



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

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

TRABAJO FIN DE MÁSTER

DE LA «GUERRA DE LAS PALABRAS» AL CLAMOR  
DE LOS FUSILES: una propuesta didáctica para  
Geografía e Historia de 4º de ESO

Presentado por: Marcos García Carrascal

Tutora: Esther López Torres

Curso: 2019-2020

## ÍNDICE

<b>PARTE I. PROGRAMACIÓN GENERAL</b> .....	2
1. Introducción.....	2
1.1 Leyes y reales decretos regulatorios .....	2
1.2 Ubicación de la asignatura .....	2
1.3 Características del alumnado.....	3
<b>2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN</b> .....	4
a) Secuencia y temporalización de los contenidos.....	4
b) Perfil de la materia: desarrollo de cada Unidad Didáctica .....	6
c) Decisiones metodológicas y didácticas .....	38
d) Concreción de elementos transversales .....	42
e) Medidas que promueven el hábito de la lectura .....	44
f) Estrategias e instrumentos para la evaluación.....	45
g) Medidas de atención a la diversidad.....	46
h) Materiales del aula y recursos de desarrollo curricular .....	49
i) Programa de actividades extraescolares y complementarias.....	56
j) Procedimiento de evaluación de la Programación Didáctica .....	57
<b>PARTE II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO</b> .....	59
<b>A) ELEMENTOS CURRICULARES</b> .....	59
a) Justificación y presentación de la unidad .....	59
b) Desarrollo de elementos curriculares y actividades .....	61
c) Secuenciación y desarrollo de actividades por sesiones.....	64
d) Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación .....	66
e) Materiales y recursos para el alumnado.....	67
f) Bibliografía para la actualización científico-docente.....	68
<b>B) ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA</b>	
a) Fundamentación teórica.....	70
b) Desarrollo .....	71
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	78
<b>ANEXOS</b> .....	80

## **PARTE I: PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA**

### **1 Introducción**

Este trabajo presenta un proyecto de programación de la asignatura de Geografía e Historia para alumnos de Cuarto de ESO, impartida en un instituto de la Comunidad de Castilla y León para el curso académico 2019/2020.

La primera parte del trabajo consistirá en una temporalización y secuenciación de los contenidos a lo largo del curso, la relación de las Unidades Didácticas en que se divide, la metodología aplicada y los instrumentos de evaluación. La segunda parte desarrollará en profundidad una Unidad Didáctica concreta de la evaluación.

#### **1. 1 Leyes y Reales Decretos regulatorios**

La enseñanza secundaria obligatoria en España se encuentra mediatizada por las leyes de enseñanza vigentes. La última en aprobarse ha sido la LOMCE, el 9 de diciembre de 2013, que a su vez modifica la LOE, promulgada en 2006.

La Ley de Educación se concreta, para la etapa secundaria, en el Real Decreto 1105/2014, que establece el currículo básico de ESO y Bachillerato. Este currículo, merced a la descentralización del estado en Comunidades Autónomas, es completado por estas. En nuestro caso debemos remitirnos a la Orden EDU 362/2014, que es la que atañe al currículo de ESO. La Junta de Castilla y León no ha efectuado importantes cambios ni modificaciones que enmienden al documento emanado de la administración central.

#### **1. 2 Ubicación de la asignatura dentro de la materia de Geografía e Historia**

La asignatura de Geografía e Historia es común para todas las modalidades y se encuentra presente en ambos ciclos de la ESO. Esta asignatura alterna en los diferentes cursos la enseñanza de la Geografía y la Historia. No obstante, en Cuarto de ESO la Geografía se omite, en favor de la Historia, que abarca desde el Absolutismo Ilustrado en su apogeo hasta lo acaecido tras el desmoronamiento del Bloque Oriental, con un mundo fragmentado y multipolar.

Posteriormente y llegados los alumnos al Bachillerato, Geografía e Historia se bifurcan, encontrando en Primero de Bachillerato la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. Historia del Mundo Contemporáneo confluye con Geografía e Historia de Cuarto en parte de sus contenidos, pero las horas semanales que a Historia del Mundo Contemporáneo se le asignan son cuatro, sobrepasando las tres que a Geografía e Historia

de cuarto le corresponden. Se podría considerar, por consiguiente, a Historia Universal una profundización de Geografía e Historia de cuarto.

En Segundo de Bachillerato hallamos Historia de España, asignatura obligatoria y común a todos los itinerarios, al contrario que Historia Universal. La Historia de Cuarto de ESO solo se acerca a nuestra Península de forma tangencial, siendo lo fundamental la trayectoria histórica de Europa y Occidente.

### **1.3 Características del alumnado en relación con el aprendizaje de las Ciencias Sociales**

Los alumnos inscritos en Cuarto de la ESO cuentan con una edad aproximada de entre quince y dieciséis años. Según la teoría del constructivismo, los individuos ordenan su pensamiento con arreglo a unas estructuras o esquemas mentales, que van sustituyendo por otros de mayor complejidad a medida que crecen, siendo esto compatible con una importante variabilidad individual.

Piaget clasificó a los infantes por grupos de edad, atribuyendo a cada uno unos esquemas que difieren y trascienden al anterior en grado cualitativo. Por ejemplo, los neonatos solo conciben el mundo que captan directamente por los sentidos. Los niños de corta edad pueden representarse la realidad mentalmente, pero siempre que la hayan experimentado previamente.

A partir de los 12 años, según la teoría de Piaget, los adolescentes pueden discernir sobre realidades con las que nunca han establecido contacto. Para resumirlo, es en este estadio en el que se pasa *de lo real a lo posible* (Flavell, 1984, p.115)

Es por ello que los alumnos que acceden a Cuarto de ESO están en condiciones de entender la Historia, puesto que ésta evoca hechos y lugares que no se pueden conocer trasladándose *in situ* al lugar donde ocurrieron (el pasado), lo que diferencia esta ciencia de otras, en las que se pueden reproducir las condiciones de un experimento en un laboratorio.

La enseñanza de la Historia también requiere de otra destreza, que es la *seriación*. Esta consiste en la capacidad de saber ordenar dos o más cifras según sean estas mayores o menores. La cosa se complica cuando se trata de valorar una cifra que puede ser mayor respecto a una y menor en relación a otra. Esto se conoce como la *regla de la transitividad*, y se asimila entre los 7 y los 11 años. (Meece, 2000, pag. 112)

En resumen, para incorporar eficazmente los conocimientos aportados por las Ciencias Sociales y particularmente la Historia, se necesita haber alcanzado una madurez intelectual que solo se presupone a partir de los 12 años, y que se basa en la habilidad para recrear realidades no experimentadas directamente y para secuenciar temporalmente acontecimientos sucedidos en el pasado. Es por ello que esta programación se ajusta a las capacidades que un adolescente ostenta generalmente.

## 2-ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN

### a) Secuencia y temporalización de los contenidos: cronograma de Unidades Didácticas

A continuación, se desplegará el cronograma de unidades didácticas. El calendario que se ha usado para repartir las sesiones en que se impartirán las clases es el calendario lectivo de 2019/2020 de la comunidad de Castilla y León. Atendiendo a este, y contando con que se asignan tres horas semanales a la asignatura de Geografía e Historia de Cuarto de ESO, el cómputo de sesiones que destina la Junta de Castilla y León a la asignatura es de 99. Descontaremos de esta suma 15 sesiones, destinadas a la realización de los exámenes, además de otras 6, que se estiman serán las que aproximadamente ocupe la excursión prevista para el 17 de enero. Así pues, las clases útiles se reducen a 78 sesiones de una hora.

	UNIDAD DIDÁCTICA	TEMPORIZACIÓN
PRIMER TRIMESTRE	1. El ocaso del Antiguo Régimen	18, 20, 23, 25 y 27 de septiembre. Examen: 30 de septiembre
	2. Las revoluciones atlánticas (1776-1848)	2, 4, 7, 9 y 11 de octubre. Examen: 14 de octubre
	3. La revolución industrial	16, 18, 21, 23 y 25 de octubre. Examen: 28 de octubre
	4. La Carrera por África: el Imperialismo y la Belle Époque	4, 6, 8, 11 y 13 de noviembre. Examen: 15 de noviembre.
	5. La Gran Guerra	18, 20, 22, 25, 27 y 29 de noviembre. Examen: 2 de diciembre.
	6. El auge del Totalitarismo	4, 11, 13, 16 y 18 de diciembre. Examen: 20 de diciembre.
SEGUNDO TRIMESTRE	7. De la «guerra de las palabras» al clamor de los fusiles: La Segunda República española.	8, 10, 13, 15, 17, 20 y 22 de enero. Examen: 24 de enero
	8. El periodo de Entreguerras: de la derrota alemana a la revancha	27, 29 y 31 de enero. 3 y 5 de febrero. Excursión: 7 de febrero Examen: 10 de febrero.
	9. La Segunda Guerra Mundial y sus secuelas. El Holocausto y la descolonización.	12, 14, 17, 19 y 21 de febrero. Examen: 28 de febrero.

	10. El franquismo.	2, 4, 6, 9 y 11 de marzo. Examen: 13 de marzo.
	11. La Guerra Fría.	16, 18, 20, 23 y 25 de marzo. Examen: 27 de marzo.
TERCER TRIMESTRE	12. La Transición democrática	30 de marzo, 1, 15, 17, 20, 22 y 27 de abril. Examen: 29 de abril.
	13. El capitalismo victorioso (1989-actualidad)	4, 6, 8, 11 y 13 de mayo. Examen: 15 de mayo.
	14. Los retos del futuro	18, 20, 22, 25 y 27 de mayo. Examen: 1 de junio.
	15. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Geografía y la Historia	3, 5 y 8 de junio. Examen: 10 de junio.

**b) Perfil de materia: desarrollo de cada Unidad Didáctica<sup>1</sup>**

UNIDAD I: El ocaso del Antiguo Régimen				
CONTENIDO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías.	1. Explicar las características del Antiguo Régimen en sus sentidos político, social y económico.	<p><b>1.1 Distingue conceptos históricos como Antiguo Régimen e Ilustración (B1)</b></p> <p>3.1 Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. (B1)</p>	<p>Los alumnos leerán el opúsculo «<i>Qué es la Ilustración</i>», de Immanuel Kant, que diseccionará el profesor en una sesión. La siguiente sesión albergará un debate, que se dividirá en dos partes correspondientes a dos preguntas que se intentará contestar: ¿Pudieron ensayos como el de Kant servir de inspiración a los revolucionarios franceses, a pesar de no cuestionar el poder y protestar obediencia a las autoridades? ¿Pudo la aplicación de la tolerancia tal como la concibió Kant haber impedido el ciclo revolucionario liberal?</p>	AA CSC CL
		<p>3.2 Establece, a través de análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo. (B1)</p>	<p>El alumno leerá fragmentos del «<i>Manifiesto de los Persas</i>» y de «<i>Qué es el tercer estado</i>», de Emmanuel Sièyes, e incluyendo citas para justificarlo, señalará las</p>	CL AA

<sup>1</sup> Los estándares básicos irán resaltados en negrita, mientras que los criterios y estándares añadidos se pondrán en cursiva.

El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII	2. Conocer los avances de la revolución científica desde el siglo XVII y XVIII	2.1 Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época (B1)	diferencias entre el Absolutismo y el Parlamentarismo.	
	2.2 Comprende las implicaciones del empirismo y el método científico en una variedad de áreas (B1)		El profesor impartirá una clase magistral sobre el método científico, contando cómo se convirtió en paradigma frente al método escolástico y cuáles son los procedimientos que lo guían. Después, los alumnos, divididos en grupos de tres, escogerán una problemática actual y describirán los pasos que debe seguir un científico para resolverla. Para ello, se les proporcionará un folio con un cuadro, en que se enumeran las etapas que presiden el método científico y que un investigador efectúa invariablemente: a) Formulación del problema b) Recogida de datos c) Interpretación d) Conclusiones Por ejemplo: a) El problema de la subalimentación en el Tercer Mundo b) Recogida de datos sobre los usos de las tierras c) Las tierras están abandonadas, las técnicas son	AA CSC IEE CMCT CL



<p>El arte en el siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. Obras más representativas.</p>	<p>3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América.</p>	<p>3.1 Descubre las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. (B1)</p>	<p>primitivas d) La introducción de maquinaria serviría para intensificar la producción y satisfacer la demanda alimentaria. Para ello se pueden ofrecer créditos a bajo interés o redistribuir las tierras a campesinos desprovistos de ellas.</p>	
			<p>Coincidiendo con el segundo centenario de la institución del Museo del Prado, los alumnos escogerán una obra pictórica del periodo Barroco o Neoclásico que acoja la pinacoteca, cuyo análisis deberán exponer de forma oral ante sus compañeros. La realización del trabajo exigirá la formación de grupos de dos o tres personas. Para documentarse, se sugiere la propia web del Museo del Prado, que incluye descripciones minuciosas de las obras.</p>	<p>IEE AA CEC CD CL</p>

UNIDAD II: Las revoluciones atlánticas (1776-1848)				
CONTENIDO	CRITERIOS DE EVALUACION	ESTÁNDARES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII	1. Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados Unidos, Francia, España e Iberoamérica.	1.1 Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando lo pros y los contras. (B2)	A los alumnos se les hará entrega del texto de la Declaración de Independencia de los Estados Unidos, tras lo cual habrán de extraer las causas de la secesión, de acuerdo con los motivos aducidos por sus protagonistas.	CL
La revolución francesa	2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII.	2.1 Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes. (B2)	Se les facilitará a los alumnos el texto del novelista austriaco Stefan Zweig sobre el revolucionario francés José Fouché, que ahogó en sangre a la reacción de Marsella. Después deberán responder si su actuación fue justificable y proponer otros métodos que hubieran podido contener la rebelión sin la efusión de sangre.	CL CSC
Las Revoluciones Liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas.	3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América.	3.1 Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras. (B2)	Los alumnos redactarán dos líneas cronológicas sincrónicas con los principales hechos acaecidos en la Península y en Ultramar entre 1808, fecha de la ocupación de España por las tropas francesas y que dio	AA IEE CMCT

Los nacionalismos	4. Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX.	4.1 Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron (B2) <b>4.2 Reconoce mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no solo como información, sino también como evidencia para los historiadores. (B2)</b>	lugar al vacío de poder ocupado por las Juntas, y 1814, año en que España recobró su independencia. Se incidirá sobre todo en el proceso constitucional de Cádiz y en las emancipaciones americanas, procesos sobre los que previamente el profesor habrá instruido a los alumnos por medio de sus exposiciones.	
			Se procederá a la lectura de los fragmentos comparados de la constitución francesa de 1793 y la española de 1812. Después los alumnos deberán debatir sobre los motivos de la mayor moderación de la española, sobre todo en aspectos como el reconocimiento del catolicismo como religión oficial o la limitación de la soberanía de las cortes por parte del rey.	CL CSC

Unidad III: La Revolución Industrial				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa	1. Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal.	1.1 Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas. (B3)	El discente analizará un mapamundi sobre la industrialización, en que aparecen resaltados los principales centros, mercados y abastecimientos. A partir de la lectura del mapa deberá dedicar un párrafo a tres países de su elección, hablando del momento y las causas de que emergiera la industria en ellos, las materias primas de que se sirvieron y de dónde las obtenían y los sectores en que se especializaron.	IEE AA
	2. Entender el concepto de progreso y los sacrificios y avances que conlleva.	2.1 Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra. (B3) <b>2.2 Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales. (B3)</b>	Los alumnos leerán un fragmento de la obra «La situación de la clase obrera en Inglaterra» de Friedrich Engels en que se denuncian las condiciones insalubres en que viven y trabajan los obreros fabriles de la Inglaterra decimonónica. Atendiendo al contenido, el alumno entregará una hoja en que reflexionará sobre los	CL CSC

<p>La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso?</p>	<p>3. Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios.</p>	<p>3.1 Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos. (B3)</p>	<p>efectos negativos que llevó aparejada la Industrialización, y habrá de responder a la pregunta de si estos fueron inevitables o en cambio pudieron ser previstos.</p>	
<p>La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso?</p>	<p>4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país.</p>	<p>4.1 Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España. (B3)</p>	<p>El alumno elaborará dos líneas cronológicas que compararán el proceso de industrialización de Inglaterra con el de los países nórdicos, señalando los principales hitos que atañen a ambos procesos.</p>	<p>AA CMCT</p>
<p>La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso?</p>	<p>4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país.</p>	<p>4.1 Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España. (B3)</p>	<p>Comentario de texto del manifiesto fundacional del PSOE (1879), con lo que se pretende tratar la eclosión del movimiento obrero en España y su cristalización en la forma de partido marxista homologable a los que estaban apareciendo en todos los rincones de Europa.</p>	<p>CL</p>

Unidad IV: La carrera por África: el Imperialismo y la Belle Époque				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACION	ESTÁNDARES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias	1. Identificar las potencias imperialistas y el reparto de poder económico y político en el mundo en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX.	<b>1.1 Explica razonadamente que el concepto imperialismo refleja una realidad que influiría en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales. (B4)</b>	El alumno definirá el imperialismo a través de la lectura de un fragmento del opúsculo de Lenin «El socialismo y la guerra», escrito en 1915 al calor del debate sobre las causas de la guerra del 14 y su engarce con la escalada colonial. Después el alumno deberá responder si la definición de Lenin está sesgada y deberá proponer una definición alternativa ideológicamente neutra. Todo ello lo entregará en papel al profesor, no debiendo ocupar más de dos caras.	CL CSC
	2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo.	1.2 Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización (B4)	Lectura del discurso de Lord Salisbury sobre las naciones vivas y las naciones moribundas, a partir del cual se suscitara un debate sobre el colonialismo y sobre si es justificable en razón de una misión civilizadora que compete a las naciones occidentales o este discurso sirve únicamente para	CL CSC

