



Universidad de Valladolid

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

**Programación Didáctica de Geografía e
Historia para cuarto de la ESO: “La Primera
Guerra Mundial y la Revolución Rusa”**

Blanca Domingo Hernández

Tutora: Celia Parcero Torre

Curso: 2019-2020

ÍNDICE

| | |
|---------------------------|---|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
|---------------------------|---|

BLOQUE I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA

| | |
|---|----|
| 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA..... | 3 |
| 1.1. Marco legal: leyes, reales decretos y órdenes | 3 |
| 1.2. Área de Ciencias Sociales en la ESO | 5 |
| 1.3. Características generales del alumnado | 8 |
| 2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA | 9 |
| 2.1. Secuencia y temporalización de los contenidos | 9 |
| 2.2. Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica | 12 |
| 2.3. Decisiones metodológicas y didácticas..... | 38 |
| 2.4. Elementos transversales | 40 |
| 2.5. Estrategias e instrumentos de evaluación y calificación..... | 42 |
| 2.6. Medidas de atención a la diversidad | 44 |
| 2.7. Materiales y recursos de desarrollo curricular | 46 |
| 2.8. Programa de actividades extraescolares y complementarias | 48 |
| 2.9. Medidas para una educación no-presencial | 51 |
| 2.10. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica..... | 54 |

BLOQUE II. PROGRAMACIÓN MODELO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

| | |
|--|----|
| 1. JUSTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD | 59 |
| 2. ELEMENTOS CURRICULARES Y ACTIVIDADES POR SESIONES | 61 |
| 3. INSTRUMENTOS Y MÉTODOS DE EVALUACIÓN | 71 |
| 4. MATERIALES Y RECURSOS | 72 |
| 5. ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA | 73 |

| | |
|---------------------------|----|
| BIBLIOGRAFÍA | 81 |
|---------------------------|----|

| | |
|--|----|
| ANEXO 1: materiales para la Unidad didáctica modelo | 85 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| ANEXO 2: materiales para la Programación didáctica | 95 |
|---|----|

INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo, exigido para obtener el título del máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas se desarrolla una Programación didáctica anual para la asignatura Geografía e Historia de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2019-2020. Asimismo, se diseña una unidad didáctica modelo, atendiendo a los criterios fijados por la legislación estatal y autonómica de Castilla y León.

El currículo de esta asignatura contiene la historia contemporánea occidental y la historia de España desde finales del XIX hasta finales del siglo XX, así como las consecuencias de la globalización y del cambio climático. El estudio de esta época es esencial para un alumnado del siglo XXI, pues es este período el que perfila de forma más próxima nuestra realidad actual. Los siglos XIX y XX se vuelven indispensables para comprender nuestra sociedad, cultura economía y política actuales, pues las consecuencias de los hechos y procesos históricos llegan hasta nuestro presente e influyen en cómo percibimos el mundo que nos rodea.

Sin embargo, cabe apuntar que los contenidos y el marco cronológico que se exigen impartir en la asignatura de Geografía e Historia de cuarto de la ESO son excesivos tanto en extensión cronológica como en cantidad de hechos que se pretenden abarcar. El alumnado de este curso no tiene ni la preparación ni el tiempo para afrontar la complejidad y cantidad de conocimientos estipulados en la legislación para este último curso de secundaria.

Este Trabajo Fin de Máster desarrolla una programación didáctica completa, estructurada en dos bloques principales. El primero, referente a la Programación Didáctica general, donde se recoge la contextualización de la asignatura y todos los elementos de la misma: contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, decisiones metodológicas, instrumentos de evaluación, medidas de atención a la diversidad, actividades extraescolares, materiales y recursos, etc. En el segundo, la Unidad Didáctica que se desarrolla con detalle es la número seis de la programación: “La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa”. Está estructurada comenzando por una breve justificación, seguida de la temporalización por sesiones (nueve en total), los instrumentos y métodos de evaluación, los materiales y recursos empleados, y el desarrollo de una actividad de innovación educativa al final de la misma.

Como novedad en esta programación, y atendiendo a las necesidades que han surgido en este curso, se ha decidido introducir un apartado para tratar brevemente la posibilidad de una educación no-presencial. Por último, este Trabajo Fin de Máster concluye con los anexos que contienen materiales de trabajo en clase y la bibliografía dividida en la parte genérica y específica de la unidad didáctica modelo.

BLOQUE I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA: Geografía e Historia de Cuarto de la ESO

En este primer bloque se desarrollará la Programación general de la asignatura de Geografía e Historia para el curso cuarto de la ESO. Esta programación ha sido diseñada de acuerdo con la legislación vigente en materia de educación secundaria para el territorio de Castilla y León.

Consta de dos partes fundamentales. Por un lado, una contextualización de la asignatura encuadrada en el marco legal vigente, donde se ahondará en las leyes educativas a nivel nacional y autonómico, así como una breve síntesis de la fundamentación pedagógica y epistemológica de la Geografía y la Historia, y su encuadre en la ESO y Bachillerato. Por último, una introducción a la tipología sociológica del alumnado durante la adolescencia. Además, la elaboración de la Programación didáctica para cuarto de Educación Secundaria, con todos sus elementos.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA

Para entender la importancia de la asignatura de Geografía e Historia en la Educación Secundaria, es necesario adentrarse brevemente en su contexto y en el marco legal que lo ampara y delimita en el territorio nacional y autonómico. En este sentido, también es preciso realizar una breve síntesis sobre la importancia de enseñar Historia y Geografía, y la significación de cada una de estas materias dentro del aula. Por último, unas pinceladas sobre el alumnado que encontraremos en este nivel educativo, a rasgos genéricos, y sobre la adolescencia como etapa evolutiva en el desarrollo cognitivo, personal y social.

1.1. Marco legal: leyes, reales decretos y órdenes

La educación en España está regulada a través de un amplio marco legal que, bajo unas directrices generales a nivel nacional, permite a cada comunidad, a través de su Consejería de Educación, una regulación más precisa tanto en materia formal como en contenido y desarrollo.

Mediante leyes y regulaciones legales, entre las que podemos señalar Reales Decretos, Leyes Orgánicas y Órdenes, la educación queda definida a rasgos generales en el territorio español. Sin embargo, es cada CC.AA. quien da cuerpo a dichas directrices, pudiéndose encontrar así significativas diferencias entre leyes de distintas comunidades. En la elaboración de la programación didáctica de este Trabajo Fin de Máster se empleará la legislación referente a la comunidad de Castilla y León.

Legislación nacional. A nivel nacional encontramos una Ley Orgánica, un Real Decreto y una Orden que son precisos analizar con mayor profundidad.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en el BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, con referencia: BOE-A-2013-12886 (en adelante: LOMCE). Esta ley orgánica, conocida como LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) es una modificación limitada de la LOE (Ley Orgánica de Educación), es decir, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Introduce las siguientes novedades en la ESO con respecto a la LOE: cambios en la organización de los ciclos en la ESO, cambios en las etapas que se pueden repetir según el número de asignaturas suspendidas, cambios en asignaturas de libre elección (Geografía e Historia aparece como asignatura troncal), los programas PMAR, nuevos itinerarios en cuarto, las evaluaciones externas, la educación competencial (nuevas competencias) y los estándares de aprendizaje.

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, publicada en el BOE, núm. 3, de 3 de enero de 2015, con referencia: BOE-A-2015-37. (En adelante: Real Decreto de Currículo Básico).

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, publicado en el BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015, con referencia: BOE-A-2015-738. (En adelante: Orden ECD/65).

Legislación de Castilla y León. A nivel autonómico, la Consejería de Educación de Castilla y León es el máximo órgano responsable de la educación obligatoria y no obligatoria de la comunidad. Para los ciclos que habilita este Máster, encontramos dos órdenes que regulan la formación de la ESO y Bachillerato.

La Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Publicada en el BOCYL núm. 86, del 8 de mayo de 2015. (En adelante Orden EDU/362). Lo referente a la asignatura y la tapa educativa que nos compete en este Trabajo Fin de Máster, la de Geografía e Historia en la ESO, se encuentra comprendida entre las páginas 32141-32152.

La 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. Publicada en el BOCYL núm. 86, del 8 de mayo de 2015. (En adelante Orden EDU/363).

En este Trabajo Fin de Máster, al centrarse la programación didáctica en el curso cuarto de la ESO, se trabajará principalmente con la Orden EDU/362.

Programación del centro escolar. El último pilar legal de la regulación curricular es la Programación General Anual (PGA) del centro. Este documento recoge la organización y funcionamiento del mismo, así como el Proyecto Curricular y el Proyecto Educativo, donde se encuentran definidos los valores del centro y sus prioridades de actuación.

1.2. Área de Ciencias Sociales en la ESO

El área de Ciencias Sociales comprende las asignaturas de Geografía e Historia de primero a cuarto de la ESO, Historia del mundo contemporáneo en primero de Bachillerato, Historia de España, Geografía e Historia del Arte en segundo de Bachillerato.

La **Historia** es la ciencia social que se encarga de estudiar el pasado en el tiempo presente. Pierre Vilar afirmó que conocer el pasado era necesario poder comprender el presente, y Josep Fontana añadió a esto que dicho conocimiento podía permitir la elaboración de un proyecto social con vistas al futuro¹. En la enseñanza de la Historia es necesario transmitir la percepción de cambio y continuidad de los procesos y realidades de cada momento, preparando a los alumnos para que comprendan la interconexión entre las estructuras políticas, sociales y económicas, y la existencia de transformaciones y resistencias que han ido marcando el devenir

¹ SÁNCHEZ PRIETO, Saturnino: *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de Secundaria*, Madrid, Siglo XXI, 1995, p. 28

de la Historia. Asimismo, la comprensión de que los acontecimientos históricos concretos están rodeados de un amplio contexto sociocultural, y que no se tratan de hechos aislados. En definitiva, tratar de enmarcar la Historia y la comprensión del pasado en su actualidad más inmediata.

Sin embargo, la pedagogía clásica, basada en la mera descripción y memorización de hechos, la necesidad de adaptarse a nuevas legislaciones continuamente y el aparente desinterés del alumnado por la imagen que tienen de lo que es la Historia (imagen distorsionada de lo que supone su verdadero estudio), dificultan enormemente la tarea del docente en la actualidad. La pedagogía descriptiva, propia de las teorías rankianas, ha quedado obsoleta. La idea de Ranke de la Historia como narración descriptiva, si bien es esencial en su apego empirista y su búsqueda de la verdad a través de las fuentes primarias², resulta insuficiente para el aula.

Actualmente, el fin último de la Educación Secundaria y Bachillerato es el de formar ciudadanos libres, capaces de desarrollarse en una sociedad plural, con una visión crítica y capacidad de analizar la realidad. Por eso, hoy en día la Historia sigue las líneas marcadas a principios del siglo pasado por la escuela de los Annales de Febvre y Bloch, que supuso una renovación metodológica sin igual en el estudio y percepción del pasado³. Problematizar la Historia, atenerse a la multitud de factores de los que depende, es una manera de profundizar en los conocimientos desde el punto de vista crítico y personal. Así, el alumnado debe entender que el estudio de la Historia ahonda en la comprensión de los hechos históricos, atendiendo a la causalidad múltiple.

Por su parte, la **Geografía** es la ciencia social que explica los fenómenos espaciales, su distribución y localización. Trabaja con conceptos tales como el área, el territorio, el paisaje, el lugar... en definitiva, el espacio. Durante la ESO, se imparten las dos ramas principales de la misma: la Geografía física, encargada de los procesos y transformaciones de la naturaleza; y la Geografía humana, encargada de los procesos y transformaciones antrópicas. La enseñanza de estas materias aporta al alumnado una visión más profunda de lo meramente visual o superficial, permitiendo un análisis transversal e integrado de lo que subyace bajo lo que percibimos. Es esencial para la formación del individuo obtener una comprensión de las interacciones entre la

² VOLTES BOU, Pedro: "Crisis y renacimiento de la doctrina de Ranke", *Revista de estudios políticos*, N°97, 1958, pp. 112-113

³ *Ibid*, p. 117

naturaleza y el ser humano en el espacio en el cual vive y se desarrolla como persona en sociedad.

Las corrientes fundamentales en el estudio de la Geografía en la actualidad son las que se fijan fundamentalmente en cómo el medio determina, posibilita y condiciona la acción humana, así como su capacidad para proporcionar recursos. Éstas serían el Determinismo, el Posibilismo y el Positivismo⁴. El determinismo geográfico, que nace en Alemania a finales del siglo XIX, trata de establecer cómo la naturaleza y los fenómenos físicos influyen y determinan el desarrollo del ser humano en las diferentes zonas de la Tierra. Opuesta a ésta, el posibilismo geográfico analiza la explotación por parte de los humanos del medio físico y natural, estableciendo a los primeros como agentes de cambio. En cuanto al positivismo geográfico, pretende el estudio mediante la experimentación, por lo que está íntimamente relacionado con la Biología y la Geología.

En definitiva, los cambios en los paradigmas sociales actuales y en la forma de entender e impartir la enseñanza nos obligan a una reinvención en la forma de enseñar Geografía e Historia. Ambas disciplinas tienen cabida en las cuestiones más recientes. Así, el área de conocimiento de **“Geografía e Historia”** permite a los alumnos conocer el espacio ocupado por los seres humanos y la relación entre éstos desde el inicio de la Prehistoria a la actualidad. Los estudiantes deberán terminar la Educación Secundaria adquiriendo una comprensión genérica de la sociedad en la que viven, y de la sucesión de los procesos históricos y geográficos que han llevado a la humanidad hasta nuestro presente.

Las asignaturas del área se estructuran de la siguiente forma. En primero de la ESO se trabajan contenidos de Geografía física, de Prehistoria y de Historia Antigua. En segundo de la ESO se trabajan contenidos de Historia Medieval e Historia Moderna. En tercero de la ESO se trabajan contenidos de Geografía Humana. En cuarto de la ESO, el curso que nos ocupa en este Trabajo Fin de Máster, se trabajan contenidos de Historia Contemporánea.

A pesar de la división estructural en cada curso, durante toda la etapa de secundaria, ambas ramas de conocimiento se mezclan y entrelazan, transmitiendo al alumnado una sinestesia entre la Historia y la Geografía. A fin de cuentas, ambas representan la comprensión

⁴ ÁLVAREZ CRUZ, Pedro: “La didáctica de la geografía ante la pluralidad de enfoques y tendencias geográficas: su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía”, en *Didácticas Específicas*, N°10, 2014, p.41-42

y aprendizaje de los procesos de interacción entre el hombre y el medio, cómo lo ha ido transformando y cómo ha tenido que adaptarse a él a lo largo del paso del tiempo, de la historia en sentido amplio.

1.3. Características generales del alumnado

Durante la Educación Secundaria Obligatoria encontramos un alumnado que va desde los 11 a los 16 años. Este rango de edad, conocido como “adolescencia”, se considera una etapa evolutiva esencial en el desarrollo del individuo tanto en lo personal como a nivel social.

Tradicionalmente, la psicología reducía la adolescencia al período de transición entre la niñez y la adultez. Sin embargo, esta definición se ha venido revisando y cambiando en los estudios sociológicos y psicológicos de finales del siglo XX. Actualmente se entiende la adolescencia como una etapa propia, con sus características específicas. Lo más destacable son los cambios a nivel psicológico y el desarrollo intelectual. Es una fase vital que supone la maduración progresiva del individuo, donde comienza a desarrollarse la formación de la personalidad, por lo que el centro de enseñanza debe ser el refugio que guíe y acompañe a cada alumno en este proceso.

Entre las características psicológicas y evolutivas encontramos una progresiva emancipación, necesidad de intimidad, maduración, y autonomía del individuo⁵. El docente debe fomentar en el alumnado esa autonomía y responsabilidad individual y grupal, haciéndole no sólo partícipe sino protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Para ello, la mejor estrategia será una metodología participativa que le ayudará a aprender a convivir en sociedad.

En cuanto al desarrollo cognitivo, el adolescente comienza a mostrar un pensamiento hipotético-deductivo, lo que le permitirá tener una visión crítica de cuanto le rodea basada en sus propias experiencias, así como en experiencias externas observables⁶. En esto, la asignatura de Geografía e Historia puede ayudar al alumnado a desarrollar dicha visión crítica de la sociedad en la que vive, y de cuanto percibe en ella, de una manera racional. Igualmente, el

⁵ YANÉS GARCÍA, M^a Guillermina; MORALES OKATA, Mariela del Carmen: “Algunas características de la adolescencia”, *Medisur: Revista electrónica de las ciencias médicas en Cienfuegos*, Vol. 2, N^o1, 2004, p. 69

⁶ LIMÓN LUQUE, Margarita; CARRETERO, Mario: “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales”, en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, N^o62-63, 1993, pp. 155-156

pensamiento proposicional, es decir, comprender y emplear un lenguaje abstracto, permite extrapolarse a la comprensión de otras realidades socioculturales, pertenecientes tanto a otros territorios como a otras épocas y momentos del pasado. Por último, la metacognición permite al adolescente comprender su propio entorno⁷.

Pero para que todo esto se desarrolle de una manera correcta en el alumnado, es el profesorado quien debe guiarle no sólo a través de la transmisión de conocimientos aplicando la metodología adecuada y proporcionando, en la medida de lo posible, una atención personalizada.

2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Toda programación didáctica debe concretar distintos elementos que especifican cada una de las partes del desarrollo del curso. Así, para la asignatura de Geografía e Historia de cuarto de la ESO en el curso 2019-20, la presente programación incluye a continuación los siguientes apartados: la secuenciación y temporalización de los contenidos, el desarrollo de cada unidad didáctica, las decisiones metodológicas tomadas, los elementos transversales que se trabajarán a lo largo de todo el curso, estrategias e instrumentos de evaluación y calificación, medidas de atención a la diversidad, el programa de actividades extraescolares y complementarias, materiales y recursos de desarrollo curricular, medidas ante una educación no-presencial, y procedimientos de evaluación de la propia programación didáctica.

2.1. Secuencia y temporalización de los contenidos

La temporalización de los contenidos se ha realizado acorde a lo estipulado en la Orden EDU/362, optando por usar el calendario escolar de este año presente: el curso 2019-2020. A pesar de todos los acontecimientos que han tenido lugar este 2020, y que constatan la imposibilidad de haber llevado el curso con total normalidad, el Trabajo Fin de Máster es una fundamentación teórica de lo que podría ser una programación didáctica real. Además, la Junta

⁷ ROSELLI, Mónica: “Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol.1, N°1 (enero-junio), 2003, pp. 8-9

de Castilla y León aún no ha acordado el calendario escolar oficial del curso próximo (2020-2021), por lo que nos vemos restringidos a trabajar con el del año presente.

CALENDARIO ESCOLAR 2019/2020

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

El comienzo y el fin de curso para Educación Secundaria Obligatoria corresponden a los días 16 de septiembre y 23 de junio respectivamente. A tres sesiones por semana de 50 minutos, se calculan unas 90-100 horas de clase, según festivos y puentes. De esta forma, se ha decidido dividir las 14 unidades didácticas en tres trimestres, intentando cuadrar una división temática:

Primer trimestre (del 16 de septiembre al 20 de diciembre):

- Unidad 1: El Antiguo Régimen y el siglo XVIII en el mundo occidental.
- Unidad 2: La caída del Antiguo Régimen y la era de las revoluciones.
- Unidad 3: Revolución Industrial y cambios sociales, económicos y artísticos del XIX.

- Unidad 4: El Imperialismo y el Colonialismo (1870-1914).
- Unidad 5: España, de la Restauración a la Segunda República.

Segundo trimestre (del 8 de enero al 2 de abril):

- Unidad 6: La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa.
- Unidad 7: Período de entreguerras: los años 20, la Gran Depresión y el ascenso de los totalitarismos.
- Unidad 8: La Segunda Guerra Mundial y el Holocausto.
- Unidad 9: La Guerra Fría. La descolonización y la evolución de los bloques.

Tercer trimestre (del 14 de abril al 23 de junio):

- Unidad 10: España, la Guerra Civil y la dictadura franquista.
- Unidad 11: Evolución del capitalismo, la caída de la URSS y el fin de la Guerra Fría.
- Unidad 12: La Unión Europea, de 1951 a la actualidad.
- Unidad 13: La Transición y la España democrática.
- Unidad 14: El siglo XXI: globalización, avances tecnológicos y retos del futuro.

| Curso escolar 2019-2020 | | Septiembre | Octubre | Noviembre | Diciembre | Enero | Febrero | Marzo | Abril | Mayo | Junio |
|-------------------------|--|------------|---------|-----------|-----------|-------|---------|-------|-------|------|-------|
| UD 1 | | | | | | | | | | | |
| UD 2 | | | | | | | | | | | |
| UD 3 | | | | | | | | | | | |
| UD 4 | | | | | | | | | | | |
| UD 5 | | | | | | | | | | | |
| UD 6 | | | | | | | | | | | |
| UD 7 | | | | | | | | | | | |
| UD 8 | | | | | | | | | | | |
| UD 9 | | | | | | | | | | | |
| UD 10 | | | | | | | | | | | |
| UD 11 | | | | | | | | | | | |
| UD 12 | | | | | | | | | | | |
| UD 13 | | | | | | | | | | | |
| UD 14 | | | | | | | | | | | |

Leyenda:

- 1er trimestre
- 2º trimestre
- 3er trimestre
- Evaluación trimestral y recuperaciones
- Vacaciones

2.2. Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica

La programación por unidades didácticas y las actividades diseñadas pretenden transmitir los conocimientos del curso al alumnado de cuarto de la ESO de una manera atractiva, fomentando la reflexión en la materia. La estructuración debe ligar cada actividad a un estándar de aprendizaje, y a unas competencias que el alumno desarrollará en la clase. Las competencias clave, establecidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, son las siguientes:

- **Competencia Lingüística (CL):** habilidad para utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita. La finalidad de esta competencia es usar la lengua en diversos contextos y situaciones, en el proceso de aprendizaje y como herramienta en las relaciones sociales.
- **Competencia Matemática y Competencias básicas en Ciencia y Tecnología (CMTC):** habilidad para utilizar números y operaciones, símbolos y expresiones matemáticas para producir e interpretar información y resolver problemas. La finalidad de esta competencia es la interpretación y producción de información para resolver problemas en el ámbito personal, social y laboral.
- **Competencias Digitales (CD):** habilidad para utilizar la información buscada y transformarla en conocimiento, y ser capaz de comunicar lo adquirido empleando las nuevas tecnologías. La finalidad de esta competencia es utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como instrumento de aprendizaje.
- **Competencias para aprender a aprender (AA):** habilidad para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma, mediante la toma de conciencia de las propias capacidades intelectuales y de las estrategias empleadas. La finalidad de esta competencia es la mejora en la capacidad de enfrentarse con éxito al aprendizaje autónomo.
- **Competencias sociales y cívicas (CSC):** habilidad para comprender la realidad social, vivir en sociedad y ejercer la ciudadanía democrática. La finalidad de esta competencia es poder convivir y hacerlo de forma comprometida con los valores universalmente aceptados.
- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (IE):** habilidad para desarrollar las iniciativas necesarias para conseguir la opción elegida y ser responsable de ella en todos los ámbitos. La finalidad de esta competencia es desarrollar las aptitudes

necesarias para afrontar distintos aspectos de la vida social, personal, profesional... y la preparación del alumno en su futura vida como ciudadano.

- **Conciencia y expresiones culturales (CEC):** habilidad para apreciar, comprender y valorar manifestaciones culturales y artísticas, como fuente de disfrute y parte del patrimonio cultural. La finalidad de esta competencia es potenciar el desarrollo estético, la creatividad y la imaginación, enriqueciéndose con las producciones del arte y la cultura.

A continuación, se presenta el desarrollo de cada unidad didáctica, en una tabla, incluyendo y relacionando los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje, las actividades evaluables y las competencias que el alumnado adquirirá en cada una de ellas. En los apartados de contenidos, criterios y estándares, se indicará con letra normal, especificando el Bloque, lo referente a la Orden EDU/362 del BOCYL, mientras que en *cursiva* aparece todo lo que se ha considerado necesario añadir por parte de la docente.

| UNIDAD DIDÁCTICA 1 | | | | |
|---|--|---|--|--------------|
| «El Antiguo Régimen y el siglo XVIII en el mundo occidental» | | | | |
| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | 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. (B1) | 1.1 Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración”. (B1) | Elaboración de un mapa conceptual que incluya las características del AR, las que cambian con la Ilustración y el absolutismo ilustrado (en el s. XVIII) y las que permanecen (inamovibles desde el s. XVI). | CL AA |
| | | <i>Comprende la sociedad estamental y la vida urbana del s. XVIII</i> | Lectura del texto sobre una ciudad del siglo XVIII y sus habitantes (Anexo 2.1). Realización de una pirámide de la población estamental. | CL AA |

| | | | | |
|---|--|--|---|------------------------------------|
| | 3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América. (B1) | 3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. (B1) 3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo. (B1) | Textos (Anexo 2.1): – fragmento de Federico II Prusia – fragmento de Luis XV Francia – fragmento de Voltaire Imágenes (Anexo 2.1): – <i>Lectura en el salón de Madame Geoffrin</i> de Gabriel Lemonnier – <i>Reunión en la Cámara de los Comunes</i> de Karl Antón Hickel Con todo ello, realizar una tabla comparativa del Absolutismo y del Parlamentarismo donde se definan sus características, fechas, países y políticos/monarcas representantes. | CL AA |
| La ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII. | 2. Conocer los avances de la “revolución científica” desde el siglo XVII y XVIII. (B1) | 2.1. Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época. (B1) 2.2. Comprende las implicaciones del empirismo y el método científico en una variedad de áreas. (B1) | Trabajo en grupos de 3 alumnos. Vida y descubrimientos de un científico de los siglos XVI-XVIII. Elegir entre: – Nicolás Copérnico (1473-1543) – Galileo Galilei (1564-1642) – Johannes Kepler (1571-1630) – Isaac Newton (1643-1727) Rellenar una ficha con los datos, breve biografía, descubrimientos o inventos e importancia posterior. Incluir una breve reflexión sobre la importancia de la razón y la búsqueda de la verdad a través de un método basado en la experiencia y la evidencia. Para ello, apoyarse en la lectura de los fragmentos de Diderot y Condorcet (Anexo 2.1) *Realización en el aula multimedia. | CL CMT CD AA CSC IE |
| El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo Obras. | <i>Conocer las principales características del arte Barroco y la arquitectura Neoclasicista.</i> | <i>Diferencia entre las características del Barroco y las del Neoclasicismo.</i> | Comentario de obras de arte: – Comentario en clase (debate colectivo con preguntas dirigidas) de <i>Las Meninas</i> de Velázquez. – Tabla comparativa de la fachada principal del Museo del Prado (Neoclasicismo) y la fachada del Obradoiro de la Catedral de Santiago de Compostela (Barroco). | CL AA CEC |

UNIDAD DIDÁCTICA 2:

«La caída del Antiguo Régimen y la era de las revoluciones»

| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|--|---|---|--|------------------------|
| Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII. La revolución francesa. | 1. Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados Unidos, Francia y España e Iberoamérica. (B2) | <i>Sitúa geográfica y cronológicamente las revoluciones de finales del XVIII.</i> | Realizar un mapa mundial con las revoluciones americana, francesa, española e iberoamericanas con Mapchart, indicando las ciudades en las que se produjo, su evolución y las fechas. | CL CMCT CD AA |
| | | 1.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras. (B2) | Elaboración de un mapa conceptual de la Independencia de los Estados Unidos: causas, principales hechos, consecuencias, fechas, personajes y documento principal, | CL AA |
| | | | Elaboración de un mapa conceptual de la Revolución Francesa: causas, principales hechos, consecuencias, fechas, personajes y documento principal. | CL AA |
| | <i>Comprender la Independencia de las 13 colonias a través de sus textos.</i> <i>Comprender la Revolución francesa a través de sus textos.</i> | 4.2. Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores. (B2) | Comentario de texto de la <i>Declaración de Independencia</i> 1776 (Anexo 2.2) y la <i>Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano</i> (Anexo 2.2). Comparación del preámbulo de ambas. | CL AA |
| | | | Lectura de fragmentos de testimonios de la toma de la Bastilla y <i>¿Qué es el tercer estado?</i> (Anexo 2.2) y lectura del texto de Olympe de Gouges: <i>Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana</i> (Anexo 2.2) | CL AA |
| | 2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII. (B2) | 2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes. (B2) | “Robespierre y el terror jacobino”: trabajar (a partir de dibujos de la época y textos de Robespierre y sus coetáneos) las implicaciones de la violencia jacobina y su justificación o condena por parte de unos u otros (Anexo 2.2 con imágenes). | CL AA CSC |

| | | | | |
|---|--|---|---|-----------------------|
| Las Revoluciones liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas. Los nacionalismos. | 3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América. (B2) | 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) | En grupos de 3 alumnos: – Dibujar un mapa de Francia con los principales núcleos de los ciclos revolucionarios de 1820, 1830, 1848. – Hacer una tabla comparativa con la situación política, las causas, consecuencias, principales hechos y fechas de cada uno. – Reflexión final sobre por qué piensan que el espíritu de la Revolución francesa no triunfó hasta 1848 | CL AA CSC IE |
| | 4. Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX. (B2) | 4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron. (B2) | Visionado de la película <i>Los Miserables</i> (2012). En los mismos grupos de 3, elaboración de una ficha respondiendo a las características de los personajes, su implicación con la revolución y la situación política y social de Francia a principios del XIX (Anexo 2.2) | CL AA CSC IE |

| UNIDAD DIDÁCTICA 3: | | | | |
|---|---|---|---|----------------------|
| «La Revolución Industrial y los cambios sociales, económicos y artísticos del XIX» | | | | |
| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | 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. (B3) | 1.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas. (B3) | Elaboración de un mapa mundial con las principales materias primas (producción agraria y ganadera) y principales productos manufacturados (producción industrial) de Inglaterra, Alemania, Francia, Países Bajos, España, EEUU y Japón a lo largo del siglo XIX, indicando las fechas en las que aparece la industria de cada territorio. | CL CD AA IE |

| | | | | |
|--|---|---|---|-----------------|
| | | <i>Comprende los términos “liberalismo económico” y “capitalismo industrial”.</i> | Comentario de texto de uno de los siguientes fragmentos a elegir (Anexo 2.3): <ul style="list-style-type: none"> – fragmento de <i>La riqueza de las naciones</i> de Adam Smith, 1776 – fragmento de <i>El Capital</i> de Karl Marx, 1867 – fragmento de <i>Instructions</i> de Tucker, 1757 | CL AA |
| | 2. Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva. (B3) | 2.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra. (B3) | Trabajo de investigación por parejas en el aula multimedia, rellenando una ficha que conteste a cuestiones sobre el inicio de la revolución industrial, las ventajas económicas que trajo y las duras condiciones laborales; y comparando la economía preindustrial con la posindustrial. Para ello, previa lectura de dos textos sobre producción agraria (Bahamunde) y utilización del capital en la primera industrialización (Föhlen) (Anexo 2.3) | CL CD AA |
| | | 2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales. (B3) | Proyección de fragmentos de vídeos, lectura de texto y posterior debate oral. Escribir una reflexión personal sobre lo visto. <ul style="list-style-type: none"> – escena del testimonio de Maud en el Parlamento en <i>Sufragistas</i> – escena de Oliver empezando a trabajar en <i>Oliver Twist</i> – texto sobre la salud en las fábricas textiles (Anexo 2.3) | CL AA CSC |
| | 3. Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios. (B3) | 3.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos. (B3) | Realizar una tabla comparativa sobre el proceso de industrialización en Inglaterra, Países Bajos y Alemania, atendiendo a: fechas, materias primas, manufacturas e industrias, inventos, ventajas e inconvenientes de su industrialización. | CL AA |
| <i>El movimiento obrero y el socialismo.</i> | <i>Relacionar los diversos movimientos obreros.</i> | <i>Compara los conceptos de ludismo, cartismo y socialismo utópico en el siglo XIX.</i> | Elaboración de una tabla comparativa con similitudes, diferencias, características, hitos y principales teóricos del ludismo el cartismo y el socialismo utópico. | CL AA |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| <p>La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso?</p> <p><i>Conocer el nacimiento del movimiento obrero en España</i></p> | <p>4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país. (B3)</p> | <p><i>Especificar los cambios en las economías de Castilla y León y, como consecuencia, sus cambios demográficos.</i></p> | <p>Salida didáctica a Palencia: <i>La Revolución Industrial en Castilla y León</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Actividad previa: evolución de las densidades de poblaciones a lo largo de los siglos XIX-XX – Actividad posterior: debate en clase y ficha de trabajo sobre la salida. | <p>CL CMTC CD AA CSC</p> |
| | | <p>4.1. Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España. (B3)</p> | <p>“El movimiento obrero en España”: Visionado de un documental de los inicios del movimiento en España (enlace al video). Debate en clase y elaboración de breves conclusiones escritas individuales, contestando a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿cómo piensas que eran las condiciones laborales y de vida de los obreros? – ¿por qué crecen las ciudades y los espacios urbanos? – ¿por qué crees que los trabajadores deciden organizarse en sindicatos? | <p>CL AA IE</p> |
| <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. (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>Por grupos de 3, elaborar un eje con Tiki Toki, mostrando los principales inventos de la Revolución Industrial, con una fotografía o dibujo de cada uno de ellos y una breve definición: máquina de vapor, ferrocarril, teléfono, luz eléctrica, automóvil, sembradora, hiladora, litografía, máquina de escribir, etc.</p> | <p>CL CMTC CD AA CSC IE</p> |
| | <p>6. Relacionar movimientos culturales como el romanticismo, reconocer la originalidad de movimientos artísticos como el impresionismo, el expresionismo en Europa y Asia. Entender el arte y la cultura en el siglo XIX y sus obras. (B4)</p> | <p>6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos. (B4)</p> <hr/> <p>6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX. (B4)</p> | <p>Realizar un breve comentario de estas obras de arte, a partir del ejemplo que se hará en clase sobre <i>El columpio</i> de Auguste Renoir (1876):</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Impresión, sol naciente</i>, Claude Monet, 1872 – <i>La noche estrellada</i>, Vincent Van Gogh, 1889 – <i>El grito</i>, Edward Munch, 1893 | <p>CL AA CEC</p> |

