



---

## **Universidad de Valladolid**

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

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

### **La Segunda Guerra Mundial a través del cine: una propuesta didáctica para la asignatura de Geografía e Historia en 4º de ESO**

Presentado por Laura García Álvaro  
Tutor: Diego Miguel Revilla

Curso: Geografía e Historia, 4º ESO  
(2021/2022)

## ÍNDICE

ÍNDICE.....	2
INTRODUCCIÓN.....	4
I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA .....	6
1. Contextualización de la Asignatura .....	6
2. Elementos de la programación .....	9
2.1. Secuencia y temporalización de los contenidos: cronograma de unidades didácticas .....	9
2.2. Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica .....	12
2.3. Decisiones metodológicas y didácticas .....	26
2.4. Concreción de elementos transversales que se trabajan en cada materia .....	32
2.5. Medidas que promueven el hábito de la lectura .....	33
2.6. Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación.....	35
2.7. Medidas de atención a la diversidad.....	38
2.8. Materiales y recursos de desarrollo curricular.....	40
2.9. Programa de actividades extraescolares y complementarias .....	43
2.10. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro.....	44
II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO: «LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939-1945)».....	48
1. Justificación y presentación de la unidad .....	48
2. Desarrollo de elementos curriculares y actividades .....	49
3. Explicación de la secuencia y desarrollo de las actividades.....	53
4. Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación .....	60
5. Materiales y recursos .....	62

6. Actividad de Innovación Educativa. <i>Stalingrado: La batalla decisiva</i> .....	64
6.1. Fundamentación teórica.....	65
6.2. Desarrollo de la actividad .....	67
6.3. Evaluación y rúbrica de la actividad.....	68
CONCLUSIONES.....	71
REFERENCIAS .....	73
1. Bibliografía.....	73
2. Legislación .....	75
ANEXO 1. CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS DE CADA ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE .....	76
ANEXO 2. LISTA DE LECTURAS RECOMENDADAS .....	80
ANEXO 3. PELÍCULAS RECOMENDADAS .....	81
ANEXO 4. FICHA DE ANÁLISIS DE PELÍCULAS DE LA ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA .....	84

## INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Máster, encuadrado dentro del Máster en Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, es una programación docente de la asignatura de Geografía e Historia para el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria durante el curso 2021/2022, en la que se aborda especialmente la Historia Contemporánea y del Mundo Actual de Europa, como viene indicado en el currículum oficial. El trabajo tiene dos bloques fundamentales: el primero titulado «Programación general de la asignatura» con los aspectos fundamentales y generales de la asignatura de Geografía e Historia; y el segundo titulado «Unidad didáctica modelo» en el que desarrollamos en profundidad una de las unidades didácticas de nuestra programación, concretamente la referente a la Segunda Guerra Mundial.

En el primer bloque contextualizaremos la asignatura dentro de su marco legal y de la etapa educativa de los alumnos de 4º de ESO y estableceremos los elementos fundamentales de la programación, que son, la secuenciación y temporalización de los contenidos a través de un cronograma de las unidades didácticas; un perfil de materia en el que describiremos cada unidad didáctica en sus contenidos, criterios de calificación, estándares de aprendizaje, instrumentos de evaluación, actividades y competencias clave; expondremos nuestras decisiones metodológicas y didácticas; concretaremos cómo trabajamos en nuestra materia los elementos transversales; expondremos nuestras medidas para promover el hábito de la lectura; explicaremos los instrumentos de evaluación y los criterios de calificación que seguiremos; daremos algunas medidas de atención a la diversidad atendiendo a diversas situaciones que las puedan requerir; concretaremos los materiales didácticos, recursos didácticos y recursos materiales básicos que vamos a requerir; explicaremos en detalle cuál es nuestro programa de actividades extraescolares y complementarias, una excursión a Barruelo de Santullán (Palencia); y mostraremos cuáles serán nuestros procedimientos para la evaluación de esta programación didáctica.

En el segundo bloque sobre la unidad didáctica modelo que, como hemos dicho, abordará la Segunda Guerra Mundial, incluimos una justificación y presentación de la unidad en la que señalamos el momento del curso en el que se desarrolla y por qué esta unidad es importante; también desarrollaremos los elementos curriculares de la unidad a través de

sus contenidos, criterios de calificación, estándares de aprendizaje evaluables, instrumentos de evaluación, actividades y competencias clave; explicaremos la secuenciación y desarrollo de todas las actividades que realizaremos durante esta unidad didáctica; concretaremos cuáles son los instrumentos de evaluación y criterios de calificación específicos para esta unidad; y describiremos los recursos didácticos que utilizaremos en este tema sobre la Segunda Guerra Mundial. Para terminar desarrollaremos en profundidad la Actividad de Innovación Educativa, que hemos titulado «Stalingrado: La batalla decisiva», en la que, a través del análisis de dos películas rusas y dos películas alemanas de distinta época, nuestros alumnos aprenderán sobre las relaciones entre el cine y la Historia, consiguiendo que sean espectadores activos que se hacen preguntas sobre las producciones cinematográficas que ven, y cómo el mismo acontecimiento es representado de formas muy diferentes por las distintas naciones en diferentes momentos, mejorando su capacidad de contextualización y entendiendo cómo influye el pasado en las naciones.

Para finalizar el trabajo incluiremos unas conclusiones, unas referencias que hemos dividido en bibliografía y legislación, y una serie de anexos: el primero sobre la contribución a las competencias de cada estándar de aprendizaje; el segundo es una lista de lecturas recomendadas entre las que los alumnos podrán elegir el libro del que hacer el Trabajo sobre Historia y Literatura; el tercero es una lista de películas recomendadas, algunas las hemos incluido en las actividades y otras son una muestra de las que podríamos utilizar cuando desarrollásemos toda la programación en profundidad y que los alumnos pueden elegir para los Trabajos Compensatorios sobre Cine e Historia; y el cuarto y último anexo es la ficha de análisis de películas de la Actividad de Innovación Educativa.

## **I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA**

### **1. Contextualización de la Asignatura**

La asignatura de Geografía e Historia en 4º de Educación Secundaria Obligatoria está contemplada en la LOMLOE<sup>1</sup> (2020) como una de las obligatorias para todos los alumnos, independientemente de la orientación que tomen para sus estudios postobligatorios o si optan por la incorporación a la vida laboral. Es decir, se considera una de las asignaturas más importantes, ya que «el conocimiento de la sociedad, su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo es esencial para poder entender el mundo actual» (RD 1105/2014<sup>2</sup>, p. 297). El mismo carácter obligatorio tenía en las leyes orgánicas anteriores. Sin embargo, por ser la LOMLOE una ley muy reciente, el currículum se concreta aún a través de su ley precedente, la LOMCE<sup>3</sup> (2013). Por lo tanto, esta programación sigue el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y su desarrollo en la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Esta es la legislación básica que seguiremos para el desarrollo de esta Programación general de la asignatura.

Los contenidos de Historia de la asignatura de Geografía e Historia a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria adquieren un carácter cronológico, de forma que en el primer curso se incluye la Prehistoria, las primeras civilizaciones, la Antigüedad clásica y la Hispania prerromana y romana; en el segundo curso se incluye toda la Edad Media y la Edad Moderna hasta el siglo XVII; y en el cuarto curso se empieza dónde se dejó en segundo, con el siglo XVIII y toda la Edad Contemporánea hasta la actualidad. Esta cronología no es nueva para los alumnos, pues ya aparece en la asignatura de Ciencias Sociales durante la Educación Primaria, aunque no tan en profundidad como lo hará durante este último curso de la educación obligatoria. Respecto a los contenidos de Geografía, se centran en la revolución tecnológica y la globalización del siglo XX y XXI, aspectos que ya se incluyen en esta misma asignatura para el tercer curso de ESO. Por lo

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<sup>2</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.

<sup>3</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

tanto, en general, los contenidos de la asignatura de esta programación no son del todo nuevos para el alumnado, aunque en esta ocasión adquieren un carácter más específico y se busca desarrollarlos más en profundidad.

Los alumnos que cursan esta asignatura en su cuarto curso suelen tener entre 15 y 16 años, aunque es común que haya alumnos más mayores que han repetido algún curso. Esto significa que se encuentran al principio de la etapa intermedia de la adolescencia (15-18 años), en la que, en lo referente a lo académico, deberían tener ya plenamente desarrollado el pensamiento formal y estar inmersos en una maduración de los procesos del razonamiento intelectual (Pérez Blasco, 2015, p. 72). Según Piaget, el pensamiento de los adolescentes adquiere la capacidad de abstraerse y razonar a partir de hipótesis que no están presentes en la realidad concreta, sino solo en el plano mental, mientras que en una etapa anterior de niñez el pensamiento concreto solo sería capaz de razonar sobre el plano de lo material. Este pensamiento formal se consolida a partir de los catorce o quince años, y permite a los adolescentes desarrollar el razonamiento hipotético-deductivo, es decir, ser capaces de hacer razonamientos deductivos e inductivos, generar hipótesis, y desarrollar el razonamiento proposicional (Cerdán y Gil, 2015, pp. 57-59).

Que los alumnos habituales de una clase de 4º de ESO hayan adquirido este desarrollo cognitivo significa que son capaces de enfrentarse a retos más complejos que anteriormente, pero no significa que no tengan dificultades de aprendizaje concretas derivadas de las características intrínsecas al área de Ciencias Sociales, y concretamente de la Historia, que es de la que en mayor medida nos ocupamos durante esta asignatura en 4º curso. Licerias Ruiz (2000) contempla entre las dificultades para el aprendizaje de la historia las siguientes: el desarrollo de la capacidad para la contextualización espacio-temporal y las etapas cronológicas; la escasa eficacia para discriminar, observar contrastes, encontrar vínculos, establecer relaciones y formular generalizaciones; la deficiente comprensión de conceptos históricos y el desarrollo de ideas previas incorrectas sobre la Historia y sus procedimientos; la comprensión del tiempo histórico y los mapas cognitivos temporales; dificultades para el establecimiento de causas y la explicación multicausal; la empatía en el aprendizaje de la Historia; dificultades para la distinción entre hechos y opiniones, entre datos e interpretaciones de los acontecimientos históricos; la comprensión del carácter relativista de la interpretación de la Historia; y la existencia de un tipo de historia oficial manipulada que se maneja en el ámbito social, en la política y los “más media” (pp. 83-92).

Siendo más específicos, y por poner algunos ejemplos, los alumnos tienen grandes problemas para entender que la Historia como ciencia se desarrolla a través de fuentes materiales, incluso cuando entienden esto pueden no ser críticos con las fuentes y pensar que transmiten una información directa y objetiva, por lo que no ven la necesidad de interpretar la fuente histórica y no entienden por qué existen diferentes relatos de un mismo hecho, y cuando utilizan multitud de fuentes les es difícil sintetizarlas en un relato coherente. Pero los alumnos pueden aprender a analizar fuentes, y, además, ese tipo de actividades motiva mucho su aprendizaje, se convierten en lectores más críticos, y desarrollan habilidades de contextualización y de razonamiento. También tienen problemas con la perspectiva histórica, y no son capaces de entender que en el pasado la gente pensaba diferente a ellos, llegan a asumir que no eran tan inteligentes como lo son las personas actuales, o se proyectan a ellos mismos en el pasado para reflexionar sobre cómo hubieran actuado, pero les es difícil entender que los valores, actitudes y creencias de las personas del pasado eran diferentes a las de ellos (Barton, 2010, pp. 100-101).

Estos problemas son fruto de una enseñanza tradicional de la historia, descriptiva, que es más memorística que comprensiva, en la que el docente es el sujeto activo que transmite conocimiento de forma oral y los alumnos reciben ese conocimiento sin participar, como sujetos pasivos. No es suficiente memorizar hechos, datos y fechas, pues «es preciso comprenderlos, es decir, establecer relaciones significativas entre ellos, lo cual requiere disponer también de conceptos y redes conceptuales que den significado a esos datos» (Licerias Ruiz, 2000, p. 66). Por ello, en esta programación queremos que nuestros alumnos alcancen un aprendizaje significativo, es decir, que consigan dotar a los contenidos de «una estructura lógica propia», incorporándola a «los conocimientos previos que poseen sobre la temática de manera sustancial (no arbitraria o al pie de la letra) y dotándoles de sentido» (García Ros, 2005, p. 169). Para que este tipo de aprendizaje se produzca es necesario una enseñanza explicativa, mucho más compleja que la enseñanza descriptiva tradicional, en la que debe considerarse cuáles son las ideas previas de los alumnos, es fundamental que se comprendan y dominen los conceptos, y se desarrolle una mayor complejidad y abstracción en los razonamientos, lo cual implica un mayor esfuerzo e implicación por parte de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje (Licerias Ruiz, 2000, p. 65).

Además de conseguir con muchas dificultades un aprendizaje significativo, la metodología tradicional impide que el alumnado desarrolle habilidades propias del

historiador como la contextualización o la identificación de causalidades y consecuencias, y tampoco posibilita el desarrollo de las competencias claves que, sin embargo, son consideradas fundamentales en esta etapa, pues todas las asignaturas deben contribuir a ella y deben evaluarse su grado de dominio (Orden ECD/65/2015). Por ello, esta programación está dirigida a desarrollar los conceptos del pensamiento histórico, a través del análisis de fuentes históricas, historiográficas y todo tipo de materiales relacionados con la Historia; y al desarrollo competencial, especialmente en lo referente a la competencia lingüística, aunque todas las competencias son contempladas y desarrolladas en mayor o menor proporción.

## **2. Elementos de la programación**

### **2.1. Secuencia y temporalización de los contenidos: cronograma de unidades didácticas**

Esta programación contempla once unidades didácticas, distribuidas a lo largo de los tres trimestres del calendario escolar español; cuatro el primer trimestre, tres el segundo y cuatro el tercero, teniendo en cuenta la amplitud de las mismas. A continuación, en diferentes tablas mostraremos la secuenciación de las unidades y un cronograma que las organiza durante el curso escolar y que utiliza como base el calendario oficial de la Junta de Castilla y León para el curso 2021-2022.

Debemos aclarar que para calcular las horas lectivas hemos establecido que las tres clases semanales de esta asignatura se realizan lunes, miércoles y viernes. Además, hemos contemplado que las dos primeras clases del curso se dedicarán a la presentación de la asignatura y establecer el nivel con el que parten nuestros alumnos; que dos clases cada trimestre las dedicaremos a realizar una prueba escrita; y que las cinco últimas clases del curso las dedicaremos a que los alumnos expongan sus Trabajos de Historia y Literatura.

	UNIDADES DIDÁCTICAS	Nº DE SESIONES	TEMPORALIZACIÓN
PRIMER TRIMESTRE	1. El siglo XVIII en Europa: las revoluciones burguesas y el fin del Antiguo Régimen	7	Septiembre /Octubre
	2. El siglo XIX en Europa: las revoluciones liberales, procesos unificadores e independentistas y el movimiento obrero	9	Octubre
	3. La Primera y la Segunda Revolución Industrial	8	Noviembre
	4. Arte, ciencia y cultura en los siglos XVII, XVIII y XIX	8	Noviembre /Diciembre
SEGUNDO TRIMESTRE	5. El imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial	10	Diciembre /Enero
	6. La época de entreguerras: crisis de las democracias y ascenso de los totalitarismos	10	Enero /Febrero
	7. La Segunda Guerra Mundial (1939-1945)	10	Febrero /Marzo
TERCER TRIMESTRE	8. Choque de bloques: la Guerra Fría	8	Marzo /Abril
	9. La dictadura franquista en España y la transición	8	Abril /Mayo
	10. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI: descolonización, conflictos armados y la Unión Europea	8	Mayo
	11. La revolución tecnológica y la globalización	6	Junio

Mes	PRIMER TRIMESTRE (39 horas lectivas)												SEGUNDO TRIMESTRE (37 horas lectivas)												TERCER TRIMESTRE (29 horas lectivas)																				
	Septiembre			Octubre			Noviembre			Diciembre			Enero			Febrero			Marzo			Abril			Mayo			Junio																	
Período lectivo	15 al 17	20 al 24	27 al 1	4 al 8	13 al 16	18 al 22	25 al 29	1 al 5	8 al 12	15 al 19	22 al 26	29 al 3	9 al 10	13 al 17	20 al 22	10 al 14	17 al 21	24 al 28	31 al 4	7 al 11	14 al 18	21 al 25	2 al 4	7 al 11	14 al 18	21 al 25	28 al 1	4 al 6	18 al 22	25 al 29	2 al 6	9 al 13	16 al 20	23 al 27	30 al 3	6 al 10	13 al 17	20 al 23							
Horas lectivas	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2			
U.D. 1																																													
U.D. 2																																													
U.D. 3																																													
U.D. 4																																													
U.D. 5																																													
U.D. 6																																													
U.D. 7																																													
U.D. 8																																													
U.D. 9																																													
U.D. 10																																													
U.D. 11																																													

- Al principio de curso: presentación de la asignatura
- Al final de curso: exposición de los Trabajos de Historia y Literatura
- Examen
- Unidades didácticas

## 2.2. Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica

A continuación, a través de unas tablas, vamos a poner en relación los contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, instrumentos de evaluación, actividades y competencias.

En esta programación nos preocupamos por desarrollar el perfil competencial de nuestros alumnos a través de actividades con una metodología activa en la que ellos participen en la adquisición de conocimientos al mismo tiempo que desarrollan las competencias clave. Ya hemos mencionado la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En este documento se considera que existen siete competencias clave en el Sistema Educativo Español:

- Comunicación lingüística (CL)
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)
- Competencia digital (CD)
- Aprender a aprender (AA)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (IE)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)

Estas competencias clave deben desarrollarse en todas las asignaturas, aunque unas puedan tener mayor desarrollo que otras dependiendo de la materia que se trabaje. Además, esta orden obliga a que se tenga que describir la relación entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación en los currículos de cada materia, como haremos a continuación. A través de esta relación se busca pasar de un currículum disciplinar a un currículum útil para la vida moderna, en el que se desarrollen las competencias clave, es decir, los «conocimientos, capacidades y actitudes ... que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (2006/962/EC<sup>4</sup>).

Antes de empezar debemos aclarar que, además de las abreviaturas que hemos mencionado de las competencias clave, vamos a utilizar la negrita para identificar

---

<sup>4</sup> Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/EC)

aquellos estándares que consideramos básicos, es decir, aquellos que vemos como fundamentales y tendrán mayor peso en la evaluación; y la cursiva para los estándares de creación propia. Además, al final de algunos títulos de las unidades y de algunos contenidos/criterios de evaluación/estándares de aprendizaje evaluables especificamos «(B1)», «(B2)», «(B3)», etc. Con esto queremos hacer referencia al número del bloque en el que aparecen estos aspectos en la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, ya que no siempre hemos seguido las combinaciones prediseñadas.

**UNIDAD DIDÁCTICA 1. EL SIGLO XVIII EN EUROPA: LAS REVOLUCIONES BURGUESAS Y EL FIN DEL ANTIGUO RÉGIMEN**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	ACTIVIDADES	COMPE-TENCIAS
El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España. (B1)	1. Explicar las características del “Antiguo Régimen” en sus sentidos político, social y económico. (B1)	<b>1.1 Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración”. (B1)</b>	Prueba escrita	Cada grupo <sup>5</sup> deberá realizar un diagrama de tamaño A3 sobre las características del Antiguo Régimen, aplicándolo a una monarquía absoluta concreta, utilizando los apuntes de la asignatura.	CL AA CSC IE
	3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América. (B1)	3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. (B1)	Ficha de registro <sup>6</sup> (participación en el debate)	Análisis entre toda la clase de un extracto de la <i>Constitución de Estados Unidos de América</i> (1787) y de la <i>Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano</i> (1789), encontrando las ideas propias de la ilustración. Posteriormente, lectura y debate sobre la <i>Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana</i> , escrita por Olympe de Gouges.	CL AA CSC CEC
Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII. <i>Nacimiento de Estados Unidos y Guerra de la “Independencia”</i> . La revolución francesa e <i>Imperio Napoleónico</i> . (B2)	1. Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados Unidos, Francia y España e Iberoamérica. (B2)	1.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras. (B2)	Porfolio grupal	Teniendo en cuenta lo aprendido sobre el Antiguo Régimen en clases anteriores y las partes de clase magistral de la profesora, además de un texto aportado por la profesora, los grupos realizarán una narrativa sobre Estados Unidos, Francia, España o Inglaterra, en la que expliquen la revolución burguesa, su singularidad con el resto de los casos y por qué se disuelve el Antiguo Régimen (y si este se restaura).	CL AA IE
	2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII. (B2)	2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes. (B2)	Ficha de registro (participación en el debate)	Después de explicar la Revolución francesa, la clase en común comentara la violencia que trajo consigo, a través del análisis del cuadro de Delacroix, «La Libertad guiando al pueblo» (1830) y unos fragmentos del artículo historiográfico de Giraldo Galeano, S. A. (2009). La violencia de la Revolución Francesa. <i>Agenda Cultural Alma Mater</i> , 160. A continuación, discutiremos sobre el uso de la violencia y la diferente percepción que tenemos de ella en la Europa de nuestros días.	CL CSC IE CEC
<i>La sociedad estamental y la sociedad de clases.</i>	<i>Conocer las principales características de la sociedad estamental y de la sociedad de clases.</i>	<i>Compara la sociedad estamental y la sociedad de clases y explica cómo se pasa de una a otra.</i>	Porfolio individual	Los alumnos de forma individual deberán realizar un diagrama explicando las similitudes y diferencias entre la sociedad estamental y la sociedad de clases, sirviéndose de los apuntes de la asignatura.	CL AA IE

<sup>5</sup> Cuando hablamos de grupos de forma tan genérica nos estamos refiriendo a los grupos de tres personas en los que se dividirá la clase cada trimestre para la realización de este tipo de actividades.

<sup>6</sup> Debemos aclarar que por «Ficha de registro» nos referimos a las notas tomadas en clase por la profesora de las actividades que se realizan de forma oral, es decir, debates y exposiciones. En esta columna de instrumentos de evaluación incluiremos entre paréntesis qué tipo de actividad evalúa este instrumento.

