



---

**Universidad de Valladolid**

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

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**El mundo en bloques a través del cine.**

**Una propuesta en la programación docente de 4º  
de ESO, Geografía e Historia.**

Presentado por Iris Esmeralda Hilanderas Fernández

Tutora: María Sánchez Agustí

Julio de 2021

## Índice

I. Introducción .....	3
II. Programación general de la asignatura .....	4
1. Contextualización de la Asignatura.....	4
2. Elementos de la programación .....	8
A) Secuencia y temporalización de los contenidos .....	8
B) Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica .....	10
C) Decisiones metodológicas y didácticas .....	35
D) Concreción de elementos transversales que se trabajan en cada materia.....	39
E) Medidas que promueven el hábito de la lectura. ....	41
F) Estrategias e instrumentos para la evaluación y criterios de calificación. ....	41
G) Medidas de atención a la diversidad. ....	44
H) Materiales y recursos de desarrollo curricular. ....	45
I) Programa de actividades extraescolares y complementarias. ....	49
J) Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro. ....	50
III. Unidad didáctica modelo.....	53
A) Justificación y presentación de la unidad.....	53
B) Desarrollo de elementos curriculares y actividades .....	55
C) Explicación de la secuencia y desarrollo de las actividades.....	56
D) Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación.....	61
E) Materiales y recursos.....	64
F) Actividad de innovación .....	67
IV. Conclusiones .....	71
V. Referencias bibliográficas .....	73
VI. Webgrafía:.....	75
VII. Anexos .....	80
Anexo 1 .....	80
Anexo 2 .....	81
Anexo 3 .....	85
Anexo 4 .....	88
Anexo 5 .....	89
Anexo 6 .....	90
Anexo 7 .....	94
Anexo 8 .....	97
Anexo 9 .....	99

Anexo 10.....	102
Anexo 11.....	102
Anexo 12.....	103
Anexo 13.....	103
Anexo 14.....	104

## **I. Introducción**

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como principal objetivo cumplir con lo establecido en el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, el cual establece las competencias generales del Máster, que se deben conseguir para ser habilitado como Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Por consiguiente, con su elaboración pretendo, poner de manifiesto que he comprendido los conocimientos de Ciencias Sociales que sirven como base para desarrollar nuevas ideas en el campo de la Educación y demostrar que, tras haber realizado mis prácticas, soy capaz de aplicar los conocimientos adquiridos durante el máster y con ellos, de resolver problemas en el entorno educativo, ya sea nuevo o conocido. Además, con la defensa de este trabajo también pretendo probar mi capacidad para comunicar ideas y conclusiones, debidamente justificadas, en público de forma clara y sencilla.

Asimismo, tal y como establece la ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, con este Trabajo Fin de Máster manifiesto cumplir con las competencias específicas que he adquirido durante el transcurso del máster.

En definitiva, la finalidad del mismo es mostrar mi aptitud de planificación y elaboración de contenido docente, así como, mi destreza para crear un buen clima en el aula, que anime a la participación y favorezca el aprendizaje del alumnado.

Para ello, se ha organizado el trabajo en dos partes. La primera consiste en la elaboración de una programación docente dirigida a cuarto curso de la ESO, para lo cual, se ponen en práctica los conocimientos adquiridos en el máster, entre los que destacan los relativos al conocimiento de 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.

La segunda parte del trabajo radica en el desarrollo de una unidad modelo de acuerdo con los criterios fijados en la norma anteriormente mencionada. En esta parte del trabajo, hay una sección dedicada a la realización de una actividad de innovación docente relacionada con el uso del cine como herramienta didáctica para la comprensión de la historia, ya que, tal y como dijo Débora Madrid (2015) “la historia del cine por su condición de medio artístico, constituye un poderoso reflejo de las realidades humanas” (p.58)

## **II. Programación general de la asignatura**

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

Para poder plantear la programación de la asignatura, es necesario tener en cuenta las bases legales por las que se rige, que en este momento son algo complejas. La ley por la que se organiza el actual sistema educativo a nivel nacional es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE). Dicha ley entró en vigor en enero de 2021 y con ella algunas modificaciones importantes como son las relativas a la participación y competencias de los distintos órganos que forman un centro educativo, véase el Consejo Escolar, el Claustro o el Director del centro.

Sin embargo, las modificaciones que establece la LOMLOE relativas al currículo escolar, no serán puestas en marcha hasta el curso 2022-2023, por lo tanto, a la hora de elaborar esta programación escolar, se ha utilizado como base lo determinado en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE).

La LOMCE modificó el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para definir el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, el cual quedó recogido 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.

Este Real Decreto trata de potenciar la importancia del aprendizaje por competencias dentro del sistema educativo, como medio para innovar en las metodologías docentes y para lograr el aprendizaje activo o conocimiento en la práctica.

En su artículo 13.- Organización del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, se dictamina que la asignatura de Geografía e Historia, debe ser cursada por los alumnos dentro del bloque de asignaturas troncales en los cursos de primero, segundo y tercero.

Asimismo, en el artículo 14.-Organización de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, se establece que los alumnos, deben cursar la asignatura de Geografía e Historia como parte de las materias generales del bloque de asignaturas troncales.

Por otro lado, en el artículo 27. Organización del primer curso de Bachillerato, se determina que, en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, y en la modalidad de Artes, y en función de la programación de la oferta educativa establecida por la Administración, en el bloque de asignaturas troncales, los alumnos podrán escoger, entre otras, la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo.

Y, por último, en el artículo 28. Organización del segundo curso de Bachillerato, se decreta que, en la modalidad de Ciencias, en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y en la modalidad de Artes, los alumnos deben cursar dentro de las asignaturas troncales, la de Historia de España.

Dentro de las competencias de las Comunidades autónomas se encuentra la de fijar su propio currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para su aplicación en los centros. Por este motivo, la comunidad de Castilla y León dicta 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.

En el artículo 18 de la Orden, se determinan las características principales que deben tener las Programaciones didácticas, su definición, y los elementos que deben contener. También en esta Orden, se establece que la asignatura de Geografía e Historia es esencial para comprender el pasado del hombre, el cual, nos ha traído hasta nuestro presente y, en consecuencia, con este conocimiento, acercarse y comprender mejor la realidad que nos rodea, ofreciendo una visión global del mundo.

Por otra parte, en esta Orden se fijan los contenidos obligatorios mínimos que debe tener una programación didáctica, además de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria y en los dos cursos de Bachillerato.

De acuerdo con las normativas mencionadas, los estudiantes de cuarto de la ESO a los que va dirigida esta programación, habrán cursado en primero de educación secundaria, en la asignatura de Geografía e Historia, aspectos del medio físico y contenidos históricos desde la prehistoria, hasta las primeras civilizaciones y el mundo clásico. En segundo curso los alumnos habrán estudiado, la Edad Media y la Edad Moderna. En tercero de la ESO, de nuevo se incluyen conocimientos de Geografía, por lo que los alumnos habrán estudiado la población, la sociedad, la actividad económica y el espacio geográfico, además de las transformaciones y desequilibrios del mundo actual.

Por lo tanto, en cuarto curso de educación secundaria, los estudiantes deberán partir del siglo XVIII con el Antiguo Régimen, hasta el mundo actual. Esta manera cronológica de enseñar la historia es de suma importancia ya que, constituye la columna vertebral para la comprensión de la causalidad histórica, de manera que cuantos más conocimientos adquieren los alumnos, más herramientas obtienen para desarrollar el pensamiento crítico, habilidad que la enseñanza de la Historia fomenta (Prats et all. 2011).

Por otra parte, he de señalar la importancia de que en el último curso de la enseñanza obligatoria se alcance a estudiar el mundo actual puesto que, aquellos alumnos que decidan no continuar sus estudios por la opción del bachillerato, es muy probable que no vuelvan a estudiar Historia. Por este motivo la enseñanza obligatoria debe abarcar prácticamente la totalidad de los periodos históricos, lo que a su vez supone una tarea muy complicada para las y los docentes, quienes deben tener en cuenta las capacidades del alumnado.

En el nivel de cuarto curso de la ESO, los alumnos suelen tener entre 15 y 16 años y se encuentran en una fase de transición a la adultez y maduración.

Cada individuo es diferente, por lo que su desarrollo intelectual también lo es, lo que quiere decir que éste puede adelantarse o atrasarse. Entre los 15 y 16 años se desarrolla el pensamiento abstracto, lo que permite a los alumnos comprender ideas

complejas y resolver problemas. Para llegar a esta resolución de problemas, son necesarias algunas competencias específicas, como las que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Con la enseñanza de la Historia se desarrolla el llamado pensamiento histórico, el cual se compone de la capacidad de identificar la relevancia de los hechos históricos; la capacidad de asumir el cambio y la continuidad; la capacidad para comprender la multicausalidad; la capacidad de la empatía; la dimensión ética y el trabajo con las evidencias (Seixas y Morton, 2013).

Estas capacidades se pueden resumir en tres competencias evaluables según Domínguez Castillo (2015). En primer lugar, explicar históricamente hechos del pasado o del presente, lo cual sirve para evaluar si el alumno es capaz de aplicar conocimientos históricos a hechos del presente. En segundo lugar, utilizar las pruebas históricas, es decir, demostrar un uso eficaz de las fuentes de la historia. En tercer y último lugar, comprender la lógica del conocimiento histórico, en esta competencia se engloban las capacidades antes mencionadas de comprender la multicausalidad, la empatía histórica, el cambio y la continuidad.

En esta etapa de la vida, a los 16 años, en la adolescencia, el individuo comienza a formar su propia personalidad, busca referentes fuera del núcleo familiar, e incluso se revela ante él. En esta búsqueda de la identidad, de nuevo la enseñanza y aprendizaje de la Historia son claves ya que sirven para que los estudiantes conozcan y contextualicen las raíces culturales e históricas de un determinado territorio y con ello, potenciar su identidad, compartiendo sus valores, costumbres y problemas. Dicho de otra manera, la enseñanza de la Historia contribuye a crear la identidad social del individuo. (Prats et al. 2011).

Por todas estas competencias, la asignatura de Historia tiene un papel fundamental en el desarrollo de los estudiantes a esta edad, ya que al desarrollar su pensamiento histórico, también desarrollamos su pensamiento crítico para enfrentarse a distintas situaciones, y con ello formamos a ciudadanos competentes para vivir en sociedad.

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

A continuación, de acuerdo con lo establecido en el artículo 18 de 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, presentamos una propuesta de programación didáctica para 4º de la ESO.

### **A) Secuencia y temporalización de los contenidos**

Para la siguiente programación hemos tomado, como referencia, el calendario escolar establecido en la Comunidad de Castilla y León para el curso 2020-2021, creando 15 unidades didácticas que recogen los contenidos establecidos por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. La asignatura de Historia se debe impartir 3 horas a la semana en 4º de la ESO, lo que en total son 108 horas lectivas, las cuales, debido a festividades pueden verse reducidas. A continuación, en el siguiente cronograma se muestra el reparto de sesiones por trimestre, teniendo en cuenta el tiempo de exámenes:

#### Unidades didácticas:

1. El siglo XVIII: Fin del Antiguo Régimen y avances en Europa
2. Las Revoluciones liberales en Europa y América.
3. La Revolución Industrial y los cambios sociales
4. El imperialismo en el siglo XIX y La Primera Guerra Mundial
5. Los avances tecnológicos y artísticos del siglo XIX.
6. La Revolución Rusa.
7. Los totalitarismos: el periodo entreguerras
8. La Segunda Guerra Mundial
9. España: Segunda República, Guerra Civil y la Dictadura.
10. La Guerra Fría
11. La descolonización y el tercer mundo.
12. La Transición democrática en España
13. El nacimiento de la Unión Europea
14. La globalización y revolución tecnológica.
15. ¿Para qué sirve la Historia?

**Cronograma curso 2020-2021**

Semana	Primera evaluación												Segunda evaluación												Tercera evaluación																							
	Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
U.1			X	X	X																																											
U.2						X	X																																									
U.3										X	X																																					
U.4										X	X																																					
U.5												X	X																																			
U.6														X	X																																	
U.7															X	X																																
U.8																		X	X																													
U.9																			X	X																												
U.10																						X	X																									
U.11																							X	X																								
U.12																														X	X																	
U.13																															X	X																
U.14																																X	X															
U.15																																		X	X													

Vacaciones

Exámenes

## **B) Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica**

A la hora de diseñar las unidades se ha tenido en cuenta la definición establecida en 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

- Competencia lingüística (CL)
- Competencia matemática y Competencia básica en ciencias y tecnología (CMTC)
- Competencia Digital (CD)
- Competencia para aprender a aprender (AA)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (IE)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)

En las siguientes tablas se desarrollan las unidades de la programación didáctica, especificando los contenidos, criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje evaluables, las competencias y las actividades que corresponden a cada una. Lo referente a la Orden EDU/362 del BOCYL, se escribirá en letra normal, mientras que, todo lo que sea añadido, se indicará en *cursiva*. En cada actividad se especifica si se trata de una actividad de Portfolio, de un trabajo, o de una actividad de ordenador. Estas últimas se entregarían al docente a través del Campus Virtual del colegio.

Unidad 1. El siglo XVIII: Fin del Antiguo Régimen y avances en Europa				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje evaluable	Actividad	Competencia/s
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)	1.1 Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración”. (B1)	Elaboración de dos mapas conceptuales, uno donde desarrollen las características del Antiguo Régimen, y otro donde desarrollen las características de la ilustración. Esta actividad la deberán llevar acabo en su portfolio. Una vez realizada, en clase se pondrán en común y se analizarán sus diferencias.	CL, CSC, CEC, AA.
	3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América. (B1)	3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. (B1)		
		3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo. (B1)	Lectura y análisis de un texto del libro <i>Antimaquiavelo</i> de Federico de Prusia Lectura y análisis de un texto de Voltaire sobre el parlamentarismo inglés. <sup>1</sup> Una vez leídos, se comentarán ambos textos en clase, poniendo en común las ideas principales extraídas, las cuales debe apuntar en su portfolio.	CL, CSC, CEC, AA.
El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII. 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. (B1)	Realiza un eje cronológico con los 10 inventos más destacados del siglo XVIII. A cada invento le acompañará una ficha técnica, donde	CL, CSC, CEC, AA, CMTc.

<sup>1</sup> Ver en anexo 1.1.

		2.2. Comprende las implicaciones del empirismo y el método científico en una variedad de áreas. (B1)	deben figurar: autor, fecha y consecuencias de su creación. <sup>2</sup> Este ejercicio lo realizará cada alumno en su portfolio.	
El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. Obras más representativas. B1	<i>Conocer e identificar las características principales del Barroco y el Neoclasicismo.</i>	<i>Identifica las principales obras del Barroco y del Neoclasicismo.</i>	Se divide la clase en dos grupos, un grupo va a investigar sobre el barroco mientras que el otro grupo, investigará el neoclasicismo. Dentro de los grupos, por parejas deberán seleccionar que representación artística les gusta más (arquitectura, pintura o escultura) y a partir de ella elegir una obra de arte representativa del movimiento, para presentarla en clase al resto de sus compañeros. Al finalizar las presentaciones de los dos movimientos, se escogerá una de las obras presentadas en clase por sorteo, para que los alumnos realicen un comentario de arte, a partir de las explicaciones de sus compañeros.	CL, CSC, CEC, AA, IE, CD.

---

<sup>2</sup> Ver en anexo 1.2.

Unidad 2. Las Revoluciones liberales en Europa y América.				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje evaluable	Actividad	Competencia/s
Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII. (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)	Elaboración de un mapa conceptual en el portfolio, de la Independencia de los Estados Unidos en el que aparezcan las causas y consecuencias principales.	CL, CSC, CEC, AA
	2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII. (B2)	2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes. (B2)	Lectura y posterior debate sobre la carta de Benjamín Franklin a Jonathan Shipley del 7 de julio de 1775. <sup>3</sup>	CL, CSC, CEC, AA
La revolución francesa. (B2)	<i>Comprender los hechos más relevantes de la Revolución Francesa.</i>	<i>Identifica las causas de la revolución francesa y explica cómo se pasa en Francia de los Estados Generales a la Asamblea Nacional</i>	Elaboración de un mapa conceptual en el portfolio, de la revolución francesa en el que aparezcan las causas y consecuencias principales.	CL, CSC, CEC, AA
Las Revoluciones liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas. Los nacionalismos. (B2)	3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América. (B2)	3.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras. (B2)	Por grupos los alumnos realizan un trabajo que consisten en elegir una de las revoluciones estudiadas y crear un tráiler cinematográfico de 4 minutos como máximo, resumiendo alguno de los hechos más importantes.	CL, CSC, CEC, AA, CD.
	4. Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX. (B2)	4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron. (B2)	Lectura de la Primera declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana de Olympia de Gouges de 1791. Tras su lectura, debate en clase sobre cómo han evolucionado los derechos de la mujer desde	CL, CSC, CEC, AA.

<sup>3</sup> Ver en anexo 2.1

		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)	esta primera propuesta hasta nuestros días. <sup>4</sup>	
<i>España en el siglo XIX: la Constitución de 1812 y Fernando VII</i>	<i>Contextualizar las causas que llevaron a la creación de la Constitución de 1812.</i>	<i>Define las características esenciales de la Constitución de 1812</i>	Elabora un esquema en su portfolio, sobre las principales consecuencias que supuso la Constitución de 1812 de Cádiz.	CL, CSC, CEC, AA
	<i>Explicar las fases del reinado de Fernando VII</i>	<i>Identifica las tres etapas del reinado de Fernando VII. Explica el problema dinástico o el origen de la primera guerra carlista.</i>	Comenta el mapa de la revolución española de 1820 <sup>5</sup> en su portfolio.	CL, CSC, CEC, AA

---

<sup>4</sup> Ver en anexo 2.2

<sup>5</sup> Ver en anexo 2.3

Unidad 3. La Revolución Industrial y los cambios sociales				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje evaluable	Actividad	Competencia/s
La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa.(B3)	1. Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal. (B3)	<i>Identifica las principales características de la revolución industrial y su evolución</i>	Visualización de la película <i>Tiempos modernos</i> <sup>6</sup> Dirigida por Charles Chaplin para después identificar y debatir sobre las principales características de esta revolución, las cuales deben apuntar en su portfolio. Para la realización de la actividad, se proporcionará a los alumnos una ficha con los datos de la película	CL, CSC, CEC, AA
	2. Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva. (B3)	1.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas. (B3)	Trabajo por parejas donde investiguen la revolución industrial en el continente americano, asiático y europeo. Cada pareja elige un continente. Posteriormente presentarán el trabajo a toda la clase.	CL, CSC, AA
			Salida didáctica a la dársena del Canal de Castilla en Medina de Rioseco.	
		2.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra. (B3)	Tras la presentación del trabajo anterior los estudiantes de forma individual deberán completar una ficha comparativa de ventajas y desventajas de cada una de las revoluciones en los distintos continentes. <sup>7</sup> Esta ficha se incorporará al portfolio.	CL, CSC, AA
	2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las	Análisis de las fotografías de Lewis Hine <sup>8</sup> , a partir del cual los	CL, CSC, AA, CEC.	

<sup>6</sup> Ver en anexo 3.1.

<sup>7</sup> Ver tabla en el anexo 3.2

<sup>8</sup> Ver fotografías en anexo 3.3

		ciudades industriales. (B3)	alumnos deberán escribir cuales eran las características de la clase obrera y sus condiciones de vida. Actividad de Portfolio.	
	3. Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios. (B3)	3.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos. (B3)	Elaboración en el portfolio, de una tabla comparativa del proceso de industrialización entre Inglaterra, Países Bajos, Alemania y Suecia.	CL, CSC, AA
La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso? .(B3)	4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país (B3)	4.1. Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España. (B3)	Elaboración en el portfolio, de un diagrama de multicausalidad, que explique cómo fue la revolución industrial en España.	CL, CSC, AA
	<i>Conocer el nacimiento del movimiento obrero en Castilla y León.</i>	<i>Identificar las fases de la industrialización en Castilla y León y, como consecuencia, sus cambios demográficos.</i>	En un mapa señala cuales eran las fuentes de ingresos más relevantes en cada provincia en el siglo XIX. <sup>9</sup> Esta actividad se incluirá en el portfolio.	CL, CSC, AA

<sup>9</sup> Ver mapa en anexo 3.4

Unidad 4. El imperialismo en el siglo XIX y La Primera Guerra Mundial				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje evaluable	Actividades	Competencia/s
El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias. (B4)	1. Identificar las potencias imperialistas y el reparto de poder económico y político en el mundo en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX. (B4)	1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales. (B4)	Por grupos los alumnos seleccionarán un imperio colonial, lo analizarán y debatirán sobre sus consecuencias en la actualidad, las cuales anotarán en su portfolio.	CL, AA, CSC
		1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización. (B4)		
	2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo. (B4)	2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914. (B4)	Cluedo didáctico: se divide la clase en grupos y a cada grupo se le asigna un personaje implicado en el asesinato del Archiduque. La información de los personajes se le entregará a cada grupo con una ficha <sup>10</sup> . Hablando entre ellos deben averiguar quién mató al Archiduque. Después de la partida se abrirá un debate sobre ¿por qué fue este el detonante de la guerra? Las conclusiones a las que lleguen tras el debate, las deberán apuntar en su portfolio.	CL, AA, CSC, IE.
“La Gran Guerra” (1914.1919), o Primera Guerra Mundial. (B4)	3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles. (B4)	<i>Identifica a los países participantes en la guerra y su contexto político, económico y social</i>	Por parejas seleccionar un país que participase en el conflicto y analizar sus alianzas con respecto a los otros participantes y reflejarlas en un mapa conceptual. Actividad de portfolio.	CL, AA, CSC

<sup>10</sup> Ver ejemplo de ficha de personaje en el anexo 4.1

		<i>Identifica las características de la guerra de trincheras</i>	Visualización de la película <i>Senderos de Gloria</i> dirigida por Stanley Kubrick para después explicar en su portfolio, cómo era la guerra de trincheras. Para la realización de la actividad, se les proporcionará a los alumnos una ficha con los datos de la película. <sup>11</sup>	CL, AA, CSC, CEC
		3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial. (B4)	De manera individual los alumnos harán un análisis de las batallas más decisivas y posteriormente plasmarán en 3 mapas de Europa el antes, el durante y el después de la guerra. Actividad de portfolio.	CL,, AA, CSC
		3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa. (B4)		
		3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados. (B4)	Por parejas, la mitad de la clase debe elaborar un comic que muestre la derrota de Alemania desde el punto de vista de los aliados. Mientras que la otra mitad debe mostrar la derrota alemana desde el punto de vista de los alemanes. Esta actividad la llevaran a cabo con el ordenador.	CD, AA, CSC
Las consecuencias de la firma de la Paz. (B4)	<i>Determinar las consecuencias sociales de la Primera Guerra Mundial</i>	<i>Entiende el coste humano de la guerra.</i>	De manera individual cada alumno investigará y escribirá una “carta desde el frente” poniéndose en la piel de un soldado en las trincheras. Actividad de portfolio.	CL, AA, CSC, CEC

<sup>11</sup> Ver ficha de la película en el anexo 4.2

	<i>Identificar los avances tecnológicos y científicos tras la guerra.</i>	<i>Investiga los avances tecnológicos y en medicina que fueron consecuencia directa de la guerra</i>	En grupos crear un vídeo documental utilizando el programa Movie Maker con las “Consecuencias positivas de la guerra” donde se muestren los avances en medicina y tecnología desarrollados a partir de la guerra.	CL, CD, AA, CSC
--	---	--	---	-----------------

Unidad 5. Los avances tecnológicos y artísticos del siglo XIX.				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje evaluable	Actividad	Competencia/s
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)	Por grupos elegirán un descubrimiento científico o invento del siglo XIX que siga vigente en la actualidad y realizarán un eje cronológico de su evolución, utilizando el programa Timeline <sup>12</sup> .	CL, CMCT, AA, CSC, CD.
		<i>Comprende los avances de la segunda revolución industrial comparándola con la primera.</i>	Elaboración de una tabla comparativa en su portfolio, entre la primera y la segunda revolución industrial. <sup>13</sup>	CL, AA, CSC.
	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)	Trabajo grupal: Las mujeres en la historia del arte europeo y asiático. Por parejas los alumnos deberán escoger a una artista europea y a una asiática, de entre las siguientes: - Ike Gyokuran (1727-1784) - Okuhara Seiko (1837-1913) - Berthe Morisot (1841-1895) - Mary Cassat (1844-1926) - Uemura Shōen (1875-1949) - Lluïsa Vidal (1876-1918) Y hacer una ficha comparativa de sus características artísticas.	CL, AA, CSC, CEC.
			Salida didáctica a la exposición “La Estampa Japonesa y La Belle Époque” en la sala de la Pasión de Valladolid.	

<sup>12</sup> Timeline: <https://timeline.knightlab.com/>

<sup>13</sup> Ver ejemplo en anexo 5.1

		<i>Reconoce las características de los movimientos artísticos principales del siglo XIX.</i>	Toda la clase va a participar en juego de mímica, dibujo y taboo. Todas las pruebas tienen como respuesta una obra de arte, un artista o movimiento artístico. Cada alumno diseñará 3 cartas, cada una con un tipo de prueba. Esta actividad queda recogida en el portfolio. <sup>14</sup>	CL, AA, CSC, CEC.
		6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX. (B4)	Individualmente, cada alumno elegirá una pieza arquitectónica, pictórica y escultórica, de las que se utilizaron en el juego anterior, para comentarlas en su portfolio. Deben ser distintas a las que ellos seleccionaron antes.	CL, AA, CSC, CEC.

