



---

## **Universidad de Valladolid**

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

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

***LA TRANSFORMACIÓN DEL MUNDO: II REVOLUCIÓN INDUSTRIAL, IMPERIALISMO Y PRIMERA GUERRA MUNDIAL.***

***PROGRAMACIÓN DOCENTE DE 4º DE ESO, GEOGRAFÍA E HISTORIA.***

Presentado por Darío Palacín Melchor  
Tutor/a: María Sánchez Agustí

Curso 2017-18



## ÍNDICE:

<b>1. Programación general de la asignatura .....</b>	<b>5</b>
<b>Introducción:.....</b>	<b>5</b>
<b>A. Secuencia y temporalización de los contenidos: cronograma de unidades didácticas .....</b>	<b>16</b>
<b>B. Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica.....</b>	<b>17</b>
<b>C. Decisiones metodológicas y didácticas .....</b>	<b>37</b>
<b>D. Concreción de elementos transversales que se trabajan en cada materia ...</b>	<b>45</b>
<b>E. Medidas que promueven el ámbito de la lectura .....</b>	<b>47</b>
<b>F. Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación .....</b>	<b>48</b>
<b>G. Medidas de atención a la diversidad .....</b>	<b>50</b>
▪ Medidas especializadas y extraordinarias:.....	50
▪ Medidas generales y ordinarias:.....	50
<b>H. Materiales y recursos de desarrollo curricular.....</b>	<b>52</b>
<b>I. Programa de actividades extraescolares y complementarias. ....</b>	<b>55</b>
▪ Actividades extraescolares:.....	55
▪ Actividades extraescolares complementarias: .....	56
<b>J. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro: .....</b>	<b>57</b>
▪ Resultados de la evaluación del curso: .....	57
▪ Adecuación de los materiales y recursos didácticos y la distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados: .....	57
▪ Contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima de aula y de centro: .....	58
<b>2. Unidad didáctica modelo .....</b>	<b>59</b>
<b>A. Justificación y presentación de la unidad .....</b>	<b>59</b>
<b>B. Desarrollo de elementos curriculares y actividades.....</b>	<b>61</b>
▪ 1ª sesión: .....	61
▪ 2ª sesión: .....	63
▪ 3ª sesión: .....	64
▪ 4ª sesión: .....	66
▪ 5ª sesión: .....	68

▪ 6ª sesión: .....	68
▪ 7ª sesión: .....	70
▪ 8ª sesión: .....	72
▪ 9ª sesión: .....	73
▪ 10ª sesión: .....	73
<b>C. Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación .....</b>	<b>74</b>
<b>D. Materiales y recursos .....</b>	<b>81</b>
<b>E. Actividad de Innovación Educativa: “Un Museo on-line de Arte en clase” ...</b>	<b>82</b>
▪ Estructura de la WebQuest: .....	85
▪ Objetivos didácticos de la actividad:.....	85
<b>Bibliografía .....</b>	<b>89</b>
<b>Anexo: .....</b>	<b>XCIII</b>
▪ 1.- Ficha nº1:.....	XCIII
▪ 2.- Ficha nº2:.....	XCIV
▪ 3.- Ficha nº3:.....	XCVI
▪ 4.- Modelo de Prueba Final Escrita: .....	CI
▪ 5.- Actividad nº1: .....	CVII
▪ 6.- Actividad nº3: .....	CIX
▪ 7.- Actividad nº 4: .....	CXI
▪ 8.- Actividad nº 5: .....	CXIV
▪ 9.- Actividad nº 6: .....	CXVI
▪ 10.- Actividad nº 7:.....	CXVII
▪ 11.- Actividad nº 8:.....	CXXV
▪ 12.- Actividad nº 10:.....	CXXVIII
▪ 13.- Actividad nº11, Propuesta de Innovación Educativa: .....	CXXXI
▪ 14.- Presentación de apoyo – Unidad didáctica modelo .....	CXXXVII
▪ 15 – Kahoot de evaluación inicial: .....	CLIII

# 1. Programación general de la asignatura

## INTRODUCCIÓN:

Apoyándome en mi experiencia obtenida a lo largo del desempeño de las prácticas de este máster y en la bibliografía consultada, se presenta esta Programación general de la asignatura de Geografía e Historia de 4º de la ESO para la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

## CONTEXTO LEGISLATIVO:

A la hora de plantear esta Programación General, hemos de tener en cuenta cuál es la base legal y administrativa que organiza y explica la necesidad de este documento.

Nuestro sistema educativo actual está regulado por: la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, la cual establece el régimen de conciertos (con subvención de los centros privados para que ofrezcan enseñanzas obligatorias gratuitas) y establece la neutralidad ideológica de los centros, respeto a las distintas creencias y la capacidad de elección de centro educativo; y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, la LOMCE del año 2013, una modificación de gran calado de la Ley Orgánica de Educación de 2006, que sitúa las competencias clave como base del proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, elimina la asignatura de Educación para la Ciudadanía y la de Ciencias para el Mundo Contemporáneo, además de mantener dos itinerarios en 4º de ESO (ya aprobado por el anterior Gobierno en 2011) dependiendo de si el alumnado se plantea estudiar Bachillerato o una Formación Profesional. La LOMCE regula en su Título Preliminar los principios y fines de la educación, el currículo y distribución de competencias, así como la organización de las enseñanzas, el aprendizaje a lo largo de la vida y la cooperación entre las Administraciones Educativas, mientras en el resto de títulos se legisla en torno a la equidad en la Educación, el profesorado, los centros docentes (participación, autonomía y gobierno), la evaluación del sistema educativo y su inspección.

En base a estas leyes, se despliega la normativa específica que desarrolla el currículo de cada materia. En primer lugar, la propuesta general para todo el Estado elaborada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, para los dos ciclos de la Educación Secundaria, y una segunda propuesta de las Comunidades Autónomas, en nuestro caso, Castilla y León,

(ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo). En estos documentos se especifican los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, junto con recomendaciones de metodología didáctica y los horarios.

Por contenidos, se entiende el conjunto de conocimientos –dimensión cognitiva, “saber qué”-, habilidades, destrezas –dimensión psicomotora, “saber hacer”- y actitudes –dimensión afectiva, “saber ser”- que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de las competencias. Por criterios de evaluación se entiende lo que se quiere valorar y lo que el alumnado debe lograr en competencia y conocimiento, un objetivo final. Criterios que se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables, que equivalen a los resultados esperados, elementos observables y medibles con que valorar el desarrollo competencial del alumnado.

Sobre esta estructura legal, la Programación Didáctica que se presenta en este documento, en base a la ORDEN EDU/362/2015, artículo 18, se define como el instrumento específico de planificación, desarrollo y evaluación de cada una de las materias en que se concretan los elementos del currículo. Es, por tanto, desde el punto de vista del docente, la base del desarrollo de su actividad educativa durante el curso. En los centros, las programaciones se elaboran y posteriormente evalúan siguiendo los criterios establecidos por la Comisión de Coordinación Pedagógica, siendo a mayores coordinadas por el jefe del departamento correspondiente y aprobadas por el claustro del centro.

Es este un documento que resulta básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues en él se indican todos los elementos y decisiones que el profesor debe de tener en cuenta a la hora de afrontar el curso académico. Son de carácter **organizativo y de planificación**, como la secuencia y temporalización de sus contenidos, los estándares de aprendizaje evaluables considerados básicos o el programa de actividades extraescolares y complementarias; **de desarrollo del proceso educativo** como las decisiones metodológicas y didácticas, el perfil de las competencias [de acuerdo a lo que inmediatamente posteriormente se indica], la concreción de los elementos transversales a trabajar, las medidas de promoción de la lectura, las medidas de atención a la diversidad o los materiales y recursos de desarrollo curricular; y **de evaluación**, como las estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes y criterios de calificación, las actividades de recuperación de alumnado con materias pendientes o el procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro.

Como vemos, la principal novedad pedagógica introducida por la reciente LOMCE es el asentar las competencias clave como la base del proceso educativo. Estas

se proponen como la base pedagógica sobre la cual “lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, p. 1).

Esta es una propuesta renovadora de los planteamientos educativos estatales que se apoya originalmente en el informe elaborado por Jacques Delors en 1994, «La educación encierra un tesoro», que, en su cuarto capítulo, “Los cuatro pilares de la educación”, establecía como bases de la educación “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” y “aprender a ser”. Sobre ella, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) movió a llevar a cabo proyectos dirigidos al desarrollo de un marco conceptual que definiera e identificara las competencias necesarias para que los educandos desarrollen estos cuatro pilares en los países democráticos modernos.

La definición de competencia que en 2003 asentó la DeSeCo es la siguiente:

*“Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada (...) una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”* (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, p. 1).

Este *conocimiento en la práctica* puede desarrollarse, de esta manera, tanto en el contexto educativo escolar (formal), como en los contextos educativos no formales e informales. Por su parte, la Recomendación del Parlamento Europeo de 2006, además de llamar a poner en ejercicio medios para trabajarlas, definió las competencias en sentido parecido como una combinación de tres conocimientos: de base conceptual; capacidades o destrezas; y actitudes y valores adecuados al contexto.

Por tanto, el concepto pedagógico de Competencia es propuesto como una mejor vinculación entre la formación y el desarrollo profesional, así como entre los propios componentes del aprendizaje. Y como tal, fue incluida en la Estrategia Europea 2020 como necesaria de integrarse en los sistemas educativos para “un crecimiento inteligente, sostenible e integrador”.

## COMPETENCIAS Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA:

De esta manera, en España la LOE de 2006 hace ya referencia a la necesidad de valorar las competencias, pero es la LOMCE de 2013 la que las incluye como base del currículo de todas las áreas de conocimiento, fomentando su transversalidad, dinamismo y carácter integral. En base a la Orden ECD/65/2015, las Competencias clave del sistema educativo español son las siguientes: (1) Comunicación Lingüística (CCL), (2) Competencia Matemática y Competencias básicas en ciencia y Tecnología (CMCT), (3) Competencia Digital (CD), (4) Aprender a Aprender (CPAA), (5) Competencias Sociales y Cívicas (CSC), (6) Sentido de la Iniciativa y espíritu Emprendedor (SIE), y (7) Conciencia y Expresiones Culturales (CEC).

Todas estas competencias clave están compuestas por gran número de habilidades y capacidades clave para que el alumnado pueda llevar a cabo un aprendizaje integral. Por ello, desde la perspectiva general de un aprendizaje competencial, la materia de la historia debe contribuir y aportar su propia perspectiva del desarrollo, aplicación y valor de estas siete competencias clave. De manera que se demuestre y haga explícita la utilidad que tiene en la educación de todos.

En cuanto a esto, el estudio de la Historia en la Educación Secundaria permite al alumnado principalmente el desarrollo intelectual de dos componentes vitales: tanto la *racionalidad crítica* (función de creación de conocimiento científico de análisis social) como la *identidad personal* dentro de un contexto general social y jurídico (función de afirmación cultural). El trabajo de estudio y comprensión de las sociedades y su desarrollo a lo largo del tiempo es de suma importancia para saber analizar y entender el funcionamiento del mundo actual, así como para saber el lugar que se ocupa en el mismo, tanto desde un punto de vista personal como de la sociedad de que se forma parte. Facilita por tanto comprender el presente gracias a aportar unas capacidades intelectuales básicas, como analizar tensiones temporales, estudiar la causalidad, explicar la complejidad de los problemas sociales y racionalizar su análisis, así como conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas (Prats, 2011, pp. 13-14). Un factor este, que gana cada vez mayor importancia en un mundo en que la globalización promueve un fuerte proceso de homogeneización y de cuestionamiento de las identidades (Carretero & Montanero, 2008, p. 134).

Se trata de una enseñanza de la Historia que busca proporcionar al alumnado la capacidad de comprender su realidad social y espacial comenzando por profundizar en

los conocimientos adquiridos en Educación Primaria, y que se organiza a lo largo de los cursos de Educación Secundaria en orden cronológico desde la Prehistoria, hasta llegar en este curso de 4º, desde el Antiguo Régimen del siglo XVIII al mundo actual. Esta enseñanza requiere realizarse desde una perspectiva global e integradora, complementándose con otras disciplinas a las que la Historia se encuentra muy ligada, como la Economía, la Sociología, la Filosofía o la Antropología. Un planteamiento que busca ofrecer una capacidad de análisis complejo de los procesos históricos, sabiendo comprender acontecimientos, fenómenos sociales y procesos históricos en sus contextos.

Gracias a la propuesta realizada por Peter Seixas y Tom Morton (2013) de sus “Big Six Historical Thinking Concepts” podemos precisar mucho mejor cuáles son las competencias específicas en que se basa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, para poder así enfocar mucho mejor su utilidad social: *historical significance; evidence; continuity and change; cause and consequence; historical perspectives; y ethical dimension*. Aún más recientemente, en 2015, Domínguez Castillo ha resumido estas competencias específicas de pensamiento histórico en: empatía o perspectiva histórica; trabajo de fuentes; razonamiento causal; y cambio y continuidad. Un planteamiento que he seguido para proponer muchas de las actividades de esta Programación General, como se indica en la justificación metodológica.

Para conseguir desarrollar entre el alumnado esta capacidad de visualizar los procesos históricos como fenómenos sociales complejos, condicionados por sus momentos históricos y que tienen sus implicaciones en el presente y en el futuro, es vital trabajar el cambio y la continuidad en el tiempo histórico. Solo así el estudiante ganará una capacidad de análisis crítico que es aplicable tanto al pasado, como al presente o a las orientaciones del futuro. Y junto a esto, es preciso inculcar una empatía histórica y un sentido histórico que se asienten como bases del *pensar históricamente*. Esta comprensión de la realidad pasada se erige, por tanto, como pilar de una visión compleja del presente, que en el fondo es la base de la construcción del futuro.

Estamos hablando, pues, de conseguir desarrollar en el alumnado una conciencia que les erija como ciudadanos autónomos y críticos, puesto que la capacidad de pensar históricamente es uno de sus pilares fundamentales. Se trata de “educar para la democracia” en el sentido expresado por (Benejam & Pagès, 1997, p. 45). Y a partir de esta capacidad de análisis, tanto de las sociedades como del uso del espacio, podrán afrontarse mejor los problemas tanto del futuro como del presente, del desarrollo de las sociedades y del uso de los recursos naturales (Hernández Cardona, 2002, p. 31).

Y es que, además de desarrollar estas capacidades que podríamos vincular a la *racionalidad crítica* a la que aludíamos inicialmente, la Historia posibilita el trabajar otras de *identidad personal*, como es el inculcar valores que llevan a adoptar una actitud ética y comprometida en una sociedad plural y solidaria. A ello se suma que el trabajo de explicación y comprensión del cambio y la permanencia de las sociedades es el contexto más indicado para acercar al alumnado las diferentes manifestaciones artísticas que se han dado en la Historia, y las claves que faciliten su valoración. Esta es la base para saber construir en los estudiantes una conciencia de “Patrimonio” amplia, rica y respetuosa, que sepa identificar en este el vínculo que nos conecta al pasado y sus posibilidades de análisis histórico (Feliu Torruella & Hernández Cardona, 2011, p. 83).

Las expresiones sociales y artísticas que nos rodean y que constituyen nuestras culturas son componentes fundamentales de la identidad personal de todos los individuos. En este aspecto, la *empatía histórica*, es decir, la capacidad para hacer inteligibles las acciones y prácticas sociales a partir de comprender las creencias y valores propios de otras épocas, trabajado por investigadores de la talla de P. Burke, P. J. Lee o D. Shemilt, es vital tanto para comprender los tiempos largos, lo estructural abstracto, como los hechos concretos (Trepát, 1995, p. 277). Por tanto, también es vital para construir una identidad consciente y crítica, tanto con el pasado como con el presente. Una empatía que se trabaja, y al mismo tiempo al desarrollarse, permite trabajar la solidaridad, el respeto a otras culturas, la tolerancia, la libertad y la práctica de ideas democráticas.

Gran número de capacidades y habilidades intelectuales que el trabajo de la Historia desarrolla entre el alumnado, requieren acercarles a los métodos científicos de trabajo histórico. Siguiendo la propuesta del aprendizaje por descubrimiento, el manejo de fuentes históricas desde la simulación de la actividad del historiador, permite familiarizar en tareas como formular hipótesis, clasificar fuentes históricas, analizar su credibilidad, trabajar la causalidad, e iniciar en la explicación histórica, todo ello bajo contextos relativamente cerrados que faciliten el trabajo. Es este un paso fundamental para acercar al alumnado a la estructura y coherencia interna de la Historia como conocimiento científico del pasado, rompiendo con la concepción de la Historia como un ámbito meramente literario o cultural y no una ciencia social.

Y en el contexto de 4º de la ESO que nos ocupa, resulta importante valorar una gran variedad de habilidades intelectuales, como el análisis o la explicación y no únicamente la memoria, introduciendo al alumnado en el análisis del relato, incluso en la interpretación (Prats, 2011, p. 70). Además, en este curso se tratan procesos históricos de

gran calado en la actualidad, los cuales requieren de analizarse comparando con la situación presente, como la introducción de la Revolución Industrial en España y sus implicaciones actuales o su relación con la revolución tecnológica y globalización actual.

#### EL ALUMNADO EN CUARTO DE LA ESO: CARACTERÍSTICAS BIOLÓGICAS Y COGNITIVAS

Esta Programación Docente se dirige a un alumnado, con una media de unos 15-16 años, que se encuentra en una fase de transición, una época delicada de maduración. Ha de valorarse que las evoluciones y el desarrollo de todos los individuos son muy variables, por lo que, pese a que todos siguen las mismas bases biológicas, existen muy habitualmente desfases que pueden llegar hasta los 2 años de diferencia.

“Las prácticas educativas son parte fundamental de la mediación social necesaria para apoyar y orientar el paso de los adolescentes a la vida adulta y su inserción como miembros plenos de la sociedad” (Onrubia, 1997, p. 23). Esta importancia de la educación escolar en este proceso de transición se apoya en la diversidad de capacidades implicadas en la transición adolescente, que desde el instituto pueden promoverse, vincularse a aspectos más amplios, o apoyarse en caso de que el alumnado esté interesado. También el papel que juega el instituto como “ambiente intermedio” entre la escuela y el mundo adulto ofrece la posibilidad de experimentar y ensayar de manera controlada y protegida. Además, el centro educativo, gracias a poseer una planificación explícita de su acción educativa sirve para amoldar los conocimientos previamente obtenidos y someter a una “reconstrucción crítica” las influencias recibidas durante el proceso de aprendizaje, como desde los medios de comunicación, lo que requiere de una fuerte preparación y responsabilidad de análisis (Onrubia, 1997).

Esta época de transición es de progresiva independencia frente a la familia y la escuela, llevando a muchos adolescentes a desarrollar una intransigencia ante lo que ellos entienden como control exterior. También se producen pensamientos egotistas, con culto a lo que entienden como original, y llegando a considerarse superiores y anhelar poder y mando. Este tipo de situaciones puede llevar a posibles problemas conductuales, e incluso a depresiones. En cambio, ya entrados en los 16, el alumnado se acerca a la preadulthood, con un mayor equilibrio y adaptación social, enfocándose en mayor medida hacia el futuro en sus planes y su organización personal, e incluso se trabaja en mayor medida el compañerismo de grupo.

Es un momento en que el grupo al que se pertenece supone una parte fundamental de la identidad personal, puesto que es un método de descubrir el mundo y a sí mismos, y de superar las adversidades, así como experimentar la independencia y la conquista de valores. Un momento, por ello, en que el trabajo de la asertividad, fuertemente vinculado a la empatía, cobra una importancia vital para desarrollar la capacidad del alumnado de defender sus derechos y los ajenos en el grupo en que se integra.

En este contexto de constante contacto con otros compañeros y compañeras que es la escuela, pueden darse problemas y conflictos de relación social. Uno de los más habituales y graves en los centros escolares es el *acoso escolar*, que se define como una “conducta de persecución física o psicológica realizada por un alumno o un grupo de estos hacia otro, al que se elige como víctima de ataques reiterados, y en que la víctima además, no es capaz de salir de esta situación por sus propios medios” (Cava, 2013, pp. 97-98). Desequilibrio de poder, persistencia e intencionalidad del daño son, por tanto, las características. El informe del 2007 del Defensor del Pueblo señalaba que un 3,9% de estudiantes de secundaria había sufrido en el último curso agresiones físicas, mientras que un 27% habían sido objeto de insultos, y un 10,5% sufrían situaciones de exclusión social. Unas situaciones de acoso que tienen muy duros efectos para el bienestar físico y psicológico del alumnado que lo sufre, y que generan temor por ser objeto de futuras agresiones, afectando al ambiente de todo el centro educativo (Cava, 2013, p. 99).

Un factor fundamental a la hora de valorar el proceso de desarrollo de nuestros adolescentes en el día de hoy es el efecto que la adopción de internet y sus diferentes servicios están teniendo en su modelado. Y es que tales nuevos medios tecnológicos han cambiado los entornos sociales, y por tanto sus relaciones, y finalmente su personalidad e identidad. Por ello, se requiere aportar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje que los profesores desarrollamos, un componente de reflexión respecto a estos medios, ya que abren nuevas posibilidades, y entre ellas, posibles problemas (Bacigalupe & Camara, 2011, pp. 227-228). Y es que, por ejemplo, en este contexto de asunción de las TIC, el acoso escolar no se queda en el ambiente escolar o de la localidad, sino que se extiende a la red. Este es el *cyberbullying*, un comportamiento cada vez más frecuente, que se define como conductas de acoso entre iguales en el entorno TIC, que incluye actuaciones de chantaje, vejaciones e insultos. Una conducta problemática que cuenta con un gran número potencial de contextos, desde videojuegos a redes sociales o chats, y que diferentes estudios están mostrando que cuenta con una extensión muy grande, de manera que más de un 40% del alumnado la han realizado durante el anterior curso. Entre otros

problemas relacionados se encuentra el *sexting* y el *grooming* -acoso sexual digital ejercido por un adulto- (Buelga, 2013, p. 127).

Durante la adolescencia, es habitual que se observe un impulso de independencia y de necesidad de autorrealización, queriendo parecerse a los adultos, autorevisándose y autocriticándose al completo. Y vinculado a esto, se busca la libertad de opiniones y el asumir responsabilidades, así como expresar, valorar y liberar tensiones emocionales en mayor medida, lo que se hace con un grupo reducido. Un sentimiento que en ciertos casos puede llevar a sentimientos peligrosos, como es la fobia a la escuela, tan vinculada al fracaso escolar (Martínez-Montegudo & Inglés, 2013, p. 143)

Algunos de los principales problemas a vigilar por el profesorado, para evitar que puedan darse, son el consumo excesivo de alcohol y otras drogas, el comportamiento delincuente, la violencia de género en el noviazgo, los problemas de alimentación y la manipulación y el control de sectas. Una problemática complicada de rastrear desde el instituto, pero que siempre se ha de tener en cuenta, trabajando por conseguir unos ambientes lo más sanos posible para el alumnado.

Este fuerte inconformismo característico de su momento evolutivo, unido a la alta intensidad emocional, así como el sentimiento de no estar integrado ni comprender las contradicciones del mundo de los adultos pese a desear ser tenido en cuenta por él, lleva a posibles dificultades de adaptación social. Pero también es una inquietud que puede ser aprovechada a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, puesto que se da en mayor medida un interés por los valores e ideales. La problemática social, la política y otros elementos “propios del mundo de los adultos” son temas tratados durante el trabajo de la materia. Esto se debe a la evolución que se produce en el pensamiento formal de los adolescentes a estas edades, así como el pensamiento abstracto, de manera que se idealiza de una manera absoluta, que puede ser inconformista o intransigente. Entender los valores de una manera abstracta es la meta de un proceso que primero identifica estos con personas cercanas y más tarde en ídolos.

Los procesos de razonamiento sobre política cambian a lo largo de la adolescencia, pues el alumnado va reorganizando la percepción que tienen de la sociedad. Incluso se sabe que patrones de edad pesan más que el sexo, clase social o nacionalidad en el pensamiento político. Por ejemplo, a los 15 años los jóvenes pasan de analizar desde su propia perspectiva a hacer uso de principios abstractos, prescindiendo de las circunstancias particulares y apelando al bien común. Junto a esto, se desarrolla durante esta transición de la adolescencia el pensamiento moral, pasando de una moral

heterónoma, obtenida de los demás, a otra autónoma, que permite argumentar las propias ideas. Por ello, la educación debe jugar un papel de doble sentido: permitir ejercitar al alumnado unas capacidades de razonamiento que difícilmente pueden desarrollar fuera del contexto escolar y fomentar la adquisición de unos valores y conocimientos adecuados a su nivel cognitivo y que constituyen la base para su adaptación a una sociedad cada vez más compleja. (García-Milá & Martí, 1997, p. 71).

Y es que, intelectualmente, es a estas edades cuando se hace un uso cada vez mayor del pensamiento abstracto, sobre todo en la formación de conceptos de manera más compleja y en la solución de problemas, dos aspectos fundamentales para el trabajo de la Historia. Además, también se usa de manera creciente las operaciones lógico-formales, con carácter lógico-deductivo, proposicional -trabajando más con su lenguaje interior-, y análisis de múltiples causas haciendo uso de la metacognición. Un desarrollo cognitivo que tiene relación con tres categorías de cambios biológicos: modificaciones en la estructura o funcionamiento cerebral iniciadas o catalizadas por procesos puberales, junto con el alud de cambios endocrinos y neuroendocrinos, un conjunto de cambios cerebrales en corteza prefrontal e interconexiones córtico-corticales y cambios de modelado y alteración adquiridos por la experiencia del desarrollo adolescente (Toro Trallero, 2010, pp. 62-69).

En estos aspectos de uso del pensamiento formal existen fuertes diferencias entre los adolescentes, que pueden depender del momento de desarrollo, del estilo cognitivo, y de las características sociales, culturales y formales. Y es con esta situación de desarrollo del pensamiento formal con la que tienen que ver la gran mayoría de las dificultades de aprendizaje con las que se encuentran el alumnado de la materia de Historia.

Pero esto no implica que no se deba tratar de trabajar con métodos de enseñanza y de lenguaje que desarrollen estas capacidades de pensamiento, como razonamientos o debates. Por ello, debe hacerse uso de recursos didácticos textuales e icónicos, acompañados de, además de la explicación verbal, materiales que faciliten la comprensión de la explicación y de esquemas argumentativos, así como fomentar la participación activa (Carretero & Montanero, 2008, pp. 137-139).

Como dificultades de aprendizaje podemos señalar en primer lugar como la dificultad más básica la *construcción de la temporalidad*, así como la diferenciación entre el tiempo objetivo y subjetivo y la ordenación de acontecimientos (Liceras Ruiz, 2000). Otros problemas básicos son: la dificultad para percibir el tiempo de larga duración, comprendiendo las periodizaciones como departamentos estancos; o la falta de eficacia

para observar contrastes o vínculos, así como establecer relaciones y formular generalizaciones. También la deficiencia en la comprensión de conceptos históricos o el desarrollo de ideas previas incorrectas sobre la Historia y sus procedimientos son habituales a estas edades. En paralelo, podemos señalar la dificultad para adquirir una comprensión compleja de la Historia y el tiempo histórico, como una reconstrucción del pasado que implica un relato compuesto tanto por la selección intencionada como no intencionada de los hechos, agentes y procesos históricos. Para comprender esto es necesario un trabajo completo con fuentes, y un acercamiento al trabajo del historiador, así como al concepto de *documento* y *monumento*. Esto también se trabaja a través de problematizar la Historia, comprendiendo la relevancia histórica de los hechos.

Otra de las dificultades habituales se halla en la capacidad del alumnado de hacer uso de la empatía histórica, pues no hacerlo lleva a tomar una perspectiva de observación del pasado simplificada, basada en tendencias narrativas, debidas a no comprender de manera compleja las implicaciones y sentidos de los factores que entran en juego en la continuidad y el cambio; tendencias presentistas, que superponen a individuos, grupos humanos y culturas características del presente, como hace la lectura eurocéntrica; o tendencias personificadoras, que otorgan excesivo valor a las acciones o intenciones de los individuos históricos. Por ello, la acción docente debe ayudar al alumnado a desvincularse de su “yo perceptivo” a través del conocimiento del pasado y del trabajo de habilidades vinculadas al aprendizaje significativo de la Historia, como es el pensamiento crítico, trabajar con valores ideológicos y visiones subjetivas. Para ello hay que trabajar una visión empática tanto del presente como del pasado (Carretero & Montanero, 2008, p. 139).

Junto a esta falta de empatía se halla la dificultad que tiene el alumnado para visualizar y diferenciar tanto los cambios sociales, como su contrario, las continuidades. Además, muchas veces se identifica *el cambio* con el mero progreso técnico. O más problemático, el no conseguir distinguir entre hechos y opiniones, o entre datos e interpretación de los acontecimientos históricos. Y una de las dificultades que es más importante afrontar: “la existencia de un tipo de *Historia oficial manipulada*, que se maneja en el ámbito social, en la política y los mass media” (Liceras Ruiz, 2000, p. 91).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, se presenta aquí una Programación Didáctica fundamentada en el trabajo activo del estudiante a través de tareas de identificación de los cambios y continuidades históricas, el trabajo con evidencias, la percepción de perspectiva histórica y la comprensión de la causalidad.

## A. SECUENCIA Y TEMPORALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS: CRONOGRAMA DE UNIDADES DIDÁCTICAS

- Primer trimestre (11 septiembre a 22 de diciembre, 39 sesiones):
  - o 1. La Europa del siglo XVIII: Antiguo Régimen e Ilustración (10 sesiones)
  - o 2. La Revolución Industrial (9 sesiones)
  - o 3. El siglo XIX y el ascenso del liberalismo: Imperio Napoleónico y revoluciones burguesas. (9 sesiones)
  - o 4. El imperialismo y la Primera Guerra Mundial (10 sesiones)
- Segundo trimestre (8 de enero a 28 de marzo, 33 sesiones)
  - o 5. La época de “Entreguerras”: crecimiento económico, crisis y auge de los totalitarismos. (10 sesiones)
  - o 6. La Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial (9 sesiones)
  - o 7. Nueva geopolítica mundial: descolonización y Guerra Fría (1945-1991) (12 sesiones)
- Tercer trimestre (7 de abril a 22 de junio, 33 sesiones)
  - o 8. España: Dictadura y Transición democrática (9 sesiones)
  - o 9. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI. (9 sesiones)
  - o 10. Revolución Tecnológica y Globalización: aprender de la relación entre pasado, presente y futuro (8 sesiones)

<u>1er Trimestre</u> (11 Sept-22 Dic)	<u>2º Trimestre</u> (8 Enero – 28 Marzo)	<u>3er Trimestre</u> (7 Abril – 22 Junio)
<b>U. 1</b>	U. 4 (en caso de necesidad)	U. 7 (en caso de necesidad)
<b>U. 2</b>	<b>U. 5</b>	<b>U. 8</b>
<b>U. 3</b>	<b>U. 6</b>	<b>U. 9</b>
<b>U. 4</b>	<b>U. 7</b>	<b>U. 10</b>

## B. PERFIL DE MATERIA: DESARROLLO DE CADA UNIDAD DIDÁCTICA

### 1) *La Europa del siglo XVIII: Antiguo Régimen e Ilustración*

CONTENIDO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE	ACTIVIDAD PROPUESTA
<p>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.</p> <p>El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. Obras más representativas.</p> <p>Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII.</p> <p>La revolución francesa.</p>	1. (Bloque 1) <sup>1</sup> Explicar las características del “Antiguo Régimen” en sus sentidos político, social y económico.	1.1 Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración”.	(Cambio y continuidad <sup>2</sup> ) Elaborar por parejas un dossier en <b>base a organizadores de contraste</b> para las diferencias de condiciones entre las propuestas de reforma de la Ilustración europea: sociedad y economía de los regímenes europeos del “Antiguo Régimen”; reformas: racionalismo; tolerancia (hacia un <i>humanismo</i> ); clemencia (privilegios, estamentos); espíritu de realización (difusión de ideas); consideración social de la cultura y del arte; consideración de los mercados y de religiosidad.
	2. (Bloque 1) Conocer los avances de la “revolución científica” desde el siglo XVII y XVIII.	2.1. Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época.	(Empatía histórica) <b>Elaborar una Enciclopedia histórica</b> “L’Encyclopédie” de Diderot y d’Alembert, que recoja algunos avances científicos de la Ilustración, su representación visual (ejemplos de eslóganes de su valor, y sus posibles aplicaciones a la vida diaria: Watt; el octante; termómetro de mercurio; acero moderno; aeróstato con aire caliente; y otros.
	3. (Bloque 1) Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América.	2.2. Comprende las implicaciones del empiricismo y el método científico en una variedad de áreas.	(Cambio y continuidad) <b>Estudio de casos</b> para comparar métodos rudimentarios tradicionales de “inoculación” de la viruela (Wortley Montagu en Turquía; las primeras vacunas europeas de Jorge Juan y Antonio Ulloa “Observaciones Astronómicas y Filosóficas hechas en los Reinos del Perú”; y las fundaciones de las Reales Sociedades de Medicina de Sevilla y de Valencia).
		3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías.	(Razonamiento causal) En base al dossier de propuestas de reformas realizado, elaborar por parejas una <b>explicación histórica oral</b> de las <b>consecuencias</b> de un ejemplo de la Monarquía Española: el informe sobre la ley agraria de Jovellanos; proyectos de reforma de las Reales Sociedades de Amigos del País; repoblación de Sierra Nevada; Intento de control de la Iglesia y expulsión de los jesuitas; reformas administrativas (Banco de San Carlos, censos fiscales y creación de ayuntamientos).
			(Trabajo de fuentes) Por parejas, a través de un Kahoot, <b>identificar</b> en las obras de Goya las principales críticas de la Ilustración al Antiguo Régimen: la conveniencia en el n°2, el esfuerzo de los campesinos del campo de la iglesia en la n°42, el fracaso de la reforma agraria en la n°6, la n°46, 49 y 52, la defensa de la razón en la n°43 y la superstición de los duendes.

<sup>1</sup> Para facilitar la lectura se indica entre paréntesis el bloque al que cada criterio de evaluación se corresponde en el currículo oficial de 4 de mayo).

<sup>2</sup> Entre paréntesis se indica cuál de las cuatro competencias históricas propuestas por Domínguez Ortiz (2015) es trabajada en esta actividad de aprendizaje cooperativo. Explicado más en profundidad en el apartado de “Decisiones metodológicas y didácticas”.