UNIDAD DIDÁCTICA 4:

«El Imperialismo y el Colonialismo (1870-1914)»

| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | 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. (B4) | <i>Comprende las implicaciones que tuvo el imperialismo colonial sobre la población del territorio africano.</i> | Lectura de textos pro-colonialistas (J. Ferry, V. Hugo, A. Dubarry) y anti-colonialistas (Tuivaii, L. Sedar, P. Lumumba). Contestar por escrito a las preguntas dadas por la profesora (Anexo 2.4) | CL AA CSC |
| <i>Cambios demográficos, económicos y sociales que trajo consigo el Imperialismo.</i> | | 1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales. (B4) | Debate dirigido sobre la Segunda Revolución Industrial en Occidente y la explotación de materias primas en África, Asia y Oceanía. Uso de imágenes y caricaturas para el debate (Anexo 2.4) | CL AA CSC |
| | | 1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización. (B4) | Por parejas, comparación de un mapa de África durante el colonialismo y dos mapas de África actuales (uno representa los idiomas que se hablan en los países y otro las religiones que se practican). Contestar a cuestiones (Anexo 2.4) | CL AA CSC |
| <i>El reparto de África.</i> | 2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo. (B4) | 2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914. (B4) | Por grupos, elaborar un eje cronológico de cada uno de los imperios coloniales durante el proceso de colonización africana con Tiki Toki. Pautas: – 7 líneas para los 7 imperios coloniales: británico, francés, belga, alemán, italiano, portugués y español – Desde 1880 hasta 1914. – Señalar los hechos bélicos más importantes (guerras, conquistas, derrotas, victorias...) para cada imperio. | CL CD AA CSC IE |

| UNIDAD DIDÁCTICA 5: «España, de la Restauración a la Segunda República» | | | | |
|--|--|--|---|--|
| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
| <i>Alfonso XII (1874-1902). El sistema político de la Restauración.</i> | <i>Estudiar el sistema político de la Restauración a través del turno, el caciquismo y el movimiento obrero.</i> | <i>Entiende la Constitución moderada del 76.</i> | Por parejas, comparar artículos de la Constitución de 1876 con la vigente Constitución de 1978 (Anexo 2.5) y completar una ficha con preguntas dada por la profesora. | CL AA CSC |
| | | <i>Explica en qué consiste el turno de Cánovas y Sagasta</i> | Lectura de textos (Anexo 2.5): – Fragmento sobre la manipulación electoral de D.V. Almiral – Fragmento sobre el caciquismo de J. Costa Visionado de la escena en la que Cánovas firma el nuevo gobierno con el rey, <i>¿Dónde vas, Alfonso XII?</i> (vídeo) Con todo ello, realizar un debate en clase. | CL AA CSC |
| | | <i>Conocer la situación militar y el desastre del 98.</i> | <i>Comprende la significación política y militar que supuso la pérdida de las últimas colonias españolas.</i> | Lectura de texto del <i>Diario socialista</i> sobre la guerra de Cuba (Anexo 2.5) y visionado de un fragmento de la película <i>1898: los últimos de Filipinas</i> . Reflexión escrita por parejas de lo que supuso la independencia de las colonias. |
| <i>Alfonso XIII (1902-1931). La crisis del estado liberal.</i> | <i>Conocer la inestabilidad política, especialmente desde 1921, y las implicaciones de un golpe orquestado desde la monarquía.</i> | <i>Comprende los sucesos de la Semana Trágica de Barcelona y el desastre de Annual.</i> | Visionado de escenas del capítulo 3 de la serie de RTVE <i>La forja de un rebelde</i> (vídeo), adaptación de la novela homónima de Arturo Barea. Trabajar con portadas, artículos, imágenes y fuentes periodísticas de la Semana Trágica y el problema de Marruecos. | CL AA |
| <i>La dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)</i> | | <i>Explica el golpe de estado de Primo de Rivera y las dos fases de su dictadura: el</i> | Análisis los textos concernientes a la posición del rey en vísperas del golpe, el Manifiesto del golpe de Estado de 1923, el Pacto de San Sebastián de 1930 y la despedida de | CL AA |

| | | | | |
|---|---|---|--|-----------------------|
| | | <i>Directorio Militar y el Directorio Civil.</i> | Alfonso XIII de España (abril de 1931). Completar una ficha con preguntas sobre el cambio de posición de Alfonso XIII y sus razones. | |
| La II República en España. <i>El Bienio Reformista (1931-33) y el Bienio Conservador (1933-36)</i> | 1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes de las décadas 1919-1939, especialmente en Europa. (B5) | 1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer. (B5) | “El voto femenino”: lectura de los textos dados en clase (Anexo 2.5). Visionado de escena de <i>Clara Campoamor, la mujer olvidada</i> . En grupos de 4, trabajar las figuras de Victoria Kent y Clara Campoamor (cada grupo trabajará una). Posterior breve presentación en clase. | CL AA CSC |
| | 2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente. (B5) | 2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española. (B5) | Actividad puzzle: – Cada grupo trabaja con un discurso de Azaña sobre una reforma: militar, la cuestión de la religión, la ley de la reforma agraria, la cuestión de Cataluña... – Los miembros de cada grupo cambian de grupo, y en común trabajan las líneas generales y los puntos en común de las reformas. | CL AA CSC IE |
| | | <i>Entiende la evolución política y social de España.</i> | Realización (a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica) de un eje cronológico con la web Tiki Toki de España: 1874 a 1936. | CL CD AA |
| | | | Con todo lo visto en la unidad, completar por grupos de 3 la tabla comparativa de las Constituciones de 1876, 1931 y 1978 (Anexo 2.5). | CL AA CSC |
| | <i>Entender el desarrollo social de la II República, y los problemas con los grupos de oposición.</i> | <i>Discute cómo afectó a la política de la II República el uso de la violencia desde los grupos de oposición.</i> | En grupos de 3, cada grupo estudiará un hecho: golpe de estado de Sanjurjo, Casas Viejas, la revolución de 1934, asesinato de Calvo Sotelo. Fuentes: imágenes de la época proporcionadas por la profesora y enlaces a las hemerotecas y artículos de la prensa (<i>ABC, El Heraldo de Madrid, etc.</i>) Trabajo en el aula multimedia. | CL CD AA CSC |

Esta unidad didáctica está más detallada en el Bloque II del presente TFM.

| UNIDAD DIDÁCTICA 6: «La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa» | | | | |
|---|---|--|---|---|
| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
| <p>“La Gran Guerra” (1914-1919), o Primera Guerra Mundial.</p> <p><i>Causas de la guerra.</i></p> <p><i>El detonante.</i></p> <p><i>Las etapas.</i></p> <p>Las consecuencias de la firma de la Paz.</p> | 2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo. (B4) | 2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914. (B4) | Repasar conocimientos previos: con Mentimeter (aplicación con mecánica similar a Kahoot que sirve para responder preguntas y elaborar gráficos instantáneos con las respuestas) se preguntará sobre la situación de los países y quién creen que se aliaría con quién ante un ambiente prebélico. (Anexo 1.1) | CL AA CSC IE |
| | | <i>Comprende la situación prebélica y las implicaciones de la Paz Armada</i> | Elaboración de una tabla comparativa entre la Triple Entente y la Triple Alianza: objetivos, países, fechas, potencial bélico y humano, breve síntesis de la situación política y económica antes de 1914. (Anexo 1.2) | CL AA |
| | 3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles. (B4) | 3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial. (B4) | Lectura de las peticiones de Austria a Serbia el 23-julio-1914. Estando en la posición de Serbia, identificar los puntos que cada alumno crea que no aceptaría, y explicar por qué. Breve debate en clase. Posteriormente, lectura de la respuesta que dio Serbia a Austria. (Anexo 1.3) | CL AA IE |
| | | | | Trabajo con imágenes de la época para entender las motivaciones de “ir a la guerra” vendidas por las distintas potencias europeas (y posteriormente americana). |
| | | | 3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa. (B4) | Comparación del mapa político de Europa en 1914 con el mapa político de Europa en 1919. Por parejas, rellenar una ficha que conteste a las cuestiones planteadas por la profesora, con una breve reflexión final de los cambios de fronteras, y la desaparición del |

| | | | | |
|---------------------|--|--|--|-----------------|
| | | | Imperio Otomano y el Imperio Alemán. (Anexo 1.6) | |
| | | 3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados. (B4) | Analizar las cláusulas del Tratado de Versalles, con las condiciones económicas impuestas a Alemania. Lectura de textos que recojan la opinión pública alemana al fin de la guerra. (Anexo 1.7) | CL AA CSC |
| | <i>Comprender la vida de los soldados que luchaban en el frente.</i> | <i>Estudia la vida en las trincheras, las condiciones sociales, salubres y personales, y la psicología del día a día en el frente.</i> | Lectura en clase de textos y visionado de imágenes sobre la vida en el frente. Fragmentos de los textos (anexo 1.4): – Sin novedad en el frente – Carta de un soldado en Verdún – Mi diario de guerra | CL AA CSC |
| | | | Ejercicio escrito “Cartas desde el frente”: Cada alumno elaborará una carta como si fuese un combatiente de la IGM, escribiendo a su familia desde una de las 3 batallas: Somme, Marne, Verdún. (Anexo 1.5) | CL AA IE |
| La Revolución Rusa. | 4. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa. (B4) | <i>Estudia las fases de la Revolución Rusa: la revolución de febrero y la de octubre</i> | Tabla comparativa de los partidos políticos rusos que participaron en las revoluciones de febrero y octubre. (Anexo 1.9) | CL AA |
| | | | Visionado de un vídeo-resumen de la Revolución Rusa (vídeo) y trabajo con imágenes. | CD AA |
| | | | Comentario de textos de: – Declaración del soviét de Petrogrado (anexo 1.8) – Fragmento de la carta de Lenin al Comité Central (anexo 1.10) – Fragmento de los fundamentos del leninismo de Stalin Reflexión sobre los ideales del comunismo y la revolución del proletariado. | CL AA |

UNIDAD DIDÁCTICA 7:

«El período de entreguerras: los años 20, la Gran Depresión y el ascenso de los totalitarismos»

| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|---|---|---|---|------------------------------|
| <i>Los felices años 20 y el arte de posguerra.</i> | <i>Conocer los “felices años 20” y la mentalidad de posguerra.</i> | <i>Analiza los elementos que conformaron la vida y mentalidad de desenfreno de los años 20.</i> | Trabajo por grupos en el aula multimedia. Cada grupo trabajará una manifestación artística, tecnológica, social o cultural que represente el desenfreno de los años 20: fiestas, jazz, ropa, carteles, automóviles, ley seca... Posterior presentación en clase con imágenes | CL CD AA CSC CEC |
| La difícil recuperación de Alemania. El crash de 1929 y la gran depresión. | 1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa. (B5) | 1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. (B5) 1.2. Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008. (B5) | 1. Visionado de la primera escena de <i>Las uvas de la ira</i> (1940) sobre el desahucio de los campesinos de sus tierras (vídeo). 2. Lectura de fragmentos periodísticos sobre el crash del 29 y la posterior crisis. 3. Comparación de gráficos con la caída de los precios en EEUU y las principales potencias europeas en comparación con el aumento del paro (Anexo 2.6) Desde lo aportado con todos los materiales, generar un debate en clase sobre la situación económica y social. Escribir una breve reflexión individual. | CL CMCT AA |
| El fascismo italiano. El nazismo alemán. | 3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa. (B5) | <i>Explica las imágenes del fascismo.</i> 3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del | Por grupos, realizar una búsqueda de comparaciones del fascismo italiano y el nazismo alemán en la cultura popular actual (arte, cine, música, videojuegos...). Posterior presentación en clase. *Posible ejemplo: comparación del Imperio en la película <i>Star Wars</i> con imágenes de los discursos de Hitler (Anexo 2.6). Debate en clase y realización de una reflexión escrita personal con | CL CD AA CSC |

| | | | | |
|--|--|---------------------------------|--|--|
| | | <p>fascismo en Europa. (B5)</p> | <p>las causas de los auges del fascismo en Alemania e Italia.</p> <p>Trabajar la importancia de los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Crisis económica – Resentimiento y sensación de humillación por la pérdida de la IGM y el alto castigo – Miedo al ascenso de la izquierda revolucionaria – Crecimiento del patriotismo nacional <p>Para ello se emplearán diversas fuentes, como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comparación gráfica del crecimiento del desempleo en Alemania y el crecimiento del partido nazi. 2. Lectura de discursos de Hitler y Mussolini (Anexo 2.6) 3. Visionado del vídeo “Tomorrow belongs to me” de <i>Cabaret</i> (vídeo). 4. Visionado de escenas de <i>El gran dictador</i> (1940): Hynkel jugando con la bola del mundo (vídeo) y el discurso del barbero en la escena final (vídeo). | <p>CL</p> <p>CD</p> <p>AA</p> <p>CSC</p> <p>IE</p> |
|--|--|---------------------------------|--|--|

| UNIDAD DIDÁCTICA 8: | | | | |
|--|---|--|--|--|
| «La Segunda Guerra Mundial y el Holocausto» | | | | |
| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
| <p>Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y “apaciguamiento”.</p> | <p>1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial. (B6)</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>Dividir la clase en grupos de 3-4 alumnos. A cada grupo se le asigna una ficha de un país.</p> <p>1. Contestar a las cuestiones concernientes a las causas de por qué su país decide participar en la Segunda Guerra Mundial.</p> | <p>CL</p> <p>AA</p> <p>CSC</p> <p>IE</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|------------------|
| | 2. Entender el concepto de “guerra total”. (B6) | 2.1. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas). (B6) | 2. Al final de la unidad, la actividad se retoma y el grupo contesta a las cuestiones concernientes al papel de su país y las consecuencias que vivió (bajas, económicas, políticas) su país al concluir la guerra. | |
| De guerra europea a guerra mundial. La nueva geopolítica mundial: “guerra fría” y planes de reconstrucción post-bélica. | <i>Comprender la vida de los soldados que luchaban en el frente.</i> | <i>Entiende la situación vital de los combatientes y la vida en la guerra.</i> | Lectura de testimonios de mujeres rusas combatientes en la II Guerra Mundial (Anexo 2.7). | CL AA CSC |
| | 3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: europea y Mundial. (B6) | 3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto. (B6) | Elaboración de un mapa mundial con las dos etapas de la guerra: 1939-42 (ofensiva de las potencias del Eje), 1942-45 (ofensiva de los Aliados) *Debe incluir las principales batallas y ataques vistos en clase (la guerra relámpago, Pearl Harbour, la batalla de Inglaterra, desembarco de Normandía, Hiroshima y Nagasaki) | CL CMCT AA |
| | | 3.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”. (B6) | Sobe el mapa mundial trabajado (viendo las fechas de cada fase), realizar una reflexión en grupos de trabajo sobre la evolución de guerra europea a guerra mundial. Exponer los resultados al resto de la clase. | CL AA CSC |
| El Holocausto. | 4. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias. (B6) | 4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial. (B6) | 1. Visionado de testimonios de supervivientes al Holocausto (vídeos) y visita virtual al museo Yad Vashem. 2. Investigación por parejas de la Sala de los Nombres . 3. Lectura de un fragmento del <i>Diario de Ana Frank</i> . 4. Reflexión oral conjunta en clase sobre la significación del Holocausto. 5. Reflexión escrita individual sobre las consecuencias del antisemitismo, el racismo, la superioridad racial y los totalitarismos. | CL AA CSC |

| | | | | |
|--------------------------------|--|--|--|----------|
| <i>Las Conferencias de Paz</i> | <i>Entender las implicaciones de la Paz y el reajuste de fronteras europeas.</i> | <i>Reconoce la relevancia de las Conferencias de Yalta y de Potsdam.</i> | Elaboración del nuevo mapa de Europa y comentario de texto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y sus implicaciones en el presente. | CL AA |
|--------------------------------|--|--|--|----------|

| UNIDAD DIDÁCTICA 9: | | | | |
|---|---|---|--|--|
| «La Guerra Fría. La descolonización y la evolución de los bloques» | | | | |
| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
| Los procesos de descolonización en Asia y África. | 5. Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX. (B6) | 5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador. (B6) | Activación de conocimientos previos: mediante un Kahoot, recordar brevemente la colonización de África y Asia a finales del siglo XIX. | CL AA CSC |
| | | 6. Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual. (B6) | 6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s-60s) y la India (1947). (B6) | Elaboración de un mapa de África y Asia con las fases de la descolonización por países: de 1945 a 1950, 1950-60, 1960-70, 1970-80 y después de 1980 (Anexo 2.8). |
| | En parejas, y a partir del mapa elaborado, analizar el proceso de independencia de un país africano o asiático (dado por la profesora) y completar una tabla con la potencia colonizadora, las fechas, los líderes del movimiento, etc. | | CL AA CSC | |
| <i>La Guerra Fría fuera de las fronteras rusa y americana.</i> | 2. Comprender el concepto de “guerra fría” en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS. (B7) | <i>Entiende la división del mundo, especialmente en territorio europeo, mediante el “telón de acero”.</i> | Comentario de texto de discursos de Churchill y Stalin para trabajar la significación dotada a la expresión “telón de acero” (Anexo 2.8). | CL AA |
| | | 2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam. (B7) | “La guerra fría en el cine”: A partir de escenas de películas como <i>Apocalypse Now</i> (guerra de Vietnam), <i>Trece días</i> (la crisis de los misiles en Cuba), <i>Los gritos del silencio</i> (los jermes rojos en Camboya), trabajar en grupos de 3 | CL AA CSC IE |
| | | <i>Describe las consecuencias de la invasión de Cuba.</i> | | |

| | | | | |
|---|--|---|---|-----------------------|
| Evolución de la URSS y sus aliados. Evolución de Estados Unidos y sus aliados; el Welfare State en Europa. | 1.. Entender los avances económicos de los regímenes soviéticos y los peligros de su aislamiento interno, y los avances económicos del Welfare State en Europa. (B7) | 1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría. (B7) | distintos conflictos enmarcados en la Guerra Fría. Uso de fuentes escritas para trabajar la visión de la guerra. Elaboración de una reflexión final sobre el desarrollo de la guerra occidental (EEUU vs URSS) fuera de las fronteras de ambos países. | |
| | | <i>Distingue los diferentes países influenciados por el comunismo y el capitalismo.</i> | Realizar un mapa de Europa con la división en países capitalistas y comunistas, dibujando el llamado “telón de acero” (Anexo 2.8). | CL CD AA |
| | | 1.2. Explica los avances del Welfare State en Europa. (B7) | Trabajo del estado de bienestar y el modelo keynesiano: en grupos de 4 deberán trabajar un país de Europa, definiendo los sectores económicos estratégicos en cada país y la evolución económica que viven de 1973 a 1991. | CL AA CSC IE |
| | | 1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. (B7) | Trabajo por parejas en el aula multimedia: 1. Con cartelería de la época, investigar la incorporación de la mujer al trabajo durante la IIGM y contestar a una serie de cuestiones en una ficha (Anexo 2.8 , web BBC). 2. Después, comparación de gráficos sobre la incorporación de la mujer al trabajo durante los 50s, 60s, 70s en distintos países europeos (Reino Unido, Francia, Bélgica) y contestar a otras preguntas en la ficha. 3. Visualización de la escena “el papel para el que habéis nacido” de <i>La sonrisa de la Mona Lisa</i> (vídeo). 4. Debate en clase sobre todo lo aprendido. | CL AA CSC |

UNIDAD DIDÁCTICA 10:

«España, la Guerra Civil y la dictadura franquista»

| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|----------------------------------|---|--|---|------------------------------|
| La guerra civil española. | 2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente. (B5) | 2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional. (B5) | “Reporteros de guerra”: Cada alumno deberá elaborar un artículo de prensa, informar sobre un frente distinto y un año de la guerra civil. Para ello, les será facilitada información hemerográfica de los reporteros internacionales. | CL CD AA CSC IE |
| | | <i>Explica las fases de la guerra</i> | Elaboración de un mapa con la evolución de los frentes en los 3 años que duró la guerra, señalando las fechas y las ciudades clave. | CL CMCT AA |
| | | <i>Entiende el valor que se le dio al arte y patrimonio español, incluso en tiempos de guerra.</i> | Visionado del final de la película documental <i>Las cajas españolas</i> (vídeo) y posterior debate dirigido. | CL AA CEC |
| La dictadura de Franco en España | 2. Comprender el concepto de “guerra fría” en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS. (B7) | 2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco. (B7) | A través de la prensa de la época e imágenes de la época (Anexo 2.9), realizar un debate dirigido sobre la construcción del relato ensalzante y justificador del franquismo. *Visionado de la escena final de <i>Las bicicletas son para el verano</i> : “no ha llegado la paz, ha llegado la victoria” (vídeo). | CL AA |
| | | | <p>“El éxodo rural”: actividad individual en el aula multimedia.</p> <p>Comparación del crecimiento y decrecimiento de la población en Valladolid y diversos pueblos de (los pueblos de los alumnos, o de sus familiares y antepasados), a partir de los datos censales decenales de 1940, 1950, 1960, 1970 y 1981 (consulta en el INE).</p> <p>Posterior elaboración de un gráfico, introduciendo los datos obtenidos en Excel, y reflexión de medio folio sobre los cambios que observan.</p> | CL CMCT CD AA IE |

| | | | | |
|---|--|---|---|------------------|
| | | <i>Conoce la situación de la mujer en la sociedad del franquismo.</i> | <p>“La mujer durante el franquismo”: trabajo de investigación en el aula multimedia sobre los derechos de la mujer durante el franquismo, y su papel en la sociedad: madre-esposa (40s-60s) y mujer ideal (60s-70s).</p> <p>Rellenar una ficha que les sirva como guion para organizar las ideas y la información. Trabajar con:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Textos dados por la profesora (anexo 2.9). – Visionado de reportajes sobre “la mujer durante el franquismo” (vídeo) y “la mujer en el NO-DO” (vídeo). | <p>CL AA</p> |
| 3. Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975. (B7) | 3.1. Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica. (B7) | <p>Visionado de la película <i>Mientras dure la guerra</i> (Alejandro Amenábar, 2019)</p> <p>Salida didáctica a Salamanca. Visita guía al Centro Documental de la Memoria Histórica.</p> | <p>CL AA CSC CEC</p> | |
| | | <p>Ejercicio sobre los vestigios del franquismo: los alumnos deberán buscar cambios en los nombres de las calles vallisoletanas (similar al anexo 2.9 con ejemplos de cambios de calles en Madrid), o elementos del franquismo como placas, monumentos, etc. en Valladolid o algún pueblo o ciudad que conozcan.</p> <p>En común se realizará un callejero de Valladolid con los cambios y las fechas de los mismos y un debate en clase.</p> | <p>CL CD AA CSC IE</p> | |

UNIDAD DIDÁCTICA 11:

«La evolución del capitalismo, la caída de la URSS y el fin de la Guerra Fría»

| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|---|---|--|--|-----------------------|
| Las distintas formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo. | 1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial. (B8) | 1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época. (B8) | Comentario escrito y responder a las preguntas de las ideas extraídas de los textos de Kruschev y Kennedy y las imágenes de Gorbachov con líderes europeos y americanos (Anexo 2.10). | CL AA |
| | | 1.2. Comprende los pros y contras del estado del bienestar. (B8) | <p>Juego de rol: a cada pareja se le reparte una situación económica distinta.</p> <p>1. Primero se emula un país sin estado de bienestar, donde los alumnos deberán ir haciendo frente a distintas situaciones (despido, ascenso laboral, operación sanitaria, hijos, hipoteca, negocio, jubilación...)</p> <p>2. Después se cambian los roles y se repite la simulación en un país con estado de bienestar.</p> <p>3. Debate sobre las situaciones generadas y las opiniones de los alumnos.</p> | CL AA CSC IE |
| El derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias. | 2. Conocer las causas y consecuencias inmediatas del derrumbe de la URSS y otros regímenes soviéticos. (B8) | 2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS. (B8) | Lectura del artículo de Helmut Kohl (Anexo 2.10) y visionado del reportaje “ Puerta a la libertad ” (11-11-1989) de <i>Informe Semanal RTVE</i> sobre la caída del muro de Berlín y el telediario de TVE el día después de la caída (archivo alacarta rtve). | CL AA |
| | | | Elaboración de 2 mapas de Europa del Este: uno con la situación geopolítica de 1988 y de 2019. Estudio de la evolución de países como Checoslovaquia o Yugoslavia. | CL CMCT AA |

| | | | | |
|--------------------------------|--|---|---|--|
| La crisis del petróleo (1973). | 4. Comprender el concepto de crisis económica y su repercusión mundial en un caso concreto. (B7) | 4.1. Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008. (B7) | <p>Visionado del reportaje “Fue Informe: Crisis del petróleo (1973)” del programa <i>Informe Semanal</i> RTVE.</p> <p>Visionado del reportaje “Análisis de la crisis financiera” (27-9-2008) y “La crisis permanente” (6-8-2011) del programa <i>Informe Semanal</i> RTVE.</p> <p>Realización de una tabla comparativa sobre causas, efectos, consecuencias. Posterior debate en clase sobre similitudes y diferencias que han percibido.</p> | <p>CL</p> <p>AA</p> <p>CSC</p> <p>IE</p> |
|--------------------------------|--|---|---|--|

| UNIDAD DIDÁCTICA 12: | | | | |
|--|---|---|--|--|
| «La Unión Europea, de 1951 a la actualidad» | | | | |
| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
| El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional | 4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea. (B8) | <p>4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro. (B8)</p> <p><i>Conoce los principales tratados de la Unión Europea y las etapas de formación, consolidación, evolución e integración europea.</i></p> | <p>La clase se dividirá en 4 grupos de trabajo (grupos de 7-8 alumnos):</p> <p>1. En el aula multimedia cada grupo se encargará de buscar información (ordenador por parejas) sobre alguno de los hitos fundamentales de la UE del período que le haya tocado trabajar:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 1946-59 – 1960-1991 – 1992-2007 – 2008-presente <p>*con ayuda de la cronología interactiva de la web de la UE (enlace).</p> <p>2. En la segunda sesión de trabajo, cada grupo elaborará un mural con los hitos que considere más importante contar.</p> <p>*Los murales serán expuestos en los pasillos del centro.</p> | <p>CL</p> <p>CD</p> <p>AA</p> <p>CSC</p> <p>IE</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|-----------------------|
| | | <i>Conoce los órganos de gobierno actuales de la UE.</i> | Kahoot sobre la organización política de la UE y sus instituciones, a partir de preguntas de la web de la UE " zona de aprendizaje ". | CL CD AA CSC |
| | <i>Entender las implicaciones de una unión monetaria.</i> | <i>Trabaja con la aparición del euro.</i> | A partir de gráficos y noticias periodísticas dadas por la profesora (Anexo 2.11) (vídeo): 1. realizar un debate dirigido sobre la importancia de unificar el valor monetario en la UE, 2. escribir una ventaja y un inconveniente que a su juicio haya provocado la aceptación del euro en los países del Sur de Europa (España, Portugal, Grecia e Italia). | CL AA CSC IE |
| | <i>Comprender la relevancia de la legislación europea en materia de ciudadanía y derechos humanos.</i> | <i>Conoce los derechos, deberes e implicaciones de ser "ciudadano europeo".</i> | Lectura del artículo 2 y 3 del TUE (Anexo 2.11), lectura de artículo sobre la sanción de la UE a Hungría por la crisis de los refugiados (Anexo 2.11) y visionado de unos minutos del vídeo-documental "EU migration crisis: the inside story (spanish)" del Consejo Europeo (enlace). Debate dirigido sobre el respeto de los derechos humanos y los valores de la UE. Preguntar sobre los derechos y valores de la UE y reflexión sobre el trato a refugiados en Turquía y el trato a inmigrantes ilegales en países mediterráneos. | CL AA CSC |
| | 1. Reconocer que el pasado "no está muerto y enterrado", sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios. (B10) | 1.2. Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI. (B10) | "Europa vs la Unión Europea": cada alumno recibe un país del continente europeo y elabora un trabajo escrito (máximo 3 folios, recomendable cara y media) sobre la historia de ese país desde 1950 hasta la actualidad, ateniéndose a su estructura política y económica y su tipología social, y explicando si está dentro de la UE o no y las razones de ello. | CL AA |

UNIDAD DIDÁCTICA 13:
«La Transición y la España democrática»

| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | 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 ese proceso. (B8) | 3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad. | Lectura de diversos textos sobre interpretaciones de la Transición española y comentario de texto. (Anexo 2.12). | CL AA |
| | | | Salida didáctica a Madrid: 1. visita guiada al Congreso de los Diputados 2. visita al Museo Reina Sofía a ver el Guernica (Picasso) y <i>El abrazo</i> de Juan Genovés. *Trabajo previo en el aula multimedia con la web del Reina Sofía dedicada a la historia detrás del cuadro de Picasso: " Repensar el Guernica ". | CL AA CSC CEC |
| | | 3.2. Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, apertura de Cortes Constituyentes, aprobación de la Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc. (B8) | “Los personajes de la Transición”: 1. Visionado de un vídeo que recopila las imágenes de la sesión inaugural de las Cortes constituyentes y el referéndum de la nueva Constitución, junto con algunos de los personajes de la Transición. 2. En grupos de 3 y en el aula multimedia, deberán realizar una ficha sobre un personaje de la Transición (Anexo 2.12), a elegir entre: Arias Navarro, Dolores Ibárruri, Santiago Carrillo, Adolfo Suárez, Gutiérrez Mellado, Fraga Iribarne, Felipe González, Enrique Tierno Galván, Soledad Becerril, Pío Cabanillas y Marcelino Camacho. *Posteriormente, el grupo deberá presentarse al resto de la clase como si fuese el personaje asignado, y explicar un poco de su biografía. | CL AA CSC IE |

| | | | | |
|---|--|---|--|-------------------------------|
| | | 3.3. Analiza el problema del terrorismo en España durante esta etapa (ETA, GRAPO, Terra Lliure, etc.): génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc.(B8) | Visionado del capítulo 5 del documental <i>ETA, el final del silencio</i> y la entrevista del capítulo 1 entre Meixabel Lasa (viuda de Juan Mari Jáuregui, exgobernador civil de Guipúzcoa asesinado por ETA en el 2000) e Ibon Etxezarreta (etarra que participó en el atentado, condenado a 43 años de prisión) Debate dirigido sobre las implicaciones de la violencia y el terrorismo en la sociedad española. | CL AA CSC |
| La Democracia española: de los años 80s a la actualidad | <i>Conoce la amplitud de cambios políticos y sociales que caben en una Democracia, y el proceso de consolidación de los derechos sociales.</i> | <i>Explica cambios sociales, políticos y legales de 1977 a 2019.</i> | A partir de dos gobiernos de elección propia por el alumno (por ejemplo el primer gobierno socialista de Suárez y el segundo mandato de Aznar) elaborar una tabla comparativa de las medidas adoptadas en materia de: educación, sanidad, empleo, derechos sociales, regulación laboral, ayudas sociales. | CL CD AA IE |
| | <i>Comprender la evolución electoral y política en la España democrática y la realidad sociopolítica que vivimos actualmente.</i> | <i>Entiende los cambios en las corrientes electorales de la sociedad española.</i> | A partir de una comparación de los resultados electorales de las elecciones generales de España (por las que se vota a los diputados y senadores) de las elecciones de 19, 1982, 1986, 1989, 1993, 1996, 2000, 2004, 2008, 2011, 2015, 2016, abril 2019, noviembre 2019 (consulta) realizar un debate dirigido sobre el bipartidismo y lo que supone la aparición de nuevos partidos políticos. Breve reflexión escrita individual sobre una ventaja y un inconveniente que vean del multipartidismo. | CL CMCT CD AA CSC |

UNIDAD DIDÁCTICA 14:

«El siglo XXI: globalización, avances tecnológicos y retos del futuro»

| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|--|--|--|--|--|
| La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos. | 1. Definir la globalización e identificar algunos de sus factores. (B9) | 1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra. (B9) | <p>Trabajo en 2 sesiones</p> <p>1. Por grupos de 3, se trabajará en el aula multimedia noticias sobre los microcréditos en India y Sudamérica, atendiendo a: ventajas, inconvenientes, sistema, repercusión en la economía local, repercusión en el feminismo de los países en vías de desarrollo (cada grupo tratará un aspecto concreto).</p> <p>2. Manteniendo los grupos, elaborar un mural y organizar en los pasillos del instituto una exposición: “Los microcréditos en países subdesarrollados: fomentar la economía local frente a la globalización”.</p> | <p>CL</p> <p>CD</p> <p>AA</p> <p>CSC</p> <p>IE</p> |
| | 2. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica. (B9) | 2.1. Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la Información y la comunicación, a distintos niveles geográficos. (B9) | <p>“Las paradojas del servicio bancario”:</p> <p>Trabajar por grupos de 4 las diferencias en la evolución de los servicios bancarios, según los territorios:</p> <p>1. La mitad de los grupos trabajarán con territorios de baja densidad de población en países desarrollados, donde las sucursales físicas van desapareciendo, pero las nuevas tecnologías (la banca digital) no están al alcance de la población envejecida.</p> <p>2. La otra mitad de los grupos trabajarán con territorios de baja densidad de población en países en vías de desarrollo, que han dado el salto directamente a la banca digital (sin existencia previa de cajeros ni sucursales).</p> <p>Después, toda la clase pondrá en común las diferencias, ventajas y problemas de cada situación.</p> | <p>CL</p> <p>CD</p> <p>AA</p> <p>CSC</p> |
| | 3. Reconocer el impacto de estos cambios a nivel local, nacional y global, previendo posibles escenarios más y menos deseables medioambientales transnacionales y discutir las nuevas realidades del espacio globalizado. (B9) | 3.1. Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización. (B9) | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| <p>La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía.</p> | <p>1. Reconocer que el pasado “no está muerto y enterrado”, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios. (B10)</p> | <p>1.1. Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como el deshielo del Báltico. (B10)</p> <hr/> <p>1.3. Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI. (B10)</p> | <p>“Energías renovables y desarrollo sostenible”:</p> <p>Activación de conocimientos previos mediante dos vídeos de Greenpeace sobre las consecuencias del cambio climático (vídeo 1), (vídeo 2).</p> <p>Trabajo con:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vídeo de Europa Press. La ministra de Transición ecológica habla sobre el acuerdo de energías renovables de la UE (vídeo) – Lectura de artículos (anexo 2.13) sobre energías renovables. <p>Realizar un debate comparando la tecnología necesaria para producir energías renovables del siglo XXI con la tecnología necesaria para producir energías fósiles en la revolución industrial (repaso de la unidad 3)</p> <p>Posteriormente, se pedirá a los alumnos realizar dos listados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En uno de ellos escribirán ideas de propuestas de hábitos que pueden cambiar en su día a día para reducir la contaminación y apostar por el consumo responsable. 2. En el otro, medidas que creen que el gobierno y Europa debería legislar para fomentar el desarrollo sostenible. | <p>CL CMCT AA CSC IE</p> |
|---|---|---|---|--|

2.3. Decisiones metodológicas y didácticas

El Real Decreto de Currículo Básico define (en el artículo 2.1. sección g) la metodología didáctica como el

“conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados.”

