



---

**Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social

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

**Programación anual para Ciencias Sociales en  
4º de la ESO y su unidad didáctica modelo.  
Una WebQuest para el período de entreguerras**

Autor: Endika Elorza González  
Tutor: Víctor Manuel Cabañero Martín  
Curso: 2019 – 2020



# Índice

Introducción.....	4
1. Contextualización de la asignatura de Ciencias sociales en la ESO. Legislación y entorno educativo .....	5
1.1 El marco legislativo para Geografía e Historia en España y en Castilla y León....	5
1.2 Características del centro y del alumnado .....	7
2. Elementos de la programación .....	8
2.1 Secuenciación y temporalización de los contenidos .....	8
2.2 Perfil de la material.....	11
2.3 Decisiones metodológicas y didácticas .....	39
2.4 Estrategias, instrumentos y criterios de evaluación del aprendizaje .....	42
2.5 Elementos transversales.....	44
2.6 Medidas para el fomento de la lectura.....	46
2.7 Medidas de atención a la diversidad.....	47
2.8 Materiales y recursos de desarrollo curricular.....	49
2.9 Programa de actividades extraescolares y complementarias.....	50
2.10 Evaluación de la programación didáctica.....	52
3. Unidad didáctica modelo: Unidad 7. El período de entreguerras.....	54
3.1 Justificación y presentación de la unidad .....	54
3.2 Desarrollo de los elementos curriculares y las actividades .....	55
3.3 Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación .....	63
3.4 Materiales y recursos .....	64
4. Actividad de innovación educativa.....	66
4.1 La WebQuest. Una aproximación teórica .....	66
4.2 <i>Un periodista después de la Gran Guerra</i> . Una WebQuest para el período de entreguerras .....	68

Bibliografía.....	75
Anexo I. Calendario escolar 2019 – 2020 .....	78
Anexo II. Materiales .....	79
Anexo III. Modelo de Examen .....	92



# INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster tiene por objetivo principal ofrecer una programación anual para la asignatura de Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como una unidad didáctica modelo. Concretamente, la programación y su unidad modelo se han enfocado en 4º de la ESO, dentro del curso escolar 2019 – 2020 de Castilla y León.

De esta manera, el contenido del trabajo se organizará en tres capítulos. El primero atenderá a la programación general de la asignatura y se iniciará con los aspectos legales que envuelven la práctica docente en España, así como una breve contextualización del entorno educativo hacia el que se concreta esta programación. Como no se dispone de un entorno educativo concreto, todos los aspectos que requieran de él (metodología, salidas didácticas, etc.) se enmarcarán en el contexto del instituto donde realicé las prácticas externas, el IES Jorge Manrique (Palencia).

Tras la contextualización legal, en el segundo capítulo se presentará una secuenciación de los contenidos a través de un cronograma expresado en tabla donde se reflejarán las unidades didácticas del curso y su temporalización. A continuación, se adjuntará una serie de tablas que expresarán la programación de cada unidad didáctica (contenidos, estándares, criterios, actividades y competencias). Finalmente, este primer capítulo se cerrará con las decisiones metodológicas adoptadas, los elementos transversales que se trabajan, las medidas que promueven el hábito de la lectura, el sistema de evaluación, las medidas de atención a la diversidad, los recursos didácticos empleados, la programación de actividades extraescolares y complementarias, y la rúbrica de autoevaluación para la programación.

El tercer capítulo estará centrado en el desarrollo de una unidad didáctica modelo, en este caso en la *Unidad 7. El período de entreguerras (1919 – 1939)*. Tras justificar mi elección, se presentarán unas tablas similares a las de la programación general donde se concretará su secuenciación temporal en sesiones, además de detallar cuáles serán los instrumentos de metodológicos y los materiales y recursos empleados. Aunque guarde semejanza con lo trabajado en el capítulo anterior, el objetivo de la presentación de esta unidad modelo es profundizar en el estudio didáctico del período de entreguerras y ofrecer una propuesta de innovación docente que ayude a trabajar sus contenidos en el aula.

# 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ESO. LEGISLACIÓN Y ENTORNO EDUCATIVO

## 1.1 EL MARCO LEGISLATIVO PARA GEOGRAFÍA E HISTORIA EN ESPAÑA Y EN CASTILLA Y LEÓN

En un primer nivel, las leyes que orientan y organizan la educación en España son la *Ley Orgánica de Educación* (LOE), aprobada el 6 de abril de 2006, y la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), aprobada el 28 de noviembre de 2013.

Respecto a la organización del curso que abarca la siguiente programación, el *Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre*, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato apunta en su artículo 14 como se disponen de dos opciones para el alumnado de cuarto de la ESO; una con enseñanzas académicas orientadas hacia la iniciación del Bachillerato, y otra con enseñanzas aplicadas enfocadas en la Formación Profesional. En ambas opciones la materia de ciencias sociales (conocida como *Geografía e Historia* en la ley) adquiere la clasificación de *troncal*, es decir, su matriculación es obligatoria para todos los itinerarios posibles<sup>1</sup>.

El siguiente nivel legislativo se dispone en las comunidades autónomas. En este caso, en Castilla y León contamos con la ORDEN EDU/362/2015, del 4 de mayo, por la cual “se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León”<sup>2</sup>.

Y en todos los niveles legales aluden a la materia de Geografía e Historia como el vehículo para “acercarse al conocimiento del pasado y del espacio habitado por los seres humanos son tareas de todo punto imprescindibles para entender el presente, base, a su vez, de la construcción del futuro”<sup>3</sup>. Por lo tanto, ambas disciplinas son valoradas en la ESO ya que “ofrecen una visión global del mundo, a la vez que impulsan el

---

<sup>1</sup> *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, pág. 13.

*Boletín Oficial del Estado*. Número 3, de 03/01/2015 (BOE-A-2015-37). Sección I, pág. 179.

<sup>2</sup> *Boletín Oficial de Castilla y León*. Número 86, de 08/05/2015. Pág. 32051.

<sup>3</sup> *Ibid*, pág. 32141.

desarrollo de valores que inducirán a los escolares a adoptar una actitud ética y comprometida en una sociedad plural y solidaria”<sup>4</sup>.

Respecto al marco competencial, la materia de Geografía e Historia permite el desarrollo notable de las competencias necesarias para el proceso de aprendizaje. Esta materia hace énfasis en la competencia de comunicación lingüística y la competencia de aprender a aprender (desarrollo de la autonomía personal y capacidad de razonamiento). En mi opinión, también se deben añadir como competencias básicas de nuestra materia la social y cívica, y la de conciencia y expresiones culturales.

En cuanto a los contenidos de la materia, en el primer curso aparecen aquellos contenidos geográficos destinados al conocimiento global del mundo (concretando el nivel europeo y español) para después dejar paso inmediato a contenidos de Historia, estudiando desde la Prehistoria hasta la caída de Roma. En el segundo curso los contenidos son netamente históricos, y estos se organizan en dos grandes bloques: Historia Medieval e Historia Moderna. En el tercer curso los contenidos se centran exclusivamente en la Geografía humana, y se organizan en tres grandes bloques: demografía y migración, sistemas y sectores económicos, y desigualdades en el espacio geográfico actual y efectos negativos de la acción humana en el medio ambiente y sus medidas correctoras.

Centrándose en el cuarto curso de la ESO, el marco legal establece “diez bloques temáticos en los que se estudian los procesos históricos que ocurren entre las últimas etapas del Antiguo Régimen y el mundo actual”<sup>5</sup>. Por lo tanto, para esta programación de cuarto de la ESO aparecerán contenidos, criterios y estándares relacionados con la Historia contemporánea, centrando su atención en Europa y en España.

En cuanto a la metodología para la materia de Geografía e Historia, la legislación marca como se debe “otorgar un protagonismo especial a la práctica directa mediante la utilización de recursos didácticos específicos, con el fin de que el alumno observe e interprete los hechos geográficos, históricos y artísticos a través de textos, imágenes, mapas o informaciones estadísticas”<sup>6</sup>, y para ello apoya dos tipos de estrategias: de exposición y de indagación.

Además, recordando el desarrollo competencial, la ley hace hincapié en el desarrollo de técnicas de trabajo intelectual, sobre todo en la comprensión lectora y en la

---

<sup>4</sup> *Ídem*.

<sup>5</sup> *Boletín Oficial de Castilla y León*. Número 86, de 08/05/2015, pág. 32141.

<sup>6</sup> *Ibid.* pág. 32142.



capacidad para expresarse correctamente, es decir, en la competencia lingüística. En respuesta, la presente programación contará con un apartado donde se traten medidas para fomentar el hábito de la lectura.

## **1.2 CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO Y DEL ALUMNADO**

Como se ha señalado en la introducción, cuando esta programación requiera un contexto educativo en concreto se usará el presenciado durante mi estancia de prácticas externas en el IES Jorge Manrique (Palencia). Este instituto público está localizado en pleno centro de la ciudad, y su longeva vida hace que se conozca como “el Instituto Viejo” entre los palentinos.

El alumnado para la etapa de la ESO en general es muy diverso. En su mayoría son alumnos de clase media procedentes de centros públicos y presentan rasgos de diferentes culturas y nacionalidades. En cuanto al número de alumnos, mientras que para los dos primeros cursos de la ESO las clases se encuentran masificadas, en los dos últimos este número se ve reducido.

Atendiendo al curso que se destina la siguiente programación, en cuarto de la ESO aparecen tres itinerarios; uno centrado en el bachillerato de humanidades, otro en el de ciencias y tecnología, y el de itinerario bilingüe. En mi estancia de prácticas pude acudir a dos de ellos, uno de humanidades y el bilingüe. En ambos casos el alumnado parecía estar dentro de la clase media y el número de alumnos por aula era de veinte.

Los alumnos de cuarto de la ESO (entre quince y diecisiete años) se encuentran en una etapa que desde el ámbito de la medicina Verónica Gaete ha denominado *adolescencia media*. Respecto al desarrollo cognitivo, esta etapa se caracteriza por un aumento de las habilidades de pensamiento abstracto y razonamiento. Además, los alumnos aumentan sus expectativas académicas, esperando que sea durante este período cuando obtengan los logros académicos que los preparen para el futuro<sup>7</sup>.

Y es que nuestros alumnos, a pesar de encontrarse en un nivel cognitivo avanzado dentro de la educación secundaria, tendrán que hacer frente a las dificultades que supone el estudio de la Historia. En este sentido, Joaquín Prats ha distinguido entre dificultades generales y dificultades específicas.

---

<sup>7</sup> Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 436-443, pág. 440.

Respecto a las generales, en primer lugar Prats señala el dominio de modelos de conocimiento extremadamente abstractos necesarios para la comprensión de los fenómenos históricos. Por lo tanto, será necesaria una presentación de los contenidos adaptados al nivel del alumnado. En segundo lugar aparece la imposibilidad de reproducir hechos concretos del pasado, ya que la aproximación al pasado conlleva el manejo de fuentes, y, como se ha indicado, este puede ser de extrema complejidad para el alumnado. En tercer lugar, el propio debate historiográfico, y es que no todos los autores están de acuerdo con una misma definición y caracterización de la Historia como ciencia social<sup>8</sup>.

En cuanto a las dificultades específicas, aunque según Prats existen más, se deben distinguir cuatro importantes: aprendizaje de conceptos históricos, la percepción del tiempo en historia, los temas de causalidad y multicausalidad, y la localización e identificación de espacios culturales<sup>9</sup>.

Todas estas dificultades estarán presentes en los contenidos de la siguiente programación. Por lo tanto, en los apartados de metodología se expondrán algunos recursos que traten de solventar dichos problemas.

## **2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN**

### **2.1 SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS**

La secuenciación de los contenidos de cuarto, y de la ESO en general, deben tener en cuenta unos objetivos que perseguir. Así, según Gallegos, una correcta secuenciación tiene que buscar la adquisición de una percepción global de los contenidos, la disposición de una percepción clara de la progresión en que han de presentarse (de lo contrario se caerá en repeticiones innecesarias o en saltos confusos), presentar un equilibrio en su selección (conceptuales, procedimentales y actitudinales), y establecer una correcta relación entre los contenidos propuestos y el alumnado hacia el que están dirigidos<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 71-99, pág. 86-87

<sup>9</sup> *Ibid.*, pág. 88

<sup>10</sup> Gallegos, J. A. (1998). La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normales generales. *Revista de Educación*, 293-315, págs. 294 – 295.

Concretamente, en la didáctica de ciencias sociales se consideran dos modelos de secuenciación; el diacrónico y el concéntrico. El diacrónico basa la secuenciación en la evolución histórica de los fenómenos presentes desde el origen de la humanidad hasta nuestros días (por ejemplo, la sociedad). De esta manera, se aplica fundamentalmente en los contenidos relacionados con la Historia, por lo que será el elegido para la siguiente secuenciación de cuarto de la ESO, cuyos contenidos son exclusivamente de Historia Contemporánea. Además, como los contenidos curriculares para este curso son por un lado de Historia universal, y por otro de España en particular, la secuenciación también adoptará uno de los principios establecidos por Bruner en su teoría del *curriculum en espiral*. Este concluye una secuenciación de lo englobante a lo minucioso, es decir, establecer grandes conceptos inclusores para después detallar variedades, tipologías, modalidades, etc.<sup>11</sup>. En este sentido, la siguiente secuenciación tratará de presentar en primera instancia unidades didácticas con los contenidos más generales de la Historia global contemporánea (Ilustración, capitalismo, industrialización ...), para después concretarlos de inmediato en otras unidades específicas y estudiar cómo se han plasmado estos procesos en la Historia de España.

Estos son los principios establecidos para la secuenciación temporal de mi programación. Así, la siguiente tabla expone el orden de estudio de las quince unidades didácticas seleccionadas y se rige por el calendario escolar impuesto por la Junta de Castilla y León para el curso 2019 – 2020<sup>12</sup>.

Las unidades agrupan todos los contenidos, criterios y estándares curriculares establecidos por la ORDEN EDU/362/2015 para el cuarto curso, y estas son presentadas en las quince tablas que precede el cronograma. En este sentido cabe destacar que el contenido y el criterio del bloque 10 (*La relación entre el presente, el pasado y el futuro a través de la Geografía y la Historia*) serán tratados transversalmente en la programación, es decir, considero que no deben ser exclusivos para una unidad concreta, sino que su espíritu debe estar presente en todas. Sin embargo, los estándares de este último bloque sí parecen más concretos; por ello se incluirán en la última unidad de la programación, *El mundo actual. La globalización y la revolución tecnológica*.

---

<sup>11</sup> Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, pág. 157 – 159.

<sup>12</sup> *Calendario escolar 2019 – 2020* de la Junta de Castilla y León [Disponible en: <https://www.educa.jcyl.es/es/calendario-escolar>]. Véase Figura 1 en el anexo I.



## 2.2 PERFIL DE LA MATERIAL

Unidad 1: El Antiguo Régimen y el pensamiento ilustrado				
Contenidos	Criterios	Estándares	Actividades <sup>13</sup>	Competencias <sup>14</sup>
El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España. El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII (B.1).	1. Explicar las características del “Antiguo Régimen” en sus sentidos político, social y económico (B.1).	1.1 Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración” (B.1). 3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo (B.1).	Define en tu cuaderno qué fue el Antiguo Régimen y señala tres monarcas como ejemplo. Establece las diferencias entre los modelos políticos que proponen los textos <i>Discurso de Luis XV al Parlamento de París</i> y <i>El espíritu de las leyes</i> de Montesquieu <sup>15</sup> . ¿En qué modelos políticos, sociales y económicos se encuadra cada uno?	CCL CSC
	2. Conocer los avances de la “revolución científica” desde el siglo XVII y XVIII (B.1).	2.1. Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época. (B.1).	1) Menciona al menos tres descubrimientos científicos del siglo XVIII. 2) ¿Cómo influyeron en la vida cotidiana? ¿Tienen estos avances influencia en la actualidad?	CCL CSC

<sup>13</sup> Las actividades serán expuestas como enunciados que serían presentados al alumnado y, si no se destalla lo contrario, todas se destinarían a realizarse en el cuaderno personal del alumno.

<sup>14</sup> CCL: Competencia en comunicación lingüística.

CMCT: Competencia matemática y básica en ciencias y tecnología.

CD: Competencia digital.

CPAA: Competencia Aprender a Aprender.

CSC: Competencia social y ciudadana.

CEC: Conciencia y expresión cultural.

SIE: Sentido y espíritu emprendedor.

<sup>15</sup> Véase <http://www.claseshistoria.com> [Disponible en <http://www.claseshistoria.com/antiguoregimen/textos.htm>]

<p>El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. Obras más representativas (B.1).</p>		<p>2.2. Comprende las implicaciones del empiricismo y el método científico en una variedad de áreas (B.1).</p>	<p>Realiza un esquema donde señales las diferentes disciplinas donde el empiricismo influyó notablemente.</p>	<p>CCEC</p>
<p>3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América (B.1).</p> <p><i>Señala las principales características del neoclasicismo</i></p>	<p>3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías (B.1).</p> <p><i>Analiza una obra representativa de estilo neoclásico e indica sus características</i></p>	<p>3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías (B.1).</p> <p><i>Analiza una obra representativa de estilo neoclásico e indica sus características</i></p>	<p>Detecta en el fragmento de texto de <i>Palabras</i><sup>16</sup> de Federico Guillermo de Prusia las principales características de la Ilustración.</p> <p>Realiza una búsqueda en tu smartphone de una obra de período neoclásico en la página web del Museo del Prado e indica su autor, fecha y principales características. Después realiza otra búsqueda para encontrar una obra similar pero de estilo renacentista.</p>	<p>CCL CSC</p> <p>CD CEC</p>

<sup>16</sup> Véase *claseshistoria.com* [Disponible en: <http://www.claseshistoria.com/antiguoregimen/textos.htm>].

Unidad 2: Las revoluciones burguesas				
Contenidos	Criterios	Estándares	Actividades	Competencias
Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII (B.2).	1. Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados Unidos, Francia y España e Iberoamérica (B.2).	1.1 Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras (B.2). 4.2. Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores (B.2).	Redacta un breve informe donde señales la relación entre los siguientes términos: Estados Generales, Napoleón, Toma de la Bastilla y Constitución de 1791.	CCL CSC
La revolución francesa (B.2).	2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII (B.2).	2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes (B.2).	Observa el siguiente texto sobre la <i>Declaración de Independencia</i> . Como historiador, ¿te sería útil esta fuente? ¿en qué hecho histórico la enmarcas?	CSC
Las Revoluciones liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas. Los nacionalismos (B.2).	3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América (B.2).  4. Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX (B.2).	3.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras (B.2).  4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron (B.2).	Observa el extracto del <i>Cuaderno de Quejas</i> y la <i>Ley de junio de 1794</i> <sup>17</sup> . ¿Qué términos denotan violencia? ¿La violencia revolucionaria quedó justificada?  Observa el siguiente fragmento de los <i>Discursos a la nación alemana. 1808</i> <sup>18</sup> . ¿En qué país se produjo el hecho revolucionario que describe? ¿En qué movimientos se inscribe?	CSC  CAA CSC
			¿En qué medida la invasión napoleónica de Europa despertó el nacionalismo? <sup>19</sup>	CSC

<sup>17</sup> Véase *clasehistoria.com* [Disponible en: <http://www.clasehistoria.com/revolucionesburguesas/textos.htm>]

<sup>18</sup> Véase *clasehistoria.com* [Disponible en: <http://www.clasehistoria.com/revolucionesburguesas/textos.htm>]

<sup>19</sup> Cuando no se especifique una fuente (texto, video, etc.) concreta, se entiende que el recurso para la actividad es el libro de texto y el apoyo del profesor.