		3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo.	(Trabajo de fuentes) <b>Análisis histórico conjunto en clase</b> sobre los fundamentos y planteamientos políticos del Absolutismo y el análisis de los siguientes textos: la Constitución de los Borbones y “Reflexiones sociales o idea para la Constitución española” y un fragmento de texto historiográfico relativo al orden tradicional.
		3.3. <sup>5</sup> Reflexiona sobre el alcance del reformismo borbónico y el despotismo ilustrado en la España del siglo XVIII.	( <b>Trabajo cooperativo</b> y trabajo de fuentes) <b>Jigsaw clasificado</b> de textos y fotografías sobre: la información que contiene el Catastro donde se encuentra el centro; la historia del Catastro <sup>7</sup> ; la historia de la Real Fábrica de tabacos de Sevilla <sup>9</sup> .
		3.4. Conoce las principales características del arte barroco y del arte neoclásico, profundizando en la figura de Francisco de Goya.	(Trabajo de fuentes y cambio y continuidad) <b>Análisis artístico</b> entre las primeras obras (barrocas) de Francisco de Goya, sus discípulos y el neoclasicismo de Jacques-Louis David: los cartones para el tapiz de la pradera de San Isidro” o “los zancos”; las obras del 2 y el 3 de la serie de los Horacios” y “La muerte de Sócrates”.
4. (1º Bloque 2)	Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados Unidos, Francia y España e Iberoamérica.	4.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.	(Razonamiento causal) <b>Análisis comparado mediante organizadores</b> de tres alumnos de las principales causas, características y consecuencias de la Revolución Americana y la Revolución Francesa.
5. (3º Bloque 2)	Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América.	5.1. Redacta una narrativa sintética del proceso revolucionario de la Independencia de los Estados Unidos de América. 5.2. Conoce la complejidad de las explicaciones históricas dadas en torno a las causas sociales, políticas y económicas que condujeron al estallido de la Revolución Francesa. 5.3. Sabe diferenciar las distintas fases políticas que siguieron de manera inmediata a la Revolución Francesa.	(Trabajo de fuentes) <b>Búsqueda de información historiográfica</b> comparativa con organizadores de contraste de las diversas causas y consecuencias para explicar la Revolución Francesa: causas sociales, políticas y económicas. (Cambio y continuidad) Elaborar un <b>eje cronológico, diacrónico</b> de los hechos históricos que siguieron al estallido de la Revolución Francesa, sus características, y se acompañe de obras artísticas conseguidas por los protagonistas de los hechos y personajes.

<sup>3</sup> Moradiellos, E.. (2011). *La Historia Contemporánea en sus documentos*. Barcelona: RBA, pp. 72-81 y 131-139.

<sup>4</sup> Carr, R.. (2015). *España, 1808-2008*. Barcelona: Ariel, pp. 47-54.

<sup>5</sup> En cursiva, aquellos criterios y/o estándares de aprendizaje evaluables añadidos por el docente.

<sup>6</sup> Metodología explicada en el apartado “Decisiones metodológicas y didácticas”.

<sup>7</sup> Camarero Bullón, C. (2002). El Catastro de Ensenada, 1749-1759: diez años de intenso trabajo y 80.000 volúmenes manuscritos.

<sup>8</sup> Ortiz, J. (2013). Canal de Castilla. Un sueño ilustrado. *Escritura pública*, 85, 74-78.

<sup>9</sup> Romero Rodríguez, A. J. (2016). *Fraude y conflictividad en las Reales Fábricas de Tabaco de Sevilla (1740-1759)*. En *Material y formas de poder en la España moderna: III Encuentro de jóvenes investigadores en Historia Moderna (785-795)*. Madrid: Fundación...

## 2) *La Revolución Industrial*

CONTENIDO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE	ACTIVIDAD PROPUESTA
<p>La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa.</p> <p>La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso?</p>	1. (Bloque 3) Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal.	1.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas.	(Razonamiento causal) Elaborar una <b>tabla organizadores de contraste</b> de la periodización social y política, características y principios de Alemania, Francia, Estados Unidos y Japón. Comparaciones, elaborar un eje cronológico de la industrialización de estos países.
		1.2. <i>Conoce e interrelaciona los fundamentos económicos, políticos, demográficos, tecnológicos e ideológicos del inicio de la Revolución Industrial.</i>	(Razonamiento causal) Elaborar un <b>mapa mental</b> de las relaciones existentes entre los diferentes factores de la industrialización, acompañado de un <b>ejercicio de pensamiento crítico</b> sobre las ideas a partir de iconos, dibujos o fotografías.
	2. (Bloque 3) Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva.	2.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra.	( <b>Trabajo cooperativo</b> y empatía histórica) Elaborar un texto histórico respondiendo argumentadamente a la pregunta: ¿fue la Revolución Industrial un proceso positivo o negativo para las consecuencias humanas y económicas de la época? Leer un fragmento de “Oliver Twist” de Dickens, el informe de Thakrah de 1832, un Informe de la Comisión de la Revolución Industrial en Inglaterra de 1840 <sup>11</sup> , el video “The Industrial Revolution: A Bane to Childhood” <sup>12</sup> y un fragmento de la siesta de la hulla en Asturias <sup>13</sup> .
		2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales.	(Empatía histórica y trabajo de fuentes) Elaborar un texto sobre las condiciones sociales del trabajo infantil y la Revolución Industrial en base a las fotografías de la época.
3. (Bloque 3) Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios.	3.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos.	2.3. <i>Compara la idea de “progreso” desde el punto de vista burgués-industrial con el de los movimientos luditas.</i>	(Empatía histórica y cambio y continuidad) Ejercer una actividad dedicada a la elaboración en grupo una hipótesis sobre el progreso enviada por luditas británicos al propietario de una fábrica, explicando a como los industriales podían recibir estas.
			(Trabajo de fuentes y cambio y continuidad) Elaborar un texto <b>históricos</b> para comparar el proceso de industrialización en su proceso de expansión a lo largo del tiempo y espacio geográficas, profundizando en Inglaterra y los países nórdicos.

<sup>10</sup> Moradiellos, E.. (2011). *La Historia Contemporánea en sus documentos*. Barcelona: RBA, pp. 160-171.

<sup>11</sup> opencourseware. (2017). *Las consecuencias sociales de la Revolución Industrial en Inglaterra*. 2 de mayo de 2017. <https://ocw.unican.es/mod/page/view.php?id=1106>

<sup>12</sup> Revolution, Reaction, and Reform. (2012). *The Industrial Revolution: A Boon to Industry, A Bane to Childhood*. 2 de mayo de 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=KHmqEqJN59o>

<sup>13</sup> Moradiellos, E.. (2011). *La Historia Contemporánea en sus documentos*. Barcelona: RBA, pp. 250-258.

<sup>14</sup> EHS Today. (2014). *The Photographs of Lewis Hine: The Industrial Revolution and Child Laborers [Photo Gallery]*. 2 de mayo de 2017. <http://www.ehstoday.com/galleries/photographs-lewis-hine-industrial-revolution-and-child-laborers-photo-gallery>

<sup>15</sup> Moradiellos, E.. (2011). *La Historia Contemporánea en sus documentos*. Barcelona: RBA, pp. 49-59, 160-171 y 172-178.

		3.2. <i>Compara las diferencias existentes en el desarrollo científico y tecnológico existentes entre un país avanzado y uno atrasado en la Revolución Industrial.</i>	(Cambio y continuidad) <b>Estudio de caso</b> explicaciones históricas en base a la información personal del alumnado, <b>comparando</b> las diferencias del ingeniero inglés Isambard Kingdom Brunel y el español G. Peral.
4. (Bloque 3) Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país	4.1.	Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España.	( <b>Trabajo cooperativo</b> y cambio y continuidad) las consecuencias políticas de los cambios de la ciudad de Valladolid en base a: un extracto de un texto periodístico de Valladolid de 1856 <sup>16</sup> ; un fragmento de un texto sobre el desarrollo de la red ferroviaria española <sup>17</sup> ; y un texto sobre el significado e impacto del ensanche Cerdá de Valladolid <sup>18</sup> .
	4.2.	<i>Identifica los vestigios presentes en la actualidad de las transformaciones económicas ligadas a la parcial revolución industrial del país.</i>	(Cambio y continuidad y trabajo de fuentes) El alumno realiza un <b>estudio de caso</b> de la presencia y pervivencia de las principales transformaciones de la ciudad de Valladolid ligado al proceso de industrialización de Valladolid. Se utilizarán fotografías históricas aportadas por el docente y se realizará una actividad didáctica a programada a Valladolid.

<sup>16</sup> Antonio Corbillón. (2010). *Castilla, a mil revoluciones*. 2 de mayo de 2018, de El Norte de Castilla Sitio web: <http://www.elnortedecastilla.es/revoluciones-20100206.html>

<sup>17</sup> Barquín, R. (2009). *El diseño de la red ferroviaria y los intereses agrícolas*. En V Congreso de Historia Ferroviaria (pp. 1-10).

<sup>18</sup> Corominas, M.. (2007). Ildefonso Cerdá: el padre de la Barcelona Moderna. *Clío: revista de Historia*, 71, 72-75.

<sup>19</sup> *Fotos Antiguas de Valladolid*. (2017). 1 de mayo de 2018, Sitio web: <https://www.facebook.com/groups/fotosantiguasdeval>

3) *El siglo XIX y el ascenso del liberalismo: Imperio Napoleónico y revoluciones burguesas*

CONTENIDO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE	ACTIVIDAD PROP
Las Revoluciones liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas.  Los nacionalismos.	1. (2º Bloque 2) Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII.	1.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes.	(Razonamiento causal) Elaborar un <b>comparativa</b> que, apoyándose en el arte relaciones existentes entre violencia política en el Motín de Aranjuez (1808) 2 y 3 de mayo de 1808, profundizando sociales.
	2. (3º Bloque 2) Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América.	2.1. 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.	(Razonamiento causal) Elaboración de un <b>base al uso del pensamiento visual</b> , que y pros y contras de la revolución francesa.
	3. (4º Bloque 2) Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX.	3.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron.	(Trabajo cooperativo, cambio y continuidad, empatía histórica) <b>Simulación histórica</b> elaborar un ejemplar de un hipotético periódico propios del momento, en que se narre el al levantamiento de Riego, y en que se informe sobre los pros y contras del Trienio Liberal, las razones por las cuales el Pronunciado en España. Ello, apoyándose en la información del alumnado y los textos históricos e históricos docente, así como algunos ejemplares in Trienio Liberal <sup>20</sup> .
		3.2. 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.	
	3.3. Analiza el mapa europeo de la expansión territorial del Imperio Napoleónico.	(Cambio y continuidad) Realizar una <b>organizadores de contraste</b> relativa a desarrollo, resultado y consecuencias de Borodín, Dresde y Leipzig. Situar estas sobre un mapa de la Europa territorio conquistado por Napoleón.	

<sup>20</sup> Hemeroteca Digital. (2018). *El Universal (Madrid. 1820)*. 1 de mayo de 2018, de Biblioteca Digital. <http://hemerotecadigital.bne.es/details.vm?q=id:0003616615&lang=en>;

Hemeroteca Digital. (2018). *El Zurriago (Madrid. 1821)*. 1 de mayo de 2018, de Biblioteca Digital. <http://hemerotecadigital.bne.es/details.vm?q=id:0003934384&lang=en&s=0>;

Buldain Jaca, B. E.. (1998). Causas del pronunciamiento de 1820 y de su éxito. *Clío: History and History Teaching*, 5, 1-12.

		3.4. Conoce a través de diversas fuentes las características de la Guerra de Independencia (1808-1814).	(Trabajo de fuentes, empatía histórica) <b>Elaboración de una explicación histórica digital</b> en grupo sobre la Guerra de Independencia. Grabados de “Los desastres de la Guerra de Independencia”, principales acontecimientos y protagonistas. Elaboración de un texto historiográfico sobre la prensa durante la guerra. Un texto historiográfico relativo al contexto de la guerra que encuadra la Guerra de Independencia española.
		3.5. Elabora discusiones de los choques entre propuestas políticas producidos durante la Guerra de Independencia y el reinado de Fernando VII en España.	(Cambio y continuidad) Elaboración de un texto que explique el <b>base a organizadores de contraste</b> de la guerra por el bando de las Cortes de Cádiz, e ilustración de los restauradores de Fernando VII y los liberales. Torno a: la forma de estado, libertades, de
	4. Comprender las implicaciones políticas de los procesos revolucionarios del siglo XIX en la segunda mitad del siglo.	4.1. Compara las similitudes y diferencias de los procesos de unificación alemana e italiana.	(Razonamiento causal) Elaboración por parte de los estudiantes de un texto <b>histórica</b> del proceso de unificación de España. Vincule mapas históricos con un eje cronológico de los principales protagonistas y eventos.
	5. Vincula el significado del arte del siglo XIX a las mentalidades y procesos políticos del momento.	5.1. Analiza el significado cultural, filosófico e identitario del arte romántico.	(Trabajo de fuentes) Realización por parte de los estudiantes de un texto <b>e histórico</b> en base a la guía entregada. Elegir entre: “La libertad guiando al pueblo”, “El caminante sobre el mar de nubes” (David) y “El ferrocarril del Oeste” (Velocidad). El gran ferrocarril del Oeste

<sup>21</sup> Mínguez Taru, L. A.. (2015). *1808 – La prensa durante la Guerra de la Independencia*. 1 de mayo de 2018, de Desde el sótano

<sup>22</sup> de Diego García, E.. (2008). La Guerra de la Independencia: una guerra dentro de otras guerras. *Monte Buciero*, 13, 45-67.

#### 4) *El imperialismo y la Guerra Mundial*

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLE	ACTIVIDAD PROPUESTA
El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias “La Gran Guerra” (1914.1919), o Primera Guerra Mundial.  Las consecuencias de la firma de la Paz.  La ciencia, arte y cultura en el siglo XIX en Europa, América y Asia.	1. (Bloque 4) Identificar las potencias imperialistas y el reparto de poder económico y político en el mundo en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX.	1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales.	(Trabajo de fuentes) <b>Comentario</b> en el aula <b>del mapa</b> del rep. siglo XX, comparándolo con otro de su organización actual, <b>fragmento historiográfico</b> y el trabajo del concepto de “impe
		1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización.	( <b>Trabajo cooperativo</b> y Empatía histórica) <b>Trabajo de la din</b> grupo a partir de diversas fuentes ofrecidas <sup>24</sup> para resolver a Imperialismo un proceso positivo o negativo?”, tras conceptos de <i>Imperialismo</i> , <i>Eurocentrismo</i> y <i>Globalización</i> . Posteriormente, obvias en torno a si estos procesos están o no presentes hoy día. Tras su elaboración escrita, posterior debate ( <b>ejercicio de con</b> valoración positiva o negativa del Imperialismo.
		1.3. <i>Identifica y sitúa geográfica e históricamente las diferentes potencias mundiales a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.</i>	(Cambio y continuidad) <b>Comentario de mapas políticos</b> consecuencias a gran escala de los grandes cambios políticos política de Europa antes de la guerra Franco-Prusiana, durante 1885), la configuración tras la Conferencia de París (1919) y e
	2. (Bloque 4) Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo.	2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914.	(Trabajo de fuentes) A través del <b>trabajo de</b> algunos <b>extracto</b> de Berlín <sup>25</sup> , identificar en el espíritu observable en el texto su del periodo de la “Paz Armada”.
	3. (Bloque 4) Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus	3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial.	(Cambio y continuidad) <b>Reflexión histórica argumentada</b> e dado entre la dilatación temporal propia de la construcción estructurales de la Gran Guerra y la gran velocidad de los hech de 1914 a través del acercamiento al trabajo de Christopher Cl

<sup>23</sup> Moradiellos, E. (2011). *El reparto de África: el clímax del imperialismo europeo*. En Moradiellos, E., La Historia Contemporánea, 295-303.

<sup>24</sup> Crash Course World History. (2012). *Imperialism*. 2 de marzo de 2018, de Crash Course. Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=...>  
Crash Course World History. (2014). *Asian responses to Imperialism*. 2 de marzo de 2018, de Crash Course. Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=...>  
Bastienier, M. A.. (1997). *Eurocentrismo*. 2 de marzo de 2018, de El País Sitio web: [https://elpais.com/diario/1997/12/11/opinion/19971211\\_16717935\\_1.html](https://elpais.com/diario/1997/12/11/opinion/19971211_16717935_1.html)  
Morilla Ordóñez, J.. (2017). *Imperialismo*. 2 de marzo de 2018, de Clionautas. Sitio web: <https://www.ivoox.com/...>

<sup>25</sup> Conferencia de Berlín, 1884-1885. 2 de mayo de 2018, de Scribd. Sitio web: <https://es.scribd.com/doc/77158639/01-Conferencia-de-Berlin-1884-1885>

<sup>26</sup> Clark, C. (2014). *Sonámbulos: como Europa fue a la guerra en 1914*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Casanova, J. (2014). *Christopher Clark analiza la guerra de documentos en ‘Sonámbulos’*. 10 de mayo 2018, de El País Sitio web: [https://elpais.com/cultura/2014/05/23/babelia/1400844488\\_513400.html](https://elpais.com/cultura/2014/05/23/babelia/1400844488_513400.html)

interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles.	3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa.	(Cambio y continuidad) <b>Estudio de caso</b> del Tratado de Versalles a largo plazo, comparando: los “Catorce puntos de Wilson” con las condiciones del Tratado con el revanchismo francés en las condiciones del Tratado con el NSDAP del Tratado en su propaganda <sup>27</sup> .
	3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados.	( <b>Trabajo cooperativo</b> , empatía histórica) <b>Resolución de problemas</b> a través del estudio de las consecuencias humanas e ideológicas para los soldados en la batalla de trincheras durante la Gran Guerra a través del análisis de tres clips recortados por el profesor, de las películas: “Sin piedad” (1930), “Remordimiento” (1932) y “Senderos de gloria” (1957). Con el apoyo en “grupos de expertos” en el aula, y posterior puesta en común de las relaciones no obvias entre los tres, y vincular lo representado con la realidad.
	3.4. <i>Conoce a través de fuentes primarias y secundarias los aspectos que hacen de la Gran Guerra un conflicto único y novedoso.</i>	(Trabajo de fuentes) <b>Análisis de fuentes</b> para identificar a través de un video las principales novedades tecnológicas, armamentísticas y económicas estatales que supuso la Gran Guerra.
4. (5º Bloque 4) Conocer los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX, consecuencia de las revoluciones industriales.	4.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX.	(Razonamiento causal) <b>Elaboración de un mapa multicausal</b> de las relaciones de causalidad existentes entre los factores involucrados en la Revolución Industrial (1870-1914) (en DIN A3) <b>apoyado en el pensamiento crítico</b> vinculado a un eje cronológico, diacrónico y sincrónico en el análisis de los procesos y avances del proceso.
	4.2. <i>Relaciona en un mapa multicausal los diferentes aspectos económicos, técnicos y tecnológicos, políticos y laborales que conforman la Segunda Revolución Industrial.</i>	
5. (6º Bloque 4) 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.	5.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos.	(Trabajo de fuentes) <b>Análisis de fotografías históricas</b> de los interiores característicos de los palacios de fines del siglo XIX, para la identificación de los estilos asiáticos en la decoración, como el del Palacio Real de Aranjuez.
	5.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX.	( <b>Propuesta de innovación educativa</b> , cambio y continuidad) <b>WebQuest</b> dedicado a la <b>creación</b> por parte de grupos de alumnos de un <b>Moderno online</b> a través de la red social “Instagram” relacionado con los movimientos artísticos del siglo XIX.

<sup>27</sup> Paredes, J.(dir.). (2010). *Historia Universal Contemporánea*. Barcelona: Ariel. pp. 637-643.

5) La época de “Entreguerras”: crecimiento económico, crisis y auge de los totalitarismos

CONTENIDO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE	ACTIVIDAD PROPUESTA
Las consecuencias de la firma de la Paz. La Revolución Rusa. La ciencia, arte y cultura en el siglo XIX en Europa, América y Asia. La difícil recuperación de Alemania.	1. (4º Bloque 4) Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa.	1.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad.	( <b>Trabajo cooperativo</b> , trabajo de fuentes y <b>explicación histórica</b> grupal para su exposición desarrollo y consecuencias a corto y largo plazo elaborándola cada grupo en base a unos mismos diferentes fuentes: “Historia de la Revolución Rusa” de Rosa Luxemburgo, “La Revolución Rusa, 1917-1929” de E. H. Carr, y “La revolución de J. M. Faraldo. Durante las exposiciones, tomar notas sobre lo que posteriormente alcanzar un <b>consenso en el aula</b> entre las interpretaciones de la Revolución Rusa.
El fascismo italiano. El crash de 1929 y la gran depresión. El nazismo alemán. La II República en España.	2. (1º Bloque 5) Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919.1939, especialmente en Europa.	2.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. 2.2. 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. 2.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer. 2.4. <i>Relaciona el auge de las nuevas formas de entretenimiento con las características de la sociedad de masas de los Felices años 20.</i>	(Trabajo de fuentes y empatía histórica) <b>Análisis de relaciones entre fuentes históricas e historiográficas</b> Primo de Rivera al poder a través de la narración de los años 20 de la llegada al poder de Primo de Rivera al proceso en “España 1808-2008” de R. Carr y “España de España” dirigida por J. Canal. (Razonamiento causal) <b>Analizar históricamente de contraste</b> las causas de las crisis financieras de 1929 y de 2008. comentario de un artículo periodístico relativo a la crisis de 2008 publicado en “El País” <sup>30</sup> . (Empatía histórica, trabajos de fuentes y razonamiento) <b>análisis de fuentes históricas</b> en torno a la reivindicación sufragista femenina a través de la historia anti-sufragista que surgió en el momento de la primera ola feminista: mejora de la educación, equiparación de sexos en la familia y derecho de voto. (Empatía histórica) <b>Ejercicio de explicación histórica</b> que trajo la irrupción de la sociedad de masas durante la II República de la <b>expresión del pensamiento visual</b> (visuales) <b>collage</b> con imágenes de películas, prensa, fotografías de la época. Ello, incluyendo un slogan que recoja el espíritu de la época.

<sup>28</sup> Una visión de conjunto puede encontrarse en: Saborido, J. (2005). La Historiografía anglosajona sobre la Revolución Rusa. *Historia*, 215, 1081-1097.

<sup>29</sup> Las hemerotecas online de ABC y La Vanguardia tienen fácil acceso a sus ediciones.

<sup>30</sup> Marimon, R. (2009). *Del 'crash' de 1929 a la crisis de 2008*. 29 de abril de 2009. [https://elpais.com/diario/2009/01/12/opinion/1231714811\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2009/01/12/opinion/1231714811_850215.html)

		2.5. <i>Analiza el significado social del crash de 1929 y la Gran Depresión en Estados Unidos y en Europa a través de testimonios de la época.</i>	(Trabajo de fuentes y empatía histórica) <b>Ejercicios de testimonios históricos fotográficos, artísticos</b> el alumnado en grupo sobre las consecuencias de la Depresión en Estados Unidos, apoyándose en un material divulgativo <sup>31</sup> .
		2.6. <i>Valora el significado artístico de los movimientos de vanguardias artísticas en su contexto histórico.</i>	(Cambio y continuidad) <b>Análisis mediante</b> sobre las influencias científicas y de pensamiento y representantes, y contribuciones a la “ruptura” de diferentes corrientes vanguardistas.
3. (2º Bloque 5) Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente.		3.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española.	(Cambio y continuidad) <b>Elaboración</b> por parte del alumnado de un <b>diacrónico y sincrónico</b> online a través de la plataforma que se expliquen las principales reformas de la II República Española, así como sus reacciones, incluidas las de los intelectuales representativos del momento y de sus protagonistas, así como la prensa del momento usando las hemerotecas online.
4. (3º Bloque 5) Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.		4.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.	(Razonamiento causal) <b>Elaboración de un mapa</b> que indique los vínculos existentes entre los factores que condujeron al auge del fascismo en Europa y las principales políticas de Hitler y Mussolini para asentar un fuerte régimen autoritario. Ello, apoyándose en la propuesta de los ocho puntos del régimen del NSDAP para conseguir la socialización del nacionalsocialismo <sup>34</sup> .
		4.2. <i>Valora las bases sociales y políticas en que el NSDAP se sustentó para asentar su dictadura sobre Alemania.</i>	

<sup>31</sup> Academia Play. (2017). *El crack del 29 y la Gran Depresión*. 30 de abril de 2018, Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=...>  
Crash Course US History. (2013). *The Great Depression*. 30 de abril de 2018, de - Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=...>

<sup>32</sup> Rampérez, F.. (2004). *La quiebra de la representación: el arte de vanguardias y la estética moderna*. Madrid: Dykinson.

<sup>33</sup> Texto de apoyo: Moradiellos, E. (2011). *La Segunda República Española: una experiencia democrática truncada* (Contemporánea en sus documentos. Barcelona: RBA, pp. 369-376.

<sup>34</sup> Díez Espinosa, J. R.. (2002). *El laberinto alemán: democracias y dictaduras (1918-2000)*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

6) La Guerra Civil Española y la llegada a la Segunda Guerra Mundial

CONTENIDO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE	ACTIVIDAD PROPUESTA
La guerra civil española. Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y “apaciguamiento”.	1. (2º Bloque 5) Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente.	1.1. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional.	(Razonamiento causal) <b>Ejercicio de explicación</b> de la Guerra Civil española en base a los siguientes documentos: el reparto de España a fines de julio de 1936 <sup>35</sup> , la fotografía de Franco y Hitler en Hendaia, la fotografía de las Brigadas Internacionales en España y fotografías de la guerra del bando sublevado y del bando republicano.
De guerra europea a guerra mundial. El Holocausto.	2. <i>Comparar y someter a crítica el significado del auge de los distintos regímenes totalitarios en la Europa de entreguerras.</i>	2.1. <i>Analiza las similitudes y diferencias de los regímenes comunistas y fascistas europeos del periodo de entreguerras en Europa.</i>	(Razonamiento causal) <b>Análisis mediante organización</b> de las facciones beligerantes componentes de ambas banderas de la guerra española, incluyendo imágenes representativas de la política, económica y social defendida, intereses geográficos a gran escala. Apoyado en mapas e imágenes historiográficas <sup>36</sup> .
La nueva geopolítica mundial: “guerra fría” y planes de reconstrucción post-bélica.	3. <i>Conocer las distintas escalas y dimensiones que componen la Guerra Civil Española.</i>	3.1. <i>Elabora discusiones sobre la crudeza de la guerra tanto en el campo de batalla como en la retaguardia apoyándose en documentos históricos.</i>	(Trabajo de fuentes y empatía histórica) <b>Ejercicio de análisis histórico</b> en grupo de microhistoria, en torno a la experiencia durante la Guerra Civil, haciendo uso de la información disponible en el Museo Archivo General de la Guerra Civil Española y los documentos online que este ofrece en PARES.
		3.2. <i>Reconoce la significación internacional de la Guerra Civil española.</i>	(Empatía histórica) <b>Ejercicio de simulación</b> de la elaboración de una hipotética carta enviada desde el campo por un soldado extranjero participante de las Brigadas Internacionales y otra de un soldado extranjero participante del bando sublevado que expresen las razones por las cuales participan en la guerra.
	4. (1º Bloque 6) Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial.	4.2. <i>Valora la evolución del poder alemán sobre el mapa europeo a lo largo del conflicto, comprendiendo las variaciones entre el auge y declive.</i>	(Razonamiento causal) <b>Ejercicio de historia</b> de explicar históricamente el éxito de las tácticas de la guerra y las razones por las cuales a partir de 1943 empezó a cambiar el impacto <sup>39</sup> .

<sup>35</sup> Moradiellos, E. (2011). *La Guerra Civil Española: conflicto interno y contienda internacional*. En Moradiellos, E., La Guerra Civil Española. Barcelona: RBA, pp. 395-404.

<sup>36</sup> Paredes, J. (2010). *Comunismo, fascismo y nazismo*. En Paredes, J. (dir.), Historia Universal Contemporánea. Barcelona: Alianza.

<sup>37</sup> Documentos RNE. (2016). *Las Brigadas Internacionales. Los Voluntarios de La Libertad*. 27 de abril de 2018, de RNE Sitio web: <https://www.rne.es/contenidos/audios-mp3-1194562-1.html>

<sup>38</sup> Documentos RNE. (2012). *La historia del Guernica de Picasso*. 27 de abril de 2018, de RNE Sitio web: <https://www.rne.es/contenidos/audios-mp3-1194562-1.html>

<sup>39</sup> Military History Visualized. (2016). *Barbarossa. Just a Stupid Idea or not? An Analysis*. 25 de abril de 2018, de - Sitio web: <https://www.militaryhistoryvisualized.com/2016/04/25/barbarossa-just-a-stupid-idea-or-not-an-analysis/>

		4.1. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos.	<p>(Trabajo cooperativo, empatía histórica) <b>Elaboración</b> en grupos <b>de estudios de</b> acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial: de la guerra; la campaña inicial del Mediterráneo; África Subsahariana; campaña inicial del Frente del Atlántico; la batalla de Stalingrado; final de la guerra; la ofensiva Soviética; la campaña de EE.UU. en el Pacífico; Campaña Occidental; y la batalla de Berlín. Apoyarse en la información encontrada en la historiografía relativa al tema<sup>40</sup>. Utilizando la app “Touchcast” y con un chroma key, elaborar un <b>mapa de conocimiento</b> en que el alumnado se graba con fotografías históricas en el fondo su hecho histórico. Posteriormente, organizar en el aula un mapa del conflicto en que se indique la localización de las píldoras de conocimiento, de manera que coherente de la Segunda Guerra Mundial en Europa.</p> <p>(Razonamiento causal) <b>Elaborar una explicación</b> a partir del visionado de la explosión de la bomba atómica en Nagasaki<sup>41</sup>, dando las razones por las cuales se produjeron los fragmentos de historiografía al respecto aportados.</p> <p>(Razonamiento causal) <b>Elaboración de un mapa</b> que exprese las relaciones existentes entre las economías en los países estar bajo una economía de guerra y el mantener activo el frente de combate<sup>43</sup>.</p> <p>(Trabajo de fuentes) <b>Comentario histórico de una imagen gráfica</b> “Maus: relato de un superviviente” de Spiegelman, en este a la realidad histórica.</p>
5. (3º Bloque 6) Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial.	5.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto.	5.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”.	
6. (2º Bloque 6) Entender el concepto de “guerra total”.	6.1. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas).		
7. (4º Bloque 6) Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias.	7.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial.		

<sup>40</sup> Moral Roncal, A.M. (2010). *La Segunda Guerra Mundial*. En Paredes, J.(dir.), Historia Universal Contemporánea. Barcelona: Ariel. pp. 385-389.

<sup>41</sup> ImaginaTuVuelo. (2009). *Hiroshima y Nagasaki*. 6 de Agosto 1945 - Lanzamiento de la Bomba Atómica. <https://www.youtube.com/watch?v=q7gMpkj4zjI>

<sup>42</sup> Moradiellos, E. (2011). *Hiroshima y el final de la guerra mundial*. En Moradiellos, E. La Historia Contemporánea en sus documentos. Barcelona: Ariel. pp. 844-846.

<sup>43</sup> Paredes, J.(dir.). (2010). *Historia Universal Contemporánea*. Barcelona: Ariel. pp. 385-389;

Crash Course World History. (2014). *World War II, A War for Resources*. 2 de mayo de 2018. Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=8L1R8U1U3W4>

7) *Nueva geopolítica mundial: descolonización y Guerra Fría (1945-1991)*

CONTENIDO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE	ACTIVIDAD PROPUESTA
<p>La nueva geopolítica mundial: “guerra fría” y planes de reconstrucción post-bélica.</p> <p>Los procesos de descolonización en Asia y África.</p> <p>Evolución de la URSS y sus aliados.</p> <p>Evolución de Estados Unidos y sus aliados; el Welfare State en Europa.</p> <p>La crisis del petróleo (1973).</p>	<p>1. (5º Bloque 6) Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX.</p>	<p>1.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador.</p>	<p>(Razonamiento causal) <b>Elaborar un eje sincrónico</b> por grupos en que se recojan el proceso descolonizador mundial, diferenciando los hechos, vinculándolo a un mapa histórico, de los hechos más relevantes.</p>
		<p>2. (6º Bloque 6) Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual.</p>	<p>2.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947).</p>
	<p>3. (1º Bloque 7) Entender los avances económicos de los regímenes soviéticos y los peligros de su aislamiento interno, y los avances económicos del Welfare State en Europa.</p>	<p>3.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría.</p>	<p>(Trabajo cooperativo) y razonamiento causal para tratar los principales conflictos iniciales de los bloques de la Guerra Fría, a partir de: Truman<sup>44</sup>; un extracto del Informe Jdanov relativo a las Relaciones Internacionales en Europa (1949 y 1962<sup>46</sup>).</p>
		<p>3.2. Explica los avances del Welfare State en Europa.</p>	<p>(Trabajo de fuentes) <b>Ejercicio de recopilación de fotografías</b> en grupos a través de diapositivas relativas a los principales aspectos del Welfare State en Europa. En el aula elegir las más representativas.</p>
		<p>3.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado.</p>	<p>(Empatía histórica) <b>Ejercicio de análisis</b> de los cambios sociales que pueden observarse en “<i>El mundo oculto</i>” (Theodore Melfi, 2016) -principalmente la incorporación de la mujer al mundo laboral y el racismo en los Estados Unidos- indicando las escenas más representativas.</p>
		<p>3.4. <i>Genera discusiones sobre el proceso de represión ideológica durante la Guerra Fría en ambos bloques.</i></p>	<p>(Empatía histórica) <b>Ejercicio de simulación</b> dedicado a elaborar dos hipótesis periodizadas de los conflictos de los bloques, que desvelen casos de represión ideológica en el enemigo: tratando por ejemplo los Juegos Olímpicos de 1980 o “la caza de brujas” en Hollywood.</p>

<sup>44</sup> Moradiellos, E. (2011). *La Guerra Fría y la Doctrina Truman*. En Moradiellos, E., *La Historia Contemporánea en sus documentos*.