---

<sup>14</sup> Ver ejemplo de carta en anexo 5.2

Unidad 6. La Revolución Rusa.				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje evaluable	Actividad	Competencia/s
La Revolución Rusa. (B4)	<i>Comprender la situación en la que se encontraba Rusia antes de la revolución.</i>	<i>Explica la situación en la que se encontraba Rusia antes de la revolución y las causas que llevaron a ella</i>	Realizar de manera individual un eje cronológico con los hechos más importantes que desembocaron en la guerra. Para ello utilizar la herramienta Timeline.	CL, AA, CSC, CEC, CD.
	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)	Por grupos los alumnos analizarán varios carteles propagandísticos de la revolución. Después se comentarán las diferencias de los carteles entre todos. Actividad de portfolio. <sup>15</sup>	CL, AA, CSC, CEC
		<i>Describe las causas que explican la formación de la Unión Soviética, el papel de quienes lideraron el proceso y su ideología</i>	Tras la lectura de Tesis de abril, de Lenin, Declaración del gobierno provisional de marzo de 1917 y Declaración de derechos de los pueblos de Rusia de 1917 <sup>16</sup> , por grupos los alumnos crearán un kahoot <sup>17</sup> , que luego realizarán sus compañeros.	CL, AA, CSC, CEC, CD

<sup>15</sup> Ver los carteles en el anexo 6.1

<sup>16</sup> Ver los textos en anexo 6.2

<sup>17</sup> Kahoot!: <https://kahoot.com/>

Unidad 7. Los totalitarismos: el periodo entreguerras				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje evaluable	Actividad	Competencia/s
<i>Los felices años 20 y la sociedad de la posguerra.</i>	<i>Conocer la época conocida como Felices años 20.</i>	<i>Explica la mentalidad de la sociedad de la posguerra.</i>	Individualmente los alumnos elegirán entre música, pintura, arquitectura, publicidad, tecnología, o cine, de esa época e investigarán cuales fueron las aportaciones de los locos años 20, a estas manifestaciones artísticas. Esta actividad la presentarán en clase.	CL, AA, CSC, CEC
La difícil recuperación de Alemania. (B5) El crash de 1929 y la gran depresión. (B5)	1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919.1939, especialmente en Europa. (B5)	1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. (B5)	Lectura de los textos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Las consecuencias económicas de la paz</i> de J. M. Keynes.</li> <li>- <i>La Casa de los Espíritus</i> de Isabel Allende</li> <li>- <i>An Informal History of the 1920's</i> de Harper</li> <li>- <i>Groucho y yo</i> de Groucho Marx</li> <li>- <i>La crisis del orden antiguo 1919-1933</i> Arthur M. Schlesinger Jr.</li> <li>- <i>Discurso de toma de posesión de la presidencia</i> de F. D. Roosevelt.<sup>18</sup></li> </ul> Para posteriormente escribir una conclusión sobre la situación social del momento en su portfolio.	CL, AA, CSC, CEC

<sup>1818</sup> Ver textos en anexo 7.1

		1.2. Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008. (B5)	De manera individual y en su portfolio los alumnos deben ordenar cronológicamente los acontecimientos que el docente indique y señalar aquellos que consideren más importantes. <sup>19</sup>	CL, AA, CSC, CEC, CMCT.
El fascismo italiano (B5) El nazismo alemán. (B5)	3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa. (B5)	3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa. (B5)	Visualización de la película <i>Cabaret</i> <sup>20</sup> , de Bob Fosse, para analizarla entre todos y comentar como se produjo el ascenso del naciismo. Las conclusiones las anotarán en su portfolio	CL, AA, CSC, CEC.

<sup>19</sup> Ver ejemplo de actividad en anexo 7.2

<sup>20</sup> Ver ficha de la película en anexo 7.3

Unidad 8. La Segunda Guerra Mundial				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje evaluable	Actividad	Competencia/s
Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y “apaciguamiento”. (B6)	1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial. (B6)	1.1. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos. (B6)	Se divide la clase en grupos y a cada uno se le asigna investigar un país, con el objetivo de que determine por qué éste se involucró en la guerra, o no. Este trabajo lo presentaran al resto de la clase.	CL, AA, CSC.
	2. Entender el concepto de “guerra total”. (B6)	2.1. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas). (B6)	Elaboración de un diagrama de multicausalidad, con la herramienta Creately <sup>21</sup> que explique cómo se desarrolló la Segunda Guerra Mundial <sup>22</sup>	CL, AA, CSC, CD.
De guerra europea a guerra mundial. (B6)	<i>Explicar cuáles eran las condiciones de vida de los soldados en el frente.</i>	<i>Comprende las dificultades por las que pasaron los combatientes.</i>	Visualización del vídeo 5 Cartas de Despedida de Soldados de la Segunda Guerra Mundial (Alemania, USA, Japón e Inglaterra) <sup>23</sup> posterior debate sobre la guerra.	CL, AA, CSC
	3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: europea y Mundial. (B6)	3.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”. (B6) 3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto. (B6)	Elaboración de dos mapamundis donde se señalen los conflictos más importantes junto a sus fechas. El primer mapa debe abarcar de 1939 a 1942. El segundo mapa debe abarcar de 1942 a 1945. Después responder a la pregunta ¿Por qué acabó la guerra antes en Europa? Este trabajo lo añadirán a su portfolio.	CL, AA, CSC, CMCT.

<sup>21</sup> Creately: <https://creately.com/>

<sup>22</sup> Ver ejemplo en anexo 8.1

<sup>23</sup> Vídeo 5 Cartas de Despedida de Soldados de la Segunda Guerra Mundial (Alemania, USA, Japón e Inglaterra): <https://www.youtube.com/watch?v=UGRIEObTSQY>

El Holocausto. (B6)	4. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias. (B6)	4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial. (B6)	Visualización de <i>La vida es bella</i> de Roberto Benigni <sup>24</sup> . El alumno debe redactar en su portfolio una reflexión sobre que significó el Holocausto.	CL, AA, CSC, CEC
<i>La conferencia de Paz.</i>	<i>Identificar el nuevo mapa mundial y explicar las consecuencias de la paz.</i>	<i>Explica las conferencias de Yalta y Potsdam.</i>	Lectura del artículo <i>Las Conferencias de Yalta y Potsdam, antecedente de los derechos humanos</i> de Juan Carlos Abreu <sup>25</sup> y Abreu y posteriormente, de forma individual, en el portfolio, elaboración de un mapa de Europa tras de la conferencia de Potsdam.	CL, AA, CSC

<sup>24</sup> Ver ficha técnica de la película en anexo 8.2

<sup>25</sup> Abreu y Abreu J. C. (enero de 2021) Las Conferencias de Yalta y Potsdam, antecedente de los derechos humanos. *El Economista* .:

<https://www.economista.com.mx/opinion/Las-Conferencias-de-Yalta-y-Potsdam-antecedente-de-los-derechos-humanos-20210125-0117.html> Ver el artículo en el anexo 8.3

Unidad 9. España: Segunda República, Guerra Civil y la Dictadura.				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje evaluable	Actividad	Competencia/s
La II República en España. (B5)	<i>Conocer los hechos más importantes ocurridos en España entre 1931 y 1936</i>	1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer. (B5)	Cada alumno debe proceder a la lectura del artículo <i>El encendido debate por el voto femenino entre Clara Campoamor y Victoria Kent</i> <sup>26</sup> . Después deben investigar a ambas mujeres y escribir tres argumentos a favor y tres en contra del sufragio femenino en su portfolio. Por último, toda la clase participará en un debate como el que tuvo lugar en 1931.	CL, AA, CSC
		2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española. (B5)	Individualmente los alumnos deberán realizar un mapa conceptual en su portfolio de las reformas que querían introducirse en el Bienio Reformista, para después, a través de un diagrama de multicausalidad conectar con las causas del intento de golpe de estado del General José Sanjurjo.	CL, AA, CSC
La guerra civil española. (B5)	2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente. (B5)	2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional. (B5)	Tras escuchar el Podcast <i>Las Brigadas Internacionales. Los Voluntarios de la Libertad</i> <sup>27</sup> , los alumnos deben escribir una redacción e el portfolio sobre cómo se veía el conflicto español, en el extranjero, reflejando las ayudas a ambos	CL, AA, CSC

<sup>26</sup> Álvarez Barcelona, R. (marzo de 2021) El encendido debate por el voto femenino entre Clara Campoamor y Victoria Kent. *La Vanguardia*.

<https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20210305/6263776/encendido-debate-voto-femenino-clara-campoamor-victoria-kent-republica-feminismo-igualdad.html> Ver artículo en Anexo 9.1.

<sup>27</sup> Documentos RNE. (2016). *Las Brigadas Internacionales. Los Voluntarios de la Libertad.*: <https://www.rtve.es/alacarta/audios/documentos-rne/documentos-rne-brigadas-internacionales-voluntarios-libertad-15-10-16/3756997/>

			bandos.	
		<i>Explica las fases de la guerra.</i>	Elaboración en el portfolio de 4 mapas de España donde explique las fases de la guerra civil <sup>28</sup> .	CL, AA, CSC
	<i>Explicar cómo fue la España de la postguerra</i>	2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco. (B7)	Comentario en el portfolio de fotografías de la población española después de la guerra civil. <sup>29</sup>	CL, AA, CSC
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)	<i>Conoce la política sobre la que se fundamentaba la Dictadura de Franco</i>	Lectura de las 7 leyes fundamentales del franquismo <sup>30</sup> y elaboración en el portfolio de un mapa conceptual.	CL, AA, CSC
		3.1. Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica (B7)	Trabajando en grupos los alumnos deben crear un museo sobre la memoria histórica de la guerra civil española. El trabajo consiste en explicar qué pondrían en esa exposición y por qué. Salida didáctica al Museo Archivo General de la guerra civil española y al centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca	CL, AA, CSC, CEC.
<b>Unidad 10. La Guerra Fría.</b>				
<b>Contenido</b>	<b>Criterio</b>	<b>Estándar de aprendizaje evaluable</b>	<b>Actividad</b>	<b>Competencia/s</b>
Esta unidad es la desarrollada como unidad modelos en la segunda parte del trabajo.				

<sup>28</sup> Ver ejemplo en anexo 9.2

<sup>29</sup> Ver fotografías en anexo 9.3

<sup>30</sup> Las 7 leyes del franquismo. Recuperado de: <http://www.sabuco.com/historia/Leyes%20fundamentales%20del%20franquismo.pdf>

Unidad 11. La descolonización y el tercer mundo.				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje evaluable	Actividad	Competencia/s
Los procesos de descolonización en Asia y África. (B6)	<i>Comprender el término de descolonización y las causas que propiciaron ese proceso.</i>	<i>Explica el término de descolonización.</i>	Los alumnos jugaran a un trivial en clase para repasar el proceso de colonización hasta llegar a la definición de descolonización, la cual apuntarán en su portfolio.	CL, AA, CSC, CEC
		<i>Conoce las causas del proceso de descolonización</i>	Analizar las causas del proceso de descolonización vistas en clase y resumirlas en un mapa conceptual en el portfolio	CL, AA, CSC.
	5. Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX. (B6)	5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador. (B6)	Interpretar a partir de un mapamundi donde se señalan los procesos de descolonización con fechas. <sup>31</sup> La secuencia del proceso descolonizador. En el portfolio realizar una tabla de países con cuatro categorías: antes de 1950, de 1950 a 1959; de 1960 a 1969; y a partir de 1970.	CL, AA, CSC.
6. Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual. (B6)	6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947). (B6)	Trabajando en grupos investigar en profundidad el proceso de descolonización de alguno de los países explicados en clase, para después presentarlo en clase.	CL, AA, CSC, CEC	

<sup>31</sup> Ver ejemplo en el anexo10.1

Unidad 12. Transición democrática en España				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje evaluable	Actividad	Competencia/s
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)	3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad. (B8)	Lectura del discurso de Adolfo Suárez solicitando el voto para UCD en la página web de Fundación Transición Española <sup>32</sup> . Después redactar en el portfolio las características del Periodo conocido como Transición española.	CL, AA, CSC, CEC
		3.2. Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, apertura de Cortes Constituyentes, aprobación de la Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc. (B8)	Realización de un trabajo en grupo que consiste en crear un eje cronológico con los hitos más importantes del periodo de la Transición a la democracia y haz un comentario sobre cada momento.	CL, AA, CSC, CEC, CMCT
		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)	Lectura y comentario en el portfolio, del testimonio de Conchita Martín “ <i>Preguntas que no siempre se formulan</i> ” <sup>33</sup> . A continuación redacción en primera persona de lo que significa vivir con miedo por el terrorismo.	CL, AA, CSC, CEC

<sup>32</sup> Fundación Transición Española: [http://www.transicion.org/ESPECIAL\\_ADOLFO\\_SUAREZ/DISCURSOS.html](http://www.transicion.org/ESPECIAL_ADOLFO_SUAREZ/DISCURSOS.html)

<sup>33</sup> Ver fragmento del texto en anexo 11.1

Unidad 13. El nacimiento de la Unión Europea				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje evaluable	Actividad	Competencia/s
Las distintas formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo. (B8)	1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial (B8)	1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época. (B8)	Realización en el portfolio de un eje cronológico de la evolución de la UE <sup>34</sup> desde 1993 hasta el presente. A continuación, comentario sobre la evolución de la Unión Europea.	CL, AA, CSC, CEC, CMCT.
		1.2. Comprende los pros y contras del estado del bienestar. (B8)	Elaborar en grupo una presentación PowerPoint que dé respuesta a estas preguntas: ¿qué es el estado del bienestar? ¿Cuáles son sus pros y sus contras? Después se presentará a toda la clase, y se abrirá un debate sobre el estado del bienestar.	CL, AA, CSC, CEC, CD
El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional (B8)	4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea. (B8)	4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro.(B8)	Elaboración individual en el portfolio de un mapa conceptual con los principales órganos que forman la UE. Para ello podrán investigar en la página web de la UE, antes mencionada.	CL, AA, CSC, CEC, CD
	<i>Conocer las funciones de la Unión Europea en el presente</i>	1.2. Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI. (B10)	De forma individual cada alumno debe elegir un proyecto actual de la Unión Europea y presentarlo ante sus compañeros en clase.	CL, AA, CSC, CEC

<sup>34</sup> Para la realización de esta tarea los alumnos previamente habrán investigado en la Página web de la Unión Europea: [https://europa.eu/learning-corner/eu-timeline/overview\\_es](https://europa.eu/learning-corner/eu-timeline/overview_es)

Unidad 14. La globalización y revolución tecnológica.				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje evaluable	Actividad	Competencia/s
La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos. (B9)	1. Definir la globalización e identificar algunos de sus factores. (B9)	1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra. (B9)	Individualmente, en su portfolio cada alumno debe elegir una empresa de las que aparecen en el artículo <i>Las compañías españolas que son una referencia internacional</i> <sup>35</sup> de El Mundo, e investigarla en profundidad dando respuesta a la pregunta de ¿Cómo llegaron a la globalización? Una vez hecho el trabajo, los alumnos deberán redactar 5 argumentos a favor, y 5 en contra el proceso de globalización, para participar en un debate dirigido.	CL, AA, CSC.
	2. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica. (B9)	2.1. Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la Información y la comunicación, a distintos niveles geográficos. (B9)	Visualización del documental <i>El dilema de las redes</i> <sup>36</sup> , de Netflix. A continuación, escribir una conclusión sobre el mismo en su portfolio. Este trabajo individual se completará con la aportación por parte del alumno, de otro problema de su elección causado por las TICs.	CL, AA, CSC, CEC, CD.

<sup>35</sup> Villaécija, R., Martínez, V., Urrutia, C. (febrero de 2018) Las compañías españolas que son una referencia internacional. *El Mundo*.: <https://www.elmundo.es/economia/2018/02/26/5a92ecc8ca4741e2528b4651.html>

<sup>36</sup> Ver ficha del documental en el anexo 12.1

	<p>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. (B9)</p>	<p>3.1. Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización. (B9)</p>	<p>Reporteros del siglo XXI: trabajando en grupos los alumnos deben elegir uno de los países sobre explotados por la globalización, de los estudiados en clase, y escribir un artículo de periódico, incorporando fotografías y testimonios. Estos artículos serán expuestos en el colegio.</p>	<p>CL, AA, CSC, CEC, CD.</p>
--	---	---	---	------------------------------

Unidad 15. ¿Para qué sirve la Historia?				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje evaluable	Actividad	Competencia/s
La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía.(B10)	1. Reconocer que el pasado “no está muerto y enterrado”, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios. (B10)	1.1. Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como el deshielo del Báltico. (B10)	Lectura del artículo <i>¿Cómo fue creciendo, durante décadas, la preocupación por el calentamiento global? De France 24</i> <sup>37</sup> . Después los alumnos realizarán una búsqueda online de los actuales problemas relacionados con el cambio climático. Por último deben escribir una conclusión sobre cómo ha sido la evolución de la concienciación de la gente sobre este problema y proporcionar alguna posible solución	CL, AA, CSC, CEC, CD
		1.3. Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI. (B10)	Completar la tabla comparativa de la primera y la segunda revolución industrial <sup>38</sup> con otra columna añadiendo los avances tecnológicos del siglo XXI.	CL, AA, CSC, CEC
		<i>Comprende la labor de un historiador en la actualidad</i>	De manera individual, el alumno debe elegir un tema que desee investigar, entonces hará una revisión bibliográfica del mismo, y acabará presentando una conclusión <sup>39</sup> . Este trabajo será para presentarlo en clase.	CL, AA, CSC, CEC, CD, IE.

<sup>37</sup> Suárez Jaramillo, A (junio de 2021) *¿Cómo fue creciendo, durante décadas, la preocupación por el calentamiento global? France 24:*

<https://www.france24.com/es/programas/historia/20210604-cambio-climatico-efecto-invernadero-historia>

<sup>38</sup> Ver en anexo 5.1

<sup>39</sup> Ver el índice del trabajo que se entregaría al alumno en el anexo 13.1

### **C) Decisiones metodológicas y didácticas.**

Para diseñar la metodología de la programación, lo primero que se debe plantear es, qué tipo de historia se quiere enseñar o dicho de otra manera qué enfoque metodológico se va a emplear. 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 se establece que la metodología didáctica será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado, así como el logro de los objetivos y competencias correspondientes.

Por lo tanto, siguiendo esta premisa, la programación se ha planteado tratando de poner en práctica, en todas las unidades, un enfoque metodológico competencial con estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomenten el trabajo cooperativo y el aprendizaje activo, dejando atrás aquella historia memorística o saber erudito.

Esta metodología coloca al educando en el centro del proceso de su enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, es un elemento activo en el proceso, que no sólo forma parte de él, sino que además, participa en él.

El modelo en el que se basa la programación es el modelo constructivista, fundamentado en las teorías de J. Piaget. El modelo constructivista según Ortiz Granja, (2015) defiende que “el proceso de enseñanza-aprendizaje es una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiantes, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a cabo una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje”. (p.97)

Para crear esa interacción dialéctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, entre profesor y alumno, se han seguido diferentes métodos didácticos ya que ninguno de ellos resulta concluyente de manera aislada.

Una de las estrategias fundamentales a la que hemos intentado aproximarnos es aprendizaje por descubrimiento, mediante el cual en palabras de Joaquim Prats (2011) “el alumno puede llegar a «descubrir» explicaciones, desde las más simples a las relativamente complejas sobre hechos, fenómenos y acontecimientos pasados, deducir regularidades, secuencias o, incluso, elaborar explicaciones históricas. En el fondo, lo

que se pretende en este método es que el alumno al reordenar, reelaborar y procesar la información, la adapte a su propio esquema cognitivo.” (p.56)

Algunas de las actividades de la programación, relacionadas con este tipo de aprendizaje son:

- En la unidad 1 la actividad de investigación que acompaña al estándar “Identifica las principales obras del Barroco y del Neoclasicismo”.
- En la unidad 3 la actividad de investigación relacionada con el estándar “1.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas. (B3)”
- En la unidad 5 la actividad de investigación correspondida con el estándar “6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos. (B4)”

Otro de los métodos utilizados es el expositivo, si bien es cierto que es el más tradicional de todos los métodos, las clases magistrales son necesarias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más completo posible. Además si este se apoya sobre medios audiovisuales y se acompaña de preguntas para que los alumnos interactúen y se expresen, sobre todo en los cursos más altos, donde el conocimiento previo es más amplio, los resultados pueden ser muy beneficiosos. (Quinquer, 1997).

Otro de los métodos utilizados en la programación es el de la gamificación. Este es uno de los métodos más innovadores y por lo tanto de los más difíciles de determinar debido a su gran diversidad y reciente aplicación. Según Deterding et al, (2011) la gamificación se puede definir como “the use of game designs elements, characteristic for games, in non-game contexts” es decir, el uso de elementos diseñados para juegos y características de juegos en contextos que no son de juego. La principal característica por la que se emplea esta metodología en la programación es por su capacidad de motivar al alumno a investigar temas que en principio no son de su interés y que gracias a los procesos de gamificación se vuelven más atractivos y entretenidos a sus ojos.

Las actividades de la programación que ponen en práctica esta metodología son las siguientes:

- En la unidad 4 la actividad Cluedo didáctico que acompaña al estándar “2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914. (B4)”

- En la unidad 5, la actividad de juego de cartas que acompaña al estándar “Reconoce las características de los movimientos artísticos principales del siglo XIX.”
- En la unidad 6, la actividad de Kahoot! que acompaña al estándar “Describe las causas que explican la formación de la Unión Soviética, el papel de quienes lideraron el proceso y su ideología”
- En la unidad 11, la actividad de Trivial que corresponde al estándar “Explica el término de descolonización.”

Por otra parte en la programación se han utilizado estrategias relacionadas con la empatía histórica. En palabras de Castillo Labrín (2015), la empatía histórica es “la habilidad de “meterse dentro” o “ponerse en el lugar de” los sujetos del pasado para explicar e interpretar procesos históricos.” Con actividades que propicien ejercicios de empatía histórica, los alumnos pueden comprender mejor determinados periodos históricos y sobre todo, las consecuencias de las decisiones humanas.

Las actividades de la programación que ponen en práctica esta forma de proceder son:

- En la unidad 4 la actividad Carta desde el frente que acompaña al estándar “Entiende el coste humano de la guerra.”
- En la unidad 4 la actividad de elaborar un comic que acompaña al estándar “3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados. (B4)”
- En la unidad 9 la actividad sobre el sufragio femenino que acompaña al estándar “1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer. (B5)”
- En la unidad 12 la actividad sobre el terrorismo que acompaña al estándar “3.3. Analiza el problema del terrorismo en España (...). (B8)”

Por último para lograr un aprendizaje significativo completo en la mayoría de las unidades se hace uso del método del historiador porque, como afirma Pietro et al. (2013), es fundamental que el alumnado aprenda a extraer información de las fuentes y buscar explicaciones de los procesos históricos. Así, en la programación se plantean variadas actividades con fuentes primarias y secundarias, como fotografías, películas, documentales, textos, etc.

Sirvan de ejemplo las siguientes:

- En la unidad 3 la actividad de visualización de la película *Tiempos modernos* que acompaña al estándar “Identifica las principales características de la revolución industrial y su evolución”.
- En la unidad 3 la actividad de análisis de fotografías de Lewis Hine que acompaña al estándar “2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales. (B3)”.
- En la unidad 4 la actividad de visualización de la película *Senderos de Gloria* que acompaña al estándar “Identifica las características de la guerra de trincheras”.
- En la unidad 7 la actividad de visualización de la película *Cabaret* que acompaña al estándar “3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa. (B5)”.
- En la unidad 8 la actividad de visualización del vídeo *5 Cartas de Despedida de Soldados de la Segunda Guerra Mundial (Alemania, USA, Japón e Inglaterra)* que acompaña al estándar “Comprende las dificultades por las que pasaron los combatientes.”
- En la unidad 8 la actividad de visualización de la película *La vida es bella* que acompaña al estándar “Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial. (B6).”
- En la unidad 9, la actividad de análisis de fotografías de la posguerra española que acompaña al estándar “2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco. (B7)”.
- En la unidad 14 la actividad de visualización del documental *El dilema de las redes* que acompaña al estándar “2.1. Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la Información y la comunicación, a distintos niveles geográficos. (B9).”

Así mismo, el trabajo con fuentes se ve acompañado de actividades con mapas y ejes cronológicos que ayudan a los estudiantes a centrar los hechos históricos en el tiempo y el espacio, favoreciendo su contextualización y entendimiento. Podemos señalar las siguientes como ejemplo:

- En la unidad 5 la actividad de Timeline que acompaña al estándar “5.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX. (B4)”
- En la unidad 9 la actividad de elaboración de mapas que acompaña al estándar “Explica las fases de la guerra.”
- En la unidad 12 la actividad de realización de un eje cronológico sobre los hitos más importantes del periodo de la Transición a la Democracia que acompaña al estándar “3.2. Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición (...) (B8)”

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

Tal y como dicta 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, los elementos transversales que se han de tener en cuenta son los establecidos en el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

Dentro del desarrollo de la programación didáctica, los temas transversales tratados han sido:

La comprensión lectora: con la lectura de textos históricos, prensa y documentos necesarios para la ejecución de actividades como la que aparece en la unidad 7, acompañando al estándar “1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. (B5)”

La expresión oral y escrita: con la realización de actividades de redacción de conclusiones, o de debate y sobre todo con las presentaciones orales de distintas actividades como por ejemplo la de la unidad 1 que acompaña al estándar “Identifica las principales obras del Barroco y del Neoclasicismo.”

La comunicación audiovisual y el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Este elemento se ha trabajado con la búsqueda de información para la ejecución de los trabajos de investigación a través de soportes digitales y, en mayor medida, con las actividades que han requerido de la visualización de películas y documentales, o de la escucha activa de podcast. De unos y otros, los alumnos han debido extraer información útil, como por ejemplo, la actividad de la

unidad 9 que se corresponde con el estándar “2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional. (B5)”. Cabe mencionar, que este elemento se ha trabajado también con el uso de herramientas online como son Timeline, Kahoot! o Creatly.

La igualdad y no discriminación: Se han fomentado los valores que sustentan la igualdad, la libertad y la justicia, con la lectura de textos como la “Primera declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana” de Olympia de Gouges o el artículo “Las Conferencias de Yalta y Potsdam, antecedente de los derechos humanos” de Juan Carlos Abreu.

Los valores que sustentan la democracia y el Estado de derecho: a lo largo de toda la asignatura se estudian las bases que han construido el estado derecho. Más en concreto, en la unidad 12 se trabaja la Transición democrática en España y con las actividades plateadas en esta unidad se hace todavía más hincapié en los valores de la democracia.

Para la prevención y resolución pacífica de los conflictos, se han planteado actividades de empatía histórica a lo largo de la programación. La toma de perspectiva histórica desarrolla la comprensión de las actuaciones de los otros, en el pasado y en el presente, favoreciendo actitudes no violentas en la resolución de los problemas. Estas actividades se completarán con la información suministrada en las clases magistrales donde se hará hincapié en las trágicas consecuencias de los conflictos a lo largo de la historia.

El desarrollo del espíritu emprendedor ha trabajado a través de las actividades cooperativas e individuales en los que se requiere de iniciativa, creatividad y organización, como por ejemplo la actividad de la unidad 7 que acompaña al estándar “Explica la mentalidad de la sociedad de la posguerra.”