<p>La ciencia, arte y cultura en el siglo XIX en Europa, América y Asia.</p>	<p>5. Conocer los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX, consecuencia de las revoluciones industriales.</p>	<p>5.1 Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX. (B4)</p>	<p>justificar el saqueo al que son sometidos los pueblos dependientes.</p>	
			<p>El profesor anexará en la plataforma Moodle el documental «Siglo XIX: la máquina», que describe la aparición de ingenios como el telégrafo, el barco de vapor o el ferrocarril Su visionado servirá para la elaboración de un eje cronológico en que se reflejarán los avances científicos y tecnológicos de importancia capital durante el siglo XIX. A su vez, reunidos en grupos de dos o tres personas, los alumnos escribirán una breve redacción sobre un invento de su elección surgido al calor de la Revolución Industrial, y que habrán de entregar vía Moodle.</p>	<p>AA IEE CD CMCT CL</p>

	<p>6. Relacionar movimientos culturales como el romanticismo, en distintas áreas, reconocer la originalidad de movimientos artísticos como el impresionismo, el expresionismo y otros ismos en Europa y Asia. Entender el arte y la cultura en el siglo XIX y sus obras y artistas más representativos.</p>	<p>6.1 Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos. (B4)</p>	<p>Los alumnos compararán en una breve redacción <i>La Japonesa</i> de Claude Monet con <i>Takashima Oshia</i>, de Kitagawa Utamaro. Podrán servirse de las explicaciones ofrecidas por el profesor acerca de la fascinación ejercida por el arte oriental sobre los artistas occidentales con ocasión del Romanticismo, pero cuyo influjo se prolongó más allá del siglo XIX.</p>	<p>AA CEC CL</p>
	<p>6.2 Comenta analíticamente cuadros, esculturas y elementos arquitectónicos del arte del siglo XIX. (B4)</p>		<p>Los alumnos escogerán una obra arquitectónica, escultórica o pictórica firmada en el siglo XIX cuyas características formales, historia y trascendencia habrán de analizar por medio de una exposición oral de quince minutos, que podrá contar con soporte audiovisual.</p>	<p>IEE AA CD CEC</p>

UNIDAD V: La Gran Guerra				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACION	ESTÁNDARES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
La "Gran Guerra" o Primera Guerra Mundial	3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones	2.1 Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo,	El profesor dedicará una sesión a la explicación de las Relaciones Internacionales	AA CMCT



<p>Las consecuencias de la firma de la Paz</p>	<p>con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles.</p>	<p>imperialismo y la Gran Guerra de 1914. (B4)</p> <p>3.1 Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica de la Primera Guerra Mundial (B4)</p>	<p>que presidieron Europa durante la época de la <i>Paz Armada</i> que antecedió a la guerra. La siguiente sesión se ocupará con el visionado del primer episodio de la serie documental «Apocalipsis: La Primera Guerra Mundial», que relata los momentos de tensión diplomática en que se sumieron los estados europeos en sus esfuerzos por resolver la crisis que a la postre culminaría con la guerra.</p> <p>Los alumnos elaborarán como tarea para casa dos ejes cronológicos, uno que contenga los principales hitos que considere que condujeron a la Primera Guerra Mundial desde una perspectiva de largo alcance (por ejemplo el Tratado de Berlín de 1878, la Alianza Franco-rusa de 1892, la Entente Cordiale en 1904) y otro con los acontecimientos más próximos y que desencadenaron en última instancia la guerra (lo acaecido desde el atentado de Francisco Fernando en</p>
--	---	---	---

		<p>3.2 Analiza el nuevo mapa político de Europa (B4)</p> <p><b>3.3 Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de sus aliados. (B4)</b></p>	<p>Sarajevo el 28 de junio hasta la declaración de guerra de Inglaterra a Alemania el 4 de agosto)</p> <p>Se hará un proyecto de investigación, para lo cual se cuenta con la herramienta Webquest. Los alumnos, agrupados en distintos equipos, representarán a las principales potencias presentes en las conversaciones de París que signaron el Tratado de Versalles (Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos, Italia y Alemania)</p> <p>Compuestos los equipos, estos seguirán las indicaciones explicitadas en la Webquest, sirviéndose de las fuentes de información y documentación que el profesor compila en la página para uso del alumnado. Finalmente, se simularán las conversaciones que culminaron con la firma de los tratados.</p> <p>Cada equipo, congruentemente con las reivindicaciones que hicieron valer las diferentes potencias,</p>	<p>IEE AA CSC CD</p>
--	--	--	--	----------------------------------

				expondrá sus argumentos y debatirá las condiciones de la paz.	
--	--	--	--	---	--

UNIDAD VI: El auge del Totalitarismo					
<i>El cisma de la socialdemocracia</i>	<i>Conocer los orígenes de la ruptura socialdemócrata a causa de la adhesión de los partidos que conformaron la Segunda Internacional al esfuerzo bélico y relacionar esta querrela con los antecedentes de la Revolución Rusa.</i>	<i>Conoce y comprende las diferentes posiciones en el seno de la Segunda Internacional ante el estallido bélico y valora esta polémica como la causa de la futura escisión comunista.</i>	Los alumnos elaborarán una tabla que compare las tres posiciones que albergó el movimiento socialista ante la guerra: la mayoritaria, favorable a la pacificación social y el enrolamiento en el ejército, la pacifista, partidaria de la firma inmediata de una paz sin anexiones ni compensaciones económicas y la izquierdista, que propugnaba la conversión de una guerra interestatal en guerra civil de clases a escala mundial. El artículo «Zimmerwald, la respuesta de la izquierda a la guerra», de Francisco Erice, les proporcionará la información que necesitan para completar la actividad.	CSC AA CL	
La revolución rusa	4. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa.	4.1 Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad. (B4)	Los alumnos leerán dos fragmentos de dos libros: « <i>Mi viaje a la Rusia soviética</i> », de Fernando de los Ríos y « <i>Cómo se forja un</i>	CL CSC	

<p>El fascismo italiano El nazismo alemán</p>	<p>3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.</p>	<p><b>3.1 Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa. (B5)</b></p>	<p><i>pueblo: la Rusia que yo he visto», de Rodolfo Llopis. Ambos fueron figuras destacadas del PSOE, ambos libros relatan sendos viajes que les llevaron a la URSS, pero las conclusiones que extrajeron son diametralmente opuestas: Fernando de los Ríos renegó del experimento soviético mientras que Rodolfo Llopis quedó deslumbrado por la realidad rusa. Tras la lectura, el discente responderá por escrito a varias preguntas: ¿Por qué la URSS se convirtió en un referente para la izquierda obrera? ¿Cuáles fueron los motivos que llevaron a algunos de sus integrantes a alejarse de la experiencia comunista?</i></p>	
			<p>El alumno leerá dos documentos. El primero es un fragmento de un discurso de Giacomo Matteotti, líder del Partido Socialista Unitario italiano, denunciando ante los diputados la campaña de hostilización contra el movimiento obrero desatada por los <i>squadristi</i> fascistas en</p>	<p>CL CSC IEE</p>

			<p>las localidades rurales. El segundo texto pertenece a Georg Maercker, jefe de los Freikorps (voluntarios de extrema derecha encargados de sofocar el levantamiento espartaquista de 1919). En este documento, Maercker confiesa el sentimiento apasionadamente anticomunista que le mueve. Tras la lectura de ambas fuentes, el alumno redactará un comentario sobre la relación entre la eclosión del fascismo y el miedo que despertó la perspectiva de una revolución de inspiración comunista sobre los elementos poseedores. Asimismo, responderá en el mismo comentario a la pregunta de si habría sido concebible el establecimiento de dictaduras fascistas en ausencia de una revolución obrera. Los dos documentos se encuentran en el libro «<i>Fascismo, de Mussolini a Hitler</i>», de Ernst Nolte.</p>
--	--	--	---

<p><i>Fundamentos ideológicos de los totalitarismos: fascismo y comunismo</i></p>	<p><i>Comparar los regímenes fascistas paradigmáticos con el comunismo estalinista y valorar sus parecidos y diferencias.</i></p>	<p><i>Comprende los rasgos definitorios del fascismo y el comunismo y coteja ambos sistemas, encontrando parecidos y diferencias y valorando críticamente si son homologables.</i></p>	<p>Los alumnos leerán un extracto de la Resolución 2019/2819(RSP), aprobada por el Parlamento Europeo en 2019 que llama a conmemorar a las víctimas de los crímenes del fascismo y el comunismo. Con base a ese material, la clase celebrará un debate en que se tratará de dilucidar si el fascismo y el comunismo son sistemas equiparables.</p>	<p>CL IEE CSC</p>
---	---	--	--	---------------------------

UNIDAD VII: De la «guerra de las palabras» al clamor de los fusiles: La Segunda República española.  
 Unidad didáctica modelo. Se desarrollará en el Bloque II

UNIDAD VIII: El periodo de Entreguerras: de la derrota alemana a la revancha				COMPETENCIAS
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES	ACTIVIDADES	
<p>La difícil recuperación de Alemania</p>	<p>1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Periodo de Entreguerras, o de las décadas 1919-1939, especialmente en Europa.</p>	<p>1.1 Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. (B5)</p>	<p>Los alumnos leerán dos fragmentos, uno de ellos es una alocución de Raymond Poincaré, presidente del Consejo de Francia en 1919, a favor de la imposición de onerosas sanciones contra Alemania, atribuida responsable del desencadenamiento de la Primera Guerra Mundial. El</p>	<p>CL CSC</p>

El crash del 29 y la Gran Depresión	2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente.		segundo está firmado por el economista J.M. Keynes y pertenece a su obra «Las consecuencias económicas de la paz.» En ella anuncia las estrecheces que experimentará la economía alemana de ser aplicadas las indemnizaciones. Tras leerlo, el alumno comparará los discursos divergentes en un breve escrito, además de enunciar su opinión personal.	
		1.2 Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008. (B5)	Los discentes leerán un artículo periodístico: Obama logró salir de una crisis económica, pero con una recuperación lenta y desigual, sobre los indicadores económicos y sociales de la administración Obama en un contexto de crisis económica. Después se procederá a un debate, y los alumnos discutirán sobre el rigor y la conveniencia de las comparaciones que se han trazado entre el triunfo de Trump y el de Hitler, teniendo en cuenta que ambos fueron aupados por una coyuntura económica negativa y por el deterioro de	CL CSC

<p>La Guerra Civil española</p>	<p>2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente.</p>	<p><b>2.2 Explicar las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional. (B5)</b></p>	<p>Los alumnos procederán a elaborar, tras la exposición del profesor, una línea del tiempo con algunos de los acontecimientos que constituyeron la escalada agresiva de Hitler que culminó con la invasión de Polonia el 1 de septiembre de 1939. Entre ellos, la remilitarización de Renania en 1935, la intervención en auxilio de Franco en la</p>	<p>las condiciones de vida de grandes masas que conllevó.</p>	<p>AA CSC CMCT</p>
---------------------------------	---	--	--	---	----------------------------



<p>Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y apaciguamiento.</p>	<p>1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial.</p>	<p>1.1 Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos. (B6)</p>	<p>Guerra Civil española, la anexión de Austria y de los Sudetes checos en 1938. Con esto se pretende hacer comprender a los alumnos que la Guerra Civil, aunque obedeciera a causas de índole interno, acabó engarzándose con el proceso internacional que derivó en guerra general.</p>	
--	--	---	---	--

UNIDAD IX: La Segunda Guerra mundial y sus secuelas. El Holocausto y la descolonización.				
CONTENIDOS	CRITERIOS	ESTÁNDARES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
<p>De la guerra europea a la guerra mundial</p>	<p>2. Entender el concepto de Guerra Total</p> <p>3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial</p>	<p>2.1 Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas) (B6)</p> <p>3.1 Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra europea que la mundial. (B6)</p> <p>3.2 Sitúa en un mapa las fases del conflicto (B6)</p>	<p>Se repartirán dos mapas diacrónicos, uno de ellos sobre la guerra y las fases que atraviesa en el continente europeo, el segundo sobre la guerra en el Extremo Oriente. Los alumnos los comentarán y tendrán que decidir si se trata de una misma guerra (por ejemplo, en cuanto a los actores la URSS se mantuvo casi hasta el final neutral respecto a Japón, mientras que la guerra oriental comenzó con la invasión japonesa de China en 1937,</p>	<p>AA</p>

El Holocausto	4. Entender el contexto en que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias.	<b>4.1 Reconoce la significación del Holocausto en la historia Mundial. (B6)</b>	dos años antes que la agresión alemana hacia Polonia) Lectura del artículo «Hombre, animal, cosa, polvo: La violencia contra el enemigo político en perspectiva histórica» de Angelo Ventrone, en que se habla del proceso que condujo a la cosificación del enemigo que alcanzó su punto álgido con el Holocausto. Tras la lectura los alumnos reflexionarán brevemente por escrito acerca de la originalidad del Holocausto respecto de formas de represión política precedentes.	CL CSC
Los procesos de descolonización en África y Asia.	5. Organizar los hechos más importantes de la descolonización y la independencia en el siglo XX 6. Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual.	5.1 Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador. (B6) 6.1 Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Subsahariana (1950s y 60s), la India (1947) (B6)	Los alumnos, después de la pertinente exposición del profesor sobre el proceso descolonizador, deberán comparar la descolonización de tres países de ámbitos diferentes: India, Egipto y Camerún. Se les hará entrega de una tabla que habrán de rellenar y que precisa respuesta a cinco variables relacionadas con sus independencias: a)	AA

				Diferencias b) Similitudes c) Diferencias significativas d) Patrones de diferencias o similitudes e) Conclusiones
--	--	--	--	--

UNIDAD X: El Franquismo				
CONTENIDOS	CRITERIOS	ESTÁNDARES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
La dictadura de Franco en España	3. Explica las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y como fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975.	<i>Caracteriza el régimen de Franco según su tejido institucional, la mimesis que realizó de los regímenes fascistas que ayudaron a su triunfo militar y la posterior adaptación que efectuó a fin de romper el aislamiento internacional al que le sometieron las potencias occidentales.</i>	El alumno tendrá a su disposición un cuadro que sintetiza las principales características del fascismo (el cuadro fue efectuado por el historiador Stanley Payne) Sirviéndose de un debate, dilucidarán si el régimen de Franco se puede asimilar al fascismo, y si esta inclusión se puede mantener para todo el periodo dictatorial o solo durante sus fases tempranas.	CSC AA
		2.2 Conoce la situación de la posguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco (B7)	Tras el visionado en clase del documental «Franco, Franco, Franco», de la serie <i>Memoria de España</i> , el alumno elaborará un eje cronológico sobre el franquismo, que diferencie las fases en que se puede dividir el régimen (periodo de fascistización hasta 1945, periodo de hegemonía católica, de presencia de ministros del	AA CMCT

		<p><b>3.1 Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica. (B7)</b></p>	<p>Opus Dei, etc) y contenga los hitos más significativos.</p> <p>Los alumnos leerán el texto 'Juzgar al enemigo' de Enzo Traverso, contenido en el libro «A sangre y fuego: de la Guerra Civil Europea», en que explican las políticas de transición implementadas por las incipientes autoridades que sustituyeron a las dictaduras fascistas, particularmente en Italia (juicio de responsables, depuración de la administración, etc.) Después participarán en un debate en que ofrecerán su opinión sobre cuál de los dos métodos de tránsito de un sistema a otro es mejor (el español o el italiano) y reflexionarán acerca de la dificultad que encontró España para romper con el régimen previo.</p>	<p>CL AA CSC</p>
--	--	---	--	--------------------------

Unidad XI: La Guerra Fría				
CONTENIDOS	CRITERIOS	ESTÁNDARES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
Evolución de la URSS y sus aliados	1. Entender los avances económicos de los regímenes soviéticos y los peligros de su aislamiento interno.	<b>1.1 Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica alguno de los conflictos</b>	El alumno leerá el texto «Las fuentes de la conducta soviética» del diplomático George Kennan, ideólogo de	CL AA

Evolución de Estados Unidos y sus aliados	2. Comprender el concepto de guerra fría en el contexto de después de 1945 y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS.	<b>enmarcados en la época de la Guerra Fría. (B7)</b> 2.1 Describe las consecuencias de la Guerra de Vietnam. (B7)	la práctica de la contención, por la cual Estados Unidos debía abrir brecha en la política exterior soviética en cualquier escenario en que se presentara la oportunidad para desestabilizarla. El texto sistematiza esta práctica. Al hilo del texto, los alumnos explicarán a través de una redacción cómo se ajusta la táctica de la Contención con la intervención estadounidense en Vietnam.	
La crisis del petróleo (1973)	4. Comprende 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. (B7)	Se pondrá en marcha una actividad por grupos (preferiblemente se formarán grupos de cuatro personas). Los alumnos individualmente habrán de pensar semejanzas entre la crisis de 1973 y 2008, que pondrán en común. Después el mismo procedimiento se efectuará con las disimilitudes entre ambos procesos. Luego harán lo mismo con las diferencias más significativas, cuya inclusión en un documento de grupo habrán de consensuar. Dicho	AA IEE

				documento será rematado por una conclusión sobre las diferencias y semejanzas, aspecto por el que se conducirán del mismo modo.	
--	--	--	--	---	--

Unidad XII: La Transición democrática					
CONTENIDOS	CRITERIOS	ESTÁNDARES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS	
La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975-1982)	3. Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre este proceso.	<i>Conoce a las principales fuerzas que conformaron la oposición al franquismo desde diferentes ideologías y los esfuerzos unitarios que realizaron de cara a combatirlo y que adelantaron el clima de consenso que caracterizó a la Transición.</i>	Se pondrá en marcha un proyecto de investigación basado en la modalidad del juego de roles. Se simula la convocatoria de una plataforma unitaria de la oposición antifranquista, tal como la Junta Democrática o la Plataforma de Convergencia Democrática. Se crearán varios grupos: uno de ellos favorable a la constitución de un gobierno provisional sin signo institucional (caso del PSOE antes de Felipe González), otro de la imposición de una regencia como gobierno provisional que restituyera la democracia (caso de los monárquicos de Gil Robles), otro inclinado a acuerdos, aunque supusieran concesiones (posición del	IEE AA CD CL CSC	

