



Universidad de Valladolid

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

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Viajando en el tiempo: una propuesta de
programación didáctica para Geografía e
Historia en 4º ESO**

Presentado por Olga Aznar Vidal

Tutor: Diego Miguel Revilla

Curso 2020/2021

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
PARTE I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA	6
1. Contextualización de la asignatura	6
2. Elementos de la programación	8
2.1. Secuencia y temporalización de los contenidos	8
2.2. Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica	10
2.3. Decisiones metodológicas y didácticas	38
2.4. Concreción de elementos transversales que se trabajan en cada materia	44
2.5. Medidas que promueven el hábito de la lectura	45
2.6. Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación	47
2.7. Medidas de atención a la diversidad	48
2.8. Materiales, herramientas y recursos de desarrollo curricular	49
2.9. Programa de actividades extraescolares y complementarias	52
2.10. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro	53
PARTE II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO	55
1. Justificación y presentación de la unidad	55
2. Desarrollo de elementos curriculares y actividades	58
3. Explicación de la secuencia y desarrollo de las actividades	62
4. Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación	65
5. Materiales y recursos	65
6. Actividad de Innovación Educativa: diseño de un ABJ a través de un escape room	66
CONCLUSIONES	77
BIBLIOGRAFÍA	78
ANEXO 1: EL JUEGO DE LOS CUBOS (UD 6)	81

ANEXO 2: ESTRATEGIAS DE GAMIFICACIÓN.....	83
ANEXO 3: MATERIALES UNIDAD MODELO (UD7): DOSSIER PARA EL ALUMNADO	85
ANEXO 4: EJEMPLOS DE EVALUACIÓN PARA LA UNIDAD MODELO (UD 7)	116
ANEXO 5: ESCAPE ROOM.....	120

INTRODUCCIÓN

La programación didáctica es fundamental para **guiar al profesorado** en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Supone **planificar un curso entero** acorde a unos requisitos marcados por la legislación vigente. Para programar se necesita la mente abierta y bien ordenada. Considero que, haciendo el ejercicio previo de pensar, planificar, buscar actividades y darle un sentido a todo ello en función de unos estándares, va a hacer que la calidad de la educación mejore, a la vez que trato de garantizar un aprendizaje de calidad y con sentido al alumnado, haciendo que se sienta partícipe de él, y proporcionarle los medios y recursos adecuados para lograrlo. En torno a esto giran las decisiones tomadas en esta programación.

En esta programación didáctica, dedicada a la **asignatura Geografía e Historia en 4º de E.S.O.**, he intentado anticipar todo lo que va a suceder durante el curso, creando actividades, elementos curriculares, su correspondiente evaluación, y, además, otros aspectos como: medidas de atención a la diversidad, fomento de la lectura y la concreción de los elementos transversales. También se incluyen los materiales y recursos que se utilizarán para el desarrollo de cada una de las unidades didácticas.

En la segunda parte del trabajo, **desarrollaré la unidad didáctica número 7: “la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa y la crisis de la Restauración Española (1914-1931)”**, estableciendo los elementos curriculares correspondientes, la evaluación y los materiales y recursos que se utilizarán. También habrá un apartado dedicado a una de las actividades de innovación que están inmersas en esta unidad: **viajando en el tiempo**. Un ABJ en el que, a través de una narrativa e imaginación colectiva, el alumnado tendrá que superar diferentes retos y demostrar todo lo que ha aprendido durante la unidad.

PARTE I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA

1. Contextualización de la asignatura

La asignatura **Geografía e Historia** se incluye dentro del bloque de asignaturas troncales de la Educación Secundaria Obligatoria, siendo una materia general que se imparte dentro de los cuatro cursos de esta etapa educativa. En ella, se formará al alumnado en la comprensión de las sociedades actuales, proporcionándole herramientas para que pueda ejercer una ciudadanía participativa, responsable y consciente, tanto de su identidad como de sus derechos y obligaciones, en un entorno plural, diverso y globalizado. Esta programación pretende darle un sentido a esta asignatura, en el marco de 4º de la ESO, un nivel educativo que se incluye dentro del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta materia está presente tanto en la rama de enseñanzas aplicadas como en académicas.