El desarrollo sostenible y medioambiental es tratado en la unidad 15 con la actividad que se corresponde con el estándar “1.1. Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como el deshielo del Báltico. (B10)”. Con esta actividad los alumnos además de investigar sobre el cambio climático, se les pide que aporten soluciones al problema.

### **E) Medidas que promueven el hábito de la lectura.**

En el desarrollo de la programación muchas de las actividades conllevan la lectura de textos históricos, de prensa, artículos de opinión etc. estas lecturas además se complementarían con la lectura del libro de texto. Las lecturas que promueve esta asignatura conllevan un proceso de análisis y comprensión en profundidad que fomentarán no solo el hábito de lectura si no la comprensión lectora. Además, el manejo de diferentes fuentes y soportes de lectura permitirán al alumno ir construyéndose un espíritu crítico que le permita juzgar mejor las fuentes y noticias con las que tenga que trabajar en un futuro.

Asimismo, en cada trimestre se les ofrecerán a los alumnos dos novelas, relacionadas con los contenidos de ese trimestre, para que escojan una. Al finalizar el trimestre los alumnos deberán entregar una breve reseña sobre la novela escogida. La selección de novelas es la siguiente:

- Conrad, J: *El corazón de las tinieblas*. Alianza. Madrid, 1995.
- Fitzgerald, S.: *El Gran Gatsby*. Orbis. Barcelona, 1995.
- Flaubert, G: *Madame Bovary*. Alianza. Madrid, 1996.
- Oksanen, S.: *Purga*. Barcelona: Salamandra, 2012.
- Orwell, George. *Rebelión en la Granja*. Madrid: Espasa Calpe, 2009.
- Zusak, M.: *La ladrona de libros*. Barcelona: Lumen, 2017.

Se debe agregar que, al finalizar cada unidad, se hace una recomendación de fuentes para ampliar el contenido de la misma, entre las que se encontraran, películas y obras literarias relacionadas con el tema que se esté tratando en ese momento.

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

La evaluación es un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, por un lado, nos permite obtener información para tomar decisiones y emitir juicios al respecto, no sólo sobre los alumnos, sino también sobre el trabajo del docente. (Lima Muñiz, 2011).

En esta programación lo que se evalúa es la adquisición de las competencias por parte del alumnado, lo cual, se puede evaluar a través de pruebas y actividades.

Concretamente, con la evaluación se comprueba si se han alcanzado los estándares de aprendizaje, y si se han cumplido los objetivos fijados por la ley para el nivel de cuarto de la ESO en la asignatura de Geografía e Historia. La evaluación que a continuación se presenta, pretende ser coherente con el diseño de las unidades y sus actividades.

Teniendo esto en cuenta, las estrategias e instrumentos de evaluación serían los siguientes:

- Prueba final escrita:

La prueba final escrita sirve para comprobar si verdaderamente los alumnos han adquirido dichas competencias, es decir las capacidades y habilidades exigidas a lo largo de la programación, puestas en práctica a través de las actividades. Además, en esta prueba también se pueden medir los conocimientos adquiridos por el alumno sobre la materia. Dicha prueba se realizará de cada unidad siendo obligatoria aprobarla con una nota mínima de 5, para considerarse como superada. Las pruebas escritas variarán en función de la unidad y podrán ser desde el tradicional examen de contenidos conceptuales hasta comentarios de texto, cuestionarios online o análisis de mapas.

- Portfolio y actividades individuales:

En el portfolio es donde, de manera individual, el alumno va a ir realizando la gran mayoría de tareas y trabajos, por tanto, es el mejor instrumento para comprobar su avance. En este instrumento se incluyen también aquellas actividades que, por ser en soporte digital, no se incluyen en el portfolio pero que de igual manera son individuales. Este portfolio será revisado por el docente periódicamente, para asegurar la evaluación continua. Las actividades del portfolio serán evaluadas con rúbricas que los alumnos conocerán de antemano.

- Trabajos grupales:

Los trabajos grupales son importantes para fomentar el trabajo en equipo, la organización y la delegación de tareas. Para su calificación serán exigidos unos estándares básicos, en cuanto a la duración de las presentaciones, y su formato. Deberán ser entregados siempre en la fecha que señale el tutor y la nota obtenida en estos trabajos será común para todos los participantes. Los trabajos en grupo, al igual que los

individuales, serán evaluados mediante rúbricas que serán conocidas con antelación por los alumnos.

- Participación y actitud en clase:

Este aspecto es muy importante sobre todo en los ejercicios de debate y en las preguntas diarias de repaso hechas por el docente, ya que de esta manera se puede comprobar el estudio diario que hacen los alumnos. En este caso la manera de evaluar será a través de fichas de observación.

<b>Criterios de calificación</b>	
<b>Instrumento de evaluación</b>	<b>Porcentaje de la calificación final</b>
Prueba final escrita	50%
Portfolio y actividades individuales	30%
Trabajos grupales	10%
Participación y actitud en clase	10%

Los criterios de evaluación serán dados a conocer por el docente el primer día de clase para que los alumnos sepan qué se está evaluando y cómo. La prueba final escrita es la que mayor peso tiene ya que supone la demostración de la adquisición de saberes y competencias, por ello además para considerar superada la asignatura se debe aprobar esta prueba final en todas las unidades con una nota mínima de 5.

Las actividades del portfolio son las más numerosas a lo largo de la programación, por ello es el siguiente criterio con más peso de la nota final. Estas actividades deben ser realizadas a medida que el profesor las vaya pidiendo, y en el momento en el que el docente revise el portfolio, deben estar finalizadas. Su presentación es obligatoria para poder ser calificado en la nota final.

El 20 % restante de la nota final corresponde a los trabajos en grupo y a la participación en clase. Los trabajos en grupo también son de carácter obligatorio, sin embargo, podrán ser sustituidos por trabajos individuales en caso de que, por circunstancias especiales, no se pueda trabajar en grupo. En cuanto a la participación en clase, el docente desarrollará estrategias para favorecer la participación de todos, valorando las intervenciones que demuestren interés y capacidad reflexiva sobre los contenidos de la asignatura.

Un ejemplo de cómo sería una rúbrica para evaluar una actividad de portfolio sería:

Estándares de aprendizaje	Actividad	Indicadores de logro					
		Logro insuficiente 0-4	Logro suficiente 5-6	Logro satisfactorio 6-7	Logro notable 7-8	Logro excelente 9-10	
3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo. (B1)	Lectura y análisis de un texto del libro <i>Antimaquiavelo</i> de Federico de Prusia. Lectura y análisis de un texto de Voltaire sobre el parlamentarismo inglés. Una vez leídos, se comentarán ambos textos en clase, poniendo en común las ideas principales extraídas, las cuales debe apuntar en su portfolio.	Contenido del trabajo	No ha comprendido el contenido del texto, ni ha completado correctamente las ideas principales en su cuaderno.	Ha comprendido el contenido del texto pero no ha completado correctamente las ideas principales en su cuaderno.	Ha comprendido el contenido del texto y ha completado correctamente las ideas principales en su cuaderno.	Ha comprendido el contenido del texto razonando y argumentando las ideas principales en su cuaderno.	Ha comprendido el contenido del texto razonando las ideas principales en su cuaderno y las ha conectado con contenido explicado en clase.
		Presentación del trabajo en el cuaderno	El trabajo no está organizado y faltan apartados.	El trabajo no está cuidado pero sí completo.	La presentación es buena y no faltan elementos.	La presentación del trabajo es buena y está cuidada. No faltan elementos.	La presentación es creativa, buena, está cuidada y completa.

### G) Medidas de atención a la diversidad.

En el artículo 23 de la Orden EDU/362, se determina que

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

En un aula se puede encontrar gran diversidad de alumnado y el docente debe ser capaz de atender a todos los alumnos y satisfacer sus necesidades de atención correctamente. En los centros de formación se deben establecer una serie de medidas que fomenten la educación entre todo tipo de estudiantes y garanticen su integración en el sistema educativo. Estas medidas deben tener en cuenta alumnos de toda índole, desde alumnos con problemas por déficit de atención e hiperactividad, hasta alumnos con altas capacidades intelectuales, por este motivo, es trabajo del docente analizar

cuáles son las necesidades de sus alumnos para poner en práctica aquellas medidas, preestablecidas por el centro. Estas medidas de atención a la diversidad pueden dividirse en dos tipos:

***a) Medidas específicas:***

En el caso de que algún alumno necesite de manera específica algún tipo de apoyo para alcanzar los estándares evaluables, al final de cada unidad se le proporcionará una serie de actividades de refuerzo y ampliación que puedan ayudar al alumno a cumplir con los objetivos fijados. Si fuera necesario también se podrían modificar las actividades planteadas durante la programación para adaptarlas a las necesidades del alumno.

Otra medida que se incorporaría en caso de ser necesaria, sería la adaptación de la evaluación de la asignatura en función de las necesidades de cada alumno, exigiendo en tal caso, la superación de sólo aquellos estándares evaluables considerados como básicos.

***b) Medidas generales u ordinarias:***

Dentro de las medidas generales se encuentra la modificación de la metodología didáctica, de tal manera que se ajuste al nivel del aula, para lo cual se modificarían las estrategias de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo preponderando más el trabajo en grupo que el individual, para favorecer el aprendizaje entre iguales. También la adecuación de los materiales o recursos didácticos empleados.

Otra medida a tener en cuenta es la acción tutorial, llevada a cabo tanto de manera grupal como personal, para así hacer un seguimiento más detenido del alumnado y poder ayudar a aquellos estudiantes que lo necesiten.

**H) Materiales y recursos de desarrollo curricular.**

Para el desarrollo de la programación didáctica diseñada para el curso de cuarto de la ESO, en la asignatura de Geografía e Historia serán necesarios, los materiales y recursos que se enumeran a continuación:

- Recursos materiales del aula: pizarra, proyector y conexión a internet. Además de un aula de informática con ordenadores para los alumnos o en su defecto ordenadores portátiles o tablets.
- Materiales didácticos: el libro de texto que haya propuesto el departamento de Geografía e Historia. También serán necesarios los mapas físicos y políticos de los que disponga el centro educativo.
- Recursos didácticos necesarios para llevar a cabo las actividades propuestas en la programación y que se recogen en la siguiente tabla:

Tipo de Recurso	Recursos empleados	Unidad Didáctica
Fuentes documentales	Carta de Benjamín Franklin a Jonathan Shipley del 7 de julio de 1775	2
	Declaración de derechos de los pueblos de Rusia de 1917	2
	<i>Tesis de abril</i> de Lenin, 1917	6
	Primera declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana de Olympia de Gouges de 1791.	2
	J. M. Keynes. <i>Las consecuencias económicas de la paz</i> . 1919.	7
	Isabel Allende. <i>La Casa de los Espíritus</i> . Ed. Plaza y Janés. Barcelona, 1992	7
	Harper. <i>Only Yesterday</i> . 1931. An Informal History of the 1920's.	7
	Groucho Marx. <i>Groucho y yo</i> , 1981	7
	Arthur M. Schlesinger, Jr. <i>La crisis del orden antiguo</i> 1919-1933	7
	F. D. Roosevelt. <i>Discurso de toma de posesión de la presidencia</i> . 1933	7

	Las 7 leyes fundamentales del Franquismo	9
	Discursos De Adolfo Suárez	12
	Testimonio de Conchita Martín “ <i>Preguntas que no siempre se formulan</i> ”	12
Audiovisuales	<i>Tiempos modernos</i> de Charles Chaplin. 1936	3
	<i>Senderos de Gloria</i> de Stanley Kubrick. 1957	4
	<i>Cabaret</i> de Bob Fosse. 1972	7
	<i>5 Cartas de Despedida de Soldados de la Segunda Guerra Mundial (Alemania, USA, Japón e Inglaterra):</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UGRIEOBTSQY">https://www.youtube.com/watch?v=UGRIEOBTSQY</a>	8
	<i>La vida es bella</i> de Roberto Benigni de 1997	8
	Podcast: Documentos RNE. (2016). Las Brigadas Internacionales. <i>Los Voluntarios de la Libertad</i> .: <a href="https://www.rtve.es/alacarta/audios/documentos-rne/documentos-rne-brigadas-internacionales-voluntarios-libertad-15-10-16/3756997/">https://www.rtve.es/alacarta/audios/documentos-rne/documentos-rne-brigadas-internacionales-voluntarios-libertad-15-10-16/3756997/</a>	9
	<i>El dilema de las redes</i> de Jeff Orlowski. 2020	14
Programas digitales	Movie Maker	4
	Timeline	5 y 6
	Kahoot!	6
	Creatly	8
	PowerPoint	13
Imágenes	Mapa de la revolución española de 1820.	2
	Fotografías de Lewis Hine	3

	Cartelería propagandística de la Revolución rusa	6
	Fotografías de la posguerra Civil española	9
Artículos periodísticos	Abreu y Abreu J. C. (enero de 2021) Las Conferencias de Yalta y Potsdam, antecedente de los derechos humanos. <i>El Economista</i> .: <a href="https://www.economista.com.mx/opinion/Las-Conferencias-de-Yalta-y-Potsdam-antecedente-de-los-derechos-humanos-20210125-0117.html">https://www.economista.com.mx/opinion/Las-Conferencias-de-Yalta-y-Potsdam-antecedente-de-los-derechos-humanos-20210125-0117.html</a>	8
	Álvarez Barcelona, R. (marzo de 2021) El encendido debate por el voto femenino entre Clara Campoamor y Victoria Kent. <i>La Vanguardia</i> . <a href="https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20210305/6263776/encendido-debate-voto-femenino-clara-campoamor-victoria-kent-republica-feminismo-igualdad.html">https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20210305/6263776/encendido-debate-voto-femenino-clara-campoamor-victoria-kent-republica-feminismo-igualdad.html</a>	9
	Villaécija, R., Martínez, V., Urrutia, C. (febrero de 2018) Las compañías españolas que son una referencia internacional. <i>El Mundo</i> .: <a href="https://www.elmundo.es/economia/2018/02/26/5a92ecc8ca474e2528b4651.html">https://www.elmundo.es/economia/2018/02/26/5a92ecc8ca474e2528b4651.html</a>	14
	Suárez Jaramillo, A (junio de 2021) ¿Cómo fue creciendo, durante décadas, la preocupación por el calentamiento global? <i>France 24</i> : <a href="https://www.france24.com/es/programas/historia/20210604-cambio-climatico-efecto-invernadero-historia">https://www.france24.com/es/programas/historia/20210604-cambio-climatico-efecto-invernadero-historia</a>	15
Bibliografía	Federico II, Aramayo, R.. (1995). <i>Antimaquiavelo o Refutación del Príncipe de Maquiavelo: (editado en 1740 por Voltaire)</i> . Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.	1
	Voltaire, Savater, F. (1988). <i>Cartas filosóficas</i> . Madrid: Alianza.	1
	Estrella de, D. (2009). <i>La mujer y la pintura del XIX español: cuatrocientas olvidadas y algunas más</i> . Madrid: Cátedra.	5
Webgrafía	Tres artistas japonesas antes de la Segunda Guerra Mundial. Recuperado de: <a href="http://amberesrevista.com/tres-artistas-japonesas-antes-de-la-segunda-guerra-mundial/">http://amberesrevista.com/tres-artistas-japonesas-antes-de-la-segunda-guerra-mundial/</a>	5
	Página web de la Unión Europea: <a href="https://europa.eu/learning-corner/eu-timeline/overview_es">https://europa.eu/learning-corner/eu-timeline/overview_es</a>	13

## **I) Programa de actividades extraescolares y complementarias.**

En este apartado se proponen actividades que sirvan para ampliar los contenidos explicados en clase y completar el proceso de enseñanza aprendizaje.

### ***a) Actividades extraescolares***

Una propuesta de actividad extraescolar es la creación de un cineforum, el cual tendría lugar todas las semanas, un día por la tarde, fuera del horario escolar, en el que se proyectarían películas sobre el tema histórico que se estuviera tratando en ese momento. Tras la proyección de la película se comenzaría una sesión de debate y comentarios sobre la misma. En principio las películas serían elegidas por el docente, pero llegado el caso, los propios participantes del cineforum, podrán proponer los filmes que quieren que sean visionados.

### ***b) Actividades complementarias***

En este apartado se muestran las salidas didácticas que se proponen desde el departamento de Historia y Geografía al centro escolar. Estas salidas suponen una fuente de conocimiento para los educandos, ya que les permite descubrir su territorio y observar sobre el terreno presente los hechos ocurridos en el pasado.

Estas salidas tendrían lugar en horario escolar, siempre y cuando el centro escolar diera su permiso, pero, sin embargo, no son de carácter obligatorio, ya que puede haber razones de distintos tipos que impidan a los alumnos acudir a estas salidas, por este motivo, aquellos alumnos que no puedan acudir a las salidas didácticas deberán completar unas actividades que el docente habrá dejado preparadas y que contarán como actividades de portfolio.

Las propuestas son las siguientes:

- Salida didáctica a la dársena del Canal de Castilla en Medina de Rioseco con visita a la fábrica de harinas de San Antonio. Con esta visita se pretende que los alumnos observen de primera mano cómo eran las obras de ingeniería realizadas entre el siglo XVIII y el XIX y los cambios sociales que estas supusieron. Esta salida se relaciona con los contenidos de la unidad 1.

- Salida didáctica a la exposición “La Estampa Japonesa y La Belle Époque” en la sala de la Pasión de Valladolid. Con la visita de esta exposición los alumnos conocerán obras de ambos lugares completando los contenidos de la unidad 5.
- Salida didáctica al Museo Archivo General de la guerra civil española y al centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca, para ampliar sus conocimientos del tema de la unidad 9.

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

Como se ha señalado anteriormente, la evaluación es un elemento muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto el docente no solo tiene que evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, sino que también debe evaluar si su metodología y recursos han sido los apropiados o, en caso contrario, si debe cambiarlos o mejorarlos. Por este motivo al finalizar cada unidad el docente debe evaluar su metodología con la siguiente rubrica para autoevaluarse.

**a) Resultados de la evaluación del curso**

<b>Indicadores de logro</b>	<b>Deficiente</b>	<b>Competente</b>	<b>Efectiva</b>	<b>Adecuada</b>
Temporalización	No iba acorde al ritmo del alumnado.	Iba acorde al ritmo de los educandos, pero presenta fallos.	La mayoría de los alumnos han podido seguir el ritmo sin problemas pero no todos.	Todos los alumnos han podido seguir el ritmo de las clases sin problemas.
Alcance de los Objetivos	No se han alcanzado a cumplir ningún objetivo.	Se han alcanzado al menos el 50% de los objetivos.	Se han alcanzado el 70% de los objetivos.	Se han cumplido todos los objetivos.
Adquisición de Competencias	Un alto porcentaje de los alumnos no ha adquirido las competencias.	El 50% de los alumnos ha adquirido las competencias.	El 75% de los alumnos han adquirido las competencias.	El 100% de los alumnos han adquirido las competencias.
Instrumentos de evaluación	Los instrumentos son poco claros y los criterios de calificación están mal repartidos. No han servido para evaluar correctamente.	Los instrumentos son claros pero los criterios de calificación están mal repartidos y han introducido sesgos en la evaluación. Han servido para evaluar menos del 25% de los aprendizajes.	Los instrumentos son claros y los porcentajes han servido para evaluar correctamente más del 50% de los aprendizajes.	Los instrumentos son claros y los porcentajes han servido para evaluar correctamente todos los aprendizajes.
Actitud de los estudiantes.	Los alumnos no han mostrado interés en la realización de las tareas.	Los al menos un 50 % de alumnos han mostrado interés en la realización de las actividades.	Un 75% de los alumnos han mostrado interés en la realización de las actividades.	Todos los alumnos han mostrado interés en la ejecución de las actividades.

***b) Adecuación de los materiales y recursos didácticos, y la distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados.***

<b>Indicadores de logro</b>	<b>Deficiente</b>	<b>Competente</b>	<b>Efectivo</b>	<b>Adecuado</b>
Materiales y recursos didácticos	No han servido para ilustrar y poner en práctica el contenido de la materia.	Han servido para ilustrar y poner en práctica el contenido de la materia, para al menos el 50 % del alumnado.	Han servido para ilustrar y poner en práctica el contenido de la materia, para al menos el 75 % del alumnado.	Han servido para ilustrar y poner en práctica el contenido de la materia, para 100 % del alumnado.
Distribución de espacios en el aula	No hay espacio para realizar las actividades en el aula.	Hay espacio suficiente para hacer las actividades en el aula	Hay espacio suficiente para hacer las actividades en el aula cómodamente.	Hay espacio suficiente para hacer las actividades en el aula cómodamente incluso en grupos.
Distribución del tiempo en el aula	Muy desigual. No se han podido completar las actividades propuestas.	A pesar de ser desigual, ha dado tiempo a completar al menos el 25% de las actividades propuestas.	Equilibrado pero ha dado tiempo a realizar solo el 75% de todas las actividades.	Equilibrada, medida y regulada. Da tiempo a terminar todas las actividades propuestas.
Actividades de la programación	No han servido para fijar contenidos ni motivar al alumnado.	Han servido para fijar contenidos pero no para motivar al alumnado.	Han servido para fijar contenidos y para motivar al 50 % del alumnado	Han servido para fijar contenidos y para motivar al 100 % del alumnado

***c) Contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima de aula y de centro.***

<b>Indicadores de logro</b>	<b>Deficiente</b>	<b>Competente</b>	<b>Efectivo</b>	<b>Adecuado</b>
Participación en clase	No ha habido participación por parte de los alumnos	Ha habido una participación activa por parte de los alumnos pero no continua.	Ha habido una participación activa y continua por parte de un 75% de los alumnos.	Ha habido una participación activa y continua por parte de la totalidad de los alumnos.
Trabajos en grupo	No han resultado beneficiosos para el clima en el aula.	Han mejorado el clima en el aula solo en parte.	Han mejorado el clima en el aula y fomentado el aprendizaje entre iguales en la mayoría del alumnado.	Han mejorado el clima en el aula y fomentado el aprendizaje entre iguales, en la totalidad del alumnado.

Clima en el aula	Clima negativo que no favorece la participación en el aula.	Clima bueno pero con ciertos problemas puntuales.	Buen clima de clase con participación activa de los alumnos pero no con todos los alumnos.	Buen clima de clase con participación activa de los alumnos con todos los alumnos.
Medidas de atención a la diversidad	No han sido efectivas ni suficientes.	Han sido efectivas pero no suficientes para los alumnos	Han sido efectivas y suficientes para el 50% de los alumnos que las necesitaban.	Han sido efectivas y suficientes para el 100% de los alumnos que las necesitaban.

### III. Unidad didáctica modelo

En esta parte del trabajo de Fin de Máster se presenta una unidad didáctica modelo, que formaría parte de la programación presentada anteriormente para la asignatura de Geografía e Historia de cuarto de la ESO. La unidad que se desarrolla a continuación, es la Unidad 10. La Guerra Fría. En los próximos epígrafes se muestra su justificación, los elementos curriculares y la temporalización de las sesiones, con sus respectivas actividades, materiales, recursos y evaluación. Este apartado finaliza con la presentación de una actividad de innovación docente, que utiliza el cine como herramienta didáctica.

#### A) Justificación y presentación de la unidad.

La unidad modelo que se ha escogido es la Unidad 10. La Guerra Fría, la cual, siguiendo el cronograma presentado en la programación didáctica, se desarrolla en el segundo trimestre después de las vacaciones de Navidad y antes de las de Semana Santa, dedicándole una duración de dos semanas, es decir de 6 sesiones.

El tema anterior a este es la Unidad 9. España: Segunda República, Guerra Civil y la Dictadura y antes en la Unidad 8 se explica la Segunda Guerra Mundial, lo que proporciona a los alumnos los conocimientos necesarios para comprender el contexto social en el que se desarrolla el tema que nos ocupa.

El proceso histórico conocido como Guerra Fría, por tratarse de un conflicto indirecto entre dos grandes superpotencias, es el resultado de una infinidad de causas de un indiscutible valor histórico, las cuales son fundamentales para entender el actual estado del mundo. Esta guerra puede considerarse como la principal consecuencia del desenlace de la Segunda Guerra Mundial, solo por este motivo, su estudio es importante.

En este tema comenzamos con una Europa devastada por la guerra como escenario y, ante esta terrible situación, se alzan dos países como los claros vencedores, Estados Unidos y la Unión Soviética. A partir de ahora, estos países se convertirán en las nuevas potencias mundiales, lo que supondrá que, tras la tragedia del holocausto, sus enfrentamientos sean, sobretodo, diplomáticos.

El estudio de la Guerra Fría, es esencial para entender la transformación que sufrieron las fronteras de muchos países, por otra parte, sirve para comprender la importancia de la propaganda política y de las soluciones diplomáticas. Asimismo, para entender todos los hechos sucedidos durante este periodo es necesario entender el papel fundamental de la ONU como órgano mediador de conflictos, que se mantiene hasta nuestros días.

Se debe agregar que, los Estados Unidos y la Unión Soviética representan dos sistemas socioeconómicos muy distintos, el capitalismo, y el comunismo. Por esta razón, el estudio de la Guerra Fría sirve para comprender estos sistemas políticos y económicos tan dispares y su relevancia en la actualidad.

No debemos olvidar los avances científicos y tecnológicos que tuvieron lugar en este periodo, tanto la carrera de armamentos como la carrera espacial que se produjo entre los dos bloques, sentaron las bases de la tecnología moderna. Igualmente, es en este periodo cuando surgen corrientes artísticas innovadoras que aprovechan la influencia de la publicidad y que marcaran un antes y un después en la historia del mercado del arte. En lo referente a lo social, es en estas décadas tan convulsas de guerras localizadas en distintos puntos del mundo, en las que surgen las asociaciones humanitarias y el movimiento pacifista, creando entonces una subcultura, libertaria y contracultural cuya influencia llega hasta nuestros días.

En definitiva, aprender de este periodo histórico conocido como Guerra Fría permite al alumno comprender mejor la realidad social actual, ya que las consecuencias políticas de esta guerra de bloques siguen presentes, además permite conocer la importancia de la resolución pacífica de conflictos y las consecuencias violentas que pueden ocasionar las soluciones diplomáticas.