<sup>45</sup> Henríquez Orrego, A. (2007). *Guerra Fría: Informe Jdanov*. 22 de septiembre de 1947. 1 de mayo de 1947. <https://historia.limagen.cl/2007/06/04/guerra-fria-informe-jdanov-22-de-septiembre-de-1947/>

<sup>46</sup> Díez Espinosa, J.R. ... [et al.]. (2006). *Historia del mundo actual: (desde 1945 hasta nuestros días)*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

4. (Bloque 7) Comprender el concepto de crisis económica y su repercusión mundial en un caso concreto	4.1. Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008.	(Cambio y continuidad) <b>Ejercicio de análisis</b> el aula entre las causas internacionales extendieron las crisis energética de 1973 y
5. (2º Bloque 7) Comprender el concepto de “guerra fría” en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS.	5.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam.	(Trabajo de fuentes) <b>Ejercicio de explicación</b> causas y características de la Guerra de Vietnam diversas: mapas de la evolución de la guerra de la película “Los Gritos del Silencio” (represente el terror del Jemer Rojo en Camboya) Guerra de Vietnam; canciones anglosajonas “War Pigs” de Black Sabbath, “Give peace a chance” de John Lennon, “Masters of war” de Bob Dylan o “War” de Edie Brickley & New Real Live de un texto historiográfico <sup>48</sup> .
6. Comprender las formas de organización política y económica de la Unión Soviética, así como sus consecuencias sociales.	5.2. Analiza la escalada de tensión entre los Estados Unidos y la Unión Soviética desde el final de la II Guerra Mundial hasta la estabilización de sus dos bloques.	(Razonamiento causal) <b>Elaboración de un texto</b> aula relativa a la tensa configuración internacional de la Guerra Fría desde el final de la II Guerra Mundial hasta la estabilización de ambos, a través de imágenes históricas representativas: conferencias de Yalta y Churchill en Fulton, retrato de George Kennan, la OTAN y el Pacto de Varsovia, la Guerra de Corea, la República de China y la crisis de Berlín de 1948, la crisis de Cuba y un mapa de los dos bloques en 1945.
	6.1. Conoce las fases e intentos de reforma interna de la organización política y económica de la Unión Soviética.	(Cambio y continuidad) <b>Elaboración de un texto diacrónico y sincrónico</b> en que se indique la evolución del bloque soviético, indicando sus principales características: fotografías de sus líderes destacados: el stalinismo, el estancamiento y la burocracia de Breznev.
7. Conocer los principales cambios producidos en el arte durante la segunda mitad del siglo XX.	5.2. Genera discusiones en torno a las principales crisis del dominio soviético de la Europa del Este y algunas de sus causas.	(Razonamiento causal) <b>Análisis histórico</b> diferencias, causas y consecuencias de las crisis de la Guerra Fría: Praga y Polonia.
7.1. Comenta analíticamente expresiones del arte pop en sus diferentes formas artísticas.	7.1. Comenta analíticamente expresiones del arte pop en sus diferentes formas artísticas.	(Trabajo de fuentes) <b>Flipped Classroom</b> al concepto de “Arte pop”, aportando por lo menos tres ejemplos buscados en su casa de las primeras y principales expresiones “pop” durante la Guerra Fría.

180. <sup>47</sup> Lorca. J.M. (2015). El impacto de la crisis del petróleo de 1973 en el contexto económico español. *Espacio, tiempo y forma*

<sup>48</sup> Díez Espinosa, J.R. ... [et al.]. (2006). *Historia del mundo actual: (desde 1945 hasta nuestros días)*. Valladolid: Universidad

## 8) *España: Dictadura y Transición democrática*

CONTENIDO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE	ACTIVIDAD PROPUESTA
<p>La dictadura de Franco en España.</p> <p>La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975.1982).</p> <p>El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional.</p>	<p>1. (3º Bloque 7) Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y como fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975.</p>	<p>1.1. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco.</p>	<p>(Trabajo de fuentes y cambio y continuidad) <b>Analizar</b> relativas a las principales características de las principales fases de la dictadura de Franco fragmentos de las películas “Raza” (1941, Joaquín Jordá), “Surcos” (1951, José Antonio Nieves Conde), “Los Santos Inocentes” (1953, Luis García Berlanga), “Los Santos Inocentes. Historias de la Radio” (1955, José Luis Sáenz de Heredia), “Historias de la Televisión” (1965, José Luis Sáenz de Heredia), “El quinto” (1970, Tito Fernández).</p>
		<p>1.2. <i>Conoce las principales características estatales de la dictadura franquista.</i></p>	<p>(Cambio y continuidad) <b>Elaborar un eje sincrónico</b> en que se indiquen las principales fases así como las distintas Leyes Fundamentales del franquismo y <b>explicando históricamente</b> su razón de ser.</p>
		<p>1.3. Discute como se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica.</p>	<p>(Trabajo de fuentes y empatía histórica) <b>Interpretar</b> <b>histórica</b> por grupos a través de la prensa on-line la Ley de Memoria Histórica española; alguno de los textos en torno al Valle de los Caídos; comparar la musealización del Valle de los Caídos con la del Sachsenhausen.</p>
		<p>1.4. <i>Conoce la ideología política y social del régimen de la Dictadura de Franco.</i></p>	<p>(Cambio y continuidad) <b>Análisis histórico</b> de la consideración social del rol de género femenino durante el franquismo, y como este comienza a evolucionar en un discurso de Pilar Primo de Rivera<sup>49</sup>, y el historiográfico<sup>50</sup>.</p>
	<p>2. (1º Bloque 8) Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial.</p>	<p>2.1. Comprende los pros y contras del estado del bienestar.</p>	<p>(<b>Trabajo cooperativo</b>, cambio y continuidad y <b>Classroom</b>) en torno a las diferentes perspectivas de Bienestar a lo largo de la Segunda Mitad del siglo XX de los siguientes textos historiográficos: “Política y Bienestar: la visión liberal-demócrata: el Estado y la moral socialdemócrata: el Estado de Bienestar como políticas y funciones de acumulación y legitimación” y “El Estado de Bienestar”<sup>51</sup>.</p>

<sup>49</sup> di Febo, G. (2006). “La Cuna la Cruz y la Bandera”, *Primer franquismo y modelos de género*. En Morant, I. (dir.) Historia del siglo XX a los umbrales del XXI Vol. IV (217-238). Madrid: Cátedra.

<sup>50</sup> Velasco Molpeceres, A.M. (2016). *La mujer, la moda y el cambio social: el paso de los años 60 a los 80 y la Transición Española*. La Historia a través de los Mass Media. Prensa, cine y moda (siglos XX y XXI)(75-84). Madrid: Creaciones Vicent Gabrielle.

<sup>51</sup> Fragmentos hallados en: Díez Espinosa, J.R. ... [et al.]. (2006). *Historia del mundo actual: (desde 1945 hasta nuestros días)* 42 y 61-65.

3. (Bloque 8) Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre ese proceso.	3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad.	(Trabajo de fuentes) <b>Analizar históricamente</b> observables entre: el editorial de 1977 “No (representativo de la visión de los años setenta) “Fort Apache - Érase una vez la Transición”, así como recientemente a Adolfo Suárez realizada por Victoria Prego y sus declaraciones sobre la Monarquía (corriente crítica)
	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.	(Cambio y continuidad) Complementando el eje <b>realizar</b> otro <b>eje cronológico, diacrónico y sincrónico</b> principales hitos del proceso de Transición acompañado de un ejercicio de <b>pensamiento crítico</b> sobre estos hechos.
	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.	(Razonamiento causal) <b>Análisis histórico y de contraste</b> del significado político y social del terrorismo a través de las distintas organizaciones existentes para su existencia, principales atentados y un eje de análisis en la prensa del momento investigando las hemicronías “La Vanguardia”, “Diario 16” y “ABC”.
	3.4. <i>Analiza la experiencia democrática española durante la primera década de Transición.</i>	( <b>Trabajo cooperativo</b> y cambio y continuidad) al análisis histórico de los siguientes textos sobre la Transición española: “La democracia en España”, “El turno democrático”, “España: ¿España, país europeo?” <sup>54</sup> .
4. <i>Conocer el cambio y desarrollo ideológico producido durante la segunda mitad del siglo XX en España.</i>	4.1. <i>Genera discusiones en torno a la diferente consideración del arte durante la Dictadura franquista y la Democracia.</i>	(Empatía histórica) <b>Analizar históricamente historiográfico</b> dedicado a estudiar el significado de “La movida madrileña”, como fenómeno revolucionario y franquista de la cultura <sup>55</sup> .

<sup>52</sup> Editorial: El País. (1977). *No frustrar una esperanza*. 25 de abril de 2018, de El País web Sitio web: <https://elpais.com/diario/1977/04/25>

<sup>53</sup> La Sexta columna. (2017). *La farsa de la Transición española: Entrevista a Adolfo Suárez realizada por Victoria Prego*. <https://www.youtube.com/watch?v=oxRYeI4dfr4>;

La Tuerka. (2014). *Fort Apache - Érase una vez la Transición*. 25 de abril de 2018, de YouTube Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=oxRYeI4dfr4>

<sup>54</sup> Fusi, J.P. (2015). *España 1975-2008*. En Carr, R., España 1808-2008(637-669). Barcelona: Ariel.

<sup>55</sup> Fouce, H.. (2000). *La cultura juvenil como fenómeno dialógico reflexiones en torno a la movida madrileña*. CIC: Cuadernos de la cultura

9) *El mundo reciente entre los siglos XX y XXI*

CONTENIDO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE	ACTIVIDAD PROPUESTA
<p>Las distintas formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo.</p> <p>El derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias.</p> <p>El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional.</p>	1. (Bloque 8) Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial.	1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.	(Empatía histórica) <b>Estudio de casos de H</b> comparar el desarrollo dado en Alemania y en el Muro de Berlín, comentando los siguientes textos: “El muro al fin de una era”, “El colapso de los sistemas y Albania. Desintegración y Guerra en Yugoslavia y Balcanes: el caso de la antigua Yugoslavia” <sup>56</sup> .
		1.2. <i>Genera discusiones sobre la evolución reciente de los sistemas democráticos y el auge en Europa de los partidos de extrema derecha.</i>	(Trabajo de fuentes) <b>Ejercicio de análisis global</b> <b>contraste</b> apoyado en la búsqueda de información de distintos partidos políticos de extrema derecha o reciente, ideología, algunas de sus propuestas políticas.
	2. (Bloque 8) Conocer las causas y consecuencias inmediatas del derrumbe de la URSS y otros regímenes soviéticos.	2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS.	(Cambio y continuidad) <b>Estudio de caso</b> de RUSSIA URSS a través de fragmentos de textos relativos a Crimea, de Siria, de su mutación económica y expresión <sup>57</sup> .
		2.2. <i>Analiza las relaciones geopolíticas y económicas recientes entre Rusia y la Unión Europea y EE.UU.</i>	( <b>Trabajo cooperativo</b> y razonamiento causal) <b>explicación histórica</b> en grupo en base a la información del alumnado en torno a uno de los conflictos recientes: Siria o Iraq. Una vez preparadas las explicaciones históricas, se reparte el turno a la siguiente pregunta extrema: ¿Nos encontramos en una “Era Fría”?
	3. (4º Bloque 8) Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea.	3.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro	(Razonamiento causal, empatía histórica y cambio) <b>eje cronológico, diacrónico y sincrónico</b> del proceso de construcción de la Unión Europea desde el Tratado de París y la Creación de Lisboa, señalando los principales avances realizados.

<sup>56</sup> Díez Espinosa, J.R. ... [et al.]. (2006). *Historia del mundo actual: (desde 1945 hasta nuestros días)*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

<sup>57</sup> Mankoff, J.. (2014). La más reciente anexión de Rusia. De como Putin ganó Crimea y perdió Ucrania . *Foreign affairs* Latin America and the Caribbean, 42(1), 1-10.  
 de Pedro, N. y Ter Ferrer, M.. (2016). Rusia en Siria: más geopolítica que antiterrorismo. *Política Exterior*, 169, 66-74;  
 Boronat Ombuena, G. J. y Leotescu, R.. (2016). Rusia, de la economía comunista a la de mercado. *Estrategia financiera*, 342, 1-10.  
 Wikipedia. *Diversidad sexual en Rusia*. 23 de abril de 2018. Sitio web: [https://es.wikipedia.org/wiki/Diversidad\\_sexual\\_en\\_Rusia](https://es.wikipedia.org/wiki/Diversidad_sexual_en_Rusia)

		3.2. <i>Analiza las razones y consecuencias del proceso de salida de Reino Unido de la Unión Europea, o Brexit.</i>	(Trabajo de fuentes) <b>Estudio de caso</b> en torno recoja a través de internet información relativa debate interno en el país, y sus consecuencias in
		3.3. <i>Genera discusiones en torno a las corrientes críticas y reformistas con las instituciones europeas.</i>	(Empatía histórica) Tras la realización de las ant el aula un <b>análisis grupal en torno a la preg</b> Unión Europea una reforma para sobrevivir?".
4. Conocer la evolución reciente de Asia y sus perspectivas de futuro.	4.1. <i>Conoce el desarrollo político e industrial reciente chino a través de la prensa y datos.</i>	(Trabajo de fuentes y cambio y continuidad) <b>Iny de recursos periodísticos</b> en torno a la situación político interno, económico y geopolítico, para informe multidisciplinar <sup>58</sup> .	
	4.2. <i>Conoce los conflictos dados en torno a Corea del Norte en las décadas recientes.</i>	(Razonamiento causal) <b>Realizar una explicac</b> conflictos geopolíticos dados en torno a Corea península de Corea y su contexto, indicando l países implicados.	
5. Interpreta la diversidad de concepciones del significado del "arte" existentes en la actualidad.	5.1. <i>Genera discusiones en torno a la apertura reciente de la consideración de qué es "arte moderno".</i>	(Empatía histórica) Realizar por parte de pareja <b>una obra de arte o exposición</b> que demuestre l moderno desde las últimas décadas <b>y presentarl</b> la reciente exposición "Pintura reciente" del artis	

<sup>58</sup> Por ejemplo: Fontdeglória, X.. (2018). *China y Estados Unidos negocian en Pekín vías para evitar la guerra comerci* [https://elpais.com/internacional/2018/05/03/actualidad/1525343107\\_289085.html](https://elpais.com/internacional/2018/05/03/actualidad/1525343107_289085.html); o Editorial de El País. (2017). *China, más de lo mi* [https://elpais.com/elpais/2017/10/20/opinion/1508518941\\_493982.html](https://elpais.com/elpais/2017/10/20/opinion/1508518941_493982.html)

<sup>59</sup> Sampedro, L. (2018). *Girbent el travieso*. 4 de mayo de 2018, de El Mundo Sitio web: <http://www.elmundo.es/baleares/2018>

10) *Revolución Tecnológica y Globalización: aprender de la relación entre pasado, presente y futuro*

CONTENIDO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE	ACTIVIDAD PR
<p>La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos.</p> <p>La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía.</p>	1. (Bloque 9) Definir la globalización e identificar algunos de sus factores.	1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra.	( <b>Trabajo cooperativo</b> y empatía) búsqueda online por parte de los estudiantes de un artículo relativo a las relaciones globalizadas y ejercicio de <b>consenso en el aula</b> con tres positivos y cinco negativos de los cambios presentes hoy día.
	2. (Bloque 9) Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica.	2.1. Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la Información y la comunicación, a distintos niveles geográficos.	(Empatía histórica) <b>Mesa redonda</b> sobre la revolución tecnológica que presenta el texto de la revolución tecnológica a la revolución de la información por parte del alumnado ejemplos de las transformaciones.
	3. (Bloque 9) Reconocer el impacto de estos cambios a nivel local, regional, nacional y global, previendo posibles escenarios más y menos deseables de cuestiones medioambientales transnacionales y discutir las nuevas realidades del espacio globalizado.	3.1. Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización.	(Razonamiento causal) <b>Elaboración de un video</b> <b>apoyado en el pensamiento visual</b> sobre la producción que sigue un teléfono móvil desde sus recursos hasta la venta en el mercado.
			3.2. <i>Genera discusiones en torno al impacto negativo del uso actual de las energías.</i>
	4. (1º Bloque 10) 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.	4.1. 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.	(Empatía histórica) <b>Mesa redonda</b> sobre las consecuencias que acarrea el calentamiento global apoyado en el documental “Before the flood” (2016, Fisher) y entrevistas en la India y en la Casaca.
4.2. Sopesa como una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI.			( <b>Trabajo cooperativo</b> y cambio de perspectiva) <b>análisis grupal</b> en el aula en torno a las causas de la transformación dada en la segunda mitad del siglo XX y las dos guerras mundiales y la Unión Europea actual.

<sup>60</sup> Arzelus, G. (2016). Apps y móviles ¿de la revolución tecnológica a la revolución cultural?. *Hermes: revista de pensamiento crítico*, 14(1), 1-10.

<sup>61</sup> Tecnoexplora. (2017). *Así se fabrica un millón de móviles al mes: entramos en la factoría de Huawei*. 15 de abril de 2017. Sitio web: [http://www.lasexta.com/tecnologia-tecnoexplora/gadgets/asi-se-hace-tu-movil-dentro-de-la-fabrica-de-huawei\\_201711085a0306420cf2](http://www.lasexta.com/tecnologia-tecnoexplora/gadgets/asi-se-hace-tu-movil-dentro-de-la-fabrica-de-huawei_201711085a0306420cf2)

Blay, B. (2016). *La cara más oscura de la tecnología móvil*. 15 de abril de 2018, de Eldiario.es Sitio web: [https://www.eldiario.es/tecnologia-movil\\_0\\_487152042.html](https://www.eldiario.es/tecnologia-movil_0_487152042.html)

<sup>62</sup> Podniesinski, A. (2015). *Fukushima*. 12 de abril de 2018. Sitio web: <https://www.podniesinski.pl/portal/fukushima/>

		4.3. 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.	(Cambio y continuidad) <b>Análisis</b> <b>organizadores de contraste</b> de la Revolución Industrial del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del siglo XXI: fue el surgimiento de nuevas tecnologías, países de origen y cambios sociales y económicos li
	5. Conocer las novedades que supone la expansión de internet y los nuevos medios digitales para el Patrimonio	5.1. Sintetiza el actual concepto de Patrimonio	(Empatía histórica) <b>Ejercicio</b> “Patrimonio” apoyado en el uso de Wikipedia, y en artículos académicos sobre Patrimonio inmaterial y el indust
		5.2. Genera discusiones en torno a la dirección actual de los museos en relación a las nuevas formas de comunicación digital.	(Cambio y continuidad) <b>Mesa redonda</b> las nuevas posibilidades que las nuevas tecnologías, como la Realidad Virtual, ofrecen al Patrimonio desde una comprensi

<sup>63</sup> Licona Valencia, E. (2013). *Patrimonio Cultural de la Industria (hacia una definición)*. En Rubio, L. y Ponce, G. (eds.) *Guía de patrimonio cultural medioambiental. Enfoques y casos prácticos* (115-122). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes;

Santacana Mestre, J. y Llonch Molina, N.. (2015). *Historia y definición del patrimonio cultural inmaterial*. En Santacana Mestre, J. (ed.) *Patrimonio inmaterial y su didáctica* (11-17). Gijón: Trea.

### C. DECISIONES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS

Metodológicamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto se apoya principalmente en el aprendizaje activo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje basado en problemas, todo ello promoviendo la capacidad de autoaprendizaje del alumnado. Aunque siempre valorando el complicado encuadre con que cuenta esta asignatura, que, al contar con tan solo 3 horas por semana, obliga a una muy buena selección de los saberes que comunicar, y a un gran equilibrio entre los momentos de explicación magistral por parte del docente y los momentos de aprendizaje activo del alumnado (Hernández Cardona, 2002, p. 27).

En primer lugar, a la hora de plantearse como impartir esta materia, es imprescindible valorar que la *Historia escolar* no está separada de la *Historia disciplinar*, sino que se trata de una transposición didáctica de sus contenidos, que descontextualiza el saber científico para contextualizarlo de nuevo desde una perspectiva útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Prats, 2011, p. 70). El profesor, por tanto, como persona que domina el contenido en ambos contextos, debe ser quien prepare y cree los recursos, situaciones y estrategias a través de las cuales el alumnado se acerque a la Historia. Ello, de una manera en que la clase se asemeje a un “laboratorio de Historia”, donde esta se enseñe desde su perspectiva de Ciencia Social, mostrando y haciendo explícitos tanto sus saberes como sus métodos y aplicaciones a un nivel que resulte útil y motivador al alumnado.

Por ello, didácticamente, deben seleccionarse unos contenidos coherentes entre la Historia investigada y la enseñada, y que se adapten correctamente al nivel de preconcepciones y capacidades de los escolares. Elementos que deben plantearse de manera atractiva y debidamente problematizados, para que poco a poco se inculque un sentido histórico que lleve al alumnado a aprender a formularse preguntas sobre el presente y el pasado, deducir causas o consecuencias, extrapolar situaciones históricas, interpretar hechos, detectar prejuicios... (Prats, 2011, p. 36).

En esta dirección, como objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje está el conseguir que el alumnado desarrolle las numerosas habilidades de que hace uso la Historia, así como las inquietudes que despierta. Por ello, las metodologías utilizadas deben buscar el conseguir que el alumnado sea capaz de socializar los saberes de la Historia y vincularlos a su presente. Para conseguir esto, se requiere trabajar los contenidos a través de un aprendizaje activo, que incida en las habilidades de la

comunicación y la explicación, la organización y la síntesis de información, y el apoyo de estos en argumentos (Feliu Torruella & Hernández Cardona, 2011, p. 137). Así, desde esta perspectiva metodológica, el docente se coloca como un participante activo de la construcción o reconstrucción del conocimiento de su alumnado, ayudando a estructurar conocimientos o creando situaciones didácticas que favorezcan un aprendizaje crítico (Benejam & Pagès, 1997, p. 107).

En cuanto a la metodología diaria de las sesiones, resulta fundamental “desverbalizar” en cierto grado las metodologías del docente, consiguiendo un equilibrio entre el peso de los siempre necesarios métodos expositivos, y los métodos interactivos. En este sentido, las estrategias expositivas han de buscar apoyarse en los conocimientos previos del alumnado, en un clima favorable al aprendizaje, y en la claridad y el apoyo constante en recursos que ilustren y contextualicen aquella información que se está transmitiendo (en complemento al libro de texto). Todo ello, sabiendo incorporar la explicación del profesor en una medida y de una manera que resulte relevante y *significativa* para el alumnado, tanto para sus conocimientos como para la adquisición de capacidades a través de las cuales llevar a cabo las actividades propuestas (Benejam & Pagès, 1997, p. 104). Siempre valorando que todas las actividades de aprendizaje son potenciales situaciones en que llevar a cabo una explicación magistral por parte del docente, guiando al alumnado hacia donde su criterio considere más coherente.

Pero a la hora de plantear una metodología activa e interactiva para el tratamiento de la materia por parte del alumnado, es fundamental elegir unos modelos de actividad que aporten coherencia al planteamiento de conjunto de las unidades didácticas. evitando que el alumnado se sienta perdido y facilitando un buen clima de trabajo en el aula. De acuerdo con esto, la metodología que se propone busca poner en práctica los aspectos fundamentales de la metodología científica. Es decir, usar las técnicas de la disciplina histórica desde planteamientos cercanos a la Historia problema, que muestren la complejidad que entraña el tratar el pasado (Prats, 2011, pp. 71-74).

Además, al realizar una propuesta metodológica de actividades a través de las cuales construir un buen conocimiento histórico en el alumnado, que busque ser competencial y no únicamente memorístico, hay que decidir qué “conceptos sustantivos” y qué “conceptos metodológicos” (también llamados “Competencias históricas”) quieren trabajarse. Los primeros son los conceptos relativos propiamente a la sustancia del contenido o saber histórico, mientras que los segundos son los conceptos referidos a como se construye el conocimiento del pasado. Trabajar ambas categorías conceptuales

permitirá de esta manera un aprendizaje “de y sobre la historia”, dirigido a enseñar e inculcar *el pensamiento histórico*. Y es que, como docentes, plantearse qué conceptos quiere trabajarse en el aula es fundamental a la hora de tener claros y concretados los objetivos metodológicos en los que apoyarse. Además, otorgar presencia a los “conceptos metodológicos” significa enseñar al alumnado a *hacer historia* (que no a *ser historiador*, lo que requeriría de una mayor profundización conceptual), lo que implica unas destrezas cognitivas que requieren de la reflexión y del manejo de los conocimientos sustantivos, por lo que ambas categorías de conceptos están fuertemente entrelazadas (Domínguez Castillo, 2015, pp. 46-48).

Aunque a la hora de precisar cuáles son los “conceptos sustantivos y metodológicos” de la Historia que se deben tener en cuenta al realizar un planteamiento didáctico de la misma, nos encontramos frente a un importante debate tanto en la didáctica como en la psicología cognitiva. Por ello existen numerosas propuestas en torno a este tema, como la de Seixas a la que nos referimos en la introducción de esta Programación, con sus “Big Six Historical Thinking Concepts”, el “pensamiento histórico contextualizado” de Wineburg, o, más recientemente, las cuatro categorías de Competencias históricas propuestas por Domínguez Castillo.

Teniendo en cuenta esto, parece necesario asentar unas bases metodológicas comunes a través de las cuales plantear y organizar las actividades de las unidades didácticas. En este sentido serán dos los pilares metodológicos con los que dar coherencia al planteamiento metodológico de esta programación.

El primer pilar estructural es la propuesta que ha realizado Domínguez Castillo, en 2015 de las cuatro “competencias históricas” o “conceptos históricos” que componen el ejercicio del *Pensamiento Histórico*. Cuatro “campos de acción” que permiten al docente concretar las habilidades que inculcar como “objetivos de trabajo” a lo largo de las actividades de cada unidad didáctica. Es decir, cuatro competencias que materializan y hacen más clara la planificación estructurada de como conseguir un desarrollo significativo del *pensamiento histórico* por el cual la enseñanza de la materia de la Historia resulta útil en la ESO. Además, se trata de cuatro objetivos de trabajo que ofrecen una gran plasticidad a la hora de ser aplicados en el aula por medio de distintos contenidos y modelos de actividades. Las Competencias históricas propuestas por Domínguez Castillo son:

- Uso de las pruebas históricas: que no sólo consiste en familiarizar con el manejo de la información, sino que también requiere de la reflexión y discernimiento en torno a

como se adquieren y en qué están basados los conocimientos históricos. Algo necesario para que el alumnado piense racional y científicamente sobre los hechos humanos y sociales, para pensar por tanto históricamente (Domínguez Castillo, 2015, p. 65). Para conseguir esto, las fuentes y soportes que se proponen en el aula deben ser variadas, para ampliar el espectro de campos de trabajo del alumnado y analizarse desde una gran variedad de planteamientos críticos. A mayores del libro de texto, se deben proponer: fuentes y soportes materiales, como obras de arte, maquetas u objetos históricos; fuentes orales, como documentales, grabaciones sonoras o música; fuentes escritas e impresas, como prensa, monedas, diarios, diccionarios y enciclopedias, fotografías, estadísticas, planos o literatura (Alegría Alegría, Muñoz Labraña, & W. Wilhem, 2008, p. 169).

- Explicación causal: componente fundamental para comprender la lógica del conocimiento histórico. Mucho más complejo que en las ciencias del mundo natural, puesto que en Historia no hay leyes que expliquen por qué se produce un hecho histórico. Además, entre el alumnado se encuentran muy fuertes carencias en esta competencia, llegando a considerar, por ejemplo, el simple listado de causas como una explicación histórica, dándose una falta de comprensión de los efectos de los hechos pasados, y siendo difícil el hacer ver la relación entre los hechos históricos y las condiciones que los hicieron posibles (Domínguez Castillo, 2015, pp. 101-102). Por ello, se debe enseñar a establecer las relaciones de causalidad entre los hechos históricos y explicar correctamente los acontecimientos y los periodos, algo básico para interrogar correctamente al pasado. Para ello, hay que trabajar la temporalidad y las relaciones en distintos plazos y planos, diferenciando los motivos de las causas y las explicaciones causales de las explicaciones intencionales (Prats, 2011, pp. 82-83).
- Explicación histórica contextualizada o por empatía. Definida en 2011 por Lee y Shemilt como: “a lo que se llega cuando, apoyados en las fuentes, reconstruimos las creencias y valores de nuestros antepasados de manera que hacemos inteligibles sus acciones y prácticas sociales” (Domínguez Castillo, 2015, p. 139).
- El tiempo histórico, el cambio y la continuidad: que consiste en situar los hechos del pasado en el desarrollo del tiempo, y relacionarlos con su contexto histórico. Es decir, comprender por qué cambian las sociedades a distintas velocidades, y como lo hacen. Los conocimientos sobre la propia evolución histórica (Domínguez Castillo, 2015, p. 171).

En el apartado de “perfil de la materia” se indica en cada actividad cuál de estas cuatro competencias busca ser trabajada, indicándolas como: “trabajo de fuentes”, “razonamiento causal”, “empatía histórica” y “cambio y continuidad”, respectivamente.

El segundo pilar metodológico común para las unidades didácticas es el trabajo cooperativo, el cual, debido a la dificultad que entraña para llevarse a cabo, se debe desarrollar desde unas propuestas metodológicas que se vayan repitiendo a lo largo de las unidades, para que así el alumnado se vaya familiarizando. Aún así, al mismo tiempo estas actividades tienen que ofrecer una cierta variedad, para no resultar repetitivas ni desmotivadoras. Este trabajo cooperativo es trabajado desde las siguientes técnicas:

*The jigsaw classroom*, o *técnica del puzzle*, en que se divide a la clase en grupos de tamaño coherente, se elige a un secretario que organice el tiempo de trabajo (pues es fundamental cumplir con los tiempos estipulados para cada fase), y se reparte a cada miembro un material a trabajar distinto que deben analizar. Tras el tiempo de trabajo, el alumnado que cuenta con los mismos materiales de cada grupo se reúne con sus homólogos y preparan como explicar a su grupo de origen aquello que han leído o visualizado. Así, vuelven a sus grupos originales y explican al resto de compañeros su material, para que finalmente de manera individual se responda a un cuestionario. Una metodología que demuestra al alumnado que, en el trabajo en equipo, el resultado depende del nivel en que se involucran todos los miembros<sup>64</sup>. Además, esta técnica ofrece una enorme plasticidad temática, y permite tratar de una manera más dinámica temas muy amplios y que requieren de numerosas lecturas, pudiendo servir tanto para reflexionar sobre el alcance del despotismo ilustrado y del reformismo borbónico (U.D. 1), como para tratar los conflictos de la Guerra Fría desde fuentes históricas e historiográficas (U.D. 8).

*Alcanzar el consenso en el aula* propone analizar un mismo problema a todo el alumnado de la clase, pero teniendo que debatirse en grupos progresivamente más grandes. Al principio, se tiene que dar una respuesta consensuada en pareja, después entre parejas de parejas, después entre pares de grupos de cuatro... Y así hasta llegar a un consenso único de la clase, que se escribe en la pizarra para analizar la corrección de la respuesta ofrecida por el alumnado. De esta manera el alumnado aprende a debatir en diferentes contextos y, por ejemplo, se puede usar para indicar las diferencias que existen

---

<sup>64</sup> Aronson, E., & Social Psychology Network. (30 de abril de 2018). *10 steps*. Obtenido de Jigsaw Classroom: <https://www.jigsaw.org/#steps>

entre las lecturas de la Revolución Rusa de diferentes corrientes historiográficas (U.D. 5).

Otra técnica, más sencilla, es la de *Análisis grupal de casos*, en que se plantea un mismo problema a la clase para su respuesta, bien individual o en grupo, escribiendo en cartulinas que se han de pegar en la pizarra, defendiendo la postura frente al resto de la clase, que puede comentar si le parece correcta o no. Una vez que todas las respuestas se encuentran juntas, la clase en conjunto debe organizar (recolocando las cartulinas) las respuestas de manera coherente para conseguir así una respuesta de grupo, que el profesor puede usar posteriormente para dar su respuesta. Esto puede usarse para tratar preguntas extremas, como “¿Nos encontramos en una *Nueva Guerra Fría*?” (U.D. 9).

Estas metodologías de trabajo cooperativo, que buscan entrelazar el esfuerzo del alumnado y crear vínculos de intercolaboración en su proceso de aprendizaje, permiten al profesor plantear una mejor enseñanza competencial de la materia, tanto en las Competencias Clave como en las Competencias históricas. Además, facilita el conocer las dinámicas de trabajo que existen entre el alumnado, para poder así actuar en consecuencia en busca de una mejor colaboración en grupo y un mejor planteamiento frente a las dificultades de aprendizaje observadas. Junto a esto, también permiten sacar a la luz los conocimientos previos del alumnado, de manera que posteriormente el docente puede trabajar a partir de estos para modelarlos hacia la dirección que sea necesaria. Aunque también hay que valorar que suponen una fuerte exigencia al docente, ya que tiene que construir unos contextos de aprendizaje dinámicos y útiles para la materia, y que en su desarrollo resulten comprensibles para el alumnado, e involucren a todos en la misma medida.

En base al planteamiento estructural que constituyen estos dos pilares de trabajo para las actividades de aula, se proponen en la programación una cierta variedad de tareas gracias a las cuales se trabajan las cuatro competencias históricas. Principalmente, son actividades que buscan hacer uso de los métodos del historiador, por lo que requieren de planteamientos críticos y argumentados, que se apoyen en una gran diversidad de fuentes, que involucren variedad de planteamientos para los problemas tratados, y que construyan explicaciones históricas. Se proponen las siguientes actividades, que indico junto a un ejemplo de cada una:

- Estudio de casos: requiere profundizar en un determinado hecho o proceso histórico, bien a través del análisis de información aportada por el docente, o de aquella buscada por el alumnado. Por ejemplo, se aplica para estudiar por grupos los principales

acontecimientos de la II Guerra Mundial, y a partir de ello crear una “píldora de conocimiento” de que dispongan el resto de la clase (U.D. 6).

- Investigación histórica: requiere que el alumnado consulte recursos a su disposición para realizar un trabajo crítico de fuentes, como para a través de recursos periodísticos informarse de distintos aspectos de la situación actual en China (U.D. 9).
- Dar respuesta a problemas históricos: fomenta el dar respuestas razonadas apoyadas en argumentos históricos, como al enfrentarse a la pregunta extrema: “¿Fue el Imperialismo un proceso positivo o negativo?” (U.D. 4).
- Simulaciones históricas: requieren que el alumnado se empape del contexto histórico al que se enfrentan, como elaborar un hipotético ejemplar de periódico histórico propio del Trienio Liberal, en que se narren aspectos del mismo como se haría en el momento (U.D. 3).
- Análisis de situaciones históricas a través de: organizadores de contraste ofrecidos por el docente, que ayudan a tener una visión transversal de los diferentes momentos históricos, comparando por ejemplo los distintos partidos de extrema derecha que hoy día existen en Europa (U.D. 9); o bien de fuentes históricas, como fotografías o la cartelería anti-sufragista que surgió a principios del siglo XX para discutir las causas de la lucha por el sufragio de la mujer (U.D. 5).
- Elaboración de explicaciones históricas complejas en distintos formatos: tanto en mapas conceptuales, como en narraciones escritas, o en contenidos digitales, como una explicación de la Guerra de Vietnam que se apoye en música, películas y textos historiográficos (U.D. 7).
- Elaboración de ejes cronológicos, diacrónicos y sincrónicos: permiten construir una visión amplia y bien estructurada de los procesos históricos, como para organizar el proceso descolonizador, que es intercontinental (U.D. 7).
- Apoyo de estos materiales en el *pensamiento visual* (o *visual thinking*): como ilustraciones e iconos realizados por el alumnado o la recogida de imágenes para acompañar y mejorar la claridad e iconicidad de una explicación histórica, como por ejemplo de un mapa conceptual que explique las relaciones intercausales que dieron lugar a la II Revolución Industrial (U.D. 4).
- Mesas redondas y debates en el aula: apoyados en diversidad de recursos permiten fomentar la opinión argumentada, como para tratar las consecuencias que acarrea el calentamiento global en base al documental “Before the flood” (U.D. 10).