La legislación orgánica tomada como referencia para esta programación didáctica tiene como base la regulación actual de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) modificada parcialmente por la Ley Orgánica de mejora de la calidad de la Educación 8/2013 de 9 de diciembre (LOMCE).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, a nivel estatal.
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Orden 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.

También se tendrá en cuenta otro tipo de normativa, como la Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León; la Guía de actuación

para la detección de la violencia de género en el ámbito educativo de Castilla y León; o el II Plan de Atención a la Diversidad.

Tal como viene en el currículo, en esta programación está reflejada **la Historia de la Edad Contemporánea**, pero a la vez, asegurando que el alumnado recibe estos conocimientos ligados a unos elementos transversales, y que aprende a través de unas competencias clave, que indicaré en los apartados adecuados de la programación. En cursos anteriores habrán tratado la Prehistoria, la Historia Antigua, la Historia Medieval y la Historia Moderna, así como contenidos de Geografía Física y Humana.

El **alumnado** del último curso de secundaria se encuentra en la denominada «**adolescencia**» (proceso intermedio entre la infancia y la edad adulta), periodo en el que tiene lugar una serie de transformaciones no solamente intelectuales y cognitivas, sino también de carácter psicológico (Hilgard, 1973). Unido a estos cambios, también comienza a manifestarse el sentido de la propia identidad. Estos alumnos empiezan a construir su autoconcepto y su autoestima (Vidal-Abarca, García y Pérez, 2010). Todos estos cambios hacen que los jóvenes actúen de maneras muy dispares, razón por la cual se les ha de tratar con naturalidad, haciéndoles ver que lo que les ocurre, durante esta etapa, no les hace diferentes.

Los estudiantes empiezan a acumular **conocimiento histórico** a una edad temprana. Desde los primeros años de escolarización, pueden identificar que los modos de vida del pasado eran diferentes. En los primeros cursos de secundaria son capaces de identificar algunos desarrollos sociales y políticos de larga duración, sobre todo los relacionados con la historia nacional. En los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos conseguirán adentrarse con más detalle en el tiempo histórico, introduciéndoles al análisis de los diferentes acontecimientos (Barton, 2010). Y es en ese contexto cognitivo donde se enmarca esta asignatura.

Ha de tenerse en cuenta que el alumnado de estas edades presenta **diversas dificultades** para comprender y asimilar los conceptos y procedimientos propios de la Geografía e Historia (Licerias, 2000). Una de las mayores dificultades en el aprendizaje de la historia se encuentra en la periodización y cronología del tiempo histórico, pues deben trabajar con épocas lejanas a su presente. Esto se puede solucionar elaborando **ejes cronológicos**. Otro de los problemas más frecuentes es no comprender o detectar la multicausalidad

en la historia (Seixas y Morton, 2013), pues cometen el error de atribuir el comienzo de los acontecimientos al detonante más próximo que los hizo estallar. Por ello, se trabajarán **las causas de los acontecimientos** con especial atención. Por otro lado, existe la idea preconcebida de que las personas del pasado tenían menor inteligencia que las del presente, de tal modo que justifican, así, los hechos pretéritos, enarbolando la teoría del progreso en la Historia. Encuentran, asimismo, dificultad a la hora de comprender que las creencias de las personas del pasado eran diferentes a las que ellos ostentan en la actualidad (Barton, 2010). Por esto, se trabajará la **empatía histórica**, con el fin de transformar esas ideas preconcebidas, a pesar de que, tal como apunta el mismo autor, este tipo de ideas son difíciles de tratar.

2. Elementos de la programación

2.1. Secuencia y temporalización de los contenidos

Esta programación contiene 12 Unidades Didácticas (UD en adelante), repartidas en los tres trimestres, de acuerdo con el último calendario escolar vigente aprobado por la Junta de Castilla y León (2021-2022). Cada una de ellas, tiene una duración entre 7 y 11 sesiones, excepto la primera (UD1), que abarca dos sesiones, por ser de introducción, y la última (UD12), que ocupa cinco, por ser de cierre. Entre las unidades 2 a 10 aparece la denominada “sesión 0”, que se desarrolla en casa, siempre anterior a la sesión que la precede (generalmente es la sesión 1, pero a veces puede variar). Esta sesión no figura en el cronograma, al no usar tiempo de aula. (Para más información, consultar el apartado de metodología > flipped classroom).