<b>Unidad 3: La Revolución Industrial y la nueva sociedad de clases</b>				
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios</b>	<b>Estándares</b>	<b>Actividades</b>	<b>Competencias</b>
La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa (B.3).	1. Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal (B.3).	2.1 Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra (B.3)	La clase se dividirá en dos grupos. Un grupo encarnará el papel de la patronal de una fábrica textil de Manchester y el otro será su representación sindical. Debéis debatir en torno a la pregunta: ¿es beneficioso el avance industrial?	CSC
		1.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas (B.3)	¿En qué país se inició la Revolución Industrial? ¿Cuál fue el invento que la promovió? Señala la fecha de su aparición en Francia, España, China y México.	CSC
	2. Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva (B.3).	<i>Compara la sociedad estamental del siglo XVII con la nueva sociedad de clases del XIX</i> <sup>20</sup>	Realiza una tabla comparativa con los principales grupos de la sociedad estamental del siglo XVIII y la de clases del XIX. ¿Qué diferencia existió entre ambas sociedades?	CSC
		<i>Comprende el surgimiento de la clase obrera y analiza sus condiciones laborales</i>	Tras el visionado del fragmento de la película <i>Germinal</i> . ¿Cuáles eran las condiciones de los obreros de las fábricas inglesas? ¿En qué proceso se enmarca la aparición de estos trabajos? ¿Y en qué ideario económico?	CSC CAA
		2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales (B.3).	Tras la lectura del fragmento de <i>La Tribuna</i> de Emilia Pardo Bazán, ¿en qué condiciones	CCL CSC CAA

<sup>20</sup> Los contenidos, criterios y estándares añadidos a título personal serán señalados en cursiva.



				trabajaban las mujeres de la fábrica de tabaco? ¿Cuál era la edad mínima para trabajar?	
	3. Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios (B.3).	3.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos (B.3).		¿En que momento se industrializó Inglaterra? ¿Y los países nórdicos? ¿Por qué esta diferencia cronológica?	CSC

Unidad 4: El imperialismo del siglo XIX y la Segunda Revolución Industrial				
Contenidos	Criterios	Estándares	Actividades	Competencias
<i>La expansión de la Segunda Revolución industrial.</i>	<i>Analizar la expansión de la Segunda Revolución industrial en Europa y otros países como Estados Unidos y Japón.</i>	<i>Señala los principales avances técnicos que favorecieron la Segunda Revolución industrial.</i>	Realiza un esquema sobre los principales avances técnicos que favorecieron la Segunda Revolución industrial.	CSC CEC
<i>La unificación de Italia y Alemania.</i>	<i>Situar cronológica y geográficamente los procesos de unificación de Italia y Alemania.</i>	<i>Describe las principales consecuencias de la Segunda Revolución Industrial.</i> <i>Realiza un esquema con las etapas de las unificaciones italiana y alemana e identifica en el mapa de Europa su extensión territorial.</i>	¿Cuáles fueron las principales consecuencias de la Segunda Revolución Industrial?  Observa el siguiente mapa de Europa. 1) ¿Con qué países limitaba Prusia? ¿E Italia? 2) Haz un esquema sobre las principales etapas de sus procesos de unificación e indica el nombre de sus principales dirigentes.	CSC
El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias (B.4).	1. Identificar las potencias imperialistas y el reparto de poder económico y político en el mundo en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX (B.4).	1.1 Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales (B.4).	Observa el siguiente mapamundi del siglo XIX. 1) ¿Cuáles fueron las principales potencias europeas en expandirse por el globo terráqueo? 2) ¿Qué instauraron allá donde llegaron? 3) ¿En qué proceso histórico se inscribe la expansión?	CSC
		<i>Explica los tipos de colonia según la forma de administración que tuvieron para la metrópoli.</i>	Define <i>colonia de explotación</i> , <i>colonia de poblamiento</i> y <i>protectorado</i> , y pon un ejemplo de cada una.	CCL CSC CAA
		1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización (B.4).	El imperialismo supuso la expansión masiva en ultramar de las potencias europeas. 1) ¿Qué implicaciones tuvo que Europa fuera el centro/metrópoli? 2) En	CSC CAA

<p>La ciencia, arte y cultura en el siglo XIX en Europa, América y Asia (B.4).</p>	<p>6. Relacionar movimientos culturales como el romanticismo, en distintas áreas, reconocer la originalidad de movimientos artísticos como el impresionismo, el expresionismo y otros ismos en Europa y Asia. Entender el arte y la cultura en el siglo XIX y sus obras y artistas más representativos (B.4).</p>		<p>6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos (B.4).</p>	<p>tu opinión, ¿supuso este el primer paso para la globalización?</p>	<p>CEC CAA</p>
			<p>6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX (B.4).</p>	<p>Realizad grupos de 3 y escoged un movimiento artístico de Europa o Asia de finales del siglo XIX. Debéis buscar información en Internet y hacer una presentación Power Point sobre: características del estilo, principales autores y comentario de 3 obras icónicas. Después realizareis una exposición oral y cada miembro del grupo comentará una de las tres obras escogidas.</p>	<p>CAA CEC</p>
				<p>Señala el autor, fecha y principales características de estilo de las siguientes obras: <i>Torre Eiffel, Impresión, sol naciente</i> y <i>La noche estrellada</i></p>	<p>CAA CEC</p>

Unidad 5: El siglo XIX en España				
Contenidos	Criterios	Estándares	Actividades	Competencias
La invasión napoleónica y la Guerra de Independencia.	Reconocer las transformaciones políticas que se produjeron en España como consecuencia de la Guerra de la Independencia.	Explica las causas y el desarrollo de la Guerra de la Independencia.	Establece mediante un breve informe la relación entre los siguientes términos: Godoy, Abdicaciones de Bayona, Tratado de Fontainebleau, levantamiento del 2 de mayo, José Bonaparte.	CCL CSC
Restauración, liberalismo e ideales democráticos en España.	Identificar y analizar las etapas de la evolución política de España en el siglo XIX.	Explica la labor de las Cortes de Cádiz.  Especifica las etapas del reinado de Fernando VII.	Observa el siguiente texto ( <i>Constitución de 1812</i> ). ¿Qué principios políticos fundamentan los artículos?  Realiza un esquema de las etapas del reinado de Fernando VII, con los acontecimientos más importantes de cada una de ellas.	CCL CAA  CSC
		Analiza las diferentes etapas del reinado de Isabel II.	Realiza un esquema con las etapas del reinado de Isabel II.	CSC
		Analiza el desarrollo del movimiento obrero en España y sus tendencias ideológicas.	A través del fragmento de <i>La Tribuna</i> . ¿Qué tipo movimientos en defensa de los trabajadores había en la España del siglo XIX? ¿Fueron similares en Europa?	CCL CSC CAA
La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso? (B.3).	4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país (B.3).	4.1 Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España (B.3).	¿Qué regiones españolas crecieron más económicamente en el siglo XIX? ¿A que ideología política responden los cambios económicos?	CAA CSC

<p><i>La independencia de la América colonial.</i></p>	<p><i>Reconocer y explicar las causas, desarrollo y consecuencias de la independencia de las colonias españolas en América.</i></p>	<p><i>Analiza la expansión del liberalismo en las colonias españolas</i></p>	<p>A través del texto <i>Proclama a los soldados del Ejército Libertador de Venezuela, Cuartel General de Trujillo</i><sup>21</sup> de Bolívar, señala cuales son los principios políticos que aparecen. ¿En qué ideología se enmarcan? ¿A qué grupo social americano pertenecía el autor?</p> <p>Sobre un mapa político actual de Latinoamérica, agrupa y señala los países que anteriormente fueron colonias españolas.</p>	<p>CCL CSC CAA</p>
<p><i>La Restauración en España.</i></p>	<p><i>Identificar y explicar el período de la Restauración borbónica y sus etapas principales (reinados de Alfonso XII y Alfonso XIII).</i></p>	<p><i>Identifica los virreinos de Nueva España, Nueva Granada y del Río de la Plata, y señala qué países actuales englobarían.</i></p> <p><i>Define el concepto de “Restauración, “turnismo”, “caciquismo” y destaca las principales figuras políticas de este período en España.</i></p>	<p>¿Cuáles fueron las bases principales de la Restauración? ¿Por qué se conoció con ese nombre? ¿Quiénes fueron los dos principales actores del período?</p>	<p>CSC CAA</p>
	<p><i>Explicar el fenómeno conocido como “Desastre del 98” y sus consecuencias.</i></p>	<p><i>Analiza fuentes primarias para explicar el estallido de la guerra entre España y Estados Unidos.</i></p>	<p>Tras observar la imagen de la destrucción del acorazado Maine, emplea el siguiente artículo de prensa de época para describir el suceso. ¿Qué guerra inició? ¿Por qué los Estados Unidos estuvieron interesados? ¿Qué repercusión tuvo en España resultado de la guerra?</p>	<p>CCL CAA CSC</p>

<sup>21</sup> Véase [heroínasvenezolanas.ve.tripod.com](http://heroínasvenezolanas.ve.tripod.com/heroínasvenezolanas/id2.html) [Disponible en <http://heroínasvenezolanas.ve.tripod.com/heroínasvenezolanas/id2.html>]

Unidad 6. La Gran Guerra y la Revolución Rusa				
Contenidos	Criterios	Estándares	Actividades	Competencias
“La Gran Guerra” (1914.1919), o Primera Guerra Mundial (B.4).	2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo (B.4).	2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914 (B.4).	[Tras el visionado del documental sobre imperialismo y Primera Guerra Mundial] <sup>22</sup> Observa el mapamundi político en 1914. ¿Qué potencias europeas tenían mayor extensión colonial? ¿Por qué Alemania llegó tarde al reparto colonial? ¿Cuáles son sus colonias?	CSC
Las consecuencias de la firma de la Paz (B.4).	3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles (B.4).	3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial (B.4). 3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa (B.4).	Realiza la práctica de análisis de fotografías y carteles de época de la Gran Guerra <sup>23</sup> .	CCL CSC CAA
La Revolución Rusa (B.4).	4. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa (B.4).		1) Completa el mapa interactivo de Europa en 1914 y 1919 a través de la web <i>Didactalia</i> <sup>24</sup> . 2) Después realiza un pequeño informe sobre los cambios de fronteras ocasionados por la Gran Guerra.	CD CCL CSC
		<i>Analiza la Revolución de Octubre de 1917 y el nacimiento de la Unión Soviética.</i>	Analiza los siguientes textos y elabora un eje cronológico usando <i>Timetoast</i> <sup>25</sup> sobre los hechos a los que se refiere:	C.D.

<sup>22</sup> Véase *clasesdehistoria.com* [Disponible en: <http://www.clasesdehistoria.com/imperialismo/audiovisuales.htm>]

<sup>23</sup> Usando el libro de texto y las explicaciones del profesor proporcionadas en clase, el alumno identificará las diferentes fases y sucesos de la Gran Guerra a través del análisis de carteles de época propuesto. La referencia ha sido obtenida del Blog profesorfrancisco.es. Véase Figura 2 en el anexo II [Disponible en: [https://drive.google.com/file/d/1py9gvf15t\\_Y5YAteExpCJ\\_7S4ycer6dL/view](https://drive.google.com/file/d/1py9gvf15t_Y5YAteExpCJ_7S4ycer6dL/view)].

<sup>24</sup> Véase en *mapasinteractivosdidactalia.net* [Disponible en: <https://mapasinteractivos.didactalia.net/comunidad/mapasflashinteractivos/recurso/primera-guerra-mundial-europa-en-1914/d731913d-45d8-6ed2-67d5-3a8f4d6579ac>]

<sup>25</sup> Véase *timetoast.com* [Disponible en: <https://www.timetoast.com/timelines/dipityv-online-timeline>]



Unidad 7. El período de entreguerras (1919 – 1939)				
Contenidos	Criterios	Estándares	Actividades	Competencias
La difícil recuperación de Alemania (B.5).	1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919.1939, especialmente en Europa (B.5).	3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados (B.4)	1) A través de los textos <i>Palabras de G. Clemenceau. Sesión del Consejo de los Cuatro, 28 de marzo 1919, Propuesta para la paz de W. Wilson y Artículos</i> (del Tratado de Versalles) <sup>27</sup> . ¿Quién fue considerado el culpable de la Gran Guerra? 2) A través del texto <i>Fergusson. Cuando muere el dinero</i> <sup>28</sup> , ¿cómo crees que recibieron los alemanes el Tratado de Versalles?	CCL CSC
El “crash” de 1929 y la gran depresión (B.5).		1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer (B.5).	Tras el estudio de los movimientos sufragistas del s. XIX y las acciones de las mujeres en el siglo XX (especialmente en la Gran Guerra). 1) Enumera los hechos que condujeron a la lucha por el voto en los diferentes países europeos. 2) ¿Cuál fue el primer país en otorgarlo? Puedes buscar información en tu <i>smartphone</i> . Tras la lectura de los siguientes textos sobre economía de entreguerras: <i>David Solar. Boletín de la Sociedad Geográfica de los EE. UU, C.</i>	CSC CD
		<i>Comprende las causas y consecuencias de la crisis económica de 1929.</i>		CCL CAA CSC

<sup>27</sup> Véase *claseshistoria.com* [Disponibles en: <http://www.claseshistoria.com/1guerramundial/textos.htm>]

<sup>28</sup> Véase *claseshistoria.com* [Disponibles en: <http://www.claseshistoria.com/entreguerras/textos.htm>]



			<p><i>Coolidge. Declaraciones sobre la bonanza económica, Gordon Thomas. El día en que se hundió la Bolsa, y Teoría general sobre el empleo, el interés y la moneda. 1934</i><sup>29</sup>. Explica las causas y consecuencias de la caída de la Bolsa en 1929.</p> <p>Si comparásemos las crisis de 1929 y la de 2008. ¿Qué papel tuvo la especulación en la crisis? ¿Con qué se especulaba? ¿Qué repercusiones sociales y económicas tuvieron ambas crisis? Puedes buscar información en tu <i>smartphone</i>.</p> <p>Realiza un mapa conceptual con las características de los totalitarismos y los métodos que utilizaron los estados totalitarios para afianzar su poder.</p> <p>Redacta un breve informe donde se relacionen los siguientes conceptos: Tratado de Versalles, Hitler, hiperinflación, Felices Años Veinte, Crac del 29.</p> <p>Tras la lectura de los siguientes textos: <i>Informe de Stalin sobre el Plan Quinquenal. 1933, y Stalin. Discurso en la presentación de la Constitución de 1936</i><sup>30</sup>. ¿Cómo asciende Stalin al poder? ¿Cuál era su proyecto político</p>	<p>CSC CD CAA</p> <p>CSC</p> <p>CCL CSC</p> <p>CCL CSC</p>
El fascismo italiano (B.5).	3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa (B.4).	<p>1.2. Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008 (B.5).</p> <p><i>Define qué es el totalitarismo y diferencia sus formas en Alemania, Italia y la URSS.</i></p>		
El nazismo alemán (B.5).		<p>3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa (B.5).</p>		
<i>El totalitarismo soviético</i>	<i>Comprender el viraje totalitario de la Unión Soviética.</i>	<i>Analiza el ascenso al poder de Stalin.</i>		

<sup>29</sup> Véase *claseshistoria.com* [Disponibles en: <http://www.claseshistoria.com/entreguerras/textos.htm>]

<sup>30</sup> Véase *claseshistoria.com* [Disponibles en: <http://www.claseshistoria.com/revolucionrusa/textos.htm>].



Unidad 8. Democracia y dictadura en España				
Contenidos	Criterios	Estándares	Actividades	Competencias
<i>La dictadura de Primo de Rivera.</i>	<i>Analizar la evolución política de España desde la instauración de la dictadura de Primo de Rivera hasta la proclamación de la Segunda República.</i>	<i>Explica por qué triunfó la dictadura de Primo de Rivera ante la crisis del sistema de la Restauración</i>	Atendiendo a los hechos de la España de comienzos del s. XX. ¿Por qué Primo de Rivera tuvo éxito en su golpe?	CSC CAA
<i>La Segunda República.</i>	2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente (B.5).	2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española (B.5).	Realiza un esquema sobre las tres etapas de la Segunda República española y las principales políticas de cada una.	CSC
		1.1 Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia (B.5).	Muchos historiadores han trabajado sobre la postura de Victoria Kent y Clara Campoamor ante el sufragio femenino. ¿Qué diferencias había entre ambas? Para explicarlo usa los siguientes textos: <i>Discurso de Victoria Kent sobre el voto femenino. Las Cortes 1 octubre 1931</i> y <i>Discurso de Clara Campoamor sobre el voto femenino. Las Cortes 1 octubre 1931.</i>	CCL CAA CSC
<i>La Guerra Civil española.</i>	<i>Identificar y explicar las causas, el desarrollo y las consecuencias de la Guerra Civil española.</i>	<i>Explica las razones del triunfo del bando sublevado en la guerra y razona si el conflicto supuso la reconciliación entre vencedores y perdedores.</i>	1) Tras el visionado del vídeo de YouTube <i>La Guerra Civil Española</i> de Draw My Life en Español <sup>31</sup> , 2) Realiza un cuadro esquemático en el que recoge información sobre los dos bandos enfrentados en la Guerra	CSC

<sup>31</sup> Véase *Draw My Life en español* en Youtube [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=44plk2jk-zk>]



Unidad 9. La Segunda Guerra Mundial				
Contenidos	Criterios	Estándares	Actividades	Competencias
Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y “apaciguamiento” (B.6).	1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial (B.6).	1.1 Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos (B.6).	Redacta un breve informe estableciendo la relación entre los siguientes conceptos: ascenso del nazismo, espacio vital, Blitzkrieg, batalla de Stalingrado, desembarco de Normandía, Hiroshima y Nagasaki, Conferencia de Potsdam, Organización de Naciones Unidas.	CCL CSC
De guerra europea a guerra mundial (B.6).	2. Entender el concepto de “guerra total” (B.6).	2.1. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas) (B.6).	1) Realiza un esquema en el que se recojan las causas del estallido de la Segunda Guerra Mundial. 2) Después razona cual es la causa más determinante para el estallido de la guerra en tu opinión.	CSC CAA
	3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial (B.6).	3.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial” (B.6).	Sobre un mapamundi, sombrea con gamas de color diferenciadas las potencias enfrentadas en la Segunda Guerra Mundial. Además, diferencia entre Aliados y potencias del Eje. Después debe señalar la fecha de inicio y fin de la guerra para cada potencia.	CSC
		3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto (B.6).	Tras la explicación del desarrollo de la guerra, se proyectará un Power Point donde aparezcan, acompañados de un mapa mudo de Europa y de otro del mundo, los siguientes términos: Vichy, Pearl Harbor, Desembarco de Normandía, batalla de	CSC

El Holocausto (B.6).	4. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias (B.6).	<i>Analiza el antisemitismo presente en la sociedad europea durante la Historia y su desarrollo en la Alemania nazi</i>	Stalingrado, “Keep calm and Carry On” (batalla de Inglaterra), batalla de Berlín, e Hiroshima y Nagasaki. Los alumnos deberán salir a la palestra, localizar en el mapa el conflicto e indicar su fecha. Realiza una presentación Power Point con las principales medidas antijudías de la Alemania nazi durante la guerra para presentarlas en una exposición oral frente a tus compañeros.	CCL CSC CAA
<i>La paz y la creación de la ONU.</i>	<i>Señalar cuales fueron los tratados de paz y el espíritu para la creación de la ONU.</i>	4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial (B.6).	Realiza la visita interactiva en 360º al campo de Auschwitz a través del video de Youtube de WRD <sup>32</sup> . Ahora, cada uno de vosotros elegirá un artículo de la <i>Declaración Universal de Derechos Humanos</i> <sup>33</sup> donde se muestre como el Holocausto violó dichos derechos. Después, algunos de vosotros expondréis ante la clase vuestras conclusiones.	CD CSC CAA
<i>La paz y la creación de la ONU.</i>	<i>Señalar cuales fueron los tratados de paz y el espíritu para la creación de la ONU.</i>	<i>Resume esquemáticamente los pasos para la creación de la ONU.</i>	Ordena en un eje cronológico (usando <i>Timetoast</i> <sup>34</sup> ) los siguientes hitos <sup>35</sup> y explica su trascendencia en la creación de la ONU (“Cuatro Libertades” de	CD CSC

<sup>32</sup> Véase *Inside Auschwitz – English version in 360° VR* [Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=EOM\\_CxAKB\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=EOM_CxAKB_Y)].