		<p>PCE). Estos grupos se enzarzarán en un debate sobre las mejores maneras de realizar la Transición, y puesto que la conformación de los grupos será aleatoria esto obligará al discente a buscar argumentos que no correspondan necesariamente con su orientación personal.</p> <p>El profesor facilitará la provisión de información necesaria para enfrentar con éxito la tarea, seleccionando las fuentes y enlazándolas en la Webquest creada ad hoc.</p> <p>Una de estas fuentes será una selección del artículo «Proyectos de Transición en la oposición antifranquista», de Santos Juliá. Este artículo habla de algunas de las iniciativas que la oposición antifranquista promovió con el fin de restituir las libertades democráticas en España, como fue el Pacto de San Juan Luz en 1948 entre socialistas y monárquicos.</p>	<p>Los alumnos leerán dos escritos firmados por el PCE: uno es la declaración institucional de la política de</p>	<p>CL CSC AA</p>
	<p>3.1 Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad. (B8)</p>			

		<p>3.2 Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la Transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, apertura de las Cortes Constituyentes, aprobación de la Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc.</p>	<p>Reconciliación Nacional con fecha de 1956, que guiaría su actuación política durante toda la Transición, y otro escrito en 2017 sobre la necesidad de restañar las heridas infligidas por el franquismo y depurar responsabilidades. Tras cotejar ambos escritos presentarán un texto en que responderán a la pregunta de qué motivos pudieron llevar al PCE a efectuar ese viraje respecto a la política ensayada durante la Transición y opinarán sobre si ésta merece una revisión.</p>	<p>IEE CD</p>
--	--	---	---	-------------------



		<p>3.3 Analiza el problema del terrorismo en España (ETA, GRAPO, Terra Lliure...) génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc. (B8)</p>	<p>Se formarán grupos, los cuales tendrán que escoger un grupo o tendencia terrorista para analizar. Previamente que se repitan, los representantes de los grupos irán confirmando por Moodle el tema seleccionado. Será susceptible de la realización de un trabajo (de unas cinco páginas) el terrorismo de la Transición, pero también el terrorismo anarquista, el pistolero patronal o <i>amarillo</i> de los años 20 y el terrorismo islamista. Se colgarán en Moodle algunos artículos para asistir al alumno en la fase de documentación. Algunos de los artículos son estos: «Terrorismo anarquista y terrorismo yihadí: un análisis comparativo», de Juan Avilés y «El terrorismo en la España democrática», del mismo autor. Finalmente, el trabajo será expuesto.</p>	<p>CD AA CL IEE CSC</p>
--	--	---	---	---

UNIDAD XIII: El capitalismo victorioso (1989- actualidad)		CRITERIOS		ESTÁNDARES		ACTIVIDADES	COMPETENCIAS	
El derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias	1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial.	2. Conocer las causas y consecuencias inmediatas del derrumbe de la URSS y otros regímenes soviéticos.	1.1 <b>Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político de esa época (B8)</b>	2.1 Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS. (B8)	Se proporcionará a los alumnos una noticia que compara el proceso de independencia de las naciones bálticas con el independentismo catalán. La noticia servirá de pretexto para el desencadenamiento de un debate sobre las diferencias y similitudes entre ambos casos y sobre las causas del resurgir de los nacionalismos a nivel europeo tras el colapso del comunismo.	CL AA		
El Welfare State en Europa	Entender los avances del “Welfare State” en Europa.	1.2 Explica los avances del Welfare State en Europa. (B7)	1.2 Comprende los pros y los contras del estado del bienestar. (B8)	1.3 Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. (B7)	Visionado de un reportaje sobre el problema de los pacientes diabéticos estadounidenses a la hora de procurarse insulina por los elevados precios. Después, se pedirá una redacción individual donde se comparará la sanidad pública europea con la estadounidense y se ofrecerá una opinión personal.	CSC AA		

			<p>mujeres en los primeros años de acceder a puestos laborales, la división sexual del trabajo (en la serie las mujeres son principalmente secretarías) y las actitudes de los hombres hacia ellas. Además, se intentará responder qué tipo de cambios perciben en cuanto a ese tratamiento de las mujeres en sus empleos.</p>	
--	--	--	--	--

UNIDAD XIV: Los retos del futuro				
CONTENIDOS	CRITERIOS	ESTÁNDARES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
<p>El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional.</p> <p>La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos.</p>	<p>4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea.</p>	<p><b>4.1 Debate sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro (B8)</b></p>	<p>Se analizará en clase la noticia Toneladas de naranjas y mandarinas valencianas por tierra sin recoger del diario La Vanguardia. Esta noticia habla de la crisis que aflige al sector cítrico español tras la signatura por parte de la UE de un Tratado de Libre Comercio con Sudáfrica, competidor de España en la exportación de naranjas.</p> <p>A partir de esta noticia, que servirá de pretexto para tratar la parte adversa de la Globalización y de otras, que se ofrecerán por Moodle, el</p>	<p>CSC AA</p>
	<p>1. Definir la globalización e identificar algunos de sus factores.</p>	<p>1.1 Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra. (B9)</p>		

	<p>2. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica</p>	<p>2.1 Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la información y la comunicación, a distintos niveles geográficos. (B9)</p>	<p>alumno elaborará un cuadro en el cual señalará su opinión acerca del proceso globalizador. En una columna del cuadro deberá incluir como mínimo tres argumentos que sostengan su opinión, mientras que en la otra columna incorporará la referencia exacta que refrende su argumento. Todo ello se ceñirá al contexto europeo.</p>	
			<p>Tendrá lugar en clase un debate que responderá al título de '¿Libertad o seguridad?'. Se dividirá a la clase en tres grupos aleatorios, de manera que se incite a los alumnos a ponerse en el lugar del otro. Un grupo propugnará el uso de la tecnología para oponerse a las amenazas que la sociedad enfrenta. Otro grupo representa a quienes mantienen que el recurso a la tecnología amenaza libertades inalienables. El tercer grupo es partidario de una solución intermedia. Ambos grupos presentarán ponencias individuales para</p>	<p>CSC IEE</p>

				sostener sus argumentos. Luego se iniciará el debate.	
--	--	--	--	---	--

UNIDAD XV: La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y a Geografía					
CONTENIDOS	CRITERIOS	ESTÁNDARES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS	
La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía.	1. Reconocer que el pasado no está muerto y enterrado sino que determina e influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios.	1.1 Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como el deshielo del Báltico. (B9)	Los alumnos escucharán uno de los discursos pronunciados en el marco de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el cambio climático celebrada en Madrid. A través de la página web del evento, que publica los discursos, optarán por uno y realizarán un comentario crítico sobre él.	AA CSC CD CL	
		1.2 <b>Sopesa como una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI.(B9)</b>	Se presentará a los alumnos dos carteles. El primero es una pieza propagandística de la Primera Guerra Mundial que tacha a los alemanes de criminales de guerra y responsables de atrocidades. El segundo, data de 1950 y conmemora la creación de la Comunidad Económica del Carbón y el Acero aquel mismo año. Es una alegoría de Europa, presentada como un barco en que las enseñas	CSC AA	

		<p>1.3 Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI. (B9)</p>	<p>de diferentes países, incluido Alemania son las velas. El alumno deberá entregar un pequeño escrito en que describa el cambio de valoración de Europa respecto a Alemania y ofrezca una interpretación sobre las causas de dicha variación.</p>	<p>AA CMCT</p>
--	--	--	--	--------------------

### c) Decisiones metodológicas y didácticas

Desde hace décadas, el modelo de enseñanza hegemónico intenta lograr lo que Ausubel definió como Aprendizaje Significativo. El Aprendizaje significativo se opone al Aprendizaje memorístico. Este último se basa en la repetición de datos, y puesto, que las relaciones que se establecen con la estructura de pensamiento son arbitrarias, es un aprendizaje deficiente y que no logra consolidarse enteramente. El aprendizaje memorístico como sistema de adquisición de conocimientos parece haber sido desterrado de nuestro sistema educativo, pero pervive y con mucho brío en las ciencias sociales, donde continúa enseñándose la historia como fábula protagonizada por personajes conspicuos, sin explicar conceptos como la causalidad (Prats, 2000, pág. 73).

Por el contrario, la educación viene privilegiando en los últimos años el modelo preconizado por Piaget y desarrollado por Ausubel, es decir, el constructivismo. Según el constructivismo, el conocimiento sería el resultado de una construcción psicológica del receptor de la información, por lo que se convertiría en un agente activo de su propio aprendizaje (Coll, 1997, pag. 166). Ausubel añade a esto que el conocimiento, para que se asiente, debe enlazarse con un conocimiento previo, de lo que resultaría un aprendizaje *significativo* (Coloma, 1999, pág. 225).

Esta programación didáctica, tanto porque el paradigma y la legislación incitan a la asunción de este modelo, como por convencimiento íntimo, intenta producir en el discente un aprendizaje significativo a través de la aplicación de las teorías constructivistas.

Ausubel, además del aprendizaje significativo en contraposición con el memorístico, traza una nueva divisoria entre el aprendizaje *receptivo* y el *aprendizaje por descubrimiento*. El aprendizaje receptivo es aquel que el alumno realiza por mediación de un tercero, en este caso el docente, bien sea a través de una exposición oral o bien facilitándole textos. El aprendizaje por descubrimiento, por el contrario, implica que el alumno es autosuficiente en el proceso que le conduce a la obtención del conocimiento.

Al contrario que con el aprendizaje memorístico, que Ausubel conceptúa de incompatible con el aprendizaje significativo, este no reconoce incompatibilidad alguna entre el aprendizaje receptivo y el significativo. Es por ello que el profesor puede utilizar la exposición oral, siempre que incite la inclusión de la nueva información en un esquema mental previo a través de las asociaciones (Coloma, 1999, pág. 227).

Por ejemplo, en la Unidad VIII de mi programación se ha planteado la ejecución de una actividad que compara el crac del 29 y sus secuelas con la coyuntura actual, mucho más próxima y familiar para los alumnos. Se pide en ella a los alumnos que lean un texto que atribuye la victoria de Donald Trump a la crisis de 2008 que supuestamente no supo encarar Barack Obama. Puesto que Trump ha sido recurrentemente asimilado al fascismo se ha querido preguntar a los alumnos si encuentran analogías entre la Gran Depresión, que arrojó a los alemanes a los brazos de Hitler y la victoria electoral de Trump, una de cuyas causas fue la crisis económica. Aunque lo que se quiere es estimular al alumno al debate y en ningún caso se comparte la visión de un fascismo redivivo, es obvio que el aprendizaje resulta mucho más completo si se aproxima la historia a la realidad cotidiana del educando.

Otro ejercicio que transitaría por la misma senda es el que se propone en la Unidad XV, con el cual se muestran dos imágenes, cual espejos, de dos fábricas, una de ellas ubicada en la Inglaterra de la Revolución Industrial, y otra datada en la actualidad. No sólo han estudiado la Revolución Industrial en otra unidad, sino que un taller de alta tecnología y automatizado que podemos emplazar en nuestro entorno es una realidad que no les resulta ajena. Abundando en esta relación entre los conocimientos preexistentes y los que se quieren inculcar, cada unidad cuenta con actividades de evaluación inicial que ayudan a recuperar los conocimientos previos, sobre los cuales se construirá en adelante el saber que se intenta que el alumno interiorice.

Esta programación se inclina por el método expositivo y receptivo, aunque intentando intercalarlo con aprendizajes más activos. La orden EDU/362/2015 expedida por la Junta de Castilla y León señala en lo referente a la enseñanza de la historia que *«Partiendo de los conocimientos que ya tiene el alumnado es conveniente utilizar dos tipos de estrategias, de exposición y de indagación. Las primeras se podrán utilizar preferentemente para los hechos y conceptos más abstractos»*

Habitualmente se ha denostado la enseñanza expositiva, y existen ideas preconcebidas sobre ella, que los malos usos de profesores, empeñados en ceñirse a la lección magistral, no han hecho más que extender. Según Pujols, este tipo de enseñanza se circunscribe a la *«exposición continua de un conferenciante»*, durante la cual los alumnos se limitan a tomar apuntes y ocasionalmente formular preguntas, aunque esto último no es lo habitual. (Gómez, 2002). Tal como se presenta, esta enseñanza convertiría



al alumno en un mero receptáculo en cuyo interior el profesor vertería el conocimiento. Pero esta concepción de la exposición ha quedado superada. El profesor suministrará en nuestras clases materiales de apoyo al alumno, movilizándolo para ello todo el arsenal de fuentes con que cuenta en su investigación científica. Con esto los alumnos replicarían en las clases el trabajo del historiador, adoptando el «método del investigador» (Sallés, 2010).

Y es que la fuente documental, además de otras cuya atención ha ampliado el espectro de acción del historiador —cine, prensa, literatura— dinamiza las clases y las actividades, que trabajan sobre estas áreas, aproximan al discente al método histórico, que no deja de ser una variación del método científico, lo que nos conduce al objetivo de la enseñanza de generar conocimientos o procurar destrezas transmisibles a todos los ámbitos del saber. En esta programación, la exposición del profesor no contará con el soporte del libro de texto.

Como hemos señalado, el aprendizaje significativo puede ser receptivo, pero también producto del hallazgo del alumno, y aunque la programación no prime esto último, sí se encuentra presente. Se han previsto tres proyectos en que el alumno va construyendo de forma autónoma el conocimiento por medio de la acción, si bien siempre encauzado por el profesor, que selecciona las fuentes que mejor se adecúan para tal fin. Es en estos casos —uno de ellos un proyecto desmenuzado en la unidad modelo— en que podemos hablar de aprendizaje por descubrimiento, si bien *guiado* en el proceso por el docente. No existe un aprendizaje por descubrimiento puro, puesto que si el profesor no dispusiera de los medios que el alumno va a utilizar ni le acompañara en su tarea hablaríamos de autoaprendizaje, mas no de enseñanza (Ordóñez, 1992). En mi caso, proveo a los alumnos de fuentes —artículos, vídeos de producción propia en la unidad modelo—.

Por otra parte, cuanto más útil se perciba el conocimiento más fácilmente se apropiará de él el alumno, es decir, será más significativo. Es aquí donde conviene hablar de las competencias, y es que el enfoque metodológico que, según el RD 1105/2014 y las orientaciones contenidas en la Orden ECD 65/2015 (Anexo II), debe primar en la enseñanza y que, por tanto, asume esta programación, es el competencial.

Las competencias son «*aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el*

*empleo*» (RD 1105/2014). De esto se puede colegir que la educación debe ser un medio para facilitar unos fines eminentemente prácticos. Por ello, he proyectado actividades que potencian las competencias, centrándome en las competencias clave que define la UE (Recomendación 2006/962/CE).

En mi caso, no puedo soslayar la competencia social y cívica. La historia es un contexto privilegiado a la hora de reflexionar sobre las implicaciones morales y las consecuencias de nuestros actos. La competencia lingüística es cardinal en esta programación. Con el propósito de incidir en ella se facilitan textos, pertenecientes en su mayoría a fuentes directas. El uso de las TICs a lo largo de toda la programación contribuye a la adquisición de la competencia digital. Para ello se cuenta con la plataforma Moodle, que alberga recursos en red seleccionados por el profesor. La variedad de recursos —vídeos, artículos de revistas digitales, fuentes primarias digitalizadas— aleccionará al alumno sobre la inmensidad de la red y su utilidad para dar cauce al anhelo de conocimiento. Además, se elaboran tres proyectos que hacen uso de la Webquest, una red que orienta a los alumnos en la resolución de proyectos, indicándoles los pasos a seguir y el orden en que han de hacerlo, además de alojar las fuentes y recursos de los que se aprovisionan para acometer la tarea. La confección de líneas del tiempo, promueve la competencia para aprender a aprender, puesto que tienen que seleccionar de la madeja de hitos de un periodo histórico aquellos que son claves.

La iniciativa y el espíritu emprendedor se ejercitan con la ayuda de tareas abiertas que ofrecen la oportunidad de tomar decisiones y resolver de forma creativa y no cerrada las actividades. La actividad paradigmática de la programación que aborda esta competencia es la que forma parte del proyecto de innovación expuesto en la unidad modelo, que concede la libertad de crear un producto de propaganda de diversa índole (puede ser un vídeo, un cartel, un panfleto, etc.)

La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología tienen un hueco al hablar de la emergencia del racionalismo. Una actividad de la Unidad 1 propone que el alumno opte por una problemática actual (de nuevo la necesidad de engastar los nuevos conocimientos en una estructura previa) y se ponga en la piel de un científico que busca una solución. Siguiendo el esquema de operaciones de que se compone el método científico, el alumno describe cada paso que el científico da en la aplicación del método. En la unidad IV expondrá un invento entre los que acompañó y

estimuló la Revolución Industrial. El componente matemático de esta competencia también se aborda a través de la elaboración de líneas del tiempo.

La conciencia y expresión cultural alude a la valoración por parte del alumnado de las manifestaciones artísticas generadas por un pueblo, sea el propio u otro ajeno, apreciando de esta manera la diversidad de formas que ha adoptado la creatividad humana, siempre pronta a exteriorizarse. La Unidad 1 incluye una actividad que pide la elección y el análisis de una obra pictórica colgada en el Museo del Prado. Aprovechando la efeméride de los doscientos años que median desde su fundación, constituye una buena oportunidad para hacer partícipes a los alumnos del legado cultural del que somos herederos.