Otras actividades que aparecen en el cronograma son: el ciclo de cine, que abarca 4 sesiones y será una actividad complementaria; y los exámenes. Habrá 5 exámenes a lo largo del curso, aunque la información sobre la evaluación está detallada en el apartado llamado “evaluación”.

La siguiente tabla presenta un cronograma de actividades por semanas.

SEPT						OCT				NOV					DIC				
		1	2	3					1	1	2	3	4	5			1	2	3
									UD2		UD4	UD4		UD4			UD5		EX.4-5
6	7	8	9	10	4	5	6	7	8	8	9	10	11	12	6	7	8	9	10
						UD2	UD3		UD3		UD4	UD4		UD4					UD6
13	14	15	16	17	11	12	13	14	15	15	16	17	18	19	13	14	15	16	17
		UD1		UD1			UD3		UD3		UD5	UD5		UD5		UD6	UD6		UD6
20	21	22	23	24	18	19	20	21	22	22	21	22	23	24	20	21	22	23	24
	UD2	UD2		UD2		UD3	UD3		UD3		UD5	UD5		UD5		UD6	UD6		
27	28	29	30		25	26	27	28	29	29	30				27	28	29	30	31
	UD2	UD2			EX. 2-3		UD4		UD4		UD5								

ENERO					FEBRERO					MARZO				
3	4	5	6	7		1	2	3	4		1	2	3	4
						UD7	UD7		UD7			UD8		UD8
10	11	12	13	14	7	8	9	10	11	7	8	9	10	11
	UD6	UD6		UD7		UD7	EX.6-7		UD8		UD8	UD8		UD9
17	18	19	20	21	14	15	16	17	18	14	15	16	17	18
	UD7	UD7		UD7		UD8	UD8		UD8		UD9	UD9		UD9
24	25	26	27	28	21	22	23	24	25	21	22	23	24	25
	UD7	UD7		UD7		UD8	UD8		UD8		UD9	UD9		UD9
31					28					28	29	30	31	
											UD9	UD9		

ABRIL					MAYO					JUNIO				
				1	2	3	4	5	6			1	2	3
				EX.8-9		UD10	UD10		UD10			UD11		UD11
4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	6	7	8	9	10
	UD10	UD10				UD10	UD10		UD11		EX.10-11	UD12		UD12
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	13	14	15	16	17
						UD11	UD11		UD11		UD12	UD12		UD12
18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	20	21	22	23	24
	UD10	UD10		UD10		UD11	UD11		UD11	CINE	CINE	CINE		
25	26	27	28	29	30	31				27	28	29	30	
	UD10	UD10		UD10		UD11								

2.2. Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica

Tal y como he indicado en el apartado anterior, esta programación didáctica tiene 12 unidades, establecidas relacionando los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje publicados 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.

Cada unidad didáctica cuenta con la creación de contenidos, criterios de evaluación y estándares propios (reflejados en *cursiva* en las tablas), que se relacionan con lo establecido en la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, dando un sentido completo a la programación.

Todo esto se relaciona con una serie de actividades, indicadas también en las tablas y de creación propia, y con las competencias clave. He trabajado las competencias clave siguiendo lo establecido en el Real Decreto 1105/2015, de 26 de diciembre, en el que se decreta el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato; y 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. Las competencias clave son:

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

La evaluación de los estándares se indicará en el apartado correspondiente para ello.

La relación de todos estos elementos dentro de las Unidades Didácticas se manifiesta en las siguientes tablas.

Unidad 1: Métodos y fuentes para el estudio de la Historia				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares	Actividades	Competencias clave
<i>El estudio de la Historia: métodos y fuentes.</i>	<i>Entender la relación entre las ciencias sociales y la importancia de la interdisciplinariedad.</i>	<i>Relaciona la Historia y Geografía con otras ciencias sociales.</i>	Sesión 1: Presentar la asignatura y las pautas que se seguirán durante el curso. (10') Realizar un kahoot en el que alumnado demostrará qué es lo que saben de años anteriores, cómo conciben la Historia y qué es lo que esperan de la asignatura. (20')	AA SE
	<i>Dar una definición correcta de "Historia" e "historiografía" y reconocer las fuentes que se utilizan para el estudio de la Historia</i>	<i>Entiende la diferencia entre "hechos del pasado" y "estudio del pasado", así como el proceso científico que se ha seguido para estudiarlo.</i>	Sesión 1: Realizar el juego "las cajas". Dentro de unas cajas, habrá una serie de objetos. Seleccionarán cuáles servirían para el estudio de la Historia y cuáles no. (20') Sesión 2: Elaborar, por grupos, una redacción sobre la vida de una familia basándose en los materiales encontrados. (20') Debatir y exponer sus opiniones sobre la objetividad y subjetividad en la Historia, a partir de la viñeta extraída del libro FONTANA, J (1982). <i>Historia. Análisis del pasado y proyecto social</i> , Barcelona: Crítica. (15') Presentar a los principales historiadores de la etapa contemporánea. (10')	AA SE CCL