<sup>33</sup> Véase página web de *Naciones Unidas* [Disponible en: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)].

<sup>34</sup> Véase *timetoast.com* [Disponible en: <https://www.timetoast.com/timelines/dipity-online-timeline>]

<sup>35</sup> En este caso aparecen ya ordenados, pero, lógicamente, en el enunciado de la actividad no lo estarían.

				Roosevelt, Carta del Atlántico, Declaración de las Naciones Unidas, Conferencia de Moscú, Cumbre de Dumbarton Oaks, Reunión de San Francisco, y Cumbre de Potsdam).	
--	--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Unidad 10. Un mundo bipolar. La Guerra Fría				
Contenidos	Criterios	Estándares	Actividades	Competencias
La nueva geopolítica mundial: “guerra fría” y planes de reconstrucción post-bélica (B.6).	2. Comprender el concepto de “guerra fría” en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS (B.7).	<i>Compara las dos ideologías dominantes: el capitalismo/liberalismo y el comunismo.</i>  <i>Valora el peso geopolítico del nuevo armamento nuclear.</i>	Realiza una tabla comparativa entre capitalismo/liberalismo y comunismo sobre su visión de la política, sociedad, economía y cultura.	CSC CAA
		<i>Analiza el valor estratégico del Plan Marshall.</i>	Analiza el texto <i>Efectos de la bomba atómica</i> de J. M. Zavala, El reportaje de la Historia <sup>36</sup> . ¿Por qué las dos nuevas superpotencias no podían tener un enfrentamiento directo?	CCL CSC
<i>El avance de la Guerra Fría y sus conflictos.</i>	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 (B.7).	1.2. Explica los avances del Welfare State en Europa (B.7).	¿Qué intereses crees que se escondían tras el Plan Marshall? ¿Existió un plan similar en el bloque comunista?	CSC CAA
		1.2. Comprende los pros y contras del estado del bienestar (B.8).	Debate: ¿por qué avanzaron los derechos sociales del Estado de Bienestar en Europa? ¿el contexto internacional fue importante?	CSC CAA
		1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado (B.7).	Elabora una tabla comparativa con los pros y los contras del Estado de Bienestar.	CSC
	<i>Señalar cuáles fueron los principales conflictos de la Guerra</i>	1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de	Elabora una tabla comparativa con los derechos y estilo de vida entre las mujeres del siglo XIX y las de la segunda mitad del s. XX	CSC
			Realiza un informe a través de fuentes primarias <sup>37</sup> donde	CCL CSC

<sup>36</sup> Véase *claseshistoria.com* o Figura 4 en el anexo II. [Disponible en: <http://www.claseshistoria.com/2guerramundial/textos.html>].

<sup>37</sup> Los textos los encontrarán en *historiasiglo20.org* [Disponible en: <http://www.historiasiglo20.org/TEXT/>].



	<i>Fría.</i>	los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría (B.7).	detalles causas, desarrollo y consecuencias de un conflicto tipo Guerra Fría.	
	4. Comprender el concepto de crisis económica y su repercusión mundial en un caso concreto (B.7)	2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam (B.7).	1) Enumera las consecuencias de la guerra de Vietnam. 2) Debate: ¿Por qué los EE.UU. perdieron la guerra? ¿Les fue beneficiosa? ¿Y para la Guerra Fría?	CSC CAA
El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional (B.8).	4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea (B.8).	4.1. Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008 (B.7)	Realiza una tabla comparativa con las similitudes y diferencias entre la crisis energética de 1973 y la financiera de 2008.	CSC
		<i>Analiza el nacimiento de la Unión Europea en el contexto de la Guerra Fría.</i>	En un mundo de superpotencias, ¿por qué crees que fue necesario crear una gran alianza europea?	CSC CAA
		4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro (B.8).	¿Cuáles fueron los principios de creación de la Unión? ¿Crees que son suficientes para sostenerla en nuestros tiempos?	CSC

Unidad 11. La descolonización				
Contenidos	Criterios	Estándares	Actividades	Competencias
Los procesos de descolonización en Asia y África (B.6).	<i>Valorar las causas y las consecuencias principales del proceso de descolonización.</i>	<i>Relaciona el proceso descolonizador con el resultado de la Segunda Guerra Mundial.</i>	¿Influyó el resultado de la guerra en el dominio colonial? Desarrolla tu respuesta y pon un ejemplo.	CSC
	5. Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX (B.6).	5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador (B.6).	Formad trios y escoged una antigua colonia de África o Asia. Debéis realizar una búsqueda en Internet y elaborar un ensayo de dos páginas dos se exprese, al menos: localización, tipo de colonia, antigua metrópoli, principales recursos, proceso de independencia y principales actores.	CCL CD CSC CAA SIE
		<i>Analiza la evolución política y socioeconómica de la República Popular China.</i>	Realiza un comentario sobre el texto de la nueva política económica de Deng Xiaoping <sup>38</sup> : 1) Busca información sobre su biografía. 2) ¿Qué perseguían objetivo las reformas? 3) ¿Cómo se denomina este periodo de la República Popular China?	CCL CSC
		<i>Comprende el significado de "pais no alineados"</i>	Lee atentamente el texto sobre la <i>Declaración de Belgrado de Países No Alineados (1961)</i> <sup>39</sup> : 1) ¿Qué significaba ser <i>no alineado</i> ? 2) ¿Para que sirvió esta técnica? 3) ¿Cómo se relacionó con el proceso de descolonización?	CCL CSC

<sup>38</sup> Véase <http://www.historiasiglo20.org/HM/quizzes8.htm>

<sup>39</sup> Véase <http://www.historiasiglo20.org/TEXT/belgrado1961.htm>.

				4) Pon un ejemplo de país no alineado.	
	6. Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual (B.6).	6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947) (B.6).		¿Qué diferencias hubo entre el proceso de descolonización en el Congo y en la India? ¿Tuvieron mismos resultados?	CSC CAA

Unidad 12. El deshielo. El final de la Guerra Fría				
Contenidos	Criterios	Estándares	Actividades	Competencias
Las distintas formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo (B.8).	1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial (B.8).	1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época (B.8).  <i>Analiza los principios del movimiento de "Mayo del 68"</i> .	Compara el mapa de Europa de 1988 con el actual. ¿Qué nuevos países existen? ¿Cuáles han desaparecido? ¿Qué hecho histórico ocurrió en la Alemania de 1989?	CSC
El derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias (B.8).	2. Conocer las causas y consecuencias inmediatas del derrumbe de la URSS y otros regímenes soviéticos (B.8).	<i>Analiza la crisis general de la URSS en los años 80 y la relevancia de Gorbachov.</i>	Tras el visionado del mini-reportaje <i>¿Qué ocurrió en Mayo del 68?</i> <sup>40</sup> , busca información relativa al movimiento (origen y principios) y redacta un breve informe.  Lee el texto sobre <i>B. Kerblay, M.Lavigne. Les Soviétiques des années 80</i> <sup>41</sup> . 1) ¿Cuál era la situación de la economía soviética en los años 80? 2) ¿Qué trató de hacer Gorbachov al respecto?	CCL CD CSC  CCL CSC CAA
		2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS.	Visualiza en Youtube <i>El primer McDonald de Rusia abrió sus puertas hace exactamente 30 años</i> <sup>42</sup> . 1) ¿Qué simbolizó la llegada del restaurante de comida rápida a Rusia? 2) Realiza un esquema sobre los cambios políticos, económicos y socioculturales producidos en el bloque del este después de 1991.	CD CSC

<sup>40</sup> Véase el canal de *El País* en Youtube [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Ijp-VXKQuQig>]

<sup>41</sup> Véase *historiasiglo20.org* [Disponible en: <http://www.historiasiglo20.org/HM/textos8.htm>]

<sup>42</sup> Véase el canal *Sputnik Mundo* en Youtube [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZYMaXwmlq7wI>]

		<p>4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad (B.4).</p>	<p>Deberás redactar una doble narración histórica. 1) En primer lugar serás un campesino de la Rusia de 1917, y escribirás una carta a un familiar para contarle que propone el nuevo líder de la revolución. 2) Tras un salto temporal nos localizaremos en la Rusia actual y, tras estudiar los principios e historia de la Unión Soviética, redactarás una carta al presidente ruso para explicarle que percepción tienes (que supuso) la revolución para la historia de Rusia<sup>43</sup>.</p>	<p>CCL CSC</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------

---

<sup>43</sup> Esta idea ha sido tomada del planteamiento presentado en Moreno Vera, J. R., Vera Muñoz, M. I., Soriano López, M. C., Seva Canizares, F., Quiñero Fernández, F., & Del Olmo Ibáñez, M. (2015). La enseñanza de Historia a través de las tecnologías, la creatividad y el trabajo colaborativo. En J. D. Alvarez Teruel, M. T. Tortosa Ybáñez, & N. Pellín Buades, *Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente* (págs. 1719-1733). Alicante: Universidad de Alicante, pág. 1726.

<b>Unidad 13. El franquismo</b>				
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios</b>	<b>Estándares</b>	<b>Actividades</b>	<b>Competencias</b>
La dictadura de Franco en España (B.7).	3. Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975 (B.7).	2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco (B.7).	1) ¿Cuáles fueron las leyes y medidas que empleó Franco contra sus adversarios políticos tras la guerra? 2) Realiza un esquema sobre las etapas del Franquismo y señala sus principales características.	CSC
		<i>Analiza el aislamiento internacional de España tras la Segunda Guerra Mundial a través de fuentes primarias.</i>	Lee atentamente el texto <i>Notas sobre la situación política de Carrero Blanco en 1945</i> . 1) ¿Por qué España iba a quedar aislada internacionalmente? 2) ¿Cómo justificó Franco el aislamiento ante los españoles? 3) ¿Por qué se rompió el aislamiento finalmente?	CCL
		<i>Compara el modelo social, económico y político del primer franquismo con el de 1975.</i>	1) Realiza una tabla que compare la situación económica, social y política de España en 1945 y en 1974. 2) Elabora un ranking (de mayor a menor) sobre las causas más importantes para los cambios producidos.	CSC CAA
	<i>Analizar la represión política sufrida durante la dictadura por diferentes grupos de oposición.</i>	<i>Analiza los diferentes grupos de oposición antifranquista.</i>	En parejas deberéis escoger una formación de oposición antifranquista y realizar un pasquín donde expongáis, usando imágenes y texto, porqué os oponéis al régimen de Franco.	CCL CSC CD SEI

Unidad 14. La Transición española				
Contenidos	Criterios	Estándares	Actividades	Competencias
La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975.1982) (B.8)	3. Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre ese proceso (B.8).	<p>3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad (B.8).</p> <p>3.2. Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, apertura de Cortes Constituyentes, aprobación de la Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc (B.8).</p> <p>3.3. Analiza el problema del terrorismo en España durante esta etapa (ETA, GRAPO, Terra Lliure, etc.): génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc. (B.8).</p>	<p>¿De verdad fue la Transición española un modelo? Compara los textos de Paul Preston y de Sophie Baby sobre sus análisis del proceso de cambio hacia la democracia.</p> <p>Por grupos de 3 realizad un póster sobre alguno de los principales hechos de la Transición española. Luego los colgaremos en el aula y cada grupo explicará ante sus compañeros qué trascendencia tuvo en la España de los setenta el hecho en cuestión.</p>	<p>CCL CSC CAA</p> <p>CCL CD CSC CAA SEI</p>
	<i>Valorar la incidencia del terrorismo en la Transición y establecer sus nexos con la memoria histórica.</i>			<p>Buscad información en Wikipedia sobre los atentados de ETA, el GRAPO y Fuerza Nueva. Tenéis disponibles las hemerotecas digitales de las portadas de El País, el ABC y la Vanguardia. Elegid una formación cada grupo (de 5) y realizad un Power Point con recortes en donde se observen alguno de sus atentados para exponerlo ante el resto de la clase. No se podrán repetir organizaciones y una vez decidida deberá ser comunicada al profesor.</p>

<b>Unidad 15. El mundo actual. La globalización y la revolución tecnológica</b>				
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios</b>	<b>Estándares</b>	<b>Actividades</b>	<b>Competencias</b>
La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos (B.9)	1. Definir la globalización e identificar algunos de sus factores (B.9).	1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra (B.9).	Por parejas debéis acceder a la hemeroteca de dos diarios españoles de diferente línea editorial ( <i>El País</i> y <i>ABC</i> , por ejemplo). Allí debéis buscar noticias sobre alguna política de una empresa multinacional en otro país. 1) ¿Tratan de la misma manera la información? ¿Es el mismo punto de vista? 2) ¿Qué beneficios obtiene la empresa de producir en otro país? 3) ¿Y el país receptor? ¿Son todo ventajas?	CCL CSC CAA SEI
	2. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica (B.9).	2.1. Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la Información y la comunicación, a distintos niveles geográficos. (B.9).	Se realizará un debate sobre estas cuestiones: 1) ¿Las redes sociales son beneficiosas o perjudiciales? 2) ¿Hasta que punto vivimos en la era de la desinformación? ¿Cómo podemos acceder a información veraz? 3) Hoy en día existen lugares del mundo donde no hay acceso a Internet, ¿debería ser un derecho universal?	CSC
	3. Reconocer el impacto de estos cambios a nivel local, regional, nacional y global, previendo posibles escenarios más y menos	1.1. Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del	Realiza una tabla donde compares ventajas e inconvenientes del calentamiento global.	



	<p>deseables de cuestiones medioambientales transnacionales y discutir las nuevas realidades del espacio globalizado (B.9).</p>	<p>calentamiento global, como el deshielo del Báltico (B.10).</p> <p>1.2. Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI (B.10).</p> <p>1.3. Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI (B.10).</p> <p>3.1. Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización (B.9).</p>	<p>Ante los acontecimientos recientes sobre el Brexit y el COVID-19. 1) ¿Cómo solucionarías la crisis que vive la Unión Europea?</p> <p>2) En tu opinión, ¿sería posible tener una Constitución europea?</p> <p>Realiza una tabla comparativa entre las condiciones de los trabajadores de las fábricas del siglo XIX y la de los de las fábricas de país en vía de desarrollo en la actualidad. ¿Existen muchas diferencias?</p> <p>En grupos de tres deberéis realizar un trabajo de investigación (a través de Internet) sobre algún aspecto negativo fruto de la globalización en algún país de Asia, América Latina.</p> <p>1) Deberéis realizar un póster donde señaléis su localización en el mapa, además de incluir alguna noticia en prensa sobre el problema y confeccionar un gráfico sobre sus sectores de ocupación, esperanza de vida (de hombres y mujeres), y estructura demográfica.</p> <p>2) ¿Cómo solucionarías el problema en cuestión?</p>	<p>CSC CAA</p> <p>CSC</p> <p>CCL CD CSC SEI CMCT</p> <p>CCL CD</p>
<p>Las ONG y los movimientos antiglobalización.</p>	<p>Comprender el origen de los movimientos antiglobalización y las</p>	<p>Explica qué son los movimientos antiglobalización, cuándo surgieron</p>	<p>Busca información en Internet acerca de dos ONG que</p>	<p>CCL CD</p>

	<i>ONG y su actividad.</i>	<i>y sus principales actuaciones.</i>	conozcas y elabora un breve informe sobre su historia y la actividad que realizan.	CSC
--	----------------------------	---------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------	-----

## 2.3 DECISIONES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS

El método general para el estudio de los contenidos del curso en el aula será el uso de estrategias participativas para la clase expositiva. En este sentido, las exposiciones proporcionadas por el profesor estarán apoyadas en el libro de texto, y se complementarán con una presentación Power Point y con un extenso número de preguntas en la clase presencial que el alumnado responde, junto a la realización y evaluación de ejercicios<sup>44</sup>. Respecto a las preguntas insertadas en la exposición del profesor, su objetivo es conseguir que el alumnado escuche con atención e interés y que se sienta participe de la explicación, además de favorecer el debate entre diferentes respuestas. En este sentido, Dolors Quinquer propone algunas técnicas concretas para fomentar la participación de los estudiantes: iniciar la clase con una pregunta con la que promover el diálogo, detener la clase cuando se observe que la atención decae y plantear una cuestión concreta sobre lo explicado, interrumpir la clase para iniciar un debate, acostumbrarlos a que pongan ejemplos a través de los cuales se fomente la interacción del grupo, realizar cuestionarios de autoevaluación y corregirlos en grupo para comentar las soluciones ...<sup>45</sup>. De esta manera, dando protagonismo constante a la intervención a través del binomio pregunta-respuesta o mediante el debate se eleva al alumno de categoría (deja de ser un simple receptor de información, como ocurre en la tradicional clase magistral), lo que favorece su inserción en la asignatura y aumenta su motivación.

Por otra parte, los ejercicios y actividades que serán presentados al alumno permitirán procesar la información obtenida en la exposición o debate y aplicar sus conocimientos, además de hacer que los alumnos aprendan los procedimientos asignados a la Historia de cuarto de la ESO (relaciones efecto – causalidad, empatía histórica, uso de fuentes, y uso de la cronología de los instrumentos y códigos para la media del tiempo histórico)<sup>46</sup>. En este sentido, en mi programación quisiera destacar varios instrumentos metodológicos que permiten que el alumno alcance dichos procedimientos.

El primero es el comentario de texto, catalogado bajo mi percepción como una de las actividades indispensables en el estudio de la Historia. He indicado que el uso de documentos históricos es considerado uno de los procedimientos propios de la Historia,

---

<sup>44</sup> Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 7-22, pág. 9.

<sup>45</sup> *Ibid.*, pág. 11

<sup>46</sup> Hernández, Carbonell, & Cardona y Trepal. (1992). Procedimientos en Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 60-64, 62

por lo que la realización de comentarios de textos históricos es una herramienta esencial para acercar al alumno a dicho procedimiento, además de ser vehículo para aproximarlos a otros (empatía histórica, relaciones causales, ...) <sup>47</sup>.

Otro de los recursos que ayudan al aprendizaje del alumnado son los mapas. En relación con el uso didáctico del mapa, Delgado López lo considera indispensable para apoyar cualquier tema de las ciencias sociales ya que “el alumno observa en él una imagen que la mayoría de las veces lo traslada a otro campo, lejos de la monotonía del salón de clases” <sup>48</sup>. En este sentido, en mi programación no aparecen sendos ejercicios con mapas, pero sí considero que apoyar toda la explicación de la Historia Contemporánea – con sus variaciones fronterizas continuas, su expansión global, ...– en cartografía política es indispensable para que el alumnado consolide sus conocimientos, y es que la cartografía como recurso didáctico permite concentrar cualquier hecho del acontecer humano (económico, político, social) <sup>49</sup>. En este caso, además de los mapas proyectados por el profesor en la presentación digital, el alumnado contará con un atlas de referencia y con recursos en la plataforma virtual.

Por otra parte, el cine también es considerado un excelente instrumento para el aprendizaje de Historia y es que, como pone de manifiesto Flores, “el cine se convierte en un medio interactivo para aprender de forma crítica, emocional y creativa” <sup>50</sup>. Por lo tanto, como indica Cabañero Martín y Novillo López, la filmografía es un recurso “lleno de sentimiento, de valores, de fuerza y de pasión que, si se emplea adecuadamente [...] permite aumentar el interés y la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje” <sup>51</sup>. En esta línea se destaca las posibilidades que ofrecen las películas ante el pensamiento abstracto que deben realizar nuestros alumnos para la comprensión de la Historia (permite poner imagen a personajes, batallas, sucesos...). En definitiva, y aunque algunos expertos ligados al estudio académico de la Historia renieguen de ello, el cine ayuda a hacer la Historia más material y en

---

<sup>47</sup> Hernández, Carbonell, & Cardona y Trepal. (1992). *Procedimientos en Historia. Cuadernos de Pedagogía*, 60-64, 62-63.

<sup>48</sup> Delgado López, E. (2002). El mapa: importante medio de apoyo para la enseñanza de la historia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 331-356, pág. 350.