**UNIDAD DIDÁCTICA 2. EL SIGLO XIX EN EUROPA: LAS REVOLUCIONES LIBERALES, PROCESOS UNIFICADORES E INDEPENDENTISTAS Y EL MOVIMIENTO OBRERO (B2)**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	ACTIVIDADES	COMPE-TENCIAS
<i>El siglo XIX en Europa: del absolutismo a los Estados Liberales.</i>	<i>Explicar las características de los “Estados Liberales” en sus sentidos político, social y económico.</i>	<b>3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo (B1)</b>	Prueba escrita	A través del análisis de dos pequeños textos (uno de Luis XV y otro de Voltaire <sup>7</sup> ), los alumnos de forma individual deberán realizar una tabla comparativa del absolutismo y el parlamentarismo.	CL AA IE
		<i>Distingue conceptos históricos como “liberalismo”, “nacionalismo” y “democracia”.</i>	Prueba escrita	Después de haber explicado qué es el liberalismo, el nacionalismo y la democracia, cada grupo deberá realizar un diagrama de tamaño A3 sobre las características de cada concepto, aplicándolo a un estado europeo del siglo XIX.	CL AA CSC IE
<i>El movimiento obrero.</i>	<i>Conocer los principales hitos del movimiento obrero y los diferentes grupos que lo componen.</i>	<b>Explica las similitudes y diferencias entre comunistas, anarquistas y socialistas.</b>	Prueba escrita	Los alumnos de forma individual deberán realizar una tabla comparativa entre comunismo, anarquismo y socialismo, utilizando los apuntes de la asignatura.	CL AA
Las Revoluciones liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas. Los nacionalismos.	3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América.	3.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.	Porfolio individual	Después de haber explicado las revoluciones liberales, los alumnos de forma individual deberán elegir un país y realizar un resumen del devenir histórico de este durante la época que estamos estudiando, sirviéndose para ello de las explicaciones de la profesora y una búsqueda inteligente de información en internet si fuera necesario.	CL AA IE
		4. Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX.	4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron.	Ficha de registro (participación en el debate)	Lectura de algunos extractos de <i>Los Miserables</i> de Victor Hugo y visualización de algunos fragmentos de la película homónima de 2012. Análisis entre toda la clase de cuáles eran las aspiraciones de los revolucionarios.
	<i>Comprender la influencia de la Guerra de Independencia y la Restauración en España y en las colonias americanas.</i>	<i>Reconoce, mediante el análisis de fuentes históricas de diferente procedencia, el valor de las mismas como información y como evidencia para los historiadores.</i>	Ficha de registro (participación en el debate)	Visualizaremos un video, <i>La Guerra de Independencia Española</i> <sup>8</sup> (Biblioteca Nacional de España, 2019). Posteriormente entre toda la clase se analizarán dos fuentes: un fragmento de la carta de Joaquín Murat al emperador Napoleón sobre los sucesos acontecidos en la capital de España el 2 de mayo de 1808 y el cuadro de Goya, <i>El dos de mayo de 1808 en Madrid</i> (1814).	CL CSC CEC
		<i>Entiende cuáles son las causas y detonantes de la independencia de las colonias españolas en América.</i>	Porfolio grupal	Cada grupo deberá elegir una nación iberoamericana y realizar un mural de tamaño A3 en el que expliquen su	CL AA CSC

<sup>7</sup> Discurso de Luis XV al Parlamento de París el 3 de marzo de 1766 (<http://www.claseshistoria.com/antiguoregimen/%2Bluis15.htm>) y Voltaire, *Cartas filosóficas*, 1734 (<http://www.claseshistoria.com/antiguoregimen/%2Bvoltaireinglaterra.htm>). Último acceso el 31 de mayo de 2021.

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=bAWQZewONTI> Último acceso el 24 de junio de 2021.

				proceso de independencia, posteriormente lo presentarán al resto de sus compañeros.	IE
--	--	--	--	---	----

**UNIDAD DIDÁCTICA 3. LA PRIMERA Y LA SEGUNDA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL (B3)**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	ACTIVIDADES	COMPE-TENCIAS
La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa. <i>Primera Revolución Industrial</i> y <i>Segunda Revolución Industrial</i> .	1. Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal.	<b>1.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas.</b>	Prueba escrita	Después de haber explicado la Primera y Segunda Revolución Industrial, los alumnos de forma individual deberán hacer un esquema de las implicaciones que tuvo en cada sector económico a lo largo del siglo XVIII y XIX, teniendo en cuenta los países que primero se industrializan y los que más tarde lo hicieron.	CL AA
	2. Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva.	2.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra.	Ficha de registro (participación en el debate)	A través de diferentes fragmentos de la película <i>Germinal</i> (Claude Berri, 1993) toda la clase en común analizará las condiciones de trabajo de los obreros del siglo XIX.	CL AA CSC IE
		<b>2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales, y de los esclavos en las plantaciones.</b>	Prueba escrita	Después de haber explicado las condiciones de trabajo de los obreros del siglo XIX, los grupos elegirán entre representar a una mujer, un niño/a o un esclavo/a, y deberán escribir una pequeña carta poniéndose en su lugar, en la que expliquen sus vivencias vitales, siendo concretos y sirviéndose de la información de internet que necesiten.	CL CD CSC IE
		<i>Analiza la pervivencia del sistema esclavista a lo largo del siglo XIX en los diferentes países occidentales.</i>	Portfolio individual	Después de haber explicado el proceso de abolición de la esclavitud, los alumnos de forma individual deberán describir este mismo proceso sobre un mapa mundial.	AA
	3. Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios.	3.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos.	Portfolio individual	Los alumnos de forma individual deberán realizar un esquema en el que pongan en común las diferentes fases de industrialización y las diferentes velocidades de los países en la misma, sirviéndose de los apuntes de la asignatura.	CL AA
La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso?	4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país	4.1. Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España.	Portfolio individual.	La clase realizará un viaje a Barruelo de Santullán (Palencia) donde visitaremos el Centro de Interpretación de la Minería (Museo Minero, Mina Visitable y Centro Cultural). En esta visita veremos un caso práctico del desarrollo minero en España. Los alumnos deberán realizar una pequeña redacción a modo de diario de la excursión que luego se comentará en clase.	CL AA CSC IE CEC

**UNIDAD DIDÁCTICA 4. ARTE, CIENCIA Y CULTURA EN LOS SIGLOS XVII, XVIII Y XIX**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	ACTIVIDADES	COMPE-TENCIAS
El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII. El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. Obras más representativas. (B1)	2. Conocer los avances de la “revolución científica” desde el siglo XVII y XVIII. (B1)	2.1. Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época.	Portfolio individual	Los alumnos de forma individual deberán realizar un pequeño diario de un día normal en su vida, pero imaginando lo que harían si no tuvieran a su disposición los avances científicos que han estudiado.	CL IE
		2.2. Comprende las implicaciones del empiricismo y el método científico en una variedad de áreas. (B1)	Portfolio individual	Después de haber explicado en qué consiste el empiricismo y el método científico, los alumnos de forma individual deberán escribir un pequeño escrito de cómo lo pondrían en práctica para la solución de un problema.	CL AA IE
	<i>Conocer los movimientos artísticos del Barroco y el Neoclasicismo.</i>	<b>Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XVIII.</b>	Prueba escrita	Después de haber explicado las características del Barroco y el Neoclasicismo, los alumnos de forma individual deberán realizar un análisis de una pintura, una escultura y un edificio, que variará entre ambos estilos.	CL AA CEC
La ciencia, arte y cultura en el siglo XIX en Europa, América y Asia. (B4)	5. Conocer los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX, consecuencia de las revoluciones industriales. (B4)	5.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX. (B4)	Portfolio grupal	Cada grupo deberá realizar un eje cronológico digital del siglo XIX de tamaño A3 en el que incluyan diferentes avances científicos y tecnológicos, sirviéndose de una búsqueda inteligente en internet, y las herramientas de TimeToast o JSTimeline.	CD AA CSC IE CEC
		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. (B4)	6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos. (B4)	Portfolio grupal	Cada grupo deberá realizar un análisis comparativo de una obra artística del impresionismo o las vanguardias, con su influencia asiática o africana, además de con sus precedentes en la Historia del Arte occidental, a través de un cartel realizado con PowerPoint.
	6.2. <b>Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX. (B4)</b>	Prueba escrita	Después de haber explicado las características del Romanticismo, el Impresionismo y las Vanguardias, los alumnos de forma individual deberán realizar un análisis de una pintura, una escultura y un edificio, que variará entre aquellos estilos.	CL AA CEC	

**UNIDAD DIDÁCTICA 5. EL IMPERIALISMO DEL SIGLO XIX Y LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL (B4)**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	ACTIVIDADES	COMPE-TENCIAS
El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias.	1. Identificar las potencias imperialistas y el reparto de poder económico y político en el mundo en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX.	<b>1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales.</b>	Prueba escrita	Los grupos deberán realizar sobre un mapa mundial un esquema del imperialismo, en el que expliquen diferentes zonas de influencia y conflictos entre potencias occidentales. Además, deberán incluir algunos conflictos con los nativos de cada zona. Para ampliar la información aportada por la profesora, podrán recurrir a una búsqueda inteligente en internet.	CL CD CSC IE
		1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización.	Ficha de registro (participación en el debate)	Los alumnos de forma individual deberán buscar artículos periodísticos que traten las ideas de eurocentrismo y globalización, y a partir de ahí realizaremos un debate en clase en el que, no solo identificaremos los problemas, sino también las posibles soluciones (desde una perspectiva actual).	CL CD CSC IE
	2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo.	2.1. Saber reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914.	Porfolio individual	Después de haber explicado los precedentes de la Gran Guerra en el imperialismo, los alumnos de forma individual deberán realizar un diagrama en el que expliquen estas interconexiones.	CL AA
“La Gran Guerra” (1914.1919), o Primera Guerra Mundial.  Las consecuencias de la firma de la Paz.	2. Entender el concepto de “guerra total”. (B6)	<b>Explicar por qué la Gran Guerra fue una guerra mundial y una guerra total.</b>	Prueba escrita	Cada grupo deberá realizar un cartel a través de Power Point explicando de forma visual por qué la Gran Guerra fue la primera guerra total y mundial, sirviéndose de los apuntes de la asignatura.	CD AA CSC IE
		3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial.	Porfolio individual	Después de haber explicado las fases de la Gran Guerra, los alumnos de forma individual deberán realizar un eje cronológico esquematizando las fases e incluyendo los acontecimientos más relevantes.	AA IE
		<b>3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa.</b>	Prueba escrita	Los alumnos deberán realizar un mapa en el que expliquen los cambios políticos que experimenta Europa tras la Primera Guerra Mundial.	AA
		3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados.	Ficha de registro (participación en el debate)	Veremos un video sobre <i>¿Qué fue el Tratado de Versalles?</i> <sup>9</sup> (Acervo – Televisión Educativa, 2018) y toda la clase en común comparará dos carteles, uno alemanes y otro aliado, sobre su visión tras la guerra: - <i>The Triumph of Democracy</i> , William Rothenstein. - <i>Was wir verlieren sollen!</i> , Louis Oppenheim.	CL CSC IE CEC

<sup>9</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=wdQb2rc0vZ0> Último acceso el 24 de junio de 2021.

	<i>Conocer las influencias de la Gran Guerra en España.</i>	<i>Analiza diferentes fuentes históricas sobre España en el contexto de la Gran Guerra.</i>	Ficha de registro (participación en el debate)	Después de explicar la situación de España durante la Gran Guerra, toda la clase en común analizará un fragmento de la película <i>Los que no fuimos a la guerra</i> (Julio Diamante, 1962) sobre España y la Gran Guerra.	CL CSC CEC
--	---	---	--	--	------------------

### UNIDAD DIDÁCTICA 6. LA ÉPOCA DE ENTREGUERRAS: CRISIS DE LAS DEMOCRACIAS Y ASCENSO DE LOS TOTALITARISMOS (B5)

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	ACTIVIDADES	COMPE-TENCIAS
<i>Explicar las características de las democracias y los totalitarismos de entreguerras.</i>	<i>Distinguir los conceptos de “democracia”, “fascismo” y “comunismo”.</i>	<b>1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia, sobre las características del fascismo italiano, nazismo alemán, fascismo español y comunismo stalinista.</b>	Prueba escrita	Antes de explicar las características de cada régimen político, los alumnos deberán analizar una serie de fuentes y realizar un esquema de las principales características de cada régimen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fragmento de <i>La doctrina del fascismo</i>, de Benito Mussolini (1932)<sup>10</sup>.</li> <li>- Fragmento del discurso de Adolf Hitler en <i>El triunfo de la voluntad</i> (Leni Riefenstahl, 1935).</li> <li>- Fragmento de un discurso de José Antonio Primo de Rivera en 1935<sup>11</sup>.</li> <li>- Fragmento del último discurso de Stalin el 14 de octubre de 1952<sup>12</sup>.</li> </ul>	AA CSC CEC
La difícil recuperación de Alemania. El fascismo italiano. El crash de 1929 y la gran depresión. El nazismo alemán.	1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa.	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.	Ficha de registro (participación en el debate)	Cada grupo deberá hacer una búsqueda inteligente en internet buscando artículos e información que compraren la situación de 1929 y la de 2008. Con la información recabada, se procederá a un debate sobre las similitudes y diferencias en el que los grupos pondrán en común su trabajo.	CL CD CSC IE
		1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer.	Ficha de registro (participación en el debate)	Después de haber explicado el contexto internacional sobre el sufragio femenino, los alumnos harán una actividad sobre el debate en torno al sufragio en España, analizando en grupo las siguientes intervenciones y realizando una pequeña explicación de cada una de ellas (autor, tendencia política, interpretación de su opinión) y posteriormente se pondrá en común. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fragmento del artículo «Las Cortes constituyentes. Del pasillo al hemiciclo». <i>La Correspondencia Militar</i>, miércoles 2 de septiembre de 1931.</li> <li>- Fragmento de la intervención de Roberto Novoa Santos en el debate sobre el voto femenino en las Cortes.</li> </ul>	CL CSC IE CEC

<sup>10</sup> <http://www.claseshistoria.com/fascismos/%2Bmussoliniestadototal.htm> Último acceso el 1 de junio de 2021.

<sup>11</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=cwIaMturf4> Último acceso el 1 de junio de 2021.

<sup>12</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=GOVF2fRaO6A&t=470s> Último acceso el 1 de junio de 2021.

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fragmento de la intervención de Clara Campoamor en el debate sobre el voto femenino en las Cortes.</li> <li>- Fragmento de la intervención de Victoria Kent en el debate sobre el voto femenino en las Cortes.</li> </ul>	
	3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.	<b>3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.</b>	Prueba escrita	Cada grupo elegirá un país que durante la época de entreguerras tomó una deriva fascista y realizará un mapa conceptual en tamaño A3 explicando ese proceso, para lo cual se servirá de las explicaciones de la profesora y la información relevante que encuentre en internet.	CD AA CSC IE
La Revolución Rusa. (B4)	4. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa. (B4)	4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad. (B4)	Portfolio grupal y ficha de registro (participación en el debate)	Después de haber explicado la caída de los zares y la Revolución Rusa, los grupos deberán leer y extraer las ideas principales de un resumen de un artículo historiográfico, y posterior puesta en común del mismo. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aguirre Rojas, C.A. (2017). La Revolución Rusa en el espejo de la larga duración. <i>Revista de Historia y Geografía</i>, 37, 151-169.</li> </ul>	CL AA CSC
Reinado de Alfonso XIII. La II República en España. La guerra civil española.	2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente	<i>Analiza la situación de España hasta la llegada de la II República española.</i>	Ficha de registro (participación en el debate)	Los alumnos de forma individual deberán leer un fragmento del artículo de Ortega y Gasset, «El error Berenguer» y responder a unas preguntas sobre el advenimiento de la Segunda República. Después, entre toda la clase se pondrán en común los resultados.	CL CSC CEC
		2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española.	Ficha de registro (participación en el debate)	A la vez que se explican las principales reformas del bienio progresista, los alumnos deberán analizar unos textos que muestran la reacción que encontraron en cierta parte de la población, y se pondrá en común. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fragmento de un artículo de Emilio Mola, «El carácter de las reformas militares del señor Azaña» en <i>Obras completas</i>.</li> </ul>	CL CEC
		<b>2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional.</b>	Prueba escrita	Después de haber explicado las causas y detonantes de la Guerra Civil española, los alumnos de forma individual deberán realizar un esquema de la misma, lo más completo posible, relacionándolo con el contexto internacional en el que se enmarca, para lo que se servirán de las anteriores explicaciones de la profesora y una búsqueda inteligente en internet.	CD AA IE

### UNIDAD DIDÁCTICA 7. LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939-1945) (B6)

Esta unidad didáctica se desarrollará en la segunda parte del trabajo, *II. Unidad didáctica modelo*

**UNIDAD DIDÁCTICA 8. CHOQUE DE BLOQUES: LA GUERRA FRÍA**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	ACTIVIDADES	COMPE-TENCIAS
Evolución de la URSS y sus aliados. Evolución de Estados Unidos y sus aliados; el Welfare State en Europa. (B7)	1. Entender los avances económicos de los regímenes soviéticos y los peligros de su aislamiento interno, y los avances económicos del Welfare State en Europa. (B7)	1.2. Explica los avances del Welfare State en Europa. (B7)	Portfolio grupal	Los grupos deberán realizar un diagrama en tamaño A3 sobre en qué consiste el estado de bienestar europeo, teniendo en cuenta una perspectiva temporal.	AA CSC IE
		<b>1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. (B7)</b>	Prueba escrita	Cada grupo se centrará en un fragmento de un texto historiográfico sobre el trabajo de las mujeres en España en la contemporaneidad, extraerán las ideas principales y completarán su discurso con la información que encuentren a través de una búsqueda inteligente en internet. Posteriormente, cada grupo expondrá a sus compañeros las conclusiones a las que han llegado. - García Colmenares, P. (2016). Historia de la marginación y desigualdad en el trabajo de las mujeres en la España contemporánea. <i>Publicaciones de la Institución Tello Téllez de Meneses</i> , 87. 7-36.	CL CD AA CSC IE
La nueva geopolítica mundial: “guerra fría” y planes de reconstrucción post-bélica. (B6)	2. Comprender el concepto de “guerra fría” en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS. (B7)	1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría. (B7)	Portfolio grupal	Cada grupo se centrará en un conflicto y deberá resumirlo a través de un texto historiográfico y una fuente histórica que la profesora le facilite. Posteriormente deberán explicarle el conflicto que han estudiado a sus compañeros. - Crisis de los misiles (1962): Carta de Krushev a Kennedy y carta de Kennedy a Krushev <sup>13</sup> . - Primavera de Praga (1968): Programa de «Renovación del socialismo», Comité Central del Partido Comunista de Checoslovaquia, 5 de abril de 1968 <sup>14</sup> .	CL AA CSC IE CEC
		2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam. (B7)	Ficha de registro (exposición oral)	Cada grupo deberá investigar en internet sobre una de las consecuencias de la guerra de Vietnam y posteriormente hacer una breve presentación a sus compañeros	CL CD AA CSC IE
		<i>Analiza fuentes que muestren la situación de división territorial de Alemania y la construcción del muro de Berlín.</i>	Ficha de registro (participación en el debate)	Después de haber explicado brevemente la división de Alemania, la clase en conjunto verá algunos fragmentos de la película <i>Uno, dos, tres</i> (Billy Wilder, 1961) y analizará cómo se representa el mundo capitalista y comunista en Berlín, y se contextualizará la película.	CL CSC IE CEC

<sup>13</sup> <http://www.historiasiglo20.org/TEXT/cuba1962-1.htm> y <http://www.historiasiglo20.org/TEXT/cuba1962-2.htm> Último acceso el 1 de junio de 2021.

<sup>14</sup> <http://www.historiasiglo20.org/TEXT/primaverapraga.htm> Último acceso el 1 de junio de 2021.

El derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias. (B8)	2. Conocer las causas y consecuencias inmediatas del derrumbe de la URSS y otros regímenes soviéticos. (B8)	<b>2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS. (B8)</b>	Prueba escrita	La clase en común verá algunos fragmentos de la película <i>Good Bye, Lenin!</i> (Wolfgang Becker, 2003) y analizará cómo se representa el fin del régimen comunista y la adopción del capitalismo.	CL CSC IE CEC
---	---	---	----------------	---	------------------------

### UNIDAD DIDÁCTICA 9. LA DICTADURA FRANQUISTA EN ESPAÑA Y LA TRANSICIÓN

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	ACTIVIDADES	COMPE-TENCIAS
La dictadura de Franco en España. (B7)	3. Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975. (B7)	<b>2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco. (B7)</b>	Prueba escrita	Mientras se explican las distintas fases del Franquismo, la clase en conjunto analizará diferentes fragmentos de películas, que nos servirán de apoyo visual pero también para analizar los aspectos más llamativos del régimen. <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La trinchera infinita</i> (Jon Garaño, Aitor Arregi, José Mari Goenaga, 2019)</li> <li>- <i>Los girasoles ciegos</i> (José Luis Cuerda, 2008)</li> <li>- <i>El viaje de Carol</i> (Imanol Uribe, 2002)</li> </ul>	CL AA CSC CEC
		3.1. Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica. (B7)	Ficha de registro (exposición oral)	Después de haber explicado el concepto de memoria histórica desde una perspectiva historiográfica, los alumnos de forma individual deberán buscar en internet un artículo relacionado con esta, intentando que cada uno se centre en un tema diferente, y explicarán a sus compañeros el caso y su reflexión sobre el mismo.	CL CD CSC IE CEC
La crisis del petróleo (1973). (B7)	4. Comprender el concepto de crisis económica y su repercusión mundial en un caso concreto. (B7)	4.1. Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008. (B7)	Ficha de registro (participación en el debate)	Cada grupo deberá hacer una búsqueda inteligente en internet buscando artículos e información que compraren la situación de 1973 y la de 2008. Con la información recabada, se procederá a un debate sobre las similitudes y diferencias en el que los grupos pondrán en común su trabajo.	CL CD CSC IE
La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975-1982). (B8)	3. Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre ese proceso. (B8)	<b>3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad. (B8)</b>	Prueba escrita	Los grupos deberán buscar artículos de prensa de los años sesenta y de la actualidad, en los que se mencione la transición, y analizar, teniendo en cuenta su productor, si existen diferencias en la perspectiva histórica.	CL AA CSC IE CEC
		3.2. Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, apertura de Cortes Constituyentes,	Porfolio grupal	Cada grupo deberá realizar un cartel a través de Power Point explicando de forma visual los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición, sirviéndose de los apuntes de la asignatura.	CD AA CSC IE

		aprobación de la Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc. (B8)			
		3.3. Analiza el problema del terrorismo en España durante esta etapa (ETA, GRAPO, Terra Lliure, etc.): génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc. (B8)	Ficha de registro (exposición oral)	Los alumnos en grupo deberán buscar un artículo de prensa sobre un atentado terrorista en España, analizarlo, y después explicárselo al resto de la clase.	CL CD CSC IE
	<i>Conocer el contexto en el que se produjo el intento fallido de golpe de Estado del 23 de febrero de 1981.</i>	<i>Analiza diferentes perspectivas históricas y populares sobre el 23F.</i>	Porfolio individual y Ficha de registro (participación en el debate)	Después de haber explicado el golpe de Estado del 23 de febrero de 1981, los alumnos de forma individual deberán preguntar a los adultos de su entorno que vivieran este acontecimiento sobre su experiencia y en clase lo pondremos en común. Incluiremos en el análisis el concepto de memoria desde su perspectiva historiográfica.	CL CSC IE

**UNIDAD DIDÁCTICA 10. EL MUNDO RECIENTE ENTRE LOS SIGLOS XX Y XXI: DESCOLONIZACIÓN, CONFLICTOS ARMADOS Y LA UNIÓN EUROPEA (B8)**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	ACTIVIDADES	COMPE-TENCIAS
Las distintas formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo.	1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial.	1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.	Portfolio individual	Después de haber explicado qué es el PIB y el IDH, los alumnos aprenderán a hacer gráficas en Excel en las que compararán estos indicadores entre diferentes países europeos y no europeos. Después, realizarán una gráfica comparando países de su propia elección y la comentarán, teniendo en cuenta las particularidades de cada país y no solo los números.	CL CMCT CD AA
		1.2. Comprende los pros y contras del estado del bienestar.	Portfolio individual	Los alumnos de forma individual deberán realizar una pequeña redacción sobre los pros y los contras del estado de bienestar, para lo cual se podrán servir de una búsqueda inteligente en internet.	CL CD AA IE
Los procesos de descolonización en Asia y África (B6)	5. Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX. (B6)	5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador.	Portfolio grupal	Los grupos deberán realizar un esquema de los hechos más relevantes de la descolonización en tamaño A3, en el que se utilice un mapa, sirviéndose de los apuntes de la asignatura.	AA CSC IE
	6. Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual. (B6)	<b>6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947).</b>	Prueba escrita	Conociendo los principales hechos de la descolonización, los grupos elegirán un país representativo de este proceso y realizarán una búsqueda inteligente en internet para preparar una pequeña exposición oral a sus compañeros.	CL CD AA CSC IE
El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional.	4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea.	4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro	Portfolio individual y Ficha de registro (participación en el debate)	Después de explicar la génesis de la Unión Europea, los alumnos deberán realizar una pequeña redacción en la que ordenen sus ideas sobre la Unión Europea, sus logros, sus problemas y su futuro. Posteriormente se realizará un pequeño debate en clase.	CL CSC IE
<i>Conflictos armados en el mundo reciente: guerra de los Balcanes, guerras árabe-israelíes, y guerra de Irak.</i>	<i>Comprender los diferentes contextos en los que se han producido conflictos armados en el tiempo reciente.</i>	<i>Analiza las causas de diferentes conflictos sucedidos en los últimos tiempos y explica cuál es su repercusión en la actualidad.</i>	Prueba escrita	Cada grupo elegirá uno de los conflictos armados de los últimos tiempos y hará una búsqueda de artículos periodísticos en internet, tratando de llegar a una conclusión sobre la repercusión de este en la actualidad. Finalmente expondrán sus ideas a sus compañeros.	CL CD CSC IE

UNIDAD DIDÁCTICA 11. LA REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA Y LA GLOBALIZACIÓN A FINALES DEL SIGLO XX Y PRINCIPIOS DEL XXI (B9)					
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	ACTIVIDADES	COMPE- TENCIAS
La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos.	1. Definir la globalización e identificar algunos de sus factores.	1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra.	Ficha de registro (participación en el debate)	La clase en común va a confeccionar un mapa de dónde se ha producido nuestra ropa, a través de sus etiquetas. Posteriormente veremos el video de Youtube <i>La dura industria textil en Bangladesh</i> <sup>15</sup> (Lethal Crisis, 2020) y se procederá a un debate entre todos en el que se buscará, no solo hablar de la problemática, sino identificar las posibles soluciones.	CL CSC IE
	2. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica.	<b>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>	Prueba escrita	La clase en común comenzará con un pequeño debate sobre las ventajas y desventajas de las TIC. Para guiar la conversación se verá un fragmento del programa de Salvados sobre el coltán en el Congo <sup>16</sup> (La Sexta, 2017). Se discutirá sobre las implicaciones del desarrollo de las TIC en el que se buscará, no solo hablar de la problemática, sino identificar las posibles soluciones.	CL CSC IE
	3. Reconocer el impacto de estos cambios a nivel local, regional, nacional y global, previendo posibles escenarios más y menos deseables de cuestiones medioambientales transnacionales y discutir las nuevas realidades del espacio globalizado.	<i>Entiende el problema de la contaminación en el mundo e identifica las posibles soluciones a la misma.</i>	Prueba escrita	Después de explicar las diferentes formas de contaminación, la clase visualizará el video de Youtube <i>Bangladesh, el país más contaminado del mundo</i> <sup>17</sup> (Lethal Crisis, 2020) y se procederá a un debate entre todos en el que se buscará, no solo hablar de la problemática, sino identificar las posibles soluciones. Posteriormente, el debate se traerá a una escala más local, en el que buscaremos las alternativas para la contaminación en nuestra región.	CL CSC IE
		3.1. Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización	Porfolio grupal	Cada grupo buscará más conflictos entorno a la globalización a parte de los vistos en clase y realizará un cartel sobre ello en Power Point.	CL CD AA CSC IE

<sup>15</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=F8vJNziWNKE> Último acceso el 2 de junio de 2021.

<sup>16</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=f2yHjO\\_2ivo&t=866s](https://www.youtube.com/watch?v=f2yHjO_2ivo&t=866s) Último acceso el 2 de junio de 2021.

<sup>17</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=eIPSBTEVXUA&t=613s> Último acceso el 2 de junio de 2021.

### 2.3. Decisiones metodológicas y didácticas

En el Anexo II de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, se desarrolla una pequeña orientación para facilitar la utilización de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula. En este texto se dice que «uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje» (p. 17). Estar motivado es fundamental para el proceso de aprendizaje, porque cuando uno está motivado muestra mayor interés, trabaja con más persistencia, se siente seguro de sí mismo y obtiene buenos resultados, entre otras cosas, y por ello hay que darle una gran importancia. Pero ¿cómo conseguimos la motivación de nuestros alumnos? De forma básica la motivación requiere actividad física o mental, sin utilizar nosotros la física, la actividad mental hace referencia a acciones cognoscitivas que mantienen al sujeto activo como la planificación, la autoobservación, la organización, la supervisión, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la evaluación del progreso. Y a pesar de que existen un cierto bagaje motivacional que el alumno trae de casa, el contexto instruccional inmediato es fundamental para la motivación por aprender (Pérez González, 2015). Por ello, en esta programación nos hemos decantado por metodologías activas en las que los alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollen las competencias clave a través de diferentes estrategias metodológicas y didácticas.

A continuación, iremos desgranando los diferentes enfoques metodológicos que utilizaremos, pero antes hablaremos del principio básico que seguimos, que es el **aprendizaje por competencias**, el cual incluye en buena medida a las demás metodologías y está basado en el desarrollo de las siete competencias clave: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencias y expresiones culturales (definidas en la Orden ECD/65/2015). El desarrollo de estas competencias es útil porque, como las define la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, son una «combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto ... que todas las personas

precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (p. 13). Sin embargo, como dice Ángel I. Pérez Gómez (2007), las competencias no son solo útiles, sino que existen principios pedagógicos para desarrollarlas. Entre los que él enumera se encuentran: que la escuela no es una transmisora de información y conocimiento, sino que debe desarrollar competencias básicas para la vida; que el objetivo de la educación no puede ser que los alumnos aprendan una disciplina concreta, sino que sean capaces de utilizar los esquemas de pensamiento que proporciona esa disciplina; que hay que desarrollar la actitud de aprender a aprender en un mundo en continuo cambio; que el aprendizaje debe ayudar a los alumnos a ser independientes intelectualmente; que son importantísimas la cooperación, el diálogo, el debate, el respeto a las diferencias, el saber escuchar y el enriquecerse con las aportaciones del otro; que la evaluación debe entenderse como una evaluación formativa que permita el desarrollo de los individuos y no su clasificación; etc.

En el Anexo 1 hemos incluido una tabla en la que mostramos la contribución a las competencias clave de cada estándar de aprendizaje, y al final hacemos una recapitulación en la que vemos que la competencia más desarrollada en esta asignatura es por mucho la comunicación lingüística, y la que menos ha podido desarrollarse es la competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología.

Pasamos ahora a hablar de las metodologías propiamente dichas. Una de las que hemos utilizado más a menudo es el **aprendizaje colaborativo/cooperativo**. Esta metodología se fundamenta en la idea de que el aprendizaje es más significativo cuando es en grupo y no individual. Cada trimestre la clase se ha dividido en grupos de tres personas, buscando no solo que cada uno aporte sus mejores habilidades, sino para tratar de integrar la clase y que alumnos que no suelen tener relación la tengan en este ambiente controlado en el que si surge algún conflicto es más fácil resolverlo.

Nuestro enfoque es más colaborativo que cooperativo porque no damos de antemano un rol diferente a cada miembro del grupo, pero no se impedirá que entre ellos repartan la tarea y cada uno se encargue de la parte en la que más habilidades tenga. Sin embargo, también será conveniente que en muchas ocasiones realicen la actividad de forma conjunta y todos realicen las mismas tareas, aunque quien más habilidades tenga en un aspecto aconseje a los demás cómo mejorar en el mismo. De esta forma pretendemos que tengan diferentes estrategias para resolver un problema, y que no solo desarrollen su

habilidad estrella, sino que mejoren aquellas que no se les da tan bien. Por ejemplo, si a un miembro del grupo no se le da bien hablar en público, quizá participe menos a menudo que el compañero al que sí se le da bien, pero no podemos dejar que ese compañero se encargue en exclusiva de la tarea y el alumno con dificultades no practique esta habilidad. La metacognición no es algo que nazca en la adolescencia, pero en ella sí que se desarrolla ampliamente, y en nuestra programación queremos fomentar que nuestros alumnos aprendan a «seleccionar y desplegar de manera eficaz un comportamiento estratégico diferente y adaptado a las características y demandas específicas de la tarea» (Cerdán y Gil, 2015, p. 55). Con todo esto no queremos decir que la profesora no les guíe, justo porque queremos que desarrollen diferentes estrategias les guiará, pero no lo hará de una forma muy pautada desde el principio si no es necesario, serán los propios alumnos quienes se organicen. No obstante, si existiera algún alumno con necesidades especiales, su rol en el grupo y los pasos a seguir estarían mucho más delimitados.

Otro principio metodológico que hemos utilizado muy a menudo es el **aprendizaje por descubrimiento**. Esta metodología trata de que los alumnos construyan su propio conocimiento a través de su propia investigación, en la que naturalmente pueden cometer errores y estos no sean penalizados, sino que el trabajo del docente es guiar en esa investigación y señalar los puntos a mejorar (Barrón Ruiz, 1993), en vez de a través de una actividad muy pautada y concreta. Esta metodología la utilizamos especialmente para el Trabajo de Historia y Literatura, pero también en algunas actividades del aula en la que los alumnos en grupo deben buscar información o transformar las fuentes aportadas por la profesora construyendo un conocimiento significativo que, a su vez, deben transmitir a sus compañeros.

Una metodología que hemos utilizado escasamente, especialmente en la unidad didáctica 11, y a pequeña escala, ha sido al **aprendizaje basado en problemas**. Esta metodología enfrenta a los alumnos con problemas de la realidad, busca que reflexionen sobre ellos y traten de encontrar las posibles soluciones (García de la Vega, 2011, 3). Decimos que lo realizamos a pequeña escala porque el enfoque no es multidisciplinar, sino exclusivo del área de ciencias sociales, y no le vamos a dar a las actividades un desarrollo muy extenso, pero fácilmente se podría realizar un proyecto más amplio e invitar a otros departamentos del centro.

Respecto a decisiones didácticas, en nuestra programación tienen un gran impacto las **nuevas tecnologías**, primero, porque vamos a utilizar habitualmente la plataforma

*Nearpod* para el desarrollo de nuestras clases; y segundo, porque daremos una importancia fundamental a que nuestros alumnos aprendan a realizar búsquedas provechosas de información histórica y geográfica en internet a través de múltiples actividades. Consideramos que esto es importante porque la educación del siglo XXI no puede seguir centrándose exclusivamente en la transmisión de conocimientos, sino que debe enseñar a buscar información y manejarla, lo que va a ser «más útil en el aprendizaje a lo largo de sus vidas que recordar clasificaciones y causas que olvidarán al poco tiempo» (González Romero, 2006). Además, la propia ley recomienda su uso, como vemos en el Anexo II de la Orden ECD/65/2015, que ya hemos mencionado, y en el que se mencionan las Tecnologías de la Información y la Comunicación como una herramienta fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite el acceso a recursos virtuales.

Respecto al uso de la plataforma *Nearpod*, debemos decir que esta herramienta tiene la siguiente dinámica: el docente prepara una sesión dentro de la plataforma, en la que se pueden incluir las tradicionales diapositivas con texto e imágenes, pero también puede incluir videos y, lo más llamativo de todo, actividades para que realicen los alumnos. Estas actividades pueden tener diferentes formatos: tipo test, pregunta con respuestas múltiples, etc., pero la opción más polivalente es la de respuesta abierta, en la que pueden contestar preguntas, hacer resúmenes, esquemas, etc. En las horas de clase, el docente lanza la sesión que ha creado anteriormente, la proyecta en el aula, y los alumnos se conectan a ella a través de *tablets* o sus teléfonos móviles (dependiendo de la disponibilidad del centro). De esta forma, los alumnos pueden ver con más detalle las diapositivas y, sobre todo, realizar las actividades de una forma rápida y eficiente, ya que el profesor puede remitir a una página web concreta o adjuntar un PDF, y los alumnos pueden utilizar esas fuentes de información sin necesidad de perder tiempo escribiendo la dirección web o repartiendo fotocopias. Una vez realizada la actividad por todos los alumnos o grupos, el profesor puede proyectar la respuesta de alguno de ellos y comentarla, señalando los errores y los aciertos para que los alumnos puedan mejorar. Además, *Nearpod* no solo nos facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también el de evaluación, ya que cuando finalizamos la sesión se crea un informe de ella en la que aparecen las respuestas de cada alumno.

Otra de nuestras decisiones didácticas fundamentales es el **desarrollo de habilidades propias del historiador**. Consideramos básico que nuestros alumnos interioricen los «conceptos del pensamiento histórico», que son la significancia histórica, el uso de la

fuente primaria, la continuidad y el cambio, la causa y la consecuencia, la perspectiva histórica, y la dimensión ética (Seixas, 2017). Lo haremos a través del análisis de fuentes históricas, la contextualización de acontecimientos, entendiendo la diferencia entre circunstancias y detonantes, siendo capaces de manejar la multicausalidad y la multiconsecuencia, etc. En definitiva, buscamos la «alfabetización histórica» de nuestros alumnos (Carretero y López Rodríguez, 2009), tratando de que aprendan los esquemas de pensamiento propios del historiador (conocimiento histórico de segundo orden) que les permitirá y ayudará, además de a adquirir conocimiento histórico de primer orden, a tener una visión mucho más compleja tanto del pasado como del presente, a alcanzar un nivel de pensamiento abstracto más elevado, y crear defensas contra estereotipos y simplificaciones históricas presentes en la sociedad. En este sentido, también queremos que nuestros alumnos reflexionen sobre la conciencia histórica, un concepto que complementa al de pensamiento histórico, y que sería la relación entre el pasado, el presente y el futuro. A este fin es útil el análisis de narrativas sobre el pasado, pues muestran ideas concretas que una colectividad quiere transmitir sobre su propio pasado y sobre la identidad que en torno a este crean (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, p. 122). En esta programación se realizará especialmente a través del análisis de películas sobre Historia.

Terminamos este apartado hablando de nuestra última decisión didáctica, y es el **uso del cine como herramienta didáctica**. Consideramos muy importante su uso y análisis porque, como ya se dio cuenta Rosenstone es «la vía en la que la mayor parte de la gente entiende los acontecimientos y las personas que conforman la historia» (2014, p. 35). Sin embargo, los historiadores y profesores de Historia durante años no le han prestado atención. Hay diferentes explicaciones para esto, que la imagen se vincula con la divulgación (Montero, 2001, p. 42), que carece de rigor histórico, etc. Rosenstone considera que el verdadero motivo es que «el cine crea un mundo histórico contra el que no pueden competir los libros» (1997, p. 44), pero justo porque el cine tiene mucho más público que los libros opinamos que no podemos olvidarnos de él.

La popularidad del cine le hace un arma muy eficaz de propaganda ideológica, y mucho más en el caso de películas históricas, por lo que «es necesario aprender a ver este arte de forma reflexiva y crítica; usarlo de manera distanciada para que sus mensajes morales e ideológicos puedan ser objetivados» (Gorgues, 1997, p. 71). Nuestros alumnos han visto películas históricas mucho antes de estudiar Historia de forma académica, y permitir que

ambos mundos se encuentren separados les dificultará tener una actitud activa como espectadores de películas de Historia. Este es el objetivo último que tenemos para utilizar el cine de forma habitual en nuestras clases, «formar espectadores», lo que significa educar para que nuestros alumnos sean espectadores activos y disfruten de ver películas a la vez que reflexionan, que mantengan un comportamiento adecuado a la hora de ver películas en público, y que sean capaces de analizar un film, es decir, entender su argumento, profundizar en su tesis, fijarse en los detalles, etc. (Ambròs, 2007, pp. 21-22).

A este fin, el cine lo utilizaremos de diferentes formas, la más simple es la de usarlo como una «herramienta didáctica de ayuda para ilustrar», para conseguir que nuestros alumnos visualicen los contenidos que están aprendiendo. No obstante, para formar espectadores esta utilización del cine es insuficiente, por lo que siempre que sea interesante utilizaremos el cine como una fuente que también debemos analizar en si misma.

Debemos señalar de forma muy genérica que utilizaremos diferentes géneros de cine, cine de no ficción y de ficción, y dentro del de ficción están, por un lado, los «films de reconstrucción histórica» que cuentan el presente y no tienen voluntad de hacer Historia pero que lo hacen con el paso del tiempo, y por otro lado, los films que tratan de representar el pasado. Como señala Breu, «un aspecto de gran interés, pero poco trabajado en las aulas, es la información que algunos de estos filmes presentan del momento, del periodo en que fueron producidos» (Breu, 2012, p. 19). En nuestras actividades no solo analizaremos lo que el cine nos cuenta del pasado, sino por qué lo cuenta así, es decir, reflexionaremos sobre la visión del pasado que tiene la sociedad que realiza esa película.

No obstante, aunque el uso del cine tiene muchas ventajas también tiene algunos inconvenientes. Por ejemplo, que es un formato con el que los alumnos están muy cómodos, y al mismo tiempo que puede llamarles la atención les puede ser completamente indiferente, sobre todo si se trata de una película con un estilo muy lejano al que están acostumbrados (Isern, 1997, pp. 15-16). Otro problema es la duración de las películas, pues nos impide visualizarlas enteras o hacerlo de forma dividida. Para solucionar ambos problemas veremos siempre fragmentos de películas, no tenemos contemplado ver una película completa en ninguna actividad. Elegiremos los fragmentos que nos interesan y si es necesario daremos una visión global de la película antes de ver el fragmento. Y, además, esta visualización tendrá siempre un fin. El problema de la visualización de películas, sobre todo cuando se hace de forma completa, es que muchos profesores no la utilizan para reflexionar con sus alumnos, considerando que simplemente con la

visualización es suficiente o viéndolas como un simple entretenimiento. Nosotros siempre que utilicemos un film, será con un fin concreto.

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

Los elementos transversales se definen en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Podemos decir que existen dos tipos de elementos transversales, unos elementales que deben desarrollarse en todas las asignaturas, aunque unos tengan más peso que otros, y que son la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento, y la educación cívica y constitucional; y otros elementos que tienen que ver con valores democráticos como la igualdad, el respeto, etc.

La Competencia Lingüísticas hace referencia a la comprensión lectora, y la expresión oral y escrita. En esta programación se la concede gran importancia, pues es fundamental para el desarrollo personal y profesional de nuestros alumnos que sean capaces de comprender y expresarse adecuadamente, y la asignatura de Geografía e Historia es muy apropiada para mejorar estas habilidades. La comprensión lectora la desarrollamos a través de actividades de análisis de textos durante las actividades diarias y los Trabajos de Historia y Literatura. Por otra parte, la comprensión oral y escrita se trabajan a través de diferentes actividades como debates y redacciones.

La Competencia Digital está relacionada con la comunicación audiovisual y el manejo de las TIC. En esta programación se la da también una presencia constante, fundamentalmente porque, como mencionamos en el apartado de decisiones metodológicas y didácticas, vamos a utilizar la plataforma *Nearpod* habitualmente para el desarrollo de las clases. La comunicación audiovisual se desarrolla a través de la realización de presentaciones y carteles a través del programa PowerPoint, y el manejo de las TIC a través de diferentes actividades en las que se busca que los alumnos aprendan a usar de forma óptima y segura las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El emprendimiento lo desarrollamos en la asignatura de Geografía e Historia cuando se realizan actividades en grupo o de forma individual en las que los alumnos deben tomar decisiones y participar activamente, cuando deben ser realmente activos en la adquisición de los conocimientos y no realizar una acción muy pautada en la que no puedan tomar ninguna iniciativa.