La definición de metodología didáctica debe dar respuesta a la pregunta “¿cómo se enseña?”, y engloba tanto la actuación del profesorado en el proceso de enseñanza como la del alumnado en el proceso de aprendizaje. La metodología de esta programación pretende dar respuestas a las competencias clave definidas por la LOMCE. Para ello, las estrategias metodológicas a seguir en el aula incluyen tareas, procedimientos y técnicas.

La educación en España ha seguido dos modelos clave en el desarrollo metodológico desde mediados del siglo XX. Por un lado, el conductista, modelo de la Ley de Educación de 1970, que basándose en las teorías de Pávlov y Skinner, reforzaban la disciplina y el control de la conducta. Por otro, el constructivista, modelo empleado en las metodologías de la LOE, la LOGSE y la LOMCE, que se basa en las teorías de Jean Piaget.

En la metodología de esta programación didáctica se sigue, por tanto, el modelo constructivista, que defiende que el conocimiento es una construcción hecha por el educando (el alumnado), y no tanto transmitida por el educador (el profesorado). Así, el docente debe servir de guía al alumnado, dotándole de cierta independencia para poder fomentar la competencia de aprender a aprender. Asimismo, la docencia se concibe como una actividad social, cooperativa y grupal, que trabaje también competencias sociales y cívicas. Este modelo puede enriquecerse con teorías de otros pedagogos de los últimos tiempos. Cabe destacar aquí la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, que ha servido a la legislación española vigente para desarrollar el aprendizaje por competencias.

En consecuencia, en la asignatura de Geografía e Historia para cuarto de la ESO trabajaremos intentando potenciar las distintas habilidades del alumnado, de manera colectiva y realizando una combinación de exposiciones orales por parte de la profesora con actividades cooperativas y el fomento de la participación, el debate, la escucha activa y la capacidad por parte del educando de perfeccionar su sentido crítico y su capacidad de razonamiento individual.

Por ende, la metodología a seguir en esta programación didáctica vendría definida por las siguientes pautas:

El **modelo expositivo** será la forma vehicular de estructurar la transmisión de contenidos. Se deberá tender en todo momento a explicaciones que pretendan contestar a una serie de preguntas (qué, cuándo, dónde, por qué, cómo), transmitiendo al alumnado un conocimiento histórico entendido no como una sucesión de acontecimientos aislados, sino como una serie de procesos multicausales.

Una **metodología participativa** donde se fomente la interacción en todo momento, partiendo de los conocimientos previos a fin de perfeccionar el sentido crítico y la capacidad de razonamiento. Para ello, la escucha activa debe ser esencial en el educando, mientras que el educador debe evitar transmitir conocimientos dogmáticos, entendiendo que las Ciencias Sociales, a pesar de basarse en un estudio empírico, no pueden establecer conclusiones definitivas. Enseñar al alumno a que el historiador debe aspirar a la objetividad siendo también consciente de que es inalcanzable. La participación del alumno se impulsará en la clase expositiva atendiendo a todo tipo de sugerencias y preguntas, donde se fomente la interacción, la creación de debates a partir de textos o breves vídeos, así como las exposiciones orales en actividades y trabajos.

Para todo ello, es esencial **trabajar con fuentes primarias**, acercar al alumnado a la esencia misma del trabajo de los historiadores. Para la Historia Contemporánea, trabajada en este curso de cuarto de la ESO, contamos con multitud de fuentes históricas: textos, prensa, vídeos, fotografías, literatura, arte, etc. Todo esto fomentará también en el alumnado un **aprendizaje por descubrimiento**, que se completa con el aprendizaje por recepción. Este proceso de descubrimiento, donde el alumno es el protagonista, fomenta la elaboración de información propia a partir del trabajo con el contenido de las fuentes y su posterior análisis.

Por último, la **cooperación** a través del **trabajo en grupo**, como parte de un proceso de aprendizaje para convivir en sociedad, en diversidad y pluralidad, y saber trabajar en equipo, siendo consciente de las limitaciones y puntos fuertes propios, así como los de los demás compañeros. Un trabajo que se fomentará a través de actividades evaluables, en las que se buscará no sólo unos óptimos resultados finales sino también un correcto proceso de trabajo por parte de todos los miembros de un mismo grupo.

2.4. Elementos transversales

En el artículo 6.1 del Real Decreto de Currículo Básico se especifican los elementos transversales de la educación, concretando que

“En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, 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 se trabajarán en todas las materias”.

Esto se completa con los contenidos especificados en el artículo 6.2 del Real Decreto de Currículo Básico, que establecen que

“La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico. (...) Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, el abuso y maltrato a las personas con discapacidad, las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes.”

Aunar lo marcado desde la legislación será esencial en la programación didáctica de nuestra asignatura. El ámbito de las Ciencias Sociales, y en concreto en Geografía e Historia para cuarto de la ESO, es un contexto educativo idóneo para desarrollar estos elementos transversales. La **comprensión lectora y la expresión oral y escrita** se logran en la asignatura a través del trabajo de las fuentes históricas dadas al alumnado, de los trabajos escritos, las pruebas escritas, las exposiciones y presentaciones en clase por parte del alumnado y los debates en clase entre otras actividades. También, se recomendarán al alumnado unas lecturas trimestrales optativas, como parte del Plan de Lectura que siguen los centros escolares desde hace años.

Las **TIC** se desarrollan mediante el uso de las tecnologías y las webs especificadas en el apartado 2.7 de los materiales y recursos. Es esencial trabajar con nuevas tecnologías, pues les estamos preparando para un mundo tecnológico en el que tendrán que saber desenvolverse y sacar el máximo provecho y creatividad de estas tecnologías para su vida profesional. Además, constituyen una nueva manera de acercar el pasado desde una perspectiva muy visual y novedosa.

La **educación cívica y constitucional** se tratará a lo largo de todo el curso escolar, esencial para la formación de un ciudadano libre en una sociedad democrática y plural. Junto a

esto, el aprendizaje de valores como la igualdad, la justicia, la libertad, el pluralismo y la defensa de los derechos humanos. Se hará hincapié en los contenidos pertinentes al tercer trimestre, pero son valores que no deben aprenderse únicamente como contenidos, sino que deben integrarse en el saber del alumnado, en su convivencia diaria y en su respeto mutuo.

Del mismo modo, la **igualdad de género, raza, religión o cultura, clase social, lugar de nacimiento, y la no discriminación** deben ser temas tratados a lo largo de todo el año. Permitirán al alumnado desenvolverse en sociedad, crecer como personas y como seres sociales, luchar por sus derechos y por los derechos de los demás, y desarrollar empatía y respeto. Todo ello mediante la reflexión, el debate y las actividades que traten todos estos aspectos sociales y su evolución en el tiempo. Así, la Historia puede demostrar las terribles consecuencias que ha tenido a lo largo del pasado y el presente la desigualdad, el sometimiento y la superioridad como sentimientos que han impulsado algunos de los máximos horrores cometidos por la humanidad.

Ligados a estos, los conceptos de **paz y no violencia**, elementos transversales necesarios para la formación de ciudadanos libres e iguales, enseñándoles los progresos de la humanidad cuando ha trabajado en sintonía y cohesión social, y por otro lado los desastres y dramáticas consecuencias (físicas, psicológicas, sociales, económicas, políticas...) de las guerras, la represión, la violencia, la esclavitud, el racismo, la opresión, la subyugación, el antisemitismo, el terrorismo, etc. Igualmente, que entiendan la desigualdad existente en la actualidad, la óptica occidentalista desde la cual se enseña la historia, y que vean necesario el trabajo y el fomento de una paz que aún no es global, certera ni estable en el mundo.

Por último, el **desarrollo sostenible y medioambiental**, trabajando para que el alumnado sea consciente de la relación entre el hombre y la naturaleza, y las consecuencias que sus acciones tienen irremediablemente en el medio físico. Así, trabajar el calentamiento global y las catástrofes humanas, con aspectos como los deshielos polares, la deforestación del Amazonas, la bomba atómica o el accidente de Chernóbil. Además, estudiar los logros, pero también los problemas de la globalización, especialmente en los países calificados como “tercermundistas”, donde la sobreexplotación de la naturaleza y la explotación de la población a nivel laboral, económico, político y social ha desencadenado en el empeoramiento de sus condiciones de vida, con hambrunas, guerras o pobreza generalizada, en muchos casos desde la llegada de los Imperialismos del siglo XIX.

En definitiva, fomentar en el alumnado un espíritu crítico, una concienciación de lo que ocurre en el mundo y un deseo por mejorar el futuro mediante su propio esfuerzo, trabajo, cooperación colectiva, fomento de la igualdad, y desarrollo sostenible medioambiental.

2.5. Estrategias e instrumentos de evaluación y calificación

El sistema de evaluación tiene como objetivo comprobar si el alumnado ha alcanzado los estándares de aprendizaje y los objetivos fijados para la asignatura de Geografía e Historia de cuarto de la ESO, y si ha adquirido las competencias establecidas. Se pretende también constatar las capacidades y limitaciones del alumnado en el ámbito de las Ciencias Sociales, y cómo se desenvuelve en el estudio y comprensión de las mismas. Todo sistema educativo actual presenta una evaluación como contraste entre las enseñanzas y conocimientos que se han propuesto transmitir al alumnado con los que éste ha adquirido, procesado y aprendido. La evaluación es el fenómeno de medición del grado de alcance de los objetivos pedagógicos fijados, objetivos unidos a los contenidos impartidos.

La evaluación presentada en esta programación didáctica pretende ser coherente con los contenidos, las actividades propuestas y los objetivos marcados en el proceso de enseñanza. A continuación, se muestran los instrumentos de evaluación y los criterios de calificación seguidos.

Estrategias e instrumentos de evaluación

Para una correcta evaluación, es necesario definir los instrumentos de evaluación de los aprendizajes del alumnado. Estos deben ser acordes a las actividades de la programación presentada, y deben recabar la información suficiente de cada alumno que necesite la profesora para realizar una evaluación que sea objetiva. Los instrumentos son los siguientes:

Una **prueba escrita** al final de cada trimestre, así como un **control** cada dos unidades didácticas para fomentar la evaluación continua. Todas estas pruebas escritas presentarán una estructura similar entre ellas, incluyendo una pregunta larga a desarrollar, cuatro definiciones, un texto o imagen a comentar y una o dos preguntas breves.

Los **trabajos individuales y grupales**, de elaboración en el aula o fuera de ella. Se pedirán trabajos escritos a mano, a una cara y con buena presentación. Se pretende fomentar en

el alumnado competencias lingüísticas para la elaboración y redacción del texto escrito, competencias digitales para la búsqueda de información, competencias sociales y cívicas en los trabajos grupales, y, sobre todo, competencias de aprender a aprender.

Las **actividades**, que deben ser realizadas y entregadas durante el desarrollo de la sesión o sesiones en las que se trabaje. Entre las actividades se incluyen comentarios de textos, imágenes, mapas, vídeos o reflexiones escritas. Todas las actividades irán acompañadas de una ficha a entregar, que será evaluada por la profesora. Entre estas actividades se incluyen también recensiones de lecturas o textos y fichas de las salidas didácticas realizadas.

La **participación y la actitud en clase** supone otro punto esencial en la evaluación. Este instrumento nos da las pautas de la metodología participativa que se pretende conseguir en el aula, fomentando un buen clima y la motivación del alumnado

Criterios de calificación

Los instrumentos de evaluación deben ir ligados a unos criterios de calificación, definidos por el profesorado y dados a conocer al alumnado desde el primer día de clase. La calificación es un proceso ligado a la evaluación. Los criterios de calificación de esta programación didáctica son los siguientes:

| Instrumentos de evaluación | Porcentaje de los criterios de calificación |
|-----------------------------------|--|
| Pruebas escritas | 50% |
| Trabajos individuales y grupales | 20% |
| Actividades | 20% |
| Participación y actitud | 10% |

Las pruebas escritas tienen un valor del 50% de la nota final, 30% la suma de las evaluaciones parciales y 20% la evaluación trimestral. Los trabajos individuales y grupales tienen un valor del 20% de la nota final, haciendo media de las calificaciones de cada uno de los trabajos realizados (siempre notas sobre 10). Las actividades en clase (sobre breves comentarios de textos, mapas, vídeos, imágenes, reflexiones escritas, etc.) serán otro 20%, siendo necesario haber hecho al menos el 70% de las mismas. Las actividades y trabajos tendrán cada uno su rúbrica de evaluación. Por último, la actitud y participación en clase supondrá un

10% más, entendiendo que la asistencia no debe puntuarse al ser obligatoria para toda la Educación Secundaria.

Todo el proceso de participación y trabajo en las actividades será controlado por la profesora a través de fichas de observación, especialmente en debates, preguntas, participación e intervenciones en clase, comportamiento, trabajo individual, progreso, etc. Todo ello es esencial para el desarrollo de la metodología participativa que pretendemos aplicar a lo largo de todo el curso.

2.6. Medidas de atención a la diversidad

Dentro del aula siempre nos encontraremos con gran diversidad entre el alumnado, por lo que debemos tener presente y diseñar una serie de medidas que cubran correctamente y satisfagan las diferentes necesidades del conjunto de nuestros alumnos y alumnas. La diversidad se debe entender, especialmente para el profesorado, como un hecho natural y positivo que forma parte de cada individuo y alumno. La educación es un derecho constitucional (art.27), por lo que los centros deben fomentar la educación e integración de todo su alumnado, transmitiendo en las aulas la igualdad de derechos y oportunidades, tanto educativas como laborales. La profesora debe estar preparada para esto, pues en un centro encontraremos siempre un alumnado muy heterogéneo, así como en cualquier otro ámbito de nuestra vida, con distintas condiciones tanto económicas, culturales, sociales, familiares, personales, etc. En el aula nos podemos encontrar con personas que necesiten adaptación al idioma, personas en riesgo de exclusión social, personas con dificultades de aprendizaje o TDAH, personas con altas capacidades... Y todos ellos, indistintamente de sus realidades, deben ser tratados con aceptación, respeto y tolerancia, recibiendo la ayuda y atención que precisen.

Las medidas específicas que regulan la atención a la diversidad en la educación secundaria están plasmadas en la Orden EDU/362, artículo 23, por la que se establece que

“La atención a la diversidad tiene por finalidad garantizar la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje a todo el alumnado en contextos educativos ordinarios, dentro de un entorno inclusivo, a través de actuaciones y medidas educativas”.

El artículo 24 dictamina que debe ser el centro quien diseñe un plan de atención a la diversidad, incluyendo “planificación, gestión y organización del conjunto de actuaciones y

medidas”. Esta serie de medidas en su mayor parte no suponen un cambio en el currículo educativo ni en el PGA del centro, sino una adaptación al mismo orquestada desde el departamento de Orientación y el equipo directivo y trasladada a cada departamento y personal docente.

Para ello, se adaptará el tiempo en el que se desarrollan las sesiones de trabajo a las capacidades del alumnado que se encuentre con dificultades en algún punto del proceso de aprendizaje. Esto se realizará mediante la adaptación individualizada (para los alumnos que así lo requieran) de la evaluación, los ritmos de trabajo, la necesidad de repetición para la correcta comprensión y adquisición de conocimientos, el apoyo tutorizado, etc. Como todas estas medidas son de carácter muy amplio y abarcan muchos escenarios posibles, a continuación, se especifican las pertinentes a la programación didáctica de Geografía e Historia de cuarto de la ESO diseñada en este Trabajo Fin de Máster:

- *Medidas para el alumnado con dificultades de aprendizaje.* Se propone la orientación educativa individualizada mediante atención personalizada, alteración en la metodología de trabajo, dotación de recursos, adaptación de las actividades propuestas y de los objetivos a alcanzar en la evaluación.
- *Medidas para el alumnado con altas capacidades intelectuales.* Se propone la adaptación curricular mediante contenidos ampliados, propuesta de actividades extra, propuesta de actividades de investigación, dotación de recursos webgráficos y bibliográficos específicos si así lo solicita el alumno.

A principio del curso escolar los docentes y los departamentos deben acordar todas estas medidas, mediante actividades que garanticen el cumplimiento y superación de los objetivos mínimos establecidos, actividades de refuerzo y profundización, recuperaciones, etc. Aun así, el profesorado siempre debe tener presente que estas medidas generales deben adaptarse a cada alumno, grupo y circunstancia, entendiendo que antes de profesores somos personas, y nuestro alumnado igual. Además, es necesario siempre acudir al departamento de Orientación, formado por profesionales, psicólogos y psicopedagogos, que sabrán aconsejarnos y guiarnos de manera acertada

2.7. Materiales y recursos de desarrollo curricular

En el trabajo del aula, los materiales y recursos empleados para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje son parte indispensable. Por eso, es necesario especificar en la programación didáctica los recursos que se emplearán durante el curso escolar para el buen desarrollo curricular y académico.

Para el curso que nos compete en este Trabajo Fin de Máster, cuarto de la ESO en la asignatura de Geografía e Historia, es necesario un aula con un ordenador, un proyector y conexión a internet, recursos de los que ya disponen la mayoría de los centros públicos y concertados de Castilla y León. Asimismo, el alumno deberá tener el libro de texto, recomendado por el centro a principio de curso y consensuado entre todo el departamento. Para evitar gastos al alumnado, el libro de texto será su principal soporte a la hora de estudiar y seguir las clases de manera activa. También deberán tener un cuaderno o carpesano con hojas sueltas, para tomar apuntes o realizar actividades en clase. Todos los trabajos escritos se pedirán a una cara y con buena presentación y ortografía. El resto de los materiales serán proporcionados por la profesora. En ocasiones, harán uso de su dispositivo móvil (destinado únicamente a una actividad concreta y con permiso previo del equipo directivo y notificación a los padres).

Los **materiales didácticos** que se le proporcionará al alumnado serán: breves lecturas temáticas, esquemas al finalizar cada tema para facilitar su estudio, textos y fuentes históricas con las que trabajar, mapas, una selección de las imágenes proyectadas durante la clase o enlaces a vídeos. También se recomendarán libros y filmografía, así como documentales, enlaces a páginas webs, etc. para la realización de las diferentes actividades que se proponen a lo largo de todo el curso.

En cuanto a los **recursos** que se emplearán en el aula, éstos serán de varios tipos. En medio digital: Google Maps, Power Point, Wix (elaboración de webquest), Tiki Toki (elaboración de líneas del tiempo), INE, Google Arts, Museo del Prado, Reina Sofía y cualquier otra página web que se use en clase a lo largo del año. Hemerotecas: *El País*, *ABC*, *La Vanguardia*, *RTVE* o documentales como los de *Informe Semanal*. En medio físico: fichas, esquemas, textos, mapas, y demás fuentes. Los días que sea necesario, se solicitará el uso del aula multimedia del centro para que el alumnado pueda trabajar con ordenador.

En clase, las explicaciones se realizarán oralmente, fomentando el debate, siguiendo las pautas genéricas del libro de texto y con una proyección en Power Point para mostrar mapas, fotos y fragmentos de textos que apoyen la explicación, así como clips de vídeos. También se dará una serie de materiales a los alumnos para que puedan utilizarlos tanto en la elaboración de trabajos y actividades como en actividades de refuerzo y ampliación.

A continuación, se presenta una tabla con materiales didácticos que se recomendarán al alumnado. Algunos de ellos, o fragmentos de los mismos, serán trabajados en clase a lo largo del curso académico. Todas las lecturas, así como las películas y las webs, se ha procurado que estén adaptadas al nivel de cuarto de la ESO.

| MATERIALES DIDÁCTICOS RECOMENDADOS AL ALUMNADO |
|--|
| <p>ATLAS y MANUALES:</p> <p>George DUBY: <i>Atlas histórico mundial</i>, Barcelona, Larousse 2015</p> <p>Hermann KINDER y Werner HILGEMANN: <i>Atlas histórico Mundial (I y II)</i>, Akal, 2006</p> <p>Manfred MAI: <i>Breve historia del mundo para jóvenes lectores</i>, Barcelona, Península, 2016</p> |
| <p>NOVELAS Y NOVELAS GRÁFICAS:</p> <p><i>Rebelión en la Granja</i> (George Orwell, 1945)</p> <p><i>Las bicicletas son para el verano</i> (Fernando Fernán Gómez, 1977)</p> <p><i>Maus</i> (Art Spiegelman, 1991)</p> <p><i>Persépolis</i> (Marjane Satrapi, 2000)</p> <p><i>El niño con el pijama de rayas</i> (John Boyne, 2007)</p> <p><i>La guerra civil española en cómic</i> (José Pablo García y Paul Preston, 2016)</p> |
| <p>PELÍCULAS (escenas trabajadas en clase):</p> <p><i>El gran dictador</i> (Charles Chaplin, 1940)</p> <p><i>¿Dónde vas, Alfonso XII?</i> (Luis César Amadori, 1958)</p> <p><i>Cabaret</i> (Bob Fosse, 1972)</p> <p><i>Apocalypse Now</i> (Francis Ford Coppola, 1979)</p> <p><i>Los gritos del silencio</i> (Roland Joffé, 1984)</p> <p><i>La vida es bella</i> (Roberto Benigni, 1997)</p> <p><i>La lengua de las mariposas</i> (José Luis Cuerda, 1999)</p> <p><i>Trece días</i> (Roger Donaldson, 2001)</p> <p><i>Good bye, Lenin!</i> (Wolfgang Becker, 2003)</p> <p><i>La sonrisa de la Mona Lisa</i> (Mike Newell, 2003)</p> |

Oliver Twist (Roman Polanski, 2005, adaptación de la novela de Charles Dickens)
Las trece rosas (Emilio Martínez Lázaro, 2007)
La Ola (Dennis Gansel, 2008)
La voz dormida (Benito Zambrano, 2011, adaptación de la novela de Dulce Chacón)
Los miserables (Tom Hooper, 2012)
La ladrona de libros (Brian Percival, 2013, adaptación de la novela de Markus Zusak)
Sufragistas (Sarah Gavron, 2015)
1898: los últimos de Filipinas (Salvador Cabo, 2016)
1917 (Sam Mendes, 2019)
Mientras dure la guerra (Alejandro Amenábar, 2019)

SERIES Y DOCUMENTALES:

Crónicas RTVE: “Gernika, del horror al lienzo”
La forja de un rebelde (adaptación de la novela de Arturo Barea, Mario Camus, 1990)
Las cajas españolas (Alberto Porlan, 2004)
ETA, el final del silencio (Jon Sistiaga y Alfonso Cortés-Cavanillas 2019)

WEBGRAFÍA:

Blogs de Historia: sobrehistoria.com, clasesdehistoria.com, historiana.eu/, isobron4.blogspot.com/,
sites.google.com/view/pedrocolmenero/página-principal,
Museo de la historia del Holocausto de Jerusalén: yadvashem.org/es.html
La mujer y el trabajo después de la Segunda Guerra Mundial: bbc.co.uk/teach/did-ww2-change-life-for-women/zbktwty
Historia y testimonios de mujeres de la Cárcel de Ventas de Madrid, carceldeventas.madrid.es
Museo Reina Sofía, “Repensar el Guernica”: guernica.museoreinasofia.es/#introduccion
Juegos de Historia: esoosjugar.wordpress.com/
Hemerotecas digitales: *ABC* (abc.es/archivo/periodicos/), *El País* (elpais.com/archivo/)
Informe Semanal: <https://www.rtve.es/television/informe-semanal/>

2.8. Programa de actividades extraescolares y complementarias

Las salidas fuera del aula y las actividades extraescolares son un recurso pedagógico muy enriquecedor para el aprendizaje del alumnado en todas las etapas educativas. Tienen un gran potencial didáctico y pedagógico, al desarrollarse en lugares atractivos y novedosos, fuera de los límites del aula, y aportan al alumnado una experiencia directa *in situ* de los contenidos que

se estén explicando⁸. Diversos estudios e investigaciones nos muestran cómo las actividades fuera del aula, extraescolares y complementarias, se vuelven beneficiosas para el rendimiento académico, personal, social y vital del alumnado en las distintas etapas educativas⁹. Pero éstas deben planificarse, realizarse bajo unos estándares de calidad óptimos, persiguiendo un fin concreto que el alumno pueda percibir y constatar.

En las asignaturas de Ciencias Sociales, y en concreto en la de Geografía e Historia para cuarto de la ESO, estas actividades extraescolares permiten al alumnado descubrir de primera mano el territorio presente de los hechos pasados que estudien, comprendiendo su transformación a lo largo del tiempo. Esto fomenta una sinergia entre las dos ramas de conocimiento de esta asignatura. El alumnado de cuarto, al haber estudiado en cursos anteriores ya el medio físico y humano, podrá comprender mejor los vestigios culturales e históricos que observa, introduciéndolos en un contexto diferente al actual, y rescatar conocimientos anteriormente adquiridos.

Las salidas didácticas no son de carácter obligatorio, pero sí recomendables. Hay que tener en cuenta la posibilidad del alumnado de poder realizar dichas actividades, debido a que pueden existir motivos económicos o personales que les impidan realizarla. Por ello, el resultado de la salida no será evaluable. Además, se buscará ayudar al alumnado desde Dirección, mediante las subvenciones que puedan estar disponibles por parte de la Diputación y el Ministerio, y que alumnos y centros puedan solicitar para las actividades extraescolares.

Para el diseño de las actividades de Geografía e Historia en cuarto para el curso 2019-20, se han tenido en cuenta las unidades didácticas programadas, y se han estructurado tres salidas, dejando la puerta abierta a exposiciones temporales o actividades extraescolares coordinadas entre varios departamentos. Las actividades diseñadas son las siguientes:

La Revolución Industrial en Castilla y León. Concerniente a la unidad didáctica 3.

Esta actividad pretende acercar al alumnado a las transformaciones tecnológicas, sociales y poblacionales que se vivieron en la comunidad con la llegada del ferrocarril. Para ello, se realizará una excursión de un día de duración en autocar al entorno palentino agrario y minero.

⁸ MOHAMED, M. et al: “Salidas pedagógicas como metodología de refuerzo en la Enseñanza Secundaria”, *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, Vol.6 (2017), p.195

⁹ ALÓS CÍVICO, F. J. et al.: “Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria”, *Electronic journal of research in educational psychology*, Vol.4, 8 (2006), p.44

La salida comenzará en la Estación del Norte de Valladolid, donde nos fijaremos brevemente en su interior y avistaremos los talleres desde la pasarela de cruce de andenes, para posteriormente salir en autocar hacia Palencia. Se visitará el Museo del Canal de Castilla, en la localidad palentina de Villaumbrales, para entender la importancia del Canal de Castilla como obra de ingeniería hidráulica de finales del XVIII y principios del XIX, en un contexto agrario. Posteriormente, se visitará el Centro de Interpretación de la Minería de Barruelo, que cuenta con una mina de carbón visitable y un centro minero. Aquí, los alumnos aprenderán un poco del carbón y su explotación, como elemento fundamental a mediados del siglo XIX con la aparición del ferrocarril en España y la Compañía de los Caminos de Hierro del Norte de España creada en 1858. El recorrido total del autocar será de 50 minutos a la ida para la primera parada, 1 hora 15 minutos para la segunda parada y una vuelta de 1h 40 minutos.

Previo a estas dos visitas, se realizará una actividad en el aula de informática en la que los alumnos, por grupos de 5, deberán buscar los censos de Barruelo, Dueñas, Aguilar de Campoo, Palencia o Valladolid (cada grupo recibirá una localidad) y descargar los datos decenales, para realizar después una gráfica de la evolución de la población por décadas. Así, comprenderán mejor *in situ* el cambio demográfico a lo largo del siglo XIX y XX en las distintas localidades, además de trabajar con censos ya vistos el curso anterior.

La Represión franquista. Concerniente a la unidad didáctica 10.

Esta actividad pretende acercar al alumnado a la Guerra Civil española y el período de posguerra, mostrando el sistema represivo franquista y el relato que el bando sublevado construyó, ya a finales de la guerra, para justificar y ensalzar la dictadura. La salida se hará a Salamanca, donde se visitará el Centro Documental de la Memoria Histórica. En Salamanca se recopilaba toda la información recogida por la OIPA (Oficina de Información y Propaganda Anticomunista) y el SIPM (Servicio de Información y Policía Militar), y es donde se creó la base documental de la Causa General, la cual se puso en funcionamiento al final de la guerra. A principios de siglo XXI se creó el CDMH, donde se pueden encontrar documentos referentes a la Guerra Civil española y a los represaliados. Aprovechando el día en la ciudad, se verá también el Museo Art Nouveau y Art Decó Casa Lis. Además, se aprovechará para ver la monumentalización de la ciudad mediante una arquitectura franquista de estilo histórico atemporal, adaptada a la planimetría urbana y los edificios históricos anteriores.

Previo a esta visita, se realizará un visionado de la película *Mientras dure la guerra* (Alejandro Amenábar, 2019). Este *filme* narra los sucesos de la España de 1936, con el telón de fondo de Salamanca como un personaje más, a través de la figura de Miguel de Unamuno. La obra habla del bando sublevado y del golpe de estado que acabó con la República.

La España de la Transición y la Democracia. Concerniente a la unidad didáctica 13.

Esta actividad pretende acercar al alumno a la España de la Transición, y al inicio de la democracia. Para ello, se ha organizado una visita de un día de duración a la ciudad de Madrid, donde se visitarán dos edificios fundamentales. Por un lado, el Congreso de los Diputados, que requiere de cita previa con meses de antelación para grupos. Por otro, el Museo de arte contemporáneo Reina Sofía, donde se encuentra el cuadro de *El Guernica* de Picasso y *El abrazo* de Juan Genovés. Por último, pasear por las calles de Madrid y ver obras como el monumento a los abogados laboristas de Atocha de Juan Genovés, en la plaza Antón Martín. Previo a esta salida se realizará la actividad en el aula: “Los personajes de la transición”.

2.9. Medidas para una educación no-presencial

La educación no-presencial se ha convertido, de manera casi inmediata y no planificada, en imprescindible para sostener el sistema educativo. A pesar de no ser el tipo de educación más idónea, debemos entender que tras los recientes acontecimientos y la crisis sanitaria que se está viviendo en todo el mundo, se torna necesario el diseño e implementación de una educación online que, aunque no sustituya la calidad de la presencial, tendrá que abarcar los principales aspectos de ésta. Ante todo, como futuros profesores debemos trabajar apostando por la salud y la integridad del alumnado, aportándole una educación lo más completa posible indistintamente de sus condiciones personales o las condiciones provocadas por factores externos.

Por otro lado, este tipo de enseñanza permite al alumnado desarrollar en profundidad algunas de las competencias clave definidas en la LOMCE. Las competencias digitales (CD y uso de TIC), la competencia de aprender a aprender (con el fomento de un autoaprendizaje) y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (IE) serán necesarias en el entorno laboral, social y personal a corto y largo plazo, en un mundo cada vez más globalizado.

Esta programación didáctica presenta una posible adaptación curricular de la misma al ámbito de educación no-presencial. Las herramientas que se emplearán para la educación online será el mail oficial de EducaCyL, el posible mail del centro educativo, la plataforma de aula virtual que posea el centro, Classroom de Google en caso de que no exista un aula virtual desarrollada, y Google Teams para videoconferencias.