## B) Desarrollo de elementos curriculares y actividades

Unidad 10. La Guerra Fría				
Contenido	Criterio	Estándar de aprendizaje evaluable	Actividad	Competencia/s
La nueva geopolítica mundial: “guerra fría” y planes de reconstrucción post-bélica. (B6)	<i>Comprender el transcurso de las situaciones que llevan a la tensión entre el Bloque Occidental y el Bloque Oriental</i>	<i>Identifica a los países que formaron parte de un bloque y de otro en el contexto de la Guerra Fría.</i>	Comentario de texto en el portfolio: leemos el fragmento del discurso de Winston Churchill, para que comprendan el significado de telón de acero, y los países de cada bloque.	CL, CD , AA , CSC , CEC
	<i>Entender la situación en la que se encontraba Europa tras la guerra y la ayuda que recibió.</i>	<i>Explica en qué consisten el Plan Marshall, el COMECON, la OTAN y el Pacto de Varsovia.</i>	Elaboración en el portfolio de una tabla comparativa de las características de ambos bandos, que deberán terminar en casa.	CL , CD , AA , CSC , CEC
<i>La Organización de las Naciones Unidas y su papel fundamental durante la Guerra Fría</i>	<i>Comprender las acciones llevadas a cabo por la ONU para mediar en los conflictos, intervenir en guerras, y ayudar a los más afectados por las consecuencias de la guerra.</i>	<i>Reconoce el papel de la ONU en las relaciones internacionales en la segunda mitad del siglo XX</i>	. Clase invertida: trabajo en grupo	CL, CD, AA, CSC
Evolución de la URSS y sus aliados. Evolución de Estados Unidos y sus aliados; el Welfare State en Europa. La crisis del petróleo (1973). (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)	1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría. (B7)	Actividad de innovación docente: Visualización de la película <i>13 Días</i> , de Roger Donaldson	CL, CD, AA, CSC, CEC
		1.2. Explica los avances del Welfare State en Europa. (B7)	Comentario de mapas en el portfolio	CL, CD, AA, CSC, CEC
		1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. (B7)	Análisis de una imagen propagandística en el portfolio.	CL, CD, AA, CSC, CEC
	2. Comprender el concepto de “guerra fría” en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS.(B7)	2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam.(B7) <i>Explica las causas y consecuencias de la segunda crisis de Berlín</i>	Completar cuadro de conflictos en el portfolio.	CL, CD, AA, CSC, CEC

		<i>Analiza el origen y consecuencias de la crisis de los misiles de Cuba</i>		
		<i>Identifica los sucesos más importantes de la guerra de armamentos y la carrera espacial</i>	Realización de un cuestionario Kahoot!	CL, CD, AA, CSC, CEC
	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)	Preguntas relacionadas con las consecuencias de la guerra de Yom Kippur y la crisis de 2008.	CL, CD, AA, CSC, CEC
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)	<i>Reconoce los acontecimientos que favorecieron el final de la Guerra Fría</i>	Realización de un cuestionario Kahoot!	CL, CD, AA, CSC, CEC
		2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS. (B8)		

### C) Explicación de la secuencia y desarrollo de las actividades

Nº de sesión	Explicación de las sesiones	Temporalización
Primera	Preguntas de motivación: se comienza la clase haciéndoles preguntas sobre el tema que vamos a ver, así se comprueba su conocimiento previo sobre el tema y su interés hacia el mismo.	5 min
	Se utiliza la explicación magistral para introducir el tema, con el apoyo del PowerPoint <sup>40</sup> . De manera individual leen un fragmento del texto “ <i>Conferencia pronunciada en Fulton, Missouri, en 1946 por Winston Churchill</i> ” <sup>41</sup> y en grupo resolvemos las siguientes preguntas : ¿Quién fue Winston Churchill? ¿Qué significa la expresión “telón de acero”? ¿Qué países, según Churchill, estaba en la esfera soviética?	15 min

<sup>40</sup> La presentación en formato PowerPoint puede descargarse para su consulta a través del siguiente enlace:

[https://drive.google.com/file/d/1i4dyp3BekgP33\\_uR3hH8bjYKJZ8GKJD/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1i4dyp3BekgP33_uR3hH8bjYKJZ8GKJD/view?usp=sharing). Además, en el Anexo 14.1 se incluyen una muestra de las diapositivas del PowerPoint.

<sup>41</sup> Ver en anexo 14.2.

	Analizamos el texto histórico, y definimos qué significa el término “Telón de acero” y los países que se integran en un lado y en otro.	
	Análisis de propaganda: De manera colectiva, se lleva a cabo el análisis de una imagen propagandística <sup>42</sup> de la época, que permita debatir sobre la mentalidad y los cambios sociales del momento, para el análisis resolvemos las siguientes preguntas: ¿Los personajes son civiles o militares? ¿Qué están haciendo? ¿Qué mensaje transmite el dibujo? ¿Quién realizó esta caricatura?	10 min
	Clase magistral: explicación del primer punto del tema: La Guerra fría.	15 min
	Para finalizar visionado del vídeo “cómo protegerse ante un posible ataque nuclear” <sup>43</sup> (hasta el minuto 5:19) que muestra un simulacro en caso de ataque nuclear en un colegio de la época. Tiene el objetivo de que empaticen con la sociedad del momento.	10 min
<b>Segunda</b>	Preguntas de repaso: se dedica un breve tiempo para recordar, mediante una serie de preguntas cortas, lo visto el día anterior.	5 min
	Clase magistral: explicación del segundo punto del tema <sup>44</sup> : Los Bloques de la Guerra Fría.	20 min
	Comentario mapa de Europa <sup>45</sup> : En grupo, toda la clase analiza un mapa europeo donde deben ir comentando que países forman parte de la órbita de influencia de EEUU, y que consecuencias trae.	10 min
	Comentario mapamundi <sup>46</sup> : En grupo, toda la clase analiza un mapamundi, deben comentar las zonas de influencia a escala mundial y que consecuencias trae.	10 min
	De manera individual se inicia la realización de una tabla comparativa, donde deben contrastar las características del bloque occidental y del bloque oriental, así como los países que forman cada bloque. La deben terminar en casa.	10 min
<b>Tercera</b>	Preguntas de repaso: se dedica un breve tiempo para recordar, mediante una serie de preguntas cortas, lo visto	5 min

<sup>42</sup> Ver en anexo 14.3

<sup>43</sup> Vídeo de cómo protegerse ante un posible ataque nuclear: [https://www.abc.es/historia/abci-duck-cover-gran-engano-eeuu-para-evitar-caos-ante-holocausto-nuclear-202005180107\\_video.html](https://www.abc.es/historia/abci-duck-cover-gran-engano-eeuu-para-evitar-caos-ante-holocausto-nuclear-202005180107_video.html)

<sup>44</sup> El índice del tema se puede ver en la muestra del PowerPoint en el anexo 14.1

<sup>45</sup> Ver en anexo 14.4

<sup>46</sup> Ver en anexo 14.5

	el día anterior.	
	Entrega de la tabla comparativa terminada en casa. Dicha tabla después de ser recogida, les será entregada para que les sirva para estudiar.	
	Clase magistral: explicación del punto tres: De los inicios a la coexistencia pacífica. Aquí se recomienda a los alumnos la lectura del artículo sobre la guerra civil griega <sup>47</sup> si quieren ampliar información.	20 min
	Visionado del vídeo y preguntas: seguidamente vemos un vídeo (hasta el minuto 5:44) que resume uno de los conflictos más importantes de este período, el conflicto entre Corea del Norte y Corea del Sur <sup>48</sup> y lo comentamos. A la vez que se está viendo el vídeo, se insertan preguntas relacionadas con la creación de la ONU y sobre su intervención en el conflicto.	15 min
	Explicación de las tareas para la próxima sesión que se tratará de una clase invertida. Se contará con un fin de semana entre las dos sesiones para que los estudiantes dispongan del tiempo necesario para llevarla a cabo. Para la realización se les proponen el uso de las siguientes fuentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bassets, L (2016): Sobre la Revolución Húngara de 1956. <i>El País</i>.<sup>49</sup></li> <li>- David, E. (2006): La crisis del canal de Suez en 1956: el fin de una época en el medio oriente y el comienzo de otra. <i>HAOL</i>, 10. 145-153.<sup>50</sup></li> <li>- El correo (2016): <i>¿Quién y por qué construyó el Muro de Berlín?</i><sup>51</sup></li> </ul>	10 min
	Resolución de dudas	5 min

<sup>47</sup> Martín Alarcón, J. (2015): La lucha fratricida griega o el inicio de la Guerra Fría. *El Mundo*. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/la-aventura-de-la-historia/2015/02/23/54e712c6ca47412f578b457b.html>

<sup>48</sup> Academia Playz: El conflicto entre coreas: <https://www.youtube.com/watch?v=WqKQecn50FU>

<sup>49</sup> Bassets, L (2016): Sobre la Revolución Húngara de 1956. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/internacional/2016/09/02/del-alfiler-al-elefante/1472813914\\_147281.html](https://elpais.com/internacional/2016/09/02/del-alfiler-al-elefante/1472813914_147281.html)

<sup>50</sup> David, E. (2006): La crisis del canal de Suez en 1956: el fin de una época en el medio oriente y el comienzo de otra. *HAOL*, 10. 145-153. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2195711.pdf>

<sup>51</sup> El correo (2016): *¿Quién y por qué construyó el Muro de Berlín?*. Recuperado de: <https://www.elcorreo.com/bizkaia/internacional/union-europea/201611/09/muro-berlin-quien-por-que-construyo-20161109092843.html>

<b>Cuarta</b>	<p>Clase invertida: De manera grupal los alumnos que tenían que investigar el conflicto de la revolución húngara comienzan su presentación oral en el aula para el resto de sus compañeros.</p> <p>Mientras realizan la explicación, los demás, de forma individual, deben completar el cuadro de conflictos<sup>52</sup> que yo le he entregado, donde recogerá, causas, consecuencias, postura de del bloque occidental y postura del bloque oriental en relación con este conflicto, de tal manera que al finalizar el tema deban tenerlo completo para su posterior corrección en clase.</p>	10 min
	<p>Visionado del vídeo: seguidamente vemos el vídeo <i>Revolución húngara de 1956 - Invasión soviética de Hungría - URSS Hungary</i><sup>53</sup> resumen del conflicto que nos ocupa, para que los otros alumnos puedan completar su cuadro de conflictos.</p>	6 min
	<p>Clase invertida: De manera grupal los alumnos que tenían que investigar el conflicto de la crisis del canal de Suez comienzan su presentación oral en el aula para el resto de sus compañeros.</p> <p>Mientras unos compañeros realizan la explicación, los demás, de forma individual, cada alumno debe completar su cuadro de conflictos, donde recogerá, causas, consecuencias, postura de del bloque occidental y postura del bloque oriental, de tal manera que al finalizar el tema deban tenerlo completo para su posterior corrección en clase.</p>	10 min
	<p>Visionado del vídeo: seguidamente vemos el vídeo <i>La Guerra del Canal de Suez (1956) - Guerra del Sinaí - Suez Crisis War - Egipto Gamal Abdel Nasser</i><sup>54</sup> resumen del conflicto que nos ocupa, para que los otros alumnos puedan completar su cuadro de conflictos.</p>	6 min
	<p>Clase invertida: De manera grupal los alumnos que tenían que investigar el conflicto del Muro de Berlín comienzan su presentación oral en el aula para el resto de sus compañeros.</p> <p>Mientras unos compañeros realizan la explicación, los demás, de forma individual, cada alumno debe completar su cuadro de conflictos, donde recogerá, causas, consecuencias, postura de del bloque occidental y postura del bloque oriental, de tal manera que al finalizar el tema deban tenerlo completo para su posterior corrección en clase.</p>	10 min
	<p>Visionado del vídeo: seguidamente vemos el vídeo, <i>1961 Muro de Berlín - Berlin Wall - Berliner Mauer - Construcción muro - Intentos de escape huida</i><sup>55</sup>, resumen del conflicto que nos ocupa, para que los otros</p>	6 min

<sup>52</sup> Ver en anexo 14.6

<sup>53</sup> Revolución húngara de 1956 - Invasión soviética de Hungría - URSS Hungary: <https://www.youtube.com/watch?v=ijTJBtSACsg>

<sup>54</sup> La Guerra del Canal de Suez (1956) - Guerra del Sinaí - Suez Crisis War - Egipto Gamal Abdel Nasser: <https://www.youtube.com/watch?v=EOj6O4MHvAo>

	alumnos puedan completar su cuadro de conflictos	
	Comentario final y resolución de dudas	6 min
<b>Quinta</b>	Clase magistral: explico los puntos 5 y 6: De la Máxima tensión a la crisis (1963-1973) y El rebrote y el final de la Guerra Fría (1973-1991)	10 min
	Actividad de innovación docente <sup>56</sup> : se explica a los alumnos el trabajo que deben realizar con la película para lo cual se les proporciona un guion con preguntas que les oriente el análisis (ver actividad de innovación) y una ficha técnica de la misma <sup>57</sup> , por si quieren investigar más acerca de ella por su cuenta.	45 min
	Visionado de secuencias seleccionadas del filme <i>13 días</i> .	
<b>Sexta</b>	Cineforum: una vez recogido el trabajo individual de cada uno, se procede a realizar un foro acerca de la película, donde se anima a los alumnos a compartir sus opiniones.	25 min
	Realizamos un kahoot! <sup>58</sup> : Prueba final para evaluar el conocimiento de los alumnos sobre el tema explicado. Individualmente cada alumno debe contestar a las preguntas de un Kahoot! realizado por mí sobre la carrera espacial y los acontecimientos sucedidos durante la Guerra Fría. Como premio a los tres mejores, se les enseña una de las funciones de la web de la NASA, que consiste en mostrarte que foto se hizo del espacio el día de tu cumpleaños.	30 min

<sup>55</sup> 1961 Muro de Berlín - Berlin Wall - Berliner Mauer - Construcción muro - Intentos de escape huida: <https://www.youtube.com/watch?v=A0pQBPTt3As>

<sup>56</sup> Esta actividad se desarrolla por completo en el apartado "Actividad de innovación"

<sup>57</sup> Ver en anexo 14.7

<sup>58</sup> El cuestionario Kahoot! puede verse y realizarse en el siguiente enlace: <https://create.kahoot.it/share/la-guerra-fria/4fcae3e-4fa5-4d6c-a7ee-9d9e33aedba7>

## D) Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación.

Para evaluar esta unidad didáctica se van a emplear los criterios establecidos en el apartado anterior “Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación” por lo tanto los criterios de calificación son:

Criterios de calificación	
Instrumento de evaluación	Porcentaje de la calificación final
Prueba final escrita	50%
Portfolio y actividades individuales	30%
Trabajos grupales	10%
Participación y actitud en clase	10%

Para llevar a cabo la evaluación de esta unidad se utilizará la siguiente rúbrica donde se indican los niveles de logro de cada actividad:

Actividades	Indicadores de logro				
	Logro insuficiente	Logro suficiente	Logro satisfactorio	Logro notable	Logro excelente
Comentario de texto en el portfolio: leemos el fragmento del discurso de Wiston Churchill, para que comprendan el significado de telón de acero, y los países de cada bloque	No ha comprendido el contenido del texto, ni ha respondido correctamente a las preguntas.	Ha comprendido el contenido del texto pero no ha contestado correctamente a las preguntas.	Ha comprendido el contenido del texto y ha contestado correctamente a las preguntas.	Ha comprendido el contenido del texto razonando y argumentando las respuestas de las preguntas.	Ha comprendido el contenido del texto razonando las respuestas de las preguntas y conectando con ideas explicadas e clase.
	El trabajo no está organizado y faltan apartados.	El trabajo no está cuidado pero sí completo.	La presentación es buena y no faltan elementos.	La presentación del trabajo es buena y está cuidada. No faltan elementos	La presentación es creativa, buena, está cuidada y completa.
Elaboración en el portfolio de una tabla comparativa de las características de ambos bandos, que deberán terminar en casa.	No ha realizado la actividad que se le pedía.	Ha realizado parte de la actividad pero no la ha completado.	Ha realizado la actividad completa pero no ha desarrollado el contenido que se le pedía.	Ha realizado la actividad completa desarrollando el contenido que se le pedía.	Ha realizado la actividad completa desarrollando el contenido que se le pedía y cuidando la presentación.
	El trabajo no está organizado y faltan apartados.	El trabajo no está cuidado pero sí completo.	La presentación es buena y no faltan elementos.	La presentación del trabajo es buena y está cuidada. No faltan elementos	La presentación es creativa, buena, está cuidada y completa.
Clase	No han	Han realizado	Han realizado	Han realizado	Han realizado

Invertida: trabajo en grupo	realizado el trabajo que se les pedía.	el trabajo que se les pedía pero no han trabajado en grupo.	el trabajo que se les pedía y han trabajado bien en grupo.	el trabajo, han trabajado bien en grupo y han utilizado un vocabulario adecuado para su presentación en clase.	el trabajo en grupo y además son capaces de transmitir su contenido de manera eficaz, en la presentación en clase.
	El trabajo no está organizado y faltan apartados.	El trabajo no está cuidado pero sí completo.	La presentación es buena y no faltan elementos.	La presentación del trabajo es buena y está cuidada. No faltan elementos	La presentación es creativa, buena, está cuidada y completa.
Actividad de innovación docente: Visualización de la película <i>13 Días</i> , de Roger Donaldson	No ha realizado la actividad que se le pedía.	Ha realizado parte de la actividad pero no la ha completado.	Ha realizado la actividad completa pero no ha desarrollado el contenido que se le pedía.	Ha realizado la actividad completa desarrollando el contenido que se le pedía.	Ha realizado la actividad completa desarrollando el contenido que se le pedía y ha investigado más allá de lo necesario.
	El trabajo no está organizado y faltan apartados.	El trabajo no está cuidado pero sí completo.	La presentación es buena y no faltan elementos.	La presentación del trabajo es buena y está cuidada. No faltan elementos	La presentación es creativa, buena, está cuidada y completa.
Comentario de mapas en el portfolio	No ha asimilado los conocimientos explicados en clase.	Ha asimilado los conocimientos pero no los ha comprendido.	Ha asimilado los conocimientos y los ha comprendido.	Ha asimilado los conocimientos, los ha comprendido y ha utilizado un vocabulario adecuado para expresar sus ideas.	Ha asimilado los conocimientos, los ha comprendido, se ha expresado correctamente y además es capaz de utilizarlos de manera eficaz, en la realización de las tareas.
	El trabajo no está organizado y faltan apartados.	El trabajo no está cuidado pero sí completo.	La presentación es buena y no faltan elementos.	La presentación del trabajo es buena y está cuidada. No faltan elementos	La presentación es creativa, buena, está cuidada y completa.
Análisis de una imagen propagandística en el portfolio.	No ha asimilado los conocimientos explicados en	Ha asimilado los conocimientos pero no los ha	Ha asimilado los conocimientos y los ha	Ha asimilado los conocimientos, los ha	Ha asimilado los conocimientos, los ha

	clase.	comprendido.	comprendido.	comprendido y ha utilizado un vocabulario adecuado para expresar sus ideas.	comprendido, se ha expresado correctamente y además es capaz de utilizarlos de manera eficaz, en la realización de las tareas.
	El trabajo no está organizado y faltan apartados.	El trabajo no está cuidado pero sí completo.	La presentación es buena y no faltan elementos.	La presentación del trabajo es buena y está cuidada. No faltan elementos	La presentación es creativa, buena, está cuidada y completa.
Completar cuadro de conflictos en el portfolio.	No ha realizado la actividad que se le pedía.	Ha realizado parte de la actividad pero no la ha completado.	Ha realizado la actividad completa pero no ha desarrollado el contenido que se le pedía.	Ha realizado la actividad completa desarrollando el contenido que se le pedía.	Ha realizado la actividad completa desarrollando el contenido que se le pedía y ha utilizado un vocabulario adecuado para expresar sus ideas.
	El trabajo no está organizado y faltan apartados.	El trabajo no está cuidado pero sí completo.	La presentación es buena y no faltan elementos.	La presentación del trabajo es buena y está cuidada. No faltan elementos	La presentación es creativa, buena, está cuidada y completa.
Realización de un cuestionario Kahoot!	No ha alcanzado el 50% de aciertos.	Ha alcanzado el 50% de aciertos.	Ha alcanzado entre 60% y el 70% de aciertos.	Ha alcanzado entre 80% y el 90% de aciertos.	Ha alcanzado entre 90% y el 100% de aciertos.
Preguntas relacionadas con las consecuencias de la guerra de Yom Kippur y la crisis de 2008.	No ha asimilado los conocimientos explicados en clase.	Ha asimilado los conocimientos pero no los ha comprendido.	Ha asimilado los conocimientos y los ha comprendido.	Ha asimilado los conocimientos, los ha comprendido y ha utilizado un vocabulario adecuado para expresar sus ideas.	Ha asimilado los conocimientos, los ha comprendido, se ha expresado correctamente y además es capaz de utilizarlos de manera eficaz, en la realización de las tareas.
Realización de un cuestionario Kahoot!	No ha alcanzado el 50% de aciertos.	Ha alcanzado el 50% de aciertos.	Ha alcanzado entre 60% y el 70% de aciertos.	Ha alcanzado entre 80% y el 90% de aciertos.	Ha alcanzado entre 90% y el 100% de aciertos.

## E) Materiales y recursos.

Además de los materiales necesarios para el desarrollo de la programación docente, indicados anteriormente en el apartado “Materiales y recursos de desarrollo curricular”, seguidamente, presento los materiales requeridos para la ejecución de esta unidad didáctica:

- Recursos materiales del aula: pizarra, proyector y conexión a internet. Además de un aula de informática con ordenadores para los alumnos o en su defecto ordenadores portátiles o tablets.
- Materiales didácticos: el libro de texto que haya propuesto el departamento de Geografía e Historia. También serán necesarios los mapas físicos y políticos de los que disponga el centro educativo.
- Recursos didácticos necesarios para llevar a cabo las actividades propuestas en la programación y que se recogen en la siguiente tabla:

Tipo de Recurso	Recursos
Fuentes documentales	Texto histórico: Conferencia pronunciada en Fulton, Missouri, en 1946 por Wiston Churchill. Recuperado de: <a href="https://historia1imagen.cl/2007/09/11/wiston-churchill-el-telon-de-acero/">https://historia1imagen.cl/2007/09/11/wiston-churchill-el-telon-de-acero/</a>
Audiovisuales	PowerPoint elaborado por mí: <a href="https://drive.google.com/file/d/1i4dyp3BekgP33_uR3hH8bjYKJZ8GKJJD/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1i4dyp3BekgP33_uR3hH8bjYKJZ8GKJJD/view?usp=sharing</a>
	Vídeo de cómo protegerse ante un posible ataque nuclear: <a href="https://www.abc.es/historia/abci-duck-cover-gran-engano-eeuu-para-evitar-caos-ante-holocausto-nuclear-202005180107_video.html">https://www.abc.es/historia/abci-duck-cover-gran-engano-eeuu-para-evitar-caos-ante-holocausto-nuclear-202005180107_video.html</a>
	La Guerra del Canal de Suez (1956) - Guerra del Sinaí - Suez Crisis War - Egipto Gamal Abdel Nasser: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EOj6O4MHvAo">https://www.youtube.com/watch?v=EOj6O4MHvAo</a>
	Academia Playz: El conflicto entre coreas: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WqKQecn50FU">https://www.youtube.com/watch?v=WqKQecn50FU</a>
	Revolución húngara de 1956 - Invasión soviética de Hungría - URSS Hungary: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ijTJBtSACsg">https://www.youtube.com/watch?v=ijTJBtSACsg</a>
	1961 Muro de Berlín - Berlin Wall - Berliner Mauer - Construcción muro - Intentos de escape huida: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=A0pQBPTt3As">https://www.youtube.com/watch?v=A0pQBPTt3As</a>
	<i>13 días</i> de Roger Donaldson. 2000.
	Vídeos primavera de Praga: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=V2Jp4WGw2r0">https://www.youtube.com/watch?v=V2Jp4WGw2r0</a> o <a href="https://www.youtube.com/watch?v=At9bVvBa2ak">https://www.youtube.com/watch?v=At9bVvBa2ak</a>
Vídeo corto guerra de Vietnam: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=guvD3p3fVAA">https://www.youtube.com/watch?v=guvD3p3fVAA</a>	
Programas digitales	Kahoot! Alumnos: <a href="https://kahoot.it/">https://kahoot.it/</a>
	Kahoot! Cuestionario: <a href="https://create.kahoot.it/share/la-guerra-fria/4fcae3e-4fa5-4d6c-a7ee-9d9e33aedba7">https://create.kahoot.it/share/la-guerra-fria/4fcae3e-4fa5-4d6c-a7ee-9d9e33aedba7</a>
Imágenes	Arte de propaganda antiguerra soviético "Paloma de Washington", B. Efimov, 1953. Recuperado de <a href="https://www.pinterest.es/pin/425238389817139682/">https://www.pinterest.es/pin/425238389817139682/</a>
	Mapa: Los dos bloques en Europa en 1953. Recuperado de: <a href="https://www.slideshare.net/ignaciosobron/la-guerra-fra-120997944">https://www.slideshare.net/ignaciosobron/la-guerra-fra-120997944</a>

	Mapamundi. Política de Bloques .Recuperado de: <a href="https://es.quora.com/Qu%C3%A9-alianzas-militares-reun%C3%ADan-a-los-pa%C3%ADses-de-los-bloques-socialistas-y-capitalistas">https://es.quora.com/Qu%C3%A9-alianzas-militares-reun%C3%ADan-a-los-pa%C3%ADses-de-los-bloques-socialistas-y-capitalistas</a>
Artículos periodísticos	El correo.com (2016): ¿Quién y por qué construyó el Muro de Berlín?. Recuperado de: <a href="https://www.elcorreo.com/bizkaia/internacional/union-europea/201611/09/muro-berlin-quien-por-que-construyo-20161109092843.html">https://www.elcorreo.com/bizkaia/internacional/union-europea/201611/09/muro-berlin-quien-por-que-construyo-20161109092843.html</a>
	Bassets,L (2016): Sobre la Revolución Húngara de 1956. El País. Recuperado de <a href="https://elpais.com/internacional/2016/09/02/del_alfiler_al_elefante/1472813914_147281.html">https://elpais.com/internacional/2016/09/02/del_alfiler_al_elefante/1472813914_147281.html</a>
	David, E. (2006): La crisis del canal de Suez en 1956: el fin de una época en el medio oriente y el comienzo de otra. HAOL, 10. 145-153. Recuperado de: <a href="https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2195711.pdf">https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2195711.pdf</a>
	Martín Alarcón, J. (2015): La lucha fratricida griega o el inicio de la Guerra Fría. <i>El Mundo</i> . Recuperado de: <a href="https://www.elmundo.es/la-aventura-de-la-historia/2015/02/23/54e712c6ca47412f578b457b.html">https://www.elmundo.es/la-aventura-de-la-historia/2015/02/23/54e712c6ca47412f578b457b.html</a>
Webgrafía	Premio NASA: <a href="https://www.nasa.gov/content/goddard/what-did-hubble-see-on-your-birthday">https://www.nasa.gov/content/goddard/what-did-hubble-see-on-your-birthday</a>