#### **d) Concreción de elementos transversales que se trabajan en la materia**

El Real Decreto 1105/2014 incluye como labor imprescriptible del docente el tratamiento transversal de ciertos elementos en cada asignatura. Entre ellos designa explícitamente a *«la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional»*

La comprensión lectora se ceñirá a la lectura crítica de diferentes textos, fundamentalmente fuentes directas, por ejemplo, la lectura en la Unidad VI de testimonios de españoles que viajaron a la URSS y ofrecieron su opinión sobre el experimento comunista que se estaba ensayando. También se leerán artículos periodísticos, con su consiguiente análisis, bien por escrito, o bien mediante un debate. Un ejemplo de esto es el que se halla en la Unidad VII, donde los alumnos tendrán que leer un artículo cuyo contenido hace referencia a la crisis económica de 2008 y a sus secuelas políticas, como la elevación al poder de políticos demagogos, que bien pudiera recordar —o no, en ello estriba el debate que quiere suscitarse entre los alumnos— a la crisis de las democracias europeas desencadenada por la Gran Depresión.

Asimismo, la expresión oral se trabajará tanto por las exposiciones como en los debates, en los que los alumnos nombrarán un ponente que en nombre del grupo represente la postura que este asuma, y a continuación este intercambio de pareceres se hará extensible a toda la clase, una vez los portavoces hayan finalizado su intervención.

La comunicación audiovisual se efectuará por medio del visionado de fragmentos de vídeo, tal es el caso de un videoreportaje en la Unidad XIII sobre los pacientes diabéticos estadounidenses que presentan dificultades para acceder a sus medicamentos.

Otros elementos transversales además de los precedentes inciden en el *fomento del desarrollo y la igualdad entre hombres y mujeres*. La Unidad VII, dedicada al estudio de la Segunda República aborda a través de un estándar la aprobación del sufragio femenino en el marco de los debates parlamentarios que se dieron con objeto de proporcionar una constitución al incipiente régimen. En la Unidad XIII se tratará la incorporación masiva de la mujer al ámbito laboral desde la segunda posguerra mundial a través del visionado de un fragmento de una serie que refleja las condiciones de subalternidad en que accedieron a sus puestos de trabajo.

Siguiendo con el Real Decreto, otros elementos transversales cuyo tratamiento es preceptivo son *los valores que sustentan la paz, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la democracia*. Conforme a estos valores cuyo respeto se quiere imbuir a los alumnos, se ha elaborado una Unidad Didáctica que responde al nombre de *Los Totalitarismos*, dedicada a la irrupción de estas ideologías atentadoras de los Derechos Humanos y de las libertades inalienables. Situándolas en su contexto histórico, esta unidad se justifica por su origen común, la conmoción que provoca la Primera Guerra Mundial y las respuestas divergentes que se dan ante ella. Aun sin minimizar las diferencias entre ambas ideologías y evitando reduccionismos y equiparaciones sesgadas, la pretensión ante esta unidad es poner en valor la libertad y los derechos de representación que otorga la democracia y que estos regímenes cuestionan.

En la línea del anterior el currículum menciona explícitamente *el estudio del Holocausto judío como hecho histórico* como elemento transversal. La oportunidad de abordarlo en Historia es indudable. Esto se hará por medio de un comentario crítico de un texto en la Unidad IX.

Por último, resulta impensable componer una programación didáctica que olvide hacer alusión al deterioro del medio ambiente y la necesidad acuciante de caminar hacia un desarrollo compatible con la preservación de los ecosistemas. Así lo señala el currículum: *«Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio*

*ambiente.*» La Unidad Didáctica XV incluye los contenidos relacionados con el cuidado del medio ambiente y las amenazas que un desarrollo inarmónico conlleva.

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

El decreto EDU/362/2015 publicado en el BOCYL, señala en el apartado que consigna a la asignatura de historia que «*se deben promover actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura.*»

Igualmente, el Real Decreto 1105/2014 preceptúa como uno de los objetivos de la etapa secundaria el iniciar al *alumno* «*en el conocimiento, la lectura y el hábito de la literatura.*»

Es por ello obligación del docente, y particularmente de un enseñante de Ciencias Sociales, inspirar en los alumnos el conocimiento y la devoción por la literatura. Como venimos diciendo, la asignatura de Historia inicia y familiariza al alumno en el uso de las fuentes documentales, tan valiosas para un historiador. Pero de manera adicional se ha pretendido acercar al discente a obras de ficción de la literatura universal que tengan alguna proximidad con la historia, tanto por ser escritas en un momento clave que nos retrotrae al temario, como por reflejar la cotidianeidad de ese momento. Para ello, se ha reunido una lista de obras literarias asociadas a una Unidad Didáctica. El alumno tiene la opción de leerlas y elevar la nota del examen de la respectiva unidad respondiendo acertadamente a la pregunta que se formule acerca de dicha obra. Esta pregunta puede incrementar la nota del examen en un punto. Algunas unidades no están enlazadas con obras de ficción, sino con memorias o ensayos, pero debido a lo accesible de dichas lecturas, he considerado conveniente su inclusión.

UNIDAD DIDÁCTICA	LIBRO Y AUTOR
Unidad 1	<i>Las amistades peligrosas</i> , Pierre Choderlos de Laclos
Unidad 2	<i>El siglo de las luces</i> , Alejo Carpentier
Unidad 3	<i>Germinal</i> , Émile Zola
Unidad 4	<i>El corazón de las tinieblas</i> , Joseph Conrad
Unidad 5	<i>Los cuatro jinetes del Apocalipsis</i> , Vicente Blasco Ibáñez
Unidad 6	<i>El pacto con el diablo</i> , Sebastian Haffner

Unidad 7	<i>Vida y muerte de la república española</i> , Henry Buckley
Unidad 8	<i>Las uvas de la ira</i> , John Steinbeck
Unidad 9	<i>El pasajero</i> , Ulrich Alexander Boschwitz
Unidad 10	<i>La mina</i> , Armando López Salinas
Unidad 11	<i>Siete días de mayo</i> , Fletcher Knebel
Unidad 12	<i>El disputado voto del Sr. Cayo</i> , Miguel Delibes
Unidad 13	<i>El fin del Homo Sovieticus</i> , Svetlana Aleksiéovich
Unidad 14	<i>Sumisión</i> , Michel Houellebecq
Unidad 15	<i>Introducción a la historia</i> , Marc Bloch

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

La evaluación en la asignatura de Historia está asociada en el imaginario popular a la prueba escrita, momento en que los alumnos descargan sobre el papel una serie de conocimientos que han retenido previamente con el concurso de la memoria. No hace falta decir que la evaluación concebida de esta forma no es significativa, y que, por ello, debemos por una parte relativizar el valor de la prueba escrita y por otra utilizar otros instrumentos.

La evaluación que rige en esta asignatura es continua y consta de tres momentos. Por una parte, está la evaluación inicial. A través de una actividad ligera, que movilice los conocimientos del estudiantado y los incentive a seguir atendiendo, el profesor conocerá, asimismo los prejuicios o preconcepciones sobre la temática que los alumnos manifiesten. La evaluación inicial puede concretarse en un test, o una serie de imágenes icónicas que deben describir, o un *brainstorming*. El caso es que el docente únicamente utilizará los resultados de esta evaluación para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándose a las necesidades particulares del alumnado, incidiendo en los elementos en los que detecte carencias.

A este momento de la evaluación sucede otro, que es el de la evaluación formativa, y que es el que ocurre de forma simultánea al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta

evaluación cristaliza en las actividades, tanto grupales como individuales. Es en este instante donde cobran importancia las competencias, cuyo logro se mide de forma aneja a las actividades en que se practican. Cabe señalar que en cada unidad existen estándares que se elevan sobre el resto, y que son los estándares básicos. El peso de estos sobre la nota final será consecuentemente mayor.

Por último, la evaluación final se efectuará a través de un examen escrito, si bien las cuestiones que este formulará deberán ser respondidas recurriendo al razonamiento y no a la repetición y extracción de datos. Por ello, el examen contará con mapas y fragmentos de obras de diverso tipo que habrán de ser diseccionados. La nota del examen podrá ser realizada respondiendo correctamente a una pregunta que atañe al libro designado para el programa de fomento de la lectura.

Los exámenes se convocarán a razón de uno por unidad didáctica. La nota del trimestre equivaldrá a la media de las notas obtenida en las diferentes unidades didácticas. Las recuperaciones, a las que pueden recurrir los alumnos que hayan suspendido un trimestre, solo incumben a la parte de la calificación que corresponde a los exámenes, siendo irreversible la nota de las actividades.

Así pues, pasamos a desglosar la nota de una unidad didáctica cualquiera.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	PORCENTAJES
EXAMEN	50%
ACTIVIDADES (ESTÁNDARES BÁSICOS)	40%
RESTO DE ACTIVIDADES	10%
LECTURAS	[HASTA UN 10% DEL EXAMEN]

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

El alumnado es un conjunto humano heterogéneo, en cuanto que lo componen individuos con características disímiles, y que, por tanto, requieren de atención diferenciada. El profesor debe identificar a los alumnos y detectar las dificultades y variedades de apoyo que precisan.

Para facilitar la tarea del docente, la administración ha clasificado y delimitado a los alumnos que pueden ser beneficiarios de diferentes tipos de asistencia, dependiendo

de la característica que presenten: Son alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) los receptores de ayuda de algún tipo durante un periodo concreto de su escolarización o a lo largo de toda ella. Encontramos entre ellos a alumnos que muestran dificultades durante el aprendizaje o tienen problemas de comprensión de los contenidos. También los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales están comprendidos en este grupo.

Por otra parte, podemos distinguir a los Alumnos con Necesidades de Compensación Educativa (ANCE) Son estos los que se hallan en desventaja respecto al resto de sus compañeros, bien por encontrarse en una situación económica adversa, bien por desconocer el idioma o porque, habiéndose incorporado recientemente al sistema educativo español, es perceptible un cierto nivel de desfase entre su nivel de competencia curricular y el que corresponde al curso en el que se han matriculado.

La Junta de Castilla y León ha dividido los tipos de actuaciones que se pueden llevar a cabo para atender la diversidad en ordinarias y extraordinarias. Las actuaciones competen tanto al claustro de profesores, que es el que elabora el Proyecto Educativo del Centro, dentro del cual se localiza el Plan de Atención a la Diversidad, como al propio profesor, que explicita las acciones concretas encaminadas a dar una respuesta a la desigual configuración del aula en su Programación Didáctica (ORDEN EDU/1152/2010).

Las actuaciones ordinarias abarcan las que no implican una modificación del currículo en sus aspectos capitales: son susceptibles de mudar los materiales y recursos, metodologías y temporalización de las actividades.

En lo que concierne a esta programación, dependiendo de las dificultades que se perciban en determinados alumnos, el docente podrá permitir la demora en los plazos de entrega de las actividades. Proporcionará textos más asequibles para la resolución de ejercicios, y para los alumnos con Altas Capacidades, incrementará la dificultad de dichos textos. También ofrecerá la oportunidad a los alumnos de asistir a clases suplementarias, de carácter voluntario, ocasional y con vistas a reforzar los contenidos u orientarles en la finalización de las actividades. Es importante añadir que las TICs han ampliado las posibilidades de comunicación entre profesores y alumnos y por tanto con su irrupción se facilita enormemente la tutela ejercida por el docente. Moodle será la herramienta privilegiada que permitirá realizar ese seguimiento constante, a lo que coadyuvará la



atención a las familias, con las que se mantendrá un contacto frecuente. Además de la comunicación establecida por Moodle, que es bidireccional, puesto que los alumnos pueden realizar sus consultas al profesor por esta misma vía, la inmediatez de Whatsapp será aprovechada para incentivar a los alumnos al estudio y prevenir el absentismo, actitud en que incurren muchos alumnos provenientes de entornos desfavorecidos o marginales.

Un segundo tipo de medidas de atención a la diversidad son las extraordinarias. Entre ellas encontramos aquellas, que, previa consulta y resolución en dicho sentido pronunciada por expertos, suponen una adaptación curricular significativa, la cual modifica aspectos esenciales del currículum como los contenidos, criterios u objetivos. Consecuencia de esta es la omisión de criterios o estándares, focalizando el esfuerzo del alumno en aquellos estándares considerados básicos. Para los alumnos con Altas Capacidades se pueden proyectar estándares adicionales. Por otra parte, se propondrán libros más complejos para el Plan de Promoción de la Lectura, cuya lectura pasará a ser obligatoria.

También entre las medidas extraordinarias se incluyen las *«acciones de carácter compensatorio dirigidas al alumnado que presente necesidades educativas por estar en situación de desventaja socioeducativa»* (ORDEN EDU/1152/2010). Los libros comprendidos en el Plan de Promoción de la lectura serán gratuitos merced a la provisión por parte de la biblioteca del centro, que si no dispone de alguno lo sufragará con sus propios fondos presupuestarios a petición del docente, o bien será este quien se haga cargo del desembolso. La excursión también es gratuita.

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

A continuación, enumeraré los recursos específicos de los que los alumnos dispondrán para la resolución de las actividades propuestas. Para esto, paso a desplegar un cuadro en que aparece la relación de los recursos empleados. Para el resto de actividades que no aparezcan vinculadas a un recurso concreto, los alumnos se servirán de las exposiciones del profesor, o se buscará que sean ellos quienes se procuren la información. Los recursos concernientes a la Unidad VIII, la unidad modelo, serán detallados en la segunda parte del trabajo.

UNIDAD DIDÁCTICA	ESTÁNDAR	RECURSO	TIPO DE RECURSO
I	1.1 Distingue conceptos históricos como Antiguo Régimen e Ilustración (B1)	Kant, I. (2013). Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? En R. Aramayo (Ed.) <i>¿Qué es la Ilustración?: Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia</i> (pp. 85-99) Madrid: Alianza	Bibliográfico
	3.1 Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. (B1)	Manifiesto de los Persas. (1814). [ebook] Disponible en: <a href="https://es.wikisource.org/wiki/Manifiesto_de_los_Persas">https://es.wikisource.org/wiki/Manifiesto_de_los_Persas</a> [Fecha de acceso: 8 de diciembre de 2019].	Documental
	3.2 Establece, a través de análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo. (B1)	Sieyes, E. (1789). <i>Qué es el tercer estado</i> . [ebook] Disponible en: <a href="https://borisbarriosgonzalez.files.wordpress.com/2011/09/sieyes-que-es-el-tercer-estado.pdf">https://borisbarriosgonzalez.files.wordpress.com/2011/09/sieyes-que-es-el-tercer-estado.pdf</a> [Fecha de acceso: 8 de diciembre de 2019]	Documental
	3.1 Descubre las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. (B1)	Museodelprado.es. (s.f.). <i>Explora la colección - Museo Nacional del Prado</i> . [online] Disponible en: <a href="https://www.museodelprado.es/coleccion/obras-de-arte">https://www.museodelprado.es/coleccion/obras-de-arte</a> [Fecha de acceso: 8 de diciembre de 2019].	Web

II	<p>1.1 Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando lo pros y los contras. (B2)</p> <p>2.1 Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes. (B2)</p> <p>4.1 Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron (B2)</p> <p>4.2 Reconoce mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no solo como información, sino también como evidencia para los historiadores. (B2)</p>	<p>Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América. (1776). [ebook] Disponible en: <a href="https://es.wikisource.org/wiki/Declaraci%C3%B3n_de_Independencia_de_los_Estados_Unidos_de_Am%C3%A9rica">https://es.wikisource.org/wiki/Declaraci%C3%B3n_de_Independencia_de_los_Estados_Unidos_de_Am%C3%A9rica</a> [Fecha de acceso: 9 de diciembre de 2019].</p> <p>Zweig, S. (2011), <i>Fouché: retrato de un hombre político</i>, Barcelona: Acanalado</p> <p>Constitución política de la Monarquía Española, Gaceta de la Regencia de las Españas, núm. 55 (1812)</p> <p>Acta constitucional del 24 de junio de 1793. (1793). [ebook] Disponible en: <a href="http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/textos/cfl1793.htm">http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/textos/cfl1793.htm</a> [Fecha de acceso: 8 de diciembre de 2019].</p>	Documental
III	<p>2.1 Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra. (B3)</p> <p>2.2 Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales. (B3)</p> <p>4.1 Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España. (B3)</p>	<p>Engels, F. (1976), <i>La situación de la clase obrera en Inglaterra, Torrejón de Ardoz</i>, Madrid: Akal</p>	Bibliográfico
IV	<p>1.1 Explica razonadamente que el concepto imperialismo refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales. (B4)</p> <p>1.2 Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización (B4)</p> <p>5.1 Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX. (B4)</p>	<p>Aula de Historia   Temario Geografía e Historia. (1879). <i>Manifiesto Fundacional PSOE - Comentario</i>. [online] Disponible en: <a href="https://www.auladehistoria.org/2016/02/manifiesto-fundacional-psoe-comentario.html">https://www.auladehistoria.org/2016/02/manifiesto-fundacional-psoe-comentario.html</a> [Fecha de acceso: 8 de diciembre de 2019]</p> <p>Lenin, V. (1915). <i>El socialismo y la guerra</i>. [ebook] Disponible en: <a href="https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/1915sogu.htm">https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/1915sogu.htm</a> [Fecha de acceso: 8 de diciembre de 2019].</p> <p>Gascoyne-Cecil, R. (1898). <i>La expansión colonial: naciones vivas y moribundas</i>. [online] Beers&amp;Politics. Disponible en: <a href="https://beersandpolitics.com/la-expansion-colonial-naciones-vivas-y-moribundas">https://beersandpolitics.com/la-expansion-colonial-naciones-vivas-y-moribundas</a> [Fecha de acceso: 9 de diciembre de 2019].</p> <p>CNN (1999). <i>Millenium: La máquina</i>. [video] Disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fQ1LGMXhrs">https://www.youtube.com/watch?v=fQ1LGMXhrs</a> [Fecha de acceso: 8 de diciembre de 2019].</p>	Documental