Para ello, la profesora facilitará al alumnado, a través del correo electrónico o el aula virtual, una adaptación a la presentación en Power Point presentada para la clase, donde se incluyan los enlaces a los vídeos y los textos que enriquezcan la explicación, así como más imágenes. Estas presentaciones vendrán acompañadas de un vídeo con una explicación locutada por cada tema, de no más de 20 minutos de duración. Para cada unidad, también se facilitará al alumnado un esquema-resumen con los puntos esenciales de los contenidos trabajados en cada unidad didáctica, así como definiciones de nuevos conceptos. El control de la participación se realizará mediante un mínimo de una videoconferencia semanal de carácter grupal a través de Google Teams.

En cuanto a las actividades realizadas en el aula, así como los debates dirigidos, serán sustituidos por una ficha en Word a rellenar, con preguntas que inviten a la reflexión (reflexiones que se podrán compartir en la videoconferencia pertinente), así como una descripción de cada actividad y un PDF adjunto con todos los materiales y recursos que necesiten para su realización. Todo ello será el grueso de la evaluación continua del alumnado, al presentarse como la forma idónea de control del trabajo constante y regulado. La entrega de estas actividades se realizará a través del aula virtual del centro, o en su defecto vía correo electrónico de EducaCyL, con un margen de una semana desde la entrega por parte de la profesora de la tarea (margen ampliable a dos semanas en casos excepcionales previamente establecidos con el alumno y su familia).

Las pruebas escritas presenciales serán anuladas, y sustituidas por un breve control rutinario que consistirá en la elaboración de un apartado de cada una de las 14 unidades didácticas (con margen de entrega de 1 semana) a través de Word. Este texto escrito, de carácter individual, deberá ser original, pudiendo perfectamente utilizar los recursos dados por la profesora, así como el libro de texto, pero desarrollando la expresión escrita del alumnado.

Por último, los trabajos individuales se mantendrán bajo los mismos términos en su mayor parte. Por el contrario, los trabajos grupales se desarrollarán mediante Google Drive, Google

docx o Google slides siempre que sea posible. En caso contrario, cuando sean inviables, serán suprimidos y sustituidos por pequeñas tareas individuales.

Por tanto, de cada unidad didáctica el alumnado recibirá:

| Estimación Del Material Facilitado Al Alumnado Por Cada Unidad Didáctica | | | |
|--|--|--|--------------------|
| Trabajo en las clases presenciales | Materiales para las clases online | Criterios de calificación | Porcentajes |
| Explicaciones y clase expositiva | 1 Presentación Power Point 1-4 vídeos locutado con imágenes (máximo de 20 minutos cada uno) Esquema-resumen con los puntos de la unidad didáctica y definiciones de los términos Control semanal por videoconferencia | Ver los vídeos (queda registrado) Participar en las videoconferencias | 10% |
| Actividades realizadas en el aula, debates dirigidos y actividades de tareas para casa | Enlaces a los vídeos Pdf con los textos e imágenes que se trabajan Word con las fichas a rellenar y la explicación de la actividad *Siempre que sea posible realizar la actividad | Entrega de los Word con las fichas hechas *Margen de 1 semana (ampliable a 2) | 50% |
| Trabajos individuales y en grupo | Enlaces a los recursos (vídeos, webs, blogs, artículos, imágenes) Realización de los trabajos individuales por Word (máx. 2 folios) Realización de los trabajos grupales (viables) a través de Google Drive | Entrega de los trabajos en Word *Margen de 1 semana (ampliable a 2) | 20% |
| Pruebas escritas | Evaluación continua de las actividades y la participación del alumnado. Realización de 1 folio escrito en Word sobre un apartado concreto al finalizar cada unidad didáctica. | Observación Entrega del Word *Margen de 1 semana (ampliable a 2) | 20% |

En definitiva, la educación no presencial deberá adaptarse a las condiciones del alumnado, manteniendo siempre la máxima comunicación entre tutores, padres, profesores y

alumnos. Un aumento del control ante el posible absentismo escolar reforzará el trabajo individual del alumnado. Es un esfuerzo mayor para los adolescentes, por lo que actualmente se trata de una educación diseñada únicamente para casos de imperiosa necesidad, no como un sustitutivo a la educación presencial de los centros escolares.

Para garantizar el éxito educativo y académico de las clases no presenciales se deberá fomentar la coordinación entre el profesorado de un mismo grupo y curso, entre el departamento (en este caso de Geografía e Historia) del centro y junto al equipo directivo. Este trabajo coordinado buscará establecer las horas de contacto con el alumnado y estimar la carga de trabajo que afronta todas las semanas en cada asignatura. Por parte del profesorado será recomendable fijar horarios de entregas de actividades y videoconferencias, lo más similar posible al horario lectivo normal, en pro de que los alumnos trabajen el tiempo que “deberían” estar en las aulas, nunca exigiéndoles esfuerzos a mayores.

Del mismo modo, habrá siempre que tener en cuenta las diferencias y diversidades del aula, también en la educación online. Sopesar la brecha tecnológica, social o económica del alumnado empieza por garantizar una accesibilidad y disponibilidad de medios real. Un modo de comprobarlo es realizar una breve entrevista telefónica entre el tutor de la clase y los tutores legales de cada alumno al comienzo del potencial período de clases online. En caso de percibirse una falta de disponibilidad de estos medios tecnológicos, se debe proceder a una comunicación a Jefatura de Estudios para aportar posibles soluciones, tales como préstamos de dispositivos, de conexión wifi, ayudas de la Junta o el Ministerio, etcétera.

2.10. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica

Comprobar el funcionamiento, y el éxito de la programación didáctica realizada, así como las mejoras que puedan introducirse a la misma, es fundamental. El docente debe siempre hacer autocrítica, ser consciente de sus propios errores y evitar colocarse en una posición de superioridad hacia los alumnos. Éstos deben comprender que el éxito de la profesora va de la mano de su propio éxito y crecimiento, tanto académico como personal. Para ello, la profesora debe saber corregir las deficiencias de su trabajo, puliendo los contenidos y la metodología de enseñanza.

Todo ello lo haremos mediante una serie de rúbricas que nos muestren los indicadores de logro de la programación didáctica, si se han cumplido los objetivos y si el proceso ha sido el idóneo, o dónde se encuentran los fallos de éste.

| RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL CURSO | | | | |
|---|--|--|--|---|
| INDICADORES DE LOGRO | DEFICIENTE | CON DEFECTOS | EFFECTIVA | IDÓNEA |
| Temporalización de los contenidos | Inadecuada y deficiente para el ritmo de trabajo del alumnado. | Presenta fallos y aciertos, pero con amplio margen de mejora. | Ha seguido los ritmos de trabajo de gran parte del alumnado, pero cabe mejorar. | Ha seguido los ritmos de trabajo de la mayoría del alumnado, acorde con su nivel. |
| Consecución de Objetivos de la asignatura | Se han logrado menos del 30% de los objetivos marcados. | Se han logrado entre el 30-60% de los objetivos marcados. | Se han logrado entre el 60-80% de los objetivos marcados. | Se han logrado entre el 80-100% de los objetivos marcados. |
| Adquisición de Competencias clave | Menos del 20% de los alumnos adquieren las competencias clave a través de las actividades. | Entre el 20-50% de los alumnos adquieren las competencias clave a través de las actividades. | Entre el 50-70% de los alumnos adquieren las competencias clave a través de las actividades. | Entre el 70-100% de los alumnos adquieren las competencias clave a través de las actividades. |
| Criterios de calificación e instrumentos de evaluación claros y eficaces | No se han respetado, y el alumnado los desconocía previamente. | Se han respetado sólo en parte, y el alumnado los desconocía previamente. | Se han respetado en su mayor parte, y el alumnado los conocía previamente. | Se han respetado y seguido en su totalidad, y el alumnado los conocía previamente. |
| Motivación del alumnado | Menos del 25% de los alumnos han estado motivados la mayor parte del curso escolar. | Entre el 25-50% de los alumnos han estado motivados la mayor parte del curso escolar. | Entre el 50-70% de los alumnos han estado motivados la mayor parte del curso escolar. | Entre el 70-100% de los alumnos han estado motivados la mayor parte del curso escolar. |

| ADECUACIÓN DE LOS MATERIALES Y LA DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO A LOS MÉTODOS UTILIZADOS | | | | |
|--|---|--|---|---|
| INDICADORES DE LOGRO | DEFICIENTE | CON DEFECTOS | EFFECTIVA | IDÓNEA |
| Recursos y Materiales didácticos empleados | Escasos o abundantes, inadecuados para el nivel y la asignatura, dados al alumnado de manera caótica e inconexa. | Adecuados para el nivel y la asignatura, pero los alumnos no han sabido emplearlos al no haber sido explicados. | Suficientes y adecuados para el nivel y la asignatura. | Suficientes y adecuados para el nivel y la asignatura, dados al alumno de manera ordenada y clara. |
| Distribución del tiempo de la clase | Clases con ritmos muy desiguales, actividades muy largas o cortas, explicaciones muy largas o cortas. Sin medir el tiempo. | Clases y actividades con ritmos desiguales. Tiempo generalmente medido y regulado. | Clases con ritmos generalmente equilibrados, algunas actividades más pesadas que otras en duración y carga de trabajo. | Clases con ritmos idóneos, actividades equilibradas en duración y carga de trabajo. Tiempo medido y regulado. |
| Adecuación de las actividades propuestas | Contrarias al nivel, de duración y carga desequilibrada (insuficiente o excesiva). El alumno no ha adquirido conocimientos ni métodos de aprendizaje. | No siempre adecuadas al nivel, ni equilibradas en carga y duración entre sí. Algunas han aportado conocimientos al alumnado, otras no. | En su mayoría adecuadas al nivel, con duración y carga equilibrada. Han aportado parte de conocimientos, y algunas también métodos de aprendizaje, al alumnado. | Adecuadas al nivel, de duración y carga equilibrada, han aportado conocimientos y métodos de aprendizaje al alumnado. |
| Salidas didácticas | Inadecuadas al nivel, no han aportado nada al aprendizaje del alumnado. Mal planteadas y/o ejecutadas. | Adecuadas al nivel, pero no han aportado mucho al aprendizaje del alumnado. | Adecuadas al nivel, generalmente buenas para el aprendizaje del alumnado. Con posibles mejoras. | Adecuadas al nivel, óptimas para el aprendizaje y enriquecedoras para el alumnado. |

| CONTRIBUCIÓN DE LOS MÉTODOS A LA MEJORA DEL CLIMA DE AULA Y DE CENTRO | | | | |
|--|---|---|--|--|
| INDICADORES DE LOGRO | DEFICIENTE | CON DEFECTOS | EFFECTIVA | IDÓNEA |
| Clima del aula | Clima muy negativo para el alumnado, para su aprendizaje y su bienestar psicológico. | Clima generalmente bueno, con ciertos problemas puntuales que la profesora y el centro podrían haber subsanado. | Clima bueno, para el trabajo, el aprendizaje y el bienestar del alumno. Relación generalmente correcta con la profesora. | Clima excelente para el trabajo, el aprendizaje y el bienestar del alumnado. Relación idónea con la profesora. |
| Medidas de atención a la diversidad | No se ha respetado las medidas planteadas o éstas han sido insuficientes o erróneas | Se han respetado las medidas planteadas, pero éstas han sido insuficientes o erróneas. | Se han respetado las medidas planteadas, éstas han sido en su mayoría buenas para el alumnado. | Se han respetado las medidas planteadas, y éstas han sido óptimas para el alumnado. |
| Participación en clase | Nula participación en clase. | Menos del 30% del alumnado participan en clase. | Entre el 30-60% del alumnado participan en clase. | Entre el 60-100% de los alumnos participan en la clase. |
| Atención al alumnado | La profesora no atiende ni escucha ni guía a los alumnos. No se preocupa de su seguimiento. | La profesora atiende, escucha y guía a algunos de los alumnos, los más problemáticos. | La profesora atiende, escucha y guía a gran parte de los alumnos. | La profesora atiende, escucha y guía al conjunto de los alumnos. |
| Colaboración y cooperación grupal | En grupos de trabajo, los alumnos no colaboran ni cooperan conjuntamente. | En grupos de trabajo, algunos alumnos colaboran y cooperan conjuntamente. | En grupos de trabajo, gran parte de los alumnos colaboran y cooperan conjuntamente. | En grupos de trabajo, la mayoría de los alumnos colaboran y cooperan conjuntamente. |

BLOQUE II. PROGRAMACIÓN MODELO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: “La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa”

En el segundo bloque de este Trabajo Fin de Máster se elaborará la programación de una unidad didáctica modelo, para la asignatura de Geografía e Historia en cuarto de la ESO. La unidad escogida ha sido la seis, referente a la Primera Guerra Mundial y la Revolución rusa. Su desarrollo está dividido en cinco apartados; un primer epígrafe contiene la presentación y justificación de la unidad didáctica escogida como modelo, seguido de la concreción de elementos curriculares y la temporalización de las sesiones de trabajo, las actividades y la metodología empleados, los instrumentos para la evaluación del alumnado, así como los materiales y recursos necesarios. Por último, una propuesta de actividad de innovación educativa.

1. JUSTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

La unidad didáctica escogida como modelo es la número 6 de la programación didáctica diseñada para la asignatura de Geografía e Historia en el curso 2019-2020 de cuarto de la ESO. El título es “La Primera Guerra Mundial (1914-18) y la Revolución Rusa (1917)”. Según el cronograma diseñado, esta unidad sería la primera del segundo trimestre, y se desarrollaría en nueve sesiones durante tres semanas a partir de la vuelta de vacaciones de Navidad.

Al ser la primera del segundo trimestre, esta unidad didáctica abre el ciclo de “el siglo XX en guerra”, que continuará con las unidades referentes al período de entreguerras, el ascenso de los totalitarismos, la Segunda Guerra Mundial, el Holocausto y el nazismo, el inicio de la Guerra Fría y la conformación del bloque capitalista y el bloque comunista. Así, con esta primera unidad se pretende introducir al alumno en una realidad de cruenta violencia que marcó la primera mitad del siglo XX, al tiempo que se le inculcan los valores de la paz y la no violencia incluidos en los elementos transversales tratados durante el desarrollo de la programación didáctica del presente curso.

El sentido que persigue esta unidad didáctica tomada como modelo es el de transmitir al alumnado la importancia de conocer los hechos referentes al principio del siglo XX, como base

más evidente y cercana sobre la que se construye el ideario geopolítico de nuestra sociedad actual. La Primera Guerra Mundial es importante tratarla en el aula pues será cuando aparezca por primera vez en la Historia el concepto de una “guerra total”, que afectó y movilizó a todos los ámbitos de la vida: militar, civil, político, económico, laboral, social, cultural, etc. Además, supuso el desarrollo de la guerra moderna, la idea de guerra tal y cómo la entendemos hoy en día, con armamento nuevo y tácticas militares de ataque y defensa diferentes. Una guerra total que también abarcó la idea de guerra psicológica, a través de la publicidad, las pancartas, la motivación para ir a la guerra y el desgaste psicológico del enemigo.

Entender todos estos parámetros en la adolescencia para trabajar con los desastres de las guerras, el vacío de la violencia y la necesidad de fomentar la paz y la democracia no sólo en nuestras realidades actuales, sino también en el resto del mundo, donde la violencia sigue siendo en la actualidad la protagonista en la vida de muchas personas. Es relevante además entender la complejidad de la Primera Guerra Mundial no sólo por la significación que adquirió este período en su contexto, sino por las consecuencias que desencadenó. Las cláusulas de los tratados de Versalles propiciaron la Segunda Guerra Mundial, especialmente caldeando el ambiente prebélico en una Alemania que se sintió dañada y humillada.

Por su parte, la Revolución Rusa supuso uno de los acontecimientos más extraordinarios del siglo XX en cuanto a la ideología que a motiva se refiere, pues es un período que configura el resto del siglo, las relaciones internacionales entre las distintas potencias, y que aún hoy genera debates a diversos niveles (académico, intelectual, político, filosófico, económico...). Los alumnos deberán entender también la ruptura radical que supuso la revolución con respecto a un feudalismo conservador instaurado en el Imperio ruso desde la Edad Media. Por tanto, este período de asemeja en parámetros a las revoluciones de principios del XIX, pero rompiendo por completo el sistema establecido en pro de un modelo completamente nuevo y diferente en el marco político, económico y social, a todo lo conocido e ideado hasta ese momento. Para el alumnado de cuarto de la ESO, conocer los hechos de 1917 les permite acercarse al surgimiento del socialismo, el comunismo y la revolución del proletariado, y entenderlos en su contexto con su ideario, sus metas y sus fallos.

Esta unidad didáctica trata ambos acontecimientos históricos por su interrelación tan estrecha. La Primera Guerra Mundial contribuyó a precipitar la revolución en el Imperio ruso. A su vez, la Revolución rusa precipitará el enfrentamiento ideológico entre liberalismo y

socialismo, la pauta que marcará gran parte de la historia del siglo pasado. La construcción de estas ideologías no vendrá únicamente de la mano del territorio ruso, sino de las potencias erigidas como vencedoras al término de la Gran Guerra.

Además, esta unidad didáctica ayudará a introducir el período de entreguerras, esencial para explicar los totalitarismos y los fascismos. El fin de la Primera Guerra Mundial, provocó una brutalización de la población civil, una movilización de personas que, al volver al ámbito civil después de haber presenciado y vivido los horrores de la guerra, se ven vacíos en la nueva sociedad. Esta población movilizadada para la guerra comenzará a percibir un futuro próspero y de expectativas frente a un presente que les es adverso gracias a la idea romántica de renacimiento de la patria y el nacionalismo exacerbado. El fin de la Primera Guerra Mundial también traza la articulación del nuevo orden mundial, a través de los vencedores de la guerra, alzados como principales potencias occidentales desde 1919, que tratan de impulsar la paz y la creación de instituciones internacionales como la Sociedad de Naciones, que condicionarán la política interna y externa de los países, que acabarán fracasando. Sin embargo, a pesar del fracaso, servirán para reorganizar el mundo y fomentar la paz de nuevo al término de la Segunda Guerra Mundial, como antecedente de la ONU y la UE.

Por último, es esencial introducir en el alumnado de la ESO un conocimiento más depurado de términos sociopolíticos que están en boga a día de hoy (socialismo, comunismo, capitalismo, democracia, fascismo...) en el espacio político, público y social, para que entiendan su procedencia y la evolución de su uso a lo largo del tiempo.

2. ELEMENTOS CURRICULARES Y ACTIVIDADES POR SESIONES

En este apartado se presentan los contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, actividades y competencias de la unidad seis (ya vistos en el apartado 1.2) . Después, una tabla con la temporalización de la unidad didáctica modelo, dividida en nueve sesiones de trabajo. Las sesiones se han estructurado en torno a 50 minutos de duración, pudiendo variar la duración estimada de las actividades según la dinámica que vaya surgiendo en el aula. Posteriormente, se pasará a concretar las actividades que se realizarán en las distintas sesiones de trabajo.

UNIDAD DIDÁCTICA 6:

«La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa»

| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias | |
|---|---|--|---|--|-----------------|
| <p>“La Gran Guerra” (1914-1919), o Primera Guerra Mundial.</p> <p><i>Causas de la guerra.</i></p> <p><i>El detonante.</i></p> <p><i>Las etapas.</i></p> <p>Las consecuencias de la firma de la Paz.</p> | 2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo. (B4) | 2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914. (B4) | Repasar conocimientos previos: con Mentimeter (aplicación con mecánica similar a Kahoot que sirve para responder preguntas y elaborar gráficos instantáneos con las respuestas) se preguntará sobre la situación de los países y quién creen que se aliaría con quién ante un ambiente prebélico. (Anexo 1.1) | CL AA CSC IE | |
| | | <i>Comprende la situación prebélica y las implicaciones de la Paz Armada</i> | Elaboración de una tabla comparativa entre la Triple Entente y la Triple Alianza: objetivos, países, fechas, potencial bélico y humano, breve síntesis de la situación política y económica antes de 1914. (Anexo 1.2) | CL AA | |
| | 3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles. (B4) | | 3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial. (B4) | Lectura de las peticiones de Austria a Serbia el 23-julio-1914. Estando en la posición de Serbia, identificar los puntos que cada alumno crea que no aceptaría, y explicar por qué. Breve debate en clase. Posteriormente, lectura de la respuesta que dio Serbia a Austria. (Anexo 1.3) | CL AA IE |
| | | | | Trabajo con imágenes de la época para entender las motivaciones de “ir a la guerra” vendidas por las distintas potencias europeas (y posteriormente americana). | CL AA |
| | | | 3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa. (B4) | Comparación del mapa político de Europa en 1914 con el mapa político de Europa en 1919. Por parejas, rellenar una ficha que conteste a las cuestiones planteadas por la profesora, con una breve reflexión final de los cambios de fronteras, y la desaparición del Imperio Otomano y el Imperio Alemán. (Anexo 1.6) | CL AA CSC |

| | | | | |
|---------------------|--|--|--|-----------------|
| | | 3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados. (B4) | Analizar las cláusulas del Tratado de Versalles, con las condiciones económicas impuestas a Alemania. Lectura de textos que recojan la opinión pública alemana al fin de la guerra. | CL AA CSC |
| | <i>Comprender la vida de los soldados que luchaban en el frente.</i> | <i>Estudia la vida en las trincheras, las condiciones sociales, salubres y personales, y la psicología del día a día en el frente.</i> | Lectura en clase de textos y visionado de imágenes sobre la vida en el frente. Fragmentos de los textos (anexo 1.4): – Sin novedad en el frente – Carta de un soldado en Verdún – Mi diario de guerra | CL AA CSC |
| | | | Ejercicio escrito “Cartas desde el frente”: Cada alumno elaborará una carta como si fuese un combatiente de la IGM, escribiendo a su familia desde una de las 3 batallas: Somme, Marne, Verdún.. (Anexo 1.5) | CL AA IE |
| La Revolución Rusa. | 4. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa. (B4) | <i>Estudia las fases de la Revolución Rusa: la revolución de febrero y la de octubre</i> | Tabla comparativa de los partidos políticos rusos que participaron en las revoluciones de febrero y octubre. (Anexo 1.9) | CL AA |
| | | | Visionado de un vídeo-resumen de la Revolución Rusa (vídeo) y trabajo con imágenes. | CD AA |
| | | 4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad. (B4) | Comentario de textos de: – Declaración del soviet de Petrogrado (anexo 1.8) – Fragmento de la carta de Lenin al Comité Central (anexo 1.10) – Fragmento de los fundamentos del leninismo de Stalin Reflexión sobre los ideales del comunismo y la revolución del proletariado. | CL AA |

TEMPORALIZACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 6:
«La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa»

| Número de Sesión | Descripción de la Actividad | Duración estimada |
|--------------------------------------|--|-------------------|
| Sesión 1 8-10 enero | Explicación breve de los antecedentes: <ul style="list-style-type: none"> – las unificaciones alemana e italiana – los sistemas bismarckianos – la Paz Armada | 15 minutos |
| | Repaso de la situación geopolítica de cada país a través del mapa europeo de 1914 proyectado. Explicación del ambiente prebélico: <ul style="list-style-type: none"> – enfrentamiento del Imperio Austrohúngaro y el Imperio Ruso por los Balcanes – enfrentamiento de Francia y Alemania por Alsacia, Lorena y las colonias de Marruecos, – la amenaza alemana a la hegemonía marítima inglesa | 20 minutos |
| | Debate dirigido con Mentimeter: se preguntará sobre la situación de los países y quién creen que se aliaría con quién ante un ambiente prebélico. Discusión en clase con los resultados. (Anexo 1.1) | 15 minutos |
| Sesión 2 8-10 enero | Explicación de las causas de la guerra: conflictos territoriales, conflictos nacionalistas, rivalidades económicas, carrera armamentística. | 15 minutos |
| | Partiendo de los gráficos generados en la clase anterior con Mentimeter, explicación de las alianzas: la Triple alianza y la Triple entente. | 15 minutos |
| | Elaboración de una tabla comparativa entre la Triple Entente y la Triple Alianza y corrección en clase en común. (Anexo 1.2) | 20 minutos |
| Sesión 3 8-10 enero | Explicación del detonante: el asesinato del archiduque Franz Ferdinand. | 15 minutos |
| | Lectura del texto de las peticiones de Austria a Serbia el 23-julio-1914: Estando en la posición de Serbia, se hará un ejercicio en el cual cada alumno debe identificar los puntos que él no aceptaría, y explicar por qué. Breve debate en clase. Posteriormente, lectura de la respuesta que dio Serbia a Austria. (Anexo 1.3) | 15 minutos |
| | Trabajo con imágenes de la época para entender las motivaciones de “ir a la guerra” vendidas por las distintas potencias europeas (y posteriormente americana): la propaganda y el espíritu bélico en las sociedades inglesa, francesa y alemana. | 20 minutos |

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| Sesión 4 13-17 enero | Explicación de las nuevas armas, nuevos sistemas de defensa, la guerra psicológica, etc. Explicación con imágenes del desarrollo de la guerra (fases 1 y 2): – la guerra de Movimientos (1914): batalla de Marne – la guerra de Posiciones o de Trincheras (1915-1916): batallas de Verdún y el Somme | 25 minutos |
| | Explicación de la vida en las trincheras. Lectura en clase de textos y visionado de imágenes sobre la vida en el frente. Fragmentos: <i>Sin novedad en el frente</i> , Carta de un soldado en Verdún, <i>Mi diario de guerra</i> . (Anexo 1.4). | 15 minutos |
| | “Cartas desde el frente”: Cada alumno elaborará una carta como si fuese un combatiente de la IGM, escribiendo a su familia desde una de las 3 batallas: Somme, Marne, Verdún. (Anexo 1.5) | Explicación: 10 minutos Realización en casa y entrega hasta el 31 de enero |
| Sesión 5 13-17 enero | Explicación con imágenes del desarrollo de la guerra (fases 3 y 4): – la incorporación y retirada de los aliados en 1917 – el armisticio de 1918 | 25 minutos |
| | Comparación del mapa político de Europa en 1914 con el mapa político de Europa en 1919. Por parejas, rellenar una ficha que conteste a las cuestiones planteadas por la profesora, con una breve reflexión final de los cambios de fronteras, y la desaparición del Imperio Otomano y el Imperio Alemán. (Anexo 1.6) | 25 minutos |
| Sesión 6 13-17 enero | Analizar las cláusulas del Tratado de Versalles con las condiciones económicas impuestas a Alemania. Lectura de textos que recojan la opinión pública alemana al fin de la guerra. (Anexo 1.7) | 30 minutos |
| | Introducción de la Revolución Rusa, explicación de las causas: – la guerra ruso-japonesa – la aparición de una oposición política – la revolución de 1905 – la entrada en la Primera Guerra Mundial | 20 minutos |
| Sesión 7 20-24 enero | Explicación de la Revolución de febrero liberal-burguesa: causas, la abdicación del zar, la república democrática, el fracaso de la revolución y la tesis de abril. | 20 minutos |
| | Lectura y comentario de la declaración del soviets de Petrogrado. (Anexo 1.8) | 10 minutos |
| | Explicación de la Revolución de octubre socialista-proletaria. | 20 minutos |

| | | |
|---------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | Realización de una tabla comparativa con los partidos políticos que había en Rusia en 1917 (antes de la revolución), la inclinación ideológica de cada uno, el tipo de población que les apoyaba, el papel que desempeñaron en el proceso revolucionario. (Anexo 1.9) | Tarea para casa |
| Sesión 8 20-24 enero | Corrección de la tabla comparativa. | 5 minutos |
| | Comentario de texto y reflexión sobre los ideales del comunismo y la revolución del proletariado, a través de (anexo 1.10): <ul style="list-style-type: none"> – Fragmento de la carta de Lenin al Comité Central – Fragmento de los fundamentos del leninismo de Stalin | 15 minutos |
| | Repaso de lo visto en clase con un vídeo-resumen de la Revolución Rusa (vídeo). | 5 minutos |
| | Explicación de la actividad de innovación educativa. División de la clase en grupos de trabajo. Diseño, distribución y reparto de tareas entre los miembros de cada grupo. | 25 minutos |
| Sesión 9 20-24 enero | Respuesta a posibles dudas del tema y breve repaso de los conceptos fundamentales. Entrega de un esquema con las ideas principales de la unidad. Posible lectura voluntaria de alguna de las cartas escritas por los alumnos que ya hayan sido entregadas, de la actividad “cartas desde el frente” | Indefinido |
| | Realización de la actividad de innovación educativa | Indefinido (mínimo de 30 minutos) |
| Sesión de evaluación | Prueba de evaluación: comprobación de haber alcanzado los estándares de aprendizaje de la unidad. Se realizará un control escrito cada 2 unidades y una prueba trimestral. | 50 minutos |

Sesión de trabajo 1. “Debate dirigido con Mentimeter” ([anexo 1.1](#))

La aplicación Mentimeter permite crear gráficos de opiniones de los oyentes a partir de preguntas previamente diseñadas con opción a respuesta cerrada. Así, conseguimos medir las opiniones de manera cuantificable del alumnado, de una forma rápida y muy visual, que fomentará la creación de debate con respecto a los resultados obtenidos proyectados en el aula. El funcionamiento de mentimeter nos permite contestar de manera individual y anónima a la pregunta realizada por el interlocutor, mediante la utilización de un dispositivo móvil donde

nos aparecerán, tras introducir un código común, las posibles respuestas a la pregunta proyectada en pantalla. Este modo de respuesta cerrada anónima fomentará una participación colectiva y un debate mucho más participativo, pues todos los alumnos podrán defender su respuesta o desdeñarla al ver el conjunto de respuestas, y se evitará en el alumnado una falta de participación por vergüenza, desconocimiento, burla o simple pasotismo en el aula.

Las preguntas realizadas en el aula serán:

1. ¿Con quién se aliará Alemania? A elegir entre Francia, Austria-Hungría, Reino Unido, Rusia, ninguno. Resultados presentados en gráfico circular con porcentajes.
2. ¿Con quién NO se aliará Rusia? A elegir entre Francia, Austria-Hungría, Reino Unido, Alemania, con cualquiera. Resultados presentados en gráfico circular con porcentajes.
3. El detonante de la guerra (casus belli) fue el enfrentamiento de una potencia contra Serbia, ¿cómo de probable ves que fuese cada uno de estos países? Puntuar del 1 al 5 siendo 1 muy poco probable y 5 muy probable Francia, Alemania, Reino Unido, Rusia, Austria-Hungría. Resultados presentados en gráfico de barras.
4. ¿Quién crees que cambió de bando durante el desarrollo de la guerra? A elegir entre Francia, Alemania, Reino Unido, Austria-Hungría, Italia, Rusia o Estados Unidos. Resultados presentados en diagrama de puntos.

Sesión de trabajo 2. “Tabla comparativa Triple Alianza y Triple Entente” (anexo 1.2)

La realización de tablas comparativas, con dos o más columnas, servirá al alumnado para desgranar de una manera rápida y visual las motivaciones, similitudes y diferencias de dos o más hechos concretos. En este caso la tabla incluirá en columnas verticales la Triple Alianza y la Triple Entente. A partir de las explicaciones dadas en clase, el alumno deberá rellenar en las columnas horizontales los países integrantes de cada alianza, las fechas en las que fueron realizadas (así como las fechas de posibles cambios o modificaciones a las mismas), los objetivos y las cláusulas que perseguían dichas alianzas, los aliados posteriores que se sumaron a lo largo de los cuatro años de guerra, el potencial humano del que dispusieron a lo largo de la guerra, el potencial bélico y la situación que se vivía en 1914.

Esta actividad será elaborada de manera individual en clase, y corregida posteriormente. Alguno de los apartados (como potencial humano, fechas o aliados posteriores) se dejarán en

blanco en esta primera corrección, y el alumnado deberá rellenarlo a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica. La tabla también les servirá como ayuda para el estudio, pues a lo largo de la Secundaria se deben dar herramientas de estudio y aprendizaje al alumnado, o pautas para el desarrollo de las mismas de manera autosuficiente.

Sesión de trabajo 2. “Las peticiones de Austria a Serbia” (anexo 1.3)

La lectura del ultimátum de Austria-Hungría a Serbia del 23 de julio de 1914 les servirá a los alumnos para acercarse al casus belli de la Primera Guerra Mundial a través de las fuentes primarias, imprescindibles para estudiar y entender la Historia. Trabajar con fuentes permite al alumnado desarrollar capacidades en el ámbito de las ciencias sociales y la Historia, además de las competencias lingüística, la expresión oral y escrita y, sobre todo, la competencia de aprender a aprender. Tras la lectura deberán responder a cuestiones sencillas de manera escrita e individual: ¿qué tipo de texto es?, ¿es fuente primaria o no?, ¿quién elaboró el texto?, ¿a quién va dirigido?, ¿cuál es la estructura que presenta el texto?

Posteriormente, deben juntarse por parejas y ponerse en el lugar de Serbia para subrayar los puntos del ultimátum que consideran que no aceptarían bajo ningún concepto. Por último, un debate conjunto en clase donde los alumnos compartan sus ideas con respecto a esta última pregunta y por qué han escogido el o los puntos subrayados. También reflexionar sobre si piensan que, al recibir ese ultimátum, el Gobierno real serbio aceptó las condiciones o no.

Sesión de trabajo 4. “Vida en las trincheras” (anexo 1.4), “Cartas del frente” (anexo 1.5)

Buscando en el alumnado un ejercicio de empatía histórica, y que perciban las consecuencias de ir a la guerra, trabajaremos con ellos la situación en las trincheras, la vida diaria de los soldados ingleses, franceses y alemanes a través de textos de la época, novelas, imágenes y vídeos.