La educación cívica y constitucional es otro elemento transversal al que el área de Ciencias Sociales se presta muy fácilmente a su desarrollo. En esta programación se trabaja durante los debates o, más bien, conversaciones, que tenemos planificados para varias actividades, y que en su mayoría consisten en llegar a acuerdos. También a través de los debates se fomenta la paz, la justicia y el pluralismo político, entre otros ideales. La igualdad entre hombres y mujeres, y entre religiones, culturas y etnias, se desarrolla tratando de dar una visión amplia y rica de la Historia, siempre teniendo en cuenta las limitaciones del currículum oficial, en la que pretendemos mostrar que han existido actores de todo tipo, en todos los tiempos y contextos. Consideramos muy importante superar las visiones de la historiografía tradicional, que solo se centra en grandes acontecimientos, políticos y bélicos, y en las experiencias vitales de hombres relevantes. Contrariamente, pensamos que es fundamental desarrollar una visión a la vanguardia de la ciencia histórica, con una mayor variedad de acontecimientos, procesos y actores históricos dignos de ser estudiados, y que muestra un mundo intercultural, multiétnico y diverso que siempre ha existido.

### **2.5. Medidas que promueven el hábito de la lectura**

En la asignatura de Geografía e Historia para el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria vamos a promover el hábito a la lectura a la vez que utilizamos la literatura como fuente histórica.

Los alumnos de forma individual realizarán en tiempo no lectivo y a lo largo de todo el curso un Trabajo de Historia y Literatura, sobre un libro que pueda conectar con aspectos históricos del siglo XIX y XX. Hemos realizado una lista de lecturas recomendadas que incluimos en el «Anexo 2. Lista de lecturas recomendadas». Son libros que habitualmente reflejan la sociedad en la que fueron escritos o una sociedad poco anterior pues de esta forma será más fácil estandarizar los pasos a seguir por todos los alumnos en la realización de sus trabajos individuales. Los alumnos podrán elegir otro libro que no esté incluido en la lista, siempre consultándolo con la profesora. A este trabajo lo llamaremos «Trabajo de Historia y Literatura» en los instrumentos de evaluación.

La primera fase del trabajo durará todo el primer trimestre y en ella los alumnos deberán leer el libro que han escogido y tomar apuntes de él y realizar una breve sinopsis. Estos primeros escritos deberán ser minuciosos y completos, ya que serán entregados a la

profesora antes de finalizar el primer trimestre y se incluirán en la nota de la primera evaluación.

La segunda fase del trabajo durará todo el segundo trimestre y en ella los alumnos deberán redactar su trabajo escrito a partir de sus apuntes y las anotaciones que la profesora les haya hecho. Para ello seguirán un guion que la profesora les dé y que, a grandes rasgos, incluirá los siguientes apartados: introducción, análisis general de la obra (sinopsis y autor), momento histórico en el que se sitúa la obra, personajes, contextos que muestra y conclusiones (valor histórico y general de la obra). Cada obra podrá necesitar variar este guion y la profesora lo tendrá en cuenta en cada caso. Para realizar este trabajo los alumnos deberán, no solo reflexionar sobre la obra escrita, sino buscar más información para completar el análisis. Las conclusiones aún podrán estar incompletas. El primer borrador del trabajo deberá ser entregado a la profesora antes de finalizar el segundo trimestre y se incluirá en la nota de la segunda evaluación.

La tercera fase del trabajo durará todo el tercer trimestre y en ella los alumnos realizarán dos tareas. La primera es la corrección de sus trabajos con las anotaciones aportadas por la profesora, de forma que el trabajo sea una forma de aprender y no un proceso acabado desde el principio en el que los alumnos no puedan mejorar. La segunda es la preparación de una exposición de diez minutos que realizarán delante de sus compañeros los últimos días del curso y que deberá ir acompañada de un PowerPoint. Esta presentación también será revisada por la profesora antes del día en que se exponga en clase para completar y mejorar lo que se pueda. Durante la exposición los alumnos deberán explicar brevemente a sus compañeros de qué trata la obra que han leído y centrarse en las conclusiones más importantes a las que han llegado sobre qué nos puede aportar históricamente esa obra en concreto. El trabajo final y la presentación en clase serán incluidos en la nota de la tercera evaluación.

Con este trabajo pretendemos fomentar el hábito de la lectura, ya que los alumnos podrán elegir la obra que más se adapte a sus gustos; pero también desarrollaremos casi todas las competencias clave: competencia lingüística, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales. Además, enseñamos a nuestros alumnos a ser lectores activos (igual que hacemos con las películas), pues pretendemos que sean capaces no solo de leer una obra sino de analizarla y reflexionar sobre ella, consiguiendo elevar su nivel de desarrollo intelectual.

## **2.6. Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación**

La LOMLOE (2020), en su artículo 28, ratifica lo que ya incluía la LOMCE (2013) y la LOE (2006), que en la Educación Secundaria Obligatoria la evaluación del proceso de aprendizaje es «continua, formativa e integradora». Esto se repite en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y lo desarrolla en su artículo 20 diciendo que «la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas tendrá un carácter formativo y será un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje» (p. 183), y que se debe garantizar el derecho de los alumnos a una «evaluación objetiva y a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad», incluyendo, por supuesto, las modificaciones oportunas para atender a la diversidad de nuestros alumnos. Todo esto se vuelve a concretar para la Comunidad de Castilla y León en el artículo 32 de la Orden EDU/362/2015 estableciendo que habrá por lo menos tres evaluaciones: una evaluación inicial, una evaluación del proceso de enseñanza y una evaluación final.

A partir de estas obligaciones que nos marca la legislación, en esta Programación general para la asignatura de Geografía e Historia en el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, pretendemos superar una evaluación tradicional de nuestros alumnos, centrada exclusivamente en pruebas escritas que dan una visión del conocimiento de nuestra materia absolutamente memorístico y enciclopédico. En cambio, proponemos unos instrumentos de evaluación y unos criterios de calificación que permitan la evaluación continua, el aprendizaje significativo, la adquisición de competencias claves y el desarrollo de habilidades propias del historiador. Además, incluimos las tres esferas de la evaluación: la evaluación de los conocimientos previos del alumnado, que nos sirven para determinar el punto de partida de los aprendizajes; la evaluación formativa, a lo largo del proceso de aprendizaje, que proporciona información al profesor si los alumnos están aprendiendo y permite hacer modificaciones durante el proceso de aprendizaje; y la evaluación sumativa, que permite saber si los alumnos han alcanzado un nivel determinado al final de un periodo de enseñanza (Vidal-Abarca, 2015, pp. 132-133).

A continuación, vamos a explicar cuáles son los instrumentos de evaluación que vamos a utilizar y los criterios de calificación que vamos a seguir. Antes de empezar debemos decir que los criterios de calificación son ideales, ya que en este trabajo los decidimos

individualmente, pero en la práctica deberán ajustarse a las decisiones del departamento, que probablemente otorgue mucho más valor a la prueba escrita de lo que nosotros lo haremos. No queremos dar un valor excesivo a la prueba escrita porque consideramos que en una etapa aún obligatoria el fin de la educación debería ser el aprendizaje y no la calificación final, a la cual se le da gran importancia cuando el instrumento de evaluación primordial es una prueba escrita. En esta programación buscamos un aprendizaje significativo y una verdadera evaluación continua, en la que el esfuerzo de los alumnos deba ser diario a través de las actividades en clase, y no enfocado en las escasas pruebas escritas.

Respecto a los instrumentos de evaluación, debemos decir que todos están enfocados a la evaluación de los estándares de aprendizaje evaluables salvo el Trabajo de Historia y Literatura, en el que se da un enfoque más global de los conocimientos y competencias que los alumnos desarrollan:

- **Portafolio individual/grupal:** llamamos «portafolio» al registro de los trabajos materiales, ya sea en papel o informáticos (a través de la plataforma *Nearpod*), de algunas actividades desarrolladas por los alumnos.

El portafolio individual trata de las actividades individuales de los alumnos y el portafolio grupal de las actividades llevadas a cabo en grupo. Debemos aclarar que los alumnos formarán grupos de tres durante todo el año, aunque cada trimestre las agrupaciones variarán buscando diferentes conexiones y estudiando quién trabaja mejor con quién. De esta forma pretendemos utilizar el aprendizaje colaborativo muy a menudo.

Estos dos instrumentos que en realidad forman parte del mismo conceden gran valor al uso y análisis de fuentes primarias, búsqueda y selección adecuada de información en internet, expresión escrita y comprensión lectora, iniciativa personal, capacidad de trabajo en grupo, análisis e interpretación de obras cinematográficas, etc.

- **Ficha de registro:** llamamos «ficha de registro» a las notas tomadas en clase por la profesora de las actividades que se realizan de forma oral, es decir, debates y exposiciones. En muchos casos es un complemento al portafolio. Su evaluación se realizará a través de una rúbrica que tendrá en cuenta tanto los contenidos como las competencias claves. Además, se tendrá en cuenta, no solo la calidad de la

participación, sino si el alumno participa o no, pues es fundamental que todos sean capaces de expresarse en público.

- **Trabajo de Historia y Literatura:** En el apartado «2.6. Medidas que promueven el hábito de la lectura». Este trabajo se realizará en diferentes entregas y participará en la calificación de todas las evaluaciones.
- **Prueba escrita:** Se realizarán dos pruebas escritas por trimestre y cada una durará una clase completa. En estas pruebas exclusivamente se incluirán los estándares definidos como básicos (marcados en negrita en las tablas del apartado «2.2. Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica»). De esta forma conseguimos que los estándares básicos, a través de esta prueba escrita, tengan un 50% en la calificación final.

Habitualmente en cada prueba se incluirán los contenidos de dos unidades didácticas, con una excepción debido a la acumulación de estándares básicos y el tamaño de la unidad, y es la «Unidad Didáctica 7. La segunda Guerra Mundial (1939-1945)», que tendrá una prueba individual.

Las pruebas constarán de cuatro partes, enfocadas cada una de ellas a demostrar las diferentes habilidades de los alumnos, ya que no todos destacan en las mismas:

- Respuesta a diez preguntas de opción múltiple (2 puntos).
- Elaboración de un eje cronológico (2 puntos).
- Comentario de texto, imagen, mapa o gráfico (3 puntos).
- Respuesta escrita a dos preguntas cortas, a elegir entre tres (3 puntos).

A través de esta prueba escrita podemos comprobar si los conocimientos básicos de la asignatura han sido bien asimilados por los alumnos, y podemos hacerlo mediante diferentes estrategias en las que comprendemos que nuestros alumnos son diversos y tienen capacidades distintas.

Los criterios de calificación son los mismos para los tres trimestres y debemos aclarar que la nota final del curso corresponderá con la calificación del tercer trimestre, valorando la asignatura como un aprendizaje en el que nuestros alumnos mejoran con respecto a su punto de partido.

- **Pruebas escritas (50%):** las dos pruebas escritas de cada trimestre supondrán el 50% de la nota. Como hemos dicho, estas pruebas concentran exclusivamente los estándares básicos.

- **Actividades prácticas (50%):** dentro de este apartado se incluirían las actividades en clase y el Trabajo de Historia y Literatura, pero los agrupamos juntos para hacer notar que la mitad de la nota son actividades prácticas en las que los alumnos aprenden haciendo y desarrollan competencias clave.
  - **Actividades realizadas en clase (30%)**
  - **Trabajo de Historia y Literatura (20%)**

Para finalizar este apartado, debemos mencionar que tenemos contemplados unos mini Trabajos Compensatorios sobre Cine e Historia que permitirán redondear la nota final hacia arriba, especialmente para aquellos casos en los que el alumno se quede a las puertas del aprobado, por encima del 4,5. Estos trabajos consistirán en el análisis histórico de una película sobre Historia. En el «Anexo 3. Películas recomendadas» hemos incluido una selección de películas sobre el siglo XIX y XX que nuestros alumnos podrán elegir. Este trabajo consistirá en una redacción en la que, al menos, se incluyan los siguientes apartados: introducción, dirección y producción, contexto histórico en el que se realiza la película, momento histórico que muestra la película, análisis de los personajes, tesis central de la película y valoración crítica.

## **2.7. Medidas de atención a la diversidad**

El Artículo 4 de la LOE (2006) sobre la enseñanza básica no fue modificado ni por la LOMCE (2013), ni por la LOMLOE (2020), de forma que lleva vigente quince años, y en él se dice:

Se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera (LOMLOE, p. 122882).

En esta programación no conocemos las necesidades de los alumnos con los que la desarrollaremos, pero tenemos presentes diferentes adaptaciones para las situaciones que nos podamos encontrar.

En los últimos años es habitual encontrarnos alumnos con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Si nos encontramos con uno o varios alumnos con este diagnóstico realizaremos algunas adaptaciones curriculares no significativas enfocadas en el ambiente y la metodología. Respecto al ambiente, trataremos de situarles en una zona de la clase en la que no tengan más estímulos de los necesarios, hacer que participen habitualmente y tener continuo contacto con ellos, y darle una tutorización más personalizada y continuada, entre otras medidas que según el alumno puedan requerirse. Respecto a la metodología, aunque muchas actividades, especialmente las que son en grupo, están pensadas para que los alumnos deban organizarse entre ellos y decidir cuál es la mejor estrategia para realizarla, si en un grupo hubiera un alumno con TDAH fragmentaremos la actividad en objetivos más concretos que cumplir (Fundación CADAH). Además, nuestras diferentes decisiones metodológicas están enfocadas en que la clase sea muy interactiva y en principio sería más fácil la adaptación, sin embargo, en el caso de que hubiera alumnos con TDAH a través de esa tutorización más continuada tendremos que averiguar si el modelo de clase es el adecuado o necesitamos modificarlo.

Por otro lado, si nos encontrásemos con un alumno con altas capacidades también realizaríamos adaptaciones no significativas que incluirán, al menos, tener que realizar dos Trabajos Compensatorios sobre Cine e Historia cada trimestre (en el apartado anterior sobre los instrumentos de evaluación explicamos estos trabajos) y una tutorización más personalizada para conocer sus necesidades diarias. Nuestra metodología de clase, en principio, también debería serles más llamativa a estos alumnos ya que habitualmente participarán en actividades en grupo, en debates, análisis de fuentes históricas, etc. Sin embargo, a través de su tutorización sabremos si necesitan más incentivos y buscaremos las adaptaciones necesarias. Extraordinariamente emprenderemos adaptaciones significativas que cambien los contenidos, objetivos y criterios de calificación (Cordero Monge, 2011). Si nos encontrásemos con este caso, ya que los contenidos de Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato son muy parecidos a la de Geografía e Historia de 4º de ESO, pero más extensos, los utilizaremos como guía para las ampliaciones que sean necesarias.

También podríamos tener el caso contrario, podemos encontrarnos con alumnos que tengan problemas de aprendizaje y que necesiten adaptaciones curriculares que disminuyan el nivel curricular al de cursos anteriores. Es poco habitual que alumnos de estas características lleguen al cuarto curso de la ESO por la vía normal y no a través de

una Formación Profesional Básica o a través de un Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento o de diversificación (tenemos que esperar al desarrollo que le dé la LOMLOE a este asunto). En cualquier caso, puede producirse esta situación y entonces realizaremos adaptaciones significativas respecto a los contenidos, objetivos y criterios de calificación. Trataremos de que sigan de cerca al resto de sus compañeros, alcanzándoles si es posible, pero en cualquier caso fomentaremos que, aunque sea a un nivel inferior y más adaptado, realicen las mismas actividades y aprendan sobre los mismos aspectos históricos.

## **2.8. Materiales y recursos de desarrollo curricular**

En este apartado vamos a desarrollar qué materiales didácticos (aquellos que están pensados para utilizarse en el contexto educativo), qué recursos didácticos (aquellos que no están pensados para un fin educativo, pero el profesor los convierte en educativos) y qué recursos materiales (aquellas herramientas o dispositivos a los que tenemos acceso) están previstos que se utilicen durante el desarrollo de esta programación. Nos centraremos en los recursos didácticos, ya que los materiales didácticos y los recursos materiales serán siempre los mismos. Sin embargo, hay que aclarar, que los recursos didácticos que mencionamos son los mínimos que vamos a utilizar, ya que en el desarrollo concreto de cada unidad didáctica estos aumentarían y se concretarían más.

### **Materiales didácticos:**

Los materiales didácticos serán exclusivamente los apuntes que la profesora facilite a sus alumnos al principio de curso y que se utilizarán a modo de libro de texto al que los alumnos podrán recurrir. Esta decisión no responde a un rechazo tajante de los libros de texto, sino a considerar que para esta asignatura pesan más sus desventajas, que principalmente son dos: primero, queremos evitar en todo lo posible que la educación suponga un gasto excesivo en las familias de nuestros alumnos; y, segundo, porque invertir en un libro de texto supondría prestarle una atención muy continuada, lo que impediría un desarrollo más flexible de las unidades didácticas y adaptar estas a los contenidos del libro.

### **Recursos didácticos:**

A continuación, exclusivamente incluiremos los recursos didácticos que hemos citado durante el desarrollo de cada unidad didáctica.

#### Textos historiográficos:

- Aguirre Rojas, C.A. (2017). La Revolución Rusa en el espejo de la larga duración. *Revista de Historia y Geografía*, 37, 151-169.
- García Colmenares, P. (2016). Historia de la marginación y desigualdad en el trabajo de las mujeres en la España contemporánea. *Publicaciones de la Institución Tello Téllez de Meneses*, 87, 7-36.
- Giraldo Galeano, S. A. (2009). La violencia de la Revolución Francesa. *Agenda Cultural Alma Mater*, 160.

#### Fuentes históricas (de diferente formato):

- Constitución de Estados Unidos de América (1787).
- Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano (1789).
- Olympe de Gouges, Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (1789).
- Delacroix, *La Libertad guiando al pueblo* (1830).
- Discurso de Luis XV al Parlamento de París el 3 de marzo de 1766.
- Voltaire, *Cartas filosóficas* (1734).
- Fragmento de la carta de Joaquín Murat al emperador Napoleón sobre los sucesos acontecidos en la capital de España el 2 de mayo de 1808.
- Goya, *El dos de mayo de 1808 en Madrid* (1814).
- *The Triumph of Democracy*, William Rothenstein.
- *Was wir verlieren sollen!*, Louis Oppenheim.
- Fragmento de *La doctrina del fascismo*, de Benito Mussolini (1932).
- Fragmento del discurso de Adolf Hitler en *El triunfo de la voluntad*, Leni Riefenstahl (1935).
- Fragmento de un discurso de José Antonio Primo de Rivera en 1935.
- Fragmento del último discurso de Stalin el 14 de octubre de 1952.
- Fragmento del artículo «Las Cortes constituyentes. Del pasillo al hemiciclo». *La Correspondencia Militar*, miércoles 2 de septiembre de 1931.
- Fragmento de la intervención de Roberto Novoa Santos en el debate sobre el voto femenino en las Cortes.
- Fragmento de la intervención de Clara Campoamor en el debate sobre el voto femenino en las Cortes.

- Fragmento de la intervención de Victoria Kent en el debate sobre el voto femenino en las Cortes.
- Ortega y Gasset, «El error Berenguer», *El Sol*, 15 de noviembre de 1930.
- Emilio Mola, «El carácter de las reformas militares del señor Azaña», *Obras completas*.
- Crisis de los misiles (1962): Carta de Krushev a Kennedy y carta de Kennedy a Krushev.
- Programa de «Renovación del socialismo», Comité Central del Partido Comunista de Checoslovaquia, 5 de abril de 1968.

#### Videos:

- *La Guerra de Independencia Española* (Biblioteca Nacional de España, 2019)
- *¿Qué fue el Tratado de Versalles?* (Acervo – Televisión Educativa, 2018)
- *La dura industria textil en Bangladesh*, Lethal Crisis (2020).
- *Salvados sobre el coltán en el Congo*, La Sexta (2017).
- *Bangladesh, el país más contaminado del mundo*, Lethal Crisis (2020).

#### Películas:

- *Los miserables*, Tom Hooper (2012).
- *Germinal*, Claude Berri (1993).
- *Los que no fuimos a la guerra*, Julio Diamante (1962).
- *Uno, dos, tres*, Billy Wilder (1961).
- *Good Bye, Lenin!*, Wolfgang Becker (2003).
- *La trinchera infinita*, Jon Garaño, Aitor Arregi y José Mari Goenaga (2019).
- *Los girasoles ciegos*, José Luis Cuerda (2008).
- *El viaje de Carol*, Imanol Uribe (2002).

#### Novelas:

- Victor Hugo, *Los Miserables* (1862).

#### Recursos materiales:

Los recursos materiales dependen mucho del centro escolar en que se imparta esta programación. Los mínimos que requerimos son aquellos que en la actualidad existen en

cualquier centro de Enseñanza Secundaria del territorio español: aula con proyector, ordenador, sistema de sonido y acceso a internet (también wifi); acceso a un aula de informática para el desarrollo de algunas actividades concretas; y respecto a los alumnos, sus teléfonos móviles, que es probable que dispongan a una edad de al menos quince años, de no ser así buscaríamos una alternativa. Los teléfonos móviles nos servirán para la búsqueda de información en internet dentro del aula y para la realización de actividades a través de la plataforma *Nearpod*. Los alumnos se conectan con sus teléfonos móviles a la sesión lanzada por el profesor en esta plataforma, de manera que podrán ver más cerca las diapositivas del profesor; realizar actividades de lectura y análisis de fuentes históricas (textos e imágenes), evitándonos tener que imprimir muchas copias en papel; consulta de páginas web enlazadas por el profesor; responder preguntas, etc. Con esta plataforma es más fácil el paso de información del profesor al alumno, pero también del alumno al profesor a través de las actividades que puede realizar y que pueden ser proyectadas, de forma que la corrección de toda la clase es más fácil y rápida. Además, las respuestas se almacenan y si fuera necesario sirven de base de datos para la evaluación de actividades.

Además, hay que aclarar que cuando en el desarrollo de cada unidad didáctica mencionamos papel de tamaño A3 para algunas actividades en grupo, este puede ser fácilmente aportado por el centro directamente en tamaño A3 o con la suma de dos folios tamaño A4.

En cualquier caso, esta programación la hemos enfocado con una actitud adaptativa. Si nos encontrásemos en un centro con muchos recursos, en el que los alumnos disponen de *tablets* u otros dispositivos todos los días en el aula, muchas actividades podríamos adaptarlas, requerir en menos ocasiones del acceso al aula de informática, utilizar estos en vez de los teléfonos móviles de los alumnos (especialmente en lo referente al uso de la plataforma *Nearpod*) y muchas de las actividades que están pensadas para ser realizadas en papel hacerlas en formato digital.

## **2.9. Programa de actividades extraescolares y complementarias**

El Decreto 7/2017, de 1 de junio, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios en los centros docentes concertados en la Comunidad de Castilla y León, en sus artículos 4 y 5 establece la definición de actividades escolares complementarias y actividades extraescolares. En esta asignatura solo vamos a realizar una actividad complementaria, es decir, una actividad que complementa, que suma, a la actividad escolar dentro del horario de obligada permanencia de los alumnos en el centro, y que excepcionalmente podrá extenderse más allá de ese horario.