	3.1 Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa. (B5) <i>Comprende los rasgos definitorios del fascismo y el comunismo y coteja ambos sistemas, encontrando parecidos y diferencias y valorando críticamente si son homologables.</i>	Nolte, E. (1974), <i>El fascismo: de Mussolini a Hitler</i> , Barcelona:Plaza-Janés	Bibliográfico
VIII	1.1 Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. (B5)	Firstworldwar.com. (2019). <i>First World War.com - Primary Documents - Raymond Poincare's Welcoming Address at the Paris Peace Conference, 18 January 1919</i> . [online] Disponible en: <a href="https://www.firstworldwar.com/source/parispeaceconf_poincare.htm">https://www.firstworldwar.com/source/parispeaceconf_poincare.htm</a> [Fecha de acceso: 8 de diciembre de 2019]	Documental
	1.2 Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008.(B5)	Keynes, J. (2009), <i>Las consecuencias económicas de la paz</i> , Barcelona: Crítica	Bibliográfico
IX	4.1 Reconoce la significación del Holocausto en la historia Mundial. (B6)	Carpineta, M. (2017, enero 16) Obama logró salir de una crisis económica, pero con una recuperación lenta y desigual, <i>Télam</i> . Recuperado 8 diciembre 2019, de <a href="https://www.telam.com.ar/notas/201701/176806-estados-unidos- legado-administracion-barack-obama-crisis-economica- crecimiento-maria-laura-carpineta.html">https://www.telam.com.ar/notas/201701/176806-estados-unidos- legado-administracion-barack-obama-crisis-economica- crecimiento-maria-laura-carpineta.html</a>	Periodístico
X	<i>Caracteriza el régimen de Franco según su tejido institucional, la mimesis que realizó de los regímenes fascistas que ayudaron a su triunfo militar y la posterior adaptación que efectuó a fin de romper el aislamiento internacional al que le sometieron las potencias occidentales.</i>	Ventrone, A. (2012), <i>Hombre, animal, cosa, polvo: La violencia contra el enemigo político en perspectiva histórica</i> . En E. González Calleja (Ed), <i>Guerras civiles: una clave para entender la Europa de los siglos XIX y XX</i> (pp. 119-133), Madrid: Casa de Velázquez Payne, S. (1993), <i>El fascismo</i> , Madrid: Alianza	Bibliográfico

	<p>2.2 Conoce la situación de la posguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco (B7)</p>	<p>Armán, J. (Guión), Dufour, A. (Dir), (2004)- Franco, Franco, Franco [Episodio de serie de televisión]. En J. González (Productor ejecutivo), <i>Memoria de España</i>, Madrid: RTVE</p>	Audiovisual
XI	<p>3.1 Discute como se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica. (B7)</p> <p>1.1 Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica alguno de los conflictos enmarcados en la época de la Guerra Fría. (B7)</p> <p>2.1 Describe las consecuencias de la Guerra de Vietnam. (B7)</p>	<p>Traverso, E. (2009), "Juzgar al enemigo". En E. Traverso (Ed) <i>A sangre y fuego. De la guerra civil europea</i> (pp. 113-132) Maralboran.es. (2019). [online] Disponible en: <a href="http://www.maralboran.es/historia/modules/mydownloads/archivos/temario/bachillerato/multimedia/Nacimiento_ONU/keman.pdf">http://www.maralboran.es/historia/modules/mydownloads/archivos/temario/bachillerato/multimedia/Nacimiento_ONU/keman.pdf</a> [Fecha de acceso: 8 de diciembre de 2019].</p>	Bibliográfico Documental
XII	<p><i>Conoce a las principales fuerzas que conformaron la oposición al franquismo desde diferentes ideologías y los esfuerzos unitarios que realizaron de cara a combatirlo y que adelantaron el clima de consenso que caracterizó a la Transición.</i></p> <p>3.1 Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad (B8)</p>	<p>Julia S. (1997), Proyectos de Transición en la oposición antifranquista. En W. Bernecker (Coord.), <i>De la Guerra Civil a la Transición: memoria histórica, cambio de valores y conciencia colectiva</i> (pp. 9-37). Ausburgo: Universidad de Ausburgo</p> <p>Por la reconciliación nacional, por una solución democrática y pacífica del problema español. (1956). [ebook] Disponible en: <a href="http://www.filosofia.org/his/h1956m.htm">http://www.filosofia.org/his/h1956m.htm</a> [Fecha de acceso: 8 de diciembre de 2019].</p> <p>Pla, R. (2017, mayo 19) Memoria y amnistía. <i>Mundo Obrero</i>. Recuperado 8 diciembre 2019, de <a href="https://www.mundoobrero.es/pl.php?id=7069">https://www.mundoobrero.es/pl.php?id=7069</a></p>	Bibliográfico Documental Periodístico Documental
	<p>3.3 Analiza el problema del terrorismo en España (ETA, GRAPO, Terra Lliure...) génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc. (B8)</p>	<p>Avilés, J. (2012), Terrorismo anarquista y terrorismo yihadí: un análisis comparativo, <i>Historia y política: ideas, procesos y movimientos sociales</i>, 27, pp. 227-249. Recuperado de <a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3997298&amp;orden=1&amp;info=link">https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3997298&amp;orden=1&amp;info=link</a></p>	Documental



XIII	<p>1.1 Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político de esa época (B8)</p> <p>2.1 Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS.(B8)</p>	<p>Avilés, J. (2003), El terrorismo en la España democrática. En J. Tusell (Coord.), <i>La Transición a la democracia y el reinado de Juan Carlos I</i>, (pp. 631-665), Madrid: Espasa Calpe</p> <p>Mamedov, E. (2017, septiembre 8) Por qué la vía catalana no es la vía báltica. <i>El Confidencial</i>. Recuperado 8 diciembre 2019, de <a href="https://blogs.elconfidencial.com/espana/tribuna/2017-09-08/port-que-via-catalana-no-es-baltica_1428182/">https://blogs.elconfidencial.com/espana/tribuna/2017-09-08/port-que-via-catalana-no-es-baltica_1428182/</a></p>	Bibliográfico
<p>1.2 Explica los avances del Welfare State en Europa. (B7)</p> <p>Comprende los pros y los contras del estado del bienestar (B8)</p> <p>1.3 Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. (B7)</p>	<p>RT en español (2019). <i>Pacientes con diabetes tipo 1 denuncian el alto coste de la insulina en EE.UU.</i> [vídeo] Disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2hpQwLE97gk">https://www.youtube.com/watch?v=2hpQwLE97gk</a> [Fecha de acceso: 8 de diciembre de 2019].</p> <p>Weiner, M. (Guión) y Taylor, A. (Dir.) (2007). <i>Smoke Gets in Your Eyes</i> [Episodio de serie de televisión]. En Matthew Weiner (Productor ejecutivo), <i>Mad Men</i>. Nueva York: AMC.</p>	Audiovisual	
XIV	<p>4.1 Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro (B8)</p> <p>1.1 Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra. (B9)</p>	<p>Andrés, R. (2019, enero 2) Toneladas de naranjas y mandarinas valencianas por tierra sin recoger. <i>La Vanguardia</i>. Recuperado 8 diciembre 2019, de <a href="https://www.lavanguardia.com/local/valencia/20190102/453838608274/naranjas-valencianas-sin-recoger-perdidas-caida-precios-acuerdo-sudafrica.html">https://www.lavanguardia.com/local/valencia/20190102/453838608274/naranjas-valencianas-sin-recoger-perdidas-caida-precios-acuerdo-sudafrica.html</a></p> <p>UNFCCC (2019). <i>UNFCCC-On-Demand Events</i>. Recuperado de <a href="https://unfccc-cop25.streamworld.de/ondemand">https://unfccc-cop25.streamworld.de/ondemand</a></p>	Periodístico
XV	<p>1.1 Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como el deshielo del Báltico. (B9)</p>	<p>Once a german, always a german. (s.f) [imagen] Disponible en: <a href="https://e8.alamy.com/compes/d803ak/union-del-imperio-britanico-">https://e8.alamy.com/compes/d803ak/union-del-imperio-britanico-</a></p>	Web
			Gráfico

	<p>1.2 Sopesa como una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI. (B9)</p>	<p>una-vez-que-un-aleman-un-aleman-siempre-recuerde-cada-empleado-aleman-significa-un-trabajador-britanico-inactivo-cada-germa-d803ak.jpg [Fecha de acceso: 9 de diciembre de 2019].  Dirksen, R. (1950). <i>Europe: All our collours to the mast</i>. [imagen]  Disponible en:  <a href="https://i.pinimg.com/originals/14/96/f4/1496f4bf0a5e3044da428f61086e0b6d.jpg">https://i.pinimg.com/originals/14/96/f4/1496f4bf0a5e3044da428f61086e0b6d.jpg</a> [Fecha de acceso: 9 de diciembre de 2019].</p>	<p>Gráfico</p>
--	---	---	----------------



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

Las actividades complementarias no tendrán incidencia sobre la nota final de la asignatura ni se pedirá a los alumnos que corroboren por medios cuantificables que hayan prestado atención durante las explicaciones proporcionadas por los guías. Con estas actividades se pretende ofrecer solaz a los alumnos, que entablen comunicación entre ellos y que desarrollen un interés por la Historia difícil de inculcar en el aula por el rigor de la evaluación.

Después de finalizar la Unidad VIII se efectuará una salida a Madrid, donde visitarán el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. En dicho museo se encuentra una exposición permanente dedicada al Pabellón Español de la Exposición Internacional de París de 1937. Aquel evento constituyó una poderosa plataforma para publicitar los avances efectuados en todos los órdenes por los países que asistieron y por ende para encomiar el sistema político que aquellos representaban. La fuerte polarización política que presidía Europa en aquel momento, continente que vivía los prolegómenos de la Segunda Guerra Mundial, convirtió al acontecimiento en campo de batalla dialéctico donde se enfrentaron las ideologías que escindieron Europa.

En el caso de España, un país inmerso en la Guerra Civil, la República intentó utilizar la exposición como altavoz de denuncia hacia los crímenes que cometió el bando sublevado en connivencia con la Alemania nazi, que prestó ayuda material a los rebeldes. Esto queda simbolizado en el *Guernica*, cuadro encargado por el gobierno republicano al pintor Pablo Picasso y que constituye la pieza central de la muestra. Además, el museo recrea a través de una maqueta el pabellón original y exhibe carteles propagandísticos en loor de la República.

Por todo ello, esta actividad es oportuna, puesto que responde al objetivo del estándar 2.2 de la Unidad VIII, es decir, engastar la Guerra Civil en el proceso europeo de escalada bélica que devino en guerra mundial.

**j) Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro**

	Insuficiente (1)	Aceptable (2)	Bueno(3)	Excelente (4)
Resultados de la evaluación del curso	El 50% del alumnado ha concluido el curso con la asignatura suspenso.	Alrededor de un 35-40% de los alumnos han suspendido después de efectuarse las recuperaciones.	La mayor parte de los alumnos han superado la asignatura, si bien las notas alcanzadas no han sido muy elevadas y la media del grupo es discreta.	Todos los estudiantes, salvo una o dos excepciones, han superado la asignatura sin dificultades y cosechando altas calificaciones.
Adecuación de los materiales y recursos didácticos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados	Los materiales dispuestos para la ejecución de las tareas no han respondido a las expectativas que se hubieron depositado sobre ellos. Los materiales no han conseguido incitar a los alumnos a participar activamente en el desarrollo de las sesiones.	La idoneidad de los materiales resulta discutible, pues si bien algunos han despertado el interés de los alumnos, otros no han funcionado de la manera que se esperaba.	Los materiales se han adecuado a las actividades, que han resultado apropiadas para el ejercicio de las competencias, si bien la ejecución no ha resultado perfecta y detectamos defectos de forma.	Los materiales se adecúan a las actividades propuestas, permiten el desarrollo de las competencias y motivan a los alumnos, que se han mostrado especialmente participativos y entusiastas.
Adecuación de los espacios a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados	La mayor parte de las tareas han sufrido una alteración importante o incluso su supresión debido a las condiciones del centro.	Una buena parte de las tareas ha requerido adaptarse para lograr su acomodo con las instalaciones.	La mayoría de las tareas se ha podido efectuar en los espacios que alberga el centro educativo.	Los espacios son los idóneos para la realización de las actividades.
Adecuación de los tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados	Las sesiones han resultado insuficientes o excesivas para la programación.	Las sesiones han sido suficientes, pero el ritmo se ha alterado perceptiblemente,	Durante las sesiones disponibles se ha cubierto toda la programación, si bien	Ha habido tiempo suficiente para abarcar toda la programación en profundidad.

Contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima del aula	duración asignada en la teoría.	acelerando o prolongando las explicaciones y el ritmo de las tareas.	algunos apartados no han sido vistos con detenimiento.	
	La incidencia de los métodos didácticos sobre la atmósfera del aula es inexistente.	Los métodos didácticos han mejorado el ambiente que se respira en el aula, si bien de forma no muy acusada.	Los métodos didácticos han producido una mejora tangible en el ambiente de la clase.	Los métodos didácticos han supuesto un revulsivo para el clima del aula, que ha mejorado ostensiblemente.

## PARTE II: UNIDAD DIDÁCTICA MODELO

### Unidad VIII. De la “guerra de las palabras” al clamor de los fusiles. La Segunda República española

#### 1 ELEMENTOS CURRICULARES

##### a) Justificación y presentación de la unidad

«Nos está haciendo falta apoyar al fin, de un modo u otro, a los beligerantes que luchan por la civilización cristiana, aunque solo sea para exacerbar más esta guerra civil contra los bárbaros de dentro de casa» (Unamuno, 1915)

Cuando Unamuno escribía estas palabras, Europa enloquecía con una guerra que desmentía todas las promesas acerca de un futuro en que la tecnología conduciría inexorablemente hacia la prosperidad material y el intercambio comercial a escala internacional pondría fin a la posibilidad misma de la guerra. Sin embargo, España permanecía neutral ante la contienda que desangraba Europa, e incluso su industria experimentaba un periodo de bonanza sin igual, puesto que los países inmersos en la confrontación enviaban a sus mejores hombres a morir en los asolados campos de Francia en vez de consagrarlos a la manufactura de productos.

La neutralidad oficial que asumió el gobierno de España no se extendió a la opinión pública, que prestó su apoyo moral y su pluma, en el caso de los intelectuales, a ensalzar la causa de un bando y despotricar contra el contrario. En líneas generales, el bando integrado por Francia e Inglaterra era asimilado a la democracia y las libertades tan entrañables para los progresistas españoles, Mientras que Alemania era idealizada como el paradigma del orden, la jerarquía y la disciplina, y en el caso de Austria-Hungría el catolicismo militante frente al orden laico representado por los franceses. Así pues, se estableció una divisoria entre progresistas y conservadores, que se enzarzaron en una polémica a propósito de la guerra que se ha llamado la «guerra de las palabras», considerada un anticipo de la Guerra Civil que dos décadas después anegaría a España en sangre.

En 1931 se instauró sin estridencias la Segunda República, con lo que parecían ganar los progresistas que se habían agrupado años atrás bajo el paraguas de la causa *aliadófila*. Pero a partir de 1933 el clima político se iría enrareciendo. La guerra de las palabras se recrudeció hasta extremos de una violencia verbal que exigía la aniquilación del rival político entendido como enemigo irreconciliable. La campaña electoral de 1933,

que encontró en los nuevos métodos de agitación y difusión su mejor aliado, supuso un punto de inflexión para la sociedad española; las palabras enmudecían ante la inminencia de los fusiles.

Esta unidad didáctica será desarrollada a lo largo de siete sesiones, cuatro de las cuales se dedicarán a la confección de un proyecto de innovación por grupos de seis estudiantes, cuyo leitmotiv son las elecciones generales de 1933.

A pesar de que la Segunda República española es un periodo que se presenta ante la generalidad de las personas como un preludio de la Guerra Civil y es imposible hablar de ella sin referirse a su sangrienta secuela, he querido omitir de esta Unidad Temática a la conflagración patria. En primer lugar, para no arrebatarse al periodo precedente la sustantividad que merece. En segundo lugar, porque la Guerra Civil se abordará en la unidad siguiente desde la perspectiva internacional, como uno de los hitos en la escalada agresiva del Eje que desembocó en la Segunda Guerra Mundial. No obstante, puesto que no se quiere reducir la Guerra Civil a una simple injerencia externa, el enfoque de esta Unidad Didáctica será el que se hemos adelantado; la historia de una pugna ideológica y política cada vez más crispada, que devino en lucha abierta y letal.