<sup>49</sup> *Ibid.*, pág. 353

<sup>50</sup> Flores Núñez, M. P. (2014). Educar desde la emoción: el cine como recurso didáctico en el aula. En C. J. Gómez Carrasco, & A. Escarbajal Frutos, *Calidad e innovación en educación primaria* (págs. 419-432). Murcia: Universidad de Murcia, pág. 421

<sup>51</sup> Cabañero Martín, V., & Novillo López, M. Á. (2018). El cine: Más que un recurso didáctico para la motivación del estudiante. En E. López Torres, C. R. García Ruíz, & M. Sánchez Agustí, *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 637-645). Valladolid: Universidad de Valladolid, pág. 644.

consecuencia su valor didáctico es elevado. Respecto a mi programación, en ella se señalan algunas actividades vinculadas al cine, pero este recurso será mayormente empleado para acompañar y complementar las explicaciones.

Por otro lado, en la programación se han propuesto varias actividades que requieren trabajo colaborativo, es decir, llevar a cabo una actividad en pequeños grupos de alumnos que son guiados por las indicaciones del docente. Esta metodología de trabajo en grupo para el alumnado se considera un pilar para que el alumno se forme como persona. El trabajo cooperativo promueve aptitudes como la cooperación, la responsabilidad o la competencia compartida, básicas para el ciudadano del futuro<sup>52</sup>.

Otro de los modos de enseñanza-aprendizaje presentes en las actividades de la programación son los esquemas. Volviendo a los procedimientos, la confección de esquemas permite realizar un mapa conceptual en la mente del alumnado que favorece la relación entre conceptos (atribución, inclusión, causalidad) y, por tanto, el aprendizaje de los procedimientos necesarios para avanzar en la comprensión de los hechos históricos<sup>53</sup>.

Finalmente quisiera destacar que, a pesar de que el grueso del curso se recurra a una metodología expositiva participativa en el aula, para la última unidad he considerado conveniente acudir a las metodologías activas, concretamente al *flipped classroom* o “aula invertida”. Según Berenguer, esta metodología del aula invertida “es un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno/a asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente”<sup>54</sup>. ¿Por qué en esta última unidad? Tras la carrera de fondo que implica el temario de cuarto de la ESO, recurrir al *flipped* en esta última unidad (desarrollada en el mes de junio) me permite relajar el ritmo de estudio teórico para los alumnos y destinar su tiempo en el aula al trabajo colaborativo, donde como profesor me presente como un intermediario o ayudante. ¿Por qué ahora y no antes? En primer lugar, porque creo que, a pesar de ser interesante y ofertar muchas posibilidades, es una metodología que requiere un alto grado de madurez en el alumnado. En segundo lugar, porque considero que los contenidos de esta última unidad (calentamiento global,

---

<sup>52</sup> Glinz Férrez, P. E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 1-14, 3 – 4.

<sup>53</sup> Fernández, T. (1992). Mapas conceptuales y diagramas uve: dos estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la historia. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-24, pág. 19.

<sup>54</sup> Berenguer Albadalejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M. T. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company, & J. D. Álvarez Teruel, *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria* (págs. 1466-1480). Alicante: Universidad de Alicante, pág. 1466.

ONGs, desigualdades sociales, ...) son más fáciles de comprender y estudiar por su proximidad cronológica a la realidad de los alumnos, y por ello reducir su carga teórica al estudio autónomo me parece más adecuado. Esta carga teórica, siguiendo los principios del *flipped*<sup>55</sup>, se reduciría a vídeos explicativos que los alumnos tendrían a su total disposición, permitiendo que el tiempo en el aula se destinara a la resolución de dudas y a la realización de las actividades programadas, cuya corrección permitirá conducir la clase al debate.

## 2.4 ESTRATEGIAS, INSTRUMENTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Con la aprobación del Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, y después se mantendrá en la LOMCE, se introducía en España la premisa de una evaluación por competencias junto al término *competencias básicas*. Todas las competencias básicas deben ser trabajadas, en mayor o menor medida, en todas las asignaturas de la ESO. Respecto a las Ciencias Sociales, y como se ha manifestado en las tablas del epígrafe *Perfil de la materia*, esta materia tiene una relevancia trascendental en el trabajo de la Competencia Social y Ciudadana<sup>56</sup>, seguida de la Competencia en Comunicación Lingüística, Competencia Aprender a Aprender, y de la Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales. Y para poder evaluar esta adquisición competencial la comunidad educativa ha diseñado diferentes procedimientos de evaluación, es decir, según Gómez, “el conjunto de estrategias y técnicas de obtención de información que guían el proceso de evaluación de los alumnos y que corresponden a una concepción general de la evaluación asumida por el centro”<sup>57</sup>.

Aparecen así varios instrumentos para los diferentes estadios de la evaluación. En palabras de Rodríguez Gallego, son cuatro los instrumentos (con sus variables) de los que dispone el profesorado para poder efectuar una evaluación precisa del alumnado: 1) pruebas escritas, 2) pruebas orales, 3) técnicas sociométricas y 4) técnicas de observación<sup>58</sup>.

---

<sup>55</sup> Manzano León, A., Martínez Moreno, I., Aguilera Ruiz, C., Lozano Segura, M. C., & Casiano Yanicelli, C. N. (2017). El modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 261-266, pág. 262.

<sup>56</sup> Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., & Monteagudo Fernández, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Investigación en la escuela*, 19-30, pág. 20.

<sup>57</sup> Gómez, J. J. (1999). *Guía práctica de la evaluación en la E.S.O.* Madrid: EOS, pág. 102.

<sup>58</sup> Rodríguez Gallego, M. (2003). La evaluación en educación secundaria. *Metodología, Estrategias y Evaluación en Enseñanza Secundaria*, 1-34.

Ante estas premisas se debe destacar que los criterios de evaluación recaen finalmente en la decisión del departamento. En este caso, recordando la contextualización en el IES Jorge Manrique de Palencia, los criterios de evaluación para cuarto de la ESO que establece su departamento de Geografía e Historia son los señalados a continuación.

En primer lugar, se establece un mínimo de dos pruebas objetivas por trimestre, es decir, dos pruebas escritas o exámenes sobre los contenidos trabajados en él. Estas pruebas objetivas ponderarán el 80% de la calificación final del alumnado y determinarán la evaluación sumativa o final, es decir, tratarán de evaluar el grado de consecución obtenido por cada alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje. Respecto a su estructura, como el departamento no establece modelos concretos, estos exámenes contarán con diferentes pruebas/apartados que demuestren la adquisición de los procedimientos asignados a la Historia:

1. Definición de conceptos históricos.
2. Comentario de texto histórico.
3. Pregunta larga de relación de conceptos donde se establezcan las relaciones causales.

Respecto a la evaluación sumativa también quisiera destacar los *Kahoots* planteados para su realización al final de cada trimestre. Esta aplicación online rompe con la dinámica metodológica del aula e introduce un modo de gamificación a través de un cuestionario, en este caso sobre Historia, elaborado por el propio docente y al que los alumnos pueden acceder con su smartphone a través de un código PIN<sup>59</sup>. Están planteados para destinarles una hora lectiva (probablemente en los últimos días del trimestre, cuando el alumno ya está más agotado), y su fin último es volver sobre lo estudiado a lo largo del trimestre a través de una técnica de innovación didáctica que permita refrescar y consolidar los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Tras la respuesta a la pregunta, *Kahoot* ofrece unas estadísticas sobre el porcentaje de acierto en las respuestas, que son anónimas. De esta manera, el docente cuantifica y detecta los aciertos y errores de sus alumnos, además de poder proporcionar aclaraciones y correcciones sobre aquellas preguntas que hayan dado los peores resultados. Por lo tanto, estos *Kahoots* sumativos son tanto una herramienta de evaluación para el alumnado, por un lado, puesto que identifican que contenidos y

---

<sup>59</sup> Olmos, R. (2017). Kahoot: ¡Un, dos, tres! Análisis de una aplicación de cuestionarios. *Iber*, 51-56, págs. 52-53.

estándares han sido más difíciles de comprender, como para el profesor, ya que le permite realizar una autoevaluación e identificar aquellos contenidos en los que los alumnos han tenido mayores problemas de aprendizaje (ofreciéndole así información para solucionarlos al año siguiente).

Por otro lado, el departamento establece un 20% de la calificación destinada al trabajo autónomo y a la actitud del alumno en el aula. En este caso, el trabajo autónomo se evaluará a través de la participación del alumnado en las actividades grupales y en los ejercicios planteados (y plasmados en el cuaderno personal) para cada estándar de aprendizaje. Este seguimiento formará parte de la evaluación procesual o formativa, es decir, la que acompaña constantemente al proceso de enseñanza-aprendizaje y que posee un carácter orientador y regulador del proceso educativo<sup>60</sup>.

En último lugar, respecto a la evaluación por competencias, la prueba escrita será la herramienta destinada a valorar el grueso de la Competencia Social y Ciudadana y de la Competencia en Comunicación Lingüística. Además, estas dos señaladas se sumarán al resto de las competencias para ser evaluadas a través de las actividades de aula planteadas en la programación y el cuaderno de ejercicios del alumno.

## **2.5 ELEMENTOS TRANSVERSALES**

El artículo 6 del Real Decreto 1105/2014 26 de diciembre establece una serie de elementos transversales que deben ser tratados en todas las materias de cada etapa de la Educación Secundaria Obligatoria en toda la comunidad educativa española<sup>61</sup>. Estos elementos transversales de la educación española resultan especialmente útiles ya que garantizan, en ese objetivo final de la ESO que es la formación del ciudadano, una educación en valores<sup>62</sup>.

El primer apartado hace referencia al trabajo de la expresión oral y escrita, la comprensión lectora, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional. Gracias a los contenidos que la Historia Contemporánea ofrece no es difícil observar en mi programación un trabajo de todos estos elementos. Sin embargo, quisiera destacar como dicha programación incide especialmente (a través de las actividades, como comentarios

---

<sup>60</sup> Rodríguez Gallego, M. (2003). La evaluación en educación secundaria. *Metodología, Estrategias y Evaluación en Enseñanza Secundaria*, 1-34, págs. 4-5.

<sup>61</sup> *Boletín Oficial del Estado*. Número 3, de 03/01/2015 (BOE-A-2015-37), pág. 8.

<sup>62</sup> Fernández Batanero, J. M. (2005). Educación en valores: los contenidos transversales. En B. Bermejo, & C. Reig Recena, *Educación en valores: orientaciones para su desarrollo en la Educación Secundaria*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica (Universidad de Sevilla).



de texto) en la expresión oral y escrita, y en la educación cívica y constitucional (a través del estudio del auge y caída de democracias, fascismos, derechos sociales ...).

El segundo apartado incide en el fomento de la igualdad de género y en la no discriminación por condición personal o social. Los contenidos de Historia en cuarto de la ESO, de nuevo, son idóneos para afrontar estas cuestiones y en mi programación se advierten varios estándares y actividades que versan sobre los avances de los derechos humanos, por ejemplo, el estudio de las conquistas sufragistas en el siglo XIX y XX o la condena hacia el Holocausto.

Por otra parte, sobre todo si se atiende a la última unidad, la programación contribuye al trabajo de otro de los elementos transversales establecidos por la ley: el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de la explotación sexual, las situaciones de riesgo derivadas de una utilización inadecuada de las TICs.

Pero además de los impuestos por ley, considero necesario trabajar otros elementos transversales en la programación que son propios de la materia de Geografía e Historia. El primero de ellos sería la empatía histórica, mencionado anteriormente en calidad de procedimiento propio de la materia. El alumnado tiene que ser capaz de ponerse en el lugar de otras personas, en este caso del pasado al tratarse de Historia, para comprender por qué las cosas siguieron un cauce y no otro. Además, trabajar la empatía histórica a través de la Historia ayuda a fomentar la empatía general, ayudando por tanto a que el alumno adquiera esta aptitud tan necesaria para el ciudadano.

Otro elemento transversal que puede derivarse de los contenidos de Historia es la admiración por las producciones artísticas de diferentes culturas y corrientes. En la programación se observan diferentes contenidos, criterios y estándares que abordan cuestiones artísticas, y ya no sólo que confieran la arquitectura, escultura o pintura de uno u otro estilo, sino también producciones literarias e incluso filmográficas. Que el alumno observe transversalmente como el arte va evolucionando conforme avanza la Historia supone una ayuda para comprender los cambios sociales, políticos y de mentalidad presentes en una u otra época.

Por otro lado, los contenidos de cuarto de la ESO son idóneos para observar la evolución de la democracia desde el final del Antiguo Régimen, así como las amenazas que esta ha sufrido. El trabajo de este elemento transversal contribuirá muy eficazmente al objetivo último de la educación en España, la formación del ciudadano.

Finalmente, otro elemento transversal que destaca es el trabajo colaborativo. A lo largo de la programación se presentan diferentes actividades que recurren a dicha

metodología de trabajo por considerar que favorecen los primeros contactos con los métodos de la vida profesional actual. Además, trabajar en equipo conlleva compartir responsabilidades y adaptarse al medio, por lo que se favorece la madurez y seriedad en el trabajo de nuestro alumnado.

## 2.6 MEDIDAS PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA

Para asimilar correctamente los contenidos de Humanidades, y sobre todo si se desea ampliarlos, es estrictamente necesario tener un hábito de lectura y gusto por la misma. Y, sin embargo, los alumnos de este último ciclo de Educación Secundaria no suelen presentar un interés elevado por los libros<sup>63</sup>.

De esta manera, expertos de la comunidad educativa han diferenciado tres tipos de lecturas que se prestan a los estudiantes. La primera es la *lectura vicio*, es decir, una lectura indiscriminada de textos aunque no posea nada relevante. La segunda es la *lectura placer*, y esta se debe cultivar puesto leer textos por placer fomenta las aptitudes de nuestros estudiantes. Y la tercera se denomina *lectura trabajo* o *lectura del estudio*, que es la más común en el ámbito educativo y se plantea con un fin concreto: cumplir unos requerimientos para lograr el aprendizaje<sup>64</sup>. De esta manera, considero que la lectura del estudio debe confluir, o al menos intentarlo, con la lectura placer. De tal modo que, como señala Cardozo-Rincón, el estudiante considere que “más que pensar en leer para aprobar un grado que finalizará, tiene que reconocerse que las habilidades mentales no tienen vacaciones y requieren de práctica constante”<sup>65</sup>.

En este sentido, para fomentar la lectura entre los estudiantes aparece otra figura de la comunidad educativa con un papel importante, la nuestra, la del profesor. Este debe tener voluntad para inducir a la lectura entre sus estudiantes, pero no de una forma clásica a través de la orden de lectura de un libro determinado para realizar un examen-resumen prefijado por el departamento (como ocurre habitualmente), sino mediante la promoción de libros constantemente en el aula y en las explicaciones, su relación con la materia, con libros actualizados, atractivos y que respondan a las inquietudes de nuestro alumnado. Además, desde estas premisas la lectura debe inducir al debate, al comentario de la obra, a la discusión, a la lectura crítica en definitiva. Por lo tanto, el éxito para el fomento de la lectura entre nuestros alumnos pasa por un hábito lector

---

<sup>63</sup> Cardozo-Rincón, G. (2015). *La lectura: placer de los estudiantes*. Rastros Rostros, 85-92, pág. 91.

<sup>64</sup> *Ibid.*, pág. 92

<sup>65</sup> *Ídem.*

presente en el profesor que le capacite para estar actualizado permanentemente y para conducir eficazmente el debate que surja tras las lecturas.

Una materia tan rica en contenidos y adaptable a la literatura (a través de la novela histórica) como es la Historia oferta innumerables títulos. De esta manera, el fomento de la lectura en mi programación consistirá en recomendar una lectura por unidad didáctica y establecer tres lecturas obligatorias por trimestre. En el primer y tercer trimestre los alumnos deberán escoger bien una lectura de las recomendadas o sugerir una al profesor (obligándome a actualizarme y leerla si no la conociese). Tras su lectura el alumno deberá realizar un breve informe donde se detalle: biografía del autor, contexto histórico que aborda la obra, utilidad de la obra para comprender dicho contexto, y opinión sobre la obra (redacción, entretenida o no, ...).

Sin embargo, para el segundo trimestre he establecido como lectura obligatoria *Rebelión en la granja* de George Orwell<sup>66</sup>, por considerarlo una obra muy asequible para conocer el ascenso de Stalin y los planteamientos marxistas de la Unión Soviética, suceso que marcará drásticamente la historia del siglo XX. En este sentido, el alumno deberá llevar a cabo una lectura crítica y pausada para identificar todos los animales que componen la granja. Tras la lectura, el alumno realizará un trabajo donde detalle: biografía de George Orwell, tabla-esquema sobre la asignación de animal-rol social (por ejemplo, el caballo es el pueblo soviético obsesionado con la revolución), desarrollo del suceso histórico que describe la obra, utilidad de la obra para comprender dicho contexto, y opinión sobre la obra. Como toda la clase tiene que leer dicha obra, tras la entrega de trabajos se abordará un debate en el aula sobre el ascenso del totalitarismo soviético y su repercusión (tras estudiar la *Unidad 12: El deshielo. El fin de la Guerra Fría* y su estándar 4.1 del bloque 4).

## 2.7 MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La psicopedagogía actual ha pasado a considerar las diferencias individuales como realidades susceptibles de modificación. La diversidad presente en el alumnado de los diferentes niveles educativos ha suscitado que no haya un único tipo de alumno definido por la edad y el nivel donde nos situemos<sup>67</sup>. Así surge en los años setenta un desafío fundamental, sobre todo en los países más desarrollados, la atención a la

---

<sup>66</sup> La edición seleccionada ha sido Orwell, G. (2017). *Rebelión en la granja*. Madrid: Debolsillo. Véase Figura 6 en el anexo II.

<sup>67</sup> Campillo Meseguer, M. R., & Torres Sáez, A. (2012). Medidas de atención a la diversidad en educación secundaria. *Murcia Educa. Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Obtenido de <https://diversidad.murciaeduca.es/maspublica.php>

diversidad. Los Estados han proyectado reformas de sus sistemas educativos para atender esta cuestión<sup>68</sup>. De esta manera, en el artículo 8 de la ORDEN EDU/362/2015 se destaca como los “centros docentes elaborarán sus propuestas didácticas desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común”.

Y para dar respuesta a la diversidad presente entre el alumnado se han diseñado algunas medidas en relación con los contenidos de Historia. Entre ellas se establecen dos categorías según Campillo Meseguer y Torrez Sáez, las medidas generales y las medidas ordinarias.

Respecto a las generales, la primera se ha señalado anteriormente y está presente en varias actividades de la programación, me refiero a las metodologías de trabajo cooperativo. Estas metodologías suscitan una integración del alumnado en el grupo, diluyendo las diferencias individuales y creando una conciencia de objetivo común<sup>69</sup>. Esta será seguida por una segunda medida, las reuniones periódicas del profesorado con el alumno. Todos los alumnos contarán con un espacio de tutoría ante mí para que resuelvan dudas o planteen sus problemas (respecto a la asignatura o cualquier otro en el que yo pudiera servirles de ayuda).

En cuanto a las medidas concretas, en esta programación se presentan diferentes tipos. En primer lugar, las actividades de recuperación, y es que el departamento del IES Jorge Manrique establece exámenes de recuperación de la materia suspensa de años anteriores así como un seguimiento del trabajo del alumno a través de un cuaderno de ejercicios. Por otro lado, aquellos que necesiten aclarar conceptos y mayor refuerzo contarán con una hora de clase en horario de tarde si así lo desearan (una especie de taller de Historia), además de facilitarles ejercicios más dinámicos que los presentes en las clases ordinarias (sopas de letras, crucigramas, ...) <sup>70</sup>.

Otro tipo de medidas concretas son aquellas destinadas a los alumnos mejor capacitados. Para estos alumnos se destinará un elenco bibliográfico que sirva para ampliar sus conocimientos y, si este fuera a ser su camino, acercarlos a la práctica universitaria. Entre estos títulos existen algunos más rigurosos, pero en lo personal soy

---

<sup>68</sup> Palomero Pescador, J. E., Domingo Palomares, H., & Cáceres Arranz, J. J. (1999). La atención a la diversidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15-22, pág. 15

<sup>69</sup> Luzón, A., Porto, M., & Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y formación de Profesorado*, 217-238, pág. 230.