Nuestra actividad complementaria se incluye dentro de la «Unidad didáctica 3. Primera y Segunda Revolución Industrial» en la parte que hace referencia a España, y se encuentra proyectada entre los días 1 y 19 de noviembre. Se trata de una excursión a Barruelo de Santullán (Palencia), antiguo enclave de la cuenca minera palentina, donde visitaremos el Centro de Interpretación de la Minería, compuesto por el Museo Minero, la Mina Visitable y el Centro Cultural. La actividad se preparará previamente con alumnos y padres/tutores, pues se necesita su autorización para su desarrollo. Los alumnos deberán realizar una pequeña redacción a modo de diario de la excursión que luego se comentará en clase.

A través de esta actividad los alumnos conocerán de cerca un ejemplo del desarrollo minero en España y captaremos su atención sobre una de las unidades más teóricas y que no suele despertar el interés de los alumnos. Además de los contenidos que podemos trabajar a través de esta actividad, con ella demostraremos a nuestros alumnos que el conocimiento es divertido, trasciende los muros del centro escolar y pueden divertirse realizando una actividad cultural; conseguiremos que valoren un patrimonio histórico que no suele ser habitual y está poco difundido; que desarrollen habilidades sociales a través de la relación con sus compañeros y profesores; y disfruten de la naturaleza en un paraje rural.

### **2.10. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro**

La LOE (2006) incluye en su artículo 91 entre las funciones del profesorado la «evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza» (p. 60). Ni la LOMCE (2013), ni la LOMLOE (2020) modifican este apartado. El RD 1105/2014 en su Artículo 20 vuelve a repetir esto, considerando la

obligatoriedad de que los docentes evalúen su proceso de enseñanza y lo hagan a través unos indicadores de logro, y la concreción de este Real Decreto en Castilla y León a través de la Orden EDU 362/2015 establece en su Artículo 18 que la evaluación de la programación didáctica debe realizarse, al menos, a través de los siguientes tres indicadores de logro:

- Resultados de la evaluación del curso en cada una de las materias.
- Adecuación de los materiales y recursos didácticos, y la distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados.
- Contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima de aula y del centro.

Teniendo en cuenta lo que la legislación nos pide, hemos realizado tres rúbricas, una para cada indicador de logro, con las que pretendemos ser capaces de evaluar la programación didáctica y nuestra práctica docente.

#### **Rúbrica en relación con los resultados de la evaluación del curso:**

INDICADORES DE LOGRO	1 INSUFICIENTE	2 SUFICIENTE	3 SATISFACTORIO	4 EXCELENTE
Porcentaje de aprobados en la asignatura.	Ha habido entre un 1% y un 49% de aprobados.	Ha habido entre un 50% y un 65% de aprobados.	Ha habido entre un 66% y un 80% de aprobados.	Ha habido entre un 81% y un 100% de aprobados.
Las actividades realizadas en clase han contribuido a la adquisición de contenidos y competencias.	Ha habido entre un 1% y un 49% de alumnos que han aprobado la parte práctica de la asignatura.	Ha habido entre un 50% y un 65% de alumnos que han aprobado la parte práctica de la asignatura.	Ha habido entre un 66% y un 80% de alumnos que han aprobado la parte práctica de la asignatura.	Ha habido entre un 81% y un 100% de alumnos que han aprobado la parte práctica de la asignatura.
Las pruebas escritas han contribuido a la adquisición de contenidos y competencias.	Ha habido entre un 1% y un 49% de alumnos que han aprobado las pruebas escritas.	Ha habido entre un 50% y un 65% de alumnos que han aprobado las pruebas escritas.	Ha habido entre un 66% y un 80% de alumnos que han aprobado las pruebas escritas.	Ha habido entre un 81% y un 100% de alumnos que han aprobado las pruebas escritas.
Los trabajos para el desarrollo del hábito de la lectura han contribuido a la adquisición de contenidos y competencias.	Ha habido entre un 1% y un 49% de alumnos que han aprobado el trabajo para el desarrollo del hábito de la lectura.	Ha habido entre un 50% y un 65% de alumnos que han aprobado el trabajo para el desarrollo del hábito de la lectura.	Ha habido entre un 66% y un 80% de alumnos que han aprobado el trabajo para el desarrollo del hábito de la lectura.	Ha habido entre un 81% y un 100% de alumnos que han aprobado el trabajo para el desarrollo del hábito de la lectura.
Las actividades, pruebas escritas y trabajos para el desarrollo del	Ha habido entre un 1% y un 49% de alumnos que han demostrado	Ha habido entre un 50% y un 65% de alumnos que han demostrado	Ha habido entre un 66% y un 80% de alumnos que han demostrado	Ha habido entre un 81% y un 100% de alumnos que han

hábito de la lectura han contribuido al desarrollo de los elementos transversales.	manejar los elementos transversales a través de los diferentes instrumentos de evaluación.	manejar los elementos transversales a través de los diferentes instrumentos de evaluación.	manejar los elementos transversales a través de los diferentes instrumentos de evaluación.	demostrado manejar los elementos transversales a través de los diferentes instrumentos de evaluación.
--	--	--	--	---

**Rúbrica en relación con la adecuación de los materiales y recursos didácticos, y la distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados:**

INDICADORES DE LOGRO	1 INSUFICIENTE	2 SUFICIENTE	3 SATISFACTORIO	4 EXCELENTE
Los materiales didácticos utilizados han sido útiles para el aprendizaje de los alumnos.	Los materiales didácticos utilizados en ningún momento han sido útiles para el aprendizaje de los alumnos.	Los materiales didácticos utilizados han sido útiles para el aprendizaje de los alumnos en casos concretos.	Los materiales didácticos utilizados han sido útiles para el aprendizaje de los alumnos en bastantes casos.	Los materiales didácticos utilizados han sido útiles para el aprendizaje de los alumnos casi siempre.
Los recursos didácticos utilizados han sido útiles para el aprendizaje de los alumnos.	Los recursos didácticos utilizados en ningún momento han sido útiles para el aprendizaje de los alumnos.	Los recursos didácticos utilizados han sido útiles para el aprendizaje de los alumnos en casos concretos.	Los recursos didácticos utilizados han sido útiles para el aprendizaje de los alumnos en bastantes casos.	Los recursos didácticos utilizados han sido útiles para el aprendizaje de los alumnos casi siempre.
Los métodos didácticos y pedagógicos utilizados han sido útiles para el aprendizaje de los alumnos.	Los métodos didácticos y pedagógicos utilizados en ningún momento han sido útiles para el aprendizaje de los alumnos.	Los métodos didácticos y pedagógicos utilizados han sido útiles para el aprendizaje de los alumnos en casos concretos.	Los métodos didácticos y pedagógicos utilizados han sido útiles para el aprendizaje de los alumnos en bastantes casos.	Los métodos didácticos y pedagógicos utilizados han sido útiles para el aprendizaje de los alumnos casi siempre.
La temporalización programada se ha ajustado a las necesidades educativas de los alumnos.	La diferencia entre la temporalización programada y el desarrollo real de la asignatura ha sido superior a tres semanas.	La diferencia entre la temporalización programada y el desarrollo real de la asignatura está entre tres y una semana.	La diferencia entre la temporalización programada y el desarrollo real de la asignatura ha sido inferior o igual a una semana.	No ha habido diferencia entre la temporalización programada y el desarrollo real de la asignatura.
La distribución de espacios programada se ha ajustado a las necesidades educativas de los alumnos.	La distribución de espacios programada ha favorecido el aprendizaje de los alumnos en entre un 1% y un 49% de los casos.	La distribución de espacios programada ha favorecido el aprendizaje de los alumnos en entre un 50% y un 65% de los casos.	La distribución de espacios programada ha favorecido el aprendizaje de los alumnos en entre un 66% y un 80% de los casos.	La distribución de espacios programada ha favorecido el aprendizaje de los alumnos en entre un 81% y un

				100% de los casos.
--	--	--	--	--------------------

**Rúbrica en relación con la contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima de aula y de centro.**

<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	<b>1 INSUFICIENTE</b>	<b>2 SUFICIENTE</b>	<b>3 SATISFACTORIO</b>	<b>4 EXCELENTE</b>
La metodología didáctica y pedagógica utilizada ha contribuido a mejorar las relaciones entre los alumnos.	La metodología didáctica y pedagógica utilizada ha provocado tensiones y conflictos entre los alumnos.	La metodología didáctica y pedagógica utilizada ha contribuido a mejorar las relaciones entre los alumnos en casos concretos, no ha tenido ningún efecto o ha provocado pequeños conflictos.	La metodología didáctica y pedagógica utilizada ha contribuido a mejorar las relaciones entre el alumnado, aunque han pervivido pequeños conflictos.	La metodología didáctica y pedagógica utilizada ha contribuido a mejorar las relaciones entre el alumnado, creando un buen clima de aula entre todos los participantes.
La metodología didáctica y pedagógica utilizada ha contribuido a mejorar las relaciones entre el profesor y los alumnos.	La metodología didáctica y pedagógica utilizada ha provocado tensiones y conflictos entre el profesor y los alumnos.	La metodología didáctica y pedagógica utilizada ha contribuido a mejorar las relaciones entre el profesor y los alumnos en casos concretos, no ha tenido ningún efecto o ha provocado pequeños conflictos.	La metodología didáctica y pedagógica utilizada ha contribuido a mejorar las relaciones entre el profesor y los alumnos, aunque han pervivido pequeños conflictos.	La metodología didáctica y pedagógica utilizada ha contribuido a mejorar las relaciones entre el profesor y los alumnos, creando un buen clima de aula entre todos los participantes.
La metodología didáctica y pedagógica utilizada ha contribuido a mejorar el clima dentro del centro educativo.	La metodología didáctica y pedagógica utilizada ha provocado tensiones y conflictos dentro del centro educativo.	La metodología didáctica y pedagógica utilizada ha contribuido a mejorar el clima dentro del centro educativo, no ha tenido ningún efecto o ha provocado pequeños conflictos.	La metodología didáctica y pedagógica utilizada ha contribuido a mejorar el clima dentro del centro educativo, logrando la colaboración entre diferentes miembros.	La metodología didáctica y pedagógica utilizada ha contribuido a mejorar el clima dentro del centro educativo, logrando el desarrollo de proyectos educativos entre diferentes miembros.

## **II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO: «LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939-1945)»**

### **1. Justificación y presentación de la unidad**

La unidad didáctica modelo de esta Programación general de la asignatura es la séptima, titulada «La Segunda Guerra Mundial (1939-1945)». Antes de esta unidad han visto el tema de «El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial» y el de «La época de entreguerras: crisis de las democracias y ascenso de los totalitarismos». Ambos temas están relacionados con nuestra unidad didáctica modelo porque influyen y son precedentes cronológicos de la Segunda Guerra Mundial, y los conocimientos adquiridos en esas unidades son necesarios para seguir el hilo e interconectarlo con los aspectos nuevos que aprenderán en la séptima unidad. Además, de esos dos temas van a realizar una prueba escrita justo antes de empezar la nueva unidad, y con esta prueba podremos determinar si los estándares básicos han sido bien asimilados por los alumnos y podemos seguir con el desarrollo normal de la asignatura o debemos volver a incidir en ellos, ya que, como decimos, estos conocimientos son importantes para entender la unidad sobre la Segunda Guerra Mundial. Posteriormente a la unidad didáctica modelo, debido a que tiene cuatro estándares de aprendizaje evaluables que consideramos básicos, se realizará una prueba escrita sobre estos, de forma que podremos saber si los conocimientos fundamentales de la unidad han sido interiorizados con éxito por nuestros alumnos. En la unidad siguiente a esta, a la que hemos denominado «Choque de bloques: la Guerra Fría», continuaremos la línea cronológica hacia el presente y los contenidos de la unidad sobre la Segunda Guerra Mundial nos servirán para el desarrollo de la nueva. De esta forma, construimos una cadena, en la que las unidades están interconectadas y se complementan entre ellas, haciendo ver a nuestros alumnos que la Historia es un continuo y no está dividida en temas, sino que todo es complementario.

Durante la etapa de Secundaria, los alumnos no han estudiado en ninguna ocasión la Segunda Guerra Mundial, aunque es de suponer que no les es desconocida pues es uno de los acontecimientos históricos más relevantes de la Historia reciente y es argumento de multitud de películas, series, libros y videojuegos que conocen. En Primaria, pueden haberla trabajado, aunque de una forma menos específica ya que se centra sobre todo en la Historia de España. En el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria nos

proponemos dar a nuestros alumnos una visión más académica y profunda de la Segunda Guerra Mundial de la que han tenido hasta el momento, aunque conectando con los conocimientos que poseen desde área de la divulgación.

La unidad didáctica sobre la Segunda Guerra Mundial es importante por diversas razones. La primera y fundamental: Aparece en el currículum académico para el 4º curso de ESO, y la razón por la que aparece ya la hemos mencionado, es uno de los acontecimientos fundamentales de nuestra Historia reciente, y es una de las máximas influencias en la Historia posterior. Con el fin de la Segunda Guerra Mundial comienza la Historia del Mundo Actual, tan fundamentales fueron sus consecuencias, tan transformadoras, que consideramos este acontecimiento como una ruptura con lo que era la Edad Contemporánea y la ciencia histórica abre una nueva etapa de estudio<sup>18</sup>. Otra razón fundamental por la que es importante es porque, como ya hemos dicho, es un acontecimiento histórico que está continuamente siendo representado en libros, películas, series y videojuegos que nuestros alumnos conocen, de forma que tienen conocimientos sobre el tema, sean más o menos acertados, y es fundamental que tengan una base de conocimientos académicos sobre el tema con los que puedan enfrentarse a esos materiales divulgativos y ser críticos con ellos, no solo por ser capaz de detectar errores, sino para darse cuenta de cuál es la visión histórica que nos quieren transmitir y así ser consumidores activos que no se dejan influir sin conocimiento previo. Este objetivo es compartido con el resto de las unidades didácticas, pero en este nos centramos en el caso de la Segunda Guerra Mundial que, por ser un acontecimiento tan fundamental para la Historia posterior, no solo es representado habitualmente, sino que también es manipulado, en mayor o menor medida.

## **2. Desarrollo de elementos curriculares y actividades**

A continuación, a través de unas tablas, vamos a poner en relación los contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, instrumentos de evaluación, actividades y competencias de la unidad didáctica modelo. Utilizaremos las mismas siglas y símbolos utilizadas para las tablas de las unidades didácticas del anterior bloque sobre

---

<sup>18</sup> Esta es la interpretación mayoritaria sobre la división de las etapas históricas. En el caso concreto de España, ya que esta no participó en la Segunda Guerra Mundial, se considera que comienza la Historia del Mundo Actual cuando termina la Guerra Civil y se establece la Dictadura Franquista en todo el territorio español: 1939.

la Programación general de la asignatura, en el apartado «2.2. Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica».

**UNIDAD DIDÁCTICA 7. LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939-1945) (B6)**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	ACTIVIDADES	COMPE-TENCIAS
Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y “apaciguamiento”.	<i>Conocer las principales interpretaciones historiográficas sobre las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.</i>	<b>2.1. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas) de la Segunda Guerra Mundial.</b>	Prueba escrita	Para entender las diferentes interpretaciones historiográficas sobre las causas de la Segunda Guerra Mundial y por qué la más aceptada hoy en día es la de que se trata de una guerra nacionalsocialista, los alumnos en grupos analizarán los siguientes textos y luego los comentaremos entre toda la clase: - Fragmento del discurso de Hitler en el Reichstag el 28 de abril de 1939. - Declaración anglo-germana del Acuerdo de Múnich. - Fragmento del discurso de Neville Chamberlain «paz para nuestro tiempo», de regreso de la Conferencia de Múnich. - Fragmento del memorándum secreto de Hitler «Plan de los 4 años» 1936.	CL AA CSC CEC
		<b>1.1. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos.</b>	Prueba escrita	Tras haber visto las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial a través de diferentes actividades, los alumnos en grupo deberán realizar un diagrama en tamaño A3 en el que muestren todas esas consecuencias de forma esquemática.	CL AA CSC
De guerra europea a guerra mundial.	1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial.	3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto.	Porfolio individual	A lo largo de las clases, los alumnos, de forma individual, deberán realizar tres mapas de Europa sobre las diferentes fases de la guerra: un primero previo a la guerra sobre la política alemana de revisión y transgresión de Versalles, un segundo sobre los movimientos militares en Europa durante la fase de victorias del Eje, y un tercero sobre los movimientos militares en Europa durante la fase de victorias de los Aliados. Sobre la guerra más allá de Europa, pese a estudiarse, no se ha hecho de forma tan concreta, así que se recurrirá a actividades de otro tipo para estudiarla.	AA
		4.2. Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores. (B2)	Porfolio grupal y Ficha de registro (participación en el debate)	<i>Actividad de Innovación Educativa: «Stalingrado: la batalla decisiva».</i> Los alumnos analizarán varios fragmentos de películas rusas y alemanas de diferente cronología, a través de las que puedan llegar a algunas conclusiones sobre la significancia de esta batalla para ambos países y cómo ha evolucionado su representación a lo largo del tiempo. - <i>Stalingrado: Batalla en el infierno</i> (Frank Wisbar, 1959) - <i>Lucharon por su patria</i> (Serguéi Bondarchuk, 1975) - <i>Stalingrado</i> (Joseph Vilsmaier, 1993)	CL AA CSC IE CEC

				- <i>Stalingrado</i> (Fedor Bondarchuk, 2013)	
	3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial.	3.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”.	Ficha de registro (participación en el debate)	Explicado el fin de la Segunda Guerra Mundial en Europa, nos dirigiremos al fin de la guerra en el Pacífico. Se producirá un debate sobre Hiroshima y Nagasaki tras ver un fragmento de - <i>La tumba de las luciérnagas</i> (Isao Takahata, 1988), y posteriormente el debate se dirigirá a por qué la guerra mundial termina después, llegando a una interpretación entre todos.	CL CSC CEC
El Holocausto.	4. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias	<b>4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial.</b>	Prueba escrita	Daremos algunas indicaciones sobre las políticas discriminatorias del nacionalsocialismo, la Solución Territorial y la Solución Final, y posteriormente los alumnos en grupo realizarán una actividad en la que deberán buscar información sobre un colectivo perseguido por la Alemania nazi (judíos, gitanos, eslavos, homosexuales, discapacitados mentales y físicos o disidentes políticos) y realizar una presentación al resto de compañeros.	CL CD AA CSC IE
<i>Posguerra en Europa: reconstrucción tras la Segunda Guerra Mundial</i>	<i>Entender la situación en la que dejó la Segunda Guerra Mundial a Europa y cómo este acontecimiento influye en la historia posterior del continente.</i>	<b><i>Entiende las consecuencias materiales, sociales y políticas de la Segunda Guerra Mundial.</i></b>	Prueba escrita	A través del análisis de diferentes producciones audiovisuales recientes, los alumnos deberán ir descubriendo cuáles fueron las consecuencias materiales y sociales de la Segunda Guerra Mundial. A esto, añadiremos el análisis de un video de la BBC News sobre la conferencia de Yalta en el que se resumen las consecuencias políticas, y los alumnos deberán captar esas ideas y realizar un pequeño esquema. - <i>Lore</i> (Cate Shortland, 2012) - <i>Anónima: Una mujer en Berlín</i> (Max Färberböck, 2008) - <i>Phoenix</i> (Christian Petzold, 2014) - <i>La sombra del pasado</i> (Florian von Donnersmarck, 2018) - <i>La cumbre de la Segunda Guerra Mundial que redefinió el mundo</i> (BBC News Mundo, 2020)	CL AA CEC

### 3. Explicación de la secuencia y desarrollo de las actividades

Nº DE SESIÓN	EXPLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	TEMPORALIZACIÓN
PRIMERA	Para empezar la unidad sobre la Segunda Guerra Mundial comentaremos brevemente lo estudiado en el tema anterior sobre el ascenso de los totalitarismos, ya que está muy relacionado con el nuevo tema, y resolveremos las dudas que pueda haber aún.		5 minutos.
	Hablaremos del cambio de signo en las relaciones internacionales, y lo haremos dejando a Alemania un poco apartada para hablar de ella en profundidad más adelante. Los alumnos realizarán una actividad de forma individual para conocer cómo las fuerzas que durante la Segunda Guerra Mundial formarán el Eje pasan a la ofensiva a finales de la época de entreguerras, y su participan en la Guerra Civil Española de parte del bando sublevado. Para ello, los alumnos visualizarán tres vídeos del documental <i>La Segunda Guerra Mundial en color</i> (Jonathan Martin, 2009), uno seguido de otro y no a la vez. Realizarán un pequeño resumen de lo que trasmite la píldora de conocimiento y pondremos en común las respuestas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo sobre la invasión japonesa de Manchuria, <i>La Segunda Guerra Mundial en color</i><sup>19</sup> (Jonathan Martin, 2009).</li> <li>- Vídeo sobre la invasión italiana de Etiopía, <i>La Segunda Guerra Mundial en color</i><sup>20</sup> (Jonathan Martin, 2009).</li> <li>- Vídeo sobre la intervención alemana e italiana en la Guerra Civil Española, <i>La Segunda Guerra Mundial en color</i> (Jonathan Martin, 2009).</li> </ul>	25 minutos.
	Los alumnos estudiarán la política de revisión y transgresión de Versalles emprendida por la Alemania nazi en los años anteriores a la Segunda Guerra Mundial realizando un dibujo de esta sobre un mapa político de Europa al mismo tiempo que la profesora explica la ocupación de Austria, ocupación de los Sudetes, ocupación de Checoslovaquia, el pacto de no agresión germano-soviético y finalmente la ocupación de Polonia. Esta explicación, pese a ser magistral, utilizará una presentación con imágenes y el mapa de Europa para que los alumnos sitúen perfectamente los territorios a los que nos referimos y consigan dar a los conocimientos una dimensión espacial. Además, pretendemos que los alumnos comparen las regiones a los que nos referimos en la Segunda Guerra Mundial y las de la actualidad.		20 minutos.
SEGUNDA	Comenzaremos a estudiar las causas de la Segunda Guerra Mundial preguntando a nuestros alumnos qué creen ellos de antemano, a modo de lluvia de ideas, es posible que algunas de estas ideas coincidan con las causas que la historiografía ha considerado. Con este pequeño preámbulo podemos ver cuáles son los conocimientos de nuestros alumnos y si estos mencionan las causas que nosotros vamos a analizar haremos una breve explicación a través de ellas, si les falta alguna las mencionaremos y con ese pequeño		10 minutos.