- Comentario de obras de arte y de corrientes artísticas: desde una perspectiva crítica que además de comprender el arte en sí mismo, permitan reflexiones en torno a como las ideas de “patrimonio” y de “arte” se han ido abriendo recientemente, sintetizando por ejemplo el actual concepto de “patrimonio” en base a dos artículos académicos que tratan las nuevas perspectivas (U.D. 10).

Todas estas, actividades de aprendizaje activo que resultan de gran interés por poseer la potencialidad de generar aprendizajes significativos, dinámicos, integradores, desafiantes, y basado en valores que promuevan la reflexión. (Feliu Torruella & Hernández Cardona, 2011, p. 129) (Alegría Alegría, Muñoz Labraña, & W. Wilhem, 2008, p. 91).

Por su parte, las salidas didácticas son fundamentales para, acercando al alumnado tanto a museos como a espacios patrimoniales, trabajar la observación analítica y crítica, que sepa identificar las relaciones entre pasado y presente. Para esto se requiere encuadrar las visitas en actividades mayores, para elegir qué aspectos de los ofrecidos por los destinos de las salidas aprovechar didácticamente, como el obtener información de fuentes primarias, trabajar la motivación o analizar determinados aspectos museísticos (Feliu Torruella & Hernández Cardona, 2011, p. 87). Así se propone la salida por Valladolid como un estudio de caso del impacto de las transformaciones urbanas de la industrialización española en el siglo XIX, que, aún hoy día, perduran, o la salida didáctica al Museo Archivo General de la Guerra Civil de Salamanca como una fuente para conseguir acceso a historias humanas concretas de represión.

Además, es importante tener en cuenta cuáles son las dificultades de aprendizaje comunes entre el alumnado, para poder así adelantarse a ellas, y plantear la acción didáctica de manera que las afronte desde el comienzo. Es decir, tratar de prevenir promoviendo para todo el alumnado unas circunstancias de aprendizaje que, conociendo las dificultades más habituales, trabaje implícita y explícitamente por reducir sus efectos. Una prevención secundaria es tratar de detectar tempranamente las dificultades dadas entre el alumnado y darles un tratamiento temprano. Por último, una prevención terciaria pretende buscar que el desarrollo normal sea restaurado y rebajar las posibilidades de recaer en problemas ya enderezados. En estos casos específicos, resulta fundamental coordinarse con los equipos de orientación del centro (Liceras Ruiz, 2000, pp. 101-103).

Por último, reafirmo como objetivo principal de la enseñanza de la Historia en este curso el transmitir una visión compleja y completa de la ciencia histórica y su papel

en la construcción de nuestras sociedades. Para ello, es necesario hacer explícitos debates como el que existe en torno a si el historiador debe juzgar o no la Historia, o incluso si puede no hacerlo, o qué papel tienen los individuos en el devenir histórico, así como conceptos como *tiempo histórico, continuidad, cambio, cultura, mentalidades, imaginario, causalidad...* (Trepát, 1995, p. 283).

#### D. CONCRECIÓN DE ELEMENTOS TRANSVERSALES QUE SE TRABAJAN EN CADA MATERIA

Como se recoge en el Real Decreto RD 1105/2014, de 26 de diciembre, art. 6, la materia desarrollará a lo largo de todo el curso y de todas las unidades, los elementos transversales de la siguiente manera:

- La comprensión lectora: gracias a la lectura de textos históricos e historiográficos, prensa digital e impresa, documentos, y la búsqueda de información a través de la actividad investigadora, junto al libro de texto.
- La expresión oral y escrita: gracias a la propuesta de actividades que requieren la participación activa del alumnado en el aula, además de las actividades de debate y de discusión, así como la organización del trabajo cooperativo, junto a las numerosas actividades de elaboración de explicaciones históricas, tanto por escrito como frente a los compañeros o a través de recursos digitales.
- La comunicación audiovisual: se trata de uno de los más importantes aspectos de esta materia, ya que el visionado y análisis de fragmentos de documentales, películas, así como de videos de internet, radio, podcasts y prensa digital (audiovisual), tanto señalados por el profesor como recogidos por el alumnado, son necesarios para aprender a extraer información histórica de una buena variedad de fuentes. Y a mayores, se promoverá el trabajo del alumnado para crear sus propios contenidos audiovisuales de explicación de materia histórica.
- Las Tecnologías de la Información y la Comunicación: otro de los focos fundamentales de la materia, ya que gran parte de las actividades propuestas requieren del uso de las TICs tanto para procesar la información a utilizar, como para ofrecer un medio de expresión del alumnado, tanto individualmente como en grupo. Un aspecto básico para aplicar el pensamiento histórico que ofrece esta materia a ámbitos que son vitales para el mundo de hoy.

- El emprendimiento: además de trabajar en el aula el significado histórico del sentido de emprendimiento y sus riesgos y beneficios (tanto mejora de la situación social, política y económica como en dirección contraria), así como el valor de la creatividad inventiva y económica, se fomentará el emprendimiento a través del trabajo colaborativo e individual al requerir organización, creatividad, esfuerzo, inventiva, y la impregnación de la propia personalidad en las creaciones. Además, la 10ª unidad didáctica trata en profundidad la actual revolución tecnológica que se está viviendo, y la analiza desde su perspectiva histórica, comparándola con las pasadas revoluciones industriales y tecnológicas.
- La educación cívica y constitucional: además de trabajarse a través de los orígenes, desarrollo y bases fundamentales de los actuales Estados, la perspectiva crítica y de Historia Problema que se propone en gran cantidad de actividades promueve una visión ciudadana que trata de analizar desde el pensamiento histórico aspectos que aún tienen sus consecuencias en nuestras formas de Estado actuales. Y perspectivas de análisis como los factores que condicionan el desarrollo futuro de los Estados o cuáles son las leyes básicas con que cuentan, llevan a formar ciudadanos críticos hacia el futuro desde perspectivas que tienen en cuenta el pensamiento histórico. Además, las actividades propuestas trabajan el sentido de convivencia y de ciudadanía del alumnado, así como el respeto y la tolerancia y la defensa del patrimonio social y cultural. Y ello, desde una perspectiva de lo más interesante, que además de trabajar las definiciones de estos grandes conceptos, muestra la fragilidad a que están expuestos, y el valor que tienen para nosotros como sociedad y como individuos.

Además, a lo largo de todo el curso se desarrollan valores sustentadores de:

- La igualdad y no discriminación: las actividades fomentan un espíritu de esfuerzo, de escucha activa y de empatía, cooperación y solidaridad en grupo a una edad que resulta fundamental para concienciar de su valor. La materia trata además la diversidad cultural, social e ideológico que existe en el mundo, tanto a lo largo de la Historia como en el aula y el contexto cercano. Y a mayores, el tratamiento de la materia conciencia de la importancia de contrastar fuentes y discursos frente a las afirmaciones sencillas, por lo que se trabaja un espíritu crítico fundamental para evitar la discriminación.

- La paz y la no violencia: gran parte de los contenidos tienen relación con guerras y conflictos, sobre los cuales se trata su sentido destructivo e inhumano. Junto a esto, se demuestran los esfuerzos recientes por construir un orden mundial basado en los Derechos Fundamentales y la resolución de problemas a través del diálogo. La dinámica del aula traslada también estos valores a las relaciones con los compañeros. Por ejemplo, en la 1ª unidad didáctica se trabajan los horrores de la Guerra de Independencia española a través de los grabados de Goya al respecto.
- Los valores que sustentan la democracia y el Estado de derecho: es esta la asignatura que mejor puede demostrar, a través de las bases históricas e ideológicas, políticas, de mentalidad y sociales sobre las que se ha constituido el actual Estado de Derecho y de democracia constitucional. Por ejemplo, en la 8ª unidad didáctica, en que se profundiza en la Transición española y sus bases históricas.
- El respeto y defensa de los derechos humanos: en la 4ª y 7ª unidad didáctica se muestra el origen e inquietudes internacionales que dieron lugar a la formación de la Sociedad de Naciones y de la ONU y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como las ventajas que ofrecen a las sociedades de hoy día.

Se incorporan los siguientes contenidos curriculares en relación con:

- El desarrollo sostenible y el medio ambiente: en la 10ª unidad didáctica se tratan los problemas ecológicos actuales, la conciencia ecológica, sus relaciones con las revoluciones industriales y las ideologías que sostienen las visiones actuales.
- El desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor: muchas actividades fomentan aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico, así como actitudes constructivas hacia el resto de compañeros. Y en la 2ª, 4ª y 10ª unidad didáctica se analiza en profundidad la lógica de fondo y la estructura sobre las que se dieron las distintas revoluciones industriales y tecnológicas que se han dado en la Historia.

## **E. MEDIDAS QUE PROMUEVEN EL ÁMBITO DE LA LECTURA**

El desarrollo de la materia impartida en esta asignatura requiere de la lectura comprensiva, análisis y creación de numerosos textos provenientes de muy variados ámbitos. Desde la literatura a la prensa, pasando por bibliografía específica de Ciencias

Sociales o enciclopedias y blogs online, el alumnado tomará un contacto con escritos en contextos de aprendizaje que cuenten con una utilidad práctica directa. Fomentando así entre el alumnado una conciencia de uso y disfrute de la lectura.

Además, se harán propuestas de lectura de novelas que tengan relación con la temática que se esté tratando, siendo bienvenidos todos los comentarios que el alumnado quiera realizar en torno a posible literatura que conozcan que esté vinculada a los contenidos tratados.

A mayores se propondrá como una actividad extraescolar la creación de un grupo de lectura y debate de actualidad a lo largo de todo el curso. Una tarde cada cinco semanas, el alumnado interesado y el profesor se reunirán en una de las aulas facilitadas por el centro, para, atendiendo a los contenidos tratados en las asignaturas de Historia y Geografía, comentar y debatir en torno a lecturas cortas elegidas en base a los intereses del alumnado.

## F. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La evaluación es un elemento de vital importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe ser formativa, pues es el profesor quien realiza diagnósticos iniciales, readapta la programación según las dificultades detectadas, recaba información constante sobre el proceso de aprendizaje, detecta errores, proporciona a cada alumno la ayuda necesaria o refuerza los éxitos. Además, se buscará que sea una evaluación formadora, pretendiendo que la regulación de los aprendizajes se convierta progresivamente en responsabilidad del propio alumnado. Autoevaluación y evaluación mutua sirven para aprender en este sentido, consiguiendo un sentido formador extraído del contexto relacional. Para ello, se ha de contemplar distintas fórmulas de evaluación, desde variados instrumentos de evaluación que se fijen tanto en el desarrollo del día a día, como en pruebas finales. De esta manera, la evaluación, desde un enfoque comunicativo que la inserta en la secuencia didáctica, se convierte en un medio para conseguir aprendizajes, traspasar y reelaborar conocimientos y actitudes (Benejam & Pagès, 1997, pp. 127-128).

Para el proceso de evaluación resulta de interés toda la información recogida, tanto la que ha respondido a las expectativas, como la que no. No hay que confundir las distintas funciones que cumple la evaluación con el momento elegido para realizarla. Por ello hay que tratar de realizar una evaluación lo más completa posible, tanto diagnóstica, como

formativa o sumativa, tanto para detectar aprendizajes previos, como para diagnosticar el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprobar el logro de los objetivos.

Las ciencias sociales ofrecen una gran variedad de posibilidades a la hora de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que las habilidades de que depende son muy numerosas y variadas, como trabajos grupales, de autoinstrucción o individuales. Por ello, tampoco debe de ser utilizado el camino tradicional de evaluar, sino ha de realizarse a partir de las propias actividades de aprendizaje, ya que en todas es interesante constatar la dimensión conceptual, procedural y actitudinal demostrada por el alumnado (Alegría Alegría, Muñoz Labraña, & W. Wilhem, 2008, p. 224).

En la presente Programación General, la evaluación se basa en las Competencias, valorando el grado de adquisición de las mismas por el alumnado. Y como las competencias se demuestran en *la acción*, la evaluación ha de fijarse en las actividades del alumnado, teniendo como referencia los criterios de lo que debería de hacer y como se hace.

En consecuencia, se calificará de la siguiente manera:

- Prueba final escrita: 60% de la calificación final.

La prueba final escrita supone una gran oportunidad de evaluar las diversas capacidades y habilidades competenciales adquiridas por el alumnado a lo largo de las actividades trabajadas durante la unidad didáctica, así como los conocimientos relativos a la materia. Por ello, se propondrán en este ejercicio actividades variadas que exijan al alumnado demostrar que son capaces de manejar las competencias específicas históricas en contextos cerrados tanto en los recursos como en el tiempo disponible.

- Actividades de aula: 40% de la calificación final.

Gran parte de las habilidades competenciales que el alumnado debe adquirir a lo largo de las actividades propuestas pueden ser evaluadas más efectivamente en contextos más abiertos y flexibles, como son los trabajos en grupo o de exposición y debate en el aula, por lo cual resulta importante valorar esta parte del proceso de aprendizaje en la calificación final. Para ello se diseñarán plantillas o protocolos donde de forma sistemática se recogerán las habilidades desarrolladas por cada uno de los estudiantes.

## **G. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Con el objetivo de lograr una educación integral e inclusiva, que garantiza la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias, se contemplan las siguientes actuaciones y medidas de atención a la diversidad mediante las cuales ajustar el proceso de enseñanza aprendizaje de la materia, en base a lo estipulado en la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, al RD 1105/2014, de 26 de diciembre y en consonancia al Plan de atención a la diversidad del centro:

### **▪ MEDIDAS ESPECIALIZADAS Y EXTRAORDINARIAS:**

En caso de darse un informe pedagógico que las requiera, se adaptará la materia como sea preciso, llegando a poderse modificar la organización, elementos curriculares esenciales, o incluso los elementos de acceso al currículo.

### **▪ MEDIDAS GENERALES Y ORDINARIAS:**

En busca de la prevención y compensación de situaciones que requieran de adaptaciones curriculares no significativas, se contemplan las siguientes medidas sobre la metodología didáctica y de evaluación, sin modificar el resto de elementos del currículo:

- Acción tutorial, para realizar un seguimiento al proceso de aprendizaje de todo el alumnado, y actuaciones preventivas y de detección de dificultades de aprendizaje.
- Agrupamientos: agrupar flexiblemente tareas y grupos de trabajo, buscando innovar, favoreciendo la diversidad de medios de aprendizaje del alumnado.
- Temporalización: modificar los tiempos, acelerando o decelerando el desarrollo de la tarea o la introducción de nuevos contenidos.
- Metodología didáctica y actividades: dependiendo del nivel del alumnado, se contempla establecer diferentes niveles de ayuda en el aula, diferentes instrucciones y procedimientos didácticos, distintas actividades de aprendizaje con complejidad y profundización variables, trabajo cooperativo mediante proyectos y talleres y atender a la correcta comprensión del alumnado con instrucciones adecuadas.
  - Las actividades para realizar por el alumnado se ofrecerán en fichas elaboradas por el profesor, que acoten la extensión por medio de cuadros, para ajustar en mejor medida la cantidad de esfuerzo requerida.

- Se buscará que estas actividades cuenten con una amplia variedad de fuentes de información en distintos formatos (podcast, videos, textos...) para facilitar que cada alumno haga uso de aquel que se ajuste mejor a sus capacidades e intereses.
- Las tareas que tengan una mayor dificultad se organizarán para su trabajo en grupo, valorando si es necesario organizar los grupos de manera que el alumnado con dificultades pueda ver facilitado su aprendizaje entre iguales.
- Las actividades planteadas fomentarán un trabajo de la materia desde diversas perspectivas, que den oportunidades de expresar las variadas capacidades del alumnado, como discursivas, de exposición, digitales, de escritura, de expresión artística, científica-tecnológica...
- Se contemplan tanto estrategias en el aula como medidas de refuerzo y de acompañamiento fuera del horario lectivo para mejorar los hábitos de trabajo; mejorar la comprensión y retención de contenidos; mejorar la autonomía personal y la socialización; mejorar la atención; mejorar la conducta y las actitudes; elevar la autoestima; atender a alumnado con poco dominio de la lengua castellana.
  - Se propondrán en caso de que se considere necesario, actividades de profundización, en forma de preguntas a mayores dentro de los propios trabajos a realizar, de manera que fomenten las capacidades del alumnado más avanzado.
  - También se contemplará por parte del profesor el ofrecer actividades de refuerzo en aquellos contenidos de la materia que resulten fundamentales para la consecución de los objetivos de aprendizaje, como la corrección individualizada de definiciones del alumno, o el ofrecer guías y apoyos para el trabajo de determinados contenidos.
- Materiales: han de adecuarse a las necesidades del alumnado para ayudar a la mejor comprensión de las unidades y al uso variado de recursos didácticos.
- Evaluación: en primer lugar, informar claramente de cuáles son los criterios de evaluación y calificación y comprobar su comprensión, junto a tener en cuenta para la evaluación una amplia gama de posibles actividades, en caso de que algún alumno requiera ser evaluado por otros medios. Por ello, se requiere desarrollar distintos instrumentos de evaluación, estar abierto a otorgar más tiempo a algunas pruebas de evaluación, valorando siempre las necesidades del alumnado, y

mantener informado al alumno de sus progresos, promoviendo su conciencia de aprendizaje y su autoevaluación.

- **Objetivos y contenidos:** se contempla, dependiendo de las capacidades del alumnado, priorizar algunos objetivos, atendiendo de manera especial al desarrollo de las competencias básicas, así como probar formas alternativas de secuenciar los contenidos, teniendo consciencia de qué contenidos requieren más tiempo, según los ritmos de la clase. También es importante el innovar en las estrategias de presentación de los contenidos, sabiendo priorizar unos contenidos sobre otros, pudiendo adaptar los planes de trabajo a las necesidades del alumnado.

## **H. MATERIALES Y RECURSOS DE DESARROLLO CURRICULAR**

Para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se requerirá de los siguientes materiales y recursos:

- **Materiales de aula:** pizarra, proyector con conexión accesible, acceso a internet y un espacio que facilite la realización de actividades grupales. Además de facilidad de impresión para las actividades que requieran de fichas para su elaboración, y acceso, para ciertas actividades, de aulas dotadas de medios informáticos, o facilidades para integrar el uso activo por parte del alumnado de sus teléfonos móviles/tablets/ordenadores portátiles.
- **Salidas para el trabajo de campo:** para la realización de ciertas actividades se requerirá de la salida con el alumnado a ciertos museos y espacios que permitan un aprendizaje histórico de la materia. Las salidas más lejanas requerirán de transportes.
- **Recursos historiográficos, históricos y multimedia:** libro de texto elegido por el Departamento de Geografía e Historia, acceso a cartografía actual e histórica y a bases de datos online de arte, artículos académicos y periodísticos, gráficos y estadísticas, fotografías de época y archivos históricos. Ello, junto a la facilidad para proyectar presentaciones y audiovisuales y obtener acceso a bases de datos y soportes como YouTube, Webs de periódicos digitales, Webs de museos, Google Maps y Earth... etc. Recursos multimedia que buscan integrar el uso de las TICs en el proceso de aprendizaje. Además, se requiere del acceso a las siguientes fuentes de recursos para el correcto desarrollo de las actividades propuestas:

#### BASES DE DATOS DOCUMENTALES:

- PARES: Portal de Archivos Españoles (<http://pares.mcu.es/>).
- Archives Portal Europe: Portal de Archivos Europeos (<https://www.archivesportaleurope.net/>).
- Archivo Municipal de Valladolid (<http://www.valladolid.es/es/ayuntamiento/archivo-municipal>).

#### BIBLIOTECAS:

- Biblioteca Nacional de España (<http://www.bne.es/>).
- Library of the Congress: Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos (<http://www.loc.gov/>).
- The British Library: Biblioteca Británica (<http://www.bl.uk/>).
- Bibliothèque Nationale de France (<http://www.bnf.fr/>).
- Biblioteca Digital de Castilla y León (<http://bibliotecadigital.jcyl.es/es/estaticos/contenido.cmd?pagina=estaticos/inicio>).
- Fundación Ignacio Larramendi. Polígrafos españoles (<http://www.larramendi.es/i18n/estaticos/contenido.cmd?pagina=estaticos/inicio>).
- The European Library 2.0 (<http://www.theeuropeanlibrary.org/tel4/>).

#### REPOSITARIOS: RECURSOS DIGITALES

- Biblioteca Virtual Cervantes, textos digitalizados en español (<http://www.cervantesvirtual.com/>).
- Europeana, recursos digitales europeos (<http://www.europeana.eu/portal/>).
- Hispana, recursos digitales locales y regionales españoles (<http://roai.mcu.es/es/inicio/inicio.cmd>).
- Biblioteca Digital Hispánica, textos digitalizados de varios portales digitales españoles (<http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/index.html>).
- Dialnet, repositorio de documentación científica (<http://dialnet.unirioja.es/>).
- ISOC, base de datos bibliográfica de CC.SS. y Humanidades del CSIC (<http://bddoc.csic.es:8080/isoc.html?jsessionid=80DAF5B777C855EA6E2D0E88517D775A>).
- CSIC - Portal de e-recursos ([http://proyectos.bibliotecas.csic.es/sp/subjects/databases.php?letter=e\\_journals](http://proyectos.bibliotecas.csic.es/sp/subjects/databases.php?letter=e_journals)).
- Google Libros, búsqueda de libros y citas de libros (<http://books.google.es/>).
- Google Académico, búsqueda de artículos de revistas científicas (<http://scholar.google.es/>).
- Project Gutenberg, libros digitalizados ([http://www.gutenberg.org/wiki/Main\\_Page](http://www.gutenberg.org/wiki/Main_Page)).

#### BASES DE DATOS ESTADÍSTICOS:

- INE: Instituto Nacional de Estadística, estadísticas españolas contemporáneas (<http://www.ine.es/>).
- EUROSTAT, Oficina Estadística de la Unión Europea (<http://ec.europa.eu/eurostat/web/main/home>).
- Historical Statistics, Estadísticas históricas por países, Universidad de Estocolmo (<http://www.historicalstatistics.org/>).

#### BASES CARTOGRÁFICAS:

- España. Archivos estatales, colección de mapas, planos y dibujos (<http://www.mcu.es/ccbae/es/mapas/principal.cmd>).
- David Rumsey map collection (<http://www.davidrumsey.com/index.html>).
- Old Maps Online, base de datos online de mapas históricos (<http://www.oldmapsonline.org/>).

#### BASES FOTOGRAFICAS/MULTIMEDIA:

- Wikimedia Commons ([https://commons.wikimedia.org/wiki/Main\\_Page](https://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page)).
- The Getty Research Institute (<http://www.getty.edu/research/tools/photo/>).
- Historical photographs and pictures, base fotográfica colaborativa con más de 800.000 suscriptores (<https://www.reddit.com/r/HistoryPorn/>).
- Art History, base fotográfica colaborativa de arte internacional (<https://www.reddit.com/r/ArtHistory/>).
- Prints & Photographs Online Catalog, de la Library of Congress (<http://www.loc.gov/pictures/>).
- Digital Photography Collections, de los National Archives de EE.UU. (<https://www.archives.gov/research/alic/reference/photography>).
- Photo Research del Smithsonian (<https://siarchives.si.edu/what-we-do/photo-research>).
- European photography (<https://www.europeana.eu/portal/es/collections/photography>).
- History in Color, base fotográfica colaborativa de fotografías históricas coloreadas (<https://www.reddit.com/r/ColorizedHistory/>).
- Daguerreotypes, base fotográfica colaborativa de antiguos daguerrotipos del mundo (<https://www.reddit.com/r/Daguerreotypes/>).
- History on Video, base de datos colaborativa de documentos históricos en video (<https://www.reddit.com/r/historyonvideo/>).
- World War II Pics, base fotográfica colaborativa de la Segunda Guerra Mundial (<https://www.reddit.com/r/wwiipics/>).
- Cold War Posters, base fotográfica colaborativa de propaganda histórica de la Guerra Fría (<https://www.reddit.com/r/ColdWarPosters/>).
- Propaganda Posters, base fotográfica colaborativa de posters internacionales propagandísticos (<https://www.reddit.com/r/PropagandaPosters/>).

## REFERENCIAS:

- Diccionario de la Real Academia (<http://dle.rae.es/>).
- Nuevo Diccionario histórico de la RAE (<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/nuevo-diccionario-historico>).

- Recursos de actualización científica del profesor. Se contempla la necesidad de acceso a la siguiente bibliografía:

## HISTORIA DE ESPAÑA CONTEMPORÁNEA Y DEL MUNDO ACTUAL

- Aguilar Fernández, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza.
- Alba, R. y Rubio, R. (2007). *La historia de España a través del cine*. Madrid: Polifemo Ediciones.
- Álvarez Junco, J.A. (2013). *Las historias de España: visiones del pasado y construcción de identidad*. Madrid: Crítica/Marcial Pons.
- Anderson, P. (2016). *Los orígenes de la posmodernidad*. Madrid: Akal.
- Arnabat, R. y Duch, M. (coords.). (2014). *Historia de la sociabilidad contemporánea. Del asociacionismo a las redes sociales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Aurell, J. ... [et al.]. (2013). *Comprender el pasado: una historia de la escritura y el pensamiento político*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, G. y Martín, H. (2004). *Las escuelas históricas*. Madrid: Akal.
- Burguera, M. y Schmidt-Novara (eds.). (2008). *Historias de España contemporánea: cambio social y giro cultural*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Caralt, M. (2014). *La historia de España explicada a los jóvenes*. Barcelona: Paidós.
- Carr, E.H. (2012). *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Ariel.
- Casanova, J. y Gil Andrés, C. (2009). *Historia de España en el siglo xx*. Barcelona: Ariel Historia.
- Casanova, J. (2007). *República y Guerra Civil*. Madrid: Crítica/Marcial Pons.
- Castellote, A. ... [et al.]. (2013). *España a través de la fotografía 1839-2010*. Madrid: Santillana.
- Cohen, A. (2008). *Historia, historiografía y ciencias sociales*. Granada: Universidad de Granada.
- Corral, J.L. (2008). *Una historia de España*. Barcelona: Edhasa.
- Cruz, M. (2008). *Filosofía de la historia*. Madrid: Alianza.
- Faus Belau, A. (2007). *La radio en España, una historia documental (1896-1977)*. Madrid: Taurus.
- Fusi, J.P. y Palafox, J. (2003). *España: 1808-1996. El desafío de la modernidad*. Madrid: Espasa Calpe.
- Fusi, J.P. (2012). *Historia mínima de España*. Madrid: Turner.
- García de Cortázar, F. (2007). *Historia de España desde el arte*. Barcelona: Planeta.
- García de Cortázar, F. (2008). *Breve historia de la cultura en España*. Barcelona: Planeta.
- García de Cortázar, F. (2012). *Atlas de Historia de España*. Barcelona: Planeta.
- García Delgado, J.L. ... [et al.]. (2008). *España y Europa*. Madrid: Crítica/Marcial Pons.
- Iglesias, C. (2008). *No siempre lo peor es cierto. Estudios sobre historia de España*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Martorell Linares, M. y Juliá, S. (2012). *Manual de historia política y social de España (1808-2011)*. Barcelona: RBA.
- Moradiellos García, E. (2013). *El oficio de historiador: estudiar, enseñar e investigar*. Madrid: Alianza.
- Ortíz Heras, M. (2018). *Historia contemporánea de España (siglo xx): del desastre del 98 a la crisis sistemática actual*. Albacete: Altabán.
- Pasamar Alzurria, G. (2015). *Ha estallado la memoria. Las huellas de la Guerra Civil en la Transición a la Democracia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez Garzón, J.S. ... [et al.]. (2011). *Historia Contemporánea de España. 1808-1923*. Madrid: Akal.
- Santirso Rodríguez, M. (2012). *España en la Europa Liberal (1830-1870)*. Barcelona: Ariel.
- Valdeón, J. ... [et al.]. (1999). *Historia de España*. Valladolid: Ámbito.

## HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORÁNEA Y DEL MUNDO ACTUAL

- Armesto Sánchez, J. (coord.). (2006). *Historia del mundo contemporáneo: comentarios de textos históricos*. Granada: Port-Royal Ediciones.
- Artola, M. (dir.). (2007). *Historia de Europa*. Madrid: Espasa Calpe.
- Avilés Farré, J. y Sepúlveda, I. (2014). *Historia del Mundo actual. De la caída del Muro a la Gran Recesión*. Madrid: Síntesis.
- Ayuso, M. (2011). *El Estado en su laberinto. Las transformaciones de la política contemporánea*. Barcelona: Ediciones Scire.
- Ball, T. y Bellamy R. (2013). *Historia del pensamiento político del siglo xx*. Madrid: Akal.
- Bayly, C.A. (2010). *El nacimiento del mundo moderno (1780-1914)*. Madrid: Siglo XXI.
- Beneyto, J.M. (2006). *Europa y América Latina: el otro diálogo transatlántico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cassassas, J. (coord.). (2013). *La construcción del presente: el mundo desde 1848 hasta nuestros días*. Barcelona: Ariel.

- Díaz Hernández, O. (2008). *Historia de Europa en el siglo xx, a través de grandes biografías, novelas y películas*. Navarra: Eunsa.
- Díez Espinosa, J. R. (2002). *El laberinto alemán: democracias y dictaduras (1918-2000)*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fernández García, A. (2011). *Historia Universal. Edad Contemporánea*. Barcelona: Vicens Vives.
- Jackson, G. (2008). *Civilización y barbarie en el siglo XXI*. Barcelona: Crítica.
- Kershaw, I. (2016). *Descenso a los infiernos. Europa: 1914-1949*. Barcelona: Crítica.
- Ki-Zerbo, J. (2011). *Historia del África negra: de los orígenes a las independencias*. Barcelona: Bellaterra.
- Küng, H. (2006). *El Islam: historia, presente, futuro*. Madrid: Trotta.
- Lara Martínez, L. (2018). *Historia del mundo contemporáneo: De la fundación de Estados Unidos a la Guerra Fría*. Madrid: Centro de Estudios Financieros.
- Leightman, G. (2008). *Los revolucionarios industriales: la creación del mundo moderno, 1776-1914*. Barcelona: Ariel.
- Martín de la Guardia, R. y Pérez Sánchez, G.A. (2010). *El mundo después del colapso del comunismo soviético: crisis y cambios en el paso de un siglo a otro en el Oriente Medio y Próximo*. Coímbra: Imprensa da Universidade de Coímbra.
- Mishra, P. (2014). *De las ruinas de los imperios: la rebelión contra Occidente y la metamorfosis de Asia*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- Osterhammel, J. (2015). *La transformación del mundo: una historia global del siglo XIX*. Barcelona: Crítica.
- Prat Carvajal, E. (ed.). (2010). *Las democracias occidentales frente al terrorismo global*. Barcelona: Ariel.
- Ramírez Ruiz, R. ... [et al.]. (2017). *Historia de Asia contemporánea y actual*. Madrid: Universitas.
- Roas, D. (2017). *Historia de lo fantástico en la cultura española contemporánea (1900-2015)*. Madrid: Iberoamericana.
- Tortella Casares, G. (2017). *El desarrollo de la España contemporánea: historia económica de los siglos XIX y XX*. Madrid: Alianza.
- Touchard, J. (2013). *Historia de las ideas políticas*. Madrid: Tecnos.
- VV.AA. (2010). *El atlas de las civilizaciones*. Madrid: Akal.
- Winock, M. (2010). *El siglo de los intelectuales*. Buenos Aires: Edhasa.

## I. PROGRAMA DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS.

Se proponen las siguientes actividades para el trabajo tanto de apoyo como de ampliación de los contenidos de la materia, así como para complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias clave:

### ▪ ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES:

Desde el Departamento de Geografía e Historia se planea el desarrollo de unas Jornadas de cine histórico a lo largo del segundo cuatrimestre. Una tarde cada dos semanas, se proyectará en una de las salas dotadas de proyector del centro una de las siguientes películas, de amplio valor histórico estrechamente vinculado a los contenidos de las asignaturas de Historia de 4º de ESO y de 1º de Bachillerato:

- “*Rebeldes del Swing*” (1993, Thomas Carter), que representa el autoritarismo del régimen Nazi sobre la población alemana, en este caso sobre una “cultura urbana” llamada *los chicos del swing*, aficionados a esta música norteamericana y su mensaje de libertad. Refleja de fondo las estrechas relaciones que existen entre cultura, identidad y política.
- “*Los Santos Inocentes*” (1984, Mario Camus). Además de introducir en la obra de Miguel Delibes, uno de los mejores escritores españoles, esta historia tan

humana muestra una faceta de España que hasta hace pocas décadas podía resultar familiar. Se puede trabajar con ella por tanto el tiempo y continuidad, y la empatía histórica.

- “*Figuras Ocultas*” (2016, Theodore Melfi). Además de reflejar a través de la vida cotidiana de los años 60 en EE.UU. las contradicciones sociales y humanas que se daban por la política racial, se tratan aspectos de largo recorrido político, tecnológico y económico, como es la carrera espacial llevada a cabo durante la Guerra Fría desde el bando occidental.

Desde el aula se promoverá que el alumnado trabaje estas películas a través de una variada oferta de actividades a elegir por el alumnado en base a sus intereses personales. Para su visionado, se facilitará una copia al alumnado que no pueda acudir a la proyección. Entre las posibles actividades a realizar se ofrecerá el análisis histórico pautado, la investigación de profundización en alguno de los temas tratados, comparación entre los filmes visionados y sus formas de tratar la Historia, y el comentario en formato audiovisual.

▪ **ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES COMPLEMENTARIAS:**

A realizar dentro del horario del centro, se proponen las siguientes salidas curriculares voluntarias:

- (Primer trimestre): Visita por Valladolid. Análisis, contextualización y comparación con imágenes históricas de las huellas que perduran de los aspectos urbanísticos burgueses, como el Pasaje Gutiérrez, los Teatros Calderón y Zorrilla, el Espolón de la ribera del Pisuerga y los grandes paseos; y de la industrialización de la ciudad, como la Estación del Norte y los talleres ferroviarios de Delicias. Ello, con una perspectiva crítica de contextualización histórica de las transformaciones y de análisis de sus efectos a largo plazo (U.D. 2).
- (Tercer trimestre) Visita al Museo Archivo General de la Guerra Civil Española y al Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca como parte de una actividad de aula, en que se deberá recabar información útil del drama social y humano de la Guerra Civil y la posguerra española (U.D. 8).