<sup>70</sup> Además de poder elaborarlos personalmente, existe una amplia gama de recursos y ejercicios disponibles en la web *claseshistoria.com* [Disponible en: <http://www.claseshistoria.com/general/temario.htm>]

partidario de títulos de divulgación histórica. En este sentido, los de la colección *Breve historia de ...* de la editorial Nowtilus son una excelente opción.

## **2.8 MATERIALES Y RECURSOS DE DESARROLLO CURRICULAR**

Para hablar de los materiales disponibles se recurrirá al contexto de las aulas e instalaciones del instituto de referencia, el IES Jorge Manrique. En primer lugar, el departamento de Geografía e Historia establece el libro de texto de la Editorial Oxford, por lo que aquí encontramos el primer recurso. El libro será usado como guía para el profesor y apoyo en el estudio para el alumnado. Como el libro no aborda todos los contenidos de mi programación, ya que he realizado aportaciones propias (sobre todo respecto a la Historia de España), los contenidos de los que dispondrá el alumno se complementarán con apuntes de elaboración propia cargados en la plataforma virtual.

Otro libro de referencia será el atlas histórico de la Editorial Akal, que recorre toda la historia mundial y aporta un apoyo útil en el estudio. Muchos de los mapas empleados en las presentaciones Power Point y subidos en el campus virtual serán extraídos de este título.

Por otra parte, todas las aulas del centro cuentan con un ordenador enlazado a un proyector con altavoces, por lo que los contenidos audiovisuales (Power Points, mapas, videos de Youtube, ...) no encuentran problema alguno para presentarse en las lecciones. De esta manera, las presentaciones Power Point servirán de soporte para ofrecer los demás recursos, que serán destinados a la explicación teórica o a la puesta en práctica a través de las actividades. Entre estos recursos se destacan los mapas, fragmentos de películas y, sobre todo, los textos, que como se ha señalado anteriormente tienen un gran peso en las actividades programadas por su valoración para lograr el aprendizaje de los procedimientos propios de la Historia.

Otro recurso de los recursos con los que cuenta el centro es un campus virtual asignado por la Junta de Castilla y León. Este tiene un funcionamiento un tanto precario, por ello tras mi experiencia de prácticas he decidido recurrir a una plataforma externa llamada *Edmodo*. En esta plataforma se subirán los recursos empleados en el aula (presentaciones Power Point, textos, mapas. ...), añadiendo también recursos no comentados en clase pero que sirvan de ayuda para el estudio y comprensión de los contenidos (nuevos mapas, apuntes, esquemas, videos de Youtube...). Además, la plataforma *Edmodo* permite tener un foro de debate entre alumnos y profesor que

extiende la educación más allá del aula y ayuda en contextos de docencia no presencial: alumnos de baja por enfermedad, problemas familiares, situaciones adversas como la provocada por el COVID-19 ...

La procedencia de estos recursos es variada. Por un lado, ya se ha señalado que los mapas provienen en su mayoría del atlas de la Editorial Akal. Y, junto a más mapas, en aparecen ejercicios, textos, apuntes, ejes cronológicos y esquemas en estas páginas web: *claseshistoria.com*, *historiasiglo20.org*, *timetoast.com* y *didactalia.net*.

Respecto a los vídeos de Youtube, entre ellos quisiera destacar dos canales: *Draw My Life en Español*<sup>71</sup> y *Academia Play*<sup>72</sup>. A diferencia del primero, *Academia Play* está formado por un equipo de tres historiadores entusiasmados por la divulgación, y por ello sus vídeos, además de ser didácticos, destacan por su calidad en la información y en los efectos audiovisuales. En este sentido los alumnos pueden recurrir a su canal ya no sólo para el estudio de la Historia Contemporánea, sino para solventar dudas de otras etapas históricas si así lo desearan.

## **2.9 PROGRAMA DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS**

Según Fernando Javier Moreno existe una distinción entre actividades complementarias y actividades extraescolares. Por un lado, entiende por complementarias aquellas “actividades lectivas integradas en el currículo, coherentes con el Proyecto Educativo del Centro, diferenciadas de éstas, por el momento, espacio o recursos que utilizan” y que generalmente “se desarrollan dentro del período lectivo habitual”. Por otro lado, las actividades extraescolares las define como “aquellas actividades desarrolladas por los centros, no incluidas en los Proyectos Curriculares, y coherentes con el Proyecto Educativo de Centro, encaminadas a procurar la formación integral del alumnado en aspectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural, la preparación para su inserción en la sociedad y el uso del tiempo libre”. Además, en cuanto a estas últimas destaca como tendrán carácter voluntario y se desarrollarán normalmente fuera del horario lectivo<sup>73</sup>.

---

<sup>71</sup> Véase *Draw My life en español* en Youtube [Disponible en: <https://www.youtube.com/channel/UChmLIRBQh3-bRjp3d6Dnnog>]

<sup>72</sup> Véase *Academia Play* en Youtube [Disponible en: <https://www.youtube.com/channel/UCv05qOuj6Igbe-EyQibJgwQ>]

<sup>73</sup> Moreno, F. J. (2006). Importancia de las actividades extraescolares. *Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Andorra*, 56-60, pág. 57.

Respecto a las actividades complementarias, en línea con el fomento de la lectura los alumnos acudirán al proyecto presente en la biblioteca del IES Jorge Manrique para conocer el catálogo allí presente y para participar en las charlas sobre literatura organizadas por el Departamento de Lengua y Literatura.

En cuanto a las actividades extraescolares, el Departamento de Historia y Geografía tiene diseñada una actividad conjunta con el Departamento de Educación Física. La actividad consiste en una salida de senderismo en el Geoparque de las Loras (Revilla de Pomar, Palencia), donde además de un excelente itinerario para andar existe un vestigio histórico, la *Cueva de los franceses* (donde se abandonaron a los soldados franceses durante la Guerra de la Independencia). Esta actividad se llevará a cabo en marzo, cuando el tiempo meteorológico posibilita el acceso correcto a la ruta de senderismo y cuando en la asignatura de Historia de cuarto de la ESO ya se ha estudiado la *Unidad 5. El siglo XIX en España*.

Por otro lado, siguiendo con las extraescolares, desde el departamento de Geografía e Historia se planteará una salida al Museo del Prado y al Museo Nacional de Arte Reina Sofía en el tercer trimestre. Esta actividad tiene como objetivo dar visibilidad al arte dentro del currículo de ciencias sociales en la ESO y darle valor a su connotación de manifestación humana intrínsecamente ligada a la Historia y su evolución. De esta manera, los alumnos dispondrán de un archivo PDF en el campus virtual, que podrán descargar directamente en su smartphone y llevarlo consigo a la visita, donde se recoja información acerca de las obras que se van a visitar (principalmente de Goya y Picasso, por su carácter contemporáneo). El fin último de esta actividad es potenciar la Competencia de Expresión y Conciencia Cultural, además de rescatar al arte dentro del currículo de Historia en la ESO.

## 2.10 EVALUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Para propiciar una educación de calidad la evaluación del profesorado es un factor indispensable, ya que ayuda a mejorar la competencia, la actividad y el reconocimiento del estamento docente. Como concluyen Escudero, Mateo, De Miguel, Mora y Rodríguez en un estudio de caso, la evaluación del profesorado es aceptada entre los docentes porque lo consideran “una ayuda para la autorreflexión”, para la mejora de la calidad educativa, y un medio con el que fomentar “la promoción personal del profesor”<sup>74</sup>. De esta manera, una rúbrica de autoevaluación como la siguiente es un excelente recurso para lograr los objetivos descritos.

---

<sup>74</sup> Escudero, T., Mateo, J., De Miguel, M., Mora, J. G., & Rodríguez, S. (1999). La evaluación del profesorado en Secundaria. La opinión de los profesores. *Revista de Educación*, 227-250, pág. 246.



	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Resultados de la evaluación del curso	Más del ochenta por ciento de la clase ha obtenido una nota igual o superior a cinco y se ha mostrado receptiva tanto en las explicaciones como en el trabajo autónomo.	Más del ochenta por ciento de la clase ha obtenido una nota igual o superior a cinco, pero su participación en las explicaciones y su trabajo autónomo no ha sido constante.	Más del ochenta por ciento ha obtenido una nota igual o superior a cinco.	Menos del ochenta por ciento
Adecuación de los materiales y recursos didácticos	El alumnado ha manejado correctamente todos los recursos (textos, vídeos, ...)	El alumnado ha manejado correctamente los textos pero ha presentado dificultades con otros recursos.	El alumnado ha manejado sólo los textos.	El alumnado no ha podido manejar ningún recurso.
Distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos	La programación didáctica ha concluido correctamente sin sufrir ninguna alteración.	La programación didáctica ha concluir correctamente, pero con alguna alteración puntual.	A pesar de las diferentes alteraciones, la programación didáctica ha concluido correctamente.	La programación didáctica no ha concluido.
Contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima de aula y de centro	El trabajo cooperativo y los debates han logrado evitar o resolver la mayoría de los conflictos del aula y del centro.	El trabajo cooperativo y los debates han logrado evitar o resolver bastantes los conflictos del aula y del centro.	El trabajo cooperativo y los debates han evitado o resuelto alguno de los conflictos del aula y del centro.	El trabajo cooperativo y los debates no han logrado evitar o resolver ninguno de los conflictos del aula y del centro.

### **3. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO: UNIDAD 7. EL PERÍODO DE ENTREGUERRAS**

#### **3.1 JUSTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD**

La elección de la *Unidad 7: El período de entreguerras (1919 – 1939)* como unidad didáctica modelo radica en la consideración de ser un período fundamental en la Historia del siglo XX. Los cambios sociales, económicos, políticos y culturales configurados en esta etapa sentarán la base para la comprensión de los acontecimientos que proseguirán todo el siglo XX. En este período la democracia europea entra en crisis y se configuran las ideologías totalitarias, el intervencionismo estatal en la economía se presenta como solución por primera vez tras la primera gran crisis del capitalismo en 1929, aparece el primer proyecto fallido para la paz internacional a través de la Sociedad de Naciones, las luchas sufragistas adquieren un nuevo impulso ... Por lo tanto, la unidad posee unos contenidos decisivos para esa formación en valores del alumnado de Secundaria comentada en el epígrafe sobre los elementos transversales.

La unidad se encuentra enmarcada en los bloques 4 y 5 del currículo de cuarto de la ESO, y sus contenidos se encuentran a caballo entre dos acontecimientos de enorme magnitud. El período se abre con el fin de la Primera Guerra Mundial, que explicará los cambios producidos durante esta etapa. Y el período finaliza con otro conflicto bélico de gran escala, el mayor hasta nuestros días, la Segunda Guerra Mundial, que será consecuencia de los sucesos históricos expresados en nuestra unidad.

De esta manera, esta *Unidad 7*, delimitada por las dos guerras, gravitará en torno a dos acontecimientos históricos fundamentales. Por un lado, el alumnado se acercará a las consecuencias económicas de la Gran Guerra después de Versalles, la aparente prosperidad de los *Felices Años Veinte* y el atroz desmoronamiento de la bolsa en 1929. Por otro lado, los alumnos estudiarán los aspectos políticos ocasionados tras la guerra, observarán como las consecuencias políticas de una paz arrolladora y humillante, unida a los acontecimientos sociales, políticos y económicos producidos tras el conflicto, causaron el ascenso del fascismo en Italia y nazismo en Alemania. Además, también comprenderán como la retirada de la Rusia imperial de la Gran Guerra respondió a su conflicto interno, del cual derivó otro totalitarismo, el comunismo de tipo soviético.

En cuanto a los contenidos de la unidad, estos se estructurarán en los siguientes epígrafes:

1. Los Felices Años Veinte. De la prosperidad al crac del 29.
2. La Gran Depresión y el *New Deal*.
3. La crisis de la democracia y las características de los totalitarismos.
4. Fascismo y nacionalsocialismo.
5. El totalitarismo soviético.

### **3.2 DESARROLLO DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES Y LAS ACTIVIDADES**

Los contenidos, criterios, estándares y competencias de esta *Unidad 7* han sido expuestos en el epígrafe *Perfil de la materia* (véanse páginas 21 y 22). Por lo tanto, en la siguiente tabla se expresará cómo será la secuenciación de las diferentes sesiones para esta unidad modelo, las actividades propuestas, y los recursos metodológicos y materiales empleados en cada una.

En el IES Jorge Manrique, el centro hacia el que se dirige esta programación, las horas lectivas semanales para Geografía e Historia en cuarto de la ESO son tres. En la secuenciación se asignan tres semanas para esta unidad (del 27 de enero al 16 de febrero), por lo que en teoría se dispondrían de nueve sesiones para impartirla. Sin embargo, se deben restar tres sesiones; la primera por el festivo de las Candelarias (2 de febrero), y las otras dos restantes de la última semana, del 10 al 16 de febrero, ya que la primera sesión de esta semana concluiría la *Unidad 7* y la siguiente ya iniciaría otra unidad. De esta manera, esta unidad didáctica modelo presentará seis sesiones en total, cada una dedicada a uno de los cinco epígrafes de la unidad, y la última dedicada a un repaso general a través de *Kahoot* y un debate sobre la actualidad.

## 1ª Sesión: Los Felices Años Veinte. De la prosperidad al crac del 29.

Desarrollo	Temporalización
Cuestiones generales de los contenidos de la unidad (sobre Hitler, Stalin, Unión Soviética, Holocausto, ...) para una evaluación de conocimientos inicial.	5 minutos
Explicación sobre las cláusulas económicas para Alemania del Tratado de Versalles.	10 minutos
Actividad: A través de los textos <i>Palabras de G. Clemenceau. Sesión del Consejo de los Cuatro, 28 de marzo 1919, Propuesta para la paz de W. Wilson y Artículos (del Tratado de Versalles)</i> <sup>75</sup> . ¿Quién fue considerado el culpable de la Gran Guerra?	5 minutos
Explicación sobre el desarrollo industrial, aumento del consumo y acumulación de stocks en los Felices Años Veinte.	15 minutos
Rápido recordatorio sobre los ya estudiados avances sufragistas en el siglo XIX y XX, y sobre cómo influyó la Primera Guerra Mundial en su lucha.	5 minutos
Actividad: Tras el estudio de los movimientos sufragistas del s. XIX y las acciones de las mujeres en el siglo XX (especialmente en la Gran Guerra). 1) Enumera los hechos que condujeron a la lucha por el voto en los diferentes países europeos. 2) ¿Cuál fue el primer país en otorgarlo? Puedes usar tu smartphone para buscar información.	10 minutos
<b>Recursos metodológicos y materiales</b>	<p>Estrategia expositiva participativa para las explicaciones, guiadas por el libro de texto y el Power Point.</p> <p>Textos extraídos de <i>claseshistoria.com</i></p> <p>Uso del smartphone para la búsqueda de información en la última actividad.</p>

<sup>75</sup> Véase *claseshistoria.com* [Disponibles en: <http://www.claseshistoria.com/1guerramundial/textos.htm>]. Véanse Figuras 7, 8 y 9 en el anexo II.

## 2ª Sesión: La Gran Depresión y el New Deal.

2ª Sesión: La Gran Depresión y el New Deal.		Temporalización
Desarrollo		
Explicación sobre el aumento de la especulación, el exceso en stock respecto al consumo, la caída de la bolsa en 1929 y el inicio de la crisis (primero en EE. UU y luego en Europa), y la Gran Depresión.		15 minutos
Actividad: Tras la lectura de los siguientes textos sobre economía de entreguerras: <i>David Solar. Boletín de la Sociedad Geográfica de los EE. UU, C. Coolidge. Declaraciones sobre la bonanza económica, Gordon Thomas. El día en que se hundió la Bolsa, y Teoría general sobre el empleo, el interés y la moneda. 1934</i> <sup>76</sup> . Explica las causas y consecuencias de la caída de la Bolsa en 1929.		10 minutos
Explicación sobre las diferentes soluciones a la crisis: Autarquía o keynesianismo.		5 minutos
Actividad: Realiza un esquema con las principales bases del New Deal.		5 minutos
Actividad: (Debate) Si comparásemos las crisis de 1929 y la de 2008. ¿Qué papel tuvo la especulación en la crisis? ¿Con qué se especulaba? ¿Qué repercusiones sociales y económicas tuvieron ambas crisis? Puedes buscar información en tu <i>smartphone</i> .		15 minutos
<b>Recursos metodológicos y materiales</b>	<p>Estrategia expositiva participativa para las explicaciones, guiadas por el libro de texto y el Power Point.</p> <p>Textos extraídos de <i>claseshistoria.com</i></p> <p>Uso del <i>smartphone</i> para la búsqueda de información en la última actividad.</p>	

<sup>76</sup> Véase *claseshistoria.com* [Disponibles en: <http://www.claseshistoria.com/entreguerras/textos.htm>]. Véanse Figuras 10, 11, 12 y 13 en el anexo II.

### 3ª Sesión. La crisis de la democracia y características de los totalitarismos

Desarrollo	Temporalización
Explicación/recordatorio sobre los dos tipos de democracia. Presidencial en EE.UU y parlamentaria en Europa.	5 minutos
Explicación sobre las características de los totalitarismos.	10 minutos
Actividad: Debate para extraer las diferencias entre regímenes autoritarios y regímenes totalitarios.	10 minutos
Actividad: Debate sobre la importancia de la violencia en un régimen totalitario a través del texto de Hannah Arendt <i>Los orígenes del totalitarismo</i> <sup>77</sup> .	10 minutos
Actividad: Realiza un mapa conceptual con las características de los totalitarismos y los métodos que utilizaron los estados totalitarios para afianzar su poder.	10 minutos
Visualización y comentario del vídeo <i>Los totalitarismos draw</i> , que servirá de introducción para las dos sesiones siguientes.	5 minutos
<b>Recursos metodológicos y materiales</b> Estrategia expositiva participativa para las explicaciones, guiadas por el libro de texto y el Power Point. Textos extraídos de <i>claseshistoria.com</i> Vídeo de Youtube <i>Los totalitarismos draw</i> <sup>78</sup> .	

<sup>77</sup> Véase *claseshistoria.com* [Disponible en: <http://www.claseshistoria.com/fascismos>]. Véase Figura 14 en el anexo II.

<sup>78</sup> Véase el canal *Historias Asombrosas* en Youtube [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kSWDAZ3O6iI>]

#### 4ª Sesión. Fascismo y nacionalsocialismo.

Desarrollo	Temporalización
Explicación sobre el origen del fascismo en Italia y la toma del poder de Mussolini. El alumno deberá participar a través de mis preguntas e identificar las características del totalitarismo en el nuevo gobierno italiano.	10 minutos
Explicación sobre el origen del nazismo y sus planteamientos en Alemania.	10 minutos
Actividad: Identifica el rechazo a la Paz de Versalles y el deseo de revancha en el discurso de Hitler a través del fragmento de <i>Mi lucha</i> (1924) <sup>79</sup> .	10 minutos
Identifica el antisemitismo de Hitler a través de un Fragmento de <i>Mi lucha</i> (1924) <sup>80</sup> .	
Identifica la adoración de la personalidad del Führer a través del texto <i>Plegaria de los niños de Colonia antes y después de las comidas</i> <sup>81</sup> .	
Explicación sobre el ascenso de Hitler al poder.	10 minutos
Visualización de los vídeos <i>Hitler en Berlín</i> (1936) <sup>82</sup> y escena de <i>El Gran Dictador</i> <sup>83</sup> .	10 minutos
Actividad (fuera de horario lectivo): Redacta un breve informe donde se relacionen los siguientes conceptos: Tratado de Versalles, Hitler, hiperinflación, Felices Años Veinte, Crac del 29.	
<b>Recursos metodológicos y materiales</b> Estrategia expositiva participativa para las explicaciones, guiadas por el libro de texto y el Power Point. Textos extraídos de <i>claseshistoria.com</i>	

<sup>79</sup> Véase *claseshistoria.com* [Disponible en: <http://www.claseshistoria.com/fascismos/textos.htm>]. Véase Figura 15 en el anexo II.