<sup>19</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=1-S0-L4mnsk&list=LL&index=1&t=366s> (fragmento) Último acceso el 16 de junio de 2021

<sup>20</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=UQvzzz1ntuk&list=LL&index=3> Último acceso el 16 de junio de 2021.

TERC ERA	<p>esquema comenzaremos la actividad, que se realizará en grupos para que los alumnos puedan analizar los textos entre ellos y se ayuden. La dinámica será análisis en grupos de cada texto, redactar a través de <i>Nearpod</i> una pequeña interpretación y puesta en común entre toda la clase de los análisis.</p>		
	<p>La primera de las causas que estudiaremos y descartaremos es la de que la Segunda Guerra Mundial es consecuencia de la Primera debido a la semilla del tratado de Versalles. Los alumnos en grupos analizarán un fragmento de un discurso dado por Hitler en 1939 en el que se muestra que los problemas económicos derivados de la Gran Guerra se habían terminado.</p>	- Fragmento del discurso de Hitler en el Reichstag el 28 de abril de 1939.	10 minutos.
	<p>La segunda causa que vamos a ver y también descartaremos es que la Segunda Guerra Mundial se debe a la política occidental de apaciguamiento. Para entrar en materia veremos un fragmento de la película <i>Lo que queda del día</i>, en la que se ve una representación de una reunión entre diplomáticos ingleses, americanos y alemanes para evitar la guerra. Después, los alumnos en grupos analizarán dos textos, la declaración anglo-germana del Acuerdo de Múnich y un fragmento del discurso de Neville Chamberlain «paz para nuestro tiempo». A través de ellos vemos que la política de apaciguamiento, pese a las muchas concesiones que dio a Alemania, había conseguido que se mantuviera la paz.</p>	- <i>Lo que queda del día</i> (James Ivory, 1993). - Declaración anglo-germana del Acuerdo de Múnich. - Fragmento del discurso de Neville Chamberlain «paz para nuestro tiempo», de regreso de la Conferencia de Múnich.	10 minutos.
	<p>La tercera causa que estudiaremos y con la que nos quedaremos, descartadas las dos anteriores, es que la Segunda Guerra Mundial es una guerra nacionalsocialista. Para ello los alumnos analizarán un fragmento de un memorándum secreto de Hitler en el que se habla del <i>Lebensraum</i> y la necesidad de expandirse. A través de él vemos que la verdadera intención de Hitler es aumentar su territorio y poder.</p>	- Fragmento del memorándum secreto de Hitler «Plan de los 4 años» de 1936 <sup>21</sup> .	10 minutos.
	<p>Para terminar la clase sobre las causas de la Segunda Guerra Mundial veremos un fragmento del documental <i>Apocalipsis: La Segunda Guerra Mundial</i>, a través del que los alumnos se darán cuenta de que, aunque este tipo de producciones audiovisuales aporten mucho a la divulgación, no siempre están a la vanguardia historiográfica y muchas veces dan interpretaciones vagas e imprecisas. Además, explicaremos el inicio de la contienda a través de la invasión de Polonia y las declaraciones de guerra, completando lo mencionado en la clase anterior.</p>	- Vídeo sobre las causas de la Segunda Guerra Mundial, <i>Apocalipsis: La Segunda Guerra Mundial</i> <sup>22</sup> (National Geographic, 2009)	10 minutos.
TERC ERA	<p>En la primera clase sobre las victorias del Eje, empezaremos por la ocupación de Polonia. Ya hemos mencionado este suceso anteriormente, ahora simplemente analizaremos unas escenas de la película <i>Katyn</i> en la que vemos la situación de</p>	- <i>Katyn</i> (Andrzej Wajda, 2007).	10 minutos

<sup>21</sup> <https://medium.com/@fedeh/fuentes-nazismo-6fb5053ef249> Último acceso el 16 de junio de 2021.

<sup>22</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=kzljfUdMh74> Último acceso el 16 de junio de 2021.

	estrangulamiento de los polacos debido a la ocupación nazi y soviética, y analizaremos algunos aspectos sobre el nacionalismo de este país.		
	Explicaremos muy brevemente la ocupación de Dinamarca y analizaremos unas escenas de la película <i>9.Apri</i> sobre el poderío militar alemán sobre el danés y la rápida rendición del país.	- <i>9.Apri</i> (Roni Ezra, 2015).	10 minutos.
	Explicaremos muy brevemente la ocupación de Noruega y analizaremos unas escenas de la película <i>La decisión del rey</i> sobre cómo ocupan los alemanes el país y reflexionaremos sobre la impresión que una película noruega pretende dar sobre su propia historia.	- <i>La decisión del rey</i> (Erik Poppe, 2016).	10 minutos.
	Explicaremos la ocupación alemana de Francia, la estrategia francesa y la estrategia alemana, su derrota y la división del país. A continuación, analizaremos la situación de ocupación de Francia a través de unas escenas de la película <i>Suite francesa</i> y la compararemos con unos fragmentos de la novela homónima en que se inspira, escrita durante la ocupación.	- <i>Suite Francesa</i> (Saul Dibb, 2015). - Némirovsky, I. (2005). <i>Suite francesa</i> . Salamandra.	20 minutos.
CUARTA	En la segunda clase sobre las victorias del Eje, comenzaremos hablando sobre el repliegue inglés y analizaremos unas escenas de la película <i>Dunkerque</i> y la visión patriótica que trasmite.	- <i>Dunkerque</i> (Christopher Nolan, 2017)	10 minutos.
	Explicaremos la batalla de Inglaterra y analizaremos algunas escenas de <i>Atonement</i> y <i>En el límite del amor</i> sobre la situación de guerra vivida en Inglaterra debido a los bombardeos y la escasez, y las mujeres que trabajan en servicios sanitarios.	- <i>Atonement</i> (Joe Wright, 2008) - <i>En el límite del amor</i> (John Maybu, 2010) -	10 minutos.
	Empezaremos explicando la invasión alemana de la Unión Soviética y analizaremos algunas escenas de <i>Hijos del Tercer Reich</i> sobre la guerra relámpago y la perspectiva que muestra sobre los soldados alemanes.	- <i>Hijos del Tercer Reich</i> (Philipp Kadelbach, 2013)	15 minutos.
	Terminado el apartado sobre las victorias del Eje en Europa, los alumnos deberán dibujar sobre un mapa de Europa los avances del Eje durante esta primera fase de la Segunda Guerra Mundial.		15 minutos
QUINTA	En la primera clase sobre las victorias de los Aliados, se realizará la <i>Actividad de Innovación Educativa: «Stalingrado: la batalla decisiva»</i> . Esta actividad consistirá en el análisis de varios fragmentos de películas rusas y alemanas de diferente cronología, a través de los que los alumnos deberán llegar a algunas conclusiones sobre la significancia de esta batalla para los diferentes países y cómo ha evolucionado su representación a lo largo del tiempo. (Lo desarrollaremos en profundidad en el apartado 6. Actividad de Innovación Educativa).	- <i>Stalingrado: Batalla en el infierno</i> (Frank Wisbar, 1959) - <i>Lucharon por su patria</i> (Serguéi Bondarchuk, 1975) - <i>Stalingrado</i> (Joseph Vilsmaier, 1993) - <i>Stalingrado</i> (Fedor Bondarchuk, 2013)	50 minutos.

SEXTA	<p>En la segunda clase sobre las victorias de los Aliados, primero hablaremos sobre la liberación de Italia. Los alumnos visualizarán un video sobre la liberación de Italia del documental <i>Apocalipsis: La Segunda Guerra Mundial</i>, y deberán realizar un pequeño resumen de lo que explica a través de la plataforma <i>Nearpod</i> que se corregirá a continuación. Después, deberán buscar en internet cómo finaliza la guerra en Italia y cuál es el destino de Mussolini, y explicarlo brevemente a través de la plataforma <i>Nearpod</i>, lo cual también se corregirá a continuación.</p>	<p>- Vídeo sobre la liberación de Italia, <i>Apocalipsis: La Segunda Guerra Mundial</i><sup>23</sup> (National Geographic, 2009)</p>	12 minutos.
	<p>Explicaremos brevemente el desembarco de Normandía, el día D, y la liberación de Francia. Además, veremos algunas escenas de <i>Salvar al soldado Ryan</i>, en las que se representa este acontecimiento y analizaremos su función simbólica y moralizante.</p>	<p>- <i>Salvar al soldado Ryan</i> (Steven Spielberg, 1998)</p>	10 minutos.
	<p>Explicaremos la batalla de Berlín y el fin de la contienda en Europa. Para hablar del fin del Tercer Reich, y sobre la situación que vivieron los alemanes y concretamente los berlineses durante esta batalla, analizaremos unos fragmentos de <i>El hundimiento</i> y de <i>Anónima: una mujer en Berlín</i>.</p>	<p>- <i>El hundimiento</i> (Oliver Hirschbiegel, 2004) - <i>Anónima: Una mujer en Berlín</i> (Max Färberböck, 2008)</p>	10 minutos.
	<p>Explicaremos brevemente el fin de la contienda en Asia utilizando una presentación con imágenes y mapas. Se producirá un debate sobre Hiroshima y Nagasaki tras la visualización de un fragmento de la película <i>La tumba de las luciérnagas</i> que se comentará. El debate deberá dirigirse a por qué la guerra mundial termina después que la europea, teniendo en cuenta la cronología mencionada y las bombas atómicas, y entre todos se deberá llegar a una interpretación.</p>	<p>- <i>La tumba de las luciérnagas</i> (Isao Takahata, 1988)</p>	13 minutos.
	<p>Terminado el apartado sobre las victorias de los Aliados, de deberes (lo empiezan en clase) los alumnos deberán dibujar sobre un mapa de Europa el avance de los Aliados, centrándose en qué países quedan sobre la órbita del comunismo y del capitalismo.</p>		5 minutos + deberes.

<sup>23</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=x4t-7s96XxE&t=10s> Último acceso el 23 de junio de 2021.

SÉPTIMA	<p>Una clase casi entera la dedicaremos a una actividad en grupos. Cada grupo de tres deberá elegir un tema (contemplamos que se repita alguno de ellos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La guerra en África durante las victorias del Eje.</li> <li>- La guerra en África durante las victorias de los Aliados.</li> <li>- La guerra en los Balcanes.</li> <li>- La guerra en el Pacífico durante las victorias del Eje.</li> <li>- La guerra en el Pacífico durante las victorias de los Aliados.</li> </ul> <p>Los grupos deberán leer detenidamente el apartado de los apuntes sobre el tema que han elegido y realizar un esquema de él sobre un mapa tamaño A3 en el que muestren los avances, las batallas y todo lo que consideren importante. Podrán buscar más información en internet. Posteriormente deberán explicar al resto de compañeros el tema que han elegido utilizando el mapa para su exposición y conectándolo con los conocimientos ya enseñados.</p>		40 minutos.
	<p>Para finalizar los aspectos cronológicos, los alumnos, de forma individual, deberán dibujar un cronograma en el que incluyan las diferentes fases que hemos visto y coloquen en ella los acontecimientos más importantes.</p>		10 minutos.
OCTABA	<p>En esta clase sobre la posguerra y las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, comenzaremos hablando sobre las celebraciones del final de la guerra a través de imágenes y con su representación cinematográfica en <i>A royal night out</i>.</p>	- <i>A royal night out</i> (Julian Jarrold, 2015)	5 minutos.
	<p>Pasamos directamente a las consecuencias de la guerra, comenzando por los problemas materiales y sociales: paralización de la economía, mal abastecimiento, déficit de vivienda, desnutrición, reconstrucción, etc. Lo haremos analizando diferentes fragmentos de películas que representan estos problemas, a través de las que los alumnos deberán descubrir qué problemas se muestran.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lore</i> (Cate Shortland, 2012)</li> <li>- <i>Anónima: Una mujer en Berlín</i> (Max Färberböck, 2008)</li> <li>- <i>Phoenix</i> (Christian Petzold, 2014)</li> <li>- <i>La sombra del pasado</i> (Florian von Donnersmarck, 2018)</li> </ul>	15 minutos.
	<p>Sobre las consecuencias políticas, visualizaremos un video de la BBC News sobre la conferencia de Yalta y los alumnos deberán resumir esquemáticamente las consecuencias que se explican en este video a través de la plataforma <i>Nearpod</i>, y a continuación se revisará entre todos.</p>	- <i>La cumbre de la Segunda Guerra Mundial que redefinió el mundo</i> <sup>24</sup> (BBC News Mundo, 2020)	15 minutos.
	<p>Para terminar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, los alumnos en grupo deberán realizar un diagrama en tamaño A3 en el que muestren todas esas consecuencias</p>		15 minutos.

<sup>24</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ENrp-Q1SOhM> Último acceso el 23 de junio de 2021.

	de forma esquemática. Para ello podrán servirse, no solo de lo visto durante la clase, sino de sus apuntes de la asignatura.		
NOVENA	Dedicaremos una clase completa a los crímenes cometidos durante la Segunda Guerra Mundial, y empezaremos por los que quizá son más desconocidos por nuestros alumnos, los cometidos por Japón en Asia y especialmente en China. Para ello visualizaremos y comentaremos unos fragmentos del documental <i>Juzgando a Japón. Los juicios de Tokio 1946-1948</i> .	- <i>Juzgando a Japón. Los juicios de Tokio 1946-1948</i> (Tim B. Toidze, 2019)	10 minutos.
	Sobre las violaciones que se produjeron, mencionados los delitos sexuales del ejército japonés y las demás naciones, nos centraremos en los de los soldados soviéticos. Para ello, visualizaremos un fragmento de la película <i>Las inocentes</i> (basada en hechos reales) sobre la violación a unas monjas polacas, leeremos un fragmento del diario <i>Anónima: una mujer en Berlín</i> en el que una berlinesa relata su experiencia y la de las mujeres que conocía y la forma que tuvieron de superarlo, y otro fragmento del libro de entrevistas <i>La guerra no tiene rostro de mujer</i> , donde mujeres del ejército soviético explican qué sabían ellas de lo que hacían sus compañeros. Todo ello se discutirá entre toda la clase.	- <i>Las inocentes</i> (Anne Fontaine, 2016) - Anónima. (2013). <i>Una mujer en Berlín: Anotaciones de diario escritas entre el 20 de abril y el 22 de junio de 1945</i> . Anagrama. - Aleksievich, S. (2015). <i>La guerra no tiene rostro de mujer</i> . Debate.	15 minutos.
	Explicaremos brevemente las políticas discriminatorias del nacionalsocialismo, comenzando por la eugenesia, y pasaremos a hablar de la Solución Territorial (hablaremos de los campos de concentración y los guetos) y de la Solución Final (campos de exterminio). Como este es un tema muy conocido, explicaremos los conceptos clave a través de una presentación con imágenes y pasaremos a realizar una actividad en grupo. Cada grupo deberá elegir un colectivo perseguido por la Alemania nazi, buscar información en internet (páginas web, videos, etc.), cuidando de que esta información sea de calidad, y realizar un resumen de qué les ocurrió. Posteriormente lo expondrán al resto de la clase y se producirá un debate sobre ello (en la clase siguiente, permitiéndoles terminar en casa lo que les falte). Los colectivos que pueden investigar son: judíos, gitanos, eslavos, homosexuales, discapacitados mentales y físicos, y disidentes políticos (comunistas, socialistas y anarquistas). Algunos de estos colectivos serán investigados por varios grupos, de forma que deberán coordinarse para investigar aspectos diferentes. Para empezar su búsqueda les recomendamos la <i>Enciclopedia del Holocausto</i> .	- United States Holocaust Memorial Museum, <i>Holocaust Encyclopedia</i> <sup>25</sup> .	25 minutos.
DÉCIMA	La última clase sobre la Segunda Guerra Mundial la empezaremos dedicando unos minutos a las presentaciones sobre el Holocausto y la persecución de diferentes colectivos por el régimen nazi. Se producirá una conversación entre todos en la que se ponga en común las conclusiones de los alumnos.		20 minutos.

<sup>25</sup> <https://encyclopedia.ushmm.org/en> Último acceso el 24 de junio de 2021.

	<p>El resto de la clase la dedicaremos a hacer un trabajo por grupos. Cada grupo deberá elegir un aspecto de la Segunda Guerra Mundial que no hayamos visto, les recomendamos algunos, pero pueden proponer otros distintos si quieren. Deberán buscar información y realizar un pequeño mural en tamaño A3 en el que lo esquematicen y explicárselo brevemente a sus compañeros. Los temas pueden ser: la bomba atómica, el desarrollo armamentístico, el desarrollo tecnológico, la masacre de Katyn, la Operación Bernhard, la Operación Valkiria, los hermanos Scholl, atentado fallido de George Elser, las mujeres en el ejército soviético, arte expoliado por los nazis, la Cámara de Ámbar, etc.</p>	30 minutos.
--	---	-------------

#### **4. Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación**

Los instrumentos de evaluación y los criterios de calificación son los mismos que mencionamos en el apartado «2.6. Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación» del primer bloque sobre la Programación general de la asignatura. En este apartado explicaremos lo mismo dirigiéndolo al caso concreto de la unidad didáctica modelo.

Para empezar, los instrumentos de evaluación están enfocados a la evaluación de los estándares de aprendizaje evaluables, los demás contenidos se trabajarán a través de actividades, pero estas no se evaluarán ni calificarán con estos instrumentos, sino que servirán exclusivamente para el aprendizaje del alumno.

- **Portafolio individual/grupal:** llamamos «portafolio» al registro de los trabajos materiales, ya sean en papel o informáticos (a través de la plataforma *Nearpod*), de algunas actividades desarrolladas por los alumnos.

En esta unidad, el portafolio individual de cada alumno incluirá tres mapas de Europa en los que se esquematiza los movimientos militares de cada una de las fases de la guerra (fase de revisión y transgresión de Versalles, fase de victorias del Eje y fase de victorias de los Aliados). Para su evaluación se tendrá en cuenta la calidad de la simplificación de ideas complejas a través de un mapa, que se incluyan todos los aspectos importantes y no se incluya nada innecesario, y que los datos sean correctos.

El portafolio grupal de cada grupo será sobre la Actividad de Innovación Educativa sobre la batalla de Stalingrado, e incluirá las tablas dadas por la profesora para el análisis de las diferentes películas. La puesta en común se evaluará a través de la ficha de registro.

- **Ficha de registro:** llamamos «ficha de registro» a las notas tomadas en clase por la profesora de las actividades que se realizan de forma oral, es decir, debates y exposiciones. En esta unidad se utilizará para el debate y puesta en común de la actividad sobre la batalla de Stalingrado y la actividad sobre la interpretación de por qué la guerra mundial termina después que la europea, que se realizará a través de un debate en el que la clase deba ponerse de acuerdo. Debemos concretar, que este instrumento no solo contempla la calidad de la intervención, sino también si

participa o no el alumno, ya que es fundamental que todos sean capaces de hablar en público.

- **Prueba escrita:** Debido a que esta unidad didáctica concentra cuatro estándares de aprendizaje evaluables básicos, se realizará una prueba escrita exclusivamente sobre los estándares de esta unidad. Se realizarán dos pruebas escritas por trimestre y cada una durará una clase completa.

La prueba constará de cuatro partes (como el resto de las pruebas realizadas a lo largo de la asignatura), enfocadas cada una a demostrar las diferentes habilidades de los alumnos, ya que no todos se desenvuelven igual en todas:

- Respuesta a diez preguntas de opción múltiple (2 puntos).
- Elaboración de un eje cronológico (2 puntos).
- Comentario de texto, imagen, mapa o gráfico (3 puntos).
- Respuesta escrita a dos preguntas cortas, a elegir entre tres (3 puntos).

Con esta prueba escrita podremos comprobar si los conocimientos básicos de la unidad han sido asimilados correctamente, o debemos incidir en alguno de ellos. Debemos señalar que esta prueba se realizará en la clase siguiente a la finalización de la unidad. En todo caso, esta prueba está dirigida a que los alumnos demuestren conocimientos básicos, pensamiento crítico y habilidades propias del historiador que ya se han trabajado en clase, y no busca una reproducción memorística de los apuntes de la asignatura.

Los criterios de calificación son los mismos que para el resto de las unidades y ya los hemos explicado con anterioridad. Ahora nos centraremos en mostrar cuál es el peso porcentual que esta unidad didáctica tiene en la evaluación del segundo trimestre.

- **Pruebas escritas:** ya que se realizan dos pruebas escritas cada trimestre que se califican con un 50% de la nota, y esta unidad didáctica concentra por completo una de esas pruebas, el peso de la prueba escrita de la unidad es el 25% de la nota del trimestre.
- **Actividades prácticas:** este apartado se califica con un 50% de la nota del trimestre, y en él se incluyen las actividades realizadas en clase y el Trabajo de Historia y Literatura. Para hablar de esta unidad en concreto debemos apartar el Trabajo de Historia y Literatura. Las actividades realizadas en clase suponen un 30% de la calificación del trimestre. Como las actividades que se califican aquí son solo los estándares no considerados básicos, y teniendo en cuenta que en el

segundo trimestre hay 13 estándares no básicos de los cuales 3 son de esta unidad, el peso de las actividades prácticas de esta unidad en la calificación del trimestre es del 6,9%.

En conclusión, esta unidad didáctica tiene un peso del 31,9% en la calificación del segundo trimestre.

## **5. Materiales y recursos**

En este apartado solo vamos a mencionar los **recursos didácticos** que hemos adaptado para su utilización en nuestro ámbito educativo, ya que los materiales didácticos y los recursos materiales seguirán siendo los de costumbre y ya los hemos mencionado en el anterior bloque sobre la Programación general de la asignatura en el apartado «2.8. Materiales y recursos de desarrollo curricular».

Fuentes históricas (de diferente formato):

- Fragmento del discurso de Hitler en el Reichstag el 28 de abril de 1939.
- Declaración anglo-germana del Acuerdo de Múnich.
- Fragmento del discurso de Neville Chamberlain «paz para nuestro tiempo», de regreso de la Conferencia de Múnich.
- Fragmento del memorándum secreto de Hitler «Plan de los 4 años» 1936.
- Anónima. (2013). *Una mujer en Berlín: Anotaciones de diario escritas entre el 20 de abril y el 22 de junio de 1945*. Anagrama.
- Aleksiéovich, S. (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Debate.