También, muestro a continuación, la bibliografía específica que sería de utilidad al docente para complementar su formación y realizar con éxito el desarrollo de esta unidad:

- Aragonés, G., (2020) La Unión Soviética inició la invasión de Afganistán hace ahora 40 años. *La Vanguardia*: <https://www.lavanguardia.com/internacional/20200107/472757485409/urss-invasion-afganistan-aniversario.html>
- BBC (2012). *Timeline: Soviet war in Afghanistan*: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/7883532.stm>
- BBC News Mundo (2019). Revolución Sandinista: 4 claves para entender la última revolución armada de América Latina y lo que queda de su legado en Nicaragua. *BBC News*: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-49035196>
- Benz, W. y Grahi, H (1986): *Europa después de la II Guerra Mundial*. Siglo XXI. Madrid.
- Cornwell, R. (2010). Charlie Wilson: Congressman whose support for the mujahideen helped force the Soviet Union out of Afghanistan. *The Independent*: <https://www.independent.co.uk/news/obituaries/charlie-wilson-congressman-whose-support-for-the-mujahideen-helped-force-the-soviet-union-out-of-afghanistan-1898180.html>

- Davies, N. (2015): *Europa en guerra 1939 - 1945: ¿Quién ganó realmente la segunda guerra mundial?* Planeta, Barcelona.
- González Ferriz, R. (2020) Lecciones de la guerra fría. *Política Exterior*, 34. 84-91. ISSN: 0213-6856. <https://www-jstor-org.ponton.uva.es/journal/politicaexterior>
- Hernández, M.A. (2019): SALT I: Intercambio de figuritas. *Historia Hoy*: <https://www.historiahoy.com.ar/salt-i-intercambio-figuritas-n1378>
- Hobsbawm, E (1995): *Historia del siglo XX*. Crítica, Barcelona.
- Linares Martínez, A. (2009) Lo que revelan los archivos desclasificados sobre la crisis de los misiles en Cuba y la definición de la Guerra Fría. *Procesos históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 16. 82-106. Universidad de Los Andes, Mérida (Venezuela).
- López-Medel Báscones, J. (2011): Recuerdo y actualidad de la Unión Soviética. *Política Exterior*, 25. 138-149. ISSN: 0213-6856. <https://www-jstor-org.ponton.uva.es/journal/politicaexterior>
- Martínez de Sas, M. (1988): *El mundo de los bloques. 1945-1986*. Biblioteca Básica de Historia. Anaya. Madrid.
- Meseguer, M. (2019). 40 años de la Revolución Islámica en Irán: sus momentos clave. *La Vanguardia*: <https://www.lavanguardia.com/internacional/20190210/46291590518/40-aniversario-revolucion-islamica-iran-jomeini.html>
- Olivero Guidobono, S. (2015). La Revolución Sandinista en Nicaragua (1979-1990). *Temas americanistas: historia y diversidad cultural: resúmenes*.425-430 Sevilla. Universidad de Sevilla.
- Pereira Castañares, J. C. (1989): *Historia y presente de la guerra fría*. Istmo, Madrid.
- Soto Carmona. A. (2019): Revolución Islámica en Irán 1979. *Revista de occidente*, 454. 5-8. ISSN: 0034-8635. [https://ortegaygasset.edu/wp-content/uploads/2019/03/Rev.Occidente\\_marzo2019\\_A.Soto\\_Carmona.pdf](https://ortegaygasset.edu/wp-content/uploads/2019/03/Rev.Occidente_marzo2019_A.Soto_Carmona.pdf)
- Taibo, C. y Lechado, J.C. (1996): *Los conflictos yugoslavos. Una introducción*. Fundamentos. Madrid.
- Zorgbibe, C. (1997): *Historia de las relaciones internacionales. 2, Del sistema de Yalta hasta nuestros días*: Alianza, Madrid.

## **F) Actividad de innovación**

### **Justificación teórica**

En la actualidad no se puede entender nuestra sociedad sin el cine y el medio audiovisual, por lo tanto, si no estudiamos el cine, estaremos haciendo una mala interpretación de nuestra realidad (Breu, 2012).

La educación en el uso de los medios de comunicación y sistemas audiovisuales, es fundamental en nuestra sociedad, entonces, ¿por qué no aprovechar también su potencial en las aulas?

La importancia que tiene el documento iconográfico como fuente para la reconstrucción de un determinado momento de la sociedad y como portador de conocimiento es incuestionable (Bermúdez Briñez, 2008). No obstante, hay docentes que consideran que el cine no es bueno como herramienta didáctica ya que las películas se crean con un fin comercial, sin embargo, ¿no pecan todas las fuentes históricas de lo mismo? O ¿acaso todas ellas fueron creadas pensando en su posterior uso didáctico? El cine no difiere de las demás fuentes, pues, es trabajo del docente utilizarlo *ad hoc* en el aula, y enseñar a sus estudiantes a interpretarlo y contextualizarlo como haría con cualquier otra fuente histórica.

Por supuesto que, para poder utilizar el cine en el aula, es necesario conocer sus códigos de expresión y su lenguaje, de esta manera podemos ofrecer a los discentes las herramientas apropiadas para poder trabajar con el cine, tanto en su tiempo de ocio como durante su proceso de enseñanza (Rodríguez Terceño, 2014).

La doble condición del cine, como agente de la historia y a la vez fuente de la misma, ya que todas las películas nos hablan también del momento en el que se hicieron (Vaccaro y Valero, 2014), nos sirve para explicar que la historia, no es el pasado, sino una interpretación del mismo, una serie de discursos o relatos conectados entre sí para dar sentido a los hechos que ya ocurrieron.

Además de ser una fuente histórica, el cine es una herramienta que afecta a varios sentidos al mismo tiempo y esta percepción sensorial permite hacer una interpretación más compleja de lo que se está estudiando, y, por lo tanto, una mejor relación de los conceptos.

El cine proporciona a los alumnos la posibilidad de poner en práctica las capacidades cognitivas como son el pensamiento analítico y el pensamiento crítico y, además, las capacidades afectivas y psicológicas (González Valencia, 2015). Con esta herramienta se puede aprender una nueva dimensión sobre el tema que estemos tratando, lo que ayuda a tener una mejor comprensión del mismo ya que el cine es “un punto de intersección de una serie de lenguajes fundamentales para el desarrollo del intelecto humano” (Ambrós y Breu, 2007. p.9)

Una de las principales razones para utilizar materiales fílmicos en los centros educativos es su capacidad para atraer la atención de los alumnos, el efecto cautivador que provocan las imágenes en movimiento junto a la banda sonora, deja huella en el espectador (Breu, 2012). Como dice Cortés Galán, (2018) “el cine por sus características, produce la identificación del alumno con los hechos y por tanto actúa de motivador” (p.75)

A pesar de todas estas razones por las que el cine es una buena herramienta para educar, la implementación de las nuevas tecnologías hoy en día, sigue siendo muy lenta y lamentablemente en el mundo de la educación, el cine sigue siendo sólo un mero complemento (Rodríguez Terceño, 2014).

No debemos olvidar que gracias al cine, la historia deja de ser algo del pasado, y cobra vida para convertirse en el presente.

### **Desarrollo**

Se realiza en dos sesiones, una dedicada a la proyección de los fragmentos seleccionados y otra al debate en clase. Esta actividad también va acompañada de un trabajo individual escrito.

En la primera sesión, antes del visionado de las secuencias seleccionadas del filme, a los alumnos se les entregará una ficha técnica de la película y un cuestionario que deben responder en su trabajo, el cual consistirá en el análisis de la película. Las preguntas serán las siguientes:

- Señala en que momentos de la película se utilizan escenas reales
- ¿Qué opciones tenía J.F. Kennedy al descubrir los misiles?
- ¿Por quién estaba formado el consejo que tomaba las decisiones?

- ¿Por qué era tan importante el papel de la ONU?
- ¿Por qué se resiste el presidente a tomar la opción más violenta?
- ¿Sobre quién recae el peso de la última negociación?
- Elabora una breve biografía de: Nikita Krushev, Fidel Castro, John Fitzgerald Kennedy.
- ¿Por qué crees que en el año 2000, decidieron hacer una película de un hecho de 1962? Razona tu respuesta.
- ¿Qué mensaje te ha transmitido la película?

Estas preguntas han sido realizadas estratégicamente para conseguir el desarrollo del pensamiento crítico, además de fomentar la competencia lingüística, con la argumentación de las respuestas.

En la segunda sesión, los alumnos deben entregar el trabajo escrito y se lleva a cabo un debate donde los educandos deben aportar sus diferentes opiniones frente a la película, llegando finalmente a establecer conclusiones elaboradas por los propios estudiantes, que estén conectadas con los otros acontecimientos vistos en las clases magistrales. En palabras de Martínez Salanova (2002) “no basta con ver una película. Hay que analizarla con ojo crítico con el fin de sacarle todo el partido posible” (p. 295). Para que el uso de la película sea significativo hay que compararlo con otros materiales didácticos que aborden el mismo periodo o proceso.

Incluir un trabajo escrito en esta actividad es fundamental para que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo analizando y reflexionando sobre lo que han visto en el filme y en clase. Como dijo Ramón Breu, (2012) “Utilizar el material audiovisual no lleva a prescindir de la letra impresa”, (p.15).

El papel del docente durante esta actividad es guiar al alumno en el proceso de visionado de las secuencias seleccionadas para que aprenda en qué debe fijarse. Asimismo, el profesor/a debe resolver aquellas dudas que surjan durante ambas sesiones, para clarificar las ideas.

### **Objetivos didácticos de la actividad**

Uno de los principales objetivos que persigue esta actividad es crear un espacio de reflexión, individual y luego grupal, para desarrollar el pensamiento crítico, a través del análisis de un determinado acontecimiento desde distintas perspectivas y con ello

que los alumnos sean conscientes de su aprendizaje ya que estarán reflexionando sobre, lo visto en la película y sus conocimientos previos.

Igualmente, los objetivos, en cuanto a contenidos, que se pretenden lograr son, que los alumnos aprendan sobre el proceso de la toma de decisiones diplomáticas en caso de crisis, algunos aspectos básicos sobre política internacional y el papel de la ONU en caso de conflictos internacionales.

Esta actividad puede completarse con la creación de un blog de crítica de cine por parte de los alumnos donde compartan sus opiniones personales acerca de las películas que se visionaran en el aula.

### **Bibliografía específica**

Para desarrollar esta actividad la bibliografía específica necesaria, que puede ayudar a complementar la formación del docente es la siguiente:

- Ambrós, A. y Breu, R. (2007): *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Grao. Barcelona.
- Bermúdez Briñez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la Historia. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 13, 101-123.
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Grao.
- Cortés Galán, A. (2018). El cine: una herramienta didáctica para enseñar Historia. *Revista RedCA*, 1(2), 66-85. Consultado de <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/11787>
- Goberna, J.J., Gorges, R. y Torres, R.C. (1998) El cine en la clase de historia. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 11, 87-93.
- González Valencia, J. A. (2015) Cine foro: una estrategia metodología para la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria. *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. 201-206. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Hueso, A. L. (1998): *El cine y el siglo XX*. Ariel.

- Llorca Freire, G. (1981). El cine como instrumento de la didáctica de la historia. *Revista de bachillerato. Experiencias*, 18, 61-63.
- Martínez Gil, F. (2013). La historia y el cine: ¿unas amistades peligrosas? . *Vínculos de historia*, 2, 351-372.
- Martínez-Salanova, E. (2002): *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva. Grupo Comunicar. Consultado de [https://issuu.com/aularia/docs/aprender\\_con\\_el\\_cine\\_aprender\\_de\\_pe](https://issuu.com/aularia/docs/aprender_con_el_cine_aprender_de_pe)
- Rodríguez Terceño, J. (2014). El cine en la realidad de las aulas. En *Historia y Comunicación Social*. (Vol. 19. pp. 565-574). Universidad Complutense de Madrid. Consultado de <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/45161>
- Vaccaro, J. y Velro, T. (2014) *Nos vamos al cine. La película como medio educativo*. Universitat de Barcelona. Consultado de <https://lectura-unebook-es.ponton.uva.es/viewer/9788447536139>
- Valero Martínez, T. (2005) Cine e Historia: una propuesta didáctica. *Making of: cuadernos de cine y educación*, 32, 21-27.

#### IV. Conclusiones

Con la realización de esta programación, he querido reflejar la importancia de educar en los medios audiovisuales, ya que el analfabetismo mediático es el analfabetismo de nuestros tiempos (Ambrós y Breu, 2007).

En la programación he tratado de desarrollar actividades que implicaran sobre todo, el uso de fuentes de todo tipo, primando el uso de las nuevas tecnologías. Creo que es de vital importancia formar el pensamiento crítico de los jóvenes en este campo desde la asignatura de Geografía e Historia, para evitar caer en *fake news*, o bulos que en la actualidad son un virus peligroso, si tenemos en cuenta todo el acceso a la información que tenemos.

Debemos ser conscientes de que los medios de comunicación y los medios audiovisuales en general, se han convertido en el educador no-institucional de toda una generación, por este motivo, es necesario introducirlos en la enseñanza institucionalizada para combatir sus defectos.

Dentro de los medios audiovisuales me he centrado en el uso del cine como herramienta didáctica, porque me parece que aporta muchos beneficios si se sabe cómo utilizarlo correctamente y que, a pesar de los esfuerzos de multitud de autores, sigue siendo un medio poco utilizado y valorado, entre historiadores y profesores.

Bien es cierto que, sin una formación adecuada del profesorado, aplicarlo en las aulas es una tarea complicada, sobre todo si tenemos en cuenta que es una estrategia didáctica que requiere de muchas sesiones y la programación de los contenidos de historia ya es bastante ajustada, pero no por ello debemos desdeñarla.

De hecho, sobre mi experiencia desarrollando la programación didáctica, he de decir que es muy complicado conseguir desarrollar todas las unidades con el calendario, y las horas establecidas por la ley, para nuestra asignatura. Es tal la cantidad de contenidos que se deben impartir que la programación no deja tiempo para improvisar, en el sentido de que no permite hacer frente a los posibles imprevistos que hagan perder algunas sesiones de la asignatura. Ahí recae la ardua labor del profesor por adaptarse a las nuevas leyes en constante cambio.

Otro de los problemas a los que me he enfrentado en el desarrollo de este trabajo ha sido, tratar de hacer que todas las unidades incorporaran una actividad distinta y de interés para un alumnado adolescente.

En conclusión, elaborar este trabajo me ha servido para acercarme un poco más al mundo docente como futura profesional en este campo, y a la vez, para volver a acercarme al mundo del estudiante adolescente, cuya preocupación no es la historia. Con la programación quiero hacer de la historia una asignatura que despierte el interés de sus alumnos y para ello me he servido del cine como principal herramienta.

## V. Referencias bibliográficas

- Benz, W. y Grahi, H. (1986). *Europa después de la II Guerra Mundial*. Siglo XXI.
- Castells Molina, I. (2016) War is a cabaret. Reflejos de la Alemania de entreguerras desde la literatura hasta el cine musical. *Revista de Filología Románica*. 33, 89-100. Universidad de la laguna.
- Castillo Labrín, M.I. (2015). *El procedimiento de empatía histórica para la comprensión del pasado: El comic como herramienta didáctica para el aprendizaje de la Gran Guerra en Primer Año de Enseñanza Media*. [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad Alberto Hurtado
- Davies, N. (2015): *Europa en guerra 1939 - 1945: ¿Quién ganó realmente la segunda guerra mundial?* Planeta.
- De Diego, E. (2009). *La mujer y la pintura del XIX español: cuatrocientas olvidadas y algunas más* Cátedra.
- Deterding, S., Dixon, D., Kahled, R., y Lennart, N., (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "Gamification", en *MindTrek'11 Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, Nueva York, ACM New York, 9–15.
- Doñate Campos. O., Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47-60.
- Federico II. (1995). *Antimaquiavelo o Refutación del Príncipe de Maquiavelo*: (Aramayo, R. Trad.) Centro de Estudios Constitucionales. (Obra original editada en 1740 por Voltaire).
- Feliu Torruella, M., & Hernández Cardona, X. F. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Graó.
- González Valencia, J. A. (2015) Cine foro: una estrategia metodología para la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria. *Una enseñanza de*

*las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas.* 201-206. Universidad de Extremadura.

Hobsbawm, E (1995): *Historia del siglo XX*. Crítica.

Julián González, I. (1986). La propaganda rusa en el periodo 1917-1921. *D' Art: Revista del Departament d'Historia de l'Arte*, 12, 223-234. Universidad de Barcelona.

Letona, R. (2010). *Historia universal Japón*. Miami, FL.

Madrid, D. (2015). El cine en la didáctica de la historia del arte *Íber*. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 80, 57-64.

Martínez de Sas, M. (1988): *El mundo de los bloques. 1945-1986*. Biblioteca Básica de Historia. Anaya.

Montanero, M.; Lucero, M., y Méndez, J.M. (2008). Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales. *Revista española de pedagogía*, 239, 27-48

Morales Rodríguez, M. <sup>a</sup> J. (2015, noviembre). Evaluando el desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza de la Historia en España: Entrevista a Jesús Domínguez Castillo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 111-120.

Ortiz Granja, D., (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), 93-110.

Paschuán Ferreira, A. (2007). Sobre la didáctica y los saberes del profesor de historia. *Revista de historia y geografía*, 20, 9-20.

Paredes, J. (2010). *Historia Universal Contemporánea*. Ariel.

Pereira Castañares, J. C. (1989): *Historia y presente de la guerra fría*. Istmo, Madrid.

Prieto, J.A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clio*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

Prats, J. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Graó.

- Prats, J., Santaca, J., Lima Muñiz, L.H., Acevedo Arcos, M., Carretero Rodríguez, M., Miralles Martínez, P., y Arista Tejo, V. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México.
- Quinquer, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En P. Benejam y J. Pagès, *Enseñar ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. ICE-Universidad de Barcelona/Horsori.
- Taibo, C. y Lechado, J.C. (1996): *Los conflictos yugoslavos. Una introducción*. Fundamentos.
- Triviño Cabrera, L., (2015) Las mujeres también pintaban. Recursos para visibilizar otras historias del arte. *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. 333-343. Universidad de Extremadura.
- Voltaire. (1988). *Cartas filosóficas*. Introducción y notas de F. Savater. Alianza.
- Zorgbibe, C. (1997): *Historia de las relaciones internacionales. 2, Del sistema de Yalta hasta nuestros días*: Alianza.

## VI. Webgrafía:

- 1961 Muro de Berlín - Berlin Wall - Berliner Mauer - Construcción muro - Intentos de escape huida: <https://www.youtube.com/watch?v=A0pQBPTt3As>
- 5 Cartas de Despedida de Soldados de la Segunda Guerra Mundial (Alemania, USA, Japón e Inglaterra): <https://www.youtube.com/watch?v=UGRIEOBTSQY>
- Abreu y Abreu J. C. (enero de 2021) Las Conferencias de Yalta y Potsdam, antecedente de los derechos humanos. *El Economista*.: <https://www.economista.com.mx/opinion/Las-Conferencias-de-Yalta-y-Potsdam-antecedente-de-los-derechos-humanos-20210125-0117.html>
- Academia Playz: *El conflicto entre coreas*: <https://www.youtube.com/watch?v=WqKQecn50FU>

Álvarez Barcelona, R. (marzo de 2021) El encendido debate por el voto femenino entre Clara Campoamor y Victoria Kent. *La Vanguardia*.  
<https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20210305/6263776/encendido-debate-voto-femenino-clara-campoamor-victoria-kent-republica-feminismo-igualdad.html>

Amberes: *Tres artistas japonesas antes de la Segunda Guerra Mundial*. Recuperado de:  
<http://amberesrevista.com/tres-artistas-japonesas-antes-de-la-segunda-guerra-mundial/>

Ángel Viñas: *Organización y Hambre en 1940*. Recuperado en:  
<https://www.angelvinas.es/?m=201704> .

Arte de propaganda antiguerra soviético "Paloma de Washington", B. Efimov, 1953.  
Recuperado de <https://www.pinterest.es/pin/425238389817139682/>

Asociación Andaluza HESPÉRIDES: *Revolución Rusa. Arte y propaganda: Carteles para la agitación*. Recuperado de:  
<https://asociacionhesperidesandalucia.es/2017/03/09/revolucion-rusa-arte-y-propaganda-carteles-para-la-agitacion/>

Bassets, L (2016): Sobre la Revolución Húngara de 1956. *El País*. Recuperado de  
[https://elpais.com/internacional/2016/09/02/del\\_alfiler\\_al\\_elefante/1472813914\\_147281.html](https://elpais.com/internacional/2016/09/02/del_alfiler_al_elefante/1472813914_147281.html)

Centro memorial de las víctimas del terrorismo: *Preguntas que no siempre se formulan*.  
Recuperado de: <http://www.memorialvt.com/preguntas-que-no-siempre-se-formulan/>

CineHistoria: <http://www.cinehistoria.com/>

Clases historia: *El periodo de entreguerras Textos históricos*. Recuperado de:  
<http://www.claseshistoria.com/entreguerras/textos.htm>

Cómo protegerse ante un posible ataque nuclear: [https://www.abc.es/historia/abci-duck-cover-gran-engano-eeuu-para-evitar-caos-ante-holocausto-nuclear-202005180107\\_video.html](https://www.abc.es/historia/abci-duck-cover-gran-engano-eeuu-para-evitar-caos-ante-holocausto-nuclear-202005180107_video.html)

Creately: <https://creatly.com/>

Culturamas: *Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana*. Recuperado de: <https://www.culturamas.es/2012/09/07/declaracion-de-los-derechos-de-la-mujer-y-de-la-ciudadana-1791-por-olymp-de-gouges/>

Documentos RNE. (2016). *Las Brigadas Internacionales. Los Voluntarios de la Libertad*.: <https://www.rtve.es/alacarta/audios/documentos-rne/documentos-rne-brigadas-internacionales-voluntarios-libertad-15-10-16/3756997/>

David, E. (2006): La crisis del canal de Suez en 1956: el fin de una época en el medio oriente y el comienzo de otra. HAOL, 10. 145-153. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2195711.pdf>

El correo (2016): *¿Quién y por qué construyó el Muro de Berlín?* Recuperado de: <https://www.elcorreo.com/bizkaia/internacional/union-europea/201611/09/muro-berlin-quien-por-que-construyo-20161109092843.html>

El País: *Mujeres y niños camino de la frontera francesa*. Recuperado de: [https://elpais.com/diario/2005/05/23/cultura/1116799204\\_740215.html](https://elpais.com/diario/2005/05/23/cultura/1116799204_740215.html).