<sup>80</sup> Véase *claseshistoria.com* [Disponible en: <http://www.claseshistoria.com/fascismos/textos.htm>]. Véase Figura 16 en el anexo II.

<sup>81</sup> Véase *claseshistoria.com* [Disponible en: <http://www.claseshistoria.com/fascismos/%2Bfuhrer.htm>]. Véase Figura 17 en el anexo II.

<sup>82</sup> Véase el canal *British Pathé* en Youtube [Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=LOEfl4k\\_zF8](https://www.youtube.com/watch?v=LOEfl4k_zF8)].

<sup>83</sup> Véase el canal *Charlie Chaplin* en Youtube [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IsLNLpxpndA>].

Videos de Youtube *Hitler en Berlín* (1936)<sup>84</sup> y escena de *El Gran Dictador*<sup>85</sup>.

---

<sup>84</sup> Véase el canal *British Pathé* en Youtube [Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=LOEfl4k\\_zF8](https://www.youtube.com/watch?v=LOEfl4k_zF8)].

<sup>85</sup> Véase el canal *Charlie Chaplin* en Youtube [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=isLNLpxpndA>].



## 5ª Sesión. El totalitarismo soviético

Desarrollo	Temporalización
Explicación sobre la fundación del Estado soviético y la unificación de sus repúblicas	10 minutos
Explicación sobre el viraje totalitario hacia el comunismo soviético a través del comentario del texto <i>Lenin opina sobre Stalin</i> <sup>86</sup> .	10 minutos
Actividad: Tras la lectura de los siguientes textos: <i>Informe de Stalin sobre el Plan Quinquenal. 1933</i> , y <i>Stalin. Discurso en la presentación de la Constitución de 1936</i> <sup>87</sup> . ¿Cómo asciende Stalin al poder? ¿Cuál era su proyecto político para la URSS?	15 minutos
Explicación y comentario sobre la violencia en la Unión Soviética a través del vídeo sobre GULAGs <i>Una cárcel soviética donde cualquiera perdería la cabeza</i> <sup>88</sup> .	15 minutos
<b>Recursos metodológicos y materiales</b>	Estrategia expositiva participativa para las explicaciones, guiadas por el libro de texto y el Power Point. Textos extraídos de <i>claseshistoria.com</i> Video de Youtube <i>Una cárcel soviética donde cualquiera perdería la cabeza</i> .

<sup>86</sup> Véase *claseshistoria.com* [Disponibles en: <http://www.claseshistoria.com/revolucionrusa/textos.htm>]. Véase Figura 18 en el anexo II.

<sup>87</sup> Véase *claseshistoria.com* [Disponibles en: <http://www.claseshistoria.com/revolucionrusa/textos.htm>]. Véase Figuras 19 y 20 en el anexo II.

<sup>88</sup> Véase el canal *DMAX España* en Youtube [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=i1mbysvGhsI>]

## 6ª Sesión. Conclusión de la Unidad 7

6ª Sesión. Conclusión de la Unidad 7		Temporalización
<b>Desarrollo</b>		
	Actividad: Se llevará a cabo un repaso por grupos a través del <i>Kahoot</i>	35 minutos
	Actividad: Debate sobre hasta que punto un régimen democrático debe permitir actitudes totalitarias en su seno.	15 minutos
<b>Recursos materiales</b>	y Para hacer el <i>Kahoot</i> , este se proyectará en el aula y los alumnos realizarán grupos donde al menos deberán de disponer de un <i>smartphone</i> con acceso a Internet.	

### 3.3 INSTRUMENTOS, MÉTODOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

Para esta *Unidad 7* la evaluación va a quedar dividida en tres estadios. En primer lugar, una evaluación inicial que servirá para realizar un sondeo sobre conocimientos previos. Esta será breve y se llevará a cabo a través de unas preguntas generales al alumnado en los cinco primeros minutos de la primera sesión. Estas preguntas se centrarán en personajes y sucesos importantes de esta unidad (como Hitler, Stalin, Gran Depresión, antisemitismo ...).

Después se pasará a la evaluación procesual, que se logrará a través del trabajo autónomo del alumnado en las tareas y actividades presentadas en la unidad. De esta manera, yo como profesor me dedicaré a realizar un seguimiento de su trabajo a través de anotaciones en mi cuaderno, registrando así todo el proceso. En este sentido, las anotaciones deberían ser abundantes puesto que las clases estarán llenas de dinamismo e interacción, entre alumno y profesor, y entre los propios alumnos (preguntas durante la explicación, varios debates, corrección de actividades, comentarios de texto...). Para poder llevar a cabo una evaluación procesual coherente, me serviría de una rúbrica para analizar los objetivos abiertos.

Finalmente, para la evaluación sumativa se recurrirá a dos instrumentos. Por un lado, el *Kahoot* que se programa tanto para el final de la unidad como para el del trimestre donde, lógicamente, se insertarán cuestiones tratadas en esta *Unidad 7*. La distancia temporal entre el fin de la unidad y dicho *Kahoot* permitirá evaluar el aprendizaje efectivo del alumnado. Por otro lado está el examen, que será realizado tras concluir la siguiente unidad (*Unidad 8. Democracia y dictadura en España*), permitiendo establecer nexos entre el contexto europeo y el nacional, y estudiar como España también formó parte del proceso que ponía fin a la democracia en muchos países de Europa. Respecto a la estructura de esta prueba escrita<sup>89</sup>, he decidido organizarlo en tres apartados que combinen teoría y práctica, tratando de evitar un aprendizaje netamente memorístico:

1. Definición de conceptos históricos.
2. Comentario de texto histórico.
3. Pregunta larga de relación de conceptos donde se establezcan las relaciones causales.

<sup>89</sup> Véase Figura 22 en el anexo III.

Además, los contenidos de esta unidad también serán evaluados a través del trabajo sobre la lectura obligatoria de este trimestre, *Rebelión en la Granja* de George Orwell.

En cuanto a los criterios de calificación, estos vienen impuestos por el departamento del centro. Este ordena que la media de pruebas escritas dote un 80% de la nota de la calificación y, por otra parte, destina el otro 20% a la evaluación del trabajo autónomo del alumno, que será evaluado a través del seguimiento descrito con anterioridad al hablar sobre la evaluación procesual y del trabajo sobre la lectura obligatoria.

### **3.4 MATERIALES Y RECURSOS**

Los recursos de la unidad estarán presentes en dos fases de la evaluación, la formativa y la sumativa. Los desplegados en la formativa tienen el fin de apoyar en el aprendizaje del alumnado, por lo que su función no se centra en evaluar sino en reforzar el aprendizaje. Entre ellos destacaría los textos, encontrando una amplia variedad en esa búsqueda del trabajo con fuentes. Aunque en otras unidades los textos tienen varias fuentes, en esta unidad todos proceden del portal web [claseshistoria.com](http://claseshistoria.com). Pero además de textos, en esta unidad se han presentado varios vídeos de Youtube (*Los totalitarismos draw, Hitler en Berlín, Una cárcel soviética donde cualquiera perdería la cabeza ...*) así como el apoyo indiscutible del Power Point y el libro de texto durante las explicaciones.

Respecto a los recursos presentes en la prueba escrita (evaluación final), estos serán similares a los que han trabajado durante la fase formativa. Pero en este caso su función será plenamente evaluativa, es decir, que se destinarán a que el alumnado los maneje durante la prueba escrita para que obtengan de ellos un resultado, y a través de ese resultado el profesor logrará llevar a cabo una evaluación final. En este sentido destaca el recurso de los textos históricos, que el alumno deberá manejar para afrontar la segunda parte de la prueba, el comentario. Que este texto sea uno de los trabajados en las clases o no dependerá de las consideraciones del profesor, que evaluará el contexto educativo al que se dirija.

Otro de los recursos relacionados con esta *Unidad 7: El periodo de entreguerras (1919 – 1939)* es la lectura obligatoria del segundo trimestre, *Rebelión en la granja*. Tras el estudio de la Revolución Rusa en la unidad anterior y con el estudio del ascenso del totalitarismo soviético en esta, el alumnado contará con la base para comprender la

fábula escrita por Orwell. Así, el aprendizaje de los contenidos del período de entreguerras también será evaluado con el trabajo escrito sobre esta lectura, aunque su entrega quede fijada para los últimos compases del segundo trimestre.

## 4. ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Para el último epígrafe del Trabajo Fin de Máster se expondrá una actividad de innovación educativa. En mi caso he decidido desarrollar la actividad a través de una WebQuest. Para ello dividiré este epígrafe en dos partes. Por un lado, se establecerá el marco teórico de las WebQuest a través de bibliografía especializada. En segundo lugar, se presentará la actividad de innovación propiamente dicha, que usará los contenidos, criterios y estándares curriculares de la unidad didáctica modelo (*Unidad 7: El período de entreguerras (1919 – 1939)*) para presentar una unidad estudiada a través de una WebQuest.

### 4.1 LA WEBQUEST. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

La WebQuest tiene una enorme variedad de definiciones en la comunidad educativa. Aun así, una de las definiciones más completas parte de la Comunidad Catalana de WebQuest, que establece como “una WebQuest es una estrategia de investigación guiada, que se sirve de recursos procedentes de Internet, que tiene en cuenta el tiempo del alumno y que se organiza siguiendo las pautas del trabajo cooperativo donde cada persona-alumno se hace responsable de una parte del trabajo”<sup>90</sup>. Esta misma línea es seguida por Manuel Area Moreira, que en su definición añade el valor de la faceta investigadora de las WebQuest: “es un modelo de aprendizaje extremadamente simple y rico para propiciar el uso educativo de Internet, basado en el aprendizaje cooperativo y en procesos de investigación para aprender”<sup>91</sup>. Por lo tanto, hablaríamos de una estrategia didáctica que tendría su principal soporte en Internet, tiene una temporalización exacta, y aboga por el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo.

Una WebQuest debe poseer una estructura concreta, dividida en ocho apartados<sup>92</sup>. El primero de ellos sería la portada, donde se expondría el título de la WebQuest junto a una imagen relacionada con el tema que se trabajará en ella, además del nombre del autor, su contacto (e-mail normalmente), el nivel educativo hacia el que se dirige y la fecha de creación. Esta portada poseería una tabla, que suele estar

---

<sup>90</sup> Fierro Monteagudo, J. L. (2005). La oportunidad WebQuest. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 1-6, pág. 2.

<sup>91</sup> Moreira, M. A. (2004). *WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet*. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías.

<sup>92</sup> Fierro Monteagudo, J. L. (2005). La oportunidad WebQuest... Op. Cit., págs. 2 – 3.

colocada a su margen izquierda, donde aparecerían unos enlaces que redirigieran a los otros apartados de la WebQuest.

El siguiente apartado sería la *introducción*, donde nuestros alumnos tendrán su primer contacto con el tema. En este sentido, los expertos sugieren que aparezca algún enigma o reto que incite al estudiante y motive su interés.

Después pasaríamos a la *tarea*, una de las partes más importantes. En este apartado se especificará el producto final que se demanda al alumno, por lo que debe tener un lenguaje claro y conciso que evite posibles confusiones. Además, se suele detallar la organización del trabajo, que siempre se lleva a cabo en grupos de alumnos donde cada uno contará con una parte del proyecto a realizar y más tarde, y juntos, acabarán reuniendo su trabajo para concretar la creación.

Una vez definida la tarea se pasaría al *proceso*, es decir, el instante en el que el alumno recibirá las actividades que deberá realizar, así como los recursos para resolverlas. En este sentido es estrictamente necesario indicar que los alumnos tendrán definidos todos los recursos que necesitarán, ya que si no podrían distanciarse de estos y recurrir a otros que no nos interesen. Se accederá a ellos a través de enlaces web, que deben ser adecuados a su edad y no poseer propaganda. Por tanto, la revisión previa del docente es muy importante en este sentido.

Continuaríamos con la *conclusión*, que cohesionará todo el trabajo hecho y llevará a una reflexión conjunta sobre el mismo. Su objetivo es consolidar el aprendizaje logrado e invitar a los alumnos a continuar con sus investigaciones sobre el tema.

En el siguiente apartado se definirá la *evaluación*, que reflejará la información los ítems que el docente medirá y dejará claro que hará que el trabajo de nuestros alumnos sea mejor o peor. El objetivo de expresar el método de evaluación es orientar a los alumnos para que sepan cómo resolver su trabajo correctamente. En este sentido, las WebQuest suelen recurrir a una rúbrica que esquematice todo el proceso de evaluación.

Proseguiríamos con un apartado dedicado a los *créditos*, donde aparecerán los agradecimientos y materiales utilizados. Si la WebQuest se ha llevado a cabo en el marco de algún proyecto o grupo de trabajo también se acostumbra a citarlo.

Finalmente se incluirá una *guía didáctica*. Elaborar esta guía, que exprese objetivos, materiales necesarios o número de sesiones, es sumamente interesante para, por un lado, organizar nuestro propio trabajo docente, y, por otro, orientar a los profesores que decidan poner en práctica nuestra WebQuest.

## **4.2 UN PERIODISTA DESPUÉS DE LA GRAN GUERRA. UNA WEBQUEST PARA EL PERÍODO DE ENTREGUERRAS**

Tras la delimitación teórica, en este epígrafe se expondrá un modelo de WebQuest para estudiar los contenidos, criterios y estándares del período de entreguerras, es decir, para el estudio de la *Unidad 7* de mi programación. De esta manera, los estudiantes trabajarán este período alejados de las clases de método expositivo y serán ellos mismos los encargados de avanzar en la materia y, por lo tanto, se favorecerá un aprendizaje por descubrimiento. Además, los planteamientos de la WebQuest también inducirán a un desarrollo exhaustivo de la competencia digital.

El fin último de la WebQuest titulada *Un periodista después de la Gran Guerra*<sup>93</sup> será que los alumnos identifiquen la crisis de la democracia vivida en este período histórico por el auge de los totalitarismos y comprendan sus características, sobre todo como estas ideologías totalitarias se sirvieron de una adoración suprema a sus líderes para movilizar a las masas. Otro de los objetivos, y en relación con nuestro presente, es trabajar la empatía histórica entre nuestros alumnos y hacer valer este período histórico como un medio para potenciar los valores democráticos.

En la introducción de la WebQuest los alumnos entrarán en contacto con el tema que, como sugiere el título, consistirá en situarse en las carnes de un periodista de los años veinte del siglo XX. De esta manera, otorgándoles el protagonismo de redactar el relato, se tratará de incitarles para introducirse de lleno en la convulsa etapa que estaba viviendo Europa.

Su trabajo como periodistas se concretará en el apartado *tarea*. En él se expondrá como la clase se dividirá en cuatro grupos (cuatro equipos de periodistas), y a cada uno se le asignará un país (entre la Alemania nazi, Unión Soviética, los Estados Unidos y la Italia fascista). Una vez definidos los grupos iniciarán su tarea, en la web descrita como el *proceso*, que en primer lugar consistirá en diseñar una portada de periódico de época donde se detallen las características de la ideología política, la sociedad, la economía y la cultura del país que defiende el líder de su país. Además de la portada, deberán confeccionar un pequeño esquema que será entregado al profesor. Para llevar a cabo esta tarea deberán organizar su trabajo en grupo, por lo que potenciaremos el trabajo cooperativo.

---

<sup>93</sup> Véase Figura 21 en el anexo II.



En segundo lugar, tras confeccionar las portadas, los alumnos las colgarán en el mural de su aula y después las explicarán detalladamente por grupos. Finalizadas las exposiciones, el profesor inducirá a un debate en conjunto donde se traten de establecer las semejanzas y diferencias entre las características de todos los países, con el objetivo de que todos los alumnos comprendan el período de entreguerras al completo y no se limiten al país sobre el que han trabajado su portada.

Posteriormente, el profesor mandará una última tarea. Tomando como referencia el país y su líder político en cuestión, todos los alumnos tendrán un trabajo individual en el que deberán elaborar un discurso de tres minutos donde defiendan porqué sus planteamientos políticos (nazismo, fascismo italiano, comunismo soviético o liberalismo estadounidense) son lo mejor para su nación. Aunque todos los alumnos deben confeccionar el discurso de dos caras de folio, y como el tiempo es limitado, el profesor seleccionará aquellos que mejor redactados y más completos estén para exponerlos ante toda la clase. El objetivo de esta segunda parte de la tarea es potenciar la competencia lingüística y que entiendan como el talante de los líderes para agitar a las masas a través de un discurso de odio fue un elemento clave para comprender el auge de los totalitarismos.

Por lo tanto, a través de estas dos tareas (confección de una portada y un discurso, así como su exposición, comentario y debate), los alumnos trabajarán sobre todos estándares de aprendizaje concretados para la *Unidad 7* de mi programación.

<b>RELACIÓN DE ESTÁNDARES CON LA TAREA DE LA WEBQUEST</b>	
<b>Tarea</b>	<b>Estándar</b>
Diseño de la portada, exposición y comentario.	3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados (B.4)
	1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer (B.5).
	<i>Comprende las causas y consecuencias de la crisis económica de 1929.</i>
	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

	(B.5).
	<i>Define qué es el totalitarismo y diferencia sus formas en Alemania, Italia y la URSS.</i>
	3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa (B.5).
	<i>Analiza el ascenso al poder de Stalin.</i>
Confección del discurso, exposición de los seleccionados por el profesor y debate sobre los mismos.	3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados (B.4)
	<i>Comprende las causas y consecuencias de la crisis económica de 1929.</i>
	<i>Define qué es el totalitarismo y diferencia sus formas en Alemania, Italia y la URSS.</i>
	3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa (B.5).
	<i>Analiza el ascenso al poder de Stalin.</i>

También debo señalar como he considerado otras vías para el estudio de esta *Unidad 7* a través de una WebQuest y la prensa. En este sentido quisiera destacar una de las más interesantes: confeccionar un periódico en grupo donde cada noticia verse sobre un estándar de aprendizaje.

Finalmente, en la última sesión, dedicada a lo que los expertos llaman *conclusión*, se destinará a hacer una puesta en común sobre el período de entreguerras, incidiendo nuevamente en la necesidad de defender nuestra democracia y planteando cuestiones que motiven a los alumnos a seguir investigando sobre este período histórico. Además, los alumnos rellenarán un cuestionario dando su opinión sobre la WebQuest que servirá, junto con el resultado de las tareas obtenidas, para que el profesor se autoevalúe.

En cuanto a los recursos, los alumnos contarán con diferentes enlaces a portales web de información, textos e imágenes (retratos, fotografías, carteles de propaganda,

...) del período de entreguerras, como *historiadelsiglo20.org* o *recursostic.educacion.es*<sup>94</sup>. Además, aunque en cierta medida se aleje del espíritu metodológico de las WebQuest, considero que el libro también podría ser otro punto de apoyo para confeccionar la portada y el discurso.

Por otro lado, respecto a la temporalización se debe señalar como esta WebQuest dispondrá de siete sesiones (cuatro para diseñar la portada de periódico, otra para las exposiciones y el debate en grupo, otra para la exposición de los mejores discursos, y una última para la puesta en común final). En todas ellas el profesor actuará como un mediador entre los alumnos, tratando de solventar posibles dudas y orientándolos en su trabajo y en el manejo de los recursos. De esta manera potenciaremos el trabajo autónomo del alumnado, es decir, la competencia aprender a aprender.

<b>CRONOGRAMA PARA EL ESTUDIO DE LA UNIDAD 7 A TRAVÉS DE LA WEBQUEST <i>UN PERIODISTA DESPUÉS DE LA GRAN GUERRA</i></b>	
<b>Número de sesión</b>	<b>Etapas de la WebQuest</b>
Primera sesión	Presentación de la WebQuest y comienzo del trabajo en grupo para elaborar la portada.
Segunda sesión	
Tercera sesión	
Cuarta sesión	
Quinta sesión	Tras concluir las portadas, se llevarán a cabo las presentaciones de estas y se realizará un debate conjunto en clase. Además, en esta sesión los discursos serán entregados al profesor.
Sexta sesión	Exposición de los discursos seleccionados por el profesor.
Séptima sesión	Conclusión y comentario conjunto para la puesta en común final.