Películas:

- *Lo que queda del día* (James Ivory, 1993).
- *Katyn* (Andrzej Wajda, 2007).
- *9.Apri* (Roni Ezra, 2015).
- *La decisión del rey* (Erik Poppe, 2016).
- *Suite Francesa* (Saul Dibb, 2015).
- *Dunkerque* (Christopher Nolan, 2017).
- *Atonement* (Joe Wright, 2008).
- *En el límite del amor* (John Maybu, 2010).
- *Hijos del Tercer Reich* (Philipp Kadelbach, 2013).

- *Stalingrado: Batalla en el infierno* (Frank Wisbar, 1959)
- *Lucharon por su patria* (Serguéi Bondarchuk, 1975)
- *Stalingrado* (Joseph Vilsmaier, 1993)
- *Stalingrado* (Fedro Bondarchuk, 2013)
- *Salvar al soldado Ryan* (Steven Spielberg, 1998).
- *El hundimiento* (Oliver Hirschbiegel, 2004).
- *Anónima: Una mujer en Berlín* (Max Färberböck, 2008).
- *La tumba de las luciérnagas* (Isao Takahata, 1988).
- *A royal night out* (Julian Jarrold, 2015).
- *Lore* (Cate Shortland, 2012).
- *Phoenix* (Christian Petzold, 2014).
- *La sombra del pasado* (Florian von Donnersmarck, 2018).
- *Las inocentes* (Anne Fontaine, 2016).

#### Videos:

- *La cumbre de la Segunda Guerra Mundial que redefinió el mundo* (BBC News Mundo, 2020).

#### Documentales:

- *Apocalipsis: La Segunda Guerra Mundial* (National Geographic, 2009).
- *La Segunda Guerra Mundial en color* (Jonathan Martin, 2009).
- *Juzgando a Japón. Los juicios de Tokio 1946-1948* (Tim B. Toidze, 2019).

#### Novelas:

- Némirovsky, I. (2005). *Suite francesa*. Salamandra.

#### Web de consulta:

- United States Holocaust Memorial Museum, *Holocaust Encyclopedia*.

Para terminar este apartado hemos querido incluir una bibliografía de actualización docente, con algunas obras recientes que el docente tendrá en cuenta para que los contenidos que enseñe estén actualizados:

- Bourke, J. (2002). *La Segunda Guerra Mundial: una historia de las víctimas*. Paidós.
- Brunet, J. P. y Launay, M. (1991). *De una guerra a otra, 1914-1945*. Akal.

- Burleigh, M. (2002). *El Tercer Reich: una nueva historia*. Taurus.
- Díez Espinosa, J. R. (2015). Las consecuencias de la Gran Guerra: El cambio político y cultural. En R. M. Martín de la Guardia y G. A. Pérez Sánchez (Dir.), *Causas y consecuencias de la Gran Guerra (1914 - 1918) y su influencia en el mundo actual, cien años después (157-178)*. Universidad Popular para la Educación y la Cultura.
- Díez Espinosa, J.R. (2002). *El laberinto alemán: democracias y dictaduras (1918-2000)*. Universidad de Valladolid.
- Espanyol Vall, R. (2011). *Breve historia del holocausto*. Editorial Nowtilus.
- Johnson, E. A. (2002). *El terror nazi: la Gestapo, los judíos y el pueblo alemán*. Paidós.
- Lewy, G. (2000). *The Nazi Persecution of the Gypsies*. Oxford University Press.
- Macdonogh, G. (2010). *Después del Reich. Crimen y castigo en la posguerra alemana*. Círculo de Lectores.
- Núñez Seixas, X. M. (2007). *Imperios de muerte: la guerra germano-soviética 1941-1945*. Alianza.
- Villani, P. (1997). *La edad contemporánea, 1914-1945*. Ariel.

## **6. Actividad de Innovación Educativa. Stalingrado: La batalla decisiva.**

La Actividad de Innovación Educativa que proponemos la hemos titulado «Stalingrado: la batalla decisiva», ya que todo girará en torno a esta batalla tan importante de la Segunda Guerra Mundial. La función de esta actividad es que conozcan esta batalla desde su perspectiva simbólica más que militar o bélica, pues no nos detendremos en aspectos concretos sobre la batalla en sí, sino en lo que significó ganarla para los soviéticos y lo que significó perderla para los alemanes, y cómo la representación de esta batalla ha variado a lo largo del tiempo debido a los contextos nuevos en los que se enmarca esa representación. Los objetivos que buscamos con esta actividad son: primero, que los alumnos se acerquen a un hecho histórico desde una perspectiva historiográfica diferente a la tradicional, es decir, en vez de ver la batalla desde una óptica política y militar, lo haremos desde su dimensión simbólica para las sociedades; segundo, que comprueben que la Historia es una Ciencia Social mucho más rica y amplia de lo que pudieran pensar nuestros alumnos, a través de una investigación con fuentes poco tradicionales como es el cine; tercero, que adquieran habilidades propias del historiador como el análisis de

fuentes, la significatividad histórica y especialmente la perspectiva histórica; cuarto, que entiendan que el pasado pervive a través de la memoria de las generaciones, y que la Historia también estudia la memoria, y que esta no es un ámbito que quede sin supervisión científica; quinto, como en muchas otras actividades, que sean capaces de mostrar una actitud activa como espectadores y analicen producciones cinematográficas; y sexto, que trabajen en equipo, desarrollen habilidades sociales, sean capaces de hablar en público, discutir y llegar a acuerdos.

### **6.1. Fundamentación teórica**

Ya hablamos en el apartado «2.3. Decisiones metodológicas y didácticas» del primer bloque sobre la Programación general de la asignatura, de la relación del cine con la Historia y su utilización como recurso didáctico en el ámbito de las Ciencias Sociales. Debemos volver a incidir en lo fundamental que es que nuestros alumnos se formen como espectadores activos ante las producciones audiovisuales, y concretamente las que tienen temática histórica. Desde su nacimiento a finales del siglo XIX, y durante muchas décadas, el cine ha sido el mayor medio de comunicación de masas, y aun hoy sigue teniendo una función importantísima en la configuración de mentalidades. En lo referente a la Historia, «hoy en día la principal fuente de conocimiento histórico para la mayoría de la población es el medio audiovisual, ... Y todas las previsiones indican que esta tendencia continuará» (Rosenstone, 1997, p. 29). Por este motivo fundamental, debemos utilizar el cine como un recurso didáctico que debe ser trabajado con cuidado y no de forma superficial como un entretenimiento superfluo.

Mas allá de la importancia del cine histórico en la sociedad, nos podríamos preguntar por qué utilizamos el cine y no otra fuente para conocer las diferentes mentalidades o memorias sobre un mismo acontecimiento. Sin desmerecer a otras fuentes como la literatura, el cine es especialmente útil para estudiar las opiniones más generalizadas de una sociedad porque «las películas nunca son el resultado de una obra individual» al necesitar de muchas personas y puestos de trabajo para producirse, y porque «se dirigen e interesan a la multitud anónima» para poder recuperar la gran inversión que hay que hacer para producirlas (Kracauer, 1985, p. 13), motivos por los cuales sus interpretaciones históricas, en principio, serían las que tienen mayor respaldo en la sociedad que produce las películas. El cine, además, es válido como fuente porque, como dijo Marc Ferro (2005, p. 13), «más que la Historia de los historiadores, revela los lapsus y silencios sociales, el imaginario de la sociedad y el impacto de la Historia sobre cada uno de nosotros». Por

ello, para esta actividad en concreto, en la que pretendemos estudiar por qué un mismo acontecimiento puede encontrar representaciones muy variadas en las distintas naciones y cronologías, nos es una fuente muy adecuada.

Esta actividad trata de que los alumnos de 4º de la ESO se den cuenta de que el cine sobre Historia es mucho más que una representación del pasado mejor o peor conseguida. La crítica sobre si una película histórica es veraz o no es válida, pero quedarse ahí es insuficiente.

Siempre vulneramos el pasado, incluso cuando tratamos de preservar su memoria, sea cual sea el medio que usemos: palabras escritas, imágenes en una pantalla, pintura en un lienzo, artefactos en la exposición de un museo. Sin embargo, esta vulneración es inevitable, es parte del precio de nuestros intentos de entender el mundo desvanecido de nuestros antepasados (Rosenstone, 2014, p. 230).

Las películas, con errores o sin ellos, muestran una visión histórica concreta que se retroalimenta con las ideas históricas que existen en la sociedad, ya que es tanto fruto de ellas como también las crea y las valida. Por tanto, el cine debe entenderse como una fuente válida para el análisis de las preocupaciones históricas de una sociedad.

En lo referente a por qué realizamos esta actividad sobre la batalla de Stalingrado y no sobre otro acontecimiento, debemos decir que es una de las batallas más importantes de la Segunda Guerra Mundial, tanto para alemanes como para rusos (que son las dos nacionalidades de las películas que vamos a analizar) debido a sus consecuencias motivadoras para los pueblos y al haber sido fundamental para frenar el avance alemán hacia el este, y esto hace que haya sido representada en el cine en multitud de ocasiones por diferentes países y en diferentes momentos históricos<sup>26</sup>, lo que nos permite variedad en la utilización de fuentes, y a su vez bibliografía sobre algunas de estas películas en las que se analiza cómo cambia la representación de ciertos aspectos de la batalla y la guerra en general<sup>27</sup>, lo que nos permite tener un bagaje de qué debemos analizar.

---

<sup>26</sup> *Días y noches* (URSS, Aleksandr Stolper, 1945), *El punto decisivo* (URSS, Fridrikh Ermler, 1945), *El médico de Stalingrado* (RFA, Géza von Radványi, 1958) y *Enemigo a las puertas* (RU, Jean-Jacques Annaud, 2001).

<sup>27</sup> Sanchez Barba, F. (2004). *La II Guerra Mundial y el cine (1979-2004)*. Ediciones Internacionales Universitarias; Lozano, A. (2009). Stalingrad. La visión alemana de la derrota. En D. C. Narváez Torregrosa y J. Martínez Musabimana (Eds.), *La derrota del III Reich a través del cine* (pp. 91-131). Editorial Club Universitario; y Barrenetxea Marañón, I. (2012). Entre la historia, el cine y la memoria: Stalingrado (1992). *Filmhistoria online*, 22 (1).

## 6.2. Desarrollo de la actividad

La actividad se dividirá en tres fases: una primera introductoria, una segunda que es la recogida de datos de las producciones cinematográficas, y una tercera de análisis de los datos conseguidos. A continuación, explicaremos detenidamente cada una de estas fases.

Comenzaremos la actividad preguntando a nuestros alumnos si saben algo de la batalla de Stalingrado y si es posible se producirá una breve charla. La profesora explicará brevemente los aspectos básicos de la batalla, poniendo énfasis en la importancia que tuvo para frenar el avance alemán y que a partir de que sean derrotados en esta batalla no dejarán de retroceder hasta ser finalmente expulsados de territorio soviético. Acompañará esta explicación con imágenes de la batalla, conseguidas en la página web *Akg Images*<sup>28</sup>. Esta parte de la actividad no durará más de 10 minutos.

La segunda fase de la actividad corresponde a la recogida de datos de las producciones cinematográficas: *Stalingrado: Batalla en el infierno* (Frank Wisbar, 1959), *Lucharon por su patria* (Serguéi Bondarchuk, 1975), *Stalingrado* (Joseph Vilsmaier, 1993) y *Stalingrado* (Fedor Bondarchuk, 2013). Debemos señalar que se visualizarán fragmentos representativos elegidos por la profesora, ya que requeriría mucho tiempo ver las cuatro películas y tampoco sería necesario, pues la actividad sería demasiado extensa y concreta para un nivel de educación básico. Para la recogida de datos y análisis posterior de estos, la profesora entregará a cada alumno una ficha de análisis que se encuentra en el Anexo 4. Aunque esta recogida de datos sea en buena medida individual durante la visualización de los fragmentos, los alumnos estarán colocados juntos en sus habituales grupos de tres, de forma que tras la visualización puedan comparar los resultados entre ellos. Además, hemos de decir que antes de la visualización de los fragmentos dedicaremos unos minutos a rellenar entre todos la fila de «contexto de producción de las películas» de la ficha de análisis. Esta fase de la actividad pretendemos que no supere los 20 o 25 minutos.

La tercera fase de la actividad será la de análisis de los datos recogidos. Esto se realizará a través de un diálogo-debate entre toda la clase que la profesora dirigirá a través de las siguientes ideas:

---

28

<https://www.akg-images.de/CS.aspx?VP3=SearchResult&VBID=2UMESQ9Y7OA3&SMLS=1&RW=980&RH=663&PN=9#/SearchResult&VBID=2UMESQJSSDNBM5&SMLS=1&RW=980&RH=663&PN=9> Último acceso el 24 de junio de 2021.

- Compara cómo se representa a los soldados enemigos en las dos películas más antiguas y en las dos más recientes.
- Compara cómo se representa a los soldados alemanes en la película de la República Federal de Alemania en 1959 y la alemana de 1993.
- Compara cómo se representa a los soldados soviéticos en la película soviética de 1975 y en la rusa de 2013.
- Compara la representación de los civiles en las dos películas más antiguas y en las dos más recientes.
- Compara la relación de los soldados con los civiles en las películas rusas y en las alemanas antiguas y recientes.
- Compara quién sufre en la película de la República Federal de Alemania en 1959 y la alemana de 1993.
- Compara quién sufre en la película de la Unión Soviética de 1975 y en la rusa de 2013.
- Compara cómo se muestra el sufrimiento en las películas más antiguas y en las más recientes.
- Compara cómo se representa la guerra en las películas más antiguas y las más recientes.

Aparte de realizar esas comparaciones, de lo que se tratará es de analizar los datos en base a la nación de producción y el contexto de producción, de forma que se puedan dar una explicación de por qué la representación de un mismo acontecimiento puede ser tan variada y, lejos de ser más o menos correcta, muestra una relación con el pasado propia de una nación y un contexto histórico determinado. Esta actividad durará alrededor de veinte minutos.

### **6.3. Evaluación y rúbrica de la actividad**

Esta actividad corresponde a un estándar no básico y se evalúa a través de dos instrumentos: el portafolio grupal y la ficha de registro. El portafolio grupal incluirá una de las fichas de análisis de las películas de cada grupo. Aunque cada miembro del grupo tenga una ficha propia, deben ayudarse entre sí para ser capaces de captar la mayor información posible, de forma que el grupo entregará una de las fichas, la más completa, a la profesora como parte del portafolio grupal. Todos los miembros del grupo tendrán la misma calificación en el portafolio grupal. La ficha de registro incluirá las impresiones que la profesora anote durante el diálogo-debate de la tercera fase de la actividad y será

individual, pese a que los grupos puedan apoyarse, todos los alumnos deben participar, y si no se participa esta parte será evaluada con la calificación más baja. No se espera que todos los alumnos participen en resolver todas las preguntas que sobre las películas se plantearán, pero al menos deben participar una vez. A continuación, mostramos la rúbrica que hemos ideado a partir de estos dos instrumentos de evaluación para la calificación de la actividad sobre la batalla de Stalingrado.

**Rúbrica del porfolio grupal (ficha de análisis de las películas sobre la batalla de Stalingrado):**

INDICADORES DE LOGRO	1 INSUFICIENTE	2 SUFICIENTE	3 SATISFACTORIO	4 EXCELENTE
Respuesta al contexto de producción de la película.	No se ha especificado el contexto de producción de ninguna película o se han cometido erros grabes.	Se ha especificado el contexto de producción de casi todas las películas y este ha sido acertado.	Se ha especificado el contexto de producción de todas las películas y este ha sido acertado.	Se ha especificado el contexto de producción de todas las películas y este ha superado las ideas mínimas.
Respuesta a «¿cómo se representa a los soldados alemanes?».	No se ha respondido a esta pregunta en ninguno de los casos o se han cometido erros grabes.	Se ha respondido a esta pregunta en casi todos los casos y se ha hecho de forma acertada.	Se ha respondido a esta pregunta en todos los casos y se ha hecho de forma acertada.	Se ha respondido a esta pregunta en todos los casos y se ha hecho superando las ideas mínimas.
Respuesta a «¿cómo se representa a los soldados soviéticos?».	No se ha respondido a esta pregunta en ninguno de los casos o se han cometido erros grabes.	Se ha respondido a esta pregunta en casi todos los casos y se ha hecho de forma acertada.	Se ha respondido a esta pregunta en todos los casos y se ha hecho de forma acertada.	Se ha respondido a esta pregunta en todos los casos y se ha hecho superando las ideas mínimas.
Respuesta a «¿cómo se representa a los civiles?».	No se ha respondido a esta pregunta en ninguno de los casos o se han cometido erros grabes.	Se ha respondido a esta pregunta en casi todos los casos y se ha hecho de forma acertada.	Se ha respondido a esta pregunta en todos los casos y se ha hecho de forma acertada.	Se ha respondido a esta pregunta en todos los casos y se ha hecho superando las ideas mínimas.
Respuesta a «¿quién sufre y cómo se muestra el sufrimiento?».	No se ha respondido a esta pregunta en ninguno de los casos o se han cometido erros grabes.	Se ha respondido a esta pregunta en casi todos los casos y se ha hecho de forma acertada.	Se ha respondido a esta pregunta en todos los casos y se ha hecho de forma acertada.	Se ha respondido a esta pregunta en todos los casos y se ha hecho superando las ideas mínimas.
Respuesta a «¿cómo se representa la guerra?».	No se ha respondido a esta pregunta en ninguno de los casos o se han	Se ha respondido a esta pregunta en casi todos los casos y se ha	Se ha respondido a esta pregunta en todos los casos y se ha hecho de forma acertada.	Se ha respondido a esta pregunta en todos los casos y se ha hecho

	cometido errores graves.	hecho de forma acertada.		superando las ideas mínimas.
Respuesta a «algunas ideas más».	No se ha respondido a esta pregunta en ninguno de los casos o se han cometido errores graves.	Se ha respondido a esta pregunta en casi todos los casos y se ha hecho de forma acertada.	Se ha respondido a esta pregunta en todos los casos y se ha hecho de forma acertada.	Se ha respondido a esta pregunta en todos los casos y se ha hecho superando las ideas mínimas.

**Rúbrica de la Ficha de registro (intervención en el diálogo-debate sobre el análisis de las películas):**

INDICADORES DE LOGRO	1 INSUFICIENTE	2 SUFICIENTE	3 SATISFACTORIO	4 EXCELENTE
La participación.	No ha participado en ninguna ocasión en el diálogo-debate.	Ha participado solo una vez en el diálogo-debate.	Ha participado varias veces en el diálogo-debate.	Ha participado varias veces en el diálogo-debate y sus aportaciones han sido interesantes.
Trato a sus compañeros.	No ha participado en ninguna ocasión en el diálogo-debate.	Ha participado en el diálogo-debate, pero exclusivamente dado su interpretación y no poniéndolo en común con las opiniones del resto de compañeros.	Ha participado en el diálogo debate y ha puesto en común sus opiniones con la del resto de sus compañeros.	Ha participado en el diálogo debate y ha puesto en común sus opiniones con la del resto de sus compañeros, llegando a conclusiones sobre alguna de las preguntas planteadas durante el debate.
Calidad del análisis de las películas.	No ha participado en ninguna ocasión en el diálogo-debate.	Ha participado en el diálogo-debate y su análisis de las películas ha sido correcto, aunque no ha aportado ninguna idea nueva a la de sus compañeros.	Ha participado en el diálogo-debate y su análisis de las películas ha sido correcto, aportando ideas nuevas a las de sus compañeros	Ha participado en el diálogo-debate y su análisis de las películas ha sido correcto, aportando ideas nuevas a las de sus compañeros y consiguiendo llegar a conclusiones sobre la relación entre el cine y la historia, y la representación del mismo acontecimiento por diferentes naciones y en distintas cronologías.

## CONCLUSIONES

En este Trabajo de Fin de Máster hemos tratado de realizar una programación didáctica de la asignatura de Geografía de Historia para 4º de Educación Secundaria Obligatoria en la que nuestros alumnos adquieran un aprendizaje significativo a través de metodologías interactivas en las que ellos sean los sujetos activos de su propio aprendizaje. No hemos renunciado a algunos momentos de clase magistral, pero a través de presentaciones multimedia y evitando que el proceso de enseñanza gire en exclusiva en torno a ella. En cualquier caso, si algo debemos tener claro es que ninguna metodología es la definitiva, por muy innovadora que sea: Todas aportan una perspectiva interesante y el docente debe ser capaz de descubrir cuál funciona mejor con cada grupo de alumnos, ya que, pese a que aquí hagamos una programación genérica que en principio valdría para cualquier clase de 4º de ESO, la realidad es mucho más compleja y habría que ajustarla. Con esto no estamos diciendo que esta sea una programación ideal a la que haya que aspirar y requiera de grandes medios y cambios en el modelo educativo para alcanzarla, todo lo contrario, hemos tratado de hacer una programación que sin prescindir de ningún enfoque pueda adaptarse a diferentes contextos sociales y materiales. Por supuesto, en un centro con amplios recursos materiales, especialmente los informáticos, será mucho más fácil y accesible la puesta en práctica de esta programación, pero en un centro con pocos recursos siempre se podrán adaptar a los medios disponibles todas las actividades, aunque eso requiera un poco más de trabajo por parte del docente.

Además, esta programación destaca por la importancia que se da al uso de las producciones audiovisuales y especialmente el cine como un recurso didáctico muy accesible, útil, con el que nuestros alumnos disfrutas, y con el que conseguimos un aprendizaje más interactivo y a través del que los estudiantes consiguen desarrollar una actitud activa como espectadores. Consideramos que un mundo multimedia, en el que lo audiovisual ha ganado la partida al formato tradicional, la palabra escrita, es imprescindible formar a nuestros alumnos para que sean capaces de analizar y hacerse preguntas sobre lo que ven, y no aceptar sin discusión todo lo que llega a sus manos. Todo esto sin olvidarnos de la literatura, las fuentes históricas, los mapas, etc., que son igualmente importantes para el desarrollo intelectual de nuestros alumnos y que, al no utilizarlas tan a menudo, es imprescindible que en la educación obligatoria demos las

herramientas necesarias para que accedan a ellas de forma más habitual y su utilización les sea más asequible y cercana.