Unidad 2: La crisis del Antiguo Régimen y la época de la Ilustración (B.1)				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares	Actividades	Competencias clave
El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España.	1. Explicar las características del “Antiguo Régimen” en sus sentidos político, social y económico.	1.1 Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración”.	Sesión 0: Ver el vídeo “El Antiguo Régimen: política, sociedad, economía y cultura” del canal El Cubil de Peter, y responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje la sociedad del Antiguo Régimen. Sesión 1: Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave.	CCL AA
		<i>Establece las características de la sociedad del Antiguo Régimen desde el punto de vista político, social, económico y cultural.</i>		
El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII.	2. Conocer los avances de la “revolución científica” desde el siglo XVII y XVIII.	2.1. Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época.	Sesión 2: Crear un programa de radio por grupos de dos personas. Tendrán que escoger un invento y realizar una entrevista al inventor, actuando como entrevistador e inventor. Tiene que seguir unas pautas y demostrar que conocen el contexto histórico, la vida del personaje elegido, los inventos y la repercusión que tuvieron para la sociedad.	CCL AA CEC CD SE
		2.2. Comprende las implicaciones del empiricismo y el método científico en una variedad de áreas		
El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. Obras más representativas.	3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América.	3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías.	Sesión 3: Leer, trabajando en grupos, fragmentos de las siguientes obras, sacar las ideas principales y describir qué características de la Ilustración aparecen en ellos. (25’) - <i>Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?</i> , I. Kant, 1784. - <i>El Emilio</i> , J-J. Rousseau, 1762. Poner en común las ideas principales y las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. (25’)	CCL AA CEC
		3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo.		

			<p>qué características del Absolutismo y del Parlamentarismo aparecen en ellos. (25')</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tratados sobre el gobierno civil</i>, J. Locke, 1690. - <i>El Leviatán</i>, T. Hobbes, 1651. - <i>El espíritu de las leyes</i>, Montesquieu, 1748. <p>Poner en común las ideas principales y las conclusiones a las que ha llegado cada grupo, esta vez, además, poniendo en relación estos textos con los del día anterior. (25')</p>	CEC
		<p><i>Explica qué se esperaba de las mujeres durante el siglo XVII, cómo era la educación para hombres y mujeres, y conoce el nombre de autoras ilustradas.</i></p>	<p>Sesión 5: Leer, trabajando en grupos, fragmentos de las siguientes obras, sacar las ideas principales y describir en qué se diferencian las ideas de Rousseau y las del resto de las autoras sobre educación. (25')</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>El Emílio</i>, J-J. Rousseau, 1762. - <i>A las damas</i>, Mary Chudleigh, 1702. - <i>Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres</i>, Josefa Amar y Borbón, 1790. - <i>Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres</i>, Josefa Amar y Borbón, 1786. - <i>Vindicación de los derechos de la mujer</i>, Mary Wollstonecraft, 17892. <p>Poner en común las ideas principales y las conclusiones a las que ha llegado cada grupo e intercambiar ideas sobre el papel de las mujeres en la época de la Ilustración: su rol en la sociedad, el inicio del feminismo, su cabida dentro de los círculos ilustrados... Exponer algunos otros nombres de mujeres ilustradas. (25')</p>	CCL AA CEC
	<p><i>Comprender el alcance del Barroco y Neoclasicismo como los movimientos artísticos imperantes en los siglos XVII y XVIII.</i></p>	<p><i>Conoce las principales características, artistas y obras del Barroco y del Neoclasicismo.</i></p>	<p>Sesión 5: Tras una explicación de las características del arte Barroco y Neoclásico (15'), analizar algunas obras de estos estilos artísticos, trabajando en grupos (25').</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Bodegón</i>, F. Galicia, 1593. - <i>Mesa</i>, C. Peeters, 1611. 	CCL AA CEC