Respecto a la evaluación de la WebQuest, el profesor se servirá de una rúbrica que también estará a disposición de nuestros alumnos (para que conozcan en todo momento lo que se les demanda). Esta rúbrica (véase página siguiente) será dividida en

<sup>94</sup> Véase *recursostic.educación.es* [Disponible en: [http://recursostic.educacion.es/kairos/web/enseñanzas/eso/contemporanea/entreguerras\\_01\\_00.html](http://recursostic.educacion.es/kairos/web/enseñanzas/eso/contemporanea/entreguerras_01_00.html)]

dos partes, por un lado, para evaluar la portada del periódico realizada mediante el trabajo cooperativo (70%), y por otro para evaluar el discurso (30%).

RÚBRICA PARA LA PORTADA DEL PERIÓDICO HISTÓRICO					
Porcentaje en la nota (70%)	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente	
Conceptos históricos	Los contenidos son exactos y no presentan ningún fallo.	Los contenidos son exactos, aunque presenten fallos leves tales como fechas o faltas de orografía en nombres.	Los contenidos están bien orientados, pero tienen algún fallo grave.	Los contenidos no aparecen o tienen múltiples fallos graves.	
Trabajo cooperativo	El grupo ha trabajado en todo momento unido y no ha tenido fallos de disciplina.	El grupo ha trabajado unido, pero ha tenido algún fallo de disciplina.	El trabajo ha sido elaborado por el grupo, aunque con múltiples fallos de disciplina.	El trabajo se ha dividido y se ha reagrupado al final.	
Recursos utilizados	Se han usado los recursos ofrecidos a diferentes portales web y de varios tipos (imágenes, textos, ...).	Se han usado los recursos ofrecidos de varios portales web, pero no de varios tipos, o viceversa.	Se ha usado los recursos ofrecidos, pero sólo de un tipo.	No se han usado recursos o estos han sido seleccionados de portales web no explicitados por el profesor.	
Diseño de la portada	La portada cuenta con todos los elementos propuestos: imágenes, textos y rótulos elaborados.	La portada presenta los elementos propuestos, aunque mal ordenados.	La portada sólo presenta dos de los elementos propuestos: imágenes, textos y rótulos elaborados.	La portada dispone sólo de uno de los elementos propuestos.	

RÚBRICA PARA EL DISCURSO					
	Porcentaje de la nota (30%)	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Conceptos históricos	45%	Los contenidos son exactos y no presentan ningún fallo.	Los contenidos son exactos, aunque presenten fallos leves tales, como fechas o faltas de orografía en nombres.	Los contenidos están bien orientados, pero tienen algún fallo grave.	Los contenidos no aparecen o tienen múltiples fallos graves.
Extensión del discurso escrito/expresión escrita	20%	Se ajusta exactamente a las dos caras de folio establecidas y la expresión escrita es correcta	Se excede en media cara, aunque su expresión escrita es correcta	Se excede más de media cara o supera una pero no llega a las dos, aunque su expresión escrita es correcta	Se reduce a una cara de folio o menos o su expresión escrita es incorrecta
Tiempo en la exposición/expresión oral	20%	Se ajusta a los tres minutos de exposición y se expresa correctamente.	Se excede en el tiempo pero sin pasar los cinco minutos de exposición, aunque se expresa correctamente.	Sobrepasa los cinco minutos de exposición pero sin pasar de diez. Además, se expresa correctamente.	Sobrepasa los diez minutos o no llega a los tres minutos de exposición, y sus expresiones no son correctas.
Respeto de las normas	15%	Se ha mostrado respetuoso con el profesor y sus compañeros en toda la actividad.	Se ha mostrado respetuoso con el profesor y sus compañeros durante casi toda la actividad.	Se ha mostrado respetuoso con el profesor, pero ha tenido algunos problemas con sus compañeros.	No se ha mostrado respetuoso con el profesor.

## BIBLIOGRAFÍA

- Berenguer Albadalejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M. T. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company, & J. D. Álvarez Teruel, *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria* (págs. 1466-1480). Alicante: Universidad de Alicante.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cabañero Martín, V., & Novillo López, M. Á. (2018). El cine: Más que un recurso didáctico para la motivación del estudiante. En E. López Torres, C. R. García Ruíz, & M. Sánchez Agustí, *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 637-645). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Campillo Meseguer, M. R., & Torres Sáez, A. (2012). Medidas de atención a la diversidad en educación secundaria. *Murcia Educa. Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Obtenido de <https://diversidad.murciaeduca.es/maspublica.php>
- Canaria, F. d. (2015). Comprensión lectora: una forma entretenida de aprender. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 81-88.
- Cardozo-Rincón, G. (2015). La lectura: placer de los estudiantes. *Rastros Rostros*, 85-92.
- Delgado López, E. (2002). El mapa: importante medio de apoyo para la enseñanza de la historia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 331-356.
- Escudero, T., Mateo, J., De Miguel, M., Mora, J. G., & Rodríguez, S. (1999). La evaluación del profesorado en Secundaria. La opinión de los profesores. *Revista de Educación*, 227-250.
- Fernández Batanero, J. M. (2005). Educación en valores: los contenidos transversales. En B. Bermejo, & C. Reig Recena, *Educación en valores: orientaciones para su desarrollo en la Educación Secundaria*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica (Universidad de Sevilla).
- Fernández, T. (1992). Mapas conceptuales y diagramas uve: dos estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la historia. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-24.

- Fierro Monteagudo, J. L. (2005). La oportunidad WebQuest. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 1-6.
- Flores Núñez, M. P. (2014). Educar desde la emoción: el cine como recurso didáctico en el aula. En C. J. Gómez Carrasco, & A. Escarbajal Frutos, *Calidad e innovación en educación primaria* (págs. 419-432). Murcia: Universidad de Murcia.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 436-443.
- Gallegos, J. A. (1998). La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normales generales. *Revista de Educación*, 293-315.
- García, F. F. (1990). Trabajar con ejes (o frisos) cronológicos. *Investigación en la Escuela*, 101-102.
- Glinz Férrez, P. E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 1-14.
- Gómez, J. J. (1999). *Guía práctica de la evaluación en la E.S.O.* Madrid: EOS.
- Hernández, Carbonell, & Cardona y Trepát. (1992). Procedimientos en Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 60-64.
- Luzón, A., Porto, M., & Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y formación de Profesorado*, 217-238.
- Manzano León, A., Martínez Moreno, I., Aguilera Ruiz, C., Lozano Segura, M. C., & Casiano Yanicelli, C. N. (2017). El modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 261-266.
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., & Monteagudo Fernández, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Investigación en la escuela*, 19-30.
- Moreira, M. A. (2004). WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. *Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías*.
- Moreno Vera, J. R., Vera Muñoz, M. I., Soriano López, M. C., Seva Cañizares, F., Quiñonero Fernández, F., & Del Olmo Ibáñez, M. (2015). La enseñanza de Historia a través de las tecnologías, la creatividad y el trabajo colaborativo. En J. D. Álvarez Teruel, M. T. Tortosa Ybáñez, & N. Pellín Buades, *Investigación y*



- Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente* (págs. 1719-1733). Alicante: Universidad de Alicante.
- Moreno, F. J. (2006). Importancia de las actividades extraescolares. *Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Andorra*, 56-60.
- Olmos, R. (2017). Kahoot: ¡Un, dos, tres! Análisis de una aplicación de cuestionarios. *Íber*, 51-56.
- Orwell, G. (2017). *Rebelión en la granja*. Madrid: Debolsillo.
- Palomero Pescador, J. E., Domingo Palomares, H., & Cáceres Arranz, J. J. (1999). La atención a la diversidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15-22.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 71-99.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 7-22.
- Rodríguez Gallego, M. (2003). La evaluación en educación secundaria. *Metodología, Estrategias y Evaluación en Enseñanza Secundaria*, 1-34.

# ANEXO I. CALENDARIO ESCOLAR 2019 – 2020

Figura 1: Calendario escolar propuesto por la Junta de Castilla y León para el curso 2019 – 2020.



## ANEXO II. MATERIALES<sup>95</sup>

Figura 2: Actividad de análisis de carteles y fotografías de la Gran Guerra<sup>96</sup>.

**PRÁCTICA: COMENTARIO DE UN CARTEL.** Lectura y subrayado de ideas principales.

- Clasificación** del texto; **Título/tema** (¿de qué trata?), **autor**, **lugar**, **fecha o época** y **destinatario**.
- Análisis** Del estilo si es una pintura, la composición (disposición de objetos y figuras) el dibujo (lineal, realista, impresionista, esquemático) la perspectiva (lineal atmosférica) el color (gama de colores) la luz (intensidad, claroscuro). Del contenido: qué se refleja en la imagen por planos (1º plano, fondo)
- Comentario** o contextualización; Descubrir las ideas que defiende el cartel y relacionarlas con el **contexto histórico** de su época, con sus **antecedentes** y con sus **consecuencias**.

www.profesorfrancisco.es (CC BY-NC-SA 4.0) PH

<sup>95</sup> Todos los textos han sido extraídos del portal *claseshistoria.com* [Disponible en: [www.claseshistoria.com](http://www.claseshistoria.com)]

<sup>96</sup> Véase el blog de Francisco Ayén, profesor de Geografía e Historia de educación secundaria en Alicante [Disponible en: <https://www.profesorfrancisco.es/>]

Figura 3: Textos sobre la Revolución de Octubre de 1917 y el nacimiento de la unión Soviética.



Lenin

“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 en 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 perecer 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.”

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

“La voluntad de los pueblos de las Repúblicas soviéticas, recientemente reunidos en Congresos de sus Soviets respectivos y unánimemente decididos a fundar la Unión de las Repúblicas soviéticas, es la clara demostración de que a cada República se le ha garantizado el derecho de poder abandonar libremente la Unión, de que el acceso a la Unión está abierto a todas las Repúblicas soviéticas existentes o que se puedan formar en el futuro, de que ese nuevo Estado federado es el digno colofón de los principios de coexistencia pacífica y de colaboración fraterna entre los pueblos, establecidos ya en el mes de octubre de 1917, el cual constituirá un sólido baluarte frente al capitalismo mundial y marcará un nuevo paso decisivo en pro de la unión de los trabajadores de todos los países en el seno de una República socialista mundial.”

**Constitución de la URSS. Preámbulo. 1924.**

Figura 4: *Efectos de la bomba atómica de J. M. Zavala.*



#### Efectos de la Bomba atómica.

"El artefacto Little Boy detonó a unos metros de/suelo y todo sucedió muy rápido. Tras el cegador brillo inicial de la explosión, absolutamente todos los objetos, edificios y personas en unos centenares de metros alrededor del punto cero quedaron vaporizados: una imagen que se hizo famosa muestra una sombra humana de cenizas sobre una superficie medio quemada. Tras el calor vino la onda expansiva, que destruyó prácticamente todos los edificios del centro de la ciudad. La bomba mató instantáneamente a unas 80.000 personas. Decenas de millares más morirían en los siguientes días, semanas y años de quemaduras, exposición a la radioactividad y enfermedades y malformaciones genéticas causadas por la radioactividad."

**J. M. Zavala, El reportaje de la Historia, pág. 721.**

Figura 5: *Declaración de Belgrado de Países No Alineados, 1961.*

Afganistán, Argelia, Birmania, Camboya, Ceilán, Congo, Cuba, Chipre, Etiopía, Ghana, Guinea, India, Indonesia, Irak, Líbano, Malí, Marruecos, Nepal, Arabia Saudita, Somalia, Sudán, Túnez, República Árabe Unida, Yemen, Yugoslavia, y los siguientes países representados por observadores: Bolivia, Brasil, Ecuador.

Se celebró en Belgrado del 1 al 6 de septiembre de 1961, con el fin de intercambiar puntos de vista sobre problemas internacionales con vistas a contribuir más eficazmente a la paz y seguridad mundiales y a la cooperación pacífica entre los pueblos.

Los Jefes de Estado o de Gobierno de los países anteriormente mencionados se han reunido en un momento en que los acontecimientos internacionales han empeorado y en el que la paz mundial se ve seriamente amenazada. Profundamente preocupados por el futuro de la paz, y expresando las aspiraciones de la gran mayoría de los pueblos del mundo, conscientes de que en nuestro tiempo, ningún pueblo o gobierno puede ni debe abandonar sus responsabilidades con respecto a la salvaguardia de la paz mundial, los países participantes, habiendo examinado en detalle, en un clima de igualdad, sinceridad y confianza mutua, el estado actual de las relaciones y tendencias internacionales prevalecientes en el mundo de hoy formulan la siguiente

#### DECLARACION:

Los Jefes de Estado o Gobierno de Países no alineados, observando que existen crisis que llevan hacia un conflicto mundial en la transición de un viejo orden basado en el dominio a un orden nuevo basado en la cooperación entre las naciones, fundado en la libertad, igualdad y justicia social para la promoción de la prosperidad; considerando que los procesos y formas dinámicas del cambio social dan muchas veces como resultado, o representan, un conflicto entre las fuerzas establecidas antiguamente y las nuevas fuerzas nacionalistas que emergen; considerando que solamente se puede conseguir una paz duradera si este enfrentamiento lleva a un mundo donde el dominio del imperialismo-colonialismo y el del neo-colonialismo en todas sus manifestaciones esté radicalmente eliminado; Y, reconociendo el hecho de que existen ahora situaciones de extrema emergencia que amenazan la paz mundial en este período de conflicto en África, Asia, Europa y América Latina y que no se puede excluir la posibilidad de que la rivalidad de las grandes potencias desemboque en una conflagración mundial; que erradicar básicamente la fuente de conflicto es erradicar el colonialismo en todas sus manifestaciones y aceptar y realizar una política de coexistencia pacífica en el mundo.

Que, si se guía por estos principios, el período de transición y conflicto puede establecer unas bases de cooperación y hermandad entre las naciones, declaran lo siguiente:

Jamás la guerra ha amenazado a la Humanidad con consecuencias más graves que hoy en día. Por otro lado, nunca anteriormente ha tenido el hombre a su disposición poderes más fuertes para eliminar la guerra como instrumento de política en las relaciones internacionales.

El imperialismo se está debilitando. Lo imperios coloniales y demás formas de opresión extranjeras sobre los pueblos de Asia, África y América Latina están gradualmente desapareciendo de la escena de la historia. Se han conseguido grandes éxitos en la lucha de muchos pueblos por la independencia nacional y la igualdad. De la misma forma, los pueblos de América Latina continúan contribuyendo cada vez más eficazmente a la mejora de las relaciones internacionales. Los grandes cambios sociales que están teniendo lugar en el mundo provocan necesariamente empeoramientos periódicos en el mundo; se acelera el fin de la época de la opresión extranjera de los pueblos, y ello hace que la cooperación pacífica entre los pueblos, basada en los principios de independencia e igualdad de derechos, sea condición esencial para su igualdad y progreso.

Se han conseguido grandes progresos en el desarrollo de la ciencia, la técnica y en los medios de desarrollo económico.

Impulsados por tales acontecimientos mundiales, la gran mayoría de los pueblos son cada vez más conscientes del hecho de que la guerra entre los pueblos constituye, no sólo un anacronismo, sino también un crimen contra la humanidad. Esta toma de conciencia por parte de los pueblos se está convirtiendo en una gran fuerza moral, capaz de ejercer una influencia vital en el desarrollo de las relaciones internacionales.

Figura 6: Orwell, G. (2017). *Rebelión en la granja*. Madrid: Debolsillo.

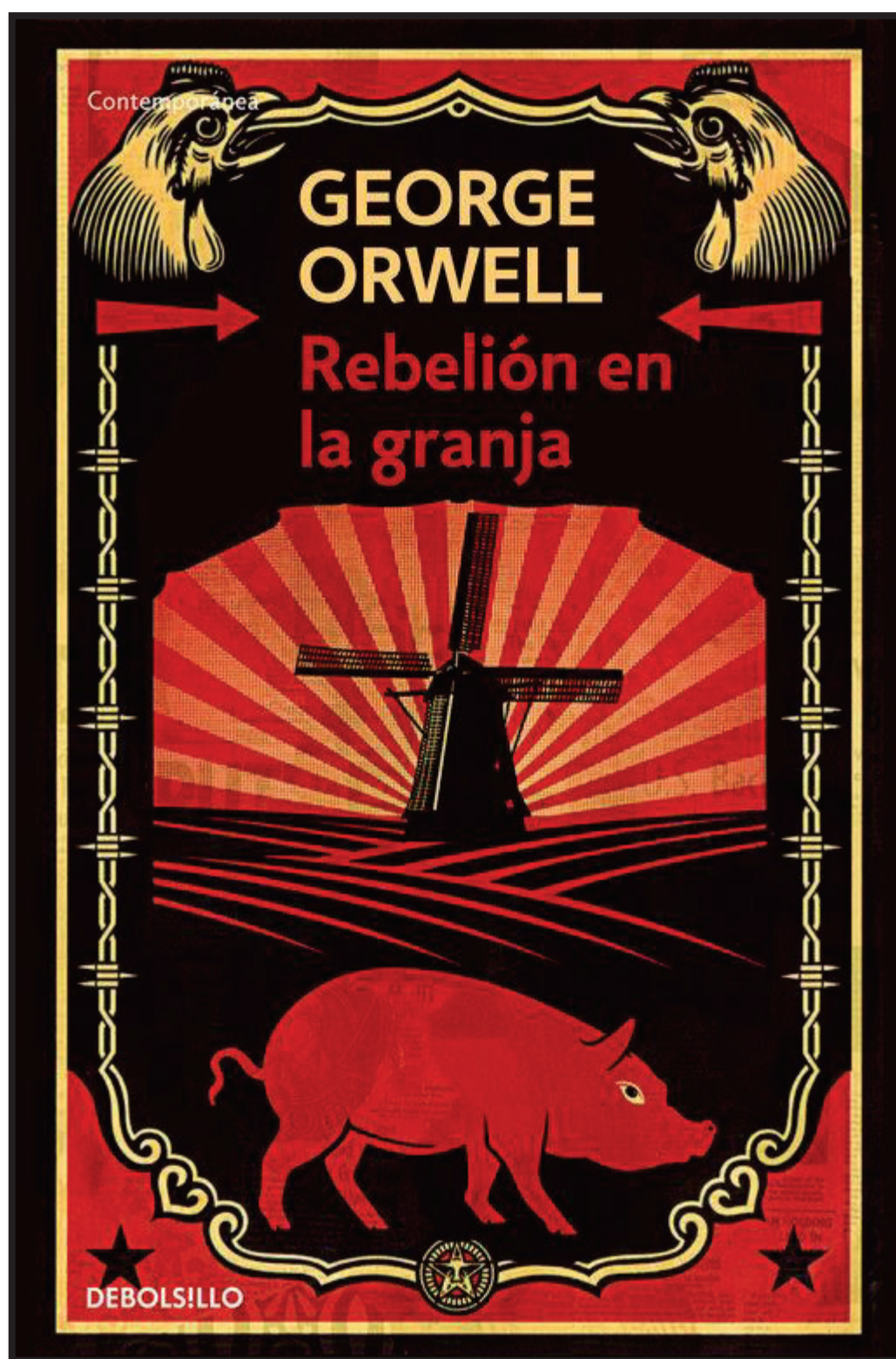



Figura 7: *Palabras de G. Clemenceau. Sesión del Consejo de los Cuatro, 28 de marzo 1919.*



Georges Clemenceau

"Levanto acta de las palabras y de las excelentes intenciones del Presidente Wilson; pero eliminan el sentimiento y el recuerdo y es en eso en donde yo tengo una reserva a hacer en lo que se acaba de decir. El Presidente de los Estados Unidos desconoce el fondo de la naturaleza humana. El hecho de la guerra no puede ser olvidado. América no ha asistido de cerca a esta guerra-durante los tres primeros años; nosotros, en este tiempo, hemos perdido un millón y medio de hombres. Ya no tenemos mano de obra. Nuestros amigos ingleses, que han perdido menos que nosotros pero lo suficiente para haber también sufrido mucho, me comprenderán.