Además, se plantea la realización de una Jornada de arqueología gastronómica como actividad extraescolar. Durante un recreo del curso se celebrará esta jornada que busca hacer llegar una visión amplia al alumnado del centro de en qué consiste la

arqueología. Se organizará durante las semanas anteriores, recogiendo recetas históricas y elaborándolas en el presente, para “saborear” el pasado.

## J. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y SUS INDICADORES DE LOGRO:

El docente, al finalizar cada unidad, aplicará la siguiente rúbrica, para poder evaluar el progreso del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera activa y continua:

### ▪ RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL CURSO:

ÍTEM	BALANCE DE LOS RESULTADOS DE LOS PROCEDIMIENTOS				OBSERVACIONES DE MEJORA
	1	2	3	4	
Se ha conseguido evaluar exitosamente el nivel de adquisición y dominio de los estándares básicos por parte del alumnado.					
La evaluación se ha basado en las Competencias Clave.					
Las actividades realizadas por el alumnado han sido evaluadas de manera coherente al esfuerzo requerido.					
La evaluación ha reflejado el esfuerzo llevado a cabo por los alumnos.					
Los elementos transversales han tenido un peso específico propio en la evaluación.					
La evaluación muestra los resultados de una educación integral del alumnado.					
La evaluación ha valorado de manera coherente la atención a la diversidad.					
La evaluación ha sido continua.					
La evaluación se ha basado en las principales Competencias históricas.					
Se ha conseguido un equilibrio coherente entre las pruebas finales escritas y las actividades realizadas a lo largo de las unidades didácticas.					

### ▪ ADECUACIÓN DE LOS MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS Y LA DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS A LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS UTILIZADOS:

ÍTEM	BALANCE DE LOS RESULTADOS DE LOS PROCEDIMIENTOS				OBSERVACIONES DE MEJORA
	1	2	3	4	
Los métodos didácticos propuestos han promovido la motivación del alumnado.					
Los recursos didácticos de que se ha dispuesto han permitido la realización de las actividades propuestas.					

Los tiempos organizados para el desarrollo de las sesiones han fomentado el trabajo ágil de los contenidos.					
Se ha realizado una organización de los tiempos y sesiones que ha permitido el correcto desarrollo de las actividades en el aula.					
Los espacios de que se ha dispuesto han permitido el correcto desarrollo de las actividades propuestas.					
Los materiales, recursos y espacios de que se ha dispuesto han facilitado un aprendizaje adaptado a la diversidad.					
Se ha conseguido un correcto equilibrio entre las actividades propuestas y las explicaciones magistrales de la materia.					
Las actividades de trabajo cooperativo han dispuesto del tiempo necesario para su correcto desarrollo.					
Los materiales y recursos didácticos han fomentado un desarrollo competencial de las actividades propuestas.					
Los recursos digitales han permitido el correcto desarrollo de las actividades didácticas que requieren de apoyarse en estas.					

▪ **CONTRIBUCIÓN DE LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS A LA MEJORA DEL CLIMA DE AULA Y DE CENTRO:**

ÍTEM	BALANCE DE LOS RESULTADOS DE LOS PROCEDIMIENTOS				OBSERVACIONES DE MEJORA
	1	2	3	4	
La dinámica de las clases genera un ambiente saludable de trabajo.					
Las actividades propuestas fomentan el trabajo en equipo.					
Las actividades propuestas de trabajo cooperativo han conseguido la involucración del alumnado.					
Las actividades propuestas han promovido un ambiente inclusivo.					
La cantidad de actividades propuestas no ha llevado al agobio por parte del alumnado.					
Se ha conseguido un vínculo de confianza entre el alumnado y el profesor.					
Las actividades propuestas promueven expresiones asertivas y de empatía.					
Los conflictos se han resuelto satisfactoriamente.					
Las actividades propuestas de aprendizaje activo han fomentado una toma de roles diversa por parte del alumnado.					
Las actividades que dan lugar a productos de explicaciones históricas accesibles han resultado accesibles por el resto de la comunidad educativa.					

## 2. Unidad didáctica modelo

### A. JUSTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

La construcción política internacional que constituye el Imperialismo (1870-1914), la II Revolución Industrial que se desarrolla en este contexto, y el consiguiente primer conflicto plenamente mundial al que darán lugar, ofrecen una gran oportunidad de trabajar con el alumnado de 4º de la ESO, de una manera significativa, tanto las competencias clave, como las competencias históricas, así como todos los elementos transversales del currículo. Se trata de un periodo histórico de grandes transformaciones en todos los aspectos que son objeto de estudio de las ciencias sociales, por lo que este periodo permite proponer un aprendizaje activo al alumnado a través de muy variadas perspectivas y formas de procesado y adquisición de la información.

Además, se trata de un periodo histórico en el que se construyeron algunas de las bases económicas y de las relaciones políticas de poder que hoy día son fundamentales para desarrollar una conciencia ciudadana democrática y responsable hacia los problemas nacionales e internacionales, así como algunos aspectos morales de la cultura occidental. Temas tratados en esta unidad didáctica de gran actualidad, ya que se encuentran en plena revisión, y como comentamos, enraízan de manera profunda en las bases de nuestra sociedad globalizada actual. Aspectos como el choque de culturas que se produjo durante el Imperialismo, y como se construyeron las relaciones de dominación, son básicos para poder valorar la relación que guardamos actualmente con los territorios ahora descolonizados. O como se desarrolló la II Revolución Industrial en el mundo, qué consecuencias políticas trajo consigo, y como cambió nuestra relación con la naturaleza y entre las mismas sociedades, se encuentra de plena actualidad al encontrarnos hoy día viviendo una nueva Revolución Tecnológica. No olvidemos, además, que las transformaciones que esta Revolución Industrial tuvo sobre el espacio son la base de nuestras actuales ciudades y vías de comunicación. Y por último, se puede destacar el estudio de la I Guerra Mundial, cuyas secuelas de destrucción marcaron el rumbo político de Europa para siempre, mientras que sus secuelas psicológicas llevaron a trastocar la sociedad de masas, el significado del arte y el de la política, incluso el del género. Son estos sólo algunos de los principales aspectos a tratar a lo largo de esta amplia unidad didáctica.

Por tanto, esta unidad se trata de un ejemplo de la potencialidad que tiene la historia para inculcar en el alumnado la capacidad de análisis y comprensión de amplio espectro de los grandes fenómenos históricos, sociales, políticos y económicos de nuestro pasado. Pero para conseguir llevar a cabo estos objetivos didácticos, así como los generales de la materia, hay que plantear y planificar un tratamiento de los contenidos que, siguiendo lo ya comentado en el apartado “Decisiones metodológicas y didácticas”, permita ofrecer situaciones y contextos de aprendizaje significativo y útil para el alumnado. Para ello, se han planteado once actividades que involucran de manera participativa y activa a la clase para el tratamiento de los doce estándares de aprendizaje evaluables de que se compone esta unidad didáctica.

No todas las actividades requieren del mismo esfuerzo, trabajo o tiempo por parte del alumnado, de manera que, mientras algunas permiten ser planteadas y desarrolladas en una única sesión, incluyéndolas dentro de la dinámica de explicación de los contenidos por parte del profesor, otras actividades requieren del esfuerzo del alumnado durante un periodo más largo de tiempo. Este segundo tipo de actividades está compuesto en la unidad didáctica por cuatro ejercicios, cada uno dedicado a desarrollar una de las competencias históricas específicas señaladas por Domínguez Ortiz. Debido a las características de tales actividades (mayor desarrollo específico de las competencias históricas, mayor requisito de impresión de la personalidad del alumno y mayor necesidad de tiempo), la evaluación que se realice de las mismas constituirá el 40% de la calificación correspondiente a las “actividades de aula”.

Más adelante, en el apartado “Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación” se indica cuáles son estas cuatro actividades a calificar, y bajo qué criterios se llevará a cabo.

El otro 60% de la calificación, correspondiente a la “prueba final escrita”, evaluará el grado de adquisición por parte del alumnado tanto de los “conceptos sustantivos” relativos a la unidad didáctica, como de los “conceptos metodológicos” propios de la materia histórica. Ello, desde una evaluación competencial que tenga en cuenta competencias históricas y competencias clave, a través de ejercicios propuestos que requieren de ambos para poder ser superados correctamente.

## B. DESARROLLO DE ELEMENTOS CURRICULARES Y ACTIVIDADES<sup>65</sup>

### ▪ 1ª SESIÓN:

1.-Evaluación inicial e introducción del tema	2.-Explicación - situación histórica de las distintas potencias mundiales en 1870	3.-Actividad n°1
35 min.	10 min.	10 min.

#### 1. Evaluación inicial e introducción del tema:

Buscando la motivación del alumnado hacia los contenidos que se van a tratar a lo largo de la unidad didáctica, se realiza un ejercicio de gamificación del proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo uso en el aula de la herramienta web “Kahoot”. Un servicio gratuito que permite al docente preparar cuestionarios que se proyectan en el proyector del aula, y que el alumnado responde desde sus teléfonos móviles, sus ordenadores o sus tablets. Las preguntas de esta evaluación inicial deben servir para activar los conocimientos previos del alumnado, vinculándolas tanto a las unidades didácticas anteriores como a los elementos principales de esta nueva unidad. Los datos recogidos en esta evaluación inicial son además útiles a su vez para saber en qué puntos tiene menor conocimiento el alumnado.

Para realizar este ejercicio se requiere por tanto del proyector del aula, conexión a internet y los teléfonos móviles del alumnado, con los cuales responden al cuestionario.

A medida que se van respondiendo las preguntas, se puede ir pausando el juego para promover la participación y profundizar tanto en los conocimientos previos del alumnado como en explicaciones en torno a las preguntas por parte del profesor. Además, se incluyen imágenes históricas para comenzar a construir el conocimiento visual del tema.

Entre los objetivos de la actividad está trabajar el análisis visual de la Historia, e introducir a la cronología, a los conceptos sustantivos de la unidad y dar una visión de inicio del cambio y continuidad en el periodo. Las preguntas que realizar son las siguientes:

---

<sup>65</sup> La presentación en formato “PowerPoint” de apoyo puede descargarse para su consulta a través de los siguientes enlace (ambas opciones permiten acceder al mismo archivo):

- Opción en Google Drive: <https://goo.gl/pjupBH>
- Opción en Dropbox: <https://goo.gl/57r9bi>

Además, en el apartado “Anexo” n° 14 se incluyen algunos ejemplos de las diapositivas de que se compone.

- Identificar una fotografía de Otto Von Bismarck.
- ¿Con qué países guardó rencillas Alemania tras su unificación?
- ¿Qué territorios incorpora el Imperio Alemán tras la Guerra Franco-Prusiana?
- ¿Cuál fue la gran potencia marítima del siglo XIX?
- ¿Qué novedades son características de la II Revolución Industrial?
- ¿Qué son el Taylorismo y el Fordismo?
- ¿Qué caracteriza al Gran Capitalismo?
- Identificar el plano de un ensanche burgués (en este caso el Plan Cerdá).
- ¿Son lo mismo Imperialismo y Colonialismo?
- ¿Cuáles son las causas del Imperialismo?
- Situar cronológicamente la Primera Guerra Mundial.
- Identificar una imagen de una carga de caballería de la Guerra Franco-Prusiana.
- Identificar una imagen de una trinchera de la Primera Guerra Mundial.
- Identificar los bandos de la Primera Guerra Mundial.
- ¿Cuál es la chispa que arranca la Primera Guerra Mundial?
- ¿Qué paz pone fin a la Gran Guerra y qué nación es la gran derrotada?
- Identificar una imagen de la Exposición Universal de París de 1889.
- Identificar el estilo artístico de una obra impresionista de Rubens.

Enlace para acceder al ejercicio de gamificación en Kahoot<sup>66</sup>:  
<https://goo.gl/hyxczH>

2. Explicación de la situación histórica de las distintas potencias mundiales en 1870 apoyada visualmente en la proyección de una presentación elaborada por el profesor:

El apoyarse en una presentación digital elaborada en la aplicación “PowerPoint” permite dar gran libertad y agilidad a la explicación, al incluir mapas, imágenes históricas y artísticas y esquemas conceptuales.

3. **Actividad nº1**.- (Cambio y continuidad) Comentario de mapas políticos históricos incidiendo en las consecuencias a gran escala de los grandes cambios políticos comparando la configuración política de Europa antes de la guerra Franco-

---

<sup>66</sup> En el apartado “Anexo” nº 15 se incluyen capturas de pantalla de este ejercicio.

Prusiana, durante la Conferencia de Berlín (1884-1885), la configuración tras la Conferencia de París (1919) y el mapa actual (2018)<sup>67</sup>.

A partir de la introducción que se ha llevado a cabo de cuáles serán los grandes hechos políticos en la Europa del periodo, el alumnado comentará y razonará los cambios políticos que observa en las transformaciones del mapa europeo. Una actividad en que el alumnado puede observar en unos pocos golpes de vista la movilidad de fronteras que se dará en Europa tras la Guerra Franco-Prusiana de 1870-71 y el desequilibrio de poderes que produce esta en el sistema de la Restauración tras la consolidación del Imperio Alemán y del Reino de Italia. Sensibiliza por tanto en la profundidad que tendrán estos cambios, que pueden parecer a veces menores. Potencia así el trabajo de la competencia histórica del cambio y la continuidad.

▪ 2ª SESIÓN:

1.- Actividad nº 2	2.- Explicación - II Revolución Industrial
5 min.	50 min.

1. **Actividad nº2.**- Explicación de la actividad a través de la cual se va a trabajar la II Revolución Industrial (1870-1914):

(Razonamiento causal) Elaboración de un mapa multicausal/conceptual de análisis de las relaciones de causalidad existentes entre los factores involucrados en la II Revolución Industrial (1870-1914) (en DIN A3) apoyado en el *pensamiento visual* (*visual thinking*), vinculado a un eje cronológico, diacrónico y sincrónico en que se indiquen los principales procesos y avances del proceso.

En el apartado “Anexo” nº1 se adjunta la plantilla utilizada para la actividad, con todos los factores a valorar e interrelacionar causalmente. Durante la explicación de esta actividad se dará gran importancia a explicar el concepto de “mapa conceptual”, de “mapa multicausal” y “pensamiento visual”.

Esta actividad persigue que el alumnado tome conciencia de la complejidad de las relaciones de causalidad en la historia, y más a la hora de explicar conceptos complejos y amplios en sus expresiones y consecuencias, como es la II Revolución Industrial. Además, se quiere demostrar como una explicación histórica no siempre requiere de estar expresada de manera narrativa, sino que un mapa conceptual también puede servir para

---

<sup>67</sup> Mapas disponibles en el apartado “Anexo” nº 6.

elaborar una explicación de este proceso histórico. A mayores, el que el alumnado deba incluir elementos visuales en su explicación fomenta la creatividad del alumnado y su vinculación entre hechos históricos y elementos icónicos. Y por último, que en la parte inferior se haya de incluir un eje cronológico, diacrónico y sincrónico lleva a completar esta explicación histórica, situando los hechos representados en una escala temporal que ayuda a organizar la temporalidad del proceso.

Como vemos, a través de esta actividad se trabaja la Competencia Científica y Matemática, al tratar el funcionamiento y consecuencias sociales de los avances científicos y tecnológicos en la historia, la Competencia Digital por requerir de buscar imágenes históricas para fomentar el pensamiento visual, el Sentido de la Iniciativa por fomentar la creatividad en la expresividad del alumnado, y las Expresiones Culturales por tratar las relaciones que tienen estas con sus contextos.

2. Explicación del proceso histórico de la II Revolución Industrial apoyada visualmente en la proyección de una presentación elaborada por el profesor:

Esta explicación buscará adaptarse a la actividad anteriormente explicada, para que el alumnado pueda anotar las relaciones causales que vayan visualizando en sus plantillas de DIN A3. Así, la explicación magistral, además de apoyarse en videos, como un fragmento de “Tiempos modernos” (1936, Charles Chaplin), y en textos y fotografías históricas, involucra una toma de notas activa por parte del alumnado en el contexto de una actividad con los objetivos claramente indicados.

▪ **3ª SESIÓN:**

1.- Revisión del avance del alumnado en sus mapas conceptuales	1.-Explicación - causas del proceso histórico del Imperialismo, de las formas de dominio colonial y de la expansión geográfica de los Imperios del siglo XIX	3.- Actividad n°3
10 min.	30 min.	15 min.

1. Comenzar con un tiempo de revisión del avance que lleva el alumnado de sus mapas conceptuales y resolver posibles dudas:

Un tiempo necesario para explicar el trabajo al alumnado que pueda haber faltado el día que se explicó la actividad, o a aquel que lo haya entendido peor. Además, este tiempo permite al alumnado el resolver dudas entre ellos mismos, facilitando la

intercolaboración en el aula. También puede ser útil para controlar como se está trabajando en general en el aula.

2. Explicación de las causas del proceso histórico del Imperialismo, de las formas de dominio colonial y de la expansión geográfica de los Imperios del siglo XIX, apoyada visualmente en la proyección de una presentación elaborada por el profesor:

Un proceso histórico muy complejo, con fuerte relación con lo trabajado anteriormente (la situación de las potencias en 1871 y la II Revolución Industrial). Una vez explicadas las complejas causas estructurales del amplio proceso del Imperialismo de fines del siglo XIX, se pasa a tratar el desarrollo histórico de reparto de áreas de influencia y de expansión, así como las formas de dominio existentes en el mundo. El trabajo de esta materia permite trabajar todas las competencias históricas: el trabajo de fuentes con un extracto de la Conferencia de Berlín de 1885; la empatía histórica con los terribles efectos de destrucción humana y cultural para las colonias; la causalidad histórica en la explicación de las complejas y diversas causas; y el cambio y continuidad, trabajando las razones de que el Imperialismo sea un periodo histórico en si mismo, constituyendo un concepto separado del de colonialismo clásico.

3. **Actividad n°3.**- (Trabajo de fuentes) A través del trabajo de algunos extractos históricos de la Conferencia de Berlín, identificar en las características del texto su relación con el periodo de la “Paz Armada”<sup>68</sup>.

Análisis del texto por parejas para identificar las relaciones que se observan con la “Paz Armada” y posteriormente ponerlo en común.

En el espíritu del Acta de la Conferencia de Berlín de 1884-85 puede observarse de manera explícita la tensión que existe entre las diferentes potencias imperiales, debida a la lucha por conseguir lo máximo posible de los mismos recursos (en este caso, los recursos del interior y de las costas de África). Además, puede hablarse de como es una Conferencia que se corresponde aún al periodo de gobierno de Bismarck, por lo que las tensiones todavía se tratan de canalizar a través de acuerdos internacionales. Algo que no se dará durante la Paz Armada, liberando estas tensiones imperialistas en choques de poder.

---

<sup>68</sup> En el apartado “Anexo” n° 6 se incluye el extracto a utilizar con el alumnado para desarrollar esta actividad.

▪ 4ª SESIÓN:

1.- Explicación - consecuencias del Imperialismo	2.- Actividad nº4	3.- Actividad nº5 (I)
10 min.	25 min.	20 min.

1. Explicación de las amplias consecuencias del Imperialismo, desde su perspectiva política, humana, social y científica, y desde la de los pueblos colonizadores y la de los dominados.

Esta explicación se verá plenamente desarrollada por las actividades relativas al tema propuestas a continuación.

2. **Actividad nº4.**- (Trabajo de fuentes) Comentario en el aula del mapa del reparto de África a principios del siglo XX, comparándolo con otro de su organización actual, apoyando el comentario en un fragmento historiográfico y el trabajo del concepto de “imperialismo”<sup>69</sup>.

Como muestra de las consecuencias a largo plazo del Imperialismo, y más concretamente de su expansión geográfica y del reparto de zonas de influencia, podemos proponer el comentario en el aula de las diferencias entre el mapa político africano a fines del siglo XIX y en la actualidad, debido a sus pocas modificaciones. Apoyar el comentario en un fragmento textual historiográfico permite al docente incidir en como se realiza un buen comentario de mapa, para que así, además de aprender *sobre* historia, el alumnado también aprenda a *hacer* historia.

Para realizar esta actividad es necesario ofrecer unos minutos para la lectura y subrayado del texto por parte del alumnado, que puede organizarse en grupos. Tras ello, se buscará reflexionar en torno a las numerosas consecuencias que tendrá la expansión imperialista de las potencias occidentales en un caso concreto como es África, sirviendo así este ejercicio para reforzar la teoría explicada anteriormente por parte del docente. Se recogerán en la pizarra las consecuencias comentadas en el aula.

3. **Actividad nº5 (I).**- (Trabajo cooperativo y Empatía histórica) Trabajo de la dimensión ética de la Historia en grupo a partir de diversas fuentes ofrecidas para resolver a la pregunta extrema “¿Fue el Imperialismo un proceso positivo o negativo?”, tras conceptualizar y dar ejemplos históricos de *Imperialismo*,

---

<sup>69</sup> Mapas y texto incluido en el apartado “Anexo” nº7.

*Eurocentrismo y Globalización*. Posteriormente, búsqueda de relaciones no obvias en torno a si estos procesos están o no presentes hoy día. Tras su elaboración escrita, posterior debate (ejercicio de consenso en el aula) en torno a la valoración positiva o negativa del Imperialismo.

Para la realización de esta actividad se entrega a los grupos (ocho grupos de tres alumnos) una plantilla de trabajo, incluida en el apartado “Anexo” nº 2, y una serie de fuentes de información incluidas en el apartado “Anexo” nº8.

Tras la somera explicación por parte del docente de las diversas consecuencias del Imperialismo y del comentario de las consecuencias sobre el mapa africano, se propone al alumnado esta completa actividad:

En primer lugar, requieren de manejar las fuentes digitales -textos, mapas, podcasts, videos y comentarios de texto históricos- ofrecidas por el docente a través de un documento online de Google Drive<sup>70</sup>. Para acceder a este documento, se incluye un código QR y un enlace acortado, para que, haciendo uso de sus teléfonos móviles, el alumnado puede comenzar a plantear el trabajo en el aula. Algo especialmente importante al tratarse de un trabajo a realizar en grupos de dos o tres alumnos.

Para facilitar la comprensión de la actividad, en el aula se comentan dos de los textos aportados<sup>71</sup>, y se señala qué elementos en él expresan el Eurocentrismo de la época, y la conciencia de Globalización.

Con el manejo de estas fuentes, los grupos han de informarse sobre conceptos que seguramente les resulten extraños, como *Imperialismo*, *Eurocentrismo* y *Globalización*. Ello, con un objetivo claro de conceptualizar y aportar ejemplos históricos de conceptos abstractos -algo bastante exigente para el curso de 4º de la ESO-.

Tras esto, se debe realizar un ejercicio de selección de argumentos a favor y en contra de respuesta a la pregunta extrema: “¿Fue el Imperialismo un proceso positivo o negativo?”. Y a mayores, el grupo tiene que realizar una búsqueda de relaciones no obvias argumentando si estos procesos están o no presentes hoy día.

Se buscará que esta actividad sea realizada un día antes de un fin de semana, para que los grupos puedan acabar esta actividad como “Tarea Para Casa”. Posteriormente a que el alumnado disponga de tiempo para terminar de responder a estas cuestiones, se realizará un ejercicio de consenso en el aula en torno a la pregunta extrema.

---

<sup>70</sup> También incluido en el apartado “Anexo” nº8.

<sup>71</sup> Incluidos en el apartado “Anexo” nº8.

▪ 5ª SESIÓN:

1.- Actividad nº5 (II)	2.- Explicación - sistemas de alianzas en la Paz Armada
40 min.	15 min.

1. **Actividad nº5 (II).**- Ejercicio de consenso en el aula en torno a la pregunta extrema “¿Fue el Imperialismo un proceso positivo o negativo?”.

Esta actividad busca reflexionar sobre la gran cantidad de planteamientos de análisis que se pueden realizar en torno a un mismo proceso. Para ello, los grupos de alumnos que han respondido argumentadamente en sus fichas a la anterior pregunta tendrán que debatir entre ellos para alcanzar una respuesta a la pregunta, enumerando cuatro efectos positivos y cuatro negativos.

Primero los debates serán entre pares de grupos (los ocho grupos ya formados en la anterior parte de la actividad), para después ser entre pares de pares de grupos, hasta llegar a un debate conjunto de la clase. Se pautarán los tiempos para que la actividad no ocupe más de media hora. El docente deberá esforzarse por conducir los debates y promover la participación de todo el alumnado. Una vez se consiga una respuesta conjunta de la clase, el profesor podrá analizarla y realizar los comentarios que considere necesarios.

2. Explicación de los sistemas de alianzas propios de la Paz Armada apoyada visualmente en la proyección de una presentación elaborada por el profesor.

Para preparar la explicación de la Primera Guerra Mundial que se realizará en la siguiente sesión, se requiere de explicar cuáles fueron los sistemas de alianzas dados durante el periodo de la Paz Armada.

▪ 6ª SESIÓN:

1.- Explicación - causas, características, desarrollo y consecuencias de la Primera Guerra Mundial	2.- Actividad nº6	3.- Actividad nº7
30 min.	12 min.	12 min.

1. Explicación de las causas, características, desarrollo y consecuencias de la Primera Guerra Mundial apoyada visualmente en la proyección de una presentación elaborada por el profesor.

A lo largo de la explicación magistral, apoyada en diversos recursos fotográficos, artísticos y de mapas conceptuales se irán incluyendo las siguientes actividades para conseguir un aprendizaje más significativo de la materia relativa a la I Guerra Mundial:

2. **Actividad nº6.**- (Cambio y continuidad) Reflexión histórica argumentada en el aula en torno al contraste dado entre la dilatación temporal propia de la construcción y desarrollo de las causas estructurales de la Gran Guerra y la gran velocidad de los hechos dados en la “Crisis de julio” de 1914 a través del acercamiento al trabajo de Christopher Clark.

Para explicar las diversas causas de la Gran Guerra, es importante comprender los muy diferentes tiempos que abarcan, pues ello lleva a tener una visión plástica y flexible a la hora de analizar procesos complejos. Además, es un aspecto necesario para saber contextualizar las causas en sus condiciones históricas, y una vez comprendidos estos, hacer lo mismo con el proceso causado, que es la I Guerra Mundial. También esta actividad tiene el potencial de mostrar el aspecto humano de las grandes decisiones y procesos políticos.

Para mostrar esto, resulta muy significativo y también muy visual (debido al tamaño de la obra) acercar al alumnado a la enorme tesis que ha realizado el historiador Christopher Clark de análisis de tan solo un mes de Historia. Un espacio de tiempo que puede resultar insignificante dentro de los dos siglos y medio que se abarcan a lo largo del curso, pero que permite enormes investigaciones e interpretaciones. Como apoyo para llevar a cabo este acercamiento a la propuesta de Clark en torno a la Crisis de julio se hará uso de la crítica de la obra realizada por el periódico El País<sup>72</sup>, incluido en el apartado “Anexo”, nº 9.

A partir de haber leído un fragmento de este artículo y tras la explicación por parte del docente de las causas “estructurales” de la Gran Guerra, plantear en la pizarra del aula una tabla comparativa de las características que diferencian ambos tipos de causas (“estructurales” o de *tiempo largo*, como decía Braudel, y de *tiempo corto* o “Crisis de julio”).

---

<sup>72</sup> Casanova, J. (2014). *Christopher Clark analiza la guerra de documentos en ‘Sonámbulos’*. 10 de mayo 2018, de El País Sitio web: [https://elpais.com/cultura/2014/05/23/babelia/1400844488\\_513400.html](https://elpais.com/cultura/2014/05/23/babelia/1400844488_513400.html)

3. **Actividad n°7.**- (Trabajo de fuentes) Análisis de fuentes para identificar a través de fotografías y clips de video las principales novedades tecnológicas, armamentísticas, estratégicas, sociales y estatales que supuso la Gran Guerra.

A la hora de comprender la enorme dimensión de la Gran Guerra tenemos la “suerte” de contar con miles de fotografías de todos los aspectos del conflicto. Por ello se puede ofrecer a la clase la posibilidad de ir analizando cuáles fueron las numerosas novedades que llegaron con esta guerra a través de fotografías históricas verídicas. El objetivo es conseguir un listado de las principales características que pueda completarse gracias al apoyo en el libro de texto y los materiales trabajados en las actividades relativas al tema (incluidos los comentarios realizados en esta misma actividad).

Fotografías incluidas en el apartado “Anexo” n° 10. Para su trabajo en el aula, se presentarán en forma de “PowerPoint” para fomentar el trabajo en conjunto.

▪ **7ª SESIÓN:**

1.- Actividad n°8	2.- Actividad n°9 (I)
35 min.	20 min.

1. **Actividad n°8.**- (Cambio y continuidad) Estudio de caso del Tratado de Versalles y sus consecuencias a largo plazo, comparando: los “Catorce puntos de Wilson” con las características del Tratado; y el revanchismo francés en las condiciones del Tratado con el revanchismo de la lectura que hizo el NSDAP del Tratado en su propaganda<sup>73</sup>.

Cuando se quiere explicar la enorme importancia de las consecuencias de la Gran Guerra hay que hacer referencia al significado a largo plazo que tendrán todos los aspectos que se vieron transformados tras el conflicto. Y entre ellos, uno de los más significativos es el Tratado de Versalles, que con el revanchismo a que dio luz décadas después en Alemania, sirve de muestra de los contraefectos a largo plazo de las decisiones tomadas tras el fin de la Guerra.

Para comprender el Tratado de Versalles en sus polifacéticos significados y consecuencias, un planteamiento interesante es analizarlo realizando las siguientes dos contraposiciones: comparando la propuesta del presidente de los EE.UU. W. Wilson, expresada en sus “Catorce Puntos” con las cláusulas aceptadas en el Tratado; y fijar el

<sup>73</sup> Recursos de apoyo recogidos en el apartado “Anexo” n° 11.

foco de interés en las raíces del revanchismo francés durante las negociaciones del Tratado, y el espíritu revanchista que tomará más tarde el NSDAP en Alemania durante las siguientes dos décadas.

Como apoyos para realizar este análisis se contará con un extracto historiográfico relativo a las negociaciones de la Paz tras la Gran Guerra, los Catorce puntos de Wilson, las cláusulas del Tratado de Versalles y propaganda del partido nazi crítica frente al Tratado. Así, se analizarán estos dos planteamientos de comparación anteriormente señalados en conjunto tomando notas en la pizarra a medida que se leen los documentos aportados.

2. **Actividad nº9. (I)**- Explicación y reparto de las fichas de trabajo de la actividad de análisis de cine histórico en relación con los efectos humanos de la Primera Guerra Mundial:

(Trabajo cooperativo, trabajo de fuentes, empatía histórica y cambio y continuidad) Resolución de problemas históricos en torno al estudio de las consecuencias humanas e ideológicas para los soldados de la crudeza de la batalla de trincheras durante la Gran Guerra a través del análisis en grupos de tres alumnos de tres clips recortados por el profesor, de las películas: “Sin novedad en el frente” (1930), “Remordimiento” (1932) y “Senderos de gloria” (1957)<sup>74</sup>. Comentario individualizado y con apoyo en “grupos de expertos” en el aula, y posterior puesta en común en grupo para buscar relaciones no obvias entre los tres, y vincular lo representado con el presente<sup>75</sup>.

El trabajo consiste en analizar, en grupos de tres alumnos, tres clips recortados previamente por el profesor de tres películas relativas a la Gran Guerra de alto valor histórico: “Sin novedad en el frente” (1930), “Remordimiento” (1932) y “Senderos de Gloria” (1957). Estos recortes recogen escenas de gran valor humano: en el primer caso mostrando el choque producido entre los mensajes románticos de la guerra que recibían los jóvenes alemanes en 1914 y como vuelven desolados del conflicto; en el segundo caso los remordimientos de un soldado francés tras ganar la guerra, que mató a un joven alemán que se encontraba expresando su frustración por tener que matar franceses, a los cuales no odiaba; y en el tercer caso la frustración y tensión de los soldados en la línea de batalla de las trincheras, y como un regimiento decide amotinarse, con las consecuencias que ello acarrea.

---

<sup>74</sup> Se puede acceder a los clips de video en el siguiente enlace: <https://goo.gl/ZC7aXA>

<sup>75</sup> Ficha de trabajo a utilizar en la actividad halladas en el apartado “Anexo”, punto nº 3.

Este ejercicio de análisis individualizado de los clips busca que cada alumno del grupo se reparta una película, y observe como el cine puede representar y condensar grandes procesos históricos. Y tras esto, que se reúnan, compartan y pongan en común lo que han visualizado, y hagan un análisis en común de la visión general que estos tres clips dan en conjunto de la Gran Guerra. Por último, deben de valorar los clips, y reflexionar sobre si estos sentimientos podrían ocurrir hoy día.

La actividad persigue trabajar la competencia de la empatía histórica, analizando casos muy personalizados de experiencias de la Gran Guerra, un proceso tan grande que peligra el perder la perspectiva humana en su trabajo.

▪ **8ª SESIÓN:**

1.- Actividad n°9 (II)	2.- Explicación - principales corrientes del arte y la cultura entre 1870 y 1914	3.- Actividad n°10	4.- Actividad n°11 (I)
10 min.	20 min.	10 min.	15 min.

1. **Actividad n°9 (II).**- Tiempo dado al alumnado para, una vez vistos y analizados sus clips de cine histórico correspondientes, poder reunirse con sus homólogos de otros grupos y llevar a cabo una “reunión de expertos” en que poner en común qué lectura han hecho de sus clips.

Unos minutos aportados al alumnado para compartir cómo se plantean responder a las preguntas en que consiste la actividad, gracias al cual se puede facilitar el resolver las dudas de análisis que puede generar. Además, es una oportunidad para el docente de revisar el nivel de comprensión de la actividad, y poder corregirlo en caso de ser necesario

2. Explicación de las principales corrientes del arte y la cultura entre 1870 y 1914 apoyada visualmente en la proyección de una presentación elaborada por el profesor.

La progresiva ruptura que supone el arte de fines del siglo XIX y de inicios del XX con la tradicional idea del arte como “mímesis” que asentó la ilustración sirve como hilo común de análisis de la pintura del Impresionismo, los autores postimpresionistas, el fauvismo y el cubismo. Además, sus vínculos con corrientes científicas y filosóficas son muy interesantes para aportar una idea más de conjunto del arte.

Por su parte, el modernismo y la Escuela de Chicago permiten en arquitectura realizar una relación interesante entre arte y cuestiones económicas y tecnológicas, debido a la aceptación progresiva de nuevos materiales arquitectónicos.

3. **Actividad nº10**.- (Trabajo de fuentes) Análisis de fotografías históricas de los “Salones de fumar”, característicos de los palacios de fines del siglo XIX, para la identificación de las influencias asiáticas en la decoración, como el del Palacio Real de Aranjuez o del Museo Palacio Cerralbo.