			<ul style="list-style-type: none"> - <i>Judit decapitando a Holofernes</i>, A. Gentileschi 1613. - <i>Sant'Ivo alla Sapienza</i>, Borromini, 1643-1662. - <i>Apolo y Dafne</i>, Bernini, 1622-1625. - <i>La puerta de Alcalá</i>, Sabatini, 1778. - <i>Eros y Psique</i>, A. Cánova, 1786-1793. <p>Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. (10')</p>	SE
<p><i>España: de la Guerra de Sucesión al despotismo ilustrado de Carlos III.</i></p>	<p><i>Conocer a los primeros Borbones que reinaron en España y lo más destacado de sus gobiernos.</i></p>	<p><i>Entiende las consecuencias de la Guerra de Sucesión española.</i></p>	<p>Sesión 6: Leer un fragmento de Los Decretos de Nueva Planta (1707 en Aragón y Valencia y 1716 en Cataluña) y atender a la explicación de la profesora sobre la Guerra de Sucesión Española y las principales características de los gobiernos de Fernando VI y Carlos III. (30')</p> <p>Realizar un recorrido por la Madrid de Carlos III (principales edificios y medidas para modernizar el país). Intercambiar opiniones sobre las consecuencias sociales de estas medidas. (20').</p>	CCL AA CEC
		<p><i>Explica las principales características del despotismo ilustrado español.</i></p>		
<p>El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España.</p>	<p><i>Relacionar el espacio físico con las características del Antiguo Régimen.</i></p>	<p><i>Compara las formas políticas y económicas de las diferentes potencias europeas.</i></p>	<p>Sesión 7: Elaborar un mapa gigante: "Europa en la segunda mitad del s. XVIII". En él aparecerán características como: quien gobierna en cada potencia, tipo de gobierno, comercio triangular...</p> <p>Elaborar la línea del tiempo correspondiente al período histórico trabajado durante el tema, marcando los principales hitos, personajes, fechas...</p>	CMCT AA SE

Unidad 3: La revolución industrial y el origen del movimiento obrero (B.3)				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares	Actividades	Competencias clave
La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa.	1. Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal.	<i>Comprende las causas y los factores que llevaron a la industrialización: revolución agrícola y revolución demográfica.</i>	Sesión 0: Ver el vídeo “La primera revolución industrial”, del canal La Cuna de Halcarnaso, y responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje la industrialización en diferentes países. Sesión 1: Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave.	CCL AA
		<i>Comprende el cambio en las industrias y cómo afectó a la sociedad, relacionado con los grandes inventos.</i>		
2. Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva.		2.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra.	Sesión 2: Preparar un debate, trabajando en grupos, en el que defiendan las ventajas y desventajas de la industrialización, desde el punto de vista medioambiental, tecnológico, económico y social. Para ello, se les facilitará una serie de recursos web y textos. (25’) Exponer los argumentos al resto de la clase y rebatir a los compañeros. Se sorteará la postura de cada grupo. (25’) <i>Esta actividad podría ampliarse en el ciclo de cine.</i>	CCL AA SE
		2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales.		
		<i>Entiende el liberalismo económico y triunfo del sistema económico capitalista con la revolución industrial.</i>		
La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso?	4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país.	4.1. Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España.	Sesión 3: Leer, trabajando en grupos, fragmentos de las siguientes obras, sacar las ideas principales y explicar qué cambios hubo en España a causa de la industrialización. (30’) - <i>El fracaso de la Revolución Industrial en España (1814-1913)</i> , J. Nadal, 1975. - <i>La burguesía revolucionaria, 1808-1874</i> , M. Artola, 2006.	CCL AA CEC
		<i>Entiende por qué España no se industrializó plenamente en el siglo XIX.</i>	Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. (20’)	