Freeditorial: *Autobiografía de Benjamín Franklin*. Recuperado de: <https://freeditorial.com/es/books/autobiografia-de-benjamin-franklin>

FILMAFFINITY: *13 días*. Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/film490007.html>

FILMAFFINITY: *Cabaret*. Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/film307971.html>

FILMAFFINITY: *La vida es bella*. Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/film594480.html>

FILMAFFINITY: *Senderos de Gloria*. Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/film448956.html>

FILMAFFINITY: *Tiempos modernos*. Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/film726746.html>

Centre d'Investigacions Film-Història, Grup de Recerca i Laboratori del Departament de Historia Contemporànea: <http://www.filmhistoria.org/>

Fundación Transición Española: *Discursos De Adolfo Suárez*. Recuperado de: [http://www.transicion.org/ESPECIAL\\_ADOLFO\\_SUAREZ/DISCURSOS.html](http://www.transicion.org/ESPECIAL_ADOLFO_SUAREZ/DISCURSOS.html)

Gifex: *Mapa de España 1820*. Recuperado de: [https://www.gifex.com/detail/2009-12-08-11343/Revolucion\\_de\\_1820\\_en\\_Espana.html](https://www.gifex.com/detail/2009-12-08-11343/Revolucion_de_1820_en_Espana.html)

Historia del arte: *Propaganda del 8 de marzo en la Rusia Soviética*. Recuperado de: <https://historia-arte.com/articulos/propaganda-del-8-de-marzo-en-la-rusia-sovietica>

Historia1Imagen: WINSTON CHURCHILL: EL TELÓN DE ACERO. 5 DE MARZO, 1946. Recuperado de: <https://historia1imagen.cl/2007/09/11/wiston-churchill-el-telon-de-acero/>

Kahoot!: <https://kahoot.com/>

La izquierda diario: *Lewis Hine, un registro socio-fotográfico de la explotación laboral infantil*. Recuperado de: <https://www.laizquierdadiario.com/Lewis-Hine-un-registro-socio-fotografico-del-trabajo-infantil>

Las 7 leyes fundamentales del franquismo. Recuperado de: <http://www.sabuco.com/historia/Leyes%20fundamentales%20del%20franquismo.pdf>

Martín Alarcón, J. (2015): *La lucha fratricida griega o el inicio de la Guerra Fría. El Mundo*. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/la-aventura-de-la-historia/2015/02/23/54e712c6ca47412f578b457b.html>

Marxists.org: *Tesis de abril de Lenin*. Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/abril.htm>

Profe Baldomero: *Mapa Guerra Civil*. Recuperado de: <http://profebaldomero.blogspot.com/2012/04/mapa-guerra-civil.html>

Quora: ¿Qué alianzas militares reunían a los países de los bloques socialistas y capitalistas? Recuperado de: <https://es.quora.com/Qu%C3%A9-alianzas-militares-reun%C3%ADan-a-los-pa%C3%ADses-de-los-bloques-socialistas-y-capitalistas>

Rastros de la historia: *Segunda Guerra Mundial*. Recuperado de:  
<http://rastrosdelahistoria.weebly.com/mapa-mental.html>

Revolución húngara de 1956 - Invasión soviética de Hungría - URSS Hungary:  
<https://www.youtube.com/watch?v=ijTJBtSAcSg>

Slideshare: *La descolonización*. Recuperado de:  
<https://es.slideshare.net/gemanavarro/presentacin1-descolonizacion-3>

Slideshare: *Los dos bloques en Europa en 1953*. Recuperado de:  
<https://www.slideshare.net/ignaciosobron/la-guerra-fra-120997944>

Suárez Jaramillo, A (junio de 2021) ¿Cómo fue creciendo, durante décadas, la preocupación por el calentamiento global? *France 24*:  
<https://www.france24.com/es/programas/historia/20210604-cambio-climatico-efecto-invernadero-historia>

The Conversation: *El olvidado papel de las matronas en la Guerra Civil española*.  
Recuperado de: <https://theconversation.com/el-olvidado-papel-de-las-matronas-en-la-guerra-civil-espanola-125318>

Timeline: <https://timeline.knightlab.com/>

Twitter: @Geogr\_histjcd. *Mapa de la Distribución Territorial de la Actividad Económica Española en el S XIX. Análisis y Comentario. Actividad para desarrollar en 4ºESO*. Recuperado de:  
[https://twitter.com/Geogr\\_histjcd/status/1068212826882355200](https://twitter.com/Geogr_histjcd/status/1068212826882355200)

Unión Europea: [https://europa.eu/learning-corner/eu-timeline/overview\\_es](https://europa.eu/learning-corner/eu-timeline/overview_es)

Villaécija, R., Martínez, V., Urrutia, C. (febrero de 2018) Las compañías españolas que son una referencia internacional. *El Mundo*.:  
<https://www.elmundo.es/economia/2018/02/26/5a92ecc8ca4741e2528b4651.html>

Wikipedia: *Declaración de los derechos para los Pueblos de Rusia*. Recuperado de:  
[https://es.wikisource.org/wiki/Declaraci%C3%B3n\\_de\\_los\\_derechos\\_para\\_los\\_Pueblos\\_de\\_Rusia](https://es.wikisource.org/wiki/Declaraci%C3%B3n_de_los_derechos_para_los_Pueblos_de_Rusia)

## VII. Anexos

### **Anexo 1** Materiales para la Unidad 1. El siglo XVIII: Fin del Antiguo Régimen y avances en Europa

#### Anexo 1.1 Federico II, *Antimaquiavelo o Refutación del Príncipe de Maquiavelo*<sup>59</sup>.

“Existen dos especies de príncipes en este mundo. Los primeros ven a través de sus propios ojos y gobiernan a sus países por si mismos (...) Los príncipes de la primera especie constituyen el alma de sus países. El peso del gobierno descansa exclusivamente sobre ellos como el mundo sobre los hombros de Atlas. Administran tanto las cuestiones domésticas como las externas. Son, al mismo tiempo, jueces supremos, generales y economistas. Siguiendo el ejemplo de Dios, quien utiliza para la ejecución de su voluntad espíritus más perfectos que el común de los mortales, estos príncipes se rodean de seres penetrantes y diligentes que ejecutan la intención del príncipe y concretan en detalle lo que el príncipe mismo ha diseñado a grandes rasgos. Los ministros de estos príncipes son, en realidad, herramientas en las manos de un sabio y hábil Maestro”

#### Voltaire, Cartas filosóficas, 1734. Sobre el Parlamentarismo inglés<sup>60</sup>

“La nación inglesa es la única sobre la tierra que ha conseguido regular el poder de los reyes enfrentándose a ellos y que, con constantes esfuerzos, ha podido finalmente establecer un sabio gobierno en el que el príncipe, todopoderoso para hacer el bien, está limitado para hacer el mal; en el que los señores son grandes sin insolencia y sin vasallos; y en el que el pueblo comparte el gobierno sin desorden. La Cámara de los Pares (de los Lores) y la de los Comunes son los árbitros de la nación, y el rey es el árbitro supremo. No ha sido fácil establecer la libertad en Inglaterra; el ídolo del poder despótico ha sido ahogado en sangre, pero los ingleses creen no haber pagado demasiado por sus leyes. Las demás naciones no han derramado menos sangre que ellos, pero esta sangre que han vertido por la causa de su libertad no ha hecho más que cimentar su servidumbre.”

#### Anexo 1.2. Ejemplo de eje cronológico de inventos



<sup>59</sup> Federico II, Aramayo, R. (1995). *Antimaquiavelo o Refutación del Príncipe de Maquiavelo* : (editado en 1740 por Voltaire). Madrid: Centro de Estudios Constitucionales

<sup>60</sup> Voltaire, Savater, F. (1988). *Cartas filosóficas*. Madrid: Alianza

## **Anexo 2** Materiales para la Unidad 2. Las Revoluciones liberales en Europa y América

### **Anexo 2.1 Carta de Benjamín Franklin a Jonathan Shipley del 7 de julio de 1775**<sup>61</sup>

“Con gran complacencia he recibido su carta muy amable, mi buen amigo, que lleva fecha de 19 de abril, en la que me informa de que se encuentra bien en compañía de su familia, en Jermyn Street. Me considero muy agradecido por la información que me da sobre lo sucedido en el Parlamento tras mi partida. A cambio, trataré de darle una sucinta explicación del estado de cosas aquí. Al llegar a América me he encontrado a todas las doce provincias unidas en el común empeño de adiestrarse en el uso de las armas. El ataque sufrido por la población del país cerca de Boston, por parte del ejército, ha soliviantado a todo el mundo y exasperado a todo el continente. Los comerciantes de esta ciudad salen al campo dos veces al día a las cinco de la mañana y a las seis de la tarde para ejercitarse, como voluntarios, en el manejo de las armas. Tenemos tres batallones, un escuadrón de caballería ligera y una batería de artillería que están haciendo notables progresos. Este espíritu se expande por doquier y es asombrosa la solidaridad que se advierte.

Al día siguiente de mi llegada, la Asamblea, que estaba reunida, me eligió por unanimidad como delegado adjunto al Congreso, que se reunirá la semana próxima. Numerosas visitas de antiguos amigos, así como los asuntos públicos, han acaparado mi tiempo desde entonces, pues nos reunimos a las nueve de la mañana y a veces estamos allí hasta las cuatro. También participo en una comisión de seguridad designada por la Asamblea, que se reúne a las seis y trabaja hasta cerca de las nueve. Sus miembros asisten con la mayor dedicación sin compensación material alguna de salario, dieta ni pensión, ni esperanzas de obtenerlos. Lo menciono para que observe las diferencias existentes entre un pueblo animado de espíritu público y otro viejo y corrompido, que no tiene ni idea de que tales cosas puedan ocurrir en el mundo. No ha habido ni una sola voz discordante entre nosotros en lo tocante a acuerdos para la defensa, y el ejército que ya está formado pronto contará con más de 20.000 hombres.

Quizá haya tenido usted noticia, antes del recibo de ésta, de la derrota de las tropas ministeriales en su primer encuentro; aparte las ventajas pequeñas que hemos tenido sobre ellas desde entonces, está el episodio ya más importante del día 17, cuando después de ser seriamente rechazadas por dos veces consecutivas, las tropas inglesas ocuparon las trincheras, aún sin acabar, de las posiciones que nosotros acabábamos de tomar en una colina, junto a Charlestown. Sus pérdidas fueron, sin embargo, importantes y creo que ahora ya están convencidos de que se tienen que ver las caras con un enemigo serio, aunque todavía no esté bien fogueado ni armado. Camino del lugar donde ocurrió esa acción, y sin que hubiera necesidad alguna, las tropas inglesas arrasaron y quemaron con la mayor barbarie un hermoso pueblo situado enfrente de Boston, llamado Charlestown, que contaba con unas cuatrocientas casas, muchas de ellas de una elegante traza. Algunos pobres habitantes, personas de edad, enfermos o impedidos, incapaces de ser evacuados, perecieron entre las llamas. En ninguna de nuestras guerras desde que se establecieron aquí los primeros colonizadores se produjo a manos de los indios salvajes semejante estrago. Quizá los ministros opinen que éste es un buen sistema de inclinarnos a la reconciliación. Yo no veo más que signos de lo contrario por todas partes. La mayoría de las pequeñas propiedades de que dispongo yo, por ejemplo, son casas ubicadas en pueblos costeros, que supongo serán pronto destruidas de análoga forma, a pesar de lo cual no siento ni la mitad de deseos de reconciliación que hace un mes.

El Congreso enviará otra petición más al rey, a la que supongo se dará el mismo trato que a las anteriores, con lo cual será la última, porque aun constituyendo una buena oportunidad para que Gran Bretaña recobre nuestra estima y se mantengan los lazos que nos unen, estoy seguro de que no tendrán ahí ni el talante ni el talento para aprovecharla. Cuando me paro a pensar en las consecuencias de todo esto, lo que veo es el final de todo tráfico mercantil entre nosotros; quizá mantenga Inglaterra algunas plazas fuertes en nuestras costas, como las que conservan los españoles en las costas de África, pero sin ningún dominio efectivo en el interior del país. Una flota numerosa, desperdigada en más de 1.500 millas, a costa de grandes gastos, quizá pueda impedir que comercemos con otras naciones, pero teniendo como tenemos todo lo que necesitamos para subsistir, ya que no importamos más que los artículos de lujo, generalmente, si Gran Bretaña nos impide incluso eso, tal vez nos esté haciendo un gran favor, al contribuir indirectamente a nuestra prosperidad. Con la suspensión actual de nuestras relaciones comerciales, venimos ahorrando unos cuatro o cinco millones cada año, que nos permiten atender a los gastos de

---

<sup>61</sup> Freeditorial: *Autobiografía de Benjamín Franklin*. Recuperado de: <https://freeditorial.com/es/books/autobiografia-de-benjamin-franklin>

guerra. Lo que Inglaterra puede salir ganando de ello es algo que tendrán que averiguar sus matemáticos con aficiones políticas. Estas son algunas de las ideas que quiero participarle dentro de la libertad y confianza que la amistad permite. Tal vez me muestre excesivamente apasionado respecto de nuestras aptitudes para defender nuestro país, una vez que hayamos expuesto nuestros puertos a la destrucción, pero el tiempo se encargará de decírnoslo sin tardar mucho.

El general Gage, según nos consta, firmó un tratado con los asediados habitantes de Boston en el cual se acordaba que si entregaban sus armas a las personas competentes que se designasen (sus propios magistrados), se les permitiría salir de la ciudad con sus efectos. Tras la entrega de las armas al general, se hizo cargo de ellas y se puso a cavilar acerca del alcance del término efectos, que, a su juicio, se refería sólo a mobiliario y enseres domésticos y no las mercancías, artículos u objetos de sus negocios, que, en consecuencia, confiscó. Las continuas injurias e insultos contra los ciudadanos por parte de la soldadesca valieron para que se sintieran felices de tener que resignarse a perder todas sus propiedades. Lo que esas personas han podido sufrir y lo que siguen sufriendo, antes de someterse a leyes que consideran inconstitucionales, es increíble.

Las dos o tres cartas que le adjunto sólo le darán una vaga idea de ello. La perfidia de Gage le ha granjeado un odio general. Y cuando pienso que todo ese mal lo han causado a mi país ingleses protestantes y cristianos, procedentes de una nación donde cuento con tantos amigos personales, no puedo por menos de avergonzarme de que me sirva de consuelo la venganza. Vivo en la confianza de que tarde o temprano lograremos una reparación. Por eso he propuesto a mis gentes que lleven cuenta exacta de todo y que jamás reanuden ningún tipo de comercio ni de unión hasta recibir cumplida satisfacción, y si ésta se hace esperar veinte años, lo que ocurrirá es que tendremos que exigir que nos paguen intereses.

Me parece excelente su consejo de que si hemos de tener una guerra, que al menos se haga como se debe entre dos naciones que fueron amigas y que desean volverlo a ser. En esta guerra ministerial y oficial contra nosotros, toda Europa se ha conjurado para no vendernos armas ni municiones, para que estemos indefensos y así nos puedan asesinar mejor. El humanitario Sir W. Draper, que recibió hospitalidad de todas y cada una de nuestras colonias, propone en sus escritos titulados *El viajero*, que se incite a los esclavos domésticos que ellos nos vendieron a que le corten el gaznate a sus amos. El doctor Johnson, pensionista de la Corona, en su obra *Impuestos, no tiranía*, adopta y recomienda dicha medida, reforzada con otra consistente en reclutar indios salvajes para que asesinen a los granjeros en las colonias fronterizas. Son los colonos más pobres y más inofensivos del mundo, y la costumbre india es matar y arrancar el cuero cabelludo a hombres, mujeres y niños. De ese libro he oído algunas alabanzas por parte de Lord Sandwich en el Parlamento, siendo recomendado por los burócratas de Londres. Lord Dunmore y el gobernador Martin, según se dice, han dado ya algunos pasos para que parte de ese proyecto se lleve a efecto, subvirtiendo a los negros. Por su parte, el gobernador Carleton, según relatos dignos de crédito, ha estado muy ocupado incitando a los indios a que den comienzo a sus horribles hazañas. Esto es hacer la guerra como naciones que jamás han sido amigas y que no lo serán mientras el mundo sea mundo. Como ve, me acaloro, y si un temperamento frío y flemático por naturaleza, en la vejez, que suele enfriar todos los ardores, se acalora así, calcule usted cuál será el estado de ánimo general aquí; medio locos están los demás compatriotas míos. Hasta ahora, sin embargo, no hemos solicitado ayuda a ninguna potencia extranjera, ni ofrecido ventajas comerciales a nadie a cambio de su amistad. Lo que pueda acarrear otro año de persecución nadie lo sabe. Prefiero dejar este desagradable tema y prestar atención a otro que estoy seguro le agrada a usted, a su distinguida familia y a mis amigos. Me refiero al estado de salud satisfactorio de mi propia familia. Mis hijos se muestran muy responsables, afectuosos y trabajadores y se esfuerzan por agradarme; tengo tres nietos de lo más prometedor que me hacen disfrutar mucho, y si no fuera por las preocupaciones de los asuntos públicos y por el dolor de verme lejos de tantas personas a las que amo en Inglaterra, mi felicidad actual sería tan perfecta como cabe esperar alcanzar en este mundo. Disfruto de lo que tengo mientras dure, convencido de que su continuidad pertenece al mismo género que todos los bienes terrenales y es contingente por naturaleza. Adiós, mi querido amigo. Cuente usted con mis inquebrantables sentimientos de sincera amistad y estima. Afectuosamente,

B. Franklin

Mis respetos a la señora Shupley.

En este lado del atlántico siempre se brinda a la salud del nombre del obispo.

Para su solaz, le envió un paquete de diarios. Una vez que los haya leído, páselos, por favor, a Mr. Hartley, de Golden Square.”

## Anexo 2.2 Derechos de la Mujer y la Ciudadana de Olympe de Gouges de 1791.<sup>62</sup>

“A decretar por la Asamblea nacional en sus últimas sesiones o en aquella de la próxima legislatura.

### Preámbulo

Las madres, las hijas, las hermanas, representantes de la nación, demandan ser constituidas en asamblea nacional. Considerando que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de las desgracias públicas y de la corrupción de los gobiernos, han resuelto exponer dentro de una declaración solemne, los derechos naturales, inalienables, y sagrados de la mujer, a fin de que esta declaración, constantemente presente a todos los miembros del cuerpo social, les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes, a fin de que los actos del poder de las mujeres y aquellos del poder de los hombres puedan ser comparados a cada instante con la meta de toda institución política, y sean más respetados, a fin de que las reclamaciones de las ciudadanas, fundadas en adelante sobre principios simples e incuestionables, se tornen siempre en el mantenimiento de la constitución, de las buenas costumbres, y de la felicidad de todos.

En consecuencia, el sexo superior en belleza y en valor ante los padecimientos maternos reconoce y declara, en presencia y bajo los auspicios del Ser supremo, los siguientes Derechos de la Mujer y de la Ciudadana:

I. La mujer nace igual al hombre en derechos. Las distinciones sociales no pueden ser fundadas sino en la utilidad común.

II. La meta de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e insuprimibles de la Mujer y del Hombre: estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad, y sobre todo, la resistencia a la opresión.

III. El principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación, que no es más que la reunión de la Mujer y del Hombre: ningún cuerpo, ningún individuo puede ejercer la autoridad que no emane expresamente de ella.

IV. La libertad y la justicia consisten en devolver todo aquello que pertenece al prójimo; así, el ejercicio de los derechos naturales de la mujer no tiene más límites que la tiranía perpetua que el hombre le contraponen; estos límites deben ser reformados por las leyes de la naturaleza y de la razón.

V. Las leyes de la naturaleza y de la razón prohíben toda acción nociva a la sociedad: a todo aquél que no está protegido por estas leyes, sabias y divinas, no se le pueden aplicar y nadie puede ser obligado aquello que ellas no ordenen.

VI. La Ley debe ser la expresión de la voluntad general; todas las ciudadanas y los ciudadanos deben participar personalmente, o por sus representantes, en su formación: todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, siendo iguales ante sus ojos, deben tener el mismo acceso a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades, y sin otras distinciones que aquellas de sus virtudes y sus talentos.

VII. Ninguna mujer está excluida; ella es acusada, detenida y retenida en los casos determinados por la Ley. Las mujeres obedecen como los hombres a esta Ley rigurosa.

VIII. La Ley no debe establecer más que las penas estricta y evidentemente necesarias, y nadie puede ser castigado más que en virtud de una Ley establecida y promulgada anteriormente al delito y legalmente aplicada a las mujeres.

---

<sup>62</sup> Culturamas: *Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana*. Recuperado de: <https://www.culturamas.es/2012/09/07/declaracion-de-los-derechos-de-la-mujer-y-de-la-ciudadana-1791-por-olympie-de-gouges/>

IX. Todo el rigor ejercido por la Ley se le aplicará a toda mujer habiendo sido declarada culpable.

X. Nadie debe ser inquietado por sus opiniones; aunque sean fundamentales, la mujer tiene el derecho de subir al cadalso; ella debe tener igualmente el derecho de subir a la Tribuna con tal que sus manifestaciones no pertuben el orden público establecido por la Ley.

XI. La libre comunicación de pensamientos y de opiniones es uno de los derechos más preciados de la mujer, ya que esta libertad asegura la legitimidad de los padres con los hijos. Toda ciudadana puede entonces decir libremente, yo soy la madre de un niño que le pertenece a usted, sin que un prejuicio bárbaro la fuerce a disimular la verdad; a reserva de responder del abuso de esta libertad en los casos determinados por la Ley.

XII. La garantía de los derechos de la mujer y de la ciudadana necesita de una utilidad mayor; esta garantía debe ser instituida para el beneficio de todos, y no para la utilidad particular de aquellas a quienes se les confía.

XIII. Para el mantenimiento de la fuerza pública, y por los gastos de administración, las contribuciones de la mujer y del hombre son iguales. Ella, aparte de todas las faenas, de todas las tareas penosas debe tener la misma participación en la distribución de plazas, de empleos, de cargos, de dignidades y de la industria.

XIV. Las ciudadanas y los ciudadanos tienen el derecho de constatar por ellos mismos, o por sus representantes, la necesidad de la contribución pública. Las ciudadanas y los ciudadanos únicamente pueden aprobarla si se admite un reparto igual, no sólo en la fortuna sino también en la administración pública, y si determinan la cuota, la base tributaria, la recaudación y la duración del impuesto.

XV. La masa de mujeres, agrupada con la de los hombres por la contribución, tiene el derecho de pedir cuentas, a todo agente público, de su administración.

XVI. Toda sociedad, en la que la garantía de derechos no está asegurada, ni la separación de poderes determinada, no tiene constitución; la constitución es nula, si la mayoría de los individuos que componen la Nación no ha cooperado en su redacción.

XVII. Las propiedades son para todos los sexos reunidos o separados; son para cada uno un derecho inviolable y sagrado; nadie puede ser privado de ellas como verdadero patrimonio de la naturaleza, a no ser que la necesidad pública, legalmente constatada, lo exija de manera evidente y bajo la condición de una justa y previa indemnización.

#### Epílogo

Mujer, despierta, el arrebató de la razón se hace escuchar en todo el universo; reconoce tus derechos. El poderoso imperio de la naturaleza ya no está más rodeado de prejuicios, de fanatismo, de superstición y de mentiras. La antorcha de la verdad ha disipado todas las nubes de la tontería y de la usurpación. El hombre esclavo ha multiplicado sus faenas, ha tenido necesidad de recurrir a las tuyas para romper sus hierros. Volviéndose libre, él se volvió injusto hacia su compañera. ¡Oh mujeres!”

Anexo 2.3. Mapa de España de la revolución de 1820<sup>63</sup>.



**Anexo 3** Materiales para la Unidad 3 La Revolución Industrial y los cambios sociales.

Anexo 3.1 Ficha técnica de la película *Tiempos modernos*

Cartel de la película	Ficha técnica
	<p>Título original: Modern Times  Año: 1936  Duración: 89 min.  País: Estados Unidos Estados Unidos  Dirección: Charles Chaplin  Productora: United Artists  Sinopsis:  Extenuado por el frenético ritmo de la cadena de montaje, un obrero metalúrgico acaba perdiendo la razón. Después de recuperarse en un hospital, sale y es encarcelado por participar en una manifestación en la que se encontraba por casualidad. En la cárcel, también sin pretenderlo, ayuda a controlar un motín, gracias a lo cual queda en libertad. Una vez fuera, reemprende la lucha por la supervivencia en compañía de una joven huérfana a la que conoce en la calle.</p>

<sup>63</sup> Gifex: *Mapa de España 1820*. Recuperado de: [https://www.gifex.com/detail/2009-12-08-11343/Revolucion\\_de\\_1820\\_en\\_Espana.html](https://www.gifex.com/detail/2009-12-08-11343/Revolucion_de_1820_en_Espana.html)

Anexo 3.2 Tabla comparativa

<b>Revolución industrial en Asia</b>		
	<b>Ventajas</b>	<b>Desventajas</b>
<b>Fuentes de energía</b>		
<b>Agricultura</b>		
<b>Transporte</b>		
<b>Demografía</b>		
<b>Mano de obra</b>		
<b>Otros</b>		

Anexo 3.3 Fotografías de Lewis Hine<sup>64</sup>

Comenta las características de la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales, a partir de estas fotos de Lewis Hine.



<sup>64</sup> La izquierda diario: Lewis Hine, un registro socio-fotográfico de la explotación laboral infantil. Recuperado de: <https://www.laizquierdadiario.com/Lewis-Hine-un-registro-socio-fotografico-del-trabajo-infantil>

Anexo 3.4 Mapa de la revolución industrial en España.<sup>65</sup>



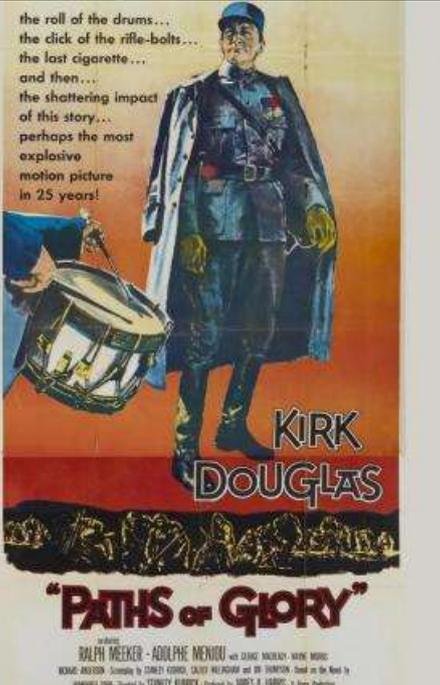
**Anexo 4** Materiales para la Unidad 4. El imperialismo en el siglo XIX y La Primera Guerra Mundial

Anexo 4.1 Ficha de personaje de Cluedo: ¿Quién mató al Archiduque de Austria?

Personaje: <b>Nedeljko Čabrinović</b>	
	<p><b>Datos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De nacionalidad serbobosnio.</li> <li>- Miembro del movimiento pro-yugoslavo Joven Bosnia.</li> <li>- Miembro de la Mano Negra, sociedad que participó en el asesinato.</li> <li>- Clase social obrera: Trabajador gráfico de una imprenta.</li> <li>- El mayor de cinco hermanos, sufrió malos tratos de su padre.</li> <li>- Anarquista: ha organizado varias huelgas, por lo que ha sido expulsado de distintas ciudades.</li> </ul> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Matar al archiduque Francisco Fernando de Austria, lo intentará, pero no lo conseguirá.</li> </ul>

<sup>65</sup> Twitter: @Geogr\_histjcd. Mapa de la Distribución Territorial de la Actividad Económica Española en el S XIX. Análisis y Comentario. Actividad para desarrollar en 4ºESO. Recuperado de: [https://twitter.com/Geogr\\_histjcd/status/1068212826882355200](https://twitter.com/Geogr_histjcd/status/1068212826882355200)

Anexo 4.2. Ficha técnica de la película *Senderos de Gloria*.

Cartel de la película	Ficha técnica
	<p>Título original: Paths of Glory                      Año: 1957                      Duración: 86 min                      País: Estados Unidos Estados Unidos                      Dirección: Stanley Kubrick                      Productora: Bryna Productions                      Sinopsis:                      Primera Guerra Mundial (1914-1918). En 1916, en Francia, el general Boulard ordena la conquista de una inexpugnable posición alemana y encarga esa misión al ambicioso general Mireau. El encargado de dirigir el ataque será el coronel Dax. La toma de la colina resulta un infierno, y el regimiento emprende la retirada hacia las trincheras. El alto mando militar, irritado por la derrota, decide imponer al regimiento un terrible castigo que sirva de ejemplo a los demás soldados.</p>

**Anexo 5** Materiales para la Unidad 5. Los avances tecnológicos y artísticos del siglo XIX

Anexo 5.1 Tabla comparativa entre la primera y la segunda revolución industrial

	Primera revolución industrial	Segunda revolución industrial
<b>Fuentes de energía</b>		
<b>Aplicación</b>		
<b>Transporte</b>		
<b>Metales y aleaciones</b>		
<b>Productos de consumo</b>		
<b>Organización de la producción y de la mano de obra.</b>		
<b>Tipo de industria</b>		

Anexo 5.2 Ejemplo de carta del juego.

Anverso	Reverso
<p><b>IMPRESIÓN, SOL NACIENTE. CUADRO DE CLAUDE MONET. 1872.</b></p>	<p><b>TABOO</b></p> 
<p><b>MONET IMPRESIONISMO FOTOGRAFÍA PINCELADA SOL</b></p>	

**Anexo 6** Materiales para la Unidad 6. La Revolución Rusa.

Anexo 6.1. Carteles de la revolución rusa de 1917.<sup>66</sup>



Anexo 6.2. Tesis de abril de Lenin<sup>67</sup>

Las tareas del proletariado en la presente revolución

Escrito: En ruso en Petrogrado el 4 y 5 de abril de 1917.