Relacionado con la actividad anterior, se les pedirá a los alumnos un paso más en la idea de ponerse en la piel de un soldado o enfermera (indistintamente según su elección) que estuvo en primera línea de batalla durante la Primera Guerra Mundial en una de las batallas dadas en clase: el Somme, el Marne o Verdún. Deberán escribir “desde el frente” una carta para algún familiar o persona querida de su invención, contándole lo que han vivido en los últimos días en

las trincheras. Para ello, pueden arrugar el papel, envejecerlo con café y un mechero, imitar la caligrafía antigua, incluir palabras clave como “miedo, miseria, enemigo, armas”, etc.

Sesión de trabajo 5. “El mapa de Europa en 1914 y en 1919” (anexo 1.6)

Esta actividad pretende realizar una comparación entre el mapa antes de la Gran Guerra y el mapa europeo político que queda tras los Tratados de Versalles. A través de las webs dadas a los alumnos para facilitar la elaboración de un mapa, deberán buscar un mapa antes y uno después de la guerra y describir los cambios tanto de países o imperios como de fronteras. Esta actividad, así como toda la quinta sesión de trabajo, se realizará en el aula multimedia. Tras la explicación de la profesora, que durará aproximadamente algo menos de la mitad del tiempo de la sesión, el alumnado deberá por parejas buscar o elaborar mapas europeos de 1914 y 1919 y rellenar una ficha donde deberán responder a las cuestiones de cambios notables y permanencias, aliados de la guerra, y la relación entre los “vencedores” y “perdedores” de la contienda y los movimientos geográficos.

Sesión de trabajo 6. “Las cláusulas del Tratado de Versalles” (anexo 1.7)

Esta actividad se desarrollará a través de las fuentes primarias del Tratado de Versalles y la provocación que generó el acuerdo de paz entre la opinión pública y política en la época.

Para empezar, la actividad comenzará con una lectura en voz alta de los artículos 231, 232 y 235 de la parte VIII sobre las reparaciones de guerra, sección I del Tratado de Versalles. Estos artículos tratan sobre la imposición de pagos por daños y reparaciones a Alemania, así como la acusación al país de “las culpas de la guerra”. Seguidamente se leerá una reflexión sobre si realmente Alemania fue o no el único culpable de la Primera Guerra Mundial a través de dos artículos periodísticos al cumplirse 100 años del Tratado.

Posteriormente, la clase se dividirá en dos grupos, colocando los pupitres del aula de manera enfrentada. La mitad de la clase deberá dar razones que apoyen la necesidad de unas sanciones económicas y militares a Alemania, para evitar su rearme. La otra mitad, defenderá la idea de que las sanciones son abusivas, Alemania no tiene el dinero suficiente, y la responsabilidad de guerra debe ser compartida. Por último, se fomentará un debate con la opinión real que el alumnado se haya formado al respecto.

Sesión de trabajo 7. “Lectura de la declaración del soviet de Petrogrado (anexo 1.8)

Esta actividad pretende acercar a los alumnos el espíritu de internacionalización que tenía el comunismo desde su surgimiento en Rusia, a través de la declaración que el soviet de Petrogrado realizó al resto de pueblos, en 1917. Con estas palabras pretendía alentar a la revolución del proletariado entre los movimientos obreros y socialistas del resto del mundo. Así, se busca que los alumnos vean el espíritu que, al inicio de la Revolución de octubre, se pretendía conseguir en el antiguo Imperio ruso. También se pretende un desarrollo de la comprensión lectora y fomentar las preguntas y aportaciones en el aula.

Sesión de trabajo 7. “Tabla comparativa de los partidos políticos rusos” (anexo 1.9)

La realización de tablas comparativas, con dos o más columnas, servirá al alumnado para desgranar de una manera rápida y visual las motivaciones, similitudes y diferencias de dos o más hechos concretos. En este caso repasarán los distintos partidos políticos XXXX que existían en Rusia a comienzos del año 1917, en plena crisis del zarismo. Deberán presentar estos partidos en filas, mientras que, por columnas, rellenarán la información pertinente a la inclinación ideológica de cada partido, la tipología social que lo integraba y apoyaba, las fechas o (en caso de conocerse) los políticos e ideólogos protagonistas, y el papel que desempeñó cada partido en el proceso revolucionario.

Sesión de trabajo 7. “Comentario de texto sobre el ideario del comunismo” (anexo 1.10)

En esta actividad se leerán distintos textos referentes al ideario del leninismo y stalinismo durante los años de la URSS. Algunos ejemplos de dichos textos se encuentran en el anexo: la carta de Lenin al Comité Central (octubre de 1917), los fundamentos del Leninismo según Stalin (1924) o incluso los testimonios de un prisionero del stalinismo (1961). Con la lectura del primer y segundo texto se realizará un posterior comentario individual para responder a las siguientes cuestiones: ¿quién escribe el texto?, ¿es fuente primaria o no?, ¿de qué trata el texto?, ¿crees que los ideales que se definen en el texto concuerdan con las medidas implementadas en la revolución de octubre que hemos visto en clase?

3. INSTRUMENTOS Y MÉTODOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos y criterios de evaluación de la unidad didáctica modelo corresponden a los ya indicados en el apartado 2.5 del Bloque I, es decir, que son similares a los del resto de la programación didáctica.

En toda la educación, ya sea primaria, secundaria o superior, el alumnado necesita conocer cómo va a ser evaluado y calificado durante el curso, y ese método no debe cambiar drásticamente a lo largo del mismo. Especialmente en los ciclos de Primaria y Secundaria, la evaluación debe permanecer lo más constante posible, para que el alumnado tenga la estabilidad de que su trabajo siempre va a ser reconocido de igual forma, y así sepa dónde falla y dónde puede mejorar. Por tanto, a continuación se presenta una tabla con los porcentajes en los criterios de calificación, similar a la de la Programación general, especificando dónde cabe cada una de las actividades trabajadas a lo largo de las nueve sesiones diseñadas para esta unidad modelo.

| EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 6: «La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa» | | |
|--|---|--------------------|
| Instrumentos de evaluación | | Porcentajes |
| Pruebas escritas | Control por unidades didácticas Examen trimestral | 50% |
| Trabajos individuales y grupales | Cartas desde el frente Actividad de innovación educativa | 20% |
| Actividades | Tabla comparativa de las alianzas Ultimátum de Austria a Serbia Mapa de Europa 1914-1919 Tratado de Versalles Tabla comparativa de los partidos rusos Comentario de texto sobre el leninismo | 20% |
| Participación y actitud | Observación realizada por la profesora | 10% |

4. MATERIALES Y RECURSOS

Los materiales y recursos empleados para el desarrollo de esta unidad didáctica modelo son los mismos definidos para el resto de la programación didáctica. Como ya se ha apuntado, serán necesarios para el correcto funcionamiento del aula, y necesarios en el proceso de enseñanza por parte del educador y aprendizaje por parte del educando

Entre los **materiales** propios del alumnado deberán estar el libro de texto acordado al principio del curso escolar por el departamento de Geografía e Historia, un cuaderno o folios organizados por temas y asignaturas, y materiales de escritura. Asimismo, al alumno se le pedirá disponer de un dispositivo móvil o tablet en la primera sesión de esta unidad, pudiendo compartirlo por parejas y restringido únicamente a una actividad. Para trabajos que precisen de un ordenador con conexión a internet, se acudirá al aula multimedia del centro escolar.

En cuanto al aula, ésta deberá contar preferentemente con un ordenador con conexión a internet y un proyector o pizarra digital. Este recurso está presente en la mayoría de los centros públicos, concertados y privados de la Comunidad de Castilla y León. A pesar de ello, en caso de que el centro no contase con dichos medios, las explicaciones podrían darse con fotocopias de mapas e imágenes o visualizando alguno de los vídeos indicados mediante una tablet de la que disponga el profesor, o adaptando algunos de los materiales, manteniendo las actividades principales y las explicaciones expositivas en su mayoría.

El resto de los materiales empleados, serán aportados por la profesora. Entre ellos se encontrarán textos en fotocopias para los textos de fuentes primarias con las que trabajar en clase: el ultimátum de Austria a Serbia, la vida en las trincheras, las cláusulas del Tratado de Versalles, la declaración del soviét de Petrogrado, los textos sobre el comunismo y el leninismo. También se entregarán mapas en blanco para la actividad comparativa de la quinta sesión de trabajo. Las imágenes y mapas serán proyectados a lo largo del desarrollo de las clases expositivas en el proyector, en formato Power Point. Estas presentaciones servirán a los alumnos como apoyo visual, esquematizando los contenidos y destacando especialmente las imágenes y los mapas. Con ello se busca que la presentación en ningún momento se convierta en una distracción para el alumnado, ni un guion leído por el profesor en voz alta, con grandes cantidades de texto ilegible y sobrecargado. Se pretende que sirva únicamente como apoyo y ayuda para el alumnado, y método de ejemplificación y apoyo para la profesora. También se

pretende que el alumno pueda estar siguiendo en su libro de texto los contenidos que se están explicando, mediante una lectura ligera o un primer subrayado. Por su parte, los vídeos también serán proyectados en clase, y se facilitará al alumnado un enlace a los mismos por si quisieran consultarlo por su cuenta.

Los **recursos** didácticos que se usarán a lo largo del desarrollo de esta unidad modelo serán: Mentimeter, que los alumnos no deberán descargar, únicamente acceder mediante un dispositivo móvil al enlace facilitado por la profesora introducir el código correspondiente para responder a las preguntas que aparezcan en la pantalla; Tiki Toki, donde podrán realizar la línea del tiempo de la actividad trimestral de innovación educativa, de manera conjunta entre toda la clase y a través del código facilitado por la profesora; Chronas y Mapchart, dos webs para trabajar con la concepción geográfica, imprescindible para la enseñanza y aprendizaje de la Historia, donde podrán explorar los cambios de fronteras en el mapamundi a lo largo de toda la historia ([enlace](#)) y elaborar, a partir de un mapa con las fronteras políticas actuales, sus propias divisiones por temática ([enlace](#)).

Todo ello permitirá un trabajo colectivo en clase, creándose sinergias entre profesorado y alumnado a través de las actividades y los debates colectivos. Los materiales serán un apoyo esencial en este proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptados a la realidad de las aulas actuales, y entendiendo que el alumnado en la clase de Historia aprenderá si es capaz de sentir lo que escucha de cerca, acercando ese pasado al presente en el que vive.

5. ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

La actividad de innovación educativa diseñada para esta Programación didáctica está pensada para que el alumnado sea capaz de interrelacionar acontecimientos y perspectivas diversas dentro de un mismo proceso histórico, entendiendo así cómo la Historia se construye a través de una relación multicausal de hechos, contextualizados en un tiempo determinado y capaces de influir en los venideros. Del mismo modo, pretende ser una ayuda para generar conocimientos en el alumnado y ayudarle en el aprendizaje de la asignatura de una manera dinámica y colectiva.

Esta actividad de innovación educativa trabaja con una herramienta básica y esencial en el estudio de la Historia: los **ejes cronológicos**. La elaboración de una línea del tiempo para entender mejor la secuencia de acontecimientos en un mismo proceso histórico, a través de varias perspectivas o vertientes que inevitablemente se interrelacionan entre sí, influyendo unas en otras de manera recíproca. Asimismo, los ejes ayudan al alumnado a contextualizar el tiempo histórico, así como a interiorizar conceptos tales como secuenciación de hechos y cambios históricos. Fomentando la observación y desarrollando la capacidad creativa del alumnado, éste se situará en la realidad temporal que se está trabajando en clase, de manera colaborativa al fomentar trabajos en grupo.

En este caso concreto, se pretende crear un friso que abarque los sucesos de 1917 en Rusia, con las revoluciones de febrero y octubre, así como sus antecedentes y consecuencias más inmediatas. Para su realización se empleará la herramienta digital **Tiki-Toki**, una web donde se pueden realizar ejes cronológicos de manera fácil y visual. Toda la clase, dividida en grupos de trabajo para una mejor organización, aportará información en el eje, creando un producto final que será la suma de los trabajos particulares de cada grupo e individuo. Partiendo de una ratio de 25-30 alumnos por clase, la actividad se dividirá en cinco grupos de trabajo (de 5 o 6 alumnos).

El trabajo se realizará en el aula multimedia. La web permite trabajar, a partir de un código compartido por la profesora, de manera conjunta, por lo que todos los alumnos verán in situ las aportaciones realizadas por sus compañeros, que les servirán no sólo como inspiración para las suyas propias, sino como aliento a la mejora. Igualmente, el proceso de elaboración del proyecto les ayudará a generar sus propias herramientas de aprendizaje y estudio, y el producto final les ayudará en conjunto a un mejor entendimiento de la Revolución Rusa, un período muy complejo de entender y estudiar para los alumnos de cuarto de la ESO (como he podido comprobar durante el período del Practicum).

El desarrollo de la actividad se realizará del siguiente modo. Se dividirá en dos sesiones de trabajo, una primera introductoria de 25 minutos y otra completa de 50 minutos en el aula multimedia. Por grupos de trabajo, deberán buscar algunos de los acontecimientos históricos principales de 1917 en Rusia. Los períodos de trabajo serán previamente asignados por la profesora. Por tanto, cada grupo tendrá un rango de unos meses establecidos para trabajar, pero deberán ser los integrantes del grupo quienes elijan en consenso qué acontecimientos tratar.

Para ello, pueden buscar información en el libro de texto, los materiales y apuntes dados en clase, Wikipedia, los enlaces facilitados por la profesora o cualquier otro recurso web que el alumnado sea capaz de encontrar por sí solo. Decidir qué incluir o no es parte del proceso que cada grupo debe realizar en conjunto, debiendo seleccionar los acontecimientos que consideren más destacables de los vistos en el aula.

A continuación se detalla el **funcionamiento de la web Tiki Toki**:

- a. Entrar a Tiki-Toki: a través del usuario de la profesora, el alumnado podrá acceder al eje cronológico prediseñado mediante un código facilitado en clase, con el que se le permitirá no sólo visualizar el trabajo de sus compañeros, sino editar el suyo propio.

The image shows a sign-up form titled "How can I sign up?". The form includes fields for Username, Password, Email, Age, and Class code. There are also checkboxes for terms and conditions and a "Sign up for free account" button. Annotations in yellow boxes with red arrows point to specific fields:

- Yellow box: "Introducir el Nombre del grupo de trabajo (la profesora tendrá los nombres de los alumnos que lo integran)" with an arrow pointing to the Username field containing "NombreDelGrupd".
- Yellow box: "Introducir una contraseña que conozcan los todos miembros del grupo" with an arrow pointing to the Password field containing "contraseña".
- Yellow box: "Introducir el código facilitado por la profesora" with an arrow pointing to the Class code field containing "1234".

- b. Cómo moverse por el eje cronológico: al entrar en el eje, el alumnado verá una breve descripción del proceso histórico que vamos a trabajar.



Con unas breves pautas explicadas por la profesora, los alumnos podrán desplazarse y editar el eje de manera fácil e intuitiva. Aunque la web esté en inglés, todas las herramientas son fáciles de comprender para alumnos de cuarto de la ESO (con un nivel B1-B2 de inglés).

En **ADMIN**, podemos añadir y editar la información:

- **Stories** = acontecimientos históricos concretos (abdicación del zar, asalto al palacio de invierno...)
- **Settings** = configuración del eje cronológico
- **Spans** = procesos históricos (revolución febrero, revolución octubre...)

Podemos movernos por el eje arrastrando el ratón.

TIMELINE ADMIN GUIDE
 You currently have the **La Revolución Rusa** timeline selected. To edit another or create a new timeline, click the **Show all** option. You can turn this guide off in the **My account** tab.
 There are three main things you will probably want to do:
EDIT OR CREATE A NEW STORY
 You can edit stories by clicking on the story titles in the list. Or create a new story by clicking on the **Create new story** link.
CHANGE TIMELINE SETTINGS
 Everything from a timeline's colour and date range to its image and intro text can be changed in the **Settings** tab.
ADD/EDIT CATEGORIES
 Categories allow you to colour code your stories. See **Categories** tab for more info.
ADD/EDIT SPANS
 Spans allow you to split timelines into sections with their own background image and color. See **Spans** tab for more info.

CREATE NEW STORY
 Max 5 with free acc.
 Title: Revolución de Octubre
 Start: 07 Nov 1917 02:19:38
 End: 08 Nov 1917 02:19:38
 Overlay: **E-2020** Opacity:
 Text: **Show** Color: **ffff**
 Image: <https://estaticos.elperiodico.com/>
 Credit:
 Style: **Image only**
 Slider: **Show in slider**
 Revert Save

c. Crear un acontecimiento histórico con Tiki Toki en tres pasos:

+ CREATE NEW STORY → Primero, crea un acontecimiento en *Create New Story*

Intro: Con la llegada del zar Nicolás II, las revueltas y protestas de un país pobre y atrasado aumentaron, provocando una crisis del sistema zarista. → Añade una breve introducción y las fechas de inicio y fin del acontecimiento

Title: Crisis del zarismo
 Start date: 20 Jan 1917 00:00:00
 End date: 28 Feb 1917 00:00:00
 Category: Undefined
 Link:
 Revert Save

The screenshot shows the 'Extra Info' tab selected in the editor. The 'Full text' field contains the following text:

En el siglo XX Rusia aún se encontraba en un sistema semifeudal con las siguientes características:

1. Un gobierno autocrático zarista, donde no existían derechos para todos los estratos de la población. Del mismo modo, los partidos políticos estaban prohibidos, por lo que las asociaciones ideológicas y laborales eran clandestinas.

Buttons for 'Revert' and 'Save' are visible at the bottom of the text area.

Escribe la información necesaria para comprender el acontecimiento en el apartado *Extra Info*

The screenshot shows the 'Media' tab selected in the editor. It displays two media items:

- (Image) 5/14432030942821.jpg EDIT | DELETE
- (Image) s1600/Imagen1.jpg EDIT | DELETE

A '+ ADD NEW MEDIA' button is located below the list.

Puedes añadir todas las imágenes, vídeos y enlaces que quieras en la sección *Media*

- d. Visualizar el resultado de un acontecimiento histórico creado con Tiki Toki: cada acontecimiento se coloca dentro de su propio proceso, y se previsualiza una imagen y una introducción del mismo (elaboradas por el alumnado).



Al ampliar la información, podemos ver toda la información elaborada por los alumnos, así como las imágenes, vídeos y enlaces que han decidido añadir.



20/01/1917 - 28/02

SOCIEDAD RUSA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

| Categoría | Porcentaje |
|---|------------|
| nobleza y burguesía urbana | 2,5% |
| proletariado urbano | 10% |
| campesinos acomodados y medios (kulaks) | 18% |
| pequeños propietarios rurales | 28,5% |
| proletariado rural | 41% |

gráfico con la división social rusa a principios del siglo XX

1. Un gobierno autocrático zarista, donde no existían derechos para todos los estratos de la población. Del mismo modo, los partidos políticos estaban prohibidos, por lo que las asociaciones ideológicas y laborales eran clandestinas.
2. Una economía mayoritariamente agraria, con un 90% de la población dedicada a trabajar el campo. La Industrialización no llegó a Rusia hasta 1890, de la mano del ferrocarril y correos, y sólo se desarrolló en las ciudades principales: Moscú y San Petesburgo.
3. Una sociedad conflictiva, con tres cuartas partes del campesinado sumido en la más extrema pobreza. Ante estas condiciones de miseria, las revueltas en el medio rural y urbano eran cada vez más frecuentes.

Ante el aumento de impuestos por la entrada en la Primera Guerra Mundial, sumado a la falta de derechos y a las duras condiciones de trabajo de la mayor parte de la población, durante el gobierno de Nicolás II, la crisis del zarismo aumentó.

Haz clic en la lupa para ampliar las imágenes

También puedes añadir una breve descripción de cada imagen o vídeo que vincules

Durante el desarrollo de esta actividad de innovación educativa, las **competencias clave** que el alumnado trabajará son las siguientes:

- la competencia lingüística (CL), al tener que sintetizar los conocimientos en ideas principales y elaborar breves descripciones de cada hecho histórico;
- la competencia de aprender a aprender (AA), al generar conocimientos para sí mismos y para el resto de la clase a partir de búsqueda de información y profundización, así como generar material de estudio;
- la competencia social y cívica (CSC), a trabajar en pequeños grupos y tener que organizarse y repartirse las tareas, y al mismo tiempo realizar una actividad cuyo producto final será la suma de las aportaciones de cada grupo concreto;
- la competencia digital (CD), al emplear las tecnologías y herramientas informáticas (las TIC) para desarrollar el producto y el resultado final, así como para la búsqueda de información, datos, imágenes, vídeos, enlaces, etc. que enriquezcan su aportación;
- la competencia matemática (CMTC), al tener que elaborar un eje cronológico, y distinguir procesos que son causas de otros y procesos que son consecuencia a su vez;
- y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (IE), ya que deben tener capacidad analítica y cooperación en equipo para organizar, planificar y repartir tareas.

Esta actividad se incluye como trabajo en grupo, por lo que su **evaluación** seguirá los mismos criterios de calificación que el resto de los trabajos, siendo el 20% de la nota. La rúbrica de evaluación elaborada se presenta a continuación.

| RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA | | | | | |
|---|---------------------|------------|------------|-------------|--------------------------------------|
| Indicadores de logro | Calificación | | | | Observaciones de la profesora |
| | 0-4 | 5-6 | 7-8 | 9-10 | |
| Los miembros del grupo han trabajado por igual, repartiéndose el trabajo equitativamente y coordinándose en todo momento. | | | | | |
| Todos los miembros del grupo han propuesto ideas y han aportado información. | | | | | |
| Se han ayudado y complementado en el trabajo en grupo. | | | | | |
| Las entradas son correspondientes al contenido visto en clase, con imágenes y enlaces variados y enriquecedores. | | | | | |
| Los textos escritos presentan coherencia, buena ortografía, con un lenguaje apropiado. | | | | | |
| Las fuentes de información empleadas son variadas, y su contenido contrastado. | | | | | |

BIBLIOGRAFÍA

Legislación:

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato

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

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

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato

Bibliografía de los elementos pedagógicos de la Programación didáctica:

ALÓS CÍVICO, Francisco José; MORIANA ELVIRA, Juan Antonio; HERRUZO CABRERA, Javier; ALCALÁ CABRERA, Rocío; PINO OSUNA, María José; RUIZ OLIVARES, Rosario: “Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria”, en *Electronic journal of research in educational psychology*, Vol.4, N°8 (2006), pp. 35-47

ÁLVAREZ CRUZ, Pedro: “La didáctica de la geografía ante la pluralidad de enfoques y tendencias geográficas: su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía”, en *Didácticas Específicas*, N°10, 2014, pp.38-69

BOX, Zira: “Análisis socio-metafórico y culturas políticas: sobre el estudio del nacionalismo falangista”, en *Política y sociedad*, Vol. 55, N°1, 2018, pp. 93-114

DOMÍNGUEZ CASTILLO, Jesús: *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona, Ed. Graó, 2015

Federación de Enseñanza de la CC.OO. de Andalucía: “El concepto de hecho histórico a través de la elaboración de frisos y ejes cronológicos”, en *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, N°8, mayo 2010

GÓMEZ CARRASCO, Cosme Jesús; ORTUÑO MOLINA, Jorge; MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro: *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: reflexiones y propuestas a través de la indagación*, Barcelona, Ed. Octaedro, 2018

LIMÓN LUQUE, Margarita; CARRETERO, Mario: “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales”, en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, N°62-63, 1993, pp. 153-167

MARTÍN BRAVO, Carlos; NAVARRO GUZMÁN, José Ignacio: *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*, Madrid, Pirámide, 2011

MOHAMED, Meyit; PÉREZ, Miguel Ángel; MONTERO, Miguel: “Salidas pedagógicas como metodología de refuerzo en la Enseñanza Secundaria”, en *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, Vol.6 (2017), pp. 194-210

MURPHY, Julia (coord.): *Más de 100 ideas para enseñar historia: Primaria y Secundaria*, Barcelona, Ed. Grao, 2011

PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio: “Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?”, en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, N°27, 2008, pp. 37-55

PILLET CAPDEPÓN, Félix: “La geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico”, en *Investigaciones Geográficas*, N°34, 2004, pp.141-154

PRATS, Joaquín (coord.): *Didáctica de la geografía y la historia*, Barcelona, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015

ROSELLI, Mónica: “Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol.1, N°1 (enero-junio), 2003

SÁNCHEZ PRIETO, Saturnino: *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de Secundaria*, Madrid, Siglo XXI, 1995

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom: *The big six: historical thinking concepts*, Toronto (Canadá), Nelson Educations, 2013

STIPP, Stefan (coord.): *Teaching Historical thinking: a profesional resource to help six interrelated concepts central to student's ability to think critically about History*, Vancouver (Canadá), The critical thinking Consortium, 2017

VOLTES BOU, Pedro: "Crisis y renacimiento de la doctrina de Ranke", *Revista de estudios políticos*, Nº97, 1958, pp. 97-128

YANÉS GARCÍA, M^a Guillermina; MORALES OKATA, Mariela del Carmen: "Algunas características de la adolescencia", *Medisur: Revista electrónica de las ciencias médicas en Cienfuegos*, Vol. 2, Nº1, 2004, pp.65-71

Bibliografía general de los contenidos de la Programación didáctica:

ALCALDE, Carmen: *Mujeres en el Franquismo*, España, Flor del Viento Ediciones, 1996

ALEXIÉVICH, Svetlana: *La guerra no tiene rostro de mujer*, Barcelona, Debolsillo, 2015

DE URIOSTE-AZCORRA, Carmen: *Victoria Kent. De Madrid a New York. Artículos, conferencias, cartas*, España, Editorial Renacimiento, 2018

DÍEZ ESPINOSA, José Ramón; MARTÍN DE LA GUARDIA, Ricardo; MARTÍNEZ DE SALINAS ALONSO, María Luisa; PELAZ LÓPEZ, José-Vidal; PÉREZ LÓPEZ, Pablo; PÉREZ SÁNCHEZ, Guillermo A.: *Historia del mundo actual (desde 1945 hasta nuestros días)*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2006

FLORISTÁN, Alfredo (coord.): *Historia Moderna Universal*, Barcelona, Ariel, 2015

FÖHLEN, Claude: *La revolución industrial*, Barcelona, Vicens Vives, 1981

FUIS, Juan Pablo; PALAFOX, Jordi: *España: 1808-1996. El desafío de la Modernidad*, Madrid, Espasa, 1997

KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner: *Atlas histórico mundial (I). De los orígenes a la Revolución Francesa*, Madrid, Akal/Istmo, 2006

MONTOLIÚ CAMPS, Pedro: *Madrid en la posguerra: 1939-1946, los años de la represión*, Madrid, Sílex, 2005

MORENO MÍNGUEZ, Almudena: *Familia y empleo de la mujer en los regímenes de bienestar del sur de Europa*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2007

PEREIRA CASTAÑARES, Juan Carlos (coord.): *Historia de las relaciones internacionales contemporáneas*, Madrid, Ariel, 2009

ZORGBIBE, Charles: *Historia de las relaciones internacionales. Volumen I*, Madrid, Alianza, 1997

Bibliografía específica de la unidad modelo:

BLOND, George: *La batalla de Verdún*, Barcelona, Inédita, 2008

CANALES, Carlos; DEL REY, Miguel: *La Gran Guerra: grandeza y dolor en las trincheras*, Madrid, Edaf, 2014

DÍEZ del CORRAL, Francisco: *La Revolución rusa*, Madrid, Anaya, Biblioteca básica de historia, 1994

FERNÁNDEZ, Antonio: *La Revolución rusa*, Madrid, Istmo, 1990

GIMÉNEZ CHUECA, Iván: “El Tratado de Versalles ¿La paz que preparó una guerra?”, *Clío: Revista de historia*, N°95, 2009, pp.46-57

KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner: *Atlas histórico mundial (II). De la Revolución Francesa a nuestros días*, Madrid, Akal/Istmo, 2006

LUXEMBURGO, Rosa: *La Revolución rusa*, Madrid, Akal, 2017

LUXEMBURGO, Rosa: *Reforma o Revolución*, Madrid, Akal, 2015

MANUEL, Carme; RAMOS, Ignacio (eds.): *Letras desde la trinchera. Testimonios literarios de la Primera Guerra Mundial*, Valencia, Universitat de València, 2015

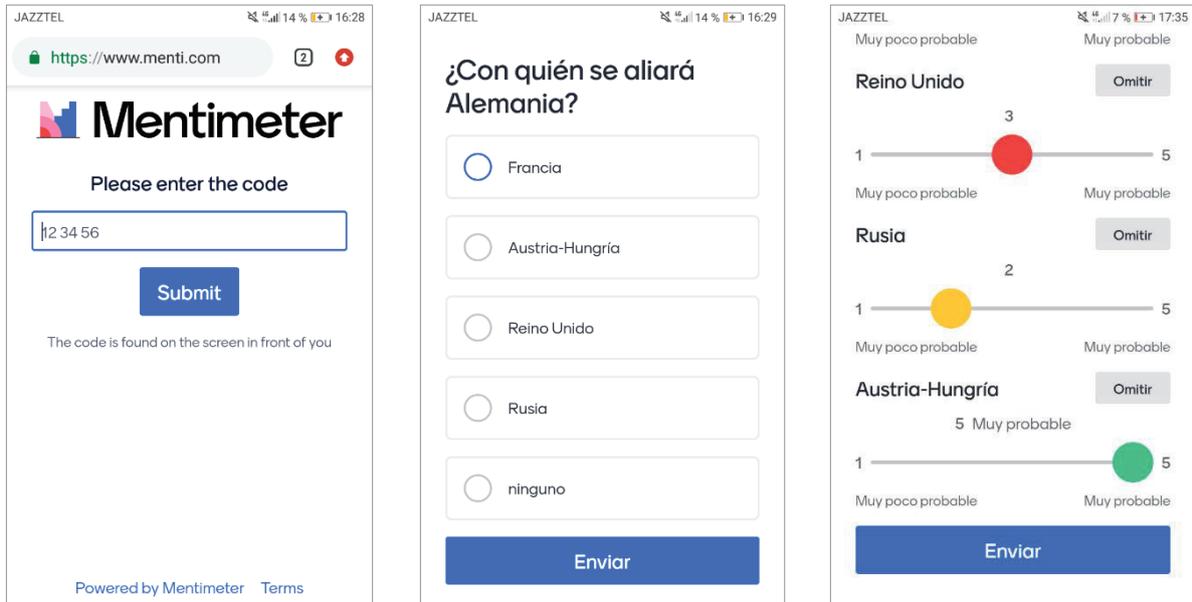
MARTÍN DE LA GUARDIA, Ricardo; PÉREZ SÁNCHEZ, Guillermo: *Causas y consecuencias de la Gran Guerra (1914-1918) y su influencia en el mundo actual, cien años después*, Burgos, Universidad Popular para la Educación y la Cultura, 2015

STEVENSON, David: *1914-1918, historia de la Primera Guerra Mundial*, Barcelona, Debate, 2013

ANEXO 1: materiales para la Unidad didáctica modelo

ANEXO 1.1: actividad “activación de conocimientos previos con Mentimeter”

Ejemplo de cómo verán los alumnos la aplicación al entrar desde su tablet o dispositivo móvil



Ejemplo de los gráficos-resultados que se proyectarán en clase (hecho con 20 participantes):



ANEXO 1.2: actividad “tabla comparativa de la Triple Alianza y la Triple Entente”

| | Triple Alianza | Triple Entente |
|---|----------------|----------------|
| Objetivos | | |
| Países principales | | |
| Fechas | | |
| Aliados posteriores | | |
| Potencial humano (cifras de soldados y ejércitos) | | |
| Potencial bélico (armamento y posiciones) | | |
| Situación antes de 1914 | | |

ANEXO 1.3: actividad “el ultimátum de Austria a Serbia”

Comunicado de 23 de julio de 1914

“La historia de los últimos años, y especialmente **los acontecimientos dolorosos del 28 de junio, han demostrado la existencia en Serbia de un movimiento subversivo** cuyo fin es separar de la Monarquía austro-húngara algunas partes de sus territorios. Este movimiento, que ha ido creciendo ante los ojos del Gobierno serbio, ha llegado a manifestarse más allá del territorio del reino con actos de terrorismo, con una serie de atentados y de muertes (...).

El gobierno real serbio nada ha hecho para suprimir este movimiento. Ha tolerado la actividad criminal de las diferentes sociedades y asociaciones dirigidas contra la Monarquía, el lenguaje desenfrenado de la prensa, la glorificación de los autores de los atentados, la participación de oficiales y de funcionarios en los actos subversivos. Ha permitido una campaña de propaganda deshonesta dirigida a la opinión pública (...).

Para impedir que estas maquinaciones perversas continúen siendo una amenaza a la tranquilidad de la monarquía, **el Gobierno imperial se ve obligado a pedir al Gobierno real serbio una garantía** de que condenará esta peligrosa propaganda (...) criminal y terrorista.



Para darle un carácter formal a esta misión, el Gobierno real serbio publicará en **la primera página de su Boletín Oficial del 13 al 26 de julio**, la siguiente declaración:

El gobierno Real serbio debe comprometerse:

1. a suprimir toda publicación que incite al odio y al desprecio de la Monarquía, y a la tendencia general dirigida en contra de su integridad territorial.

2. A disolver inmediatamente la sociedad llamada “Narodna Odbrana” (Mano Negra) y a confiscar todos sus medios de propaganda y a proceder de igual manera contra cualquier otra sociedad que se involucre en propaganda en contra de la monarquía austro-húngara.