Nuestras pruebas han creado en este país un sentimiento profundo de las reparaciones que se nos deben. Y no se trata sólo de reparaciones que se nos deben. Y no se trata sólo de reparaciones materiales, porque la necesidad de reparaciones morales no es menor. Las doctrinas que acaban de ser invocadas permitirían, si se interpretasen rigurosamente, que nos rehusasen también Alsacia-Lorena. En realidad, el Sarre y Landau forman parte de Alsacia-Lorena."

**Palabras de G. Clemenceau. Sesión del Consejo de los Cuatro, 28 de marzo 1919.**

Figura 8: *Propuesta para la paz de W. Wilson*

1. Prohibición de la diplomacia secreta en el futuro.
2. Absoluta libertad de navegación en la paz y en la guerra fuera de las aguas jurisdiccionales.
3. Desaparición de las barreras económicas.
4. Garantía de la reducción de los armamentos nacionales.
5. Reajuste, absolutamente imparcial, de las reclamaciones coloniales (...).
6. Evacuación de todo el territorio ruso, dándose a Rusia la oportunidad para su desarrollo.
7. Restauración de Bélgica en su completa y libre soberanía.
8. Liberación de todo el territorio francés y reparación de los perjuicios causados por Prusia en 1871.
9. Reajuste de las fronteras italianas de acuerdo con el principio de nacionalidad.
10. Desarrollo autónomo de los pueblos de Austria- Hungría.
11. Evacuación de Rumania, Serbia y Montenegro, concesión de un acceso al mar a Serbia y arreglo de las relaciones entre los Estados balcánicos de acuerdo con sus sentimientos y el principio de la nacionalidad.
12. Seguridad de desarrollo autónomo de las nacionalidades no turcas del Imperio Otomano.
13. Polonia, Estado independiente, con acceso al mar.
14. Asociación general de naciones, a constituir mediante pactos específicos con el propósito de garantizar mutuamente la independencia política y la integración territorial, tanto de los Estados grandes como e los pequeños.

**La propuesta del presidente Wilson. 1918.**



Figura 9: *Artículos* (del Tratado de Versalles).

"Los Estados Unidos de América, imperio británico, Francia, Italia, Japón, potencias designadas por el presente tratado como las principales potencias aliadas y asociadas, de una parte (...) y Alemania, por otra, han convenido las siguientes disposiciones (...):

Art. 42. Se prohíbe a Alemania mantener o construir fortificaciones, sea sobre el lado izquierdo del Rin, sea sobre su lado derecho.

Art. 43. Se prohíbe igualmente en la zona definida en el art. 42, el mantenimiento y la concentración de fuerzas armadas (...).

Art. 45. En compensación de la destrucción de las minas de carbón en el norte de Francia (...) Alemania cede a Francia la propiedad entera y absoluta de las minas de carbón situadas en el Sarre.

Art. 119. Alemania renuncia, en favor de las principales potencias aliadas y asociadas, a todos sus derechos y títulos sobre sus posesiones en ultramar.

Art. 160. El ejército alemán será destinado exclusivamente al mantenimiento del orden sobre el territorio y a la policía de fronteras.

Art. 231. Los gobiernos aliados y asociados declaran y Alemania reconoce que Alemania y sus aliados son responsables, por haberlos causado, de todas las pérdidas y todos los daños sufridos por los gobiernos aliados y sus naciones como consecuencia de la guerra, que les ha sido impuesta por la agresión de Alemania y sus aliados."

Art. 232. Los gobiernos aliados y asociados exigen y Alemania adquiere el compromiso de que sean reparados todos los daños causados a la población civil de las potencias aliadas y asociadas, y a sus bienes.

**Tratado de Versalles. 1919.**

Figura 10: *David Solar. Boletín de la Sociedad Geográfica de los EE.UU.*

"Mientras los EE.UU. sólo eran productores de materias primas, el mundo seguía su camino fijándose en la moda francesa para los vestidos, las joyas o los perfumes; comerciando según los métodos ingleses; viajando a Alemania para buscar ciencia y música. Pero nosotros ahora hemos cambiado todo eso. El jazz americano está a punto de expulsar a Wagner de Alemania, la arquitectura americana supera a la de la Grecia clásica, el cocktail americano ha conquistado los cafés de París y los boxeadores ingleses se naturalizan americanos."

**Recogido por David Solar. Boletín de la Sociedad Geográfica de los EE.UU.**

Figura 11: Calvin Coolidge. Declaraciones sobre la bonanza económica

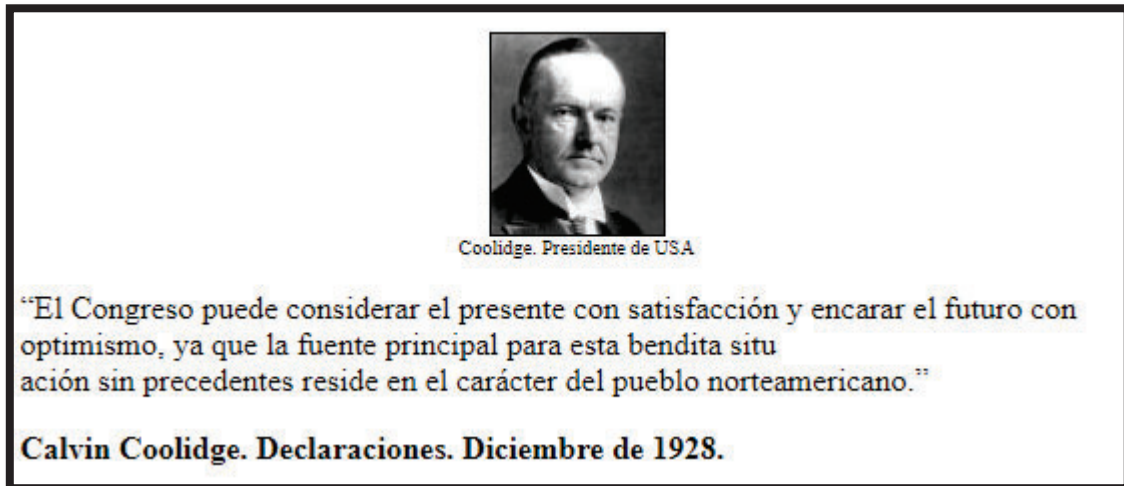


Figura 12: El día en que se hundió la Bolsa

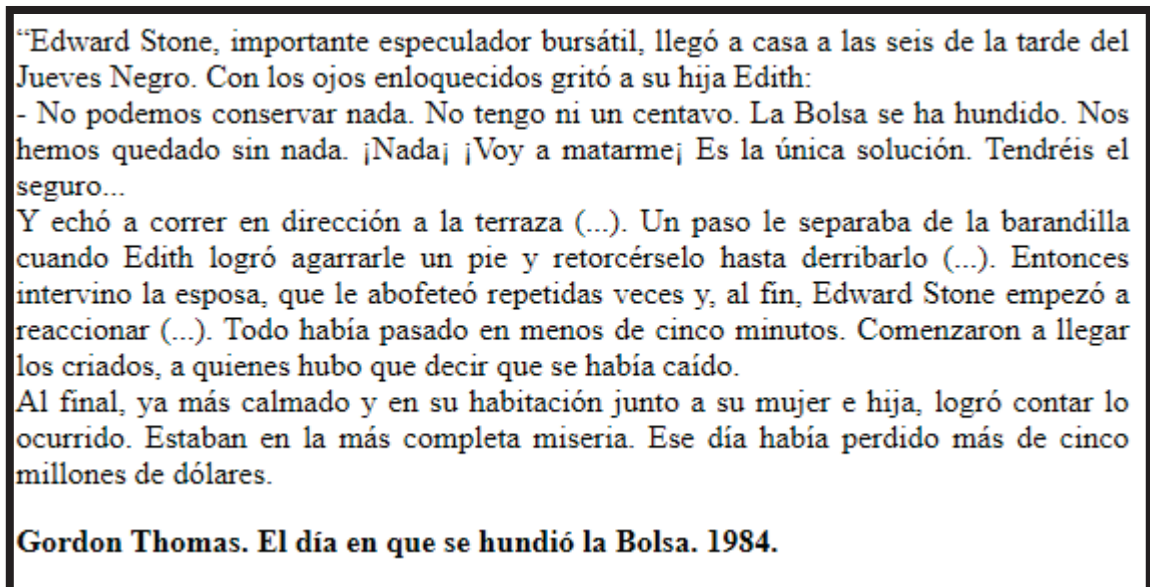


Figura 13: Teoría general sobre el empleo, el interés y la moneda. 1934.

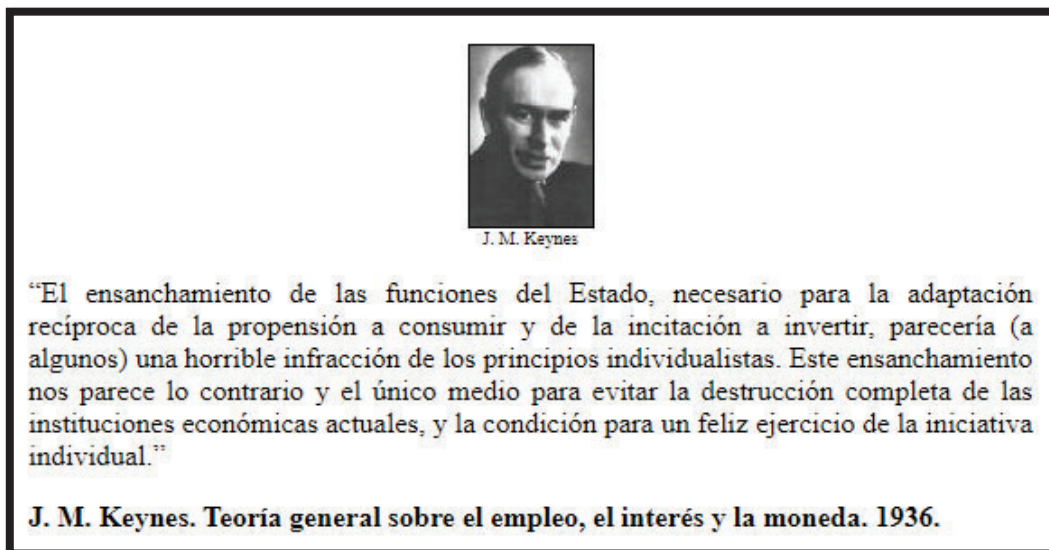


Figura 14: La violencia en los totalitarismos a través de *los orígenes del totalitarismo* de Hannah Arendt.

“El terror sigue siendo utilizado por los regímenes totalitarios incluso cuando ya han sido logrados sus objetivos psicológicos: su verdadero horror estriba en que reina sobre una población completamente sometida. Allí donde es llevado a la perfección el dominio del terror, como en los campos de concentración, la propaganda desaparece por completo; quedó incluso totalmente prohibida en la Alemania nazi. La propaganda, en otras palabras, es un instrumento del totalitarismo, y posiblemente el más importante, en sus relaciones con el mundo no totalitario; el terror, al contrario, constituye la verdadera esencia de su forma de gobierno [...] matando a pequeños funcionarios socialistas y a miembros influyentes de los partidos adversarios trataron de demostrar a la población los peligros que implicaba la mera afiliación a esos partidos [...] como «propaganda del poder», advertía a la población en general que resultaba más seguro ser miembro de una organización paramilitar nazi que ser un republicano leal.”

**Hannah Arendt. Los orígenes del totalitarismo.**

Figura 15: Deseo de revancha presente en un fragmento de *Mi lucha* de Adolf Hitler.

“La guerra de 1914 no fue impuesta a las masas -Dios es testigo de ello-, sino todo lo contrario, deseada por todo el pueblo [...] También para mí estas horas fueron como una liberación de penosas impresiones de mi juventud. No me da ninguna vergüenza decir hoy que, transportado por un entusiasmo tumultuoso, caí de rodillas y agradecí al cielo de todo corazón el haberme otorgado la dicha de poder vivir en una época como aquella [...] [Para los alemanes, sin embargo] [...] ¡fueron vanos todos los sacrificios y todas las privaciones!, ¡fue en vano haber sufrido hambre y sed durante meses interminables; inútiles las horas en que, oprimidos por la angustia de la muerte, cumplíamos, sin embargo, con nuestro deber! ¡Inútil el holocausto de dos millones de hombres que encontraron la muerte!

¿No van a abrirse las tumbas de estos centenares de miles de hombres, que un día salieron de las trincheras para no volver jamás? ¿No debieran abrirse y enviar, como fantasmas vengadores, a los hombres mudos, cubiertos de lodo y de sangre, hacia la patria que con tal irrisión les escamotea el supremo sacrificio que un hombre puede hacer por su pueblo en este mundo? [...] ¿Fue este el objetivo del sacrificio que la madre alemana ofrendó a la patria, cuando con su corazón transido dejó partir a sus hijos más queridos, para no volver a verlos jamás? ¿Todo esto ocurrió para que un puñado de criminales pudiera apoderarse de nuestro país?”

**Adolf Hitler. Mi lucha.1924.**

Figura 16: Antisemitismo presente en un fragmento de *Mi lucha* de Adolf Hitler.

"Sólo un territorio suficientemente amplio puede garantizar a un pueblo la libertad de su vida (...) Hacía 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."

**A. Hitler, Mi lucha, 1924.**

Figura 17: Culto a la personalidad del Führer a través de *Plegaria de los niños de Colonia antes y después de las comidas*.

*Antes de la comida.*

"¡Führer, mi Führer, concedido a mí por el Señor, ¡Protégeme y resguárdame mientras viva!

Tú has salvado a Alemania de la más profunda aflicción.

Hoy te doy gracias por mi pan cotidiano.

Estate mucho tiempo ¡junto a mí, no me desampares ¡Führer, mi Führer, mi fe y mi luz!

¡Heil, mein Führer!

*Después de la comida.*

Gracias a ti por esta generosa comida

¡Protector de la juventud y de los ancianos. Sé que tienes desvelos, pero no inquietudes.

Estoy contigo día y noche,

descansa tu cabeza en mi regazo.

¡Ten, mi Führer, la seguridad de que eres grande!

¡Heil, mein Führer!"

**Plegaria de los niños de Colonia antes y después de las comidas.**

Figura 18: *Lenin opina sobre Stalin. Cartas de 23 al 26 de diciembre de 1922, dirigidas al XIII Congreso del PCUS de Lenin.*




Lenin y Stalin

"El camarada Stalin, desde que llegó a secretario general, ha concentrado en sus manos un inmenso poder, y no estoy seguro de que siempre sepa utilizarlo con prudencia.(...) Stalin es demasiado brutal, y este defecto, tolerante en las relaciones entre comunistas, es inadmisibile en el puesto de secretario general. También propongo a los camaradas en la forma de desplazar a Stalin y de nombrar en ese puesto un hombre que presentara, desde ese punto de vista, la ventaja de ser más tolerante, más leal, más educado, más atento hacia los camaradas, menos caprichoso, etc."

**Lenin. Cartas de 23 al 26 de diciembre de 1922, dirigidas al XIII Congreso del PCUS.**

Figura 19: *Informe sobre el plan Quinquenal (1933)* de Stalin.



Stalin

“La tarea esencial del plan quinquenal consistía en transformar la URSS en un país industrial, para eliminar hasta el final los elementos capitalistas, extender el frente de las formas socialistas de la economía y crear una base económica para la supresión de las clases en la URSS, para la construcción de una sociedad socialista.

La labor esencial del plan quinquenal consistía en crear en nuestro país una industria capaz de reequipar y reorganizar, sobre la base del socialismo, no solamente la industria en su conjunto, sino también los transportes y la agricultura.

La tarea esencial del plan quinquenal consistía en hacer pasar la pequeña economía rural parcelada a la vía de la gran economía colectivizada, asegurar de este modo también la base económica del socialismo en el campo y liquidar así la posibilidad de restauración del capitalismo en la URSS.

Finalmente, la labor del plan quinquenal consistía en crear en el país todas las condiciones técnicas y económicas necesarias para aumentar al máximo la capacidad de defensa del país, para permitirle organizar una respuesta vigorosa a todas las tentativas de intervención armada, a todos los intentos de agresión armada del exterior, o de donde quiera que provengan. (...).”

**Informe de Stalin sobre el Plan Quinquenal. 1933.**

Figura 20: *Stalin. Discurso en la presentación de la Constitución de 1936*

“Como veis, la clase obrera de la URSS es una clase obrera completamente nueva, desprovista de la explotación, como jamás se ha conocido en la historia de la humanidad. (...) La base de la nueva Constitución está en el sostenimiento de los principios del socialismo, y por tanto de la socialización de la tierra, las fábricas y todos los elementos de la producción de la desaparición de las clases explotadas. También figura la liquidación de la misera y el lujo; desaparición de las huelgas, establecimiento del trabajo como obligación y deber y el bienestar de todo ciudadano apto para el trabajo, según la fórmula “quien no trabaja no come”. Se establece el derecho al trabajo; es decir todo ciudadano tendrá garantizado el trabajo, el descanso, la instrucción, etc. Parte nuestra Constitución del hecho de la no existencia de clases antagónicas.”

**Stalin. Discurso en la presentación de la Constitución de 1936.**

Figura 21: Portada de la WebQuest *Un periodista después de la gran Guerra*.

# UN PERIODISTA DESPUÉS DE LA GRAN GUERRA



Introducción   Tarea   Recursos   Conclusión   Guía didáctica

*CORRE EL AÑO 1934 ...*

Después de Versalles nada fue lo que era. Muchos países europeos vieron una época de pujanza, los ganadores de la Gran Guerra. Sin embargo, aquellos que perdieron se vieron sometidos al desastre, especialmente Alemania.

*El equipo del New York Times ha contactado contigo para que entre tú y otros compañeros presentéis una portada en su periódico. A pesar de la crisis tras la caída de la bolsa de New York en 1929, la recompensa será preciada ...*



## ANEXO III. MODELO DE EXAMEN

Figura 22: Modelo de examen con preguntas de las Unidades 7 y 8.

<b>Examen unidades 7 y 8 Geografía e Historia. 2019 – 2020</b>
<p><b>Define brevemente los siguientes conceptos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Nazismo.</li><li>2. Plan Quinquenal.</li><li>3. Crac del 29.</li><li>4. Elecciones del 14 de abril de 1931.</li><li>5. Revolución de Asturias.</li></ol>
<p><b>Comenta el siguiente texto siguiendo las pautas establecidas (clasificación, interpretación y conclusión):</b></p> <p><i>“La guerra de 1914 no fue impuesta a las masas -Dios es testigo de ello-, sino todo lo contrario, deseada por todo el pueblo [...] También para mí estas horas fueron como una liberación de penosas impresiones de mi juventud. No me da ninguna vergüenza decir hoy que, transportado por un entusiasmo tumultuoso, caí de rodillas y agradecí al cielo de todo corazón el haberme otorgado la dicha de poder vivir en una época como aquella [...] [Para los alemanes, sin embargo] [...] ¡fueron vanos todos los sacrificios y todas las privaciones!, ¡fue en vano haber sufrido hambre y sed durante meses interminables; inútiles las horas en que, oprimidos por la angustia de la muerte, cumplíamos, sin embargo, con nuestro deber! ¡Inútil el holocausto de dos millones de hombres que encontraron la muerte!</i></p> <p><i>¿No van a abrirse las tumbas de estos centenares de miles de hombres, que un día salieron de las trincheras para no volver jamás? ¿No debieran abrirse y enviar, como fantasmas vengadores, a los hombres mudos, cubiertos de lodo y de sangre, hacia la patria que con tal irrisión les escamotea el supremo sacrificio que un hombre puede hacer por su pueblo en este mundo? [...] ¿Fue este el objetivo del sacrificio que la madre alemana ofrendó a la patria, cuando con su corazón transido dejó partir a sus hijos más queridos, para no volver a verlos jamás? ¿Todo esto ocurrió para que un puñado de criminales pudiera apoderarse de nuestro país?”</i></p> <p><b>Adolf Hitler. Mi lucha.1924.</b></p>
<p><b>Redacta una narrativa donde establezcas las conexiones entre los siguientes conceptos:</b> Tratado de Versalles, Gran Depresión, fascismo, Segunda República española, golpe de estado del 18 de julio de 1936.</p>