<p>Los orígenes del movimiento obrero</p>	<p>Entiende la aparición del movimiento obrero y las razones por las que se organizaron.</p>	<p>Explica la aparición de una nueva clase social, igual que un cambio en las relaciones de poder.</p>	<p>Sesión 0: Ver los vídeos “El movimiento obrero: marxismo, anarquismo e Internacionales Obreras” y “El movimiento obrero: ludismo, sindicalismo, cartismo y socialismo utópico” del canal Historia en Comentarios, y responder a una serie de cuestiones y sacar las ideas principales de cada ideología.</p> <p>Sesión 4: Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave.</p>	<p>CCL AA CEC</p>
		<p>Conoce los movimientos luditas y cartistas como primeros movimientos obreros.</p>	<p>Sesión 5: Crear sindicatos, trabajando en grupos, poniéndose en el papel de los obreros del siglo XIX, con el objetivo de conseguir mejoras en sus condiciones laborales. Indicar el nombre, la ideología, dónde trabajan... y exponer sus motivos para ir a la huelga, según su ideología. Tendrán que demostrar que entienden el contexto histórico, las condiciones sociales y las diferentes ideologías que impulsaron el movimiento obrero. Para ello, pondrán en común, en cada grupo, las conclusiones sacadas de los vídeos visualizados.</p> <p>Sesión 6: Exponer, por grupos, aquello que han trabajado el día anterior. El resto de la clase evaluará su intervención atendiendo a una rúbrica, de manera que todos entiendan todos los postulados ideológicos.</p>	<p>CCL AA CEC CSC SE</p>
<p>La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa.</p>	<p>1. Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal.</p>	<p>1.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas.</p>	<p>Sesión 7: Elaborar un mapa gigante: “la industrialización en Europa”. En él aparecerán las características de cada potencia según su industrialización.</p> <p>Elaborar la línea del tiempo correspondiente al período histórico trabajado durante el tema, marcando los principales hitos, fechas, inventos, líneas de ferrocarril...</p>	<p>CMCT AA SE</p>
	<p>3. Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios.</p>	<p>3.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos.</p>		

Unidad 4: Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII. (B.2)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares	Actividades	Competencias clave
Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII.	1. Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados Unidos, Francia y España e Iberoamérica.	1.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.	Sesión 0: Ver el vídeo “Revolución y Restauración I: liberalismo, Revolución americana y Revolución francesa” y “Revolución y Restauración II: directorio, imperio napoleónico y restauración monárquica” del canal El Cubil de Peter, y responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje lo acontecido en ambos procesos revolucionarios.	CCL AA
<i>La revolución americana (1773-1789).</i>	<i>Contextualizar los hechos más relevantes de la Revolución americana.</i>	<i>Conoce lo acontecido en la Revolución americana: sus causas, sus fases y sus posteriores consecuencias.</i>	Sesión 1: Elaborar, trabajando en grupos y con la ayuda de diversos textos y el libro, una narrativa de lo acontecido en la Revolución americana. (20') <ul style="list-style-type: none"> - <i>La ley del timbre</i>, 1765. - <i>El motín del té</i>, 1773. - <i>Declaración de Independencia</i>, 4 de julio de 1776. Poner en común las ideas principales y las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. Además, corregir la tarea de casa correspondiente a la Revolución americana de la sesión 0 y resolver dudas. (30')	CCL AA CEC
	2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII.	2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes.		
<i>La revolución francesa. (1789-1799)</i>	<i>Contextualizar los hechos más relevantes de la Revolución Francesa.</i>	<i>Conoce lo acontecido en la Francia revolucionaria: sus causas, sus fases y sus posteriores consecuencias.</i>	Sesión 2: Corregir la tarea de casa de la sesión 0 correspondiente a la Revolución francesa y resolver dudas. (15') Intercambiar opiniones intentando responder a la pregunta: “¿Qué os ha llamado más la atención de cada fase de la Revolución? ¿Por qué?”. (15')	AA SE
		<i>Analiza el lema “libertad, igualdad, fraternidad” y el papel de las mujeres en la Revolución a través de la figura de Olimpe de Gouges.</i>	Leer un fragmento de la <i>Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano</i> y otro de la <i>Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana</i> (Olimpe de	CCL AA