**b) Desarrollo de elementos curriculares y actividades**

Unidad VII: De la «guerra de las palabras» al clamor de los fusiles: La Segunda República española.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES	ACTIVIDADES	
La crisis de la Restauración	<i>Comprender los motivos que condujeron al colapso del régimen de la Restauración y posteriormente obligaron al rey a renunciar al trono, desembocando en el advenimiento de la Segunda República.</i>	<i>Entiende las causas de la remoción de Miguel Primo de Rivera y del fracaso de los intentos de Alfonso XIII por restablecer el turno restauracionista.</i>	El alumno leerá individualmente el artículo El error Berenguer, firmado por el filósofo José Ortega y Gasset, donde este resume las causas que posteriormente supondrían la caída de la monarquía y hace un llamamiento explícito para lograr su derrocamiento. El alumno responderá tras la lectura a la pregunta de si cree que la monarquía podría haber sobrevivido, y en tal caso cuáles son las providencias que tendría que haber tomado para salvar la institución.	COMPETENCIAS CL
La II República española	<i>Valorar y ponderar los logros e innovaciones que supuso la implantación del sistema republicano en España, así como entender la naturaleza de los obstáculos que hubo de enfrentar y que determinaron a la postre su fracaso.</i>	<b>2.1 Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española. (B5)</b> <i>Conoce las principales corrientes ideológicas que</i>	Elaboración de un producto propagandístico asociado a uno de los partidos políticos que concurren a las elecciones de 1933.	AA, CD, IEE

		<p><i>actuaron en la política republicana, así como las consecuencias y la incidencia que tuvieron sobre esta. Relaciona estas corrientes con movimientos homólogos y contemporáneos en el resto de Europa.</i></p>	<p>Debate político entre los contendientes en la lucha electoral. Paralelamente a este debate, los alumnos tendrán que cumplimentar una tabla en que aparecen distintos valores, señalando las diferencias respecto a tales valores entre los partidos políticos seleccionados del periodo republicano.</p>	<p>AA, CL, CSC</p>
	<p>1.3 Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer (B5)</p>	<p>El alumno buscará los debates parlamentarios que precedieron a la aprobación de la cláusula constitucional que adoptaba el sufragio femenino. En estos debates se destacó Clara Campoamor como portavoz del sufragismo republicano frente a Victoria Kent. Después de buscar las diferentes intervenciones que se dieron a propósito del asunto del sufragio, (se encuentran accesibles en los Diarios de Sesiones del Congreso,</p>	<p>CD, CSC, AA</p>	

			digitalizados y disponibles en la red) los alumnos enumerarán y describirán la amplia gama de posiciones que adoptaron los diputados al respecto.	
--	--	--	---	--



## **c) Secuenciación y desarrollo de actividades por sesiones**

### **Primera sesión**

Esta sesión servirá como introducción a la unidad de la Segunda República. En primer lugar, se mostrarán a los alumnos una serie de fotografías sobre el periodo. Tales fotografías plasman tanto hitos del periodo republicano (por ejemplo, la algazara de las masas saludando en las atestadas calles al nuevo régimen) como aspectos de la cotidianeidad que nos dan pistas sobre la realidad socioeconómica que presidía el país y con la que tuvo que contar la república (campesinos harapientos arando la tierra con útiles rudimentarios). Tras este sucinto repaso visual por el periodo, se pedirá a los alumnos que extraigan de las imágenes ideas elementales sobre la realidad que atravesaba el país. *¿Cómo era España durante la República?*; tal es la pregunta que podría resumir el propósito de esta actividad introductoria, que no tiene mayor sentido que proporcionarles una imagen que actúe como cimiento sobre el que se erija el edificio de contenidos que constituye su comprensión de la Segunda República.

Tras ello, tendrá lugar una exposición por parte del docente de los acontecimientos que precedieron al advenimiento de la república, es decir, una contextualización de la grave crisis que arrastraba el país desde hacía medio siglo. El contexto europeo cuyo influjo se dejó sentir sobre el naciente régimen, con los totalitarismos seduciendo a las masas y alejándolas de la lealtad hacia la democracia, ya ha sido tratado en la Unidad Didáctica anterior. Igualmente, la Primera Guerra Mundial, matriz de las ideologías totalitarias, a estas alturas del curso ya ha sido abordada. No obstante, ninguna Unidad Didáctica hasta el momento se constriñe al estudio de la Historia de España, por lo que el tratamiento diferenciado de nuestro país se hace imprescriptible a través de estos breves trazos.

Tienen cabida en esta explicación eventos como la Crisis del 98, punto de inflexión que sacó del letargo a los españoles y les hizo reflexionar acerca de un retraso respecto a Europa que hasta entonces habían obviado pero que a partir de aquel momento se volvía insostenible. El derrumbe de los restos del menguado imperio colonial fue el aldabonazo para el despertar de una conciencia nacional lacerada.

Otros hechos como la Guerra de Marruecos, la Semana Trágica de Barcelona y el Desastre de Annual se mencionarán en esta primera sesión.

## Segunda sesión

La segunda sesión clausurará este breve recorrido por la historia patria de inicios del siglo XX. Durante esta segunda sesión se hablará de la dictadura de Primo de Rivera y del intento que después de su renuncia ensayó el rey Alfonso XIII para retroceder al statu quo de la Restauración. Después, se les hará entrega a los alumnos de un extracto del artículo periodístico firmado por José Ortega y Gasset intitulado «El error Berenguer». Considero que la actividad es oportuna, puesto que la sesión precedente y el inicio de la presente han abordado el fenómeno conocido como la «protesta de los intelectuales». Los intelectuales retrospectivamente se conceptuaron como los agitadores de una conciencia dormida, y en último término, como llegó a decir Azorín *«la república la han hecho posible los intelectuales. Vosotros, los que ocupáis el poder, habéis sido los parteros de la República; pero permitidnos que os digamos que quienes la han engendrado hemos sido nosotros.»* (Azorín, 1931).

Ortega y Gasset fue el adalid, el adelantado de esa generación de intelectuales que con motivo reivindicaron la paternidad de la república, puesto que ellos habían sido con sus invectivas dirigidas a la monarquía, quienes habían preparado el clima propicio para el establecimiento de un nuevo régimen.

Tras la finalización de la actividad por parte del alumno, esta se entregará al profesor, que la corregirá y evaluará. El peso de esta sobre la nota final se consigna en este trabajo en el apartado de evaluación de la unidad.

La **tercera, cuarta, quinta sesión y sexta sesión** se dedicarán exclusivamente al proyecto de innovación, que se describirá con detalle en la sección que el trabajo destina a este.

## Séptima sesión

La séptima sesión finalizará la Unidad Didáctica con el estándar referido a la lucha emprendida por la mujer por la consecución del sufragio. Este estándar tal como está redactado no precisa si debe explicarse la lucha por obtener el derecho a voto que lideraron las sufragistas de otros países o solo la que aconteció en España. He decidido limitarme a España, puesto que hay una gran variabilidad dependiendo del país al que nos acerquemos. Además, el reconocimiento del derecho al voto de las mujeres se dio en España durante la Segunda República, como parte de un amplio proyecto reformista y

modernizador, y la primera vez que las mujeres pudieron ejercer dicho derecho fue en las elecciones generales convocadas en 1933, por lo que la inclusión en esta Unidad Didáctica y precisamente después de realizarse un proyecto cuyo leitmotiv son aquellas elecciones, me parece más que oportuno.

Durante dicha actividad los alumnos tendrán que utilizar ordenadores, por lo que si el aula está desprovista de estos habrán de desplazarse a un aula de informática. Los alumnos tendrán que indagar en la discusión en Cortes que atañía a la aprobación de la cláusula constitucional que establecía la igualdad de mujeres y hombres para elegir a sus representantes políticos. Se deberán resumir las diferentes posturas que enfrentaron a la cámara en lo concerniente a esta cuestión, y relacionar las opiniones con los oradores que las defendieron. Para ello, el profesor proporcionará un enlace a la web en que se encuentran digitalizadas las actas del Diario de Sesiones del Congreso, además de que, con el objetivo de agilizar el trabajo, les facilitará las fechas en que tuvieron lugar las deliberaciones. El documento en que se plasme el trabajo de los alumnos será enviado al profesor vía Moodle, plataforma con que cuentan la mayoría de institutos en la actualidad.

#### **d) Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de evaluación**

La evaluación de la unidad se regirá por los mismos principios que el resto de la programación. Es decir, se iniciará con una actividad motivacional, que servirá asimismo como evaluación inicial, con la intención de valorar los conocimientos previos de los que parte el alumno para afrontar la unidad, aunque sin que los resultados se incorporen al cómputo global de la unidad.

Posteriormente se efectuará la evaluación procesual por medio de las actividades que atiendan los estándares, lo que señalará el grado de adquisición de las competencias. El conjunto de actividades grupales que compone el proyecto de innovación tendrá una incidencia sustancialmente mayor que los dos ejercicios individuales planteados, puesto que, además, aquel desarrolla el estándar básico (*2.1 Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española*)

Finalmente, tendrá lugar la evaluación final, para lo que nos serviremos del examen.

Procedimientos de evaluación	Instrumentos de evaluación	Ponderación
Prueba específica	Examen	50%
Corrección de ejercicios individuales	Cuaderno de clase	10%
	Documento vía Moodle	
Proyecto de investigación por grupos	Rúbrica	40%

### e) Materiales y recursos para el alumnado

Puesto que cuatro sesiones de la unidad se dedicarán al Proyecto de Innovación, que además se encarga de desarrollar el estándar básico de la unidad, la mayor parte de recursos que referiré en este apartado son aquellos de los que me he servido para desarrollar el citado proyecto. Para la labor de consignar todos los recursos con los que el alumno cuenta, incluyo una tabla a continuación en que aparecen todos ellos atendiendo a su distinta tipología.

ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS
<i>El error Berenguer</i> , de José Ortega y Gasset Disponible en: <a href="http://hemerotecadigital.bne.es/pdf.raw?query=parent%3A0000435614+type%3Apress%2Fpage&amp;name=El+Sol+%28Madrid.+1917%29.+15-11-1930">http://hemerotecadigital.bne.es/pdf.raw?query=parent%3A0000435614+type%3Apress%2Fpage&amp;name=El+Sol+%28Madrid.+1917%29.+15-11-1930</a>
RECURSOS EN RED
Webquest del proyecto. [Elaboración propia] Disponible en: <a href="http://www.webquestcreator2.com/majwq/ver/ver/61828">http://www.webquestcreator2.com/majwq/ver/ver/61828</a>
Diario de sesiones del Congreso de los Diputados (serie histórica) [Consultado el 29 de noviembre de 2019] Disponible en: <a href="https://app.congreso.es/est_sesiones/">https://app.congreso.es/est_sesiones/</a>
Test del proyecto: ‘¿Quién pronunció estas palabras?’ [Elaboración propia] Disponible en: <a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdIIIEFY7tuzWmndX56NwJ3n3_grIC7NOlBRnZd2zLUHKvrqw/viewform">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdIIIEFY7tuzWmndX56NwJ3n3_grIC7NOlBRnZd2zLUHKvrqw/viewform</a>
VÍDEOS DOCUMENTALES PARA EL PROYECTO
Microdocumental sobre el PSOE [Elaboración propia] Disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zGywWePOf8U">https://www.youtube.com/watch?v=zGywWePOf8U</a>
Microdocumental sobre los partidos republicanos de izquierda [Elaboración propia] Disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6mRlGcEuJiI">https://www.youtube.com/watch?v=6mRlGcEuJiI</a>
Microdocumental sobre la CEDA [Elaboración propia] Disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bpEaoQThjQs">https://www.youtube.com/watch?v=bpEaoQThjQs</a>
Microdocumental sobre Falange [Elaboración propia] Disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hUcmpJDvXRw">https://www.youtube.com/watch?v=hUcmpJDvXRw</a>

## **f) Bibliografía para la actualización científico docente**

Las obras de actualización científico docente son aquellas firmadas por los autores autorizados en los temas que aborda la unidad didáctica presente, como son la Segunda República, la proliferación de partidos, la política de masas y la militarización de la vida política. Por su propia naturaleza, las obras que aquí constan deben reflejar el avance experimentado por la investigación en los últimos tiempos y por ello deben seguir vigentes. No obstante, existen obras que, aunque han sido publicadas hace tiempo continúan sin ser superadas por nuevos estudios que refuten sus conclusiones. Estas últimas también tienen cabida aquí.

### **Obras generales sobre la Segunda República**

Gil Pecharromán, J. (2006), *La Segunda República Española (1931-1936)*, Madrid: Biblioteca Nueva

Íñigo, Luis (2010), *Breve historia de la Segunda República*, Madrid: Nowtilus

Jackson, G (2008), *La II República y la Guerra Civil*, Barcelona: Crítica

Tuñón de Lara, M (1976), *La II República. I*, Madrid: Siglo XXI

Tuñón de Lara, M (1976), *La II República, II*, Madrid: Siglo XXI

### **Obras sobre los partidos políticos actuantes durante la República**

Avilés Farré, J. (2006), *La izquierda burguesa y la tragedia de la II República*, Madrid: Comunidad de Madrid, consejería de educación

Gallego, F y Morente, F (eds.) (2005), *Fascismo en España: El Viejo Topo*

González Calleja, E (2011), *Contrarrevolucionarios: radicalización violenta de las derechas durante la Segunda República*, Madrid: Alianza

Juliá, S (coord.) (1986), *El socialismo en España: desde la fundación del PSOE hasta 1975*, Madrid: Fundación Pablo Iglesias

Juliá, S. (1997), *Los socialistas en la política española (1879-1982)*, Madrid: Taurus

Payne, S. (1985), *Falange: Historia del fascismo español*, Madrid: Sarpe

Thomas, J. (2019), *Los fascismos españoles*, Barcelona: Ariel

## **Obras sobre la confrontación política violenta y la escalada de conflictividad durante la República**

Andreassi, A. (coord.) (2010), *De un octubre a otro: revolución y fascismo en el periodo de entreguerras: 1917-1934*, Barcelona: El Viejo Topo

Preston, P. (2018), *La destrucción de la democracia en España: Reforma, reacción y revolución en la Segunda República*, Madrid: Penguin

Rey, Fernando del (ed.) (2011) *Palabras como puños: la intransigencia política durante la Segunda República española*, Madrid: Tecnos

Rey, Fernando del y Álvarez Tardío (coords.) (2017) *Políticas del odio: violencia y crisis de las democracias en el mundo de entreguerras*, Madrid: Tecnos

### **Biografías y memorias**

Arostegui, J. (2013), *Largo Caballero: el tesón y la quimera*, Barcelona: Debate

Buckley, H (2013), *Vida y muerte de la república española*, Barcelona: Espasa

Gil Robles, J. (2006), *No fue posible la paz*, Barcelona: Ariel

Lerroux, A. (2009), *Pequeña historia de España (1930-1936)*, Astorga: Akrón

## 2. ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

### a) Fundamentación teórica

La Historia como disciplina transmitida al entorno educativo ha tenido hasta hace pocas décadas como principal característica ser una historia *literaria*, centrada en la enumeración de hechos yuxtapuestos cronológicamente, haciendo caso omiso a la causalidad (Sánchez Delgado, 1991, pág. 311).

El cambio producido a través de las sucesivas legislaciones, que han procurado privilegiar la adquisición de habilidades o competencias arrinconando los contenidos, implica que las técnicas usadas con anterioridad se muestran improcedentes para estos nuevos contextos.

Existe una doble dimensión de la historia. Según esta podríamos hablar de historia *teórica*, cuya finalidad es el conocimiento del pasado y la causalidad que subyace a los acontecimientos, y de historia *social*, que tiene como motivación la modelación de la sociedad presente a través de los conocimientos de épocas pretéritas. (Sánchez Delgado, pág. 315).

Atendiendo a esta división, la historia impartida en la escuela tendría como objetivo la socialización de las nuevas generaciones de acuerdo con las pautas establecidas por los adultos y la preparación de aquellas para los retos que el mundo les depara. Para adaptarse a esta nueva teleología de la educación que prima la adquisición de destrezas extrapolables a otros contextos sobre la interiorización de los contenidos propios de la disciplina, el docente de historia debería «*poner menos énfasis en los contenidos que en los procedimientos de enseñanza, subrayar que la base para esta selección la forman los objetivos educativos a conseguir y las técnicas o habilidades históricas a adquirir*» (Domínguez, 1987, p. 233).

Ateniéndome a estas nuevas orientaciones, la actividad de innovación que desarrollaré prescinde de la clase magistral, que solo retomaré al finalizar la misma con el fin de complementar y apuntalar el aprendizaje que los propios alumnos con su acción han logrado.

La actividad se trata en realidad de un proyecto compuesto por tres actividades que los alumnos tienen que efectuar. Este proyecto se ha diseñado a partir de la herramienta Webquest. Webquest es una estrategia de aprendizaje por la que el docente

encomienda a los alumnos la realización de una serie de tareas sucesivas, engarzadas unas con otras, orientándoles a lo largo de todo el proceso por medio de una web en que les indica los pasos que han de seguir. Puesto que se trata de un aprendizaje guiado el profesor pone a disposición de los alumnos las fuentes de información con las que proveerse, además de las herramientas más apropiadas para el trabajo que realicen (Quintana-Higueras, 2009, págs. 4 y 5).

Otra característica de las Webquest es que exigen un trabajo por grupos. Una de las virtudes del trabajo por grupos reside en que, al conformarse estos por individuos dotados de distintas capacidades se favorece la división del trabajo de cada uno según sus aptitudes, lo que reafirma la autoestima del alumno. Además, la división funcional determinada por los distintos caracteres presume una capacidad de organización para llegar hasta ella, con lo que se estimula la autonomía del grupo (Fierro Monteagudo, p.3, 2005).

Por otra parte, las tareas que debe comprender una Webquest tienen que resultar familiares al discente y serle útiles para su desenvolvimiento social, de manera que se reproduzcan a través de las actividades que esta encomienda situaciones parecidas a las que deba enfrentarse en su quehacer cotidiano (Fierro Monteagudo, p.3, 2005).

La Webquest que hemos proyectado nos retrotrae a las elecciones generales de 1933. Los alumnos deberán ponerse en el lugar de uno de los partidos que participaron en aquellos comicios. El contexto electoral resulta al alumno próximo, puesto que vivimos en una sociedad democrática habituada a las convocatorias electorales, por lo que este proyecto puede servir como introducción al ejercicio de la ciudadanía democrática.

## **b) Desarrollo**

### **Primera sesión**

Esta sesión será a su vez la tercera de la Unidad Didáctica. En primer lugar, tendrá lugar un sorteo para formar los grupos que compondrán el proyecto. Habrá cuatro grupos, que deberán representar a cuatro partidos que concurrieron a las elecciones generales de 1933. La Segunda República celebró tres convocatorias electorales, además de otras tantas para formar los gobiernos municipales. Las primeras, que tuvieron lugar en junio de 1931, se caracterizaron por la victoria rotunda de los candidatos pertenecientes a los



partidos integrados en el Gobierno Provisional. Puesto que las derechas estaban desorganizadas —se encontraban huérfanas de formaciones políticas debido a que los partidos dinásticos fueron disueltos tras el golpe de Primo de Rivera—sus resultados fueron exiguos y la campaña no se caracterizó por una fuerte y disputada competencia.