Habiendo llegado a Petrogrado únicamente el 3 de abril por la noche, es natural que sólo en nombre propio y con las consiguientes reservas, debidas a mi insuficiente preparación, pude pronunciar en la asamblea del 4 de abril un informe acerca de las tareas del proletariado revolucionario.

<sup>66</sup> Historia del arte: *Propaganda del 8 de marzo en la Rusia Soviética*. . Recuperado de: <https://historia-arte.com/articulos/propaganda-del-8-de-marzo-en-la-rusia-sovietica>

Asociación Andaluza HESPÉRIDES: *Revolución Rusa. Arte y propaganda: Carteles para la agitación*. Recuperado de: <https://asociacionhesperidesandalucia.es/2017/03/09/revolucion-rusa-arte-y-propaganda-carteles-para-la-agitacion/>

<sup>67</sup> Marxists.org: *Tesis de abril de Lenin*. Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/abril.htm>

Lo único que podía hacer para facilitarme la labor -y facilitársela también a los opositores de buena fe- era preparar unas tesis por escrito. Las leí y entregué el texto al camarada Tsereteli. Las leí muy despacio y por dos veces: primero en la reunión de bolcheviques y después en la de bolcheviques y mencheviques.

Publico estas tesis personales más acompañadas únicamente de brevísimas notas explicativas, que en mi informe fueron desarrolladas con mucha mayor amplitud.

## TESIS

En nuestra actitud ante la guerra, que por parte de Rusia sigue siendo indiscutiblemente una guerra imperialista, de rapiña, también bajo el nuevo gobierno de Lvov y Cía., en virtud del carácter capitalista de este gobierno, es intolerable la más pequeña concesión al "defensismo revolucionario".

El proletariado consciente sólo puede dar su asentimiento a una guerra revolucionaria, que justifique verdaderamente el defensismo revolucionario, bajo las siguientes condiciones: a) paso del poder a manos del proletariado y de los sectores más pobres del campesinado a él adheridos; b) renuncia de hecho y no de palabra, a todas las anexiones; c) ruptura completa de hecho con todos los intereses del capital.

Dada la indudable buena fe de grandes sectores de defensistas revolucionarios de filas, que admiten la guerra sólo como una necesidad y no para fines de conquista, y dado su engaño por la burguesía, es preciso aclararles su error de un modo singularmente minucioso, paciente y perseverante, explicarles la ligazón indisoluble del capital con la guerra imperialista y demostrarles que sin derrocar el capital es imposible poner fin a la guerra con una paz verdaderamente democrática y no con una paz impuesta por la violencia.

Organizar la propaganda más amplia de este punto de vista en el ejército de operaciones.

Confraternización en el frente.

La peculiaridad del momento actual en Rusia consiste en el paso de la primera etapa de la revolución, que ha dado el poder a la burguesía por carecer el proletariado del grado necesario de conciencia y de organización, a su segunda etapa, que debe poner el poder en manos del proletariado y de las capas pobres del campesinado.

Este tránsito se caracteriza, de una parte, por el máximo de legalidad (Rusia es hoy el más libre de todos los países beligerantes); de otra parte, por la ausencia de violencia contra las masas y, finalmente, por la confianza inconsciente de éstas en el gobierno de los capitalistas, los peores enemigos de la paz y del socialismo.

Esta peculiaridad exige de nosotros habilidad para adaptarnos a las condiciones especiales de la labor del partido entre masas inusitadamente amplias del proletariado que acaban de despertar a la vida política.

Ningún apoyo al Gobierno Provisional; explicar la completa falsedad de todas sus promesas, sobre todo de la renuncia a las anexiones. Desenmascarar a este gobierno, que es un gobierno de capitalistas, en vez de propugnar la inadmisibles e ilusoria "exigencia" de que deje de ser imperialista.

Reconocer que, en la mayor parte de los Soviets de diputados obreros, nuestro partido está en minoría y, por el momento, en una minoría reducida, frente al bloque de todos los elementos pequeñoburgueses y oportunistas -sometidos a la influencia de la burguesía y que llevan dicha influencia al seno del proletariado-, desde los socialistas populares y los socialistas revolucionarios hasta el Comité de Organización (Chjeídze, Tsereteli, etc.), Steklov, etc., etc.

Explicar a las masas que los Soviets de diputados obreros son la única forma posible de gobierno revolucionario y que, por ello, mientras este gobierno se someta a la influencia de la burguesía, nuestra misión sólo puede consistir en explicar los errores de su táctica de un modo paciente, sistemático, tenaz y adaptado especialmente a las necesidades prácticas de las masas.

Mientras estemos en minoría, desarrollaremos una labor de crítica y esclarecimiento de los errores, propugnando al mismo tiempo, la necesidad de que todo el poder del Estado pase a los Soviets de diputados obreros, a fin de que, sobre la base de la experiencia, las masas corrijan sus errores.

No una república parlamentaria -volver a ella desde los Soviets de diputados obreros sería dar un paso atrás- sino una república de los Soviets de diputados obreros, braceros y campesinos en todo el país, de abajo arriba.

Supresión de la policía, del ejército y de la burocracia.<sup>1</sup>

La remuneración de los funcionarios, todos ellos elegibles y amovibles en cualquier momento, no deberá exceder del salario medio de un obrero calificado.

En el programa agrario, trasladar el centro de gravedad a los Soviets de diputados braceros.

Confiscación de todas las tierras de los latifundios.

Nacionalización de todas las tierras del país, de las que dispondrán los Soviets locales de diputados braceros y campesinos. Creación de Soviets especiales de diputados campesinos pobres. Hacer de cada gran finca (con una extensión de 100 a 300 deciatinas, según las condiciones locales y de otro género y a juicio de las instituciones locales) una hacienda modelo bajo el control de diputados braceros y a cuenta de la administración local.

Fusión inmediata de todos los bancos del país en un Banco Nacional único, sometido al control de los Soviets de diputados obreros.

No "implantación" del socialismo como nuestra tarea inmediata, sino pasar únicamente a la instauración inmediata del control de la producción social y de la distribución de los productos por los Soviets de diputados obreros.

Tareas del partido:

- Celebración inmediata de un congreso del partido;
- Modificación del programa del partido, principalmente:
  - o sobre el imperialismo y la guerra imperialista,
  - o sobre la posición ante el Estado y nuestra reivindicación de un "Estado-Comuna"<sup>2</sup>
  - o reforma del programa mínimo, ya anticuado;
  - o cambio de denominación del partido<sup>3</sup>
- Renovación de la Internacional.
- Iniciativa de constituir una Internacional revolucionaria, una
- Internacional contra los socialchovinistas y contra el "centro".<sup>4</sup>

Para que el lector comprenda por qué hube de resaltar de manera especial, como rara excepción, el "caso" de opositores de buena fe, le invito a comparar estas tesis con la siguiente objeción del señor Goldenberg: Lenin -dice- "ha enarbolado la bandera de la guerra civil en el seno de la democracia revolucionaria". (Citado en el periódico Edinstvo, del señor Pléjanov, núm.5)

Una perla, ¿verdad?

Escribo, leo y machaco: "Dada la indudable buena fe de grandes sectores de defensas revolucionarios de filas..., dado su engaño por la burguesía, es preciso aclararles su error de un modo singularmente minucioso, paciente y perseverante..."

Y esos señores de la burguesía, que se llaman socialdemócratas, que no pertenecen ni a los grandes sectores ni a los defensas revolucionarios de filas, tienen la osadía de reproducir sin escrúpulos mis opiniones, interpretándolas así: "ha enarbolado (!) la bandera (!) de la guerra civil" (¡ni en las tesis ni en el informe se habla de ella para nada!) "en el seno (!!) de la democracia revolucionaria..."

¿Qué significa eso? ¿En qué se distingue de una incitación al pogromo?, ¿en qué se diferencia de Rússkaya Volia?

Escribo, leo y machaco: "Los Soviets de diputados obreros son la única forma posible de gobierno revolucionario y, por ello, nuestra misión sólo puede consistir en explicar los errores de su táctica de un modo paciente, sistemático, tenaz y adaptado especialmente a las necesidades prácticas de las masas..."

Pero cierta clase de opositores exponen mis puntos de vista ¡¡como un llamamiento a la "guerra civil en el seno de la democracia revolucionaria"!!

He atacado al Gobierno Provisional por no señalar un plazo, ni próximo ni remoto, para la convocatoria de la Asamblea Constituyente y limitarse a simples promesas. Y he demostrado que sin los Soviets de diputados obreros y soldados no está garantizada la convocatoria de la Asamblea Constituyente ni es posible su éxito.

¡¡Y se me imputa que soy contrario a la convocatoria inmediata de la Asamblea Constituyente!!!

Calificaría todo eso de expresiones "delirantes" si decenas de años de lucha política no me hubiesen enseñado a considerar una rara excepción la buena fe de los opositores.

En su periódico, el señor Pléjanov ha calificado mi discurso de "delirante". ¡Muy bien, señor Pléjanov! Pero fíjese cuán torpón, inhábil y poco perspicaz es usted en su polémica. Si me pasé dos horas delirando, ¿por qué aguantaron cientos de oyentes ese "delirio"? ¿Y para qué dedica su periódico toda una columna a reseñar un "delirio"? Mal liga eso, señor Pléjanov, muy mal.

Es mucho más fácil, naturalmente, gritar, insultar y vociferar que intentar exponer, explicar y recordar cómo enjuiciaban Marx y Engels en 1871, 1872 y 1875 las experiencias de la Comuna de París y qué decían acerca del tipo de Estado que necesita el proletariado.

Por lo visto, el ex marxista señor Pléjanov no desea recordar el marxismo.

He citado las palabras de Rosa Luxemburgo, que el 4 de agosto de 1914 denominó a la socialdemocracia alemana "cadáver maloliente". Y los señores Pléjanov, Goldenberg y Cía. se sienten "ofendidos"... ¿en nombre de quién? ¡En nombre de los chovinistas alemanes, calificados de chovinistas!

Los pobres socialchovinistas rusos, socialistas de palabra y chovinistas de hecho, se han armado un lío.

N.Lenin

### Declaración de los derechos para los Pueblos de Rusia<sup>68</sup>

La revolución de Octubre, de los obreros y los campesinos, comenzó bajo el mismo estandarte de la emancipación. Los campesinos están siendo emancipados del poder de los terratenientes, porque han dejado de ser derecho del propietario de la propiedad de la tierra - ha sido abolido. Los soldados y los marineros están siendo emancipados del poder de los generales autocráticos, a partir de ahora los generales serán electivos y revocables. El obrero está siendo emancipado de los caprichos y la voluntad arbitraria de los capitalistas, de aquí en adelante se estableció en los molinos y las fábricas el control de los trabajadores. Todo lo viviente y capaz de vida está siendo emancipado de las cadenas de odio. Solo quedan los pueblos de Rusia, que han sufrido y están sufriendo la opresión y arbitrariedad, y cuya emancipación debe ser iniciada de inmediato, cuya liberación debe llevarse a cabo sin duda y definitivamente.

Durante el periodo del zarismo en Rusia, los pueblos fueron sistemáticamente incitados el uno contra el otro. Los resultados de tal política son conocidos; masacres y pogromos por un lado, la esclavitud de los pueblos por el otro.

Puede ser y no debe haber ningún regreso a esta política vergonzosa de instigación. En adelante, la política de la unión voluntaria y honesta de los pueblos de Rusia debe ser sustituida.

---

<sup>68</sup> Wikipedia: *Declaración de los derechos para los Pueblos de Rusia*. Recuperado de: [https://es.wikisource.org/wiki/Declaraci%C3%B3n\\_de\\_los\\_derechos\\_para\\_los\\_Pueblos\\_de\\_Rusia](https://es.wikisource.org/wiki/Declaraci%C3%B3n_de_los_derechos_para_los_Pueblos_de_Rusia)

En el periodo del imperialismo, después de la revolución de Febrero, cuando el poder fue transferido a las manos del Cadete burgués, la desnuda política de instigación dio lugar a una de la desconfianza cobarde para los pueblos de Rusia, a una política de detección de fallos y provocación, de "libertad" e "igualdad" de las personas. Los resultados de dicha política son conocidos como: el crecimiento de la enemistad nacional, el deterioro de la confianza mutua.

Y debe ponerse fin a esta política de falsedad y desconfianza, de la censura y la provocación. En adelante debe ser reemplazada por una abierta y honesta que conduzca a la completa confianza de los pueblos de Rusia. Solo como resultado de esa confianza ahí se puede formar una unión sincera y duradera de los pueblos de Rusia. Solo como resultado de dicha unión pueden los obreros y campesinos de los pueblos de Rusia se consolidó en una fuerza revolucionaria capaz de resistir todos los intentos por parte de la burguesía imperialista-anexionista.

A partir de estos supuestos, el primer Congreso de los Soviets, en Junio de este año, proclamó el derecho de los pueblos de Rusia a la libre autodeterminación.

El segundo Congreso de los Soviets, en octubre de ese año, reafirmó ese derecho inalienable de los pueblos de Rusia más decisiva y definitivamente.

La voluntad unida de este Congreso, los Consejos de los Comisarios de los Pueblos, resolvió basar la actividad de las nacionalidades de Rusia, según se expresa en los siguientes principios:

1. La igualdad y soberanía para los pueblos de Rusia.
2. El derecho a libre autodeterminación, incluyendo la secesión y formación de un estado separado.
3. La abolición de todos los privilegios y restricciones nacionales y religiosas.
4. El libre desarrollo de las minorías nacionales y los grupos etnográficos que pueblan el territorio de Rusia.

Los decretos concretos que se derivan de estos principios serán inmediatamente elaborados después de la creación de una Comisión de Asuntos de Nacionalidad.

En el nombre de la República Rusa,

Presidente del Consejo de Comisarios del Pueblo, V. Uliánov (Lenin).

Comisario del Pueblo de Asuntos de Nacionalidad, Iósif Dzhugashvili (Stalin).

## **Anexo 7** Materiales para la Unidad 7. Los totalitarismos: el periodo entreguerras

### Anexo 7.1. Textos históricos del periodo entre guerras<sup>69</sup>.

#### J. M. Keynes. Las consecuencias económicas de la paz. 1919.

“Si lo que nos proponemos es que, por lo menos durante una generación Alemania no pueda adquirir siquiera una mediana prosperidad; si creemos que todos nuestros recientes aliados son ángeles puros y todos nuestros recientes enemigos, alemanes, austríacos, húngaros y los demás son hijos de del demonio; si deseamos que, año tras año, Alemania sea empobrecida y sus hijos se mueran de hambre y enfermen, y que esté rodeada de enemigos, entonces rechazamos todas las proposiciones generosas, y particularmente las que puedan ayudar a Alemania a recuperar una parte de su antigua prosperidad material. (...).

Si tal modo de estimar a las naciones y las relaciones de unas con otras fuera adoptado por las democracias de la Europa occidental, entonces que el Cielo nos salve a todos ¡ Si nosotros aspiramos deliberadamente al empobrecimiento de la Europa central, la venganza, no dudo en predecirlo, no tardará.”

Isabel Allende. La Casa de los Espíritus. Ed. Plaza y Janés. Barcelona, 1992

---

<sup>69</sup> Clases historia: *El periodo de entreguerras Textos históricos*. Recuperado de: <http://www.claseshistoria.com/entreguerras/textos.htm>

“La clase alta, sin embargo, dueña del poder y de la riqueza, no se dio cuenta del peligro que amenazaba el frágil equilibrio de su posición. Los ricos se divertían bailando el charleston y los nuevos ritmos el jazz, el fox-trot y unas cumbias de negros que eran una maravillosa indecencia. Se renovaron los viajes en barco a Europa, que se habían suspendido durante los cuatro años de guerra y se pusieron de moda otros a Norteamérica. Llegó la novedad del golf, que reunía a la mejor sociedad para golpear una pelotita con un palo, tal como doscientos años antes hacían los indios en esos mismos lugares. Las damas se ponían collares de perlas falsas hasta las rodillas y sombreros de bacinilla hundidos hasta las cejas, se habían cortado el pelo como hombres y se pintaban como meretrices, habían suprimido el corsé y fumaban pierna arriba. Los caballeros andaban deslumbrados por el invento de los coches norteamericanos, que llegaban al país por la mañana y se vendían el mismo día por la tarde, a pesar de que costaban una pequeña fortuna y no eran más que un estrépito de humo y tuercas sueltas corriendo a velocidad suicida por unos caminos que fueron hechos para los caballos y otras bestias naturales, pero en ningún caso para máquinas de fantasía.

En las mesas de juego se jugaban herencias y las riquezas fáciles de la posguerra, destapaban el champán, y llegó la novedad de la cocaína para los más refinados y viciosos.”

### Harper. Only Yesterday. 1931. An Informal History of the 1920's.

“El chófer del rico conducía con sus oídos puestos en los asientos de atrás para recoger noticias sobre un inminente movimiento en Bethlemen Steel; él mismo poseía cincuenta acciones por las que había depositado una aval que le cubría una variación de diez enteros. El hombre que limpiaba los cristales de la ventana en la oficina del agente de cambio y bolsa hacía una pausa para observar los valores, pues estaba considerando la oportunidad de convertir sus escasos ahorros en unas pocas acciones de Simmons. Edwin Lefèvre (informador de la marcha de la bolsa) refirió el caso del criado de un agente de cambio que ganó casi un cuarto de millón jugando en el mercado; el de una veterana enfermera que cosechó treinta mil gracias a las confidencias de agradecidos pacientes; y el de un pastor de Wyoming que vivía a treinta millas del ferrocarril más próximo, quien compraba o vendía miles de acciones en un día.”

### Groucho Marx. Groucho y yo, 1981.

“Muy pronto, un negocio mucho más atractivo que el teatral atrajo mi atención y la de mi país. Era un asuntillo llamado mercado de valores (...). Si uno compraba ochenta mil dólares de acciones, sólo tenía que pagar en efectivo veinte mil, el resto se le dejaba a deber al agente (...). El mercado seguía subiendo y subiendo (...). Lo más sorprendente del mercado en 1929 era que nadie vendía una sola acción. La gente compraba sin cesar (...). El fontanero, el carnicero, el hombre del hielo, todos anhelando hacerse ricos arrojaban sus mezquinos salarios –y en muchos casos los ahorros de toda la vida– en Wall Street (...). Un buen día el mercado empezó a vacilar. Algunos de los clientes más nerviosos fueron presa del pánico y empezaron a vender (...); al principio las ventas se hacían ordenadamente, pero pronto el pánico echó a un lado el buen juicio y todos empezaron a lanzar al ruedo sus valores (...) y los agentes empezaron a vender acciones a cualquier precio (...). Luego, un día, Wall Street tiró la toalla y se derrumbó. Eso de la toalla es una frase adecuada porque para entonces todo el país estaba llorando.”

### Arthur M. Schlesinger, Jr. La crisis del orden antiguo 1919-1933

“Por lo tanto, la nación entró vacilante al segundo invierno de la depresión y el desempleo comenzó a volverse una forma de vida (...) Pero el frío era terrible en las viviendas sin calefacción, en las posadas que olían a sudor y desinfectantes, en los parques, en los furgones vacíos y a lo largo de los muelles. Sin dinero para el alquiler, los hombres sin trabajo y todas sus familias comenzaron a levantar barracas donde encontraban tierra desocupada. A lo largo de los terraplenes de los ferrocarriles, al lado de los incineradores de desperdicios, en los basureros de las ciudades, aparecieron poblados de cartón embreado y hojalata, cajas viejas de empaque y carrocerías de automóvil inservibles. Algunas barracas eran ordenadas y limpias: por lo menos la limpieza era gratuita; pero otras eran de una sordidez que desafiaba toda descripción, con los olores de la pobreza y de la rendición. Símbolos de la Nueva Era, esas comunidades recibieron muy pronto un nombre sardónico: se las llamó Villas Hoover, y de hecho en muchos casos solo los afortunados podían encontrar refugio en ellas. Los infortunados pasaban las noches amontonados ante las puertas, en cajas de empaque vacías o en furgones. En las filas de pan y en las cocinas populares, muchas horas de espera traían una escudilla de papilla a menudo sin leche o sin azúcar y una taza de hojalata con café. (...) Ese segundo invierno vio a los habitantes de Chicago que escarbaban

con palos y con las manos los montones de basura cuando se alejaban los camiones del servicio de limpieza. “

F. D. Roosevelt. Discurso de toma de posesión de la presidencia. 1933.

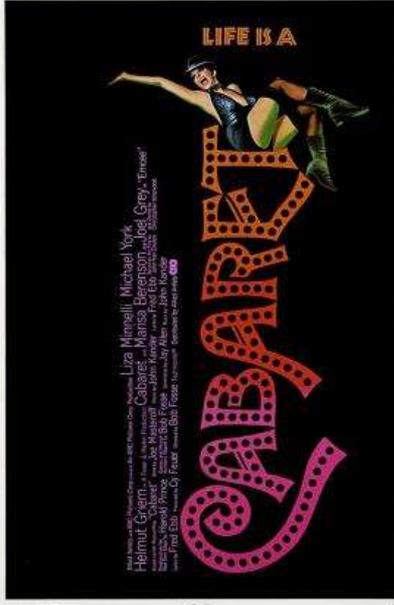
“Nuestra más ardua tarea, la primera, es hacer que el pueblo vuelva al trabajo. No es un problema insoluble si nos enfrentamos a él con prudencia y valentía. Puede realizarse, en parte, mediante la contratación directa por parte del gobierno, actuando como en un caso de guerra pero, al mismo tiempo llevando a cabo los trabajos más necesarios, a partir de estas personas contratadas, para estimular y reorganizar la utilización de nuestros recursos naturales.

Este es inexorablemente el momento de decir la verdad, toda la verdad, con franqueza y atrevimiento. Debemos actuar rápidamente; utilizaré el Congreso como el último recurso para combatir la crisis, con un poder ejecutivo amplio para librar una batalla contra el estado de emergencia, con un poder tan grande como el que me sería conferido si de hecho fuésemos invadidos por un país extranjero.”

Anexo 7.2. Ordena cronológicamente los siguientes acontecimientos

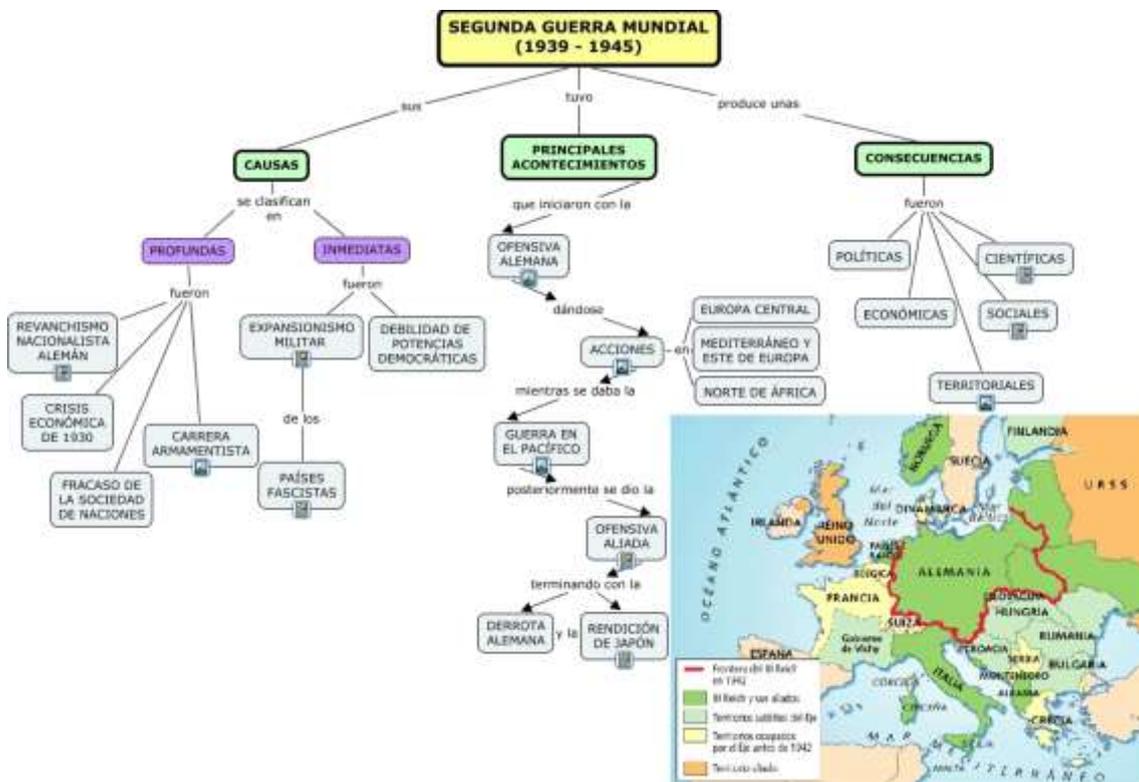
ACONTECIMIENTO
<i>Crack de la Bolsa de Nueva York.</i>
<i>Guerra civil en Rusia.</i>
<i>Alemania abandona la Sociedad de Naciones.</i>
<i>Revolución bolchevique en Rusia.</i>
<i>Creación de la Sociedad de Naciones.</i>
<i>Proclamación de la República de Weimar.</i>
<i>Admisión de Alemania en la Sociedad de Naciones.</i>
<i>Roosevelt inicia el New Deal en Estados Unidos.</i>
<i>Hitler accede al poder en Alemania e implanta el nazismo.</i>
<i>Creación de la URSS.</i>
<i>Mussolini sube al poder en Italia e implanta el fascismo.</i>
<i>Asesinato de Trotski.</i>
<i>Picasso pinta Las señoritas de Aviñón.</i>
<i>Muerte de Lenin.</i>
<i>Comienza la colectivización y la planificación estalinistas.</i>
<i>Firma del Pacto Briand-Kellog.</i>
<i>Firma del Tratado de Locarno.</i>
<i>Picasso pinta el Guernica.</i>

Anexo 7.3. Ficha técnica de la película Cabaret

Cartel de la película	Ficha técnica
	<p>Título original: Cabaret                      Año: 1972                      Duración: 123 min.                      País: Estados Unidos Estados Unidos                      Dirección: Bob Fosse                      Productora: Allied Artists, ABC Pictures                      Sinopsis:                      Berlín, años 30. El partido nazi domina una ciudad donde el amor, el baile y la música se mezclan en la animada vida nocturna del Kit Kat Club. Un refugio mágico donde la joven Sally Bowles y un divertido maestro de ceremonias hacen olvidar las tristezas de la vida.</p>

**Anexo 8** Materiales para la Unidad 8. La Segunda Guerra Mundial

Anexo 8.1. Ejemplo de diagrama de multicausalidad de la Segunda Guerra Mundial<sup>70</sup>



<sup>70</sup> Rastros de la historia: *Segunda guerra mundial*. Recuperado de: <http://rastrosdelahistoria.weebly.com/mapa-mental.html>

Anexo 8.2. Ficha técnica de la película *La vida es Bella*.