3. A eliminar sin demora de la instrucción pública en Serbia (...) todo lo que sirva o pueda servir para fomentar la propaganda contra Austria-Hungría.

4. A separar del servicio militar y de la administración a todos los oficiales y funcionarios culpables de la propaganda contra la Monarquía austro-húngara, de los cuales el Gobierno imperial y real se reserva el comunicar los nombres y los hechos al Gobierno real.

5. A aceptar la colaboración en Serbia de los órganos del gobierno imperial y real para suprimir el movimiento subversivo dirigido contra la integridad territorial de la Monarquía.

6. A abrir una encuesta judicial contra los participantes en el complot del 28 de junio que se encuentran en territorio serbio. Los órganos delegados por el gobierno Imperial y real tomarán parte en las investigaciones correspondientes.

7. A proceder con urgencia al arresto del comandante Voislav Tankosytsch y de Milan Giganovitch, empleados del Estado serbio, comprometidos, según los resultados de la instrucción, en el atentado de Sarajevo.

8. A impedir el concurso de las autoridades serbias en el tráfico ilegal de armas y de explosivos a través de la frontera.

9. A dar al gobierno imperial y real explicaciones sobre los propósitos injustificables de los altos funcionarios serbios que no han dudado después del atentado del 28 de junio, en expresarse de una manera hostil hacia la Monarquía austro-húngara.

10. A informar, sin demora, al gobierno imperial y real de la ejecución de las medidas comprendidas en los puntos anteriores.

El Gobierno imperial y real espera la respuesta del Gobierno real lo más tarde hasta el sábado 25 de este mes, a las cinco horas de la tarde.”

Preguntas (escribe en el folio de la 1 a la 3, subraya la 4 y contesta en clase a la 4 y 5):

1. ¿Qué tipo de texto es? ¿Es fuente primaria o no?
2. ¿Quién elaboró el texto? ¿A quién va dirigido?
3. ¿Cuál es la estructura del texto?
4. Ponte en el lugar de Serbia y subraya el/los punto/s que NO admitirías bajo ningún concepto. ¿Por qué?
5. Debate conjunto en clase. En tu opinión, ¿crees que Serbia aceptó las condiciones del ultimátum?

ANEXO 1.4: actividad “la vida en las trincheras”

E.M. REMARQUE, *Sin novedad en el frente*, 1929

“Soy joven, tengo veinte años, pero no conozco de la vida más que la desesperación y la muerte, la angustia y el tránsito de una existencia llena de la más estúpida superficialidad a un abismo de dolor. Veo que los pueblos son lanzados unos contra otros, y se matan sin rechistar, sin saber nada, locamente, dócilmente, inocentemente. Veo cómo los más ilustres cerebros inventan armas y frases para hacer posible todo esto durante más tiempo y con mayor refinamiento.”

Carta de un soldado, Verdún, marzo de 1916

“Estos tres días pasados encogidos en la tierra, sin beber ni comer: los quejidos de los heridos, luego el ataque entre los alemanes y nosotros. Después, al fin, paran las quejas; y los obuses, que nos destrozan los nervios y nos apestan, no nos dan tregua alguna, y las terribles horas que se pasan con las máscaras y las gafas en el rostro, ¡los ojos lloran y se escupe sangre! Después los oficiales que se van para siempre; noticias fúnebres que se transmiten de boca en boca en el agujero; y las órdenes alemanas dadas en voz alta a 50 metros de nosotros; todos de pie; luego el trabajo con el pico bajo las terribles balas y el horrible ta-ta-ta de las ametralladoras”

M. POISOT, *Mi diario de guerra, 1914-1918*

“Viernes, 25 de febrero. El ejército, de 250.000 a 300.000 hombres, bajo el mando del comandante Kronprinz se precipita sobre nuestras trincheras que defienden Verdún. Hasta ahora no aparecemos. Hay que soportar el golpe sin decaer. Nuestras tropas han cedido terreno bajo la avalancha de hierro de la gran artillería y bajo la impetuosidad del ataque.

Miércoles, 29 de marzo. La batalla de Verdún, la más larga y la más espantosa de la historia universal, continúa. Los alemanes, con una tenacidad inaudita, con una violencia sin igual, atacan nuestras líneas, que machacan y roen. Nuestros heroicos poilus (soldados franceses) están bien a pesar del diluvio de acero, de líquidos inflamables y de gases asfixiantes.”



ANEXO 1.5: Actividad “cartas desde el frente” ejemplo de un alumno realizado durante el Practicum (en inglés por tratarse de un curso bilingüe)



ANEXO 1.6: actividad “comparación del mapa de Europa 1914-1919”

La desmembración de los imperios europeos tras la Primera Guerra Mundial

- Imperio alemán en 1914
- Imperio austro-húngaro en 1914
- Imperio ruso en 1914
- Territorios en litigio
- Fronteras en 1920



ANEXO 1.7: actividad “las cláusulas del Tratado de Versalles”

Parte VIII sobre las Reparaciones, Sección I, Artículo 231 del Tratado de Versalles (1919)

“**Artículo 231.** Los Gobiernos aliados y asociados declaran y Alemania reconoce que ella y sus aliados son responsables, por haberlos causado, de todas las pérdidas y todos los perjuicios que han sufrido los Gobiernos aliados y asociados y sus nacionales a consecuencia de la guerra que les ha sido impuesta por la agresión de Alemania y de sus aliados.

Artículo 232. Los Gobiernos aliados y asociados reconocen que los recursos de Alemania no son suficientes (...) para asegurar completa reparación de todas estas pérdidas y de todos estos perjuicios. Los Gobiernos aliados y asociados exigen, sin embargo, y Alemania se compromete a que sean reparados, todos los perjuicios causados a la población civil, de cada una de las Potencias aliadas y asociadas y a sus bienes durante el período en que esta Potencia ha estado en estado de beligerancia con Alemania por tal agresión por tierra, por mar y por el aire. (...)

Artículo 235. A fin de permitir a las Potencias aliadas y asociadas emprender desde ahora la restauración de su vida industrial y económica, y en espera de la fijación definitiva del monto de sus reclamaciones, Alemania pagará durante los años de 1919 y 1920 y los cuatro primeros meses de 1921 en las partidas y de la manera (en oro, en mercaderías, en buques, en valores o de otro modo), que la Comisión de reparaciones pueda fijar, el equivalente de veinte mil millones de marcos. De esta suma serán pagados desde luego los gastos del ejército de ocupación después del Armisticio del 11 de noviembre de 1918.”

¿Fue Alemania culpable de la Primera Guerra Mundial?, extracto del artículo de Edward FULLER del *Mises Institute*, 8 de abril de 2019

El artículo 231 desempeñó un papel trascendental en la política europea entre las guerras mundiales. La cláusula de culpa de la guerra fue aborrecida en Alemania y se convirtió en el foco de la oposición alemana al tratado. Adolf Hitler hizo del Artículo 231 el gran símbolo de la injusticia del Tratado de Versalles, o Diktat, y fue una de las principales causas de su ascenso al poder. Debemos preguntar en el centenario de este artículo trágico: ¿Comenzó Alemania realmente la guerra? ¿Y fue injusto el artículo 231?

El artículo 231 era injusto porque Alemania no era la única responsable de comenzar la guerra. Es ilegítimo culpar a cualquier nación por comenzar la Primera Guerra Mundial. Todas las principales potencias europeas estaban en falta. Culpar a Alemania, o a cualquier combatiente, por la guerra es, fundamentalmente, malinterpretar las causas básicas de las guerras modernas y la Primera Guerra Mundial en particular.

Para entender por qué Alemania no es el único responsable de la guerra, se debe tener en cuenta que todas las guerras modernas son de origen comercial o económico. El presidente Woodrow Wilson declaró en 1917: “Por qué, mis conciudadanos, hay algún hombre aquí, ¿o alguna mujer? Déjenme decir, ¿hay algún niño aquí que no sepa que la semilla de la guerra en

el mundo moderno es la rivalidad industrial y comercial? ... Esta guerra, en su inicio, fue una guerra comercial e industrial. No fue una guerra política”

La Primera Guerra Mundial fue el resultado de la intervención imperialista de Europa en el comercio exterior. Gran Bretaña y Francia habían ganado el control imperial sobre importantes mercados en Asia y África mucho antes de la unificación alemana de 1871. Desafortunadamente, los británicos y los franceses no permitieron el libre comercio en los mercados extranjeros que controlaban. Los poderes como Alemania fueron excluidos de los mercados extranjeros. Así, Alemania sintió que la expansión imperial era la única manera de abrir nuevos mercados para los productos alemanes. Al igual que los británicos y franceses, los alemanes no permitieron que otras potencias imperiales comerciaran libremente en territorios controlados por los alemanes. La causa fundamental de la Primera Guerra Mundial fue la adopción por Europa del principio del imperialismo sobre el principio del libre comercio. Todas las grandes potencias fueron culpables de este cargo, lo que significa que todos fueron responsables de la guerra.

Sobre la opinión política alemana del Tratado de Versalles, Alan WOODS, 2009

“El 29 de abril la delegación alemana bajo la dirección del ministro de exteriores Ulrich Graf von Brockdorff-Rantzau llegó a Versalles. Parece que ingenuamente esperaban ser invitados a la conferencia para algún tipo de negociaciones. (...) El 7 de mayo cuando se enfrentaron a las condiciones dictadas por los vencedores, incluida la llamada *Cláusula de culpabilidad de la guerra*, el ministro de exteriores Ulrich Graf von Brockdorff-Rantzau replicó a Clemenceau, Wilson y Lloyd George: “Sabemos toda la carga de odio a la que nos enfrentamos aquí. Nos exigís que confesemos que somos la única parte culpable de la guerra, esa confesión de mi boca sería una mentira”. (...) En vano el gobierno alemán hizo una protesta contra lo que consideraba exigencias injustas y una violación del honor.”

“La humillación alemana en Versalles: el Tratado de Paz que puso la semilla para la Segunda Guerra Mundial”, ABC, César CERVERA, 28 de junio de 2019

De lejos y con los ojos entornados parecía una paz, pero en cuanto los soldados volvieron a casa tras **la Primera Guerra Mundial** se descubrió que, de cerca, el paisaje político, social, económico e ideológico de Europa se parecía a la calma lo que un león africano a un gato doméstico. Cuando se cumplen cien años del Tratado de Versalles, el mundo recuerda las palabras del francés **Ferdinand Foch** como si, más que un mariscal, hubiera sido un oráculo: «Esto no es una paz. Es un armisticio de veinte años». Hitler acabaría dándole la razón.

El 28 de junio de 1919, se firmó el Tratado de Versalles, que recogía las duras condiciones impuestas a Alemania por los ganadores de la guerra. El conde Ulrich von Brockdorff-Rantzau, quien dirigió la delegación alemana, regresó a casa convencido de que introducir, como hacía el tratado en su Artículo 231, que toda la culpa de la guerra era de su pueblo suponía sembrar el odio del mañana. (...).

Ojo por ojo y todos ciegos. Como recuerda el historiador José Luis Hernández Garvi, (...), el sentimiento de revancha estuvo presente en cada símbolo y cada decisión. La propia elección del Palacio de Versalles para las negociaciones no fue casual. Allí los franceses habían sufrido la humillación de su derrota en la Guerra Franco prusiana. (...) El cronista de ABC en aquellos días reparó en la terrible coincidencia: «El acto de la paz apenas ha durado una hora. El Imperio teatralmente proclamado en la famosa galería se ha convertido en espectro, filtrándose entre los muros del suntuoso edificio, y se ha desvanecido en el espacio...».”

ANEXO 1.8: lectura de la Declaración del Soviet de Petrogrado de 1917

Declaración del Soviet de Petrogrado a todos los pueblos, 27-marzo-1917

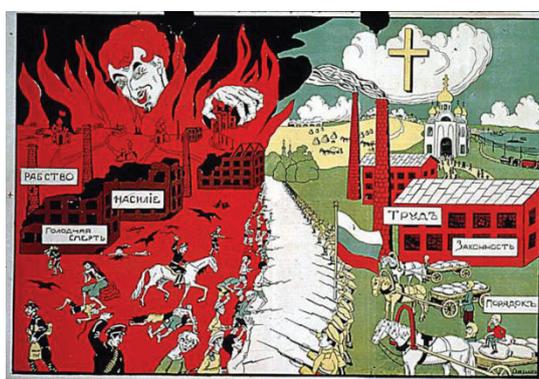
“Camaradas proletarios, trabajadores de todos los países (...), os informamos de un gran suceso. La democracia rusa ha derribado el despotismo de los zares. Nuestra victoria es una gran victoria para la libertad y la democracia. (...) Viva la libertad. Viva la solidaridad internacional del proletariado y viva su combate para la victoria final. (...) Los pueblos de Rusia expresarán su voluntad en una Asamblea constituyente, que será pronto convocada sobre la base del sufragio universal, directo, igual y secreto. Se puede ya predecir con confianza que una república democrática se instaurará en Rusia. (...) Trabajadores de todos los países, os hacemos un llamamiento para restaurar la unidad internacional. (...) ¡Proletarios de todos los países, uníos!”

ANEXO 1.9: tabla comparativa de los partidos políticos rusos

| | Partido Constitucional Demócrata (KD) | Partido Socialista Revolucionario (SR) | Partido Obrero Socialdemócrata Ruso | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|--|-------------------------------------|--------------|
| | | | Mencheviques | Bolcheviques |
| Ideología | | | | |
| Apoyos sociales | | | | |
| Fechas | | | | |
| Protagonistas | | | | |
| Papel en la revolución de febrero | | | | |
| Papel en la revolución de octubre | | | | |

ANEXO 1.10: actividad “textos sobre comunismo y revolución del proletariado”

Ejemplos de imágenes a comentar de la Revolución Rusa:



Carta de Lenin al Comité Central. 8 de octubre de 1917

“El paso del poder a los soviets significa hoy, en la práctica, la insurrección armada: renunciar a la insurrección armada equivaldría a renunciar a la consigna más importante del bolchevismo: *“Todo el poder para los soviets”*, y a todo internacionalismo proletario-revolucionario general. Pero la insurrección armada es un aspecto especial de la lucha política sometido a las leyes especiales, que deben ser profundamente analizadas. Aplicado a Rusia y al mes de octubre de 1917 quiere decir (...) cercar y aislar a Petrogrado, apoderarse de la ciudad mediante un ataque combinado de la flota, los obreros y las tropas: he aquí una misión que requiere habilidad y triple audacia. Formar con los mejores elementos obreros destacamentos armados de fusiles y bombas de mano para atacar y cercar los centros del enemigo (escuelas militares, centrales de telégrafos y teléfonos, etc.). La Consigna de estos elementos debe ser: *“Antes parecer todos que dejar pasar al enemigo”*. El triunfo de la revolución rusa y de la revolución mundial depende de dos o tres días de lucha”.

Íosif STALIN, *Los fundamentos del leninismo*, 1924

“La conquista y el mantenimiento de la dictadura del proletariado son imposibles sin un partido fuerte por su cohesión y su férrea disciplina. Pero la férrea disciplina dentro del Partido es inconcebible sin la unidad de voluntad, sin la unidad de acción completa y absoluta de todos sus miembros. De aquí se desprende que la existencia de facciones es incompatible con la unidad del Partido y con su férrea disciplina. (...) Los partidos de la Internacional Comunista,

que basan todos sus trabajo en la tarea de la conquista de la dictadura del proletariado y de su consolidación, no pueden admitir ni el liberalismo ni la libertad de existencia de facciones. El Partido es la única voluntad”.

Testimonio de un prisionero, *Cahiers du Comunisme*, 1-diciembre-1961

“Ni al instante, ni durante dos años y medio de prisión, ni cuando se me envió luego deportado a un campo (donde he pasado 17 años), había acusado entonces a Stalin (...). Apreciaba a Stalin, sabía que él había poseído grandes méritos antes de 1934, y lo defendía. Camaradas, heme aquí de vuelta, enteramente rehabilitado. Era el momento justo en el que se desarrollaba el XX Congreso del Partido. Fue aquí donde supe, por primera vez, la cruel verdad sobre Stalin. El gran mal acusado por Stalin no estaba solamente en el hecho de que muchos de nuestros mejores miembros hubiesen desaparecido, sino en que reinaba la arbitrariedad, en que se fusilaba sin juicio, en que los inocentes eran arrojados a la prisión. Toda la atmósfera creada entonces en el Partido era contraria al espíritu de Lenin, era su disonancia.”

ANEXO 2: materiales para la Programación didáctica

ANEXO 2.1: materiales para la Unidad Didáctica 1: «El Antiguo Régimen y el siglo XVIII en el mundo occidental»

P. SÜSKIND, *El perfume*, 1985. Sobre la ciudad del s. XVIII y sus habitantes

“En la época que nos ocupa reinaba en las ciudades un hedor apenas concebible para el hombre moderno. (...) Apestaban los ríos, apestaban las plazas, apestaban las iglesias y el hedor se respiraba por igual bajo los puentes y en los palacios. El campesino apestaba como el clérigo; el oficial de artesano, como la esposa del maestro; apestaba la nobleza entera y, sí, incluso el rey apestaba como un animal carnicero y la reina como una cabra vieja, tanto en verano como en invierno, porque en el siglo XVIII aún no se había atajado la actividad corrosiva de las bacterias y por consiguiente no había ninguna acción humana ni creadora ni destructora, ninguna manifestación de la vida incipiente o en decadencia que no fuera acompañada de algún hedor”.

FEDERICO II de Prusia, 1781. Sobre el Despotismo Ilustrado

“Hay que estar loco para creer que los hombres han dicho a otro hombre, su semejante: te elevamos por encima de nosotros porque nos gusta ser esclavos. Por el contrario, ellos han dicho: tenemos necesidad de vos para mantener as leyes a las que nos queremos someter, para que nos gobiernes sabiamente, para que nos defiendas. Exigiremos de vos que respetéis nuestra libertad.”

LUIS XV, Discurso al Parlamento de París, marzo de 1766

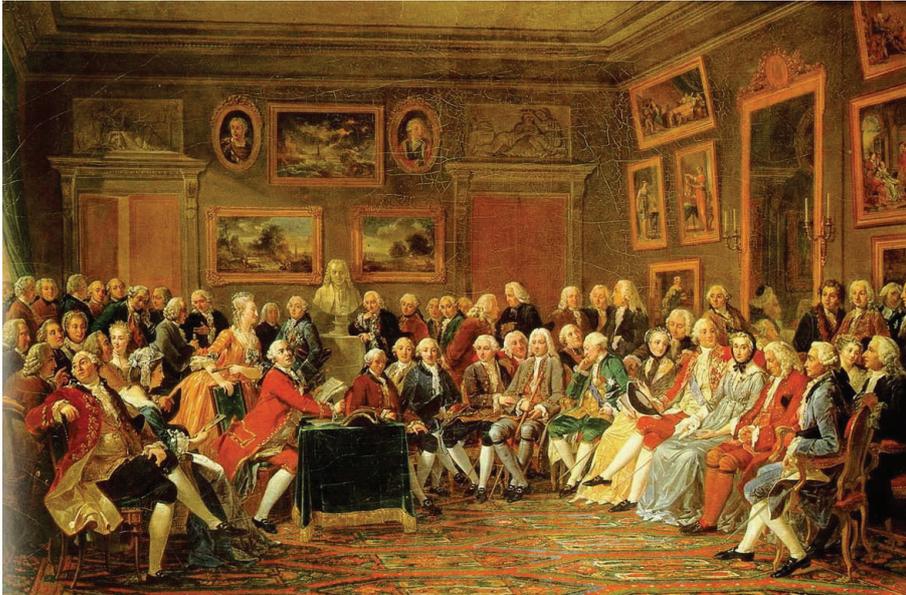
"Es sólo en mi persona donde reside el poder soberano, cuyo carácter propio es el espíritu de consejo, de justicia y de razón; es a mí a quien deben mis cortesanos su existencia y su autoridad; la plenitud de su autoridad que ellos no ejercen más que en mi nombre reside siempre en mí y no puede volverse nunca contra mí; sólo a mí pertenece el poder legislativo sin dependencia y sin división; es por mi autoridad que los oficiales de mi Corte proceden no a la formación, sino al registro, a la publicación y a la ejecución de la ley; el orden público emana de mí, y los derechos y los intereses de la Nación, de los que se suele hacer un cuerpo separado del Monarca, están unidos necesariamente al mío y no descansan más que en mis manos."

VOLTAIRE, *Cartas filosóficas*, 1734. Sobre el Parlamentarismo inglés

“La nación inglesa es la única sobre la tierra que ha conseguido regular el poder de los reyes enfrentándose a ellos y que, con constantes esfuerzos, ha podido finalmente establecer un sabio gobierno en el que el príncipe, todopoderoso para hacer el bien, está limitado para hacer el mal; en el que los señores son grandes sin insolencia y sin vasallos; y en el que el pueblo comparte el gobierno sin desorden. La Cámara de los Pares (de los Lores) y la de los Comunes

son los árbitros de la nación, y el rey es el árbitro supremo. No ha sido fácil establecer la libertad en Inglaterra; el ídolo del poder despótico ha sido ahogado en sangre, pero los ingleses creen no haber pagado demasiado por sus leyes. Las demás naciones no han derramado menos sangre que ellos, pero esta sangre que han vertido por la causa de su libertad no ha hecho más que cimentar su servidumbre.”

Lectura en el salón de Madame Geoffrin de Gabriel Lemonnier



Reunión en la Cámara de los Comunes de Karl Antón Hickel



D. DIDEROT, “Derecho natural”, *Enciclopedia*, 1751-72

“En primer lugar me doy cuenta de algo que es reconocido por el bueno y el malo: que es necesario razonar en todo, porque el hombre no es solo un animal, sino un animal racional; que, en consecuencia, siempre hay medios para descubrir la verdad; que quien renuncia a buscarla, renuncia a su cualidad humana y debe ser tratado por el resto de su especie como una bestia feroz; y que una vez descubierta la verdad, cualquiera que renuncie a aceptarla, o es un insensato o es moralmente malvado.”

MARQUÉS DE CONDORCET, Cuadro histórico del progreso humano, 1793

“Llegará pues el día en que el sol no alumbrará en la tierra más que a hombres libres, que no reconozcan a otro señor que su propia razón”.

ANEXO 2.2: materiales para la Unidad Didáctica 2: «La caída del Antiguo Régimen. La era de las revoluciones»

Declaración de Independencia, Filadelfia, 4 de julio de 1776

“Cuando, en el curso de los acontecimientos humanos, un pueblo se ve en la necesidad de romper los lazos políticos que lo unían a otro, y tomar entre las potencias de la tierra el rango de independencia y de igualdad al que las leyes de la naturaleza y Dios le dan derecho, un justo respeto hacia la opinión de los hombres exige que declare las causas que le han llevado a esta separación.

Tenemos como evidentes por sí mismas estas verdades: que todos los hombres nacen iguales; que su Creador les ha dado ciertos derechos inalienables, entre ellos la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad; que para garantizar estos derechos los hombres instituyen entre ellos gobiernos cuyo justo poder emana del consentimiento de los gobernados; que si un gobierno, cualquiera que sea la forma, llega a desconocer estos fines, el pueblo tiene derecho de modificarlo o de abolirlo y de instituir un nuevo gobierno que se funde sobre tales principios y que organice los poderes según tales formas, que le parezcan las más adecuadas para asegurar su seguridad y su felicidad. (...)

En consecuencia, nosotros, los representantes de Estados Unidos de América, reunidos en Congreso General, tomando al Soberano Juez del universo como testimonio de la rectitud de nuestras intenciones, publicamos y declaramos solemnemente, en nombre y por la autoridad del buen pueblo de estas colonias, que estas colonias unidas son y de derecho deben ser estados libres e independientes. (...) Y para sostener esta Declaración, con una firme confianza en la protección de la Divina Providencia, comprometemos mutuamente nuestras vidas, nuestras fortunas y nuestro sagrado honor.”

Declaración de derechos del hombre y del ciudadano, aprobada por la Asamblea Nacional Constituyente, 26-agosto-1789

“Preámbulo. Los Representantes del Pueblo Francés, constituidos en Asamblea Nacional, considerando que la ignorancia, el olvido o el menosprecio de los derechos del Hombre son las únicas causas de las calamidades públicas y de la corrupción de los Gobiernos, han resuelto exponer, en una Declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados del Hombre, para que esta declaración, constantemente presente para todos los Miembros del cuerpo social, les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes; para que los actos del poder legislativo y del poder ejecutivo, al poder cotejarse en todo momento con la finalidad de cualquier institución política, sean más respetados y para que las reclamaciones de los ciudadanos, fundadas desde ahora en principios simples e indiscutibles, redunden siempre en beneficio del mantenimiento de la Constitución y de la felicidad de todos. En consecuencia, la Asamblea Nacional reconoce y declara, en presencia del Ser Supremo y bajo sus auspicios, los siguientes derechos del Hombre y del Ciudadano:

Artículo I. Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común.

Artículo II. La finalidad de cualquier asociación política es la protección de los derechos naturales e imprescriptibles del Hombre. Tales derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión. (...)”

OLYMPE DE GOUGE, Declaración de derechos de la mujer y de la ciudadana, 1791

“Preámbulo. Las madres, las hijas, las hermanas, representantes de la Nación solicitan ser constituidas en Asamblea nacional. (...) Han decidido exponer en una solemne declaración los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer. (...)

Artículo I. La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos. Las distinciones sociales no pueden estar basadas más que en la utilidad común.

Artículo II. El objetivo de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e inalienables de la mujer y del hombre; estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y, sobre todo, la resistencia a la opresión. (...)

Epílogo. Mujer, despierta; el rebato de la razón se hace oír en todo el universo; reconoce tus derechos. El potente imperio de la naturaleza ha dejado de estar rodeado de prejuicios, fanatismo, superstición y mentiras. La antorcha de la verdad ha disipado todas las nubes de la necedad y la usurpación. El hombre esclavo ha redoblado sus fuerzas y ha necesitado apelar a las tuyas para romper sus cadenas. Pero una vez en libertad, ha sido injusto con su compañera. ¡Oh, mujeres! ¡Mujeres! ¿Cuándo dejaréis de estar ciegas? ¿Qué ventajas habéis obtenido de la Revolución? Un desprecio más marcado, un desdén más visible... ¿Qué os queda entonces? La convicción de las injusticias del hombre”.

J.O. GODECHOT, Testimonios de la toma de la Bastilla

“Ambiente de París previo a la toma de la Bastilla Martes, 14 de Julio. Esta mañana, una Asamblea de los electores reunidos en la ciudad fijaba el número de la milicia ciudadana. Ayer se llevaba la divisa verde y blanca. Hoy se pisotea y se lleva la divisa azul y roja, colores conformes con el escudo de la ciudad. (...)

El jefe de abastecimientos prometía constantemente que nos iba a dar armas, pero no lo cumplía. Por fin se decidió marchar sobre los inválidos; el batallón de los señores oficiales del Parlamento de París se trasladó allí con una gran multitud. (...)

La gente se dirigió a la armería en donde encontraron innumerables armas. Los ciudadanos que acudieron en masa cogieron cañones y los fusiles, desde las 10 de la mañana hasta la noche. (...) Además, la toma de la Bastilla, quedo más o menos cuatro horas, ha sido una victoria brillante y señalada.”

“Cuentan que el rey al enterarse de la toma de la Bastilla exclamó asombrado: *Pero esto es un motín*. A lo que un duque replicó: *No señor, es una revolución*”.

“Nunca se vieron en el ejército más aguerrido tantos prodigios de bravura como los que realizó esa multitud sin jefe, esa muchedumbre de individuos de todas las clases, obreros de todas las especies, en su mayoría mal armados y que jamás habían manejado un arma”.

E. J. SIEYÈS, ¿Qué es el tercer estado?, enero de 1789

“Nos planteamos tres preguntas:

1ª ¿Qué es el estado llano? Todo.

2ª ¿Qué ha sido hasta el presente en el orden político? Nada.

3ª ¿Qué pide? Llegar a ser algo.

¿Quién osaría decir que el estado llano no contiene en sí todo lo necesario para formar una nación completa? Es un hombre fuerte y robusto que tiene aún un brazo encadenado. Si se hiciera desaparecer el orden privilegiado, la nación no sería menos, sino más. Y ¿qué es el estado llano? Todo, pero un todo trabado y oprimido. ¿Y qué sería sin el orden privilegiado? Todo, pero un todo libre y floreciente. Nada puede funcionar sin él, todo andaría infinitamente mejor sin los demás.”

Ejemplo de la actividad “Robespierre y el terror jacobino”:



Ejemplo de actividad *Los Miserables*:

| CONTEXTO HISTÓRICO DE LA PELÍCULA <i>Los Miserables</i> | |
|---|---|
| ¿Cómo era la situación política que se vivía en Francia a principios del XIX? | ¿Cómo era la situación social que se vivía en Francia a principios del XIX? |
| Busca alguna escena que describa esa situación política | Busca alguna escena que describa esa situación social. |

| LA SOCIEDAD FRANCESA DE PRINCIPIOS DEL XIX a través de los personajes | | |
|--|--|--------------|
| Nombre | Descripción e implicación en la revolución | Grupo social |
| Jean Valjean  | | |
| Fantine  | | |
| Javert  | | |
| Cosette  | | |
| Marius  | | |
| Thenardier  | | |
| Amigos del ABC  | | |

ANEXO 2.3: materiales para la Unidad Didáctica 3: «La Revolución Industrial y los cambios sociales, económicos y artísticos del XIX»

ADAM SMITH, La riqueza de las naciones, 1776.

“Cada individuo en particular pone todo su cuidado en buscar el medio más oportuno de emplear con mayor ventaja el capital de que puede disponer. Lo que desde luego se propone es su propio interés, no el de la sociedad en común; pero esos mismos esfuerzos hacia su propia ventaja le inclinan a preferir, sin premeditación suya, el empleo más útil a la sociedad como tal. (...) Ninguno por lo general se propone primariamente promover el interés público, y acaso ni aún conoce cómo lo fomenta cuando no lo piensa fomentar. Cuando prefiere la industria doméstica a la extranjera sólo medita su propia seguridad; y cuando dirige la primera de modo que su producto sea del mayor valor que pueda, sólo piensa en su ganancia propia; pero en éste y en otros muchos casos es conducido por una mano invisible a promover un fin que nunca tuvo parte en su intención.”

KARL MARX, El capital, 1776.

“La riqueza de las sociedades en que impera el modo de producción capitalista se presenta como una *inmensa acumulación de mercancías*. (...) La mercancía es un objeto externo, una cosa que, en virtud de sus propiedades, satisface necesidades humanas de cualquier clase. Todas las cosas útiles, como el hierro, el papel, etc. (...) La utilidad de una cosa hace de ella un valor de uso. Pero esta utilidad no es algo vago e impreciso. Está determinada por las propiedades materiales de la mercancía y no puede existir sin ella. En consecuencia, la materialidad misma de la mercancía, el hierro, el trigo, el diamante, etc., es un valor de uso. Y no es el mayor o menor trabajo que le cuesta al hombre apropiarse de sus cualidades útiles lo que le da ese carácter. Al referirse a valores de uso; se les supone siempre en una cantidad determinada; por ejemplo, una docena de relojes, un metro de tela, una tonelada de hierro, etc.”

TUCKER, Instructions, 1757.

“Los estatutos para regular los salarios y el precio del trabajo son otro absurdo y un daño muy grande para el comercio. Absurdo y descabellado debe parecer seguramente el que una tercera persona intente fiar el precio entre comprador y vendedor sin su mutuo consentimiento. Pues ¿para qué sirve un ciento de leyes reglamentarias, si el jornalero no quiere vender al precio estatuido, o el amo no quiere pagarlo? Y, sin embargo, si aún esto fuera posible, todavía existe una gran dificultad, a saber: ¿cómo puede usted obligar a trabajar al jornalero, o al dueño a que le dé trabajo a menos que ellos mismos convengan en ello? Y si ellos convienen, ¿por qué usted u otro cualesquiera habrían de intervenir?”

A. BAHAMUNDE, La revolución agrícola y la industrialización

“Lo que convencionalmente se denomina revolución agrícola es un fenómeno localizable en un reducido número de países. Consolidada durante el siglo XVIII en Inglaterra, extendida

después a la fachada occidental europea y a regiones muy delimitadas de Centroeuropa, como consecuencia de la disolución de los regímenes señoriales, se caracteriza por una transformación radical de los sistemas de producción: paulatina desaparición del barbecho y sustitución por la rotación de cultivos, que incrementa el volumen de las cosechas; diversificación de cultivos en estrecha ligazón con la expansión ganadera; ampliación del número de cerramientos y tendencia a la concentración de parcelas para un uso más racional; incorporación de un nuevo instrumental agrario, de maquinaria y abonos. Todo ello da como resultado un aumento sostenido de productividad del excedente comercializable, estimulado por la demanda de los núcleos urbanos que no dejan de crecer. En suma, la agricultura rompe definitivamente el círculo vicioso del autoabastecimiento y se convierte en pieza básica en la configuración de los mercados nacionales”.

C. FÖHLEN, *La revolución industrial*

“Hasta el siglo XVIII había muy poca necesidad de capitales, debido al corto número de máquinas empleadas en los talleres. Los capitales entonces se dirigían o hacia la tierra o hacia el comercio marítimo (...). En el origen de muchas empresas industriales, se encuentra una aportación de capitales, individuales o familiares, de poco valor, pero suficientes (...). Los beneficios anuales fueron regularmente reinvertidos, lo que explica el rápido incremento del capital, estimulado, naturalmente, por los buenos negocios (...). Parece que la industria británica financió ella misma en lo esencial sus cambios (...). Sin embargo, esta autonomía no es total, y en particular la incidencia del comercio exterior -tanto por la aportación de capitales procedentes del negocio, como por el papel de las exportaciones en el desencadenamiento de las olas inversionistas- se muestra muy importante.”