En las elecciones de 1933 asistimos al surgimiento de la CEDA, el primer partido de masas de la derecha del espectro político. La CEDA no solo compite en paridad con el PSOE, el otro gran partido situado en el otro extremo del arco político, sino que se erige en minoría mayoritaria. Solo su reticencia a explicitar su adhesión a la república hace que el presidente de la República no llame a su líder Gil Robles a formar gobierno, sino al segundo partido, acaudillado por el republicano centrista Alejandro Lerroux. El auge de este partido, y con ello, la materialización en las Cortes de una pluralidad de formaciones de todas las ideologías, convierte al juego político y electoral a un ámbito de gran competencia, lo que conlleva mayor conflictividad. Es por ello que me ha parecido que 1933 era el contexto apropiado para emplazar este *juego*. Además, estas elecciones se convirtieron en las primeras en que la mujer tuvo acceso al voto, pues la constitución fue aprobada en diciembre de 1931, y en las primeras elecciones, celebradas en julio, solo pudieron emitir su voto los varones. Por ello, el proyecto engarza muy bien con la actividad posterior, dedicada, como antes señalábamos, a la aprobación del sufragio femenino.

En 1936 se convocaron nuevos comicios, aunque he decidido que estos no fueran los que el proyecto aborda por varios motivos. En primer lugar, las izquierdas se agruparon bajo las siglas del Frente Popular, con lo que todos los matices y diferencias que surcaban las diversas formaciones que englobaban a aquella firma se diluyeron en un programa común. En segundo lugar, las providencias que tomó el gobierno del Frente Popular en los escasos meses que gobernó antes del estallido de la Guerra Civil, fueron una reedición de las que conformaron la política de la coalición republicano socialista a lo largo del primer bienio. Puesto que el estándar básico del que se encarga el proyecto es «*explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española.*», me parecía que faltaban los motivos para decantarme por las elecciones del 36. Además, la polarización, aspecto del que quiero profundizar en el proyecto, se dio igualmente y con la misma virulencia en 1933.

Por tanto, el juego consistirá en una simulación en que los alumnos representarán a una comisión de propaganda nombrada por el ejecutivo de los partidos que tendrá como

finalidad diseñar productos propagandísticos con que movilizar al electorado en su favor. La cantidad de partidos que proliferaron en los años de la República y que consiguieron llevar representantes suyos a la sede de la soberanía nacional es inmensa, por lo que se hace inevitable seleccionar aquellos que considero más representativos o influyentes.

El primer partido, comenzando por la izquierda es el PSOE, partido obrero de izquierda que se unió en las postrimerías de la monarquía a los esfuerzos por implantar la república. Era el partido mejor organizado de España y contaba con una tupida red asociativa, por lo que se convirtió en el garante en las calles del sistema republicano y socio gubernamental imprescindible para cualquier combinación ministerial. Es por ello que su inclusión es indudable. Además, es un partido que sufrió un proceso de radicalización y asimilación al comunismo, con lo que la cuota de partidos comunistas está cubierta, aunque no todo el partido compartiera las veleidades revolucionarias.

Al segundo partido lo he denominado *Republicanos de izquierda*. No existió tal formación, pero sí grupúsculos que compartían rasgos comunes, como el anticlericalismo o la búsqueda de una democracia radical incompatible con cualquier componenda con las élites tradicionales. A partir de 1934 estos partidos confluirían en Izquierda Republicana, un partido *ex novo* dirigido por Manuel Azaña. Por ello, aunque no pueda referirme a ellos como Izquierda Republicana, sí que me parece apropiado destinar un espacio para los republicanos de izquierda, puesto que el diseño del régimen respondió a sus postulados.

El tercer partido es la arriba mentada Confederación Española de Derechas Autónomas. Por su importancia numérica es un partido insoslayable, así como por la ambigüedad ideológica que envolvió al partido, al que se le atribuyó la intención de servirse de los votos para instaurar un régimen autoritario. La naturaleza verdadera de la CEDA y su sinceridad democrática siguen siendo asuntos que suscitan el debate de los historiadores.

Debido al contexto europeo, indisoluble de la realidad española, en que el fascismo resultaba una ideología con gran capacidad de sugestión para enormes masas, la inclusión de Falange me ha parecido justificable, a pesar de la debilidad numérica de la que adoleció el fascismo español. Además, enlaza con la Unidad Didáctica anterior, dedicada a los totalitarismos, y prepara la siguiente, «El periodo de Entreguerras: de la derrota alemana a la revancha», puesto que la elevación de Hitler al poder fue un

acontecimiento que causó gran inquietud entre la izquierda. No en vano, la Revolución de 1934 se justificó en la creencia de que la entrada en el gobierno de la CEDA suponía el primer escalón de un proceso que culminaría con la transformación de España en un régimen de inspiración fascista.

Otros partidos se han omitido del juego, como es el caso del Partido Republicano Radical, puesto que su identidad centrista y poco exaltada lo descarta al inscribirse en un proceso de radicalización que posteriormente habría de fagocitarlo.

Ya realizado el sorteo y asignados los grupos, los alumnos se trasladarán a un aula provista de ordenadores, puesto que esta actividad es predominantemente interactiva. Es en este momento cuando accederán, a partir de un enlace disponible en la plataforma virtual Moodle, a la Webquest que les guiará en todo el proceso de realización del proyecto.

Leerán sucintamente la web en todas sus secciones, y cuando hayan entendido en qué consiste el proyecto, se detendrán en la pestaña de 'Tarea', que les resume las actividades en que se desglosa este y 'proyecto', que les indica los pasos a seguir y les provee de los medios con que documentarse. Puesto que la Unidad está pensada para seguir la técnica de Aprendizaje por Descubrimiento guiado, la explicación del profesor será reemplazada por la visualización de cuatro vídeos.

Los vídeos que habrán de visionar pertenecen al género documental, siendo piezas de escasa duración (alrededor de dos minutos cada uno) que enuncian las características de cada partido, y si este hubo tenido responsabilidades de gobierno, las medidas que puso en marcha desde tan altas instancias. Los vídeos son de producción propia, y se nutren de los archivos de la Filmoteca Nacional y de la productora francesa Pathé, que se dedicaba a la filmación y distribución de noticiarios. Mientras que las escenas que van sucediéndose son auténticas, el guion y el montaje es del autor de este trabajo de fin de estudios.

Los alumnos en todo momento podrán solicitar la ayuda del profesor para resolverles dudas sobre sus partidos, puesto que la intención es que el vídeo despierte su curiosidad y que intenten desentrañar a partir de la limitada información que les proporciona los entresijos de las organizaciones. La sesión finalizará aquí, pues el profesor se asegurará con su atención de que hayan comprendido los vídeos, acercándose a los grupos para formularles preguntas e interactuar con ellos.

## **Segunda sesión**

La sesión retomará el proyecto donde este había sido dejado. En la misma pestaña de Proyecto en la Webquest, el siguiente paso que se prescribe es la cumplimentación de un test. Dicho test ha sido creado con la herramienta Google Forms. Se han recogido una serie de peroraciones pronunciadas por significados políticos militantes en los partidos que hemos seleccionado. Estos retazos de discurso transparentan la ideología de quienes los profirieron, y por extensión, de los partidos de que formaban parte. Será labor de los alumnos intentar dilucidar cuáles son los partidos que se esconden tras los fragmentos de oratoria. La intención de dicho test —que no influirá en la calificación que el alumno logre— es que se familiaricen con la retórica del periodo, una retórica inflamada, intransigente, doctrinal y poco proclive al compromiso. (*Véase Anexo 9*)

Al igual que en la actividad previa, el profesor dictaminará el tiempo con que contarán para rellenar el formulario, deambulará por el aula buscando solucionar dudas y ofrecer pistas y dará paso cuando lo estime oportuno a la siguiente fase. La nota que los grupos obtengan será transmitida al docente, quien hará uso de esta información al finalizar el proyecto para apuntalar los conocimientos del curso.

Después de estos pasos, los grupos deliberarán, siempre contando con el auxilio del profesor, pero se les concederá la suficiente autonomía como para que organicen su trabajo de la manera que estimen. La Webquest sugiere el uso de herramientas de que pueden servirse para diseñar su pieza propagandística, como son *Openshot* (aplicación virtual gratuita de edición de vídeos), *Glogster* (herramienta que tiene como función crear contenido visual como puede ser carteles o panfletos) o *Wordpress* (portal que permite la elaboración de blogs, que pueden fungir como web del partido o bitácora de la campaña electoral, que, aunque suponga la introducción de un anacronismo, amplía la gama de actuaciones disponible para el alumno y con ello su motivación)

## **Tercera sesión**

Dado que la actividad central del proyecto exige dedicación y esmero, es posible que esta no haya terminado con la anterior sesión y que los alumnos deban reunirse al margen de las horas que la asignatura tiene asignadas en el horario.

En esta sesión se compartirá con la clase las producciones que hayan resultado de la actividad consabida. Por ejemplo, en caso de que un grupo prepare un vídeo electoral,

este se reproducirá en clase y será visible para todos por medio del proyector con que esté dispuesto el aula. En el caso de que se haya diseñado un cartel, este se mostrará a través del antedicho proyector, y una persona designada por el grupo tendrá que explicar el significado del cartel y descifrar sus códigos.

Después, se iniciará la penúltima actividad del proyecto. Los alumnos, quienes previamente habrán elegido a unos delegados, se verán envueltos en un debate. Se seguirá un turno cuyo criterio será temático. Es decir, por orden, cada uno de los portavoces irá manifestando la opinión de cada partido en lo concerniente a una serie de problemáticas: economía, relación Iglesia/Estado, posición frente a la violencia y meta final o programa máximo que asume el partido. Después de que todos los grupos exterioricen la posición de sus grupos en relación a dichos asuntos, el resto de los alumnos podrán interpelar a los oradores, hacerles preguntas o dirigirles réplicas.

Por último, y como actividad que deberán realizar en casa, cada alumno recibirá un cuadro comparativo que habrá de rellenar. En dicho cuadro aparecen los cuatro valores que sirvieron para estructurar el debate asociados a los cuatro partidos con que estamos trabajando. Deberán resumir la postura que cada partido tomó en todos esos ámbitos. Se fijará una fecha para que se entreguen los esquemas. (*Véase Anexo 10*)

#### **Cuarta sesión**

El profesor, analizados tanto los test que se hicieron previa realización de las piezas de propaganda como los cuadros con las prácticas e ideologías que los partidos abrazaron, explicará los aspectos de los estándares abarcados por el proyecto que hayan resultado peor asimilados. También lanzará preguntas al azar, con objeto de consolidar entre los asistentes los contenidos. En los últimos minutos de la sesión se pedirá a los congregados que escriban en media cuartilla de papel qué opinión les merece el proyecto, qué aspectos les han parecido mejorables y si les ha ayudado a afianzar los conocimientos o por otra parte consideran que no es la mejor manera de aprender. La confección de este escrito irá sin firma, y servirá para perfeccionar el proyecto en años posteriores.

Para evaluar estas actividades se ha diseñado la siguiente rúbrica

	Insuficiente (1)	Aceptable (2)	Bueno (3)	Excelente (4)
Interés	El alumno se ha mostrado inactivo en la mayoría de las actividades, no aportando ideas, sustrayéndose de participar y entorpeciendo con su desdén la buena marcha del grupo.	El alumno ha participado esporádicamente, siempre incitado por sus condiscípulos y necesitado de vigilancia para terminar de hacer el trabajo solicitado.	El alumno participa de buen grado en las tareas de que se compone el proyecto, si bien no ha aportado iniciativas de su propia cosecha.	El alumno ha guiado y sostenido el desenvolvimiento del grupo, asignando la tarea que cada uno debía hacer, trabajando con diligencia y aportando ideas originales.
Elaboración del material	El material usado no es el apropiado para lo que se buscaba obtener, el producto final no refleja que profesaban los partidos y la práctica que los guiaba.	Aunque el material y el producto final dista de ser el conveniente para el fin que se perseguía, se ha conseguido comunicar la esencia de los partidos.	El material empleado es el adecuado, si bien ha hecho uso únicamente de las herramientas más básicas. Por otra parte el producto consigue transmitir el ideario del partido.	El alumno ha utilizado material acorde al ejercicio y además se ha servido de la infinidad de aplicaciones que la red ofrece. Por otra parte el producto consigue transmitir el ideario del partido.
Participación en el debate	El alumno se ha abstenido de participar en el debate.	El alumno se ha inhibido, y solo ha participado en el debate a requerimiento del profesor.	El alumno ha participado profusamente en el debate, si bien sus intervenciones han sido en ocasiones irrelevantes y poco estimulantes.	El alumno ha participado constantemente en el curso del debate, y sus intervenciones han suscitado la réplica y la reflexión del resto de la clase.
Corrección del cuadro	Las respuestas ofrecidas son completamente erróneas.	Las respuestas son parcialmente erróneas.	Las respuestas dadas son satisfactorias, aunque podría desarrollarlas más.	Las respuestas son satisfactorias y se extiende generosamente en su resolución.

## **BIBLIOGRAFÍA**

### **Legislación**

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE, núm. 3 §1 (2014)

ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, BOCYL, núm. 86 (2015)

ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, BOCYL, núm. 86 (2015)

ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, BOCYL, núm. 156 (2010)

RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, Diario Oficial de la Unión Europea, núm. 394 §10 (2006)

### **Bibliografía**

Calleja, Eduardo (2017), *Anatomía de una crisis: 1917 y los españoles*, Madrid: Alianza

Coll, C. (1997). En César Coll (Ed). *La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar* (pp. 163-183) Barcelona: Graó

Coloma, C., Tafur, R. (1999) El Constructivismo y sus implicaciones en la educación, *Educación*, no 16, pp. 217-244

Fierro, J. (2005), La oportunidad Webquest, *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, no 2,

Flavell, J. (1984), *El desarrollo cognitivo*, Madrid: Visor

Gómez, R. (2002), Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, no. 32, pp. 261-334

Meece, J. (2000), *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México D.F.: MacGraw Hill Interamericana

Ordóñez, J. (1992), Estrategias cognitivas y aprendizaje por descubrimiento en Ciencias Sociales. *Aula abierta*, no. 59, pp. 3-27

Prats, J. (2000), Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Enseñanza Secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista teórica y didáctica de las Ciencias Sociales*, no. 5, pp. 71-98

Quintana, J, Higuera, E. (2009). *Las webquest, una metodología de aprendizaje cooperativa basada en el acceso, el manejo y el uso de información de la red*. Barcelona: Octaedro S.L.

Rey, Fernando del (ed.) (2011) *Palabras como puños: la intransigencia política durante la Segunda República española*, Madrid: Tecnos

Rodrigo, M. Cubero, R. (1998), Constructivismo y enseñanza, reconstruyendo las relaciones, *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, no 2, pp. 25-44

Sallés, N. (2010), La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento, *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, no. 10, pp. 3-10

Sánchez, P. (1991), El valor de la historia y los valores de la enseñanza de la historia, *Revista Complutense de Educación*, no. 2, pp. 309-322



**ANEXO 1, Correlación de estándares de aprendizaje evaluables-Unidades Didácticas**

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	UNIDADES DIDÁCTICAS														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.1 Distingue conceptos históricos como Antiguo Régimen e Ilustración (B1)	X														
3.1 Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. (B1)	X														
3.2 Establece, a través de análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo. (B1)	X														
2.1 Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época (B1)	X														
2.2 Comprende las implicaciones del empirismo y el método científico en una variedad de áreas (B1)	X														
3.1 Descubre las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. (B1)	X														
1.1 Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando lo pros y los contras. (B2)		X													

2.1 Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes. (B2)	X																			
3.1 Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras. (B2)	X																			
4.1 Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron (B2)	X																			
4.2 Reconoce mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no solo como información, sino también como evidencia para los historiadores. (B2)	X																			
1.1 Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas. (B3)									X											
2.1 Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra. (B3)									X											
2.2 Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales. (B3)									X											
3.1 Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos. (B3)									X											
4.1 Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España. (B3)									X											







<i>su triunfo militar y la posterior adaptación que efectuó a fin de romper el aislamiento internacional al que le sometieron las potencias occidentales.</i>																			
2.2 Conoce la situación de la posguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco (B7)	X																		
3.1 Discute como se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica. (B7)	X																		
1.1 Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica alguno de los conflictos enmarcados en la época de la Guerra Fría. (B7)			X																
2.1 Describe las consecuencias de la Guerra de Vietnam. (B7)			X																
4.1 Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008. (B7)			X																
<i>Conoce a las principales fuerzas que conformaron la oposición al franquismo desde diferentes ideologías y los esfuerzos unitarios que realizaron de cara a combatirlo y que adelantaron el clima de consenso que caracterizó a la Transición.</i>																X			
3.1 Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad. (B8)																X			
3.2 Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la Transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, apertura de las Cortes Constituyentes,																X			



comunicación, a distintos niveles geográficos. (B9)																
1.1 Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como el deshielo del Báltico. (B9)															X	
1.2 Sopesa como una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI. (B9)															X	
1.3 Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI. (B9)															X	



**ANEXO 2, Relación entre estándares de aprendizaje evaluables-competencias**

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS									
	CL	CMCT	CD	AA	CSC	IEE	CEC			
1.1 Distingue conceptos históricos como Antiguo Régimen e Ilustración (B1)	X			X	X					
3.1 Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. (B1)	X			X	X					
3.2 Establece, a través de análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo. (B1)	X			X						
2.1 Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época (B1)	X	X		X	X	X				
2.2 Comprende las implicaciones del empirismo y el método científico en una variedad de áreas (B1)	X	X		X	X	X				
3.1 Descubre las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. (B1)	X		X	X		X				
1.1 Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando lo pros y los contras. (B2)	X									
2.1 Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes. (B2)	X				X					
3.1 Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras. (B2)		X		X		X				
4.1 Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron (B2)	X				X					
4.2 Reconoce mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no solo como información, sino también como evidencia para los historiadores. (B2)	X				X					