Tiempo dado al alumnado para realizar una investigación rápida por internet en parejas de uno de los elementos que les llame la atención de estos salones, en busca de su origen. Posteriormente, elaborar un listado de la clase de los objetos observados y sus orígenes. Fotografías de estos salones en el apartado “Anexo” nº 12.

4. **Actividad nº11 (I)**.- (Propuesta de innovación educativa, trabajo de fuentes) Ejercicio basado en una WebQuest dedicado a la creación por parte de grupos de alumnos de un Museo de Arte Moderno online a través de la red social “Instagram” relativo a los principales estilos artísticos dados durante la época del Imperialismo, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Tiempo dedicado a explicar los pasos que se van a seguir para desarrollar esta actividad, y para asignar los estilos artísticos a cada grupo. Si da tiempo, comenzar a elaborar la propuesta de Museo.

▪ 9ª SESIÓN:

1.- Actividad nº11 (II)
55 min.

1. **Actividad nº11 (II)**: Continuación de la WebQuest.

▪ 10ª SESIÓN:

Prueba de control final.

## C. INSTRUMENTOS, MÉTODOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

Como se indica anteriormente, para calificar esta unidad didáctica se valoran cuatro de las actividades desarrolladas y una prueba final escrita. La evaluación seguida está basada tanto en las competencias clave que estructuran la enseñanza de la materia, como en las competencias históricas que estructuran las actividades planteadas. Los criterios seguidos para llevar a cabo la evaluación de estas actividades serán explícitos para el alumnado, buscando facilitar su aprendizaje de autoevaluación.

Para llevar a cabo la evaluación, se utilizarán las siguientes rúbricas de evaluación, en las cuales se especifican los indicadores de logro a tener en cuenta, y una posible valoración entre 1 y 4, consecuente con el grado de consecución observado.

INSTRUMENTOS DE LA EVALUACIÓN		PONDERACIÓN EN LAS CALIFICACIONES		
<b>Actividad n°2</b>	Mapa multicausal/conceptual de la II Revolución Industrial	7,5%	<b>40%</b>	
<b>Actividad n° 5</b>	Trabajo apoyado en la plantilla ofrecida por el profesor de conceptualización y valoración argumentada del Imperialismo, el Eurocentrismo y la Globalización	7,5%		12,5%
	Ficha de registro de los intercambios orales entre el alumnado argumentando sobre los efectos positivos y negativos del Imperialismo.	5%		
<b>Actividad n° 9</b>	Trabajo apoyado en la plantilla ofrecida por el profesor de análisis histórico de clips de video relativos al desastre humano de la Gran Guerra (análisis individual).	5%		7,5%
	Trabajo apoyado en la plantilla ofrecida por el profesor de análisis histórico de clips de video relativos al desastre humano de la Gran Guerra (análisis grupal).	2,5%		
<b>Actividad n° 11</b>	Trabajo desarrollado a partir de la WebQuest: “Un Museo on-line de Arte en clase”.	12,5%		
<b>Prueba final escrita</b>	Utilizar las pruebas históricas	15%	<b>60%</b>	
	La explicación causal	15%		
	Explicación histórica contextualizada o por empatía	15%		
	Tiempo histórico, cambio y continuidad	15%		

ACTIVIDAD DE AULA A EVALUAR PARA CALIFICACIÓN		
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	
1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales.	<b>Actividad nº5.-</b> (Trabajo de fuentes) Trabajo de la dimensión ética de la Historia en grupo a partir de diversas fuentes ofrecidas para resolver a la pregunta extrema “¿Fue el Imperialismo un proceso positivo o negativo?”, tras conceptualizar y dar ejemplos históricos de Imperialismo, Eurocentrismo y Globalización. Posteriormente, búsqueda de relaciones no obvias en torno a si estos procesos están o no presentes hoy día. Tras su elaboración escrita, posterior debate en torno a la valoración positiva o negativa del Imperialismo.	CLC – T y la inter
1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización.		CD – Sab informac CLC – S hora de c histórica; CSC – C la dimen histórica concepto CSC – A fuente te objetivo CSC – C utilizada; CSC – In utilizada;

<sup>76</sup> En mayúsculas, las siglas de las competencias clave a evaluar.

**ACTIVIDAD DE AULA A EVALUAR PARA CALIFICACIÓN**

ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	(C)
<p>3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial.</p>	<p><b>Actividad nº9.-</b> (Trabajo cooperativo, empatía histórica) Resolución de problemas históricos en torno al estudio de las consecuencias humanas e ideológicas para los soldados de la crudeza de la batalla de trincheras durante la Gran Guerra a través del análisis en grupos de tres alumnos de tres clips recortados por el profesor, de las películas: “Sin novedad en el frente” (1930), “Remordimiento” (1932) y “Senderos de gloria” (1957). Comentario individualizado y con apoyo en “grupos de expertos” en el aula, y posterior puesta en común en grupo para buscar relaciones no obvias entre los tres, y vincular lo representado con el presente.</p>	<p>CLC – Sabe explicar de realizar una actividad</p> <p>CSC – Comprende dimensión histórica de los conceptos:</p> <p>CSC – Identifica el histórico pasado</p> <p>CSC – Analiza la historiográfica a lo histórico</p> <p>CSC – Identifica contextualizada la Guerra Mundial o escala de valores</p> <p>CSC – Analiza ideas de la gente de su época</p>
<p>3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados.</p>		<p>CSC – Distingue de otra época en</p>

ACTIVIDAD DE AULA A EVALUAR PARA CALIFICACIÓN		
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	
5.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX.	<b>Actividad n° 2.-</b> (Razonamiento causal) Elaboración de un mapa multicausal/conceptual de análisis de las relaciones de causalidad existentes entre los factores involucrados en la II Revolución Industrial (1870-1914) (en DIN A3) apoyado en el pensamiento visual (visual thinking), vinculado a un eje cronológico, diacrónico y sincrónico en que se indiquen los principales procesos y avances del proceso.	CPAA – Saberes y realización de
5.2. Relaciona en un mapa multicausal los diferentes aspectos económicos, técnicos y tecnológicos, políticos y laborales que conforman la Segunda Revolución Industrial.		CMCT – Explicación de las causas de la ciencia, la tecnología y el proceso histórico.
		SIE – Expresión de procesos históricos a través de imágenes visuales.
		CEC – Desarrollo de la creatividad a través del pensamiento histórico.
		CSC – Identificación de causas y efectos.
		CSC – Análisis de causas y consecuencias determinadas y efectos de otros factores.
		CSC – Comunicación de relaciones de causalidad.

ACTIVIDAD DE AULA A EVALUAR PARA CALIFICACIÓN		
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	INDICADORES (de medición) Indicador
6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX.	<b>Actividad nº 11.-</b> (Cambio y continuidad) Webquest: "Un Museo on-line de Arte en clase"	CLC – Sabe expresarse de forma clara en la explicación de historia del arte
		CD – Sabe utilizar recursos tecnológicos en la resolución de problemas
		CSC – Participa de manera colaborativa
		CPAA – Sabe realizar estrategias de aprendizaje de una tarea
		CPAA – Lleva a cabo estrategias de aprendizaje que se están llevando a cabo
		CEC – Muestra interés, respeto y valoración por las expresiones artísticas
		CEC – Valora la libertad de expresión
		CEC – Emplea distintos materiales en sus proyectos
		CSC – Contenido del cambio y qué permanece
		CSC – Procesos de cambio y continuidad
CSC – Sentido y relevancia de los cambios para el presente.		

PRUEBA FINAL ESCRITA<sup>77</sup>

ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD (EN BASE A LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS)	INDICADOR DE LOGRO (de menor a mayor grado)	
		Indicador de logro	
1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización.	<p><b>Utilizar las pruebas históricas</b> (Domínguez Castillo, 2015, p. 91) (Imperialismo):</p> <p>Comentar el siguiente texto en base a las preguntas indicadas: “Lord Salisbury, discurso pronunciado en el Albert Hall de Londres ante la reunión anual de la Primrose League, 4 de mayo de 1898”<sup>78</sup>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es el tema del texto?</li> <li>- Señala las ideas principales del texto</li> <li>- ¿Qué mentalidad (propia de este periodo histórico) representa el texto? ¿Cuándo se dio y en qué consistió?</li> <li>- ¿Qué punto de vista expresa este documento histórico?</li> </ul>	CSC – Sintetiza la fuente textual	
		CSC – Analiza la fuente textual con el objetivo de:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obtener información explícita</li> <li>Obtener información implícita</li> </ul>
		CSC – Contextualiza la fuente textual	
		CSC – Interpreta la fuente textual	
		CSC – Comprende la dimensión histórica de las causas durante el Imperialismo	
		CLC – Sabe expresarse de forma escrita a la hora de realizar un texto	
5.2. Relaciona en un mapa multicausal los diferentes aspectos económicos, técnicos y tecnológicos, políticos y laborales que conforman la Segunda Revolución Industrial.	<p><b>La explicación causal</b> (Domínguez Castillo, 2015, pp. 125-126) (II Revolución Industrial):</p> <p>Analiza las relaciones de causalidad histórica que observas entre las siguientes fotografías históricas: la fábrica de automóviles <i>Ford</i> de Detroit (1921); las transformaciones burguesas a principios del siglo XX en Valladolid (tranvía y alumbrado eléctrico, entre otros); el Convertidor Bessemer; una de las radios de fines del siglo XIX.</p>	CSC – Identifica causas:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferencia causas y efectos</li> <li>Relaciona causas con efectos</li> </ul>
		CSC – Analizar y explicar conexiones entre causas y consecuencias:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciona factores tecnológicos de infraestructuras</li> <li>Comprende que determinados efectos de otras causas</li> </ul>
		CSC – Comunica de forma sintetizada las relaciones de causalidad	
		CEC – Desarrolla su iniciativa, imaginación y creatividad histórica	
		CMCT – Expresa una comprensión compleja de las causas, la tecnología y las matemáticas en un proceso histórico	

<sup>77</sup> Modelo de prueba final escrita con sus recursos de apoyo y formulación de actividades propuesta en el apartado “Anexo” nº 1.

<sup>78</sup> Moradiellos, E. (2011). *Lord Salisbury y la filosofía del Imperialismo europeo (1898)*, en Moradiellos, E., *La Historia Contemporánea*, pp. 284-286.

		SIE – Es capaz de analizar de manera estructural un pro																			
3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial.	<p><b><u>Explicación histórica contextualizada o por empatía</u></b> (Domínguez Castillo, 2015, p. 164) (Primera Guerra Mundial):</p> <p>Analiza cuatro de las siguientes fotografías históricas de la I Guerra Mundial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es el contexto de las fotografías?</li> <li>- Indica sus principales causas</li> <li>- Explica histórica y humanamente la situación en que se encuentran las personas de las fotografías ¿Por qué están allí? ¿Como están viviendo el momento? ¿Qué crees que pueden estar pensando?</li> </ul>	<p>CSC – Identifica las circunstancias del hecho histórico</p> <p>CSC – Analiza desde la perspectiva historiográfica actu histórico</p> <p>CSC – Identifica y explica de forma contextualizada (e Mundial (desde la perspectiva, mentalidad o escala de v</p> <p>CSC – Analiza e interpreta la relación entre las ideas de de vida de su época</p> <p>CSC – Distinguir y comparar las ideas de hoy y de otra histórico.</p> <p>CLC – Sabe expresarse de forma escrita a la hora de rea</p> <p>CSC – Comprende las diferentes dimensiones del signifi desigualdad social en el periodo de la I Guerra Mundial</p>																			
1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales.	<p><b><u>Tiempo histórico, cambio y continuidad</u></b> (Domínguez Castillo, 2015, pp. 180-181)(Imperialismo):</p> <p>Comentario y análisis de mapa histórico del reparto de África en los siguientes años: 1885 – 1914 – 2018</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre los dos mapas históricos: ¿Qué proceso histórico representan estos mapas? ¿Cuáles fueron sus causas? ¿Como se produjo y cuáles son los principales hitos de este proceso?</li> <li>- Sobre los tres mapas en conjunto: ¿Qué consecuencias destacan a día de hoy del proceso histórico representado por estos mapas?</li> </ul>	<table border="1"> <tr> <td>CSC – Conceptos temporales y cronología histórica</td> <td>Elabora un relato usando cronología</td> </tr> <tr> <td>CSC – Contenido del cambio y continuidad:</td> <td>Analiza qué ha cambiado</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">CSC – Procesos de cambio y continuidad</td> <td>Delimita y caracteriza lo</td> </tr> <tr> <td>Identifica puntos de infl</td> </tr> <tr> <td>Identifica las causas del</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">CSC – Sentido y relevancia del cambio</td> <td>Identifica las consecuencias</td> </tr> <tr> <td>Considera la perspectiva</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Evalúa si los cambios tra</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Evalúa la relevancia de l</td> </tr> <tr> <td></td> <td>CSC – Comprende la dimensión histórica de las relaciones Europa y África</td> </tr> <tr> <td></td> <td>CEC – Comprende el cambio histórico producido en la diversidad cultural</td> </tr> </table>	CSC – Conceptos temporales y cronología histórica	Elabora un relato usando cronología	CSC – Contenido del cambio y continuidad:	Analiza qué ha cambiado	CSC – Procesos de cambio y continuidad	Delimita y caracteriza lo	Identifica puntos de infl	Identifica las causas del	CSC – Sentido y relevancia del cambio	Identifica las consecuencias	Considera la perspectiva		Evalúa si los cambios tra		Evalúa la relevancia de l		CSC – Comprende la dimensión histórica de las relaciones Europa y África		CEC – Comprende el cambio histórico producido en la diversidad cultural
CSC – Conceptos temporales y cronología histórica	Elabora un relato usando cronología																				
CSC – Contenido del cambio y continuidad:	Analiza qué ha cambiado																				
CSC – Procesos de cambio y continuidad	Delimita y caracteriza lo																				
	Identifica puntos de infl																				
	Identifica las causas del																				
CSC – Sentido y relevancia del cambio	Identifica las consecuencias																				
	Considera la perspectiva																				
	Evalúa si los cambios tra																				
	Evalúa la relevancia de l																				
	CSC – Comprende la dimensión histórica de las relaciones Europa y África																				
	CEC – Comprende el cambio histórico producido en la diversidad cultural																				

## D. MATERIALES Y RECURSOS

Junto a los materiales requeridos para el desarrollo general de la asignatura, ya indicados previamente en el apartado “Materiales y recursos de desarrollo curricular”, indico los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades de la unidad didáctica:

- Bastenier, M. A.. (1997). *Eurocentrismo*. 2 de marzo de 2018, de El País Sitio web: [https://elpais.com/diario/1997/12/11/opinion/881794804\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1997/12/11/opinion/881794804_850215.html)
- Clark, C. (2014). *Sonámbulos: como Europa fue a la guerra en 1914*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- *Conferencia de Berlín, 1884-1885*. 2 de mayo de 2018, de Scribd. Sitio web: <https://es.scribd.com/doc/77158639/01-Conferencia-de-Berlin-1884-1885>
- Crash Course World History. (2012). *Imperialism*. 2 de marzo de 2018, de Crash Course. Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=alJaltUmrGo>;
- Crash Course World History. (2014). *Asian responses to Imperialism*. 2 de marzo de 2018, de Crash Course. Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=nxmWfbXS4Pw>;
- Giménez Chueca, I. (2009). El tratado de Versalles ¿La paz que preparó una guerra? *Clío: revista de Historia*, 95, 46-57.
- Moradiellos, E. (2011). *El reparto de África: el clímax del imperialismo europeo*. En Moradiellos, E., La Historia Contemporánea en sus documentos. Barcelona: RBA, pp. 295-303.
- Morilla Ordóñez, J. (2017). *Imperialismo*. 2 de marzo de 2018, de Clionautas. Sitio web: [https://www.ivoox.com/imperialismo-i-definicion-causas-audios-mp3\\_rf\\_16717935\\_1.html](https://www.ivoox.com/imperialismo-i-definicion-causas-audios-mp3_rf_16717935_1.html)
- Paredes, J. (2010). *Comunismo, fascismo y nazismo*. En Paredes, J. (dir.), Historia Universal Contemporánea. Barcelona: Ariel. pp. 637-643.

Para la prueba final escrita (en “Anexo”, nº 4):

- Moradiellos, E. (2011). *Lord Salisbury y la filosofía del Imperialismo europeo (1898)*. En Moradiellos, E., La Historia Contemporánea en sus documentos. Barcelona: RBA, pp. 284-286
- Fotografías históricas:
  - II Revolución Industrial. Fuente: Wikimedia Commons y Facebook
  - Primera Guerra Mundial. Fuente: Grant, R. G. (2014). *I Guerra Mundial: la guía visual definitiva: de Sarajevo a Versalles*. Madrid: Akal.
- Mapa histórico del reparto de África en los siguientes años: 1885 – 1914 - 2018

A mayores, la siguiente bibliografía científica resultaría de valor para la formación del docente en torno a los contenidos:

- Burleigh, M. (2014). *Pequeñas guerras, lugares remotos*. Madrid: Taurus.
- Darwin, J. (2012). *El sueño del Imperio: auge y caída de las potencias globales 1400-2000*. Madrid: Prisa Ediciones.
- Espino López, A. (2010). *Atlas histórico del colonialismo*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, L. E. (2012). *Breve historia de la Revolución Industrial*. Madrid: Nowtilus.
- Ferrer, A. (2013). *Historia de la globalización. II, La Revolución Industrial y el Segundo Orden Mundial*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gerwarth, R. (2017). *Los vencidos: Por qué la Primera Guerra no concluyó del todo (1917-1923)*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

- Grant, R. G. (2014). *I Guerra Mundial: la guía visual definitiva: de Sarajevo a Versalles*. Madrid: Akal.
- Headrick, D. R. (2011). *El poder y el imperio: la tecnología y el imperialismo, de 1400 a la actualidad*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (2012). *La era del Imperio*. Barcelona: Crítica.
- Kershaw, I. (2016). *Descenso a los infiernos: Europa 1914-1949*. Barcelona: Crítica.
- López Vega, A. (2014). *1914: el año que cambió la historia*. Madrid: Santillana.
- Lozano López de Medrano, C. (2007). *Ideología, política y realidad económica en la formación profesional industrial española (1857-1936)*. Barcelona: Milenio.
- Mira Caballos, E. (2013). *Imperialismo y poder: una historia desde la óptica de los vencidos*. El Ejido: Círculo Rojo.
- Nadal, J. (1999). *El fracaso de la Revolución industrial en España, 1814-1913*. Barcelona: Ariel.
- Petras, J. (2009). *Economía política del imperialismo contemporáneo*. Madrid: Maia.
- Ramos, I. y Manuel, C. (eds.). (2015). *Letras desde la trinchera: testimonios literarios de la Primera Guerra Mundial*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Said, E. W. (2012). *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sánchez Gómez, L. A. (2013). *Dominación, fe y espectáculo: las exposiciones misionales y coloniales en la era del imperialismo moderno (1851-1958)*. Madrid: CSIC.
- Zamagni, V. (2002). *Historia económica de la Europa contemporánea: de la revolución industrial a la integración europea*. Barcelona: Crítica.

## E. ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: “UN MUSEO ON-LINE DE ARTE EN CLASE”

Como Actividad de Innovación Educativa propongo el desarrollo de la siguiente WebQuest que he ideado y creado, a la cual se puede acceder a través del siguiente enlace:

<https://goo.gl/CquQzc>

En ella, se propone al alumnado la creación como producto final de su propio Museo on-line dedicado al arte del siglo XIX con especial atención a las interinfluencias generadas por las relaciones de colonización, compuesto de: una **Galería Digital**, consistente en una cuenta en la red social Instagram donde se encuentren las obras de arte elegidas para la actividad; una **Galería Física** en el aula, consistente en imprimir las obras de arte de Instagram y colocarlas en el aula, en forma de Galería de arte simulada; y **Visitas Guiadas Digitales**, que serán explicaciones en video de los diferentes estilos artísticos del Museo de la clase realizadas por el alumnado, que se colgarán de nuevo en Instagram.

La realización de este producto final requiere principalmente del aprendizaje a través del trabajo cooperativo y de la investigación y recabado de información a través de las TICs, en grupos de unos cuatro o cinco alumnos. Esta actividad se inscribe así en la línea de innovación educativa del PBI (Problem-based Inquiry), donde el alumnado

interactúa con recursos (en este caso redes sociales, enciclopedias online, publicaciones on-line, medios audiovisuales...) desarrollando estrategias de aplicación de estos para resolver un problema, presentando y negociando soluciones de manera colaborativa. Ello en un contexto educativo en que el docente ejerce un rol claro de ayuda, como otro recurso más a disposición del alumnado (Sayer & Brush, 2008, p. 3). Esto propone un aprendizaje por competencias, puesto que para superarlo se requiere de aplicar numerosas “habilidades blandas” propias de las diferentes competencias clave (Madalena Calvo, 2012, p. 190).

Los grupos de alumnos, llamados para la actividad “**Comités de Coordinación de Exposiciones**”, tomará cada uno de los seis estilos artísticos propios del siglo XIX y principios del siglo XX elegidos para elaborar esta actividad. Estos expresan el arte propio de la época del Imperialismo: (1) impresionismo, (2) postimpresionismo, (3) modernismo, (4) expresionismo, (5) cubismo y (6) futurismo y dadaísmo. En ellos se podrá expresar la filosofía occidental de la época, resaltando, en caso de existir, las influencias orientales y africanas, como en el exotismo de Gaugin o el arte africano en Picasso, y la progresiva ruptura de la idea de arte como copia de la realidad. También el arte sirve para representar los avances científicos, tecnológicos, ideológicos y filosóficos de la nueva sociedad.

Cada Comité de Coordinación tiene que:

- Informarse de su estilo artístico a través de internet, con videos, enciclopedias online, el libro de texto.
- Elegir las seis obras más representativas de su estilo, buscando representar todas las características principales, y si es posible, hacer visible arquitectura, escultura y pintura.
- Aprender de la musealización online de los grandes Museos de arte de la Edad Contemporánea, visitando sus cuentas de Instagram y de YouTube. Estas han sido seleccionadas por el docente, en el apartado "Recursos". Han de fijarse en como hacen visibles sus obras de manera atractiva y clara y como explican en Visita Guiada Digital (en video) sus colecciones. Además, se incluyó un documento PDF titulado "Cultura en digital y musealización on-line" en el que se tratan aspectos relativos a las nuevas formas de musealización con la llegada de internet.
- Preparar los pies de imagen para la Galería Digital, donde se recoja la información de la obra de arte.

- Preparar un guion para realizar una Visita Guiada Digital de unos cinco minutos del estilo artístico del que se encarga el grupo. Esta debe de mencionar: la Historia y contexto del estilo, la importancia del mismo, sus principales características estilísticas y expresivas, principales autores, y una explicación de las obras elegidas como representativas del estilo.
- Llevar a cabo la Visita Guiada para explicar el estilo artístico del que se ha encargado cada Comité, apoyándose en la Galería Física, que cuenta con los cuadros imprimidos. Esta se grabará en video para colgarse de nuevo en Instagram.

En busca de fomentar el trabajo cooperativo, los Comités de Coordinación de las Exposiciones tienen roles internos, para una mejor organización y trabajo en equipo de toda la clase: un “secretario/a” encargado de gestionar a todo el grupo; un miembro del “Comité de Gestión de la Galería Digital”; un miembro del “Comité de Gestión de la Galería Física”; y uno o dos miembros del “Comité de Visitas Guiadas Digitales”. Estos “comités” con miembros de los diversos grupos están encargados de los objetivos que comparten los diferentes grupos de alumnos:

- **Comité de Gestión de la Galería Digital:** crear la cuenta de Instagram en que se colgarán las obras de arte y los videos de las visitas guiadas digitales (la Galería Digital); realizar las entradas en Instagram de las imágenes de las obras de arte elegidas por cada Comité de Coordinación de las Exposiciones; y colgar en la red social los videos de las Visitas Guiadas Digitales realizadas por el alumnado.
- **Comité de Gestión de la Galería Física:** imprimir las publicaciones de Instagram previamente colgadas en Instagram; colocarlas en las paredes del aula para crear la Galería Física que servirá como plató a las explicaciones de las Visitas Guiadas Digitales.
- **Comité de Visitas Guiadas Digitales:** comprobar que las explicaciones que han preparado los Comités de Coordinación de las Exposiciones para realizar la Visita Guiada de sus obras artísticas cumplen con los requisitos para resultar interesantes, útiles y sencillas.

#### ▪ ESTRUCTURA DE LA WEBQUEST<sup>79</sup>:

La estructura interna de la WebQuest creada para esta propuesta sigue la estructura básica habitual de estas, con las siguientes páginas (Area Moreira, 2004, p. 2):

- Introducción: se presenta la actividad, justificando su sentido como una muestra del impacto de las nuevas posibilidades de internet al uso que hacemos de los museos y nuestro contacto con el arte.
- Tarea: se explicita cuál va a ser el resultado final de la actividad.
- Proceso: se indican los pasos para conseguir realizar el Museo on-line de la clase.

Dentro de este apartado se explica más en profundidad cada paso del proceso:

- Comité de Coordinación de Exposiciones: se indica la composición de estos Comités, y se presentan los seis estilos a repartir entre los grupos. Además, se ofrecen los recursos web en que conseguir las obras de arte en formato digital.
- Preparando nuestra musealización: se indican los pasos a seguir para informarse sobre el estilo artístico a tratar, y para conocer las formas de musealización de los museos más importantes de arte de la Edad Contemporánea.
- Nuestra Galería Digital: se especifica como se ha de crear y completar la cuenta de Instagram que servirá de museo a la clase.
- Nuestra Galería Física: se indica como imprimir y colocar las entradas de Instagram en la clase, y como preparar las Visitas Guiadas Digitales.
- Recursos: se ofrecen enlaces a las cuentas de Instagram y de YouTube de los museos más importantes de arte de la Edad Contemporánea, como el Prado, el Louvre, el MOMA...
- Evaluación: se incluye la rúbrica de evaluación a seguir, y una encuesta online anónima para que el alumnado exprese lo que les ha parecido la actividad.

#### ▪ OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA ACTIVIDAD:

Esta actividad de innovación educativa busca trabajar y mejorar las siguientes habilidades en el alumnado:

- Principalmente, persigue que los alumnos desarrollen un conocimiento más extenso y flexible de la materia, interiorizando habilidades de resolución de

---

<sup>79</sup> En el apartado “Anexo” nº13 se incluyen algunas capturas de pantalla de la WebQuest.

problemas de forma más efectivas y mejorando sus habilidades cooperativas (Saye & Brush, 2008, p. 22).

- Manejo y gestión de información histórica y de crítica artística para aprender a seleccionar y recuperar datos de múltiples fuentes y desarrollar habilidades de pensamiento crítico hacia estas. Esto supone un requisito básico para conseguir inculcar el aprendizaje autónomo del alumnado.
- **Mejorar la empatía histórica del alumnado hacia el arte:** un uso de fuentes de información alternativas a los libros de texto tradicionales puede incrementar el interés y motivación, además de ofrecer perspectivas más variadas, por lo que se mejora la comprensión relativa al tema (Barton, 2010, p. 103).
- La elaboración de explicaciones históricas expositivas, buscando el preparar una explicación bien estructurada y que no consista en señalar simples ideas sueltas. Se puede decir que el conocimiento solo existe cuando es comunicado, al mismo tiempo que un problema no se resuelve hasta que no se elabora una explicación compleja: en este caso, construir un conocimiento ligado al tratamiento del Patrimonio y del Arte que sea compatible con la divulgación generalista (Madalena Calvo, 2012, p. 188) (Guillén, 2010, p. 4).
- El uso de recursos digitales online para la elaboración de explicaciones históricas, con un objetivo claro que facilita y concreta el trabajo a realizar. Unos recursos digitales online con los que el alumnado se siente familiarizado, ya que forman parte de su día a día (redes sociales, YouTube, edición simple de video...), pero que habitualmente utilizan con unos fines completamente distintos. En cambio, al integrar en su dinámica contenidos propios de la materia, hacen explícito para el alumnado su valor y su potencial a la hora de crear itinerarios formativos personales (vehículos de aprendizaje propios) (Calle Carracedo, 2015, p. 74).
- Introducir al alumnado en el análisis de obras de arte, algo que habitualmente no se da más que en la asignatura específica de Historia del Arte de 2º de Bachillerato, según destacan las investigaciones al respecto. Algo que se trata de atajar introduciendo al alumnado en aspectos básicos, como percibir los aspectos técnicos, morfológicos y estilísticos del arte, así como la motivación tras ellos (Guillén, 2010, p. 12).
- Concienciación y acercamiento al concepto de Patrimonio y de Arte: tomando la base de que quien sabe analizar una obra de arte sabe valorarla mejor, este trabajo

busca demostrar al alumnado como después de la sistematización de lo aprendido, el arte estudiado se valora más (Madalena Calvo, 2012, p. 188).

- Introducir a los problemas de la musealización: el tener que elaborar su propio museo lleva a que el alumnado requiera de situarse en un puesto distinto al del mero espectador, tomando contacto con perspectivas mucho más cercanas a la complejidad que entraña el presentar una colección de arte. Por ejemplo, la clase debe acordar qué criterio utilizar para ordenar las obras tanto en la Galería Digital como en la Física, así como decidir el tamaño de impresión de las obras.
- Fomentar la motivación del alumnado por el arte: el ofrecer un acercamiento desde diversas perspectivas y contextos, y en una dinámica de potente interactividad, la actividad resulta mucho más atractiva que el mero comentario de arte descontextualizado (Sobrino López, 2012, p. 205).

A mayores, puede proponerse en caso de que el docente lo considere posible, el realizar un museo on-line cuyas exposiciones resulten más temáticas y concretas, dando un nivel más fuerte de complejidad a la actividad. Además, puede aplicarse a otros estilos artísticos, y en caso de tratarse de la misma clase, su desarrollo sería más eficiente, ya que se encontrarían familiarizados con la metodología aplicada.



## Bibliografía

- Alegría Alegría, J., Muñoz Labraña, C., & W. Wilhem, R. (2008). *La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Chile: Universidad de Concepción.
- Area Moreira, M. (2004). WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de internet. *Quaderns Digitals* (33).
- Bacigalupe, G., & Camara, M. (2011). Adolescentes digitales: el rol transformador de las redes sociales y las interacciones virtuales. En R. Pereira, *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 227-244). Madrid: Morata.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(9), 97-114.
- Benejam, P., & Pagès, J. (. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE.
- Buelga, S. (2013). El Cyberbullying: cuando la red no es un lugar seguro. En E. Estévez, *Los problemas en la adolescencia* (pp. 121-142). Madrid: Síntesis.
- Calle Carracedo, M. (2015). Tendencias Innovadoras en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández Carretero, *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 67-79). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 133-142.
- Cava, M. J. (2013). El acoso escolar: cuando la escuela no es un lugar seguro. En E. Estévez, *Los problemas en la adolescencia* (pp. 97-119). Madrid: Síntesis.
- Consejería de Educación de Castilla y León. (4 de mayo de 2015). ORDEN EDU/362/2015.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Feliu Torruella, M., & Hernández Cardona, X. F. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Greó.
- García-Milá, M., & Martí, E. (1997). El pensamiento del adolescente. En E. Martí, & J. Onrubia, *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (pp. 48-73). Barcelona: Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.

- Guillén, M. (2010). El análisis de una obra de arte: valoración del alumnado y del profesorado sobre la enseñanza de este procedimiento en los libros de texto. *Proyecto Clío (36)*.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Liceras Ruiz, A. (2000). *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en ciencias sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madalena Calvo, J. I. (2012). Competencias básicas y resolución de problemas en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En M. Díaz Gómez, *Aulas del siglo XXI: retos educativos* (pp. 154-199). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martínez-Monteaquedo, M. C., & Inglés, C. J. (2013). Fobia a la escuela y fracaso escolar. En E. Estévez, *Los problemas en la adolescencia* (pp. 143-162). Madrid: Síntesis.
- Onrubia, J. (1997). El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente. En E. Martí, & J. (. Onrubia, *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (pp. 17-36). Barcelona: Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Prats, J. (. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.
- Saye, J., & Brush, T. (2008). The Effects of Multimedia-Supported Problem-based Inquiry on Student Engagement, Empathy, and Assumptiuns About History. *The interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2 (1).
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Sobrino López, D. (2012). Experiencias didácticas con TIC en el área de Geografía e Historia. En M. Díaz Gómez, *Aulas del siglo XXI* (pp. 200-264). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Toro Trallero, J. (2010). *El adolescente en su mundo. Riesgos, problemas y trastornos*. Madrid: Pirámide.
- Trepat, C. A. (1995). *Procedimientos en Historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.

### **Legislación:**

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (9 de diciembre de 2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (26 de Diciembre de 2014). RD 1105/2014.





## Anexo:

- 1.- FICHA Nº1:

Mapa multicausal:

**La II Revolución Industrial**

- Cambios en la  
organización del trabajo -

- Nuevas fuentes  
de energía-

- Nuevos sectores  
industriales punta -

- Nuevos medios de  
transporte y comunicación-

- Crecimiento demográfico -

- Crecimiento del  
comercio -

- Crecimiento urbano -

- Mejora de las  
actividades agrarias -

- Desarrollo del  
movimiento obrero -

- 2.- FICHA Nº2:

## **Imperialismo, Eurocentrismo y Globalización:**

Consultando algunas de las fuentes ofrecidas en el PowerPoint y en vuestro libro de texto, responde de manera razonada al siguiente cuestionario:

### **IMPERIALISMO:**

Definición:
Diferencia con Colonialismo:

### **EUROCENTRISMO:**

Definición (con tus palabras):
Ejemplos históricos de sus efectos:

### **GLOBALIZACIÓN:**

Definición (con tus palabras):
Ejemplos históricos de sus efectos:

### **EFFECTOS DEL IMPERIALISMO:**

Apoyándote en la teoría a tu disposición y en tu propio razonamiento, responde de la manera mejor argumentada posible a la siguiente pregunta:

¿Fue el Imperialismo un proceso positivo o negativo?

¿Crees que el Eurocentrismo, la Globalización y el Imperialismo son fenómenos presentes hoy día? ¿En qué se diferencian del Imperialismo de 1870-1914? ¿Dónde lo puedes observar? (Podéis usar ejemplos de política nacional y mundial, artísticos, musicales, de internet, series, videojuegos, historias personales...)