			Gouges) e intercambiar opiniones sobre el papel de las mujeres en la Revolución y su importancia a posteriori. ¿Fue realmente este hecho histórico un triunfo de la libertad y la igualdad? (20')	
		<i>Conoce cómo actuaron los revolucionarios en cada una de sus fases.</i>	Sesión 3: Improvisar una representación teatral, trabajando en grupos, en la que a cada grupo se le asignará uno de los momentos más representativos de la Revolución: toma de la Bastilla, Juramento del Juego de Pelota, Convención girondina y Convención jacobina. Habrá un tiempo previo para preparar (10'), cada representación durará entre 5' y 7' y al final, sacar conclusiones entre toda la clase.	AA CEC SE
<i>La Europa napoleónica (1800-1815)</i>	<i>Comprender el alcance del Imperio napoleónico.</i>	<i>Explica las diferencias entre la etapa del Consulado y la del Imperio.</i>	Sesión 4: Corregir la tarea de casa de la sesión 0 correspondiente al imperio napoleónico y resolver dudas. (20')	CMTC AA
		<i>Describe la política exterior de Napoleón, así como sus principales conquistas, adversarios y derrotas.</i>	Interpretar el mapa "El Imperio napoleónico en 1812", proyectado en la pantalla. Responder, intercambiando opiniones, a las siguientes preguntas: "¿cuándo se proclamó emperador Napoleón?", "¿qué hecho destacaron en el Imperio?", "¿por dónde se extendía Francia durante la Convención?", "¿qué países conquistó Napoleón?", "¿qué países fueron sus principales adversarios?", "¿en qué batallas fue derrotado?", "¿qué es el "imperio de los cien días"?"	
<i>La Guerra de Independencia en España (1808-1814)</i>	<i>Comprender la guerra contra Francia como un hecho ligado a un contexto europeo y en relación con el momento político.</i>	<i>Explica lo acontecido en la Guerra de la Independencia, dándole su correspondiente importancia algunos términos usados en esta contienda, como: guerrillas, afrancesados, fernandinos o sitio.</i>	Sesión 0: Ver los vídeos "LA GUERRA DE INDEPENDENCIA ESPAÑOLA 🗡️ (1808-1814) Resumen fundamental del conflicto" y "LAS CORTES DE CÁDIZ Y LA CONSTITUCIÓN DE 1812 📄 ¡Explicado en la misma CÁDIZ!" del canal La Cuna de Halicarnaso, y responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje lo acontecido en España entre 1808 y 1814.	CCL AA CEC

			<p>Sesión 5: Elaborar, trabajando en grupos, una presentación con grabados de Goya contando la guerra, en la que se reflejen distintas fases, protagonistas, causas, consecuencias... (35')</p> <p>Corregir la tarea de casa de la sesión 0 correspondiente a la Guerra de la Independencia y resolver dudas. (15')</p>	
	<p>Comprender el liberalismo político reflejado en "La Pepa".</p>	<p>Comprende con qué finalidad se convocaron las Cortes de Cádiz y qué obra política se realizó allí.</p>	<p>Sesión 6: Corregir la tarea de casa de la sesión 0 correspondiente a las Cortes de Cádiz y resolver dudas. (15')</p>	<p>CCL AA CEC</p>
		<p>Entiende que la primera Constitución española, aprobada el 19 de marzo de 1812, reflejaba los principios del liberalismo político.</p>	<p>Leer los artículos, trabajando en grupos, 1, 2, 3, 4, 8, 12, 14, 15, 16, 17, 27, 34, 92, 142, 248, 303, 306, 339, 366 y 371 de la Constitución de 1812, hacer un comentario de texto, y compararlos con los artículos 1, 16, 56, 62, 66 y 177 de la Constitución de 1978. (20')</p> <p>Poner en común las ideas principales y las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. (15')</p>	
<p>La independencia de las colonias latinoamericanas (1810-1825)</p>	<p>Explicar el proceso de independencia de las colonias españolas en su contexto histórico.</p>	<p>Describe lo que ocurrió en cada una de las fases de la independencia de las colonias españolas de América.</p>	<p>Sesión 7: Elaborar un esquema visual thinking sobre la independencia que elija cada grupo, en la que se reflejen, por lo menos, los principales actores, una cronología, países involucrados...</p>	<p>AA SE</p>
<p>La Europa de la Restauración (1815)</p>	<p>Entender qué supuso el Congreso de Viena para Europa y los cambios que se produjeron en el mapa europeo.</p>	<p>Conoce el mapa tras el Congreso de Viena y los cambios que han sufrido los países revolucionarios.</p>	<p>Sesión 8: Elaborar un mapa gigante: "La Europa de la Restauración". En él, aparecerán los principales cambios de fronteras tras la derrota de Napoleón y se reflejarán los países aliados en la Cuádruple Alianza, la Quintuple Alianza y la Santa Alianza.</p>	<p>CMCT AA SE</p>
<p>Las revoluciones del siglo XVIII.</p>	<p>Ordenar cronológicamente los principales hechos históricos de finales del siglo XVIII.</p>	<p>Elabora un eje cronológico con los hitos más relevantes de la última mitad del siglo XVIII.</p>	<p>Sesión 8: Elaborar la línea del tiempo correspondiente al período histórico trabajado durante el tema, marcando los principales hitos y fechas.</p>	<p>CMCT AA SE</p>