Declaraciones del Dr. Ward de Manchester. Sobre salud en fábricas textiles (1819)

“Tuve frecuentes oportunidades de ver gente saliendo de las fábricas y ocasionalmente atenderles como pacientes. El pasado verano visité tres fábricas algodoneras con el Doctor Clough de Preston y con el Señor Baker de Manchester y no fuimos capaces de permanecer diez minutos en la fábrica sin empezar a jadear por falta de aire. ¿Cómo es posible que quienes están condenados a permanecer ahí doce o catorce horas lo soporten? Si tenemos en cuenta la temperatura del aire y su contaminación no puedo llegar a concebir cómo los trabajadores pueden soportar el confinamiento durante tan largo período de tiempo.”

ANEXO 2.4: materiales para la Unidad Didáctica 4: «Imperialismo y Colonialismo»

Jules FERRY a la Cámara de los Diputados franceses, julio de 1885

“Las razas superiores tienen un derecho sobre las razas inferiores, y también un deber sobre ellas: tienen el deber de civilizarlas. Yo creo que la política colonial de Francia está inspirada en una verdad: que una marina como la nuestra no puede pasearse por los mares sin sólidos refugios, defensas, centros de avituallamiento. Las naciones son grandes por las actividades que desarrollan.”

Víctor HUGO, “A la conquista de África”, mayo de 1879

“No es por nada que el Mediterráneo tenga de un lado toda la civilización y del otro toda la barbarie (...). Dios ofrece África a Europa. Tomadla. Tomadla, no por el cañón, sino por el arado; no por el sable, sino por el comercio; no por la batalla, sino por la industria; no por la conquista, sino por la fraternidad. Derramad vuestro sobrante en África y al tiempo resolver vuestros problemas sociales, transformad vuestros proletarios en propietarios. ¡Haced carreteras, puertos, ciudades, creced, cultivad, colonizad, multiplicad!”

A. DUBARRY, *Viaje a Dahomey*, 1879

“El negro salvaje y bárbaro es capaz de todas las estupideces y, desgraciadamente, Dios sabe por qué. Con tres semanas de trabajo tiene suficiente para garantizar su provisión de maíz, arroz... La falta de cualquier idea de progreso y de moral no le permite darse cuenta del valor incalculable del trabajo. Sus leyes son sus pasiones brutales, sus apetitos feroces, los caprichos de su imaginación perturbada...”

Discurso del jefe samoano Tuivaii de Tiavea (autor: Erich SCHEURMANN, 1878)

“El papalagi nos dice que somos pobres porque no poseemos nada. (...) Hay cosas hechas por el gran espíritu, que nosotros no tenemos dificultad en obtener, como, por ejemplo, el coco, la banana... Después hay cosas hechas por la gente a base de mucho trabajo y privación, como los anillos, recipientes para las comidas...”

Los papalagi piensan que tenemos necesidad de las cosas hechas por sus manos. Es signo de pobreza que alguien necesite muchas cosas. Los papalagi son pobres porque persiguen las cosas como locos. Sin cosas no pueden vivir. Los papalagi nunca han sido capaces de explicarnos por qué debemos hacer más trabajo del que Dios nos pide para satisfacer nuestra hambre y proporcionarnos un techo sobre nuestras cabezas.”

Leopold SEDAR SENGHOR, presidente de Senegal (1960-1980)

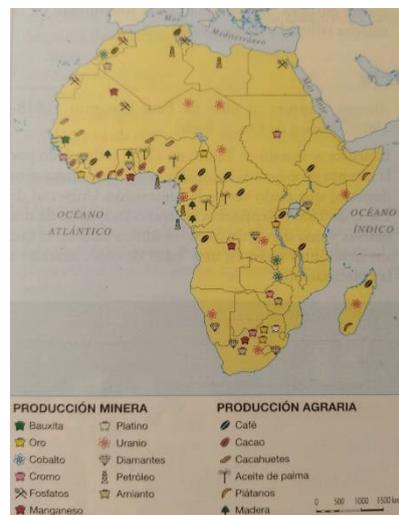
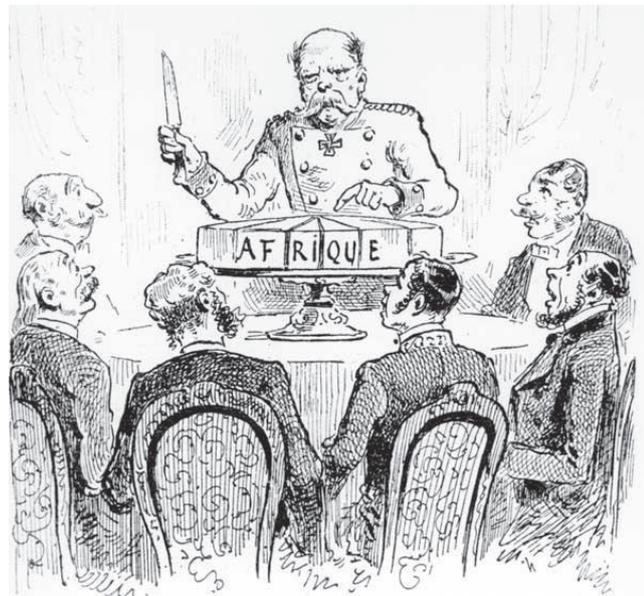
“La colonización ha comportado alguna cosa positiva en el sentido de que a los pueblos africanos nos ha permitido entrar en el mundo moderno. El proceso colonizador nos ha aportado aspectos culturales que, a pesar de ser extranjeros, se pueden considerar como fecundos. He

visto construir ferrocarriles, pero el negro reemplazaba a la máquina, el camión, la grúa. Agotados, maltratados por los capataces, lejos de cualquier vigilancia, pálidos, hambrientos, desesperados, los negros morían en masa”.

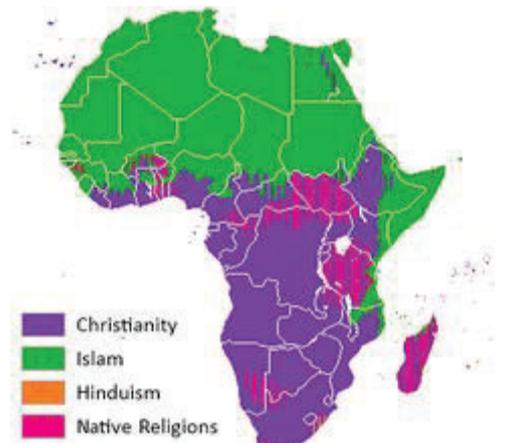
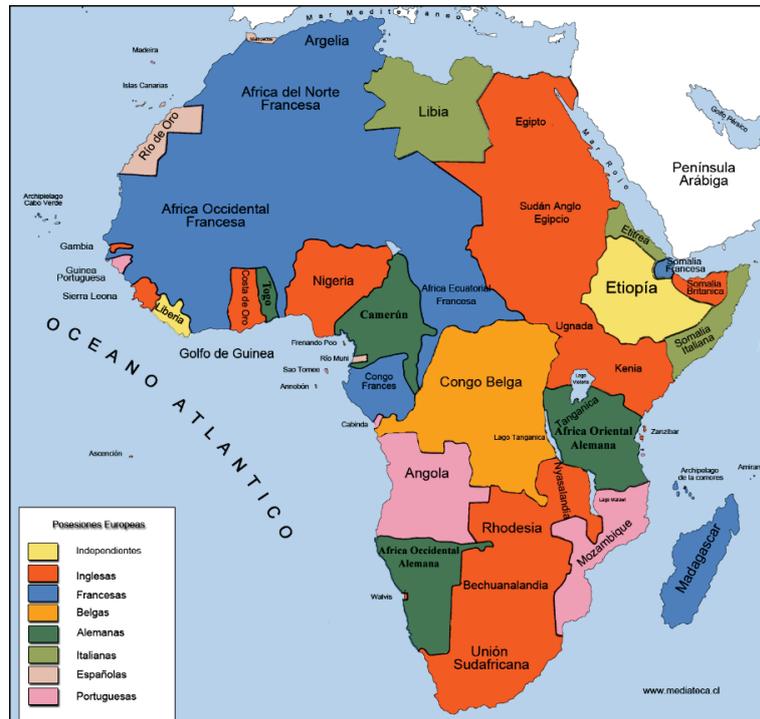
Discurso de Patricio LUMUMBA. Primer ministro del Congo. 1960

“Hemos conocido el trabajo agotador exigido a cambio de salarios que no nos permitían ni saciar nuestra hambre, ni vestirnos o alojarnos decentemente, ni educar a nuestros hijos. Hemos conocido las ironías, los insultos, los golpes que debíamos soportar porque éramos negros. Hemos conocido nuestras tierras expoliadas en nombre de documentos pretendidamente legales. Hemos conocido que había en las ciudades casas magníficas para los blancos y chozas de paja ruinosas para los negros.”

Ejemplos de imágenes para la actividad de debate dirigido por grupos y toda la clase:



ACTIVIDAD por parejas: el Imperialismo en África



Preguntas:

1. Elabora un listado con los países africanos actuales en relación con los Imperios a los que estaban sometidos a principios del s.XX.
2. Escribe tus reflexiones sobre el idioma y la religión actuales.
3. Observando la división territorial de cada Imperio, ¿qué problemas crees que han podido surgir entre unos y otros imperios coloniales durante la conquista?

ANEXO 2.5: materiales para la Unidad Didáctica 5: «España. De la Restauración a la Segunda República»

| CONSTITUCIÓN 1876 | CONSTITUCIÓN 1978 |
|--|---|
| Sobre los derechos de los ciudadanos españoles | |
| <p>TÍTULO I</p> <p>Artículo 11</p> <p>La Religión católica, apostólica, romana, es la del Estado. La nación se obliga a mantener el culto y sus ministros. Nadie será molestado en territorio español por sus opiniones religiosas, ni por el ejercicio de su respectivo culto, salvo el respeto debido a la moral cristiana. No se permitirá, sin embargo, otras ceremonias ni manifestaciones públicas que las de la religión del Estado.</p> | <p>TÍTULO I, Capítulo II, Sección 1</p> <p>Artículo 16</p> <p>1. Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley.</p> <p>2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias.</p> <p>3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones.</p> |
| <p>TÍTULO I</p> <p>Artículo 13</p> <p>Todo español tiene el derecho: de expresar libremente sus ideas y sus opiniones por medio de la palabra, de la escritura, por la vía de la imprenta o por cualquier otro procedimiento análogo sin someterse a la censura previa; de reunirse pacíficamente, de asociarse para un fin temporal, de dirigir peticiones individuales o colectivas al Rey, a las Cortes y a las autoridades.</p> <p>El derecho de petición no podrá ser ejercido colectivamente por ningún Cuerpo de las Fuerzas Armadas. Los que formen parte de las Fuerzas Armadas no podrán ejercer el derecho individual de peticiones, debiendo conformarse a las leyes militares especiales.</p> | <p>TÍTULO I, Capítulo II, Sección 1</p> <p>Artículo 20</p> <p>1. Se reconocen y protegen los derechos:</p> <p>a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción. (...)</p> <p>d) A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. (...)</p> <p>2. El ejercicio de estos derechos no puede restringirse mediante ningún tipo de censura previa. (...)</p> <p>Artículo 21</p> <p>1. Se reconoce el derecho de reunión pacífica y sin armas. El ejercicio de este derecho no necesitará autorización previa.</p> <p>2. En los casos de reuniones en lugares de tránsito público y manifestaciones se dará comunicación previa a la autoridad, que sólo podrá prohibirlas cuando existan razones fundadas de alteración del orden público, con peligro para personas o bienes.</p> <p>Artículo 22</p> <p>1. Se reconoce el derecho de asociación.</p> <p>2. Las asociaciones que persigan fines o utilicen medios tipificados como delito son ilegales.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>3. Las asociaciones constituidas al amparo de este artículo deberán inscribirse en un registro a los solos efectos de publicidad.</p> <p>4. Las asociaciones sólo podrán ser disueltas o suspendidas en sus actividades en virtud de resolución judicial motivada.</p> <p>5. Se prohíben las asociaciones secretas y las de carácter paramilitar</p> |
| Sobre las Cortes Generales y sus cámaras: el Congreso y el Senado | |
| <p>TÍTULO II</p> <p>Artículo 18</p> <p>La potestad de hacer las leyes reside en las Cortes con el Rey.</p> <p>Artículo 19</p> <p>Las Cortes se componen de dos Cuerpos colegisladores, iguales en facultades: el Senado y el Congreso de los Diputados.</p> | <p>TÍTULO III, Capítulo I</p> <p>Artículo 66</p> <p>1. Las Cortes Generales representan al pueblo español y están formadas por el Congreso de los Diputados y el Senado.</p> <p>2. Las Cortes Generales ejercen la potestad legislativa del Estado, aprueban sus Presupuestos, controlan la acción del Gobierno y tienen las demás competencias que les atribuya la Constitución.</p> <p>3. Las Cortes Generales son inviolables.</p> |
| <p>TÍTULO III</p> <p>Artículo 20</p> <p>El Senado se compone:</p> <p>1º De senadores por derecho propio.</p> <p>2º De senadores vitalicios nombrados por la Corona.</p> <p>3º De senadores elegidos por las corporaciones del Estado y mayores contribuyentes en la forma que determine la ley.</p> <p>El número de los senadores por derecho propio y vitalicio no podrá exceder de ciento ochenta. El número de los senadores electivos será el mismo.</p> | <p>TÍTULO III, Capítulo I</p> <p>Artículo 69</p> <p>2. En cada provincia se elegirán 4 senadores por sufragio universal, libre, igual, directo y secreto por los votantes de cada una de ellas (...).</p> <p>5. Las Comunidades Autónomas designarán además un Senador y otro más por cada millón de habitantes de su respectivo territorio. La designación corresponderá a la Asamblea legislativa (...).</p> <p>6. El Senado es elegido por cuatro años. El mandato de los Senadores termina cuatro años después de su elección o el día de la disolución de la Cámara.</p> |
| <p>TÍTULO IV</p> <p>Artículo 27</p> <p>El Congreso de los Diputados se compondrá de los que nombren las juntas electorales, en la forma que determine la ley. Se nombrará un diputado, a lo menos, por cada cincuenta mil almas de población.</p> <p>Artículo 29</p> <p>Para ser elegido diputado se requiere ser español, de estado seglar, mayor de edad y gozar de todos los derechos civiles.</p> | <p>TÍTULO III, Capítulo I</p> <p>Artículo 68</p> <p>1. El Congreso se compone de un mínimo de 300 y un máximo de 400 Diputados, elegidos por sufragio universal, libre, igual, directo y secreto, en los términos que establezca la ley.</p> <p>4. El Congreso es elegido por cuatro años. El mandato de los Diputados termina cuatro años después de su elección o el día de la disolución de la Cámara.</p> <p>5. Son electores y elegibles todos los españoles que estén en pleno uso de sus derechos políticos. (...)</p> |

Valentí ALMIRALL, *España tal como es*, 1886. Sobre la manipulación electoral

“La nuestra es una farsa en toda su desnudez, una completa farsa, especial y exclusiva de las elecciones españolas. Ya se trate de sufragio universal o restringido, no hay sino un solo y único elector: el ministro de la Gobernación, el cual, ayudado por los gobernadores de las provincias y por un ejército de funcionarios de toda clase, sin olvidar a los altos dignatarios de la Magistratura y de la Universidad, prepara, ejecuta y lleva a cabo todas las elecciones desde su despacho, bien situado en el centro de Madrid.”

Joaquín COSTA, *Oligarquía y caciquismo*, 1903

“Oligarcas y caciques constituyen lo que solemos denominar clase directora o gobernante, distribuida o encasillada en “partidos”. Pero aunque se lo llamemos, no lo es; si lo fuese, formaría parte integrante de la Nación, sería orgánica representación de ella, y no es sino un cuerpo extraño, como pudiera serlo una facción de extranjeros apoderados por la fuerza de Ministerios, capitanías, telégrafos, ferrocarriles, baterías y fortalezas para imponer tributos y cobrarlos.”

Elaboración de una tabla comparativa de los elementos principales de distintas Constituciones españolas (la Restauración, la II República y la Democracia actual)

| | Constitución 1876 | Constitución 1931 | Constitución 1978 |
|----------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Soberanía | | | |
| Jefatura del Estado | | | |
| Principales partidos | | | |
| División de poderes | | | |
| Cámaras | | | |
| Sufragio | | | |

El Socialista, 15 de marzo de 1895. Editorial sobre la guerra de Cuba

“Los que deben pelear en Cuba con los insurrectos son los que en aquel territorio se han enriquecido, los que se están enriqueciendo los que piensan enriquecerse allí y los que allí, a la sombra del dominio de España, hacen prosperar sus industrias o sus negocios. Ésos, éstos, que pueden ver lastimados sus intereses por la rebelión o el triunfo de los separatistas, deben dar su sangre y sus vidas para vencer aquélla.

Pero, ¡y la patria! –nos dicen tales señores, ¡y los caros intereses de la patria! Callad, farsantes: la patria examinada desde el punto de vista de los intereses materiales existe solamente para vosotros, pero no para el obrero. (...) No nos habéis, pues, de la patria. La vuestra, lo que a vosotros os interesa, a la clase burguesa toca defenderla. Los desposeídos, los pobres, no tienen patria, y es una injusticia hacerlos pelear por lo que no es suyo, por lo que otros poseen.

(...) No olvidéis que los que juzgáis esclavos vuestros van teniendo consciencia de lo que son y de lo que la unión de todos ellos les hará ser.”

Victoria KENT, Discurso ante las Cortes sobre el voto femenino, 1-octubre-1931

“La srta. Kent: Señores Diputados, pido en este momento a la Cámara atención respetuosa para el problema que aquí se debate, (...); se discute, en este momento, el voto femenino y es significativo que una mujer como yo (...) se levante en la tarde de hoy a decir a la Cámara, sencillamente, que creo que el voto femenino debe aplazarse. Que creo que no es el momento de otorgar el voto a la mujer española. Lo dice una mujer que, en el momento crítico de decirlo, renuncia a un ideal. Quiero significar a la Cámara que el hecho de que dos mujeres [Kent y Campoamor], que se encuentran aquí reunidas, opinen de manera diferente no significa absolutamente nada. (...)

En este momento vamos a dar o negar el voto a más de la mitad de los individuos españoles y es preciso que las personas que sienten el fervor republicano, el fervor democrático y liberal republicano nos levantemos aquí para decir: es necesario aplazar el voto femenino, porque yo necesitaría ver, para variar de criterio, a las madres en la calle pidiendo escuelas para sus hijos; yo necesitaría haber visto en la calle a las madres prohibiendo que sus hijos fueran a Marruecos; yo necesitaría ver a las mujeres españolas unidas todas pidiendo lo que es indispensable para la salud y la cultura de sus hijos. (...) Entiendo que la mujer, para encariñarse con un ideal, necesita algún tiempo de convivencia con la República; que vean las mujeres que la República ha traída a España lo que no trajo la monarquía (...).

Si las mujeres españolas fueran todas obreras, si las mujeres españolas hubiesen atravesado ya un periodo universitario y estuvieran liberadas en su conciencia, yo me levantaría hoy frente a la Cámara para pedir el voto femenino. Pero en estas horas yo me levanto justamente para decir lo contrario.”

Clara CAMPOAMOR, Discurso ante las Cortes sobre el voto femenino, 1-octubre-1931

“La srta. Campoamor: Señores Diputados, lejos yo de censurar ni de atacar las manifestaciones de mi colega, señorita Kent, comprendo, por el contrario, la tortura de su espíritu al haberse visto hoy en trance de negar la capacidad inicial de la mujer. Creo que por su pensamiento ha debido de pasar, en alguna forma, la amarga frase de Anatole France cuando nos habla de aquellos socialistas que, forzados por la necesidad, iban al Parlamento a legislar contra los suyos.

Respecto a la serie de afirmaciones que se han hecho esta tarde contra el voto de la mujer, he de decir, con toda la consideración necesaria, que no están apoyadas en la realidad. (...) ¿Cómo puede decirse que cuando las mujeres den señales de vida por la República se les concederá como premio el derecho a votar? ¿Es que no han luchado las mujeres por la República? (...) ¿Cómo puede decirse que la mujer no ha luchado y que necesita una época, largos años de República, para demostrar su capacidad? Y ¿por qué no los hombres? (...) Y desde el punto de vista práctico, utilitario, ¿de qué acusáis a la mujer? ¿Es de ignorancia? (...)

(...) Yo, señores diputados, me siento ciudadano antes que mujer, y considero que sería un profundo error político dejar a la mujer al margen de ese derecho, a la mujer que espera y confía en vosotros; (...) que será indiscutiblemente una nueva fuerza que se incorpora al derecho y no hay sino que empujarla a que siga su camino. (...) No cometáis un error histórico que no tendréis nunca bastante tiempo para llorar; que no tendréis nunca bastante tiempo para llorar al dejar al margen de la República a la mujer, que representa una fuerza nueva.”

ANEXO 2.6: materiales para la Unidad Didáctica7: «El período de entreguerras. Los felices años 20, la crisis económica y el auge de los totalitarismos»

Benito MUSSOLINI, discurso pronunciado en 1921, sobre la violencia del fascismo

“Se habla mucho de la actividad violenta de los fascistas. Nos arrogamos para nosotros solos el derecho de controlarla y, si el caso llega, de eliminarla (...). Entre tanto, y mientras lo consideremos necesario, seguiremos golpeando con mayor o menor intensidad los cráneos de nuestros enemigos, es decir, hasta que la verdad haya penetrado en ellos (...). El programa de la política exterior del fascismo comprende una sola palabra: expansionismo”.

Benito MUSSOLINI, discurso pronunciado en 1922, sobre el fascismo y el socialismo

“Ni agrupaciones, ni individuos fuera del Estado. El fascismo es opuesto al socialismo, que reduce la Historia a la lucha de clases y que ignora la unidad del Estado (...). Por las mismas razones, el fascismo es enemigo del sindicalismo (...). El fascismo quiere un Estado fuerte y es el Estado el único que puede resolver las dramáticas contradicciones del capitalismo”.

Adolf HITLER, *Mein Kampf*, 1924, sobre el antisemitismo

“Solo un territorio suficientemente amplio puede garantizar a un pueblo la libertad de su vida (...). Hacia siglos que Rusia se había mantenido gracias al núcleo germánico de sus esferas superiores. (...) En su lugar se ha puesto el judío; pero así como es imposible que el pueblo ruso sacuda por sí solo el yugo israelita, no es menos imposible que los judíos logren sostener, a la larga, bajo su poder, el gigantesco organismo ruso. (...) El coloso del este está maduro para el derrumbamiento. Y el fin de la dominación judaica en Rusia será al mismo tiempo el fin de

Rusia como estado. Estamos predestinados a ser testigos de una catástrofe que constituirá la prueba más formidable para la verdad de nuestra teoría racista.”

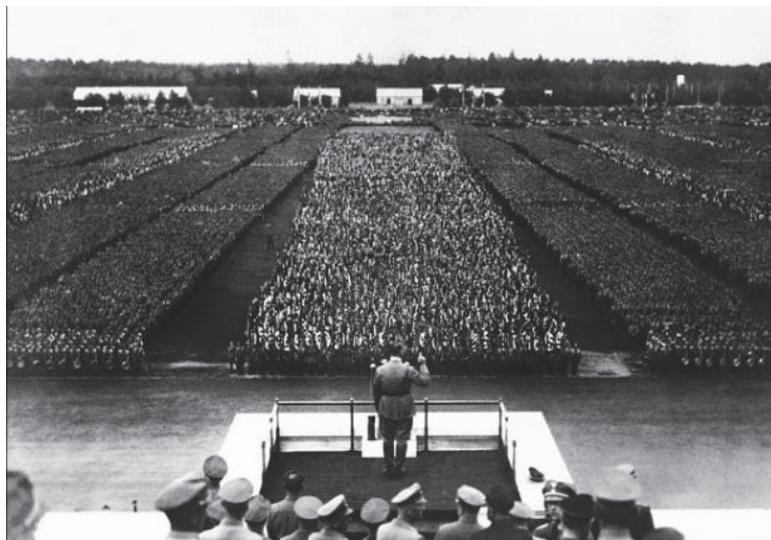
L. BLUM en *Le Populaire*, 16-febrero-1934

“Es natural que se haga responsable al régimen [democrático] de las miserias y de las inquietudes crecientes de la época. No importa, ha habido un poco de todo esto. Pero todos estos elementos combinados no habrían bastado. Hizo falta una campaña de prensa metódica y tenaz de la que hemos sido testigos, para sobreexcitar todos esos sentimientos confusos. Hizo falta un plan premeditado para explotar y dirigir hacia un objetivo que ignoran estas pasiones populares. Es eso, Señores, lo que se ha hecho. Se ha lanzado a una muchedumbre al asalto de las instituciones republicanas. Se ha querido hacer de la muchedumbre el instrumento, y el cómplice sumiso inconsciente, de un golpe de mano fascista. Esta no era la voluntad de las masas. Era el desprestigio concentrado de las organizaciones que la encuadraban, que la guiaban y que habían dado orden de marcha.”

Ejemplos de imágenes para la actividad “Totalitarismos en la cultura popular actual”:



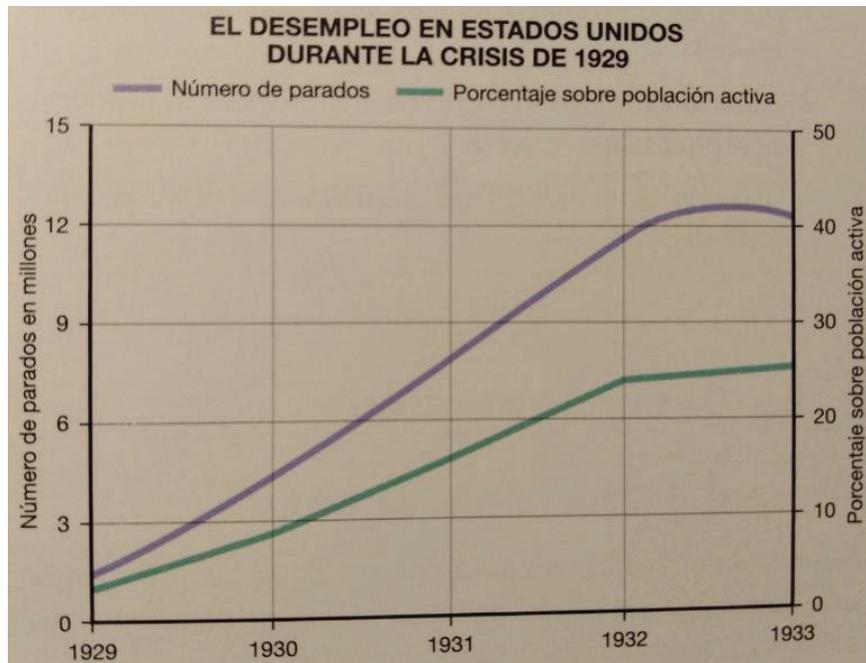
Discurso de la Primera Orden en *Star Wars VII*



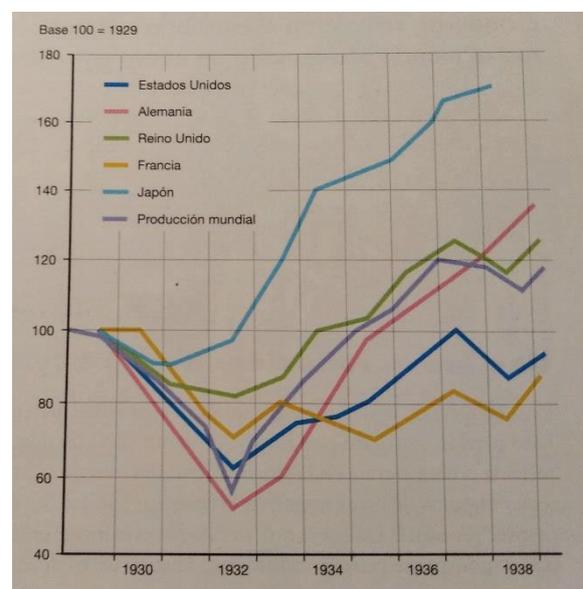
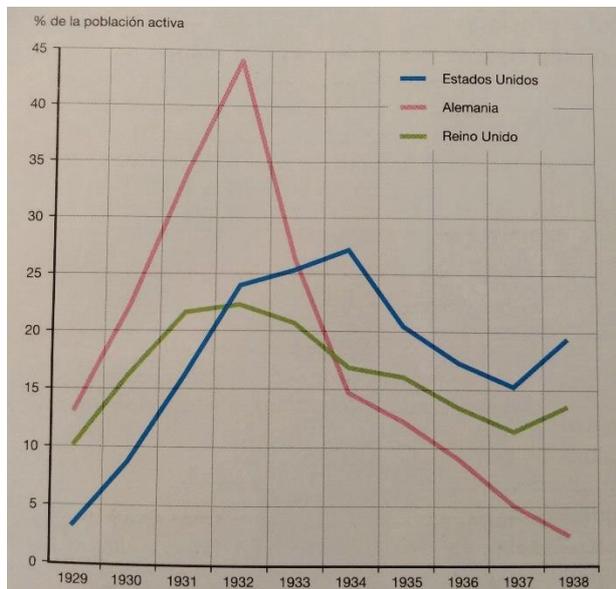
Hitler ante las masas en un discurso, 1942

Ejemplos de gráficos para trabajar en clase:

1. El desempleo de EEUU desde el crash del 29



2. Comparación del crecimiento del Paro y la caída de la producción industrial:



ANEXO 2.7: materiales para la Unidad Didáctica 8: «La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y el Holocausto»

Svetlana ALEXIÉVICH, *La guerra no tiene rostro de mujer*, Testimonios de mujeres durante la IIGM

“Yo enviaba solicitudes, suplicaba que me aceptasen en el ejército. Así es como nos habían educado, nada debía ocurrir en nuestro país sin que nosotros fuéramos partícipes. Nos enseñaron a amar a nuestro país. Admirarlo. Si había empezado la guerra, nuestro deber era ayudar. Si hacían falta enfermeras, debíamos aprender a ser enfermeras. Si hacía falta manejar cañones antiaéreos, debíamos aprender a manejarlos. ¿Si en el frente queríamos parecernos a los hombres? Al principio lo deseábamos: nos cortábamos el pelo, incluso cambiamos nuestra forma de andar. Pero después, nada ¡ni hablar!” **Klara Semiónovna Tojonóvich, cabo mayor, servidora de una pieza antiaérea**

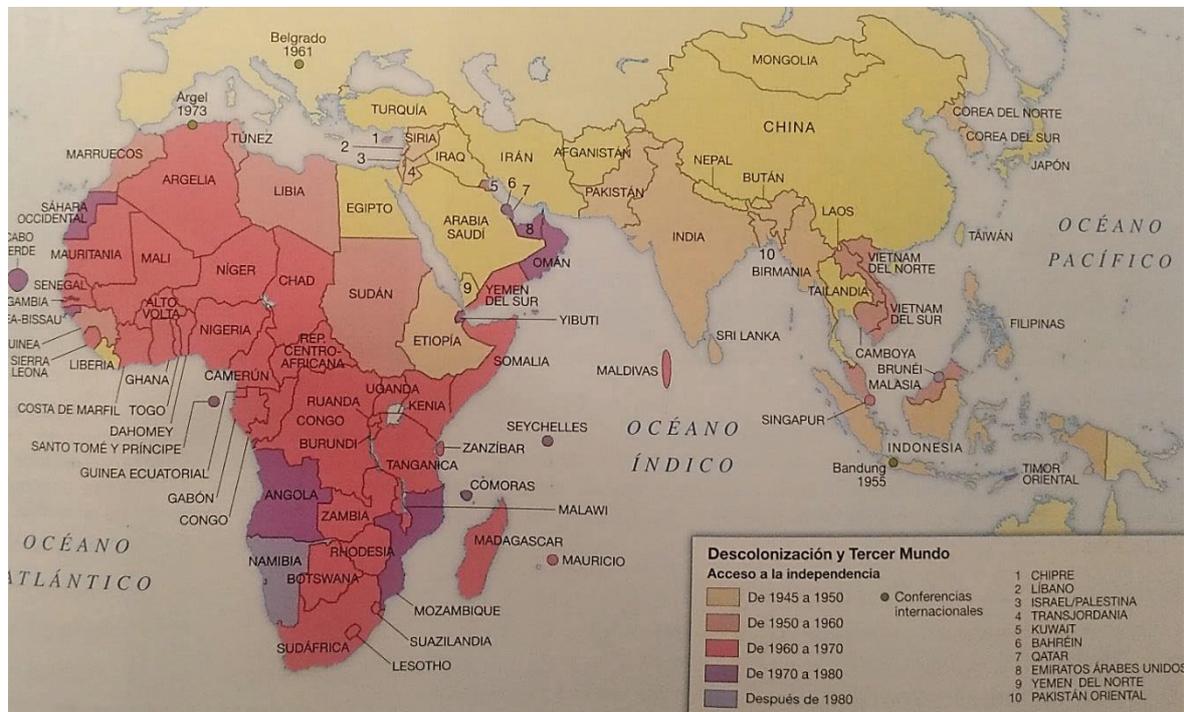
“No sabría decir dónde ocurrió... En qué lugar... Estaba en un cobertizo con unos doscientos heridos, yo sola. Traían a los heridos directamente del combate, había muchos... Me acuerdo que no dormí, no me senté ni un solo minuto en cuatro días. Todos decían *¡Enfermera! ¡Ayúdeme!* Yo corría de uno a otro enfermo; una vez me tropecé y me caí, me quedé dormida al instante. Me despertó un grito, un comandante, un teniente joven, también estaba herido (...) Se dio cuenta de que estaba exhausta, de que todos me llamaban, les dolía (...). Me levanté de un salto y me puse a correr, no sé hacia dónde, ni para qué. Entonces lloré, por primera vez desde que estaba en el frente lloré” **Natalia Ivánovna Serguéieva, soldado, auxiliar de enfermería**

“Los combates eran encarnizados. Participé en combates cuerpo a cuerpo... Era horroroso... Es inhumano... Las personas se machacan, hincan las bayonetas, se estrangulan unos a otros. Se rompen los huesos. Aullidos, gritos. Gemidos. Y ese crujido... ¡Ese crujido! No se olvida. El crujido de los huesos... Se oye cómo cruje el cráneo. Como se parte... Hasta para la guerra es demasiado, no hay nada humano en ello. No creeré a nadie que diga que no ha sentido miedo en la guerra.” **Olga Yákovlevna Omélchenko, técnica sanitaria de infantería**

“La primera vez sientes miedo... Mucho miedo... Nos posicionamos, yo observaba. De repente le vi: un alemán se asomó por encima de la trinchera. Apreté el gatillo y el hombre cayó. Acto seguido, se lo juro, sentí temblar todo mi cuerpo, oí cómo mis huesos se golpeaban unos contra otros. Lloré. Había disparado a los blancos y nada, pero en aquel momento todo cambió: había matado. ¡Yo! Había matado a un desconocido. No sabía nada de él, pero le había matado. Poco después se me pasó. Ocurrió así...” **Klavdia Grigórevna Krójina, sargento y francotiradora**

ANEXO 2.8: materiales para la Unidad Didáctica 9: «La Guerra Fría. La descolonización y la evolución de los bloques»

Ejemplo del resultado de la elaboración del mapa de la descolonización:



Winston CHURCHILL, discurso en la Universidad de Misuri, 5-marzo-1946, sobre el telón de acero

“De Stettin, en el Báltico, a Trieste, en el Adriático, ha caído un *telón de acero* a través del continente. Detrás de esta línea se encuentran todas las capitales de los antiguos estados de la Europa Central y Oriental. Todas estas ciudades famosas y sus poblaciones en torno a ellas permanecen en lo que yo debo llamar el área de influencia soviética, y todas están sujetas a un creciente control de Moscú (...) Los partidos comunistas, que eran pequeños en estos países de la Europa Oriental, están pretendiendo, en todas partes, obtener el control absoluto.”