▪ 3.- FICHA Nº3<sup>80</sup>:

**CLIP 1 – SENDEROS DE GLORIA**

1. La película:

Ficha técnica (director, año, duración):
Sinopsis (tema y argumento) de la obra:

2. La Historia representada por la película:

Hecho o realidad histórica a la que se refiere la escena:
---

3. La representación de la Historia por la película:

Papeles de los personajes y qué significado histórico tienen:
---

4. Opinión personal:

Qué valor (histórico, artístico, humano, personal...) observas en esta/s escena/s:
--

---

<sup>80</sup> Se puede acceder a los clips de video en el siguiente enlace: <https://goo.gl/ZC7aXA>

## **CLIP 2 - REMORDIMIENTO**

### 1. La película:

Ficha técnica (director, año, duración):

Sinopsis (tema y argumento) de la obra:

### 2. La Historia representada por la película:

Hecho o realidad histórica a la que se refiere la escena:

### 3. La representación de la Historia por la película:

Papeles de los personajes y qué significado histórico tienen:

### 4. Opinión personal:

Qué valor (histórico, artístico, humano, personal...) observas en esta/s escena/s:

### **CLIP 3 – SIN NOVEDAD EN EL FRENTE**

1. La película:

Ficha técnica (director, año, duración):

Sinopsis (tema y argumento) de la obra:

2. La Historia representada por la película:

Hecho o realidad histórica a la que se refiere la escena:

3. La representación de la Historia por la película:

Papeles de los personajes y qué significado histórico tienen:

4. Opinión personal:

Qué valor (histórico, artístico, humano, personal...) observas en esta/s escena/s:

**ANÁLISIS EN GRUPO – LA PERSPECTIVA HISTÓRICA:**

¿Qué elementos tienen las escenas en común?

Cada escena representa un aspecto de la guerra ¿Qué relación observáis entre estas escenas?

¿Creéis que estas reacciones a la Gran Guerra se dieron de forma generalizada?  
¿Viendo la sociedad y la guerra de hoy día, crees que estas reacciones se darían de igual manera?



#### ▪ 4.- MODELO DE PRUEBA FINAL ESCRITA:

1.- Comentar el siguiente texto<sup>81</sup> en base a las preguntas indicadas:

- ¿Cuál es el tema del texto?
- Señala las ideas principales del texto
- ¿Qué mentalidad (propia de este periodo histórico) representa el texto? ¿Cuándo se dio y en qué consistió?
- ¿Qué punto de vista expresa este documento histórico?

“Lord Salisbury, Discurso pronunciado en el Albert Hall de Londres ante la reunión anual de la Primrose League, 4 de mayo de 1898:

*Si pudiésemos contemplar simplemente el mundo tal y como se nos presenta, si pudiésemos meramente contar nuestras colonias, nuestras posesiones y nuestro floreciente comercio, podríamos mirar al futuro sin inquietud. Sabemos que vamos a conservar lo que poseemos contra todos los posibles invasores. Pero eso no garantizará la paz en el mundo.*

*Podemos dividir las naciones del mundo, a grandes rasgos, en (I) naciones vivas y (II) naciones moribundas:*

*(I) Por un lado tenemos grandes países cuyo enorme poder aumenta de año en año, aumentando en riqueza, aumentando en dominio, aumentando en la perfección de su organización. Los ferrocarriles les han dado el poder de concentrar en un solo punto la totalidad de la fuerza militar de su población y de reunir ejércitos de un tamaño y potencia nunca soñados por las generaciones pasadas. La ciencia ha colocado en manos de esos ejércitos armas que aumentan cada vez más su eficacia destructiva y que, por tanto, acrecientan el poder -terrible poder- de aquellos que tienen la oportunidad de usarlos.*

*(II) Al lado de estas espléndidas organizaciones, que sostienen demandas que el futuro decidirá mediante un arbitraje sangriento, al lado de estas organizaciones existen un número de comunidades que solo puedo describir como moribundas (...). Son principalmente comunidades no cristianas, aunque siento decir que no es este exclusivamente el caso. Década tras década, cada vez son más débiles, más pobres y más carentes de hombres destacados o instituciones en los que puedan confiar, y parece que se aproximan cada vez más a su destino aunque todavía se aferren con extraña tenacidad a la vida que tienen. En ellos no solo no se pone remedio a la mala administración, sino que esta aumenta constantemente. La sociedad, la Administración, es un nido de corrupción, por lo que no existe una base firme en la que pudiera sustentarse una esperanza de reforma y de reconstrucción, y muestran un panorama que desgraciadamente nuestros crecientes medios de información y comunicación describen con los más oscuros y conspicuos tintes ante los ojos de todas las naciones.*

---

<sup>81</sup> Fragmento del texto recogido en: Moradiellos, E. (2011). *Lord Salisbury y la filosofía del Imperialismo europeo (1898)*, en Moradiellos, E., *La Historia Contemporánea en sus documentos*. Barcelona: RBA, pp. 284-286.

*Las naciones vivas se irán apropiando poco a poco del territorio de las moribundas y surgirán con rapidez las semillas y las causas de conflicto entre las naciones civilizadas (...). Estas cuestiones pueden generar diferencias letales entre las grandes naciones cuyos poderosos ejércitos se encuentran frente a frente, amenazándose.*

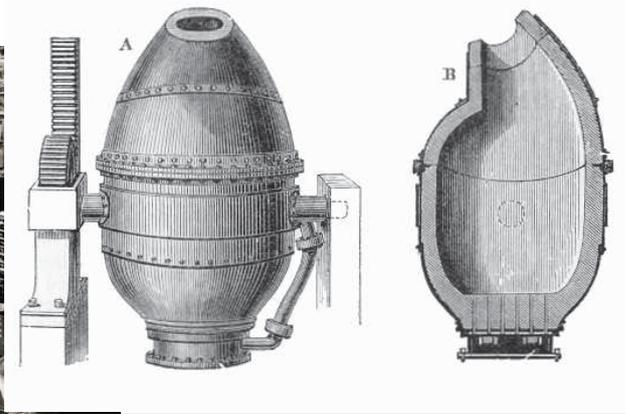
Fuente: James Joll (ed.), Britain and Europe. Pitt to Churchill, 1793-1940, Oxford, Clarendon Press, 1967, pp. 192-194”.

2.- Analiza las relaciones de causalidad histórica que observas entre las siguientes fotografías históricas:

Fábrica de automóviles Ford de Detroit (1921):



Convertidor Bessemer:



Valladolid a principios del siglo XX: transformaciones burguesas

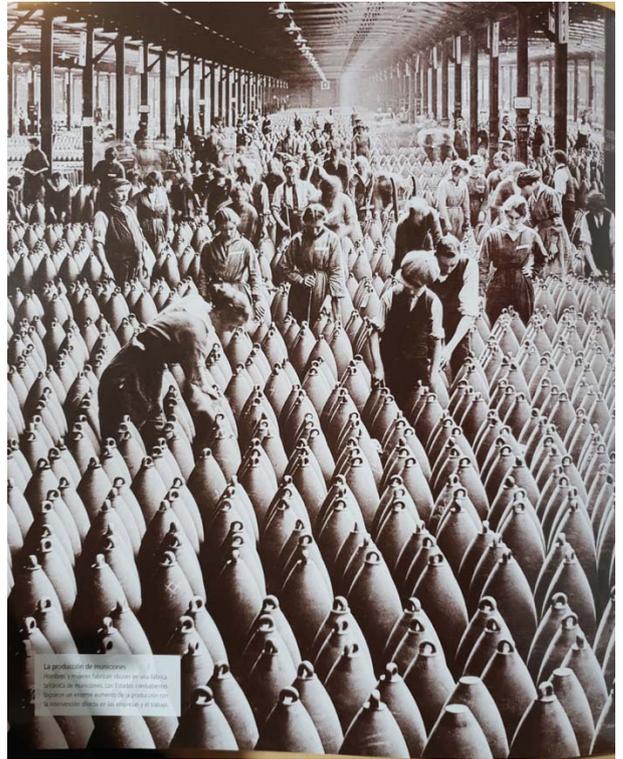


Una de las radios de fines del siglo XIX



- 3.- Elige tres de las siguientes fotografías históricas de la I Guerra Mundial, y apóyate en ellas para responder a las siguientes preguntas:
- ¿Cuál es el contexto de las fotografías?
  - Indica sus principales causas
  - Explica histórica y humanamente la situación en que se encuentran las personas de las fotografías ¿Por qué están allí? ¿Como están viviendo el momento? ¿Qué crees que pueden estar pensando?



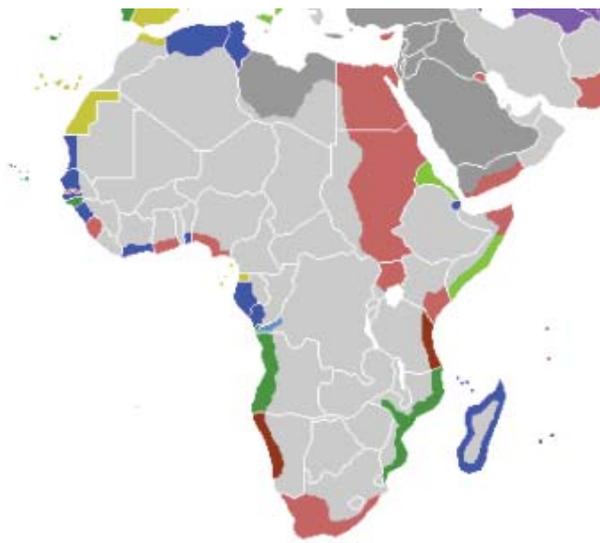


La producción de municiones.  
Fábrica de municiones en una fábrica  
de municiones. Los Estados Unidos  
aportaron un apoyo decisivo de la producción con  
la intervención directa en las materias y el trabajo.

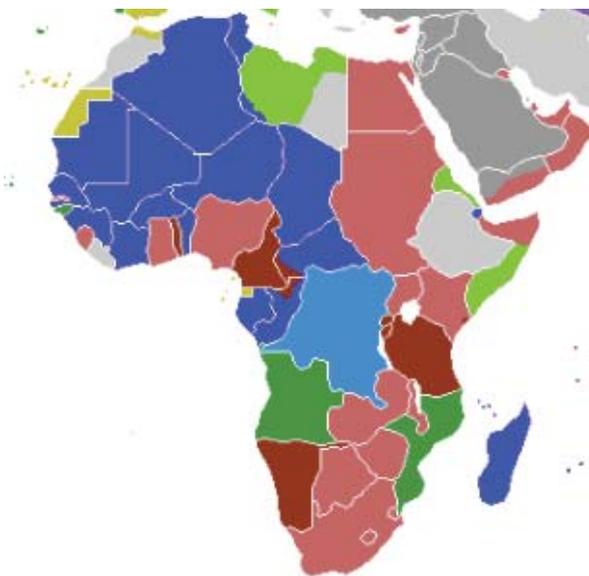
4.- Observa los siguientes mapas históricos del reparto de África y responde a las siguientes preguntas:

- Sobre los dos mapas históricos: ¿Qué proceso histórico representan estos mapas? ¿Cuáles fueron sus causas? ¿Como se produjo y cuáles son los principales hitos de este proceso?
- Sobre los tres mapas en conjunto: ¿Qué consecuencias destacan a día de hoy del proceso histórico representado por estos mapas?

**- 1885:**



**- 1914:**



**- 2018:**



▪ 5.- ACTIVIDAD Nº1:

Europa antes de la I Guerra Mundial



Europa tras la I Guerra Mundial:



Europa actual



▪ 6.- ACTIVIDAD Nº3:

Extracto - Conferencia de Berlín: Acta General de Febrero de 1885.

*“Desando establecer en un espíritu de entendimiento mutuo,*

- Las condiciones más favorables al desarrollo del comercio y de la civilización en determinadas regiones de África*
- Asegurar a todos los pueblos las ventajas de la libre navegación por los principales ríos africanos que desembocan en el Atlántico*
- Deseosos, por otra parte, de prevenir los malentendidos y las disputas que pudieran suscitar en un futuro las nuevas tomas de posesión efectuadas en las costas de África*
- Y preocupados al mismo tiempo por los medios de aumentar el bienestar moral y material que las poblaciones indígenas han resuelto (...)*

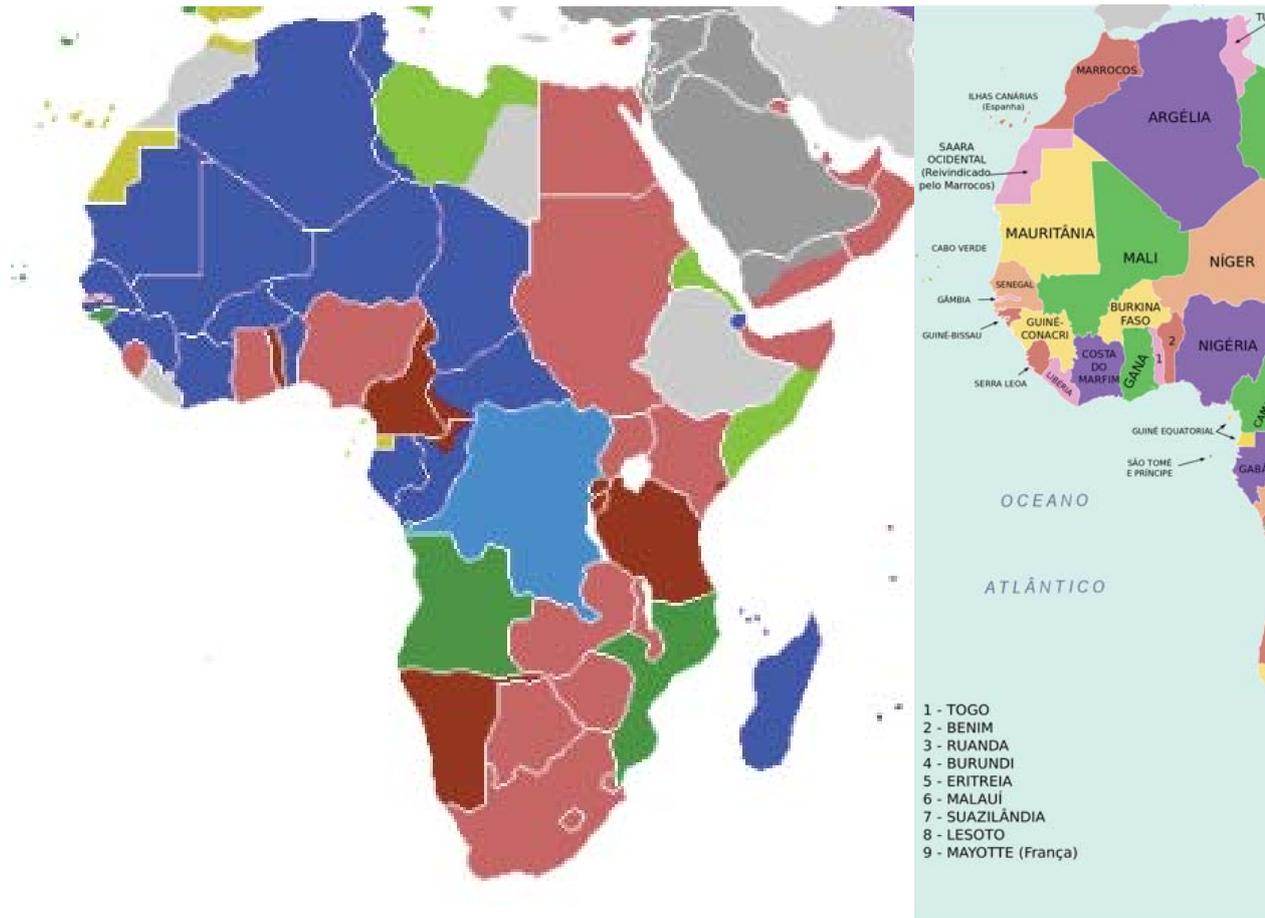
*Artículo 34: toda potencia que en lo sucesivo tome posesión de un territorio situado en la costa del continente africano (...) acompañará el Acta respectiva de una notificación dirigida a las restantes potencias firmantes (...) con objeto de ponerlas en condiciones de hacer valer sus reclamaciones, si hubiese lugar a ellas*

*Artículo 35: las potencias firmantes (...) reconocen la obligación de asegurar, en los territorios ocupados por ellas en la costa del continente africano, la existencia de una autoridad suficiente”.*



▪ 7.- ACTIVIDAD Nº 4:

África en 1914 (izquierda) y en la actualidad (derecha):



Fragmento de un comentario historiográfico del tema. Fuente: Moradiellos, E. (2011). El reparto de África: el clímax del imperialismo europeo. En Moradiellos, E., La Historia Contemporánea en sus documentos. Barcelona: RBA, pp. 295-303..

*“En el mapa histórico se aprecia gráficamente la intensidad del proceso de reparto y colonización de África llevado a cabo por las potencias imperialistas de Europa en el periodo anterior a la Primera Guerra Mundial y durante el último cuarto del siglo XIX.*

*El primer rasgo que destaca es la práctica ausencia de Estados y territorios independientes en el continente. La casi totalidad de África está en poder y bajo el control de potencias coloniales europeas. Solo el pequeño estado de Liberia, en el extremo occidental, y Abisinia, en el oriental, escapan a esa condición. El resto del territorio se halla sometido y dominado por una y otra potencia europea, mediante administración colonial directa o la fórmula de protectorado.*

*Gran Bretaña y Francia son las dos potencias coloniales de mayor presencia e importancia en el escenario africano.*

*Los dominios británicos se concentran en la parte oriental, donde forman casi una columna continua de norte a sur: desde Egipto hasta la Unión Sudafricana, creada tras la victoria británica en 1902 contra los bóers (antiguos colonos holandeses), buscando conseguir rutas con la India, Australia y Nueva Zelanda. Francia concentra sus posesiones en el África noroccidental, donde forman un núcleo bastante compacto que abarca desde el mediterráneo hasta el Atlántico y el Golfo de Guinea. Al margen de estas zonas ambas potencias tienen colonias en áreas más alejadas y dispares.*

*Menores en posesiones, Alemania controlaba cuatro áreas dispersas e inconexas en el centro-sur, Portugal en Angola y Mozambique, Bélgica en torno al Congo, Italia Eritrea y Somalia y Libia (desde 1912) y España en el Golfo de Guinea y la costa atlántica y mediterránea.*

*El reparto que se consuma por las potencias europeas desde la segunda mitad del siglo XIX a los primeros años del XX es una de las manifestaciones más visibles del fenómeno histórico del Nuevo Imperialismo. Durante este, la presencia colonial de las potencias europeas se extendió rápidamente a un ritmo vertiginoso por todo el mundo no occidental. En África, que antes de 1884 era un continente casi desconocido y donde la presencia europea se ceñía a las costas, el fenómeno del Nuevo Imperialismo significó que en menos de treinta años los europeos pasaron a controlar y dominar el 90% de la superficie continental.*

*Los motivos y medios del Nuevo Imperialismo están relacionados con las transformaciones operadas en algunos países europeos durante la segunda mitad del siglo XIX. En particular, la combinación de la plena industrialización y desarrollo económico experimentado, grandes avances tecnológicos y científicos paralelos, y de la consolidación o formación de Estados nacionales poderosos y conscientes de sus posibilidades y ambiciones.*

*Prestigio y autoafirmación, conseguir centros suministradores de materias primas escasas y valiosas, mercados reservados para invertir el capital y vender bienes y mercancía nacionales... Estos intereses se unieron a unos transportes que permitían entrar más fácilmente en el continente (barco de vapor para las cuencas de los ríos), enfrentarse a las tribus indígenas (rifle de retrocarga y ametralladora), superar la malaria (quinina). Así, la velocidad de conquista fue tremenda. Como dice un relato oral muy difundido en el África subsahariana: “Primero el hombre blanco trae la Biblia.*

*Luego, vino con escopetas y a continuación con cadenas; después, construyó una prisión y, por fin, obligó a los nativos a pagar impuestos”.*

*Para ordenar el reparto, las potencias se reunieron en la Conferencia de Berlín de 1884-85, donde arrancó una súbita carrera de las potencias para repartirse el continente. Alemania impediría cerrar a Gran Bretaña su columna de norte a sur, buscando su propio cinturón al estilo de Francia..”*

▪ 8.- ACTIVIDAD Nº 5:

fuentes digitales -textos, mapas, podcasts, videos y comentarios de texto históricos- ofrecidas por el docente a través de un documento online de Google Drive:

**Fuentes para el comentario (usar sólo algunas):**

- **Videos:**
  - [Video: Imperialism: Crash Course World History #35](#) (Cuenta con subtítulos en español)
  - [Video: Asian Responses to Imperialism: Crash Course World History #213](#) (cuenta con subtítulos en español latinoamericano)
- **Artículo importante (con diferentes ejemplos de eurocentrismo):**
  - Artículo de El País, “Eurocentrismo”:  
[https://elpais.com/diario/1997/12/11/opinion/881794804\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1997/12/11/opinion/881794804_850215.html)
- **Blogs (ejemplos y explicaciones de eurocentrismo):**
  - Textos, mapas, gráficos... [Materiales sobre la Historia del Imperio](#)
  - Presentación sobre Imperialismo [SlideShare: Colonialismo y I Guerra Mundial](#)
  - Blog con diferentes informaciones de... [“Colonialismo e Imperialismo”](#)
  - Explicación sobre el Imperialismo [Comentario de texto: Discurso de Joseph Chamberlain](#)
- **Podcast: Clionautas**
  - [“Imperialismo I. Definición y causas”](#).
  - [“Imperialismo II. Exploración, conquista y organización”](#).
  - [“Imperialismo III. Los grandes imperios coloniales”](#).
- **Otras:**
  - [Imperialismo cultural](#)
  - Wikipedia en general

Se puede acceder online a los enlaces aportados como fuentes para la realización de la actividad a través del siguiente enlace:

<https://goo.gl/s8zEUa>

Además, para el trabajo en conjunto en el aula se recogen los siguientes textos:

Eurocentrismo y Globalización:

**Discurso de Joseph Chamberlain**  
**(Secretario de Estado para las colonias**  
**1895-1903)**



*El Imperio británico.*

*Es la británica la más grande de las razas dominantes que el mundo ha conocido y, por consiguiente, el poder determinante en la historia de la civilización universal. Y no puede cumplir su misión, que es crear el progreso de la cultura humana, si no es merced a la expansión de la dominación inglesa. El espíritu del país tendrá fuerzas para cumplir esta misión que nos ha impuesto la Historia y nuestro carácter nacional. [...] El Imperio británico, firmemente unido, y los Estados Unidos deben juntos asegurar la paz del mundo y asumir la pesada responsabilidad de educar para la civilización a los pueblos retrasados.*

## Eurocentrismo y Globalización:

### Discurso de Jules Ferry (Ante el Parlamento Francés)



#### Justificación del imperio francés.

*Las razas superiores poseen un derecho sobre las razas inferiores. Yo mantengo que ellas tienen un derecho, porque también tienen un deber. El deber de civilizar las razas inferiores [...]. Yo afirmo que la política colonial de Francia, la política de expansión colonial, la que nos ha obligado a ir, durante el imperio, a Saigón, a la Cochinchina, la que nos ha llevado a Túnez, la que nos ha arrastrado a Madagascar, insisto en que esta política de expansión colonial se ha inspirado en una verdad sobre la que, sin embargo, es necesario suscitar por un instante vuestra atención: a saber, que una Marina como la nuestra no puede prescindir, en la extensión de los océanos, de sólidos refugios, de defensas, de centros de avituallamiento [...].*

## ▪ 9.- ACTIVIDAD Nº 6:

Fragmento del artículo: Casanova, J. (2014). *Christopher Clark analiza la guerra de documentos en 'Sonámbulos'*. 10 de mayo 2018, de El País Sitio web: [https://elpais.com/cultura/2014/05/23/babelia/1400844488\\_513400.html](https://elpais.com/cultura/2014/05/23/babelia/1400844488_513400.html)

*“El año 1914 es, el de la crisis por excelencia, objeto de un debate fascinante. Christopher Clark se centra en la serie de acontecimientos y decisiones que la desencadenaron, contando una historia “plagada de acción”, con los pasos que dieron quienes tomaban las decisiones fundamentales —reyes, emperadores, políticos, diplomáticos, mandos militares—, que “caminaban hacia el peligro con pasos calculados y atentos” (página 28).*

*La Europa de comienzos del siglo XX estaba dominada por vastos imperios territoriales, gobernados por altos dirigentes, emperadores y reyes cada vez más militarizados. En que “el culto a la exhibición militar se introdujo en la vida pública y privada de sus comunidades”. Junto a ese militarismo había una falta de transparencia diplomática en la mayoría de las maniobras de los ministros de Asuntos Exteriores, especialmente cuando trataban de los Balcanes (la vieja diplomacia persistía pese a la modernización de las sociedades).*

*Aquellos “sonámbulos” eran también muy variopintos y actuaban en muchas ocasiones con una frivolidad y falta de responsabilidad sorprendentes. El jefe del Estado Mayor austriaco, el mariscal de campo Franz Conrad von Hötzendorf, de 54 años, estuvo, entre 1907 y 1914, más interesado en una relación amorosa que en todos “los asuntos políticos y militares que llegaban a su escritorio” (página 137). Cuando el archiduque Francisco Fernando y su esposa, Sofía Chotek, fueron asesinadas en Sarajevo el 28 de junio de 1914, la élite europea estaba disfrutando de su vida privilegiada y exquisita. La noticia del asesinato sorprendió al emperador Guillermo navegando en su yate. El presidente de Francia, Raymond Poincaré, aunque recibió un telegrama en el hipódromo, donde estaba en compañía de otros miembros del cuerpo diplomático, “se quedó a disfrutar de la carrera de la tarde” (página 465). El príncipe Alfons Clary-Aldringen estaba cazando corzos en un bosque de Bohemia.*

*Son historias aparentemente triviales, narradas con buen pulso, dejando claro que lo que le interesa son los actores y las decisiones que tomaban. Y como actuaban en un complejo sistema de relaciones internacionales, en que todos temían que los demás emprendieran una guerra de agresión contra sus vecinos, se necesitó que alguien encendiera la mecha desde fuera por medio de un detonador (...).*

*Clark llega a la conclusión de que en 1914 hubo una “profunda quiebra de las perspectivas éticas y políticas” que socavaba el consenso y minaba la confianza entre las naciones (página 644). Para él, la crisis que desencadenó la guerra fue el fruto de una cultura política común. El conflicto era “improbable” hasta que ocurrió. Otra cosa es lo que dijeron a posteriori las numerosas voces de estadistas y funcionarios en sus “memorias”.*”

▪ 10.- ACTIVIDAD Nº 7:

Fuentes: bases de datos indicadas en el apartado “Materiales y recursos de desarrollo curricular”.

**Nuevas armas ofensivas:**

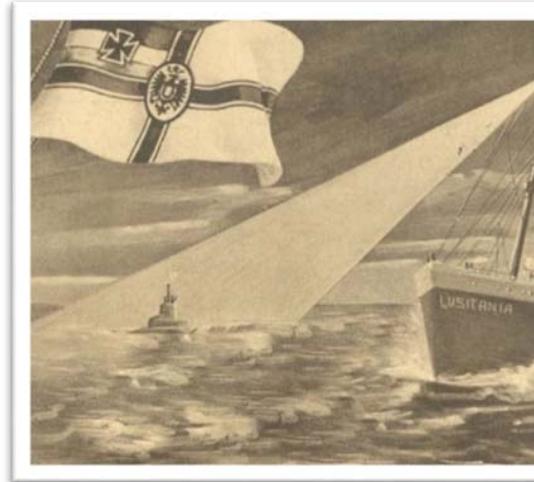
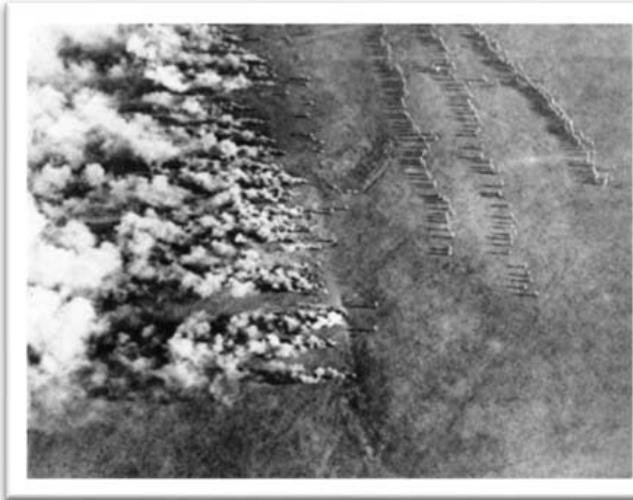


82



---

<sup>82</sup> Soldados canadienses luchando en el barro en Passchendaele, con un video histórico del momento (<https://goo.gl/fk353s>)



## Las trincheras:



83

## Nuevas modalidades de lucha:



<sup>83</sup> Clip de la película “Senderos de Gloria” (1957, Stanley Kubrick): <https://goo.gl/CWoRVU>



## The RAPE of BELGIUM

AS witnessed by Hugh Gibson, First Secretary of our Legation in Brussels, when the Germans broke through Belgium.

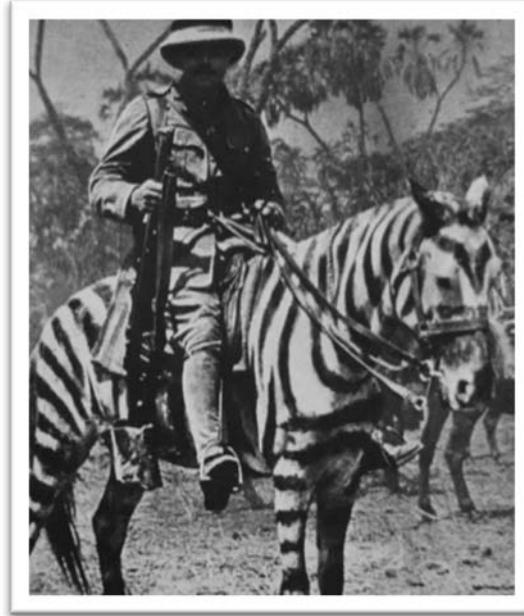
His personal diary—the day to day history of all that he saw—can be given you now that the seal of diplomatic neutrality is broken.

The opening instalment appeared in yesterday's Sunday Tribune—a new chapter will be published daily and Sunday for about six weeks. Read today's (yesterday's if you can still get a copy), and to make sure of reading all of it leave an order with your newsdealer now.

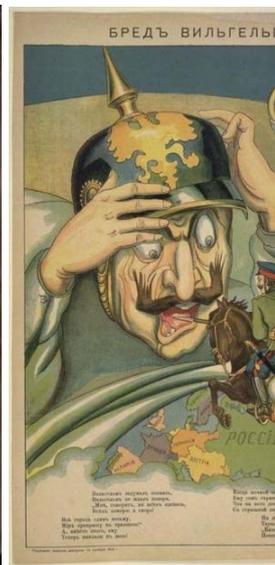
—NOTE—

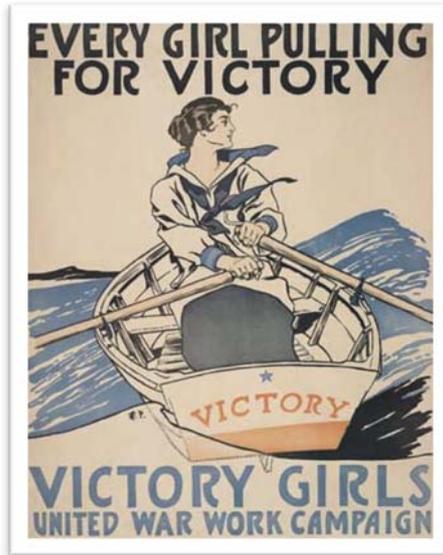
This remarkable story will appear daily and Sunday in *The Tribune* over a period of about six weeks. *The Tribune's* Circulation Department will receive subscriptions for the length of the story, and will mail the Daily and Sunday Tribune during its run for the special price of \$1.25. This is a real opportunity. Notify us today!





**Una guerra total (participa todo el mundo y toda la sociedad):**









▪ 11.- ACTIVIDAD Nº 8:

Fragmento de un comentario historiográfico del tema. Fuente: Paredes, J.(dir.). (2010). *Historia Universal Contemporánea*. Barcelona: Ariel. pp. 637-643

*“La Organización de la Paz:*

*Aunque tradicionalmente se habla del Tratado de Versalles como una unidad, realmente fueron cinco paces, cada una de ellas entre las potencias aliadas y una de las potencias del eje. El Tratado de Versalles fue firmado el 28 de junio de 1919, entre aliados y Alemania. En él se incluyeron todas las cláusulas humillantes para Alemania que veremos más adelante.*

*Pero el problema de todas estas paces fue el mismo: la intransigencia de los plenipotenciarios aliados y, sobre todo, el afán revanchista de los franceses, capitaneados por Clemenceau, que quería emplear una mano muy dura con los vencidos. Casi siempre fue apoyado por Orlando, el jefe de la delegación italiana. Lloyd George, primer ministro británico, intentó moderar las condiciones francesas, pero fue mucho más duro que lo que se podía esperar del fair play británico. Solo Wilson, presidente de Estados Unidos, un gran intelectual moderado y con gran visión de futuro, intentó iniciar las bases de la posguerra sobre la concordia y la comprensión de todos. Pero muchos de los postulados fueron desoídos por los aliados europeos, por lo que las consecuencias de Versalles serían nefastas para el futuro. Al no ser escuchados los argumentos de los vencidos, la paz quedará muerta desde el principio, porque los alemanes no la verán como propia e intentarán romper desde el primer día el dictado de Versalles.*

*Las mayores discusiones se produjeron en torno a la ocupación o no por parte de Francia de la orilla izquierda del Rin. Tanto los políticos (Clemenceau) como los generales galos, estaban de acuerdo en que era imprescindible para ellos hacerse con el control de esos territorios. Su excusa era la de impedir una nueva invasión del suelo francés por parte alemana. El premier británico, Lloyd George, se inclinaba porque hubiera solo garantías militares, que incluyeron, eso sí, la reducción del ejército alemán. Por ello consultó con otros políticos. La mayoría de ellos veía claro que la ocupación de una zona de tanto valor industrial disminuiría las posibilidades económicas de Alemania y con ello su capacidad armada, pero muchos pensaban (Churchill entre ellos) que esa violación de su territorio fomentaría el odio y, por ende, los deseos de una revancha alemana en los años posteriores a la contienda. Al final, se decidió la división de tres zonas, en cada una de las cuales la ocupación tendría una duración diferente.*

*El punto de debate más enconado se centró a la incorporación del Sarre a Francia. Los galos aportaron todo tipo de argumentos históricos, económicos, militares y estratégicos para su retención, pero tanto americanos como ingleses no deseaban otro problema como el de Alsacia-Lorena, otra patata caliente de reivindicaciones nacionalistas. Entre estas dos posturas se adoptó la solución de compromiso. El Sarre sería administrado por la Sociedad de Naciones, que se lo entregaría en fideicomiso a Francia durante al menos 15 años (serían 18). Además, una parte de la abundante producción de esta región se destinaría al tesoro francés. Pero el Sarre siempre quiso ser germano y volvería al seno de Alemania en 1936.”*

- Los Catorce puntos de Wilson:

1. Tratados de paz, en virtud de negociaciones realizadas públicamente, a fin de poner término a la diplomacia secreta.
2. Libre navegación en todos los océanos, en tiempos de paz y de guerra.
3. Supresión de las barreras aduaneras en la medida de lo posible (para obtener libre acceso de las mercancías norteamericanas a mercados hasta entonces protegidos)
4. Desarme al tenor de las circunstancias y sin que suponga ningún riesgo para el orden interno de cada país.
5. Solución de los problemas coloniales, respetando el bienestar de los colonizados, así como las exigencias de los colonizadores.
6. Evacuación de los territorios rusos ocupados; derecho de los pueblos a disponer de sí mismos, con la ayuda de otras naciones (el ideal legitimista del congreso de Viena de 1815 quedaba sustituido por el principio de las nacionalidades como derecho a la autodeterminación)
7. Evacuación militar y restablecimiento de Bélgica.
8. Evacuación militar y restablecimiento de los territorios franceses ocupados; devolución de Alsacia y Lorena.
9. Rectificación de las fronteras italianas, respetando a las poblaciones que ocupan cada región.
10. Autonomía de los pueblos que integran el Imperio austro-húngaro.
11. Evacuación militar y restablecimiento de Rumania, Serbia y Montenegro; libre acceso al mar para Serbia; revisión de fronteras en los Balcanes, con el fin de satisfacer las aspiraciones nacionales e históricas.
12. Autonomía para los pueblos no turcos del imperio otomano; independencia de Turquía y garantías de libre tránsito por el Bósforo y los Dardanelos.
13. Fundación de un Estado polaco independiente, con libre acceso al mar.
14. Creación de una sociedad de naciones que garantice la independencia política y la integridad de los Estados grandes y pequeños.