Cartel de la película	Ficha técnica
	<p>Título original: La vita è bella  Año: 1997  Duración: 117 min.  País: Italia  Dirección: Roberto Benigni  Productora: Melampo  Cinematografica, Cecchi Gori  Group Tiger Cinematografica  Sinopsis:  En 1939, a punto de estallar la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), el extravagante Guido llega a Arezzo, en la Toscana, con la intención de abrir una librería. Allí conoce a la encantadora Dora y, a pesar de que es la prometida del fascista Rodolfo, se casa con ella y tiene un hijo. Al estallar la guerra, los tres son internados en un campo de exterminio, donde Guido hará lo imposible para hacer creer a su hijo que la terrible situación que están padeciendo es tan sólo un juego.</p>

Anexo 8.3. Abreu y Abreu J. C. (enero de 2021) Las Conferencias de Yalta y Potsdam, antecedente de los derechos humanos. *El Economista*.<sup>71</sup>

“La Conferencia de Yalta, se celebró del 4 al 11 de febrero de 1945, en la Península de Crimea, entre: Winston Churchill, Franklin Delano Roosevelt y Iósif Stalin.

Los aliados tras el éxito de Normandía, la capitulación de Italia, la retirada de Alemania de Europa Occidental y la liberación de Bulgaria, Rumania y Polonia por parte de la URSS establecieron cláusulas a cumplir.

Durante la guerra fría se mantuvo la idea de que en Yalta se había producido la división del mundo entre las potencias occidentales y la URSS. La realidad no es esa.

La situación en el momento de la Conferencia favorecía claramente a Stalin. Tras las impresionantes ofensivas del Ejército Rojo en 1944, las tropas soviéticas se hallaban a 70 kilómetros de Berlín y ocupaban prácticamente toda la Europa central y oriental.

Al mismo tiempo, el mantenimiento del pacto de neutralidad con Japón permitía a Moscú mantener una posición de fuerza en todo lo relacionado con las cuestiones polaca y alemana.

Antes de Yalta, Roosevelt y Churchill habían suscrito la Carta del Atlántico por la que, en caso de la victoria, se tomarían las siguientes medidas: (I) renuncian a expansionarse; (II) derecho a los países a elegir su forma de gobierno; (III) colaboraciones económicas; (IV) condena al nazismo y desarme de las potencias del Eje; y, (V) abandono del uso de la fuerza.

<sup>71</sup> Abreu y Abreu J. C. (enero de 2021) Las Conferencias de Yalta y Potsdam, antecedente de los derechos humanos. *El Economista*.: <https://www.economista.com.mx/opinion/Las-Conferencias-de-Yalta-y-Potsdam-antecedente-de-los-derechos-humanos-20210125-0117.html>

Estos principios, a la postre, habrán de sostener la Declaración de Naciones Unidas, del 1 de enero de 1947.

La Conferencia de Potsdam, que tuvo verificativo entre el 17 de julio y el 2 de agosto de 1945, permitió concretar los siguientes acuerdos: (I) se redacta la Carta de las Naciones; (II) división de Alemania y Berlín en cuatro zonas de ocupación; (III) se amplían fronteras rusas y las polacas a costa de Alemania; y, (IV) creación de la Comisión Interaliada.

En la Conferencia de Yalta se acordó: (I) Alemania sería desmilitarizada y dividida en cuatro zonas de ocupación de la URSS, EEUU, Gran Bretaña y Francia; (II) estaría sujeta a fuertes reparaciones financieras y perdería la Prusia Oriental y parte de Pomerania, quedando su frontera oriental fijada en la línea marcada por los ríos Oder y Neisse; (III) se estableció que un tribunal internacional juzgaría a los principales criminales de guerra nazis, lo que posteriormente serían los Juicios de Nuremberg; (IV) Polonia sería desplazada hacia el oeste, anexionándose los territorios que Alemania perdía en el oriente y cediendo en el oriente los territorios que habían quedado bajo el dominio soviético tras el pacto de no agresión germano-soviético en 1939; (V) el Comité de Lublin, formado esencialmente por comunistas, constituirían el núcleo principal del futuro gobierno polaco, aunque también tendrán presencia los miembros del gobierno provisional polaco con sede en Londres; y, (VI) respecto a la Organización de las Naciones Unidas, se acordó un compromiso sobre la fórmula de voto en el futuro Consejo de Seguridad, poniendo el énfasis en el papel clave de las grandes potencias vencedoras en la futura organización de la paz.

Se aprobó la Declaración sobre la Europa liberada en la que los jefes se comprometieron a que la reconstrucción de Europa se hiciera por medios democráticos constituyendo gobiernos democráticos ampliamente representativos de todos los elementos no fascistas de cada nación.

Aún estamos cumpliendo el 75º aniversario de esos cimientos de los derechos humanos y vemos con pasmo la muy diseminada presencia -fundamentalmente en las democracias ubicadas en el Norte-, de grupos extremistas incrustados en las bases sociales que evocan el fascismo, el nazismo y la supremacía racial.

Debemos voltear al pasado, ya sabemos lo que tenemos que hacer.”

## **Anexo 9** Materiales para la Unidad 9. España: Segunda República, Guerra Civil y la Dictadura

### **Anexo 9.1. Álvarez Barcelona, R. (marzo de 2021) El encendido debate por el voto femenino entre Clara Campoamor y Victoria Kent. La Vanguardia.**<sup>72</sup>

La historia acostumbra a construirse sobre paradojas, y la historia de la igualdad en España parte de una de ellas: el intenso debate entre las dos únicas mujeres que formaban parte de las Cortes Constituyentes de la Segunda República en el debate parlamentario sobre la concesión del derecho al voto a las mujeres.

Clara Campoamor, diputada por Madrid en la candidatura del Partido Radical, y Victoria Kent, también diputada por Madrid, pero por el Partido Radical Socialista, protagonizaron una airada discusión sobre la conveniencia o no del sufragio femenino. Ambas eran declaradamente feministas, sin embargo defendieron posiciones contrapuestas.

Campoamor, que había llevado el peso del articulado de los derechos de sufragio en la Comisión Redactora de la nueva Constitución, consiguió llevar el texto al pleno del Congreso tras dos meses de trabajo y arduas negociaciones. Y fue allí donde se encontró con que Kent iba a ser quien defendiese la oposición al sufragio femenino pese a destacar como activista de un feminismo español embrionario, pero activo.

---

<sup>72</sup> Álvarez Barcelona, R. (marzo de 2021) El encendido debate por el voto femenino entre Clara Campoamor y Victoria Kent. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20210305/6263776/encendido-debate-voto-femenino-clara-campoamor-victoria-kent-republica-feminismo-igualdad.html>

El principal argumento de Victoria Kent era tan débil como extendido entre la izquierda parlamentaria: la mujer española no estaba aún preparada para esta responsabilidad. En realidad, el temor era que el voto de la mujer suponía una amenaza.

Se suponía que el inculto voto femenino estaría muy influenciado por el clero, al que también se consideraba adepto sin más a los postulados de la derecha. No en vano, varios movimientos tradicionalistas habían presentado ante las Cortes millón y medio de firmas de mujeres católicas para que la Constitución Republicana respetara los “derechos de la Iglesia”.

La victoria del frente derechista encabezado por la CEDA dos años después, en las primeras elecciones que se celebraron en España con sufragio femenino, parecieron confirmar los presagios de Kent, si bien el Frente Popular también se impuso después en otros comicios en el que las mujeres tuvieron el mismo derecho al voto.

El caso es que Campoamor conocía bien el argumentario de su rival y el trasfondo que había en él y preparó una hábil intervención -que ofrecemos extractada- en la que lo desmontaba fácilmente apelando al derecho universal, a la implicación de la mujer en la política y a los datos objetivos, que demostraban cómo los hombres salían más lentamente del analfabetismo, lo que los convertía en más manipulables que las mujeres.

Que las únicas dos mujeres de la Cámara -que habían llegado a ella gracias al decreto que permitía tener representación política a mujeres y religiosos- protagonizaran este debate con posiciones enfrentadas fue motivo de mofa dentro y fuera del Congreso de los Diputados y a las dos parlamentarias pronto se les dio el sobrenombre jocoso de la clara y la yema.

Campoamor, que además de su intervención había preparado bien sus apoyos entre partidos y corrientes de signo diverso, ganó la batalla y el sufragio femenino se acabó aprobando en aquella decisiva sesión por 161 votos a favor y 121 en contra.

Ni ella ni Victoria Kent resultaron reelegidas en 1933, pero la presencia femenina en la política española se consolidó y normalizó en la República hasta el punto de que, cinco años después, con el Gobierno del Frente Popular, salía de la misma Cámara la primera ministra española y europea: Federica Montseny.

## Anexo 9.2 Mapas con las fases de la guerra civil española<sup>73</sup>



<sup>73</sup> Profe Baldomero: *Mapa Guerra Civil*. Recuperado de: <http://profebaldomero.blogspot.com/2012/04/mapa-guerra-civil.html>

Anexo 9.3 Fotografías de la Posguerra civil española<sup>74</sup>

Comenta las características de la situación que vivía la población española después de la guerra y relaciónalo con las ideas vistas en clase

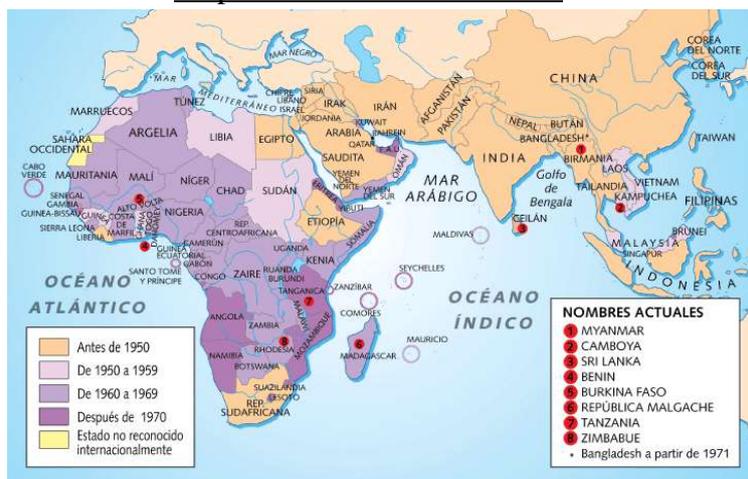
<sup>74</sup> El País: *Mujeres y niños camino de la frontera francesa*. Recuperado de: [https://elpais.com/diario/2005/05/23/cultura/1116799204\\_740215.html](https://elpais.com/diario/2005/05/23/cultura/1116799204_740215.html).

Ángel Viñas: *Organización y Hambre en 1940*. Recuperado en: <https://www.angelvinas.es/?m=201704>.

The conversation: *El olvidado papel de las matronas en la Guerra Civil española*. Recuperado de: <https://theconversation.com/el-olvidado-papel-de-las-matronas-en-la-guerra-civil-espanola-125318>

## Anexo 10 Materiales para la Unidad 11. La descolonización y el tercer mundo

### Anexo 10.1. Mapa de la descolonización<sup>75</sup>



## Anexo 11 Materiales para la Unidad 12. Transición democrática en España

### Anexo 11.1. Conchita Martín “Preguntas que no siempre se formulan”<sup>76</sup>

“Yo vivía cómodamente en mi pequeña ciudad castellana, cuando mi padre quitó el muñequito que le identificaba en el espejo retrovisor del coche y la chapa de la puerta de casa (lo que era habitual tener). Y es que todo eso le señalaba potencialmente como objetivo. Entonces sí, pregunté por qué y mi madre fue quien contestó sin apasionamiento, informándonos escuetamente de que todo guardia civil podía ser objeto de atentado terrorista. Mucho más tarde, cuando me casé con un oficial del Ejército de Tierra, entré en otro estado de alerta y preocupación. A medida que la ignominia iba en aumento, nuestra situación de libertad iba encogiéndose, restringiendo mucho nuestra seguridad. Tanto mis hijos como yo nos adaptamos a ello. Empecé a llevarlos yo al colegio, el coche se guardaba en un garaje y nos compramos una linterna enorme, que viajaba siempre en el maletero. Cada mañana, cuando salíamos, o los fines de semana, camino de nuestro club a las actividades deportivas de los niños, nadie subía al coche sin que antes Pedro o yo hubiéramos mirado los bajos con aquella entrañable linterna, observado si las cerraduras de las puertas delanteras tenían signos de haber sido forzadas. Jamás se abría la correspondencia más que en el despacho, incluso las comunicaciones del banco. No obstante, tengo que decir que, aunque yo no le dejara llevarlos de la mano, no dejamos de hacer lo que teníamos pensado hacer. Nunca dijo que se quedaba en casa, ni restringió las tardes de compras, las reuniones con amigos. Sin querer, entramos a formar parte de esa población que vivía de una forma determinada, pero nada más. Mis hijos nunca se escandalizaron cuando nos tumbábamos en el suelo del garaje, permaneciendo ellos a distancia con sus carteras o cuando se lo veían hacer a un vecino. Ni siquiera cuando estallaron bombas en nuestro barrio, que fueron unas cuantas, y de alguna manera alteraban su quehacer diario. Ellos ya sabían. Por eso cuando el hecho nos alcanzó a nosotros, las preguntas, las inquietudes de aquellas personitas que eran entonces, no podían catalogarse de habituales. Nunca preguntaron “¿por qué? ¿Por qué a papá? ¿Por qué a nosotros?”.

<sup>75</sup> Slideshare: *La descolonización*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/gemanavarro/presentacin1-descolonizacion-3>

<sup>76</sup> Centro memorial de las víctimas del terrorismo: *Preguntas que no siempre se formulan*. Recuperado de: <http://www.memorialvt.com/preguntas-que-no-siempre-se-formulan/>

## Anexo 12 Materiales para la Unidad 14. La globalización y revolución tecnológica

### Anexo 12.1 ficha técnica del documental *El dilema de las redes*

Cartel de la película	Ficha técnica
	<p>Título original: The social dilemma Año: 2020 Duración: 63 min. País: Estados Unidos Dirección: Jeff Orlowski Productora: Exposure Labs, The Space Program, Agent Pictures Sinopsis: Expertos en tecnología de Silicon Valley hacen sonar la alarma sobre el peligroso impacto de las redes sociales, que Big Tech utiliza en un intento de manipular e influir.</p>

## Anexo 13 Materiales para la Unidad 15. ¿Para qué sirve la Historia?

### Anexo 13.1 Trabajo de fuentes

Trabajo de fuentes: trabaja como un historiador
<p>Índice:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Presentación del tema: ¿Por qué has elegido este tema?</li><li>- Investigación sobre el mismo: evolución histórica, descubrimientos, aportaciones, etc.</li><li>- Referencias bibliográficas: ¿qué se sabe sobre ese tema hasta ahora? ¿quién lo ha investigado?</li><li>- Conclusión: ¿Cuáles son las futuras vías de investigación sobre ese tema?</li></ul>

# Anexo 14 Materiales para la Unidad modelo 10. La Guerra Fría.

## Anexo 14.1 Muestra de PowerPoint:

[https://drive.google.com/file/d/1i4dyp3BekgP33\\_uR3hH8bjYKJZ8GKJJD/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1i4dyp3BekgP33_uR3hH8bjYKJZ8GKJJD/view?usp=sharing).



### ¿Qué sabes de la guerra fría?

- ¿A qué nos referimos con el término guerra fría?
- ¿La hay caliente?
- ¿Estás seguro de que terminó?



### Principio y fin

- En 1947 comenzaron las tensiones entre las superpotencias, por ello se suele considerar que este año dio comienzo la Guerra Fría.
- Frente a la rivalidad de los bloques, la ONU intentó desempeñar un papel moderador con el objetivo de preservar la paz mundial.
- En 1991, poco después de la caída del muro de Berlín, el presidente estadounidense, George Bush, y el líder soviético, Mijaíl Gorbachov, se reunieron y proclamaron oficialmente el fin de las tensiones entre las dos superpotencias.

### Características de la Guerra Fría

- Se articuló un sistema bipolar
- Una frenética carrera de armamentos y en el ámbito espacial.
- La delimitación de áreas de influencia.
- La persuasión, el uso de la propaganda
- La política del «bombeo del abismo»
- Había conflictos de baja intensidad
- El desarrollo de las actividades de espionaje y los servicios secretos

### Índice del tema

- La génesis de la Guerra Fría
- Los bloques de la Guerra Fría
- De los inicios a la coexistencia pacífica (1947-1953)
- De la coexistencia pacífica a la crisis de los misiles (1953-1962)
- De la máxima tensión a la crisis (1963-1973)
- El rebrote y el final de la Guerra Fría (1973-1991)
- La carrera espacial

### La carrera de armamentos

- Armas convencionales y nucleares: bomba atómica (1945), bomba H (1952), Bomba Tsar (1961).



« Bomba H (1952) Bomba Tsar (1961)

### El bloqueo de Berlín



### La carrera de armamentos



### El bloque occidental o capitalista

- La doctrina Truman o doctrina de la contención: política exterior centrada en la contención del comunismo a través de un programa de ayuda económica.
- El Plan Marshall: plan de ayudas para reactivar la economía europea por valor de casi 13.000 millones de dólares
- La Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN): En 1949 se firmó en Washington y estableció una alianza militar defensiva contra cualquier posible agresión al mundo occidental

### 3. De los inicios a la coexistencia pacífica (1947-1953)



### Trabajo de investigación

- Investiga el escenario que te haya tocado del punto "4. De la coexistencia pacífica a la crisis de los misiles (1953-1962)" y completa el cuadro de los escenarios.
- En la próxima clase tú me lo vas a explicar a mí.



### El legado de la Guerra Fría

- Avances tecnológicos
- Creación de organizaciones humanitarias: ACNUR, Amnistía Internacional y Human Rights Watch.
- La cultura Pop y el movimiento Hippie



### La carrera espacial

- En 1961 el soviético Yuri Gagarin, se convirtió en el primer ser humano en viajar al espacio con la nave espacial Vostok 1 y en 1963 la soviética Valentina Tereshkova fue la primera mujer en realizar un viaje al espacio.



### ¿Cuánto habéis aprendido?

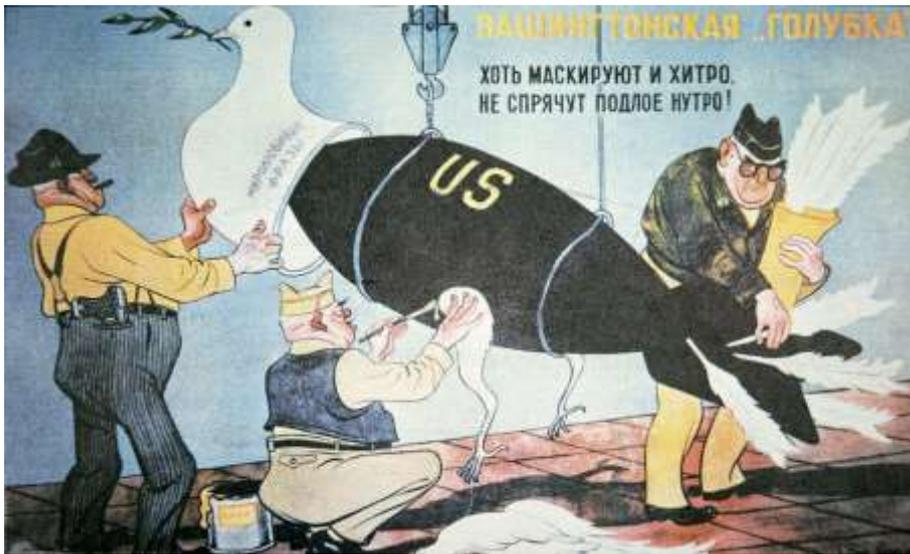


<https://kahoot.it/>

## Anexo 14.2 Conferencia pronunciada en Fulton, Missouri, en 1946 por Winston Churchill<sup>77</sup>

Desde Stettin, en el Báltico, hasta Trieste, en el Adriático, ha caído un telón de acero a lo largo de todo el continente. Detrás de esa línea se encuentran todas las capitales de los antiguos Estados de la Europa central y oriental. Varsovia, Berlín, Praga, Viena, Budapest, Belgrado, Bucarest y Sofía, todas esas ciudades [...] están en lo que debo llamar la esfera soviética. [...] Los partidos comunistas, que eran muy reducidos en los Estados orientales de Europa, han sido situados en lugares preeminentes, se les ha otorgado un poder muy superior a lo que representan y procuran hacerse con un control totalitario en todas las partes [...].

## Anexo 14.3 Imagen propagandística: Arte de propaganda antiguerra soviético "Paloma de Washington", B. Efimov, 1953<sup>78</sup>



## Anexo 14.4 Los dos bloques en Europa en 1953<sup>79</sup>

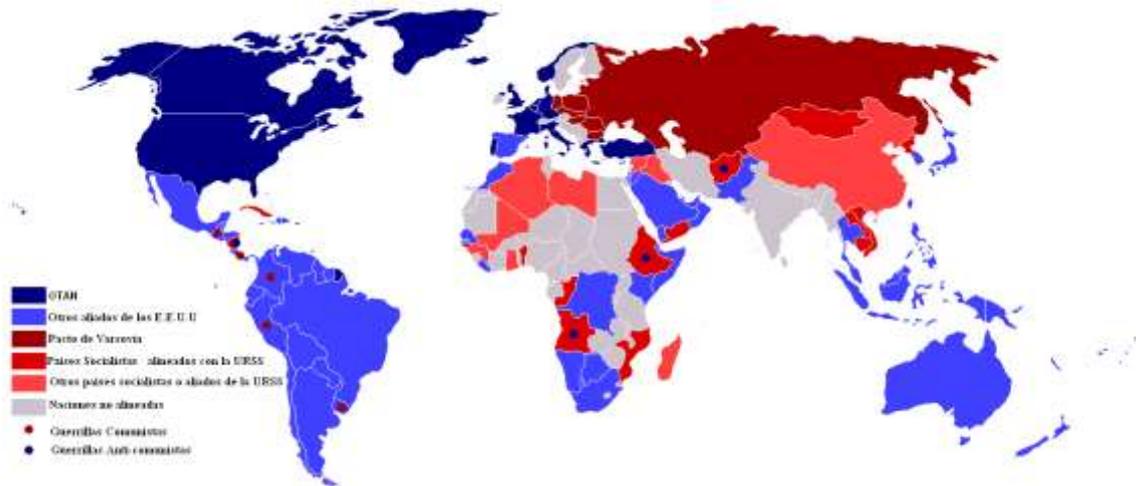


<sup>77</sup> Historia1Imagen: WINSTON CHURCHILL: EL TELÓN DE ACERO. 5 DE MARZO, 1946. Recuperado de: <https://historia1imagen.cl/2007/09/11/wiston-churchill-el-telon-de-acero/>

<sup>78</sup> Arte de propaganda antiguerra soviético "Paloma de Washington", B. Efimov, 1953. Recuperado de <https://www.pinterest.es/pin/425238389817139682/>

<sup>79</sup> Slideshare: Los dos bloques en Europa en 1953. Recuperado de: <https://www.slideshare.net/ignaciosobron/la-guerra-fra-120997944>

Anexo 14.5 Mapamundi. Política de Bloques<sup>80</sup>:

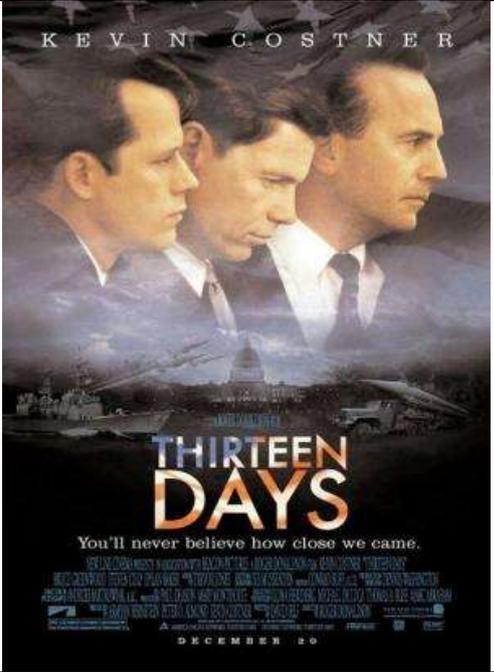


Anexo 14.6 Cuadro de conflictos:

Conflicto	Causas	Postura bloque occidental	Postura bloque oriental	Consecuencias
La Revolución Húngara				
La crisis del canal de Suez				
El muro de Berlín				
La crisis de los misiles en Cuba				

<sup>80</sup> Quora: ¿Qué alianzas militares reunían a los países de los bloques socialistas y capitalistas?  
 Recuperado de: <https://es.quora.com/Qu%C3%A9-alianzas-militares-reun%C3%ADan-a-los-pa%C3%ADses-de-los-bloques-socialistas-y-capitalistas>

Anexo 14.7 ficha técnica de la película 13 días:

Cartel de la película	Ficha técnica
 <p>The poster features three men in suits, with Kevin Costner's name at the top. The title 'THIRTEEN DAYS' is prominently displayed in the center, with the tagline 'You'll never believe how close we came.' below it. The release date 'DECEMBER 20' is at the bottom.</p>	<p>Título original: Thirteen Days Año: 2000 Duración: 145 min. País: Estados Unidos Dirección: Roger Donaldson Productora: New Line Cinema, Beacon Pictures Sinopsis: Crisis de los misiles de Cuba. En octubre de 1962, una serie de fotografías aéreas obtenidas por aviones norteamericanos revelaron que los soviéticos estaban instalando en la isla misiles que podrían alcanzar gran parte de los Estados Unidos. Para obligar a la URSS a desmantelarlos, el presidente John F. Kennedy y sus colaboradores decidieron el bloqueo de la isla.</p>