<i>Conoce y comprende las diferentes posiciones en el seno de la Segunda Internacional ante el estallido bélico y valora esta polémica como la causa de la futura escisión comunista.</i>	X				X	X	X	
4.1 Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad. (B4)	X					X		
3.1 Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa. (B5)	X				X	X	X	
<i>Comprende los rasgos definitorios del fascismo y el comunismo y coteja ambos sistemas, encontrando parecidos y diferencias y valorando críticamente si son homologables.</i>	X					X	X	
<i>Entiende las causas de la remoción de Miguel Primo de Rivera y del fracaso de los intentos de Alfonso XIII por restablecer el turno restauracionista.</i>	X							
2.1 Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española. (B5)	X			X	X	X	X	
<i>Conoce las principales corrientes ideológicas que actuaron en la política republicana, así como las consecuencias y la incidencia que tuvieron sobre esta. Relaciona estas corrientes con movimientos homólogos y contemporáneos en el resto de Europa.</i>	X			X	X	X	X	
1.3 Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer (B5)				X	X	X		
1.1 Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. (B5)	X					X		
1.2 Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008. (B5)	X					X		
2.2 Explicar las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional. (B5)					X	X		
1.1 Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos. (B6)					X	X		
2.1 Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas) (B6)					X			
3.1 Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra europea que la mundial. (B6)					X			



3.3 Analiza el problema del terrorismo en España (ETA, GRAPO, Terra Lliure...) génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc. (B8)	X		X	X	X	X	
1.1 Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político de esa época (B8)	X		X				
2.1 Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS. (B8)	X		X				
1.2 Explica los avances del Welfare State en Europa. (B7)			X	X			
1.2. Comprende los pros y los contras del estado del bienestar. (B8)			X	X			
1.3 Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado (B7)			X	X			
4.1 Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro (B8)			X	X			
1.1 Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra. (B9)			X	X			
2.1 Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la información y la comunicación, a distintos niveles geográficos. (B9)				X	X		X
1.1 Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como el deshielo del Báltico. (B9)	X		X	X			
1.2 Sopesa como una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI. (B9)				X	X		
1.3 Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI. (B9)		X	X				

## ANEXO 3, Webquest: introducción

### PROYECTO DE 4TO DE ESO: ELECCIONES DE 1933

HISTORIA SECUNDARIA

Introducción | Tarea | Proceso | Recursos | Evaluación | Conclusión

#### INTRODUCCIÓN

Estimados alumnos,

esta será la plataforma a través de la cual os guiaré en la elaboración del proyecto que realizaremos en la Unidad VII, la cual, como sabéis, versa sobre la Segunda República Española, periodo comprendido entre 1931 y 1939.



El proyecto que he ideado para abarcar los estóneos correspondientes a esta unidad consiste en la simulación de una campaña electoral. Mediante un sorteo, a cada alumno se le asignará un partido (en la República, concurrieron muchos partidos, pero aquí solo incluiremos a los más representativos). Deberéis representar al partido que la suerte os haya encomendado. Para ello, tendréis que conocer las posturas que este partido sostenía en todos los ámbitos, por lo que habréis de documentaros. Pero no os preocupéis, con esta herramienta os proporcionaré las fuentes necesarias para resolver la tarea.

© 2014. Todos los derechos reservados. Webquest 2.0

Galea Mónica Comesteros - Webquest creada por Marcos García Carrascal (marcgc92@hotmail.com) - Webquest Creator 2

[Me gusta](#) [Compartir](#) [Twitter](#)

Regístrate para ver qué les gusta a tus amigos.

## ANEXO 4, Webquest: tarea

**PROYECTO DE 4TO DE ESO: ELECCIONES DE 1933**  
**HISTORIA SECUNDARIA**

Introducción	<b>TAREA</b>	Proceso	Recursos	Evaluación	Conclusión
--------------	--------------	---------	----------	------------	------------

### TAREA

Los inicios del siglo XX supusieron el auge de la política de masas. ¿Qué significa esto? Que la política ya no era una actividad restringida y que grandes sectores populares se incorporaron a ella en virtud del sufragio universal. Los partidos tradicionales debieron adaptarse y movilizar el voto, usando técnicas de persuasión (mitines, carteles, discursos radiados), puesto que los métodos tradicionales de los que se habían servido, como el sufragio amañado, empezaron a perseguirse.

Además, aparecieron nuevos partidos e ideologías que compitieron con los partidos institucionales en la captación de voto. Los partidos obreros (socialistas y luego comunistas) lograron atraerse a millones de personas de los estratos más humildes con promesas de emancipación que abrían un horizonte de esperanza que el liberalismo no podía proporcionarles.

Como ya hemos tratado en la unidad anterior, los partidos fascistas surgieron como reacción a estos partidos obreros que parecía que iban a adueñarse inminentemente del poder. España no permaneció ajena a este fenómeno.

La Segunda República coincidió en nuestro país con un periodo de polarización y pugna violenta de ideologías a nivel europeo. El surgimiento de la política de masas se unió a esta coyuntura adversa y a la inexperiencia de los españoles para el ejercicio de la democracia, por lo que las campañas electorales se convirtieron en episodios de mucha tensión dialéctica que a veces degeneraron en violencia.

Los alumnos tendrán que diseñar por grupos un producto propagandístico del partido que se les haya asignado. Después de ello, se dedicará un día para poner en común los diferentes trabajos (por ejemplo, si un grupo ha realizado un vídeo, el vídeo se reproducirá en clase; si otro ha diseñado un cartel, se hará entrega a toda la clase de una copia)

Tras ello, tendrá lugar un debate electoral. Cada grupo designará a su libre arbitrio a un ponente, que expondrá ordenadamente los postulados de su partido de acuerdo con diferentes ítems:

- *Economía*
- *Relación Iglesia/Estado*
- *Posición frente a la violencia*
- *Meta final/programa máximo*

Concluida la exposición de los ponentes, el resto de la clase podrá formular preguntas y rebatir con observaciones a los oradores.

Por último, toda la clase contribuirá a la confección de una tabla con los ítems que aparecen arriba, diferenciando a los partidos de acuerdo con dichos elementos.



Gala Didáctica Comenzados - Webquest creada por Marcos García Carrascal (marcgc92@hotmail.com) - Webquest Creator 2

[Me gusta](#) [Compartir](#) [Twitter](#)

Regístrate para ver qué les gusta a tus amigos



## ANEXO 5, Webquest: proceso

**PROYECTO DE 4TO DE ESO: ELECCIONES DE 1933**  
HISTORIA SECUNDARIA

[INTRODUCCIÓN](#)   [TAREA](#)   [PROCESO](#)   [RECURSOS](#)   [EVALUACIÓN](#)   [CONCLUSIÓN](#)


### PROCESO

A continuación, os explicaré los pasos que tendréis dar para la consecución del proyecto.


**Primer paso:** visualización de los vídeos.

Tras conocer el partido del que os tendréis que encargar, veréis un minidocumental que os he preparado y que os proporcionará información sobre la ideología y práctica de dicho partido. Es aconsejable ver todos los vídeos, aunque os debáis centrar en el dedicado a vuestro partido. También sería conveniente que leáis la descripción que contiene la página en que se aloja el vídeo, puesto que os ofrece información adicional.


Video 1: Partido Socialista Obrero Español (PSOE)




Video 2: Republicanos de izquierda



Video 3: Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA)



Video 4: Falange



**Segundo Paso:** cumplimentación del test. Os he preparado un test para vuestro uso personal, cuyos resultados no me tendréis que comunicar. En el test se encuentran citas de discursos o alocuciones de políticos de distintos signos. Tendréis que intentar adivinar a qué partido pertenecieron los oradores. Como he dicho, el test no condiciona la nota, pero os ayudará a familiarizaros con la retórica que se estilaba en la época.

[Test: ¿Quién pronunció estas palabras?](#)

**Tercer paso:** Después de estos pasos preliminares, os reuniréis el grupo con el propósito de diseñar la pieza de propaganda que estiméis conveniente. En el apartado de recursos os sugiero algunas herramientas que podéis usar para tal efecto.

**Cuarto paso:** Tras haber finalizado la elaboración del trabajo y concluido el debate, llega el momento de recapitular. Tendréis que señalar las diferencias que halléis entre cada partido de acuerdo a los ítems que os he indicado. Aquí os facilito la tabla que os servirá de base.

POSTULADOS	PARTIDOS
Economía	PSOE   Republicanos de izquierda   CEDA   Falange
Relación Iglesia/Estado	
Posición frente a la violencia	
Meta final/programa máximo	

Gala Dufécula Comenzada: Webquest creada por Marcos García Carrascal (marcg92@hotmail.com)   Webquest Creador 2

[Me gusta](#)   [Compartir](#)   [Twitter](#)

[Me gusta](#)   [Compartir](#)   [Me gusta](#)   [Compartir](#)   [Me gusta](#)   [Compartir](#)



## ANEXO 6, Webquest: recursos

The image shows a screenshot of a webquest page. The page has a green header and a white main content area. The title is 'PROYECTO DE 4TO DE ESO: ELECCIONES DE 1933' with the subtitle 'HISTORIA SECUNDARIA'. Below the title is a navigation menu with tabs: 'INTRODUCCIÓN', 'TEMA', 'PROCESO', 'RECURSOS', 'EVALUACIÓN', and 'CONCLUSIÓN'. The 'RECURSOS' tab is selected. The main content area contains the following text:

**RECURSOS**

A continuación os sugeriré algunas herramientas que podéis usar para culminar con éxito el proyecto.

Openshot es un programa gratuito de edición de videos, que podéis utilizar para crear un video propagandístico.

Google es una aplicación que os permite crear contenido visual de distinta naturaleza: carteles, pasquines, hojas volanderas, etc.

WordPress sirve para confeccionar blogs. Podréis emplear el blog como bitácora que consigne los hechos más señalados de la campaña electoral, o bien como web del partido político. Aunque esto último es anacrónico, no nos proponemos ceñirnos fielmente a la realidad material de la época, sino conocer la fisonomía de los partidos que concurrieron a las elecciones de 1933 y comprender las características que atañen a la política de masas

Galá Dídactica Comenarlos - Webquest creada por Marcos García Carrascal (marcg92@hotmail.com) - Webquest Creator 2

Me gusta Compartir Registrarte para ver qué les gusta a tus amigos.

Twitter

## ANEXO 7: Webquest, evaluación

**PROYECTO DE 4TO DE ESO: ELECCIONES DE 1933**  
**HISTORIA SECUNDARIA**

Introducción	Tarea	Proceso	Recursos	Evaluación	Conclusión
<b>EVALUACIÓN</b>					
El proyecto se evaluará con arreglo a una rúbrica, que os incluyo a continuación.					
Interés	INSUFICIENTE El alumno se ha mostrado inactivo en la mayoría de las actividades, no aportando ideas, sustrayéndose de participar y entorpeciendo con su desdén la buena marcha del grupo.	ACEPTABLE El alumno ha participado esporádicamente, siempre incitado por sus condiscípulos y necesitado de vigilancia para terminar de hacer el trabajo solicitado.	BUENA El alumno participa de buen grado en las tareas de que se compone el proyecto, si bien no ha aportado iniciativas de su propia cosecha.	EXCELENTE El alumno ha guiado y sostenido el desenvolvimiento del grupo, asignando la tarea que cada uno debía hacer, trabajando con diligencia y aportando ideas originales.	
Elaboración del material.	El material usado no es el apropiado para lo que se buscaba obtener, el alumno no ha entendido las ideologías que profesaban los partidos y la práctica que los guiaba.	Aunque el material y el producto final dista de ser el conveniente para el fin que se persigue, el alumno ha comprendido las características de los partidos.	El material empleado es el adecuado, si bien ha hecho uso únicamente de las herramientas más básicas. Por otra parte, su comprensión de la historia y de la identidad de los partidos es indiscutible.	El alumno ha utilizado material acorde al ejercicio y además se ha servido de la infinidad de aplicaciones que la red ofrece. Por otra parte, su comprensión de la historia y de la identidad de los partidos es indiscutible.	
Participación en el debate.	El alumno se ha abstenido de participar en el debate.	El alumno se ha inhibido, y solo ha participado en el debate a requerimiento del profesor.	El alumno ha participado profusamente en el debate, si bien sus intervenciones han sido en ocasiones irrelevantes y poco estimulantes.	El alumno ha participado constantemente en el curso del debate, y sus intervenciones han suscitado la réplica y la reflexión del resto de la clase.	
Corrección del cuadro	Las respuestas ofrecidas son completamente erróneas	Las respuestas son parcialmente erróneas	Las respuestas dadas son satisfactorias, aunque podría desarrollarlás más.	Las respuestas son satisfactorias y se extiende generosamente en su resolución.	
En cuanto a los estándares que cubre la realización del proyecto, son estos:					
2.1 Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española					
<i>Conoce las principales corrientes ideológicas que actuaron en la política republicana, así como las consecuencias y la incidencia que tuvieron sobre esta. Relaciona estas corrientes con movimientos homólogos y contemporáneos en el resto de Europa. (Estándar añadido)</i>					
Guía Didáctica Comeniteris - Webquest creada por Marcos García Carrascal (marcg92@hotmail.com) - Webquest Creatas 2					
<a href="#">Me gusta</a> <a href="#">Compartir</a> <a href="#">Twitter</a> <a href="#">Regístrate para ver qué les gusta a tus amigos</a>					

## ANEXO 8, Webquest: conclusión

### PROYECTO DE 4TO DE ESO: ELECCIONES DE 1933

HISTORIA SECUNDARIA

Introducción | Tema | Proceso | Recursos | Evaluación | Conclusión

#### CONCLUSIÓN

Hemos llegado al fin de la marcha que hubimos emprendido. Si deseas conocer más sobre este periodo clave de la historia de España que fue la República o sobre los partidos que fueron protagonistas de su accidentada trayectoria te recomiendo leer estos libros:

Del Rey, Fernando (2011) Palabras como puños, la intrensigencia política en la Segunda República española, Madrid, Tecnos

Juliá, Santos (1997) Los socialistas en la política española (1879-1962), Madrid, Taurus

Preston, Paul (2018) La destrucción de la democracia en España, Madrid, Penguin

Payne, Stanley (1985) Falange: historia del fascismo español, Madrid, Sarpe



14 DE ABRIL DE 1931

Gala Didáctica Comentarlos - Webquest creada por Marcos García Carrascal (marcgc92@hotmail.com) - Webquest Creator 2

Me gusta | Compartir | Registrarse para ver qué les gusta a tus amigos

## ANEXO 9, Formulario de Google. Actividad introductoria del proyecto.

Test: ¿Quién pronunció estas palabras?

Este test, cuyos resultados no tendrán ninguna implicación en la nota final de los alumnos, servirá como primera aproximación a la retórica de los partidos. Los alumnos, después de ver los preceptivos vídeos documentales, deberán adivinar a qué partido pertenecieron quienes emitieron estos discursos.

«No nos detengamos en accidentalidades. Lo esencial es la defensa de la Religión y de la Patria.»

Republicanos de izquierda

PSOE

CEDA

Falange

«Tenemos, además, el deber de empujar la República a la realización de una política progresiva que de satisfacción a los justos deseos de los trabajadores, sobre todo a los campesinos, y al mismo tiempo hemos de ser la vanguardia que defienda la República de los asaltos de la reacción»

Republicanos de izquierda

PSOE

CEDA

Falange

«España no es un país de dictadura: ni de derechas ni de izquierdas. Ni de dictaduras para restablecer los privilegios de la propiedad ni de dictaduras para lograr los derechos del proletariado.»

Republicanos de izquierda

PSOE

CEDA

Falange

«España a un lado, los enemigos de la nación a otro; el orden y la ley en un campo, en el otro la subversión y la ilegalidad»

Republicanos de izquierda

PSOE

CEDA

Falange

«“Economía libre” quiere decir “hombre esclavo” y, en cambio, una economía sojuzgada y sometida es lo único que hace posible una verdadera posición de libertad para el hombre»

Republicanos de izquierda

PSOE

CEDA

Falange

«Nosotros, no tenemos que acudir a la Roma pagana, ni a la exaltación morbosa de la raza. Cuanto más católicos, más españoles. Cuanto más españoles, más católicos.»

Republicanos de izquierda

PSOE

CEDA

Falange

«Para una acción revolucionaria contra el fascismo si este intenta prevalecer, dispuesto nuestro partido. Para la revolución social como única solución, no»

Republicanos de izquierda

PSOE

CEDA

Falange

«Solo hay dos verdades en la política de este siglo: No hay fines de individuos, sino fines del Estado. Todo el mundo está obligado a dar su vida por la grandeza nacional. No hay economías privadas, sino economías colectivas.»

Republicanos de izquierda

PSOE

CEDA

■ Falange

«El fascismo será una realidad en España si no le hacemos frente con energía y con disciplina. Pero revolucionariamente, a la postre.»

Republicanos de izquierda

■ PSOE

CEDA

Falange.

«Es trágico observar ese panorama constituyente. Los supuestos elegidos desconocen la trayectoria triunfal de España; son ajenos a ella y maniobran en los recintos sagrados de la patria para satisfacer egoísmos de tribu o resolver los tropiezos de cada día.»

Republicanos de izquierda.

PSOE

CEDA

■ Falange

**ANEXO 10**, Actividad de ideología de los partidos: tabla

POSTULADOS	PARTIDOS			
	PSOE	Republicanos de izquierda	CEDA	Falange
Economía				
Relación Iglesia/Estado				
Posición frente a la violencia				
Meta final/programa máximo				