L. NIKULIN, *Literaturnava Gazieta*, artículo de 1930, sobre el telón de acero

“Cuando se produce un fuego en el escenario, el escenario es separado del auditorio mediante un telón de acero. Desde el punto de vista de la burguesía, existe una conflagración en la Unión Soviética que ha durado doce años. Tirando de las cuerdas con todas sus fuerzas, han intentado bajar el telón poco a poco, de manera que el fuego no llegue al foso de la orquesta”.

El telón de acero en Europa:



Cartelería de la mujer en el trabajo durante la Segunda Guerra Mundial:



ANEXO 2.9: materiales para la Unidad Didáctica 10: «España. La Guerra Civil y la dictadura franquista»

Sobre la construcción del relato nacionalista falangista:

“*Cielo radiante de victoria*, había bramado Rafael Sánchez Mazas en la importante conferencia pronunciada el 8 de abril de 1939 en el Frontón Cinema de Zaragoza; se confirmaba, así, la naturaleza luminosa de un partido cuya simbología aludía a la claridad de situarse cara al sol y de vestirse con la camisa azul de los cielos lúdicos.”

“Que la conclusión del periodo bélico y, por consiguiente, el nacimiento de España suponía el luminoso amanecer de la patria fue una metáfora utilizada recurrentemente dentro del discurso de Falange. De este modo, se contaban en las sentidas crónicas que se hacían sobre la ciudad de Madrid en los días inaugurales de la victoria, enfatizando el resurgir de una ciudad ansiada desde el mismo comienzo de la guerra y que, simbólicamente, había sido la última en caer (...) El recurso metafórico del amanecer permitió que la nación fascista se connotase con un conjunto de elementos altamente eficaces, tanto desde el punto de vista conceptual, como del simbólico y retórico. Uno de ellos fue la idea de comienzo”.

Giménez Caballero en Radio Nacional, víspera del desfile de la Victoria, 18-mayo-1939

“La guerra no ha terminado. La guerra sigue. Sigue en silencio: en frente blanco invisible. Y una guerra implacable como la que sufrieron hasta el 1 de abril nuestros cuerpos y nuestras vísceras. Es la misma guerra, son los mismos enemigos. Es la misma canalla que no se resignará hasta su aplastamiento definitivo, histórico. (...) Cataluña y Vasconia las hemos conquistado como los hombres, con botas de montar y fusta en la mano. (...) [Francisco Franco] sereno y sonriente, implacable en su tesón triunfal, como el galaico Santiago, en caballo blanco. Santiago matarrojós.”

El Adelanto (periódico de Salamanca), artículo 18-julio-1944

“Gran día este 18 de julio de 1936, tan esperado. ¡Cuántos deseos y cuántos trabajos se acumularon en incansable actividad para engendrar ese momento glorioso! Ya la sangre joven había salpicado de “heroicos carmines la tierra”. Se abrió así, por la dialéctica de los puños y de las pistolas, la ancha vía de las futuras grandezas españolas. Un ímpetu nuevo, alegre y generoso, había movido y removido el alma entonces adormecida de la patria inmortal. (...) Políticamente, el 18 de julio de 1936, contra la significación negativa destructora de cuanto en ese día empezó a derrumbarse, tiene un sentido afirmativo, fuerte y directo hacia una rotunda finalidad española. Es el comienzo de una lucha que necesariamente había de ser sangrienta para el recobro de lo nuestro. (...) Es la auténtica libertad rebelándose contra la esclavitud vergonzosa. (...) Es la humanidad contra la barbarie. Es, en suma, como un amanecer según canta el brioso himno de la Falange, que sucede a la noche oscura de la Patria, perdida en el espeso y cerrado bosque de un desconcertante confusiónismo político”.

Ejemplos de imágenes de la época:

INDICE DE LA VICTORIA

28 de julio de 1936: HUELVA.
 14 de agosto de 1936: BADAJOZ.
 13 de septiembre de 1936: SAN SEBASTIAN.
 27 de septiembre de 1936: TOLEDO.
 17 de octubre de 1936: OVIEDO.
 8 de febrero de 1937: MALAGA.
 19 de junio de 1937: BILBAO.
 26 de agosto de 1937: SANTANDER.
 21 de octubre de 1937: Caída de Gijón y derrumbamiento del frente de ASTURIAS.
 22 de febrero de 1938: TERUEL.
 3 de abril de 1938: LERIDA.
 15 de abril de 1938: tarde del Viernes Santo: Llegada al MEDITERRANEO, por Vinaroz.
 13 de junio de 1938: CASTELLON DE LA PLANA.
 15 de enero de 1939: TARRAGONA.
 26 de enero de 1939: BARCELONA.
 4 de febrero de 1939: GERONA.
 10 de febrero de 1939: TODOS LOS PASOS DE LA FRONTERA DESDE PUIGGERDA HASTA PORT-BOU.
 28 de marzo de 1939: MADRID.
 29 de marzo de 1939: ALBACETE, CIUDAD REAL, CUENCA, GUADALAJARA Y JAEN.
 30 de marzo de 1939: VALENCIA Y ALICANTE.
 31 de marzo de 1939: ALMERIA, MURCIA Y LA BASE NAVAL DE CARTAGENA.



Cuartel General del Generalísimo
ESTADO MAYOR



Parte oficial de guerra, correspondiente al día 1.º de abril de 1939.
(III Año Triunfal)

EN EL DIA DE HOY, CAUTIVO Y DESARMADO EL EJERCITO ROJO, HAN ALCANZADO LAS TROPAS NACIONALES SUS ULTIMOS OBJETIVOS MILITARES.

LA GUERRA HA TERMINADO

Burgos, 1.º de abril de 1939, AÑO DE LA VICTORIA
El Generalísimo, FRANCO



Los espectáculos, cuando contaban con la presencia de autoridades, se convertían en actos patrióticos

Actividad “los vestigios del franquismo” (ejemplos de cambios de nombres en Madrid):

| NOMBRE ANTIGUO | NUEVO NOMBRE |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Glorieta de Santa María de la Cabeza | Glorieta del Capitán Cortés |
| Avenida de la Plaza de Toros | Avenida de Felipe II |
| Gran Vía | Avenida del José Antonio |
| Paseo de la Castellana | Avenida del Generalísimo |
| Paseo de Recoletos | Paseo de Calvo Sotelo |
| Paseo del Cisne | Calle de Eduardo Dato |
| Plaza de Nicolás Salmerón | Plaza de Cascorro |
| Plaza de Atocha | Plaza de Carlos V |
| Plaza de Cibeles | Plaza de los Héroes del 10 de agosto |
| Plaza de Moncloa | Plaza de los Mártires de Madrid |
| Plaza de Progreso | Plaza de Tirso de Molina |
| Plaza de la República | Plaza de Oriente |
| Plaza de la Constitución | Plaza Mayor |

Anuncio de la Sección Femenina de Falange para el Servicio Social femenino:

“A ti te hace falta ese trabajo para que estés satisfecha ante Dios y España. ¡Cumple e SERVICIO SOCIAL! Es un deber que como española tienes. Y con las enseñanzas que en él recibirás: Nacional-Sindicalismo, Religión, cocina, labores, etcétera, aprenderás muchos trabajos que pasaban antes desapercibidos para ti, porque te los ofrecieron hechos. Y al conocerlos, apreciarás dos cosas: primera, la satisfacción de realizar una labor con tu propio esfuerzo, y segunda, te valorizarás a ti misma, serás feliz al comprobar que sirves para algo, que es ahí, mujer, donde reside la verdadera felicidad del buen cristiano y del buen español. Acude a la Sección Femenina de FET y de las JONS, Zamora, número 25, y solicita el cumplimiento del SERVICIO SOCIAL.”



Miembros de la Sección Femenina en un bautizo de hijos de reclusas

ANEXO 2.10: materiales para la Unidad Didáctica 11: «La evolución del capitalismo, la caída de la URSS y el fin de la Guerra Fría»

Nikita KRUSCHEV, informe al Sóviet Supremo, 31-octubre-1959

“Los capitalistas no aprueban el sistema socialista; nuestra ideología, nuestras concepciones les son extrañas. De igual manera, nosotros, ciudadanos de los estados socialistas, no aprobamos el régimen capitalista y la ideología burguesa. Pero necesitamos vivir en paz y solucionar por medios pacíficos los problemas internacionales que se presenten. De ello se deriva la necesidad de hacer concesiones mutuas.”

John F. KENNEDY, discurso de la toma de posesión de presidente, 20- enero-1961

“Aquellas naciones que son nuestros adversarios, no les prometemos un compromiso, sino una petición; que ambas partes comiencen de nuevo la búsqueda de la paz, antes de que los sombríos poderes de destrucción, desencadenados por la ciencia, suman a la humanidad

entera en una autodestrucción proyectada o accidental (...) Que ambas partes analicen los problemas que nos unen, en vez de insistir en los problemas que nos separan.”

Ejemplo de imágenes a trabajar sobre la desintegración del bloque comunista:



George Bush padre o Margaret Thatcher junto a Mijail Gorbachov

H. KOHL, “No ha nacido un nuevo Estado”, *ABC*, 2-diciembre-1990:

“Con la reconstrucción de la unidad estatal de Alemania, el 3 de octubre de 1990, no ha nacido un nuevo Estado, sino que cinco nuevos estados federales, así como la parte oriental de Berlín, se han incorporado a la República Federal de Alemania. Con ello, se garantiza la continuidad de aquellas decisiones fundamentales que han determinado, durante décadas, el camino de la RFA y que, en definitiva, han logrado también la base que ha hecho posible la reunificación: internamente, el reconocimiento del Estado democrático de derecho y del orden económico y social de la economía de mercado; de cara al exterior, la integración en la comunidad de los países libres de Occidente.”

ANEXO 2.11: materiales para la Unidad Didáctica 12: «La Unión Europea: de 1951 a la actualidad»

The Wall Street Journal (Nueva York), 31-diciembre-2001. Sobre el euro

“Con el euro, el comercio y los negocios en la Unión Europea ya no tendrán que protegerse más de los riesgos derivados del tipo de cambio. El euro ya se ha convertido en la segunda divisa más importante del mundo. Y no hay que olvidar la ampliación de la UE al este de Europa (450 millones de habitantes en total), lo que daría lugar a un producto interior bruto mayor que el de Estados Unidos.”

EL PAÍS

LUNES 31 DE DICIEMBRE DE 2001 DIARIO INDEPENDIENTE DE LA MAÑANA EDICIÓN NACIONAL
 Año XXVI, Número 8.986 www.elpais.es Precio: 150 pesetas - 0,90 euros

EUROPA INICIA UNA NUEVA ÉPOCA ECONÓMICA Y POLÍTICA

La llegada del euro marca el mayor cambio de moneda de la historia

Mañana, 1 de enero, abrirán 900 sucursales bancarias para facilitar al público la nueva divisa europea

El Gobierno vasco propone discutir más adelante sobre la UE y Montoro lo rechaza

El ministro de Hacienda, Cristóbal Montoro, rechazó ayer de plano la nueva propuesta del Gobierno vasco para cerrar antes del 1 de enero la renovación del Concerto Económico. La *vicelehendakari*, Idoia Zema-



46 / ECONOMÍA
EL PAÍS, jueves 28 de febrero de 2002

EL MAYOR CAMBIO MONETARIO DE LA HISTORIA

La peseta muere tras 133 años de historia

El Banco de España inicia un plan para cubrir la inesperada demanda de monedas de un euro

C. GALINDO / L. ABELLÁN, Madrid
 La *rubia* se acerca silenciosa a sus últimas horas de vida. La peseta morirá esta mañana para pasar el testigo al euro de forma irreversible tras más de 133 años de historia. El relevo pone fin a una etapa

"Pasamos olímpicamente de la peseta", afirma notando el quiosquero Manuel Barrasa. Setenta años han bastado para cambiar las tornas en la mayor parte de los comercios. A principios de año, los problemas en el comercio surgían a causa del euro, ahora se resaca un pequeño revuelo cada vez que un cliente quiere pagar en pesetas. "Cuanta trabajo hacer la operación cuando alguien viene con pesetas", confirma el estancero Físils Gelañá.

Casi el 100% de las transacciones se efectúan en la nueva moneda prácticamente desde la última semana de enero. "La peseta ha desaparecido sin piedad", asegura el portavoz de la Confederación Española de Comercios y Usuarios (CECU), Antonio López. A partir de mañana, todas las operaciones deberán ser en euros, porque la peseta ya no existirá como moneda de curso legal. Pero los billetes y monedas de la antigua



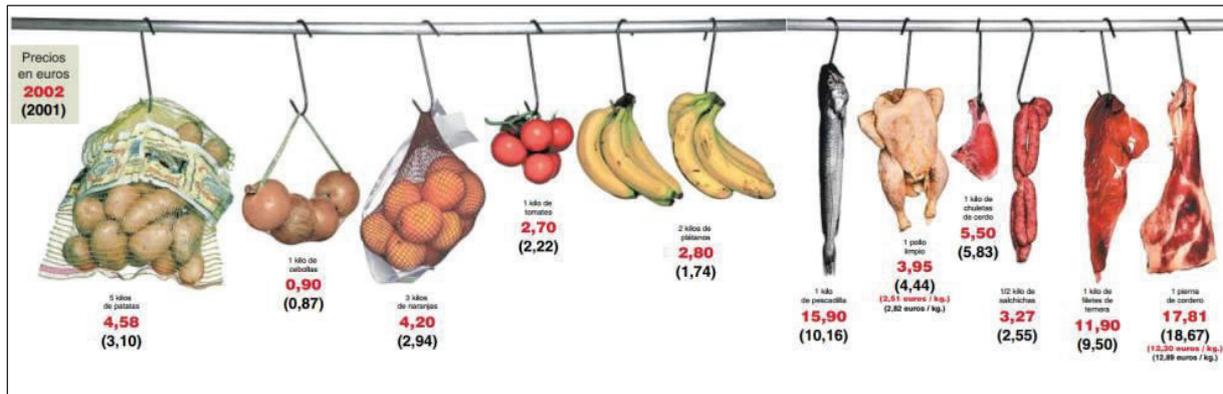
de dos meses de convivencia entre ambas divisas, caracterizada por la ausencia de problemas graves y escasos signos de nostalgia entre los ciudadanos ante la desaparición definitiva de la moneda. "No echo en falta a la peseta; me encanta el euro", sentenciaba ayer Teresa Sánchez, propietaria de una floristería en Madrid. En realidad, el euro se impuso de inmediato en los pagos. Una explosión inesperada de la demanda de monedas de un euro ha llevado al Banco de España a ordenar

que se fabriquen unos 60 millones de piezas de esta denominación. Junto a la peseta, desaparecen esta mañana otras siete divisas y culminará un proceso iniciado hace 30 años: el euro se convertirá en la moneda común de 12 países europeos.

mercio. "Es cierto, faltan monedas de un euro, a nosotros apenas nos sirven", confiesa *extrañadamente* el subdirector de una oficina bancaria. En un principio, se acuñó el triple de monedas de 50 céntimos que de un euro, algo que ha ocurrido en otros países de la zona euro.

"El Tesoro Público y el Banco de España ya han activado un plan especial de producción de monedas de un euro para satisfacer las exigencias de la demanda; se van a producir muchas monedas de un euro y se dejarán de fabricar de 50 céntimos", dice Ariztegui.

El sector de las máquinas recontables, uno de los que utiliza más monedas, se preparó para utilizar más piezas de 50 céntimos, pero después tuvo que cambiar de planes. "La gente las ha rechazado de plano, incluso en el comercio", afirma Eduardo Antoja, vicepresidente de Colfax, que agrupa a fabricantes y operadores.



Más de 340 millones de europeos compartimos la moneda única. El euro es una parte importante de nuestra vida cotidiana: está en nuestra cartera y en nuestra cuenta corriente. Sin embargo, es mucho más que un medio práctico para efectuar pagos. Nos ayuda a satisfacer necesidades y aspiraciones importantes. Es una moneda segura y estable que nos permite ahorrar e invertir con confianza. Con el euro es más fácil vivir, trabajar y estudiar en otro país de la zona del euro. El euro nos acerca.

El euro existe ya desde hace 20 años y, durante este tiempo, ha demostrado ser una moneda estable y que inspira confianza. En el BCE, junto con los bancos centrales de los países de la zona del euro, velamos por el euro para que los ciudadanos puedan confiar en que su dinero esté seguro y beneficiarse del euro de muchas maneras, ahora y en el futuro.

Estabilidad y prosperidad

Al igual que la mayoría de las personas, seguramente quieras prosperar económicamente y tener un buen trabajo que te sustente a ti y a tu familia. En nuestra actividad como banco central, mantenemos los precios estables y con ello contribuimos al crecimiento de la economía y a la creación de puestos de trabajo. Nuestro objetivo principal es el mantenimiento de la estabilidad de precios. Con ello se crean las condiciones necesarias para la prosperidad y para un futuro económico estable que permita hacer planes. En la vida cotidiana, unos precios estables hacen que se pueda confiar en el valor futuro de nuestro dinero y que las empresas puedan invertir y crecer. Podemos tener la tranquilidad de que un euro hoy será un euro mañana.

Juntos somos más fuertes

Los ciudadanos europeos formamos una comunidad culturalmente diversa de personas que comparten valores similares. Juntos aspiramos a preservar la paz, la democracia y la libertad. También aspiramos a lograr una mayor prosperidad económica y a tener una voz más fuerte en la escena internacional.

Con nuestra unión para formar el bloque comercial más grande del mundo y con la creación del mercado único para Europa seguimos avanzando para lograr con éxito nuestros objetivos. La moneda única ha promovido la integración europea para que todas las personas que viven en la zona del euro puedan obtener los beneficios del mercado único. Los billetes y monedas en euros que llevamos en el bolsillo son un símbolo tangible de la unidad europea. El euro nos da un sentido de pertenencia y nos recuerda a diario lo mucho que hemos conseguido.

Con el euro es fácil

Podemos utilizar los euros que llevamos en la cartera en 19 países europeos sin tener que cambiar moneda ni pagar comisiones. La moneda única hace que viajar a esos países sea más cómodo y más barato y facilita otros aspectos de nuestra vida, como estudiar, trabajar o vivir en el extranjero. El euro permite a los consumidores de la zona del euro comparar precios directamente y efectuar pagos a otros países. También contribuye a reducir las preocupaciones de las empresas en relación con los tipos de cambio.

Tratado de la Unión Europea (TUE)

Artículo 2

La Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías. Estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres.

Artículo 3

1. La Unión tiene como finalidad promover la paz, sus valores y el bienestar de sus pueblos.

2. La Unión ofrecerá a sus ciudadanos un espacio de libertad, seguridad y justicia sin fronteras interiores, en el que esté garantizada la libre circulación de personas conjuntamente con medidas adecuadas en materia de control de las fronteras exteriores, asilo, inmigración y de prevención y lucha contra la delincuencia.

3. La Unión establecerá un mercado interior. Obrará en pro del desarrollo sostenible de Europa basado en un crecimiento económico equilibrado y en la estabilidad de los precios, en una economía social de mercado altamente competitiva, tendente al pleno empleo y al progreso social, y en un nivel elevado de protección y mejora de la calidad del medio ambiente. Asimismo, promoverá el progreso científico y técnico. La Unión combatirá la exclusión social y la discriminación y fomentará la justicia y la protección sociales, la igualdad entre mujeres y hombres, la solidaridad entre las generaciones y la protección de los derechos del niño. La Unión fomentará la cohesión económica, social y territorial y la solidaridad entre los Estados miembros. La Unión respetará la riqueza de su diversidad cultural y lingüística y velará por la conservación y el desarrollo del patrimonio cultural europeo.

4. La Unión establecerá una unión económica y monetaria cuya moneda es el euro.

5. En sus relaciones con el resto del mundo, la Unión afirmará y promoverá sus valores e intereses y contribuirá a la protección de sus ciudadanos. Contribuirá a la paz, la seguridad, el desarrollo sostenible del planeta, la solidaridad y el respeto mutuo entre los pueblos, el comercio libre y justo, la erradicación de la pobreza y la protección de los derechos humanos, especialmente los derechos del niño, así como al estricto respeto y al desarrollo del Derecho internacional, en particular el respeto de los principios de la Carta de las Naciones Unidas.

6. La Unión perseguirá sus objetivos por los medios apropiados, de acuerdo con las competencias que se le atribuyen en los Tratados.

[“El Parlamento Europeo da luz verde a imponer una sanción histórica a Hungría” RTVE, 12-septiembre-2018 \(enlace a vídeo-resumen del artículo\)](#)

El Parlamento Europeo (PE) ha recomendado este miércoles a los Estados miembros aplicar el artículo 7 de los tratados europeos y sancionar a Hungría al considerar que existe un riesgo de violación del Estado de Derecho al no respetar los valores fundamentales de la Unión Europea (UE) y actuar contra los inmigrantes.

Ese artículo contempla sanciones para el Estado miembro concernido, incluida la pérdida del derecho de voto en el Consejo de la UE. Es, además, la primera vez que la Eurocámara acepta poner en marcha este proceso.

Durante los últimos años, la negativa del Gobierno húngaro a acoger refugiados, las trabas a la libertad de prensa, y la aprobación de las leyes sobre universidades que obstaculiza a la Universidad Centroeuropea del magnate George Soros y sobre el control de las ONG han generado el rechazo de Bruselas.

En la misma línea, durante su discurso sobre el Estado de la Unión pronunciado en el pleno del PE en Estrasburgo (Francia), el presidente de la Comisión Europea, Jean-Claude Juncker, ha declarado este miércoles su oposición a todo ataque al Estado de Derecho.

"Estamos preocupados por la evolución de los debates en algunos de nuestros Estados miembros", ha dicho, para después defender que el artículo 7 del Tratado de la UE debe activarse ahí en donde el Estado de derecho esté en "peligro".

ANEXO 2.12: materiales para la Unidad Didáctica 13: «España. La Transición y la Democracia»

JULIÁ DÍAZ, Santos: "Sociedad y política, *Transición y democracia*, vol. 10, 1991

“Un punto de partida es obvio: la instauración de la democracia en España, aunque significara en su término una ruptura con la legalidad franquista, se realizó de forma legal, por medio de una ley elaborada por un gobierno nombrado de acuerdo con las leyes vigentes del régimen, votada en las Cortes franquistas y aprobada luego en un referéndum, celebrado con garantías de libertad de voto aunque presidido por aquel mismo gobierno que carecía en su origen de legitimidad democrática. Fue, por tanto, un sector del aparato político del propio régimen el que elaboró aprobó y llevó a puerto la estrategia finalmente exitosa de transición hacia la democracia y sobre el que recayó la principal iniciativa política. (...) Evidentemente, la transición no habría sido lo que finalmente fue si las luchas por la democracia durante el franquismo no hubieran tenido su continuación en la permanente presión ejercida por los sectores de oposición, especialmente la clase obrera, durante la agonía del régimen.”

TUSELL, Javier: *La transición española a la democracia*, Historia 16, 1991

“El consenso y la búsqueda de fórmulas legales que evitaron los peligros a una joven democracia fueron factores positivos en el momento de iniciarse la transición y hubieran sido, también, positivos en caso de mantenerse en sus estrictos términos y ámbitos como una constante de comportamiento. Sin embargo, no sólo no ha sido así sino que además han aparecido inconvenientes obvios, aunque sólo una vez transcurrido algún tiempo. El principal es que, al haberse practicado un consenso en la clase política desde arriba, lo que ha sucedido es que la movilización popular ha sido limitada y aun decreciente. Es cierto que se han evitado los temas conflictivos, pero de esa manera, si se ha dado estabilidad a la política nacional, también se la ha privado del componente popular que una democracia debe tener siempre. Una movilización política escasa siempre será un inconveniente grave en un sistema democrático.”

“El derecho de un pueblo a decidir libremente su destino colectivo no puede ser impedido por la violencia y el crimen organizado. Sólo la confrontación pública de las diversas posiciones, la clarificación y transparencia de las realidades sociales y, en última instancia, la expresión de la voluntad de los ciudadanos a través del sufragio, tienen legitimidad para configurar la nueva sociedad española. El terror no tiene ideología. El desenmascaramiento de cuantos intentan beneficiarse de esta estrategia es exigencia unánime de los españoles a su Gobierno. Servidores del orden y otros ciudadanos son víctimas hoy de una misma violencia que trata de sumir en la discordia civil a nuestro país.”

Ejemplo de fichas de la actividad: “Los personajes de la Transición”:

| Adolfo Suárez González (1932-2014) | |
|--|--|
|  | |
| Completa la biografía: | |
| Preguntas clave: <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué hacías durante la Guerra Civil (1936-1939)?- ¿Qué hiciste después? ¿Te fuiste fuera o te quedaste en España? ¿Por qué?- ¿Qué puestos de responsabilidad has tenido a lo largo de tu vida?- ¿Qué aportaste a la Transición? | |

ANEXO 2.13: materiales para la Unidad Didáctica 14: «El siglo XXI. La globalización, los avances tecnológicos y los retos del futuro»

“Energías renovables” Greenpeace ([enlace](#) a actividad interactiva)

Si bien se está produciendo un cambio en el sistema energético con la reactivación en la **instalación de energías renovables** tras las subastas del 2016 y 2017, su ritmo es demasiado lento, pues viene marcado principalmente por los intereses de un **oligopolio energético** con otros negocios sucios en cartera. Para que la transformación del modelo energético ocurra a la velocidad necesaria para salvar el clima es imprescindible que millones de personas participen en ella produciendo, intercambiando, almacenando y gestionando **energías renovables**, tanto de forma individual como colectiva.

España fue líder mundial en energía fotovoltaica en 2008, pero la legislación que imperó desde 2010 fue destruyendo un futuro prometedor en un país privilegiado en recursos, tecnología, conocimientos técnicos e **industria renovable**, perdiéndose decenas de miles de empleos en pocos años (cuando en todo el mundo se han triplicado) y sembrando serias dudas en la Comisión Europea sobre el cumplimiento español de los compromisos internacionales en el año 2020. Un cumplimiento que ahora debemos recuperar.

Mientras las formas de producción, distribución y **comercialización colectiva de energía renovable** en manos de la ciudadanía emergen como una tendencia clave en el sector renovable en muchos países, las personas que quieren producir energía en nuestro país se han enfrentado a continuas barreras económicas, administrativas y legales, como el famoso ‘impuesto al sol’ - derogado por fin en octubre del 2018- a pesar de que el 30% de la ciudadanía se declaraba altamente predisposta a participar en la **transición energética**.

La solución pasa por construir un nuevo **sistema energético** en el que se reemplacen los combustibles sucios (carbón, petróleo, gas y uranio) por **energías renovables** y se apueste por la eficiencia y las **soluciones tecnológicas inteligentes** que aseguren una transición justa para las personas que trabajan en estos sectores y las comunidades que actualmente dependen de las energías sucias.

Se trata de un modelo en el que el control sobre la energía no es un privilegio de las grandes empresas energéticas, sino un derecho ciudadano, donde cada hogar podría ser dueño de su energía, que pueda producir, consumir, acumular e intercambiar a su justo valor y en libertad. Esta **transición energética** que ya está ocurriendo en muchos lugares del mundo, en España por fin comienza a despegar tras la derogación del **Impuesto al sol** (Real Decreto-ley 15/2018, de 5 de octubre, de medidas urgentes para la transición energética y la protección de los consumidores) en 2018 y su posterior desarrollo normativo (Real Decreto 244/2019, de 5 de abril, por el que se regulan las condiciones administrativas, técnicas y económicas del autoconsumo de energía eléctrica), en el que se desarrolla el autoconsumo compartido, individual y de proximidad y se reconoce el derecho a la remuneración de los excedentes. Es obligación de todos los Gobiernos impulsarla, priorizando así el interés general, la **lucha contra el cambio climático** y el **abandono de las energías sucias**.

Por otro lado, la apuesta total por las **energías renovables** no solo es la opción más segura para el planeta, sino también para la economía. Un **modelo basado** mayoritariamente en **energías renovables y ahorro energético** crearía más de 3 millones de puestos de trabajo en el Estado español, incrementaría en dos puntos anuales el PIB y disminuiría la factura energética en un 34% con respecto a 2012, todo esto se conseguiría para el año 2030. Para lograrlo hace falta voluntad política.

“Las abuelas revolucionarias que iluminan el África rural” Marta REY, *El País*, 22-mayo-2020

Marie Tsimadiro tiene 47 años, nueve hijos y 12 nietos. No sabe leer ni escribir y ha dedicado toda su vida a cultivar el campo para el sustento de su familia. Pero, ahora, esta abuela malgache compagina la azada con la reparación e instalación de paneles y lámparas solares en Ranomay, una comunidad rural remota de 670 habitantes en la región de Atsimo-Andrefana, en el sudoeste de Madagascar.

Marie junto a Marinasy, Tsiampoizy y Modestine, fueron elegidas por sus vecinos para emprender una aventura intercontinental que cambiaría la vida cotidiana de su comunidad. En septiembre de 2018, las cuatro mujeres que apenas se habían alejado 10 kilómetros de Ranomay, viajaron 6.000 hasta Tilonia, en India. Allí asistieron durante seis meses a la formación sobre energía solar fotovoltaica que imparte la Universidad Pies Descalzos (Barefoot College), fundada por el activista social Bunker Roy. “Mi familia al principio se opuso, decían que los aldeanos nunca habíamos estado fuera, que yo no sabía hablar ni inglés ni francés. Fue mi madre la que les convenció diciéndoles que se mirasen a ellos mismos, que por no salir no habían progresado y que yo debía ir para traer el desarrollo”, dice muy seria Tsiampoizy, la más joven de todas.

(...) En la aldea se erige la Casa Solar, un edificio modesto que funciona como centro de operaciones. Es allí donde Marie, Marinasy, Tsiampoizy y Modestine reparan, montan y manipulan los diferentes componentes fotovoltaicos que instalan para sus paisanos. Trabajan en semanas alternas en equipos de dos, así pueden seguir dedicándose a sus quehaceres agrícolas. Las mamás solares han iluminado 155 hogares en solo seis meses. (...) “La electrificación de Ranomay ha sido un sueño hecho realidad. Hay muchos menos robos de patos y ha mejorado la vida de todos. Por ejemplo, ya no tenemos que comprar petróleo para las lámparas de queroseno, que son un gran gasto para la economía familiar y los niños pueden hacer los deberes por la noche”. Así lo ve también Marinasy: “Ahora nuestro pueblo brilla por las noches. Estoy muy orgullosa porque gracias a nosotras, las técnicas solares, nuestra vida ha cambiado, la luz nos ha cambiado”, cuenta con el rostro iluminado de felicidad. Un cambio que no se manifiesta solo en forma de luz, sino que también ha permitido a las mujeres empoderarse y adquirir otro papel en la sociedad rural. Se han convertido en embajadoras del progreso de sus comunidades: “Creo que ahora los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos”, afirma Marie.