- Cláusulas del Tratado de Versalles. Principalmente, organizados en dos tipos de cláusulas:

a) Territoriales: Francia recupera Alsacia y Lorena. Bélgica recibe Eupen y Malmedy, y Dinamarca el norte de Schleswig (con respecto a este condado este fue consultado por medio de un plebiscito, la parte norte se decidió por Dinamarca)

Se reconstruye Polonia (Posnania, Prusia occidental y Alta Silesia) Danzig (Gdansk) y Memel pasar a ser administrados por la Sociedad de Naciones, al igual que el territorio del Sarre hasta celebrarse un plebiscito regulador de su situación definitiva. Fuera de Europa, Alemania pierde la totalidad de sus colonias al quedar transformadas en “mandatos” sujetos a la Sociedad de Naciones.

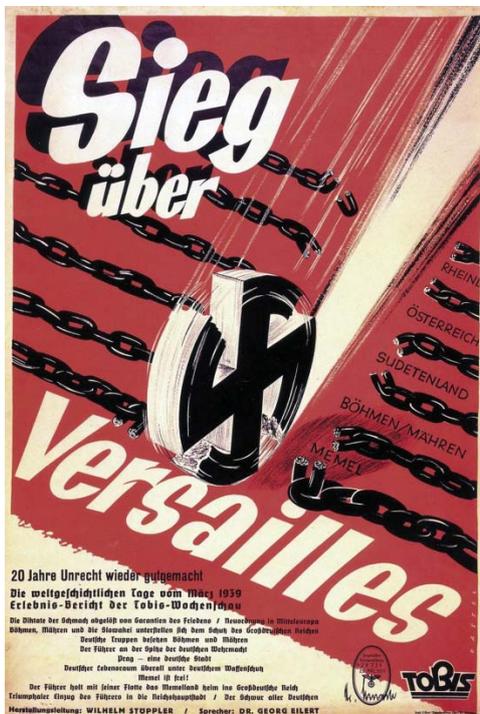
b) Militares, económicas y penales: Reducción del ejército alemán (sólo contará en adelante de 100 mil soldados) y de su material de guerra (no podrá tener barcos de más de 40 mil toneladas, se prohibió la aviación militar, se suprimió el Estado Mayor, se prohíbe la construcción de submarinos, sus fábricas de armas serán inspeccionadas y controladas periódicamente), suprimiéndose el servicio militar obligatorio.

Durante quince años los aliados ocuparán la zona del Rin, desmilitarizada en una franja de 50 kilómetros. Alemania habrá de pagar las indemnizaciones que se determinen en compensación por las destrucciones ocasionadas durante la contienda. El Káiser y sus principales ministros, son inculpados y por lo tanto responsables penalmente, quedan sujetos a las decisiones de tribunales especiales.

Entrega de todos los barcos mercantes alemanes de más de 1400 Tm de desplazamiento y cesión anual de 200 000 Tm de nuevos barcos, para restituir toda la flota mercante perdida por los aliados durante el conflicto. Entrega anual de 44 millones de Tm de carbón, 371 000 cabezas de ganado, la mitad de la producción química y farmacéutica, la totalidad de cables submarinos, etc., durante cinco años. Expropiación de la propiedad privada alemana en los territorios y colonias perdidas. El pago de 132 000 millones de marcos-oro alemanes (para aquella época 31 400 millones de dólares, 6600 millones de libras esterlinas), lo que equivale aproximadamente a 442 000 millones de dólares estadounidenses a fecha de 2012, una suma que Alemania no podía pagar y que muchos economistas en el momento consideraron excesiva, ya que significaba más que las reservas internacionales de Alemania, que según muchos autores causó la posterior hiperinflación.

Desde un punto de vista político, según el artículo 231, Alemania (y sus aliados) fueron la única responsable de la guerra: los gobiernos aliados y asociados declaran, y Alemania reconoce, la responsabilidad de Alemania y sus aliados por haber causado todos los daños y pérdidas a los cuales los gobiernos aliados y asociados se han visto sometidos como consecuencia de la guerra impuesta a ellos por la agresión de Alemania y sus aliados. Además, se prohíbe el ingreso de Alemania en la Sociedad de Naciones.

### “Victoria sobre Versalles” y “Contra Versalles”



▪ 12.- ACTIVIDAD Nº 10:

Palacio Real de Aranjuez:



**Palacio Cerralbo de Madrid** (Fuente: González del Valle, A.. (2015). Los Secretos de... La sala árabe del Museo Cerralbo. 5 de mayo 2018, de Museo Cerralbo Sitio web: [https://www.mecd.gob.es/mcerralbo/dms/museos/mcerralbo/publicaciones/publicaciones-electronicas/secretos\\_SalaArabe.pdf](https://www.mecd.gob.es/mcerralbo/dms/museos/mcerralbo/publicaciones/publicaciones-electronicas/secretos_SalaArabe.pdf)):



Fig. 18, 19 y 20. Armaduras. Japón, periodo Edo (1614 – 1868) Hierro, cobre, laca, textiles.  
N.º inv. 00671, 00543 y 00585. Museo Cerralbo.



▪ 13.- ACTIVIDAD Nº11, PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA:

Las siguientes son capturas de pantalla de algunas de las páginas de que se compone la WebQuest:



## Un Museo del siglo XXI: un museo on-line

Visitar museos de arte es una oportunidad única para admirar la capacidad expresiva que los humanos. Pero cuando vives en Laguna de Duero, los grandes museos plantean un problema: que podemos vivirlos son muy pocas (aunque también muy excepcionales).

Pero vivimos en el siglo XXI, el siglo de la información, de internet, de las redes sociales... **todas las distancias se reducen a unos pocos clicks.** ¡Y no es menos en el caso de los Museos!

Visto de esta manera, hasta podemos realizar nuestro propio Museo, ¡a la mismísima medida de nuestras necesidades! En que los creadores como nosotros creemos que es más interesante y más útil, y en que nosotros seamos los protagonistas, tanto en su creación como en su uso.

Tendremos que aprender sobre musealización, ponernos en el papel del espectador (que seremos nosotros) para saber qué información ver las dificultades que entraña crear un museo... Pero sobre todo, nos prepararemos para lo que serán los Museos de nuestro siglo XXI.



# Proceso

## Crear el Museo on-line de arte del siglo XIX de la Clase:

### 1.- Constituirnos en seis Comités de Coordinación de Exposiciones (Comité de Coord.):

- Dentro de ellos, repartir los puestos de que se componen.
- Repartir un estilo artístico y/o gran autor por cada Comité.

### 2.- Preparar nuestro Museo. Cada Comité habrá de:

- Preparar la información necesaria para conocer el arte del arte encargado a cada Comité de Coord..
- Elegir las obras más representativas de su estilo y/o gran autor.
- Aprender de la musealización online que llevan a cabo los principales Museos de arte de la Edad Contemporánea del mundo.
- Preparar una explicación de unos pocos minutos de su estilo artístico y/o gran autor a partir de las obras que ha elegido.

### 3.- Crear nuestra Galería Digital:

# Recursos

## Grandes Museos con arte de la Edad Contemporánea:

### Cuentas de Instagram:



Museo Nacional del Prado



MoMA The Museum of



Musée du Louvre (@museelouvre) •



Musée d'Orsay (@museeorsay) •



@museodelromant • Fotos y videos



# Evaluación

## Rúbrica de evaluación:

INDICADOR DE LOGRO (de menor a mayor consecución)				
Indicador de logro	1	2	3	4
CLC – Sabe expresarse de forma oral a la hora de realizar una explicación de historia del arte				
CD – Sabe utilizar recursos tecnológicos para la comunicación y resolución de problemas				
CSC – Participa de manera constructiva en la actividad				
CPAA – Sabe realizar estrategias de planificación de resolución de una tarea				
CPAA – Lleva a cabo estrategias de supervisión de las acciones que se están llevando a cabo				

## Valora la WebQuest:



### Valoración de la WebQuest:

Envía tus comentarios sobre la WebQuest que acabas de hacer. Este formulario es anónimo:

#### Nivel de esfuerzo:

	Deficiente	Medio	Satisfactorio	Muy bueno	Excelente
Nivel de esfuerzo que has dedicado a la WebQuest	<input type="radio"/>				
Nivel de Esfuerzo que te ha exigido:	<input type="radio"/>				

#### Conocimientos adquiridos

	Deficiente	Medio	Satisfactorio	Muy bueno	Excelente
Nivel de habilidades o conocimientos al principio del curso	<input type="radio"/>				
Nivel de habilidades o conocimientos al	<input type="radio"/>				



▪ 14.- PRESENTACIÓN DE APOYO – UNIDAD DIDÁCTICA MODELO

La presentación en formato “PowerPoint” de apoyo puede descargarse para su consulta a través de los siguientes enlace (ambas opciones permiten acceder al mismo archivo):

- Opción en Google Drive: <https://goo.gl/pjupBH>
- Opción en Dropbox: <https://goo.gl/57r9bi>

Como muestra, a continuación se incluyen una pequeña serie de diapositivas que sirvan como ejemplo de las 171 que componen la presentación completa.

2.- LA SEGUNDA  
REVOLUCIÓN INDUSTRIAL  
3.- AVANCES DE LA  
ECONOMÍA Y DEL  
CAPITALISMO  
4.- LAS CONSECUENCIAS  
SOCIALES DE LA SEGUNDA  
REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

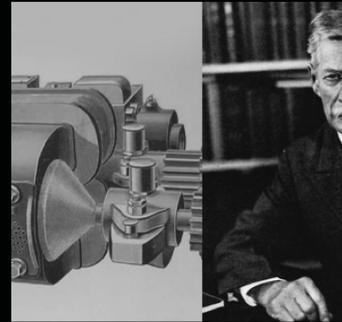


Ford Model T  
(1910)

## 2.1.- Las nuevas fuentes

- **Petróleo**
  - Derivados → Uso en **motore**
- **Electricidad**
  - Transformador y acumulador
  - Uso:
    - Iluminación → Bombilla c
    - Motores
  - Electrificación de: fábricas, e

Nueva York,  
iluminada por 1ª  
vez con  
electricidad (1882)

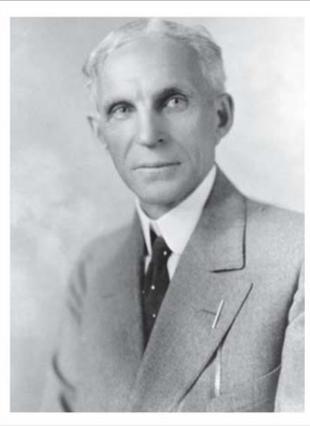


## 2.2- Los cambios en la organización del trabajo

Frederick Winslow Taylor (1856-1915)



Henry Ford (1863-1947)



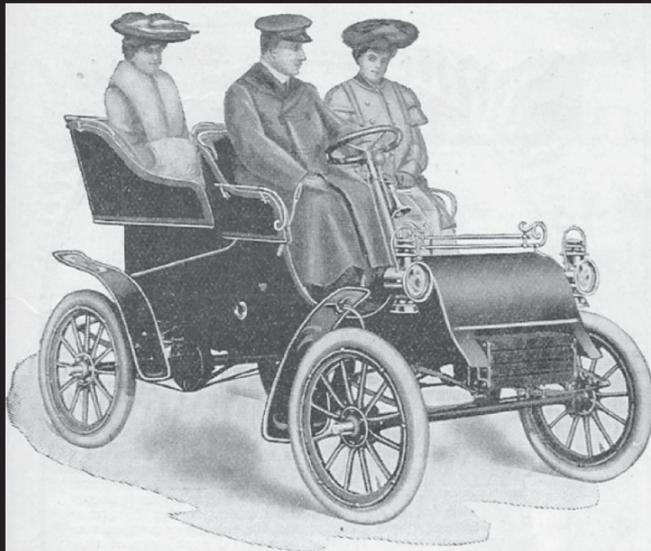
## 2.2- Los cambios en la o

Interés por producir:

- Más cantidad
- Más barato

- Taylorismo → *Organiza*  
Cronometrar todas las  
del proceso de produc

- Fordismo → *Trabajo d*  
Descomponer las ta  
de producción al máx  
imponiendo un ritmo

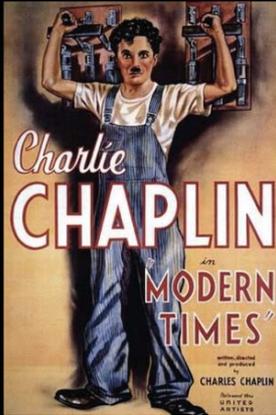


Ford Model A (1903)

Ford Model T (1910)



## Video - La visión de Charlie Chaplin – “Tiempos Modernos” (1936)



## 2.3.- Los sectores indus

Innovaciones técnicas →

Diversific

## 2.3.- Los sectores industriales punta

Metalurgia



Convertidor Bessemer (1856) → Acero



## 2.3.- Los sectores indus

Metalurgia



Con

Industria química



Der



### 2.3.- Los sectores industriales

Metalurgia → Co

Industria química → De

Otras industrias:

- Material eléctrico
- Material mecánico
- Textil
- Alimentaria

### 3.1.- Nuevos medios de transporte y comunicación

**Medios de transporte:** Grandes progresos

**Infraestructuras**

- Canal del Suez (1869) y de Panamá (1914)
- Extensión de red ferroviaria
- Comunicaciones:
  - Teléfono (1860)
  - Fotografía (1876)
  - Cinematógrafo (1895)
  - Radio (1897)

- Electricidad aplicada:
  - Ferrocarriles
  - Tranvías
  - Metro
- Motor de explosión:
  - Automóvil
  - Navegación
  - Aviación

Globalización plena

### 3.3.- El nacimiento del

Aumento de:

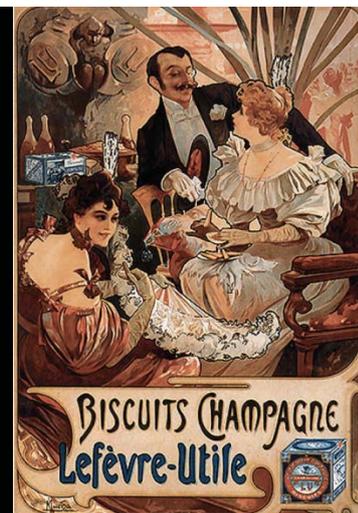
- Tamaño de las industrias
- Dinero necesario para financiar:
  - Industrias
  - Comercio

### 3.2.- Las actividades agrarias y el comercio

Avances de la Segunda Revolución Industrial

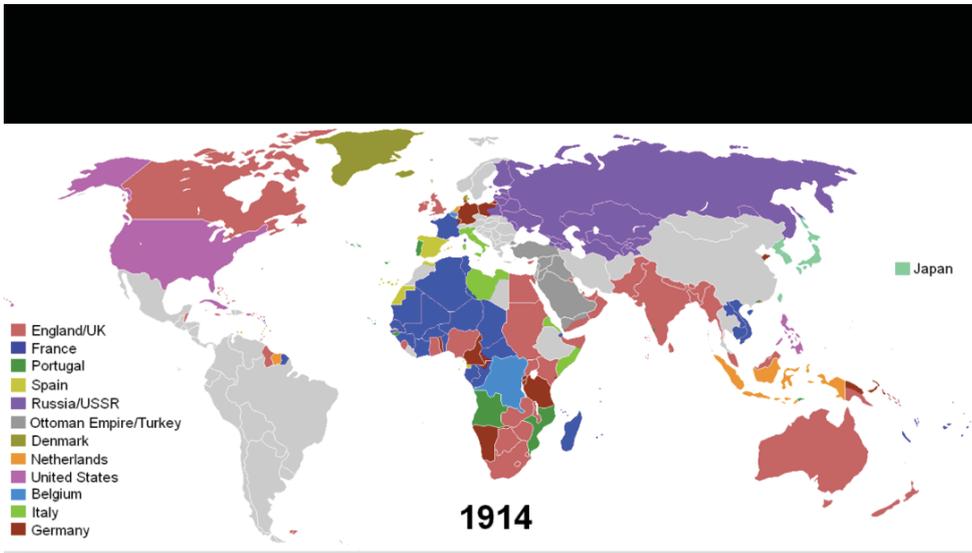
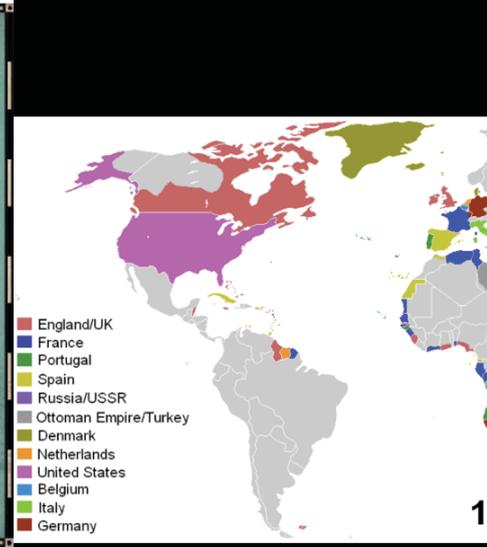
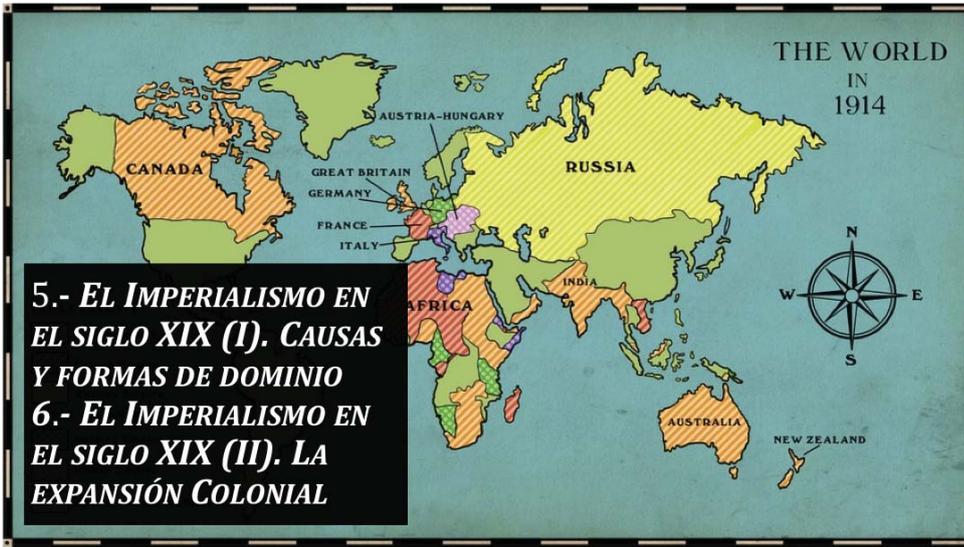


Crecimiento generalizado



Alfonso  
1935  
Art N  
del c  
publ

(Continúa)



5.1.- El imperialismo y s

Expansión colonial europea (a partir de 1870-71)

↓

Una nueva fase: el Imperialismo

- Con
- Con
- Con

### 5.1.- El imperialismo y sus causas

Una nueva fase:  
**el Imperialismo**

Causas:

- **Tecnológicas**
- Políticas y estratégicas
- Demográficas
- Económicas
- Ideológicas

- Mejoras en infraestructuras
- Mejoras en transportes
- Mejoras en comunicación
- Mejoras armamentísticas
- Mejoras médicas

### 5.1.- El imperialismo y sus causas

Una nueva fase:  
**el Imperialismo**

Causas:

- Tecnológicas
- **Políticas y estratégicas**
- Demográficas
- Económicas
- Ideológicas

### 5.1.- El imperialismo y sus causas

Una nueva fase:  
**el Imperialismo**

Causas:

- Tecnológicas
- Políticas y estratégicas
- **Demográficas**
- Económicas
- Ideológicas

- Aliviar excedentes de población
- Reducir el paro

### 5.1.- El imperialismo y sus causas

Una nueva fase:  
**el Imperialismo**

Causas:

- Tecnológicas
- Políticas y estratégicas
- Demográficas
- **Económicas**
- Ideológicas

## 5.1.- El imperialismo y sus causas

Una nueva fase:  
**el Imperialismo**

Causas:

- **Tecnológicas**
- Políticas y estratégicas
- Demográficas
- Económicas
- **Ideológicas**

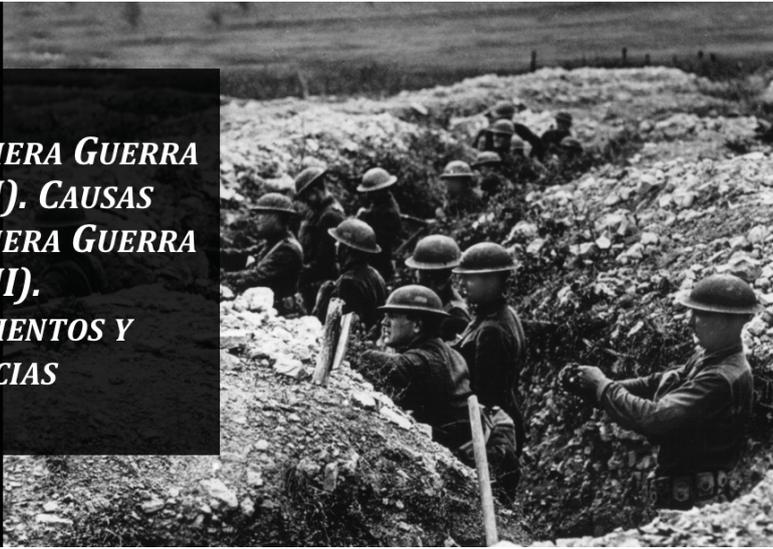
- **Positivismo:** Fe en los avances de la Ciencia
- **"Misión"** desde los imperios de **"civilizar"** el mundo.
- **Darwinismo social**
  - Superioridad de la raza blanca
- Interés por *Descubrir el Mundo*

Video - La Isla de Ellis – M  
Social (The Immigrant, 20



(Continúa)

**7.- LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL (I). CAUSAS**  
**8.- LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL (II). ACONTECIMIENTOS Y CONSECUENCIAS**



**7.1.- Las causas de la Gran Guerra**

**Causas profundas**

**La chispa de la guerra**

**7.1.- Las causas de la Gran Guerra**

**Causas profundas**

- Sistema de alianzas militares
- Conflictos políticos
  - Territoriales
  - Nacionalistas
  - Coloniales
- Rivalidades económicas

**Europa frente a la guerra**



## 7.1.- Las causas de la Gran Guerra

### Causas profundas

- Sistema de alianzas militares
- Conflictos políticos
  - Territoriales
  - Nacionalistas
  - Coloniales
- Rivalidades económicas

1872 → Liga de los Tres Emperadores  
(Alemania, Rusia y Austria-Hungría)

Conflictos en los Balcanes  
entre el Imperio  
Austrohúngaro e Imperio Ruso

Ruptura de la Liga  
Bismarck decide apoyar a Austria-  
Hungría

1879 – Doble Alianza:  
(Alemania-Austria-Hungría)

## 7.1.- Las causas de la Gran Guerra

### Causas profundas

- Sistema de alianzas militares
- Conflictos políticos
  - Territoriales
  - Nacionalistas
  - Coloniales
- Rivalidades económicas

## 7.1.- Las causas de la Gran Guerra

### Causas profundas

- Sistema de alianzas militares
- Conflictos políticos
  - Territoriales
  - Nacionalistas
  - Coloniales
- Rivalidades económicas

1879 – Doble Alianza

El Reino de Italia decide unirse  
buscando apoyos para sus  
ambiciones imperiales (Túnez)

1882 – Triple Alianza  
(Alemania, Austria-Hungría e  
Italia)

## 7.1.- Las causas de la Gran Guerra

### Causas profundas

- Sistema de alianzas militares
- Conflictos políticos
  - Territoriales
  - Nacionalistas
  - Coloniales
- Rivalidades económicas

1882 – Triple Alianza  
(Alemania, Austria-Hungría e  
Italia)

## 7.1.- Las causas de la Gran Guerra

### Causas profundas

- Sistema de alianzas militares
- **Conflictos políticos**
  - **Territoriales** → {
    - Alsacia y Lorena (reclamado por Francia a Alemania)
    - Istria y Trento (disputado por Italia y Austria-Hungría)
  - Nacionalistas
  - Coloniales
  - Rivalidades económicas

1882 – **Triple Alianza**  
(Alemania, Austria-Hungría e Italia)

1907 – **Triple Entente**  
(Reino Unido, Francia y Rusia)

## 7.1.- Las causas de la Gran Guerra

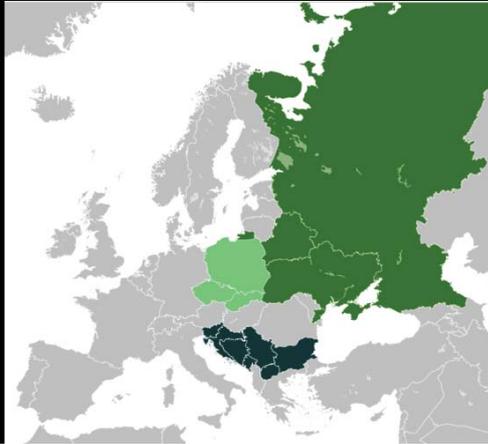
### Causas profundas

- Sistema de alianzas militares
- **Conflictos políticos**
  - Territoriales
  - **Nacionalistas** →
  - Coloniales
  - Rivalidades económicas

1882 – **Triple Alianza**  
(Alemania, Austria-Hungría e Italia)

1907 – **Triple Entente**  
(Reino Unido, Francia y Rusia)

## 7.1.- Las causas de la Gran Guerra - Paneslavismo



Países con predominio de la etnia eslava

## 7.1.- Las causas de la Gran Guerra

### Causas profundas

- Sistema de alianzas militares
- **Conflictos políticos**
  - Territoriales
  - **Nacionalistas** →
  - Coloniales
  - Rivalidades económicas

1882 – **Triple Alianza**  
(Alemania, Austria-Hungría e Italia)

1907 – **Triple Entente**  
(Reino Unido, Francia y Rusia)

## 7.1.- Las causas de la Gran Guerra

### Causas profundas

- Sistema de alianzas militares
  - **Conflictos políticos**
  - Territoriales
  - Nacionalistas
  - **Coloniales**
  - Rivalidades económicas
- Disputas por la presión ejercida por Alemania e Italia por aumentar sus colonias

1882 – **Triple Alianza**  
(Alemania, Austria-Hungría e Italia)

1907 – **Triple Entente**  
(Reino Unido, Francia y Rusia)

## 7.1.- Las causas de la Gran Guerra

### Causas profundas

- Sistema de alianzas militares
- Conflictos políticos
- Territoriales
- Nacionalistas
- Coloniales
- **Rivalidades económicas**

1882 – **Triple Alianza**  
(Alemania, Austria-Hungría e Italia)

1907 – **Triple Entente**  
(Reino Unido, Francia y Rusia)

## 7.1.- Las causas de la Gran Guerra

### La chispa de la guerra

- Asesinato del Archiduque Francisco Fernando – 28 de junio de 1914
- En Sarajevo (Bosnia)
- Autores nacionalistas serbios (quieren unificación de Bosnia y Serbia, paneslavista)



## 7.1.- Las causas de la Gran Guerra

### La chispa de la guerra

- Asesinato del Archiduque Francisco Fernando – **28 junio 1914**
- Austria-Hungría cree que Serbia (aliado ruso) colaboró en el asesinato
- Austria-Hungría lanza un ultimátum a Serbia
- Declaración de guerra el **28 de julio de 1914**
- Serbia no lo cumple

(Continúa)

9.- LA CULTURA Y EL ARTE (I). LA ARQUITECTURA  
 10.- LA CULTURA Y EL ARTE (II). PRIMERAS VANGUARDIAS



La estación Saint-Lazare, de Claude Monet, 1877.

9.1.- La educación y la cultura

**Educación**

Progreso → extensión de la educación obligatoria y gratuita

**Ciencia**

- Aceptación del **Método Positivo**
- Ideado por el filósofo y sociólogo Auguste Comte
- Impone la razón y la ciencia a la humanidad capaces de ignorancia
- Lleva a una confianza ciega en el progreso

9.2.- La arquitectura moderna

**Los nuevos materiales**



- Son :
  - Hierro
  - Acero
  - Cristal
  - Hormigón
- Con la II Rev. Industrial se necesita construir mucho y deprisa
- Primero edificios utilitarios
- Rechazados por los arquitectos tradicionales → Pero se irán generalizando

9.2.- La arquitectura moderna

**La arquitectura en Estados Unidos**

- Es
- Ra
- 
-



## 9.2.- La arquitectura mod

### La arquitectura en Europa

- El m
- Mod
- Difu
- Univ
- Conc
- B
- 
- S
- m

Victor Horta



Conciliar "lo útil" y "lo artístico"

- Belleza:
  - Formas inspiradas en la naturaleza, ondulantes y asimétricas
- Se ocupan de toda la decoración y mobiliario

Antoni Gaudí  
Casa Batlló  
(Barcelona)



Conciliar "lo útil" y "lo artístico"

- Belleza:
  - Formas inspiradas en la naturaleza, ondulantes y asimétricas
- Se ocupan de toda la decoración y mobiliario

(Continúa)

- CLI -



■ 15 – KAHOOT DE EVALUACIÓN INICIAL:

Capturas de las preguntas en que consiste el ejercicio (en su modalidad de juego aparece cada pregunta de manera individual y con sus posibles respuestas, para que responda el alumnado):

**Kahoot!** Find Kahoots My Kahoots My results FAQs Support New K! daribelx

**Imperialismo, Segunda Revolución Industrial, Colonialismo y Primera Guerra Mundial**  
A public quiz for schools

Play Challenge ☆ ⋮

Una introducción guiada al tema "El imperialismo y la Primera Guerra Mundial".

0 favorites 5 plays 20 players

**daribelx**  
Created 3 months ago

Copy and share this playable link  
<https://play.kahoot.it/#/quizid=6e79aec7-b91f-4596-9c9a-b7f63830e9ab>

**Questions (18)** Show answers

**Q1:** ¿Quién es este hombre y dónde gobernó?  20 sec

**Q2:** ¿Con qué países guardó Alemania rencillas tras su unificación?  20 sec

**Q3:** ¿Qué territorios incorpora el Imperio Alemán tras la Guerra Franco-Prusiana (1870-71)?  20 sec

**Q4:** ¿Cuál fue la gran potencia marítima del siglo XIX?  20 sec

**Q5:** ¿Qué novedades son características de la Segunda Revolución Industrial?  20 sec

**Kahoot!** Find Kahoots My Kahoots My results FAQs Support New K! daribelx

**Imperialismo, Segunda Revolución Industrial, Colonialismo y Primera Guerra Mundial**  
A public quiz for schools

Play Challenge ☆ ⋮

Una introducción guiada al tema "El imperialismo y la Primera Guerra Mundial".

0 favorites 5 plays 20 players

**daribelx**  
Created 3 months ago

Copy and share this playable link  
<https://play.kahoot.it/#/quizid=6e79aec7-b91f-4596-9c9a-b7f63830e9ab>

**Q6:** ¿Qué son el "Taylorismo" y el "Fordismo"?  20 sec

**Q7:** ¿Qué caracteriza al Gran Capitalismo?  20 sec

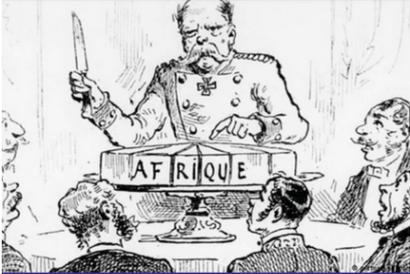
**Q8:** ¿A qué se corresponde el proyecto de la imagen?  30 sec

**Q9:** ¿Son lo mismo Imperialismo y Colonialismo?  20 sec

**Q10:** ¿Cuáles son las causas del imperialismo?  20 sec

**Q11:** Sitúa cronológicamente la Primera Guerra Mundial o Gran Guerra  20 sec

Kahoot! Find Kahoots My Kahoots My results FAQs Support New K! dariobelix



**Imperialismo, Segunda Revolución Industrial, Colonialismo y Primera Guerra Mundial**  
A public quiz for schools

Play Challenge ☆ ⋮

Una introducción guiada al tema "El imperialismo y la Primera Guerra Mundial".

0 favorites 5 plays 20 players

**dariobelix**  
Created 3 months ago

Copy and share this playable link  
<https://play.kahoot.it/#/quizid=6e79aec7-b91f-4596-9c9a-b7f63830e9ab>

**Q12:** A qué guerra corresponde esta imagen  20 sec

**Q13:** A qué guerra se corresponde esta imagen  20 sec

**Q14:** ¿Cuáles son los bandos de la Primera Guerra Mundial o Gran Guerra?  20 sec

**Q15:** ¿Cuál es la chispa que arranca la Gran Guerra?  20 sec

**Q16:** ¿Qué paz pone fin a la Gran Guerra y qué nación es la gran derrotada?  20 sec

**Q17:** ¿A qué se corresponde esta imagen?  20 sec