En definitiva, con esta programación tratamos de que nuestros alumnos desarrollen habilidades intelectuales y sociales, los conceptos del pensamiento histórico, una conciencia crítica, sean capaces de expresarse en público, refuercen un comportamiento democrático que consiga llegar a acuerdos a través del diálogo y, por supuesto, que sean espectadores activos ante los medios de comunicación. Queremos ayudar a nuestros alumnos, en esta etapa aún obligatoria, a adquirir las herramientas que les serán necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida y apoyarles para que sean personas más completas.

## REFERENCIAS

### 1. Bibliografía

- Ambròs, A. (2007). *Cine y Educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Graó.
- Barrón Ruiz, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 11 (1), 3-11.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. Enseñanza de Las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación de Las Ciencias Sociales*, 9, 97-114.
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine: 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Graó.
- Carretero, M. y López Rodríguez, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 75-89.
- Cerdán, R. y Gil, L. (2015). Desarrollo cognitivo y procesos de aprendizaje. En E. Vidal-Abarca Gámez, R. García Ros, y F. Pérez González (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (45-70). Alianza.
- Cordero Monge, M. C. (2011). Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 12.
- Ferro, M. (2005). Presentación: La historia en el cine. *Istor*, 20, 7-14.
- Fundación CADAH. TDAH: Adaptaciones curriculares. *Fundación CADAH*. <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tdah-adaptaciones-curriculares.html>
- García de la Vega, A. (2011). Adquisición de conceptos básicos en geografía mediante el aprendizaje basado en problemas. *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial EGAL-Costa Rica, II Semestre, 1-18.

- García Ros, R. (2015). Técnicas instruccionales y aprendizaje significativo. En E. Vidal-Abarca Gámez, R. García Ros, y F. Pérez González (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (169-220). Alianza.
- González Romero, F. J. (2006). Nuevas tecnologías de la información y la comunicación y ciencias sociales en educación secundaria. *Ar@cne*, 10.
- Gorgues, R. (1997). El cine en la clase de historia: un proyecto didáctico para la ESO y el bachillerato. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 11, 71-80.
- Isern, M. P. (1997). El cine: entretenimiento y herramienta de aprendizaje. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 11, 15-24.
- Kracauer, S. (1985). *De Caligari a Hitler: historia psicológica del cine alemán*. Paidós.
- Liceras Ruiz, Á. (2000). *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*. Grupo Editorial Universitario.
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113–125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Montero, J. (2001). Fotogramas de papel y libros de celuloide: el cine y los historiadores. Algunas consideraciones. *Historia contemporánea*, 22, 29-66.
- Pérez Blasco, J. (2015). Desarrollo personal y social durante la adolescencia. En E. Vidal-Abarca Gámez, R. García Ros, y F. Pérez González (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (71-97). Alianza.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). *Cuadernos de Educación 1: La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez González, F. (2015). La motivación para aprender: ¿Qué es y por qué es importante mejorarla?. En E. Vidal-Abarca Gámez, R. García Ros, y F. Pérez González (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (139-168). Alianza.
- Rosenstone, R. A. (2014). *La historia en el cine. El cine sobre la historia*. Rialp.

Rosenstone, R. A. (1997). *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Ariel Historia.

Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49 (6), 593-605.

Vidal-Abarca, E. (2015). El contenido y la evaluación de los aprendizajes. En E. Vidal-Abarca Gámez, R. García Ros, y F. Pérez González (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (99-138). Alianza.

## **2. Legislación**

Decreto 7/2017, de 1 de junio, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios en los centros docentes concertados en la Comunidad de Castilla y León.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

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

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

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

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

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/EC).

**ANEXO 1. CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS DE CADA ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE**

UD	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS						
		CL	CMCT	CD	AA	CSC	IE	CEC
1	<b>1.1 Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración”.</b>	X			X	X	X	
	3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías.	X			X	X		X
	1.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.	X			X		X	
	2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes.	X				X	X	X
	<i>Compara la sociedad estamental y la sociedad de clases y explica cómo se pasa de una a otra.</i>	X			X		X	
2	3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo (B1)	X			X		X	
	<i>Distingue conceptos históricos como “liberalismo”, “nacionalismo” y “democracia”.</i>	X			X	X	X	
	<i>Explica las similitudes y diferencias entre comunistas, anarquistas y socialistas.</i>	X			X			
	3.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.	X			X		X	
	4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron.	X				X		X
	<i>Reconoce, mediante el análisis de fuentes históricas de diferente procedencia, el valor de las mismas como información y como evidencia para los historiadores.</i>	X				X		X
3	<i>Entiende cuáles son las causas y detonantes de la independencia de las colonias españolas en américa.</i>	X			X	X	X	
	<b>1.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas.</b>	X			X			
	2.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra.	X			X	X	X	
	<b>2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales, y de los esclavos en las plantaciones.</b>	X		X		X	X	
	<i>Analiza la pervivencia del sistema esclavista a lo largo del siglo XIX en los diferentes países occidentales.</i>				X			
	3.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos.	X			X			
4	4.1. Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España.	X			X	X	X	X
	2.1. Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época.	X					X	

	2.2. Comprende las implicaciones del empiricismo y el método científico en una variedad de áreas	X			X		X	
	<b>Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XVIII.</b>	X			X			X
	5.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX.			X	X	X	X	X
	6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos	X		X	X	X	X	X
	<b>6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX.</b>	X			X			X
5	<b>1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales.</b>	X		X		X	X	
	1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización.	X		X		X	X	
	2.1. Saber reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914.	X			X			
	<b>Explicar por qué la Gran Guerra fue una guerra mundial y una guerra total.</b>			X	X	X	X	
	3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial.				X		X	
	3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa.				X			
	3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados.	X				X	X	X
	<i>Analiza diferentes fuentes históricas sobre España en el contexto de la Gran Guerra.</i>	X				X		X
6	<b>1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia, sobre las características del fascismo italiano, nazismo alemán, fascismo español y comunismo stalinista.</b>				X	X		X
	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.	X		X		X		X
	1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer.	X				X	X	X
	<b>3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.</b>			X	X	X	X	
	4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad. (B4)	X			X	X		
	<i>Analiza la situación de España hasta la llegada de la II República española.</i>	X				X		X
	2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española.	X						X
	<b>2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional.</b>			X	X			X
7	<b>2.1. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas).</b>	X			X	X		X
	<b>1.1. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos.</b>	X			X	X		

	3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto.				X			
	3.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”.	X			X	X	X	X
	<b>4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial.</b>	X		X	X	X	X	
	<i>Entiende las consecuencias materiales, sociales y políticas de la Segunda Guerra Mundial.</i>	X			X			X
8	1.2. Explica los avances del Welfare State en Europa.				X	X	X	
	<b>1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado.</b>	X		X	X	X	X	
	1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría.	X			X	X	X	X
	2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam.	X		X	X	X	X	
	<i>Analiza fuentes históricas que muestren la situación de división territorial de Alemania y la construcción del muro de Berlín.</i>	X				X	X	X
	<b>2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS.</b>	X				X	X	X
9	<b>2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco.</b>	X			X	X		X
	3.1. Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica.	X		X	X	X	X	X
	4.1. Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008.	X		X		X		X
	<b>3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad.</b>	X			X	X	X	X
	3.2. Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, apertura de Cortes Constituyentes, aprobación de la Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc.				X	X	X	X
	3.3. Analiza el problema del terrorismo en España durante esta etapa (ETA, GRAPO, Terra Lliure, etc.): génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc.	X		X		X	X	
	<i>Analiza diferentes perspectivas históricas y populares sobre el 23F.</i>	X				X	X	
10	1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.	X	X	X	X			
	1.2. Comprende los pros y contras del estado del bienestar.	X		X	X		X	
	5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador.			X		X	X	
	<b>6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947).</b>	X		X	X	X	X	
	4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro	X				X	X	
	<i>Analiza las causas de diferentes conflictos sucedidos en los últimos tiempos y explica cuál es su repercusión en la actualidad.</i>	X		X		X	X	

11	1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra.	X				X	X	
	<b>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>	X				X	X	
	<i>Entiende el problema de la contaminación en el mundo e identifica las posibles soluciones a la misma.</i>	X				X	X	
	3.1. Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización	X		X	X	X	X	

Número total de estándares de aprendizaje evaluables: 69

Número de estándares de aprendizaje evaluables que participan en cada competencia básica:

CL	CMCT	CD	AA	CSC	IE	CEC
58	1	22	45	48	43	27

## ANEXO 2. LISTA DE LECTURAS RECOMENDADAS

- Alas «Clarín», L. (1884-1885). *La Regenta*.
- Alcott, L. M. (1869). *Mujercitas*.
- Anónima. (1954). *Una mujer en Berlín*.
- Austen, J. (1813). *Orgullo y prejuicio*.
- Balzac, H. (1836-1843). *Las ilusiones perdidas*.
- Biely, A. (1911). *Petersburgo*.
- Blasco Ibáñez, V. (1894). *Arroz y tartana*.
- Blasco Ibáñez, V. (1898). *La barraca*.
- Blasco Ibáñez, V. (1900). *Entre naranjos*.
- Borís Pasternak, B. (1957). *Doctor Zhivago*.
- Brittain, V. (1933). *Testamento de juventud*.
- Brontë, C. (1847). *Jane Eyre*.
- Deeping, W. (1934). *Siete hombres volvieron*.
- Dickens, C. (1854). *Tiempos difíciles*.
- Dickens, C. (1859). *Historia de dos ciudades*.
- Fallada, H. (1947). *Solo en Berlín*.
- Fitzgerald, F. S. (1925). *El gran Gatsby*.
- Flaubert, G. (1857). *Madame Bovary*.
- Fontane, T. (1895). *Effi Briest*.
- Forster, E. M. (1910). *La mansión*.
- Frank, A. (1947). *Diario de Ana Frank*.
- Galsworthy, J. (1906). *La saga de los Forsythe: El propietario*.
- Gaskell, E. (1848). *Mary Barton*.
- Gaskell, E. (1855). *Norte y sur*.
- Gorki, M. (1902). *Los bajos fondos*.
- Grassic Gibbon, L. (1932). *Sunset Song*.
- Grosz, G. (1946). *Un sí menor y un no mayor*.
- Haffne, S. (1939). *Historia de un alemán*.
- Hardy, T. (1874). *Lejos del mundanal ruido*.
- Harper, L. (1960). *Matar un ruiseñor*.
- Hugo, V. (1862). *Los miserables*.
- Keoriac, J. (1957). *En el camino*.
- Koch, C. (1986). *El año que vivimos peligrosamente*.
- Lapierre, D. (1985). *La ciudad de la alegría*.
- Le Carré, J. (1963). *El espía que surgió del frío*.
- Levi, P. (1947). *Si esto es un hombre*.
- Löwith, K. (1993). *Mi vida en Alemania antes y después de 1933: un testimonio*.
- Malraux, A. (1933). *La condición humana*.
- Mann, H. (1914). *El súbdito*.
- Mann, T. (1901). *Los Buddenbrook*.
- Maupassant, G. (1885). *Bel-Ami*.
- Némirovsky, I. (2004). *Suite francesa*.
- Oller, N. (1890-1892). *La fiebre del oro*.
- Orwell, G. (1936). *El camino a Wigan Pier*.
- Orwell, G. (1945). *Rebelión en la granja*.
- Palacio Valdés, A. (1890). *La espuma*.
- Palacio Valdés, A. (1903). *La aldea perdida*.
- Pardo Bazán, E. (1882). *La tribuna*.
- Pardo Bazán, E. (1886). *Los pazos de Ulloa*.
- Pérez de Ayala, R. (1916). *Luz de Domingo*.
- Pérez Galdós, B. (1876). *Doña Perfecta*.
- Pérez Galdós, B. (1886-1887). *Fortunata y Jacinta*.
- Remarque, E. R. (1929). *Sin novedad en el frente*.
- Rostand, M. (1932). *Remordimiento*.
- Sinclair, U. (1906). *La jungla*.
- Steinbeck, J. (1939). *Las uvas de la ira*.
- Stoker, B. (1897). *Drácula*.
- Stowe, H. (1852). *La cabaña del tío Tom*.
- Thackeray, W. M. (1848). *La feria de las vanidades*.
- Tolstoi, L. (1863-1869). *Guerra y Paz*.
- Tolstoi, L. (1875-1877). *Ana Karenina*.
- Trigo, F. (1916). *Jarrapellejos*.
- Wharton, E. (1921). *La edad de la inocencia*.
- Wilde, O. (1890). *El retrato de Dorian Grey*.
- Zilahy, L. (1939). *La ciudad en vagones*.
- Zola, E. (1883). *El paraíso de las damas*.
- Zola, E. (1885). *Germinal*.
- Zweig, S. (1942). *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*.

### **ANEXO 3. PELÍCULAS RECOMENDADAS**

- 12 años de esclavitud*, Steve McQueen (2013)
- 13 minutos para matar a Hitler*, Oliver Hirschbiegel (2015)
- 1864*, Ole Bornedal (2014)
- 1898: Los últimos de Filipinas*, Salvador Calvo (2016)
- 1917*, Sam Mendes (2019)
- 55 días en Pekín*, Nicholas Ray (1963)
- 9.Apri*, Roni Ezra (2015)
- A royal night out*, Julian Jarrold (2015)
- Alexander Nevsky*, Serguéi Eisenstein (1938)
- All Quiet Passion*, Terence Davies (2017)
- Alone in Berlin*, Vincent Pérez (2016)
- Alto el fuego*, Emmanuel Courcol (2016)
- Amén*, Costa-Gavras (2002)
- Ana Karenina*, Bernard Rose (1997)
- Ana Karenina*, Joe Wright (2002)
- Anónima: Una mujer en Berlín*, Max Färberböck (2008)
- Arroz y Tartana*, José Antonio Escivá (2003)
- Atonement*, Joe Wright (2008)
- Bajo la arena*, Martin Zandvliet, (2015)
- Balzac*, Josée Dayan (1999)
- Becomin Jane*, Julian Jarrold (2007)
- Bel Ami*, Nick Ormerod y Declan Donnellan (2012)
- Daens*, Stijn Coninx (1992)
- Defiance*, Edward Zwick (2008)
- Denial*, Mick Jackson (2017)
- Der Fuehrer's Face*, Walt Disney (1945)
- Doctor Zhivago*, David Lean (1965)
- Doctor Zhivago*, Giacomo Campiotti (2002)
- Dunkerque*, Christopher Nolan (2017)
- El acorazado Potemkin*, Serguéi Eisenstein (1925)
- El capitán*, Robert Schwentke (2017)
- El caso Fritz Bauer*, Lars Kraume (2015)
- El corazón de la Tierra*, Antonio Cuadri (2007)
- El Gatopardo*, Luchino Visconti (1963)
- El Gran Dictador*, Charles Chaplin. (1940)
- El hombre del corazón de hierro*, Cédric Jimenez (2017)
- El hombre que pudo reinar*, John Huston (1975)
- El hundimiento*, Oliver Hirschbiegel (2004)
- El lector*, Stephen Daldry (2009)
- El libro negro*, Paul Verhoeve (2007)
- El niño con el pijama de rayas*, Mark Herman (2008)
- El novena día*, Volker Schlöndorff (2004)
- El patriota*, Roland Emmerich (2000)
- El pianista*, Roman Polanski (2002)
- En el límite del amor*, John Maybu (2010)
- Enemigo a las puertas*, Jean-Jacques Annaud (2001)
- Entre naranjos*, Josefina Molina (1998)
- Feliz Navidad*, Christain Carion (2005)
- Flame y Citrón*, Ole Christian Madsen (2009)
- Franco, ese hombre*, José Luis Sáenz de Heredia (1964)
- Gallipoli*, Peter Wair (1981).
- Gandhi*, Richard Attenborough (1983)
- Gangs of New York*, Martin Scorsese (2002)
- Genius: Einstein*, James Hawes, Minkie Spiro y Ron Howard (2017)
- Germinal*, Claude Berri (1993)
- Ghetto*, Audrius Juzenas (2006)
- Good Bye, Lenin!*, Wolfgang Becker (2003)
- Good*, Vicente Amorim (2008)
- Guerra y Paz*, Robert Dornhelm y Brendan Donnison (2007)
- Hannah Arendt*, Margarethe von Trotta (2012)
- Hijos del Tercer Reich*, Philipp Kadelbach (2013)
- Hitler: El reinado del mal*, Christian Duguay (2003)
- Iron jawed angels*, Katja von Garnier (2004)
- J'accuse*, Abel Gance (1919)
- Jarrapellejos*, Antonio Giménez Rico (1988)

*La aritmética del diablo*, Donna Deitch, (1999)  
*La batalla de Sebastopol*, Sergey Mokritskiy (2015)  
*La conspiración del silencio*, Giulio Ricciarelli (2014)  
*La dama de oro*, Simon Curtis (2015)  
*La decisión del rey*, Erik Poppe (2016)  
*La Edad de la Inocencia*, Martin Scorsese (1993)  
*La Forja de un Rebelde*, Mario Camus (1990)  
*La inglesa y el duque*, Éric Rohmer (2001)  
*La ladrona de libros*, Brian Percival (2013)  
*La leyenda del pianista*, Giuseppe Tornatore (1998)  
*La lista de Schindler*, Steven Spielberg (1993)  
*La Solución Final*, Frank Pierson (2001)  
*La sombra del pasado*, Florian von Donnersmarck (2018)  
*La vida de los otros*, Florian von Donnersmarck (2006)  
*La vida es bella*, Roberto Benigni (1997)  
*La zona gris*, Tim Blake Nelson (2001)  
*Lagaan, erase una vez en la India*, Ashutosh Gowariker (2010)  
*Largo domingo de noviazgo*, Jean-Pierre Jeunet (2004)  
*Las guardianas*, Xavier Beauvois (2017).  
*Las huellas imborrables*, Per Hanefjord (2013)  
*Las inocentes*, Anne Fontaine (2016)  
*Lejos del mundanal ruido*, Thomas Vinterberg (2015)  
*Les Égarés*, André Téchiné (2004)  
*Lo que queda del día*, James Ivory (1993)  
*Lore*, Cate Shortland (2012)  
*Los Buddenbrooks*, Heinrich Breloer (2008)  
*Los falsificadores*, Stefan Ruzowitzky (2007)  
*Los miserables*, Tom Hooper (2012)  
*Los pazos de Ulloa*, Gonzalo Suárez (1985)  
*Los que no fuimos a la guerra*, Julio Diamante (1962)  
*Lucharon por su patria*, Serguéi Bondarchuk (1975)  
*Luz de Domingo*, Jose Luiz Garci (2007)  
*Madame Bovary*, Sophie Barthes (2014)  
*Malditos bastardos*, Quentin Tarantino (2009)  
*Mangal pandey*, Ketan Mehta (2005)  
*Marcados por el III Reich*, Jo Baier (2006)  
*Max Manus*, Joachim Rønning y Espen Sandberg (2008)  
*Mayo de 1940*, Christian Carion (2016)  
*Mein Führer*, Dani Levy (2007)  
*Metrópolis*, Fritz Lang (1927)  
*Napola, escuela de élite nazi*, Dennis Gansel (2004)  
*Niebla en agosto*, Kai Wessel (2016)  
*Norte y Sur*, serie de la BBC dirigida por Brian Percival (2004)  
*Nosferatu*, Friedrich Wilhelm Murnau (1922)  
*Nuevo Mundo*, Emanuele Crialese (2006)  
*Octubre*, Serguéi Eisenstein (1928)  
*Olympia*, Leni Riefensthal (1936)  
*Onegin*, Martha Fiennes (1998)  
*Passchendaele*, Paul Gross (2008)  
*Pearl Harbor*, Michael Bay (2001)  
*Phoenix*, Christian Petzold (2014)  
*Promised Land*, Andrzej Wajda (1975)  
*Remordimiento*, Ernst Lubitsch (1932)  
*Rosa Luxemburgo*, Margarethe von Trotta (1986)  
*Salvar al soldado Ryan*, Steven Spielberg (1998)  
*Senderos de Gloria*, Stanley Kubrick (1957)  
*Sentido y Sensibilidad*, Ang Lee (1995)  
*Sin novedad en el frente*, Lewis Milestone (1930)  
*Sophie Scholl: Los últimos días*, Marc Rothemund (2004)  
*Stalingrado*, Fedor Bondarchuk (2013)  
*Stalingrado*, Joseph Vilsmaier (1993)  
*Stalingrado: Batalla en el infierno*, Frank Wisbar (1959)  
*Sufragistas*, Sarah Gavron (2015)  
*Suite Francesa*, Saul Dibb (2015)  
*Sunset Song*, Terence Davies (2015)  
*Sunshine*, István Szabó (1999)  
*Testamento de juventud*, James Kent (2014)  
*The Black Adder*, Martin Shardlow y Geoff Posner (1985)

*The Bond*, Charles Chaplin (1918)  
*The Golden Door*, Emanuele Crialesi (2006)  
*The Promise*, Therry George (2016)  
*The Road to Wellville*, Alan Parker (1994)  
*The Village*, serie de la BBC creada por Peter Moffat (2013-2014)  
*Tiempos modernos*, Charles Chaplin (1936)  
*Un horizonte muy lejano*, Ron Howard (1992)  
*Una habitación con vistas*, James Ivory (1985)  
*Unidos por un sueño*, Sebastian Grobler (2001)  
*Uno, dos, tres*, Billy Wilder (1961)  
*Victoria & Abdul*, Stephen Frears (2017)  
*War Horse*, Steven Spielberg (2011)  
*X Company*, serie de la CBC Television (2015-2017)  
*Zulu*, Cy Endfield (1963)

**ANEXO 4. FICHA DE ANÁLISIS DE PELÍCULAS DE LA ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA**

## Stalingrado: La batalla decisiva

	<i>Stalingrado: Batalla en el infierno</i> (Frank Wisbar, 1959) República Federal de Alemania	<i>Lucharon por su patria</i> (Serguéi Bondarchuk, 1975) Unión Soviética	<i>Stalingrado</i> (Joseph Vilsmaier, 1993) Alemania	<i>Stalingrado</i> (Fedor Bondarchuk, 2013) Rusia
Contexto de producción de la película				
¿Cómo se representa a los soldados alemanes?				
¿Cómo se representa a los soldados soviéticos?				
¿Cómo se representa a los civiles?				
¿Quién sufre y cómo se muestra el sufrimiento?				
¿Cómo se representa la guerra?				
Algunas ideas más				