Unidad 5: Revoluciones y nacionalismos en el inicio del siglo XIX (B.2)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares	Actividades	Competencias clave
Revoluciones y nacionalismos en el inicio del siglo XIX	Identificar los principales hechos con lo que comenzó el siglo XIX.	Entiende y diferencia los procesos revolucionarios de 1820, 1830 y 1848.	<p>Sesión 0: Ver los vídeos “Las oleadas revolucionarias 📌 [LIBERALISMO Y NACIONALISMO]” y “Nacionalismo Unificación italiana y unificación alemana” del canal Historia en Comentarios y responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje las ideas principales de cada tema.</p> <p>Sesión 1: Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave.</p>	CCL AA
		Comprende las características de los procesos unificadores de Italia y Alemania.		
Las Revoluciones liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas.	3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América	3.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.	<p>Sesión 2: Elaborar, trabajando en grupos, una tabla comparando las tres etapas del proceso revolucionario liberal en la que se reflejen: etapas, países, ideologías implicadas y resultados. (35')</p> <p>Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo e intercambiar ideas sobre las causas que llevaron a estas revoluciones. (15')</p> <p><i>Esta actividad podría ampliarse en el ciclo de cine.</i></p>	CCL AA
Las oleadas revolucionarias de 1820 a 1848.	4. Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX.	4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron.		
El reinado de Fernando VII en España (1814-1833).	Conocer la alternancia entre absolutismo y liberalismo del reinado de Fernando VII.	Explica las características del Trienio Liberal y en qué se diferencian y en qué se parecen las dos fases absolutistas del reinado de Fernando VII.	<p>Sesión 0: Ver el vídeo “ESPAÑA EN EL SIGLO XIX De Fernando VII al Sexenio Democrático (1814 - 1874)” del canal La Cuna de Halicarnaso y responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje las ideas principales de cada tema.</p> <p>Sesión 3: Corregir la tarea de casa de la sesión 0 correspondiente al reinado de Fernando VII y resolver dudas. (10')</p>	CCL AA CD SE

			Realizar una entrevista a Fernando VII en la radio, en la que le pregunten sobre la alternancia en su forma de gobierno. Una persona del grupo actuará como entrevistador y otra como Fernando VII. Tendrán que demostrar que conocen las características de este reinado, así como el contexto histórico en España. (40')	
<i>Isabel II y la construcción del Estado liberal (1833-1868).</i>	<i>Identificar los hechos más importantes del gobierno de Isabel II.</i>	<i>Comprende qué medidas, problemas y acontecimientos destacaron en cada etapa del reinado de Isabel II.</i>	Sesión 4: Corregir la tarea de casa de la sesión 0 correspondiente al reinado de Isabel II y resolver dudas. (10') Redactar un artículo de opinión con el título: "Isabel II: luces y sombras de una reina", en el que reflexionarán sobre la figura de la reina, sus circunstancias personales y el tiempo que le tocó vivir. Lo harán en favor o en contra de la Pragmática Sanción, y tendrán que argumentar su postura y quiénes (en la época) la apoyaban igual que ellos. Para ello, podrán ayudarse de diferentes fragmentos seleccionados de la biografía de la Reina escrita por Isabel Burdiel. (40')	CCL AA
<i>El sexenio democrático en España (1868-1874).</i>	<i>Entender la situación de España en la última mitad del siglo XIX.</i>	<i>Entiende por qué fracasaron la monarquía de Amadeo de Saboya y la Primera República.</i>	Sesión 5: "Viajando en el tiempo." Realizar un escape room en el que, a través de diferentes acertijos, que empiezan en la revolución gloriosa, tendrán que asegurarse de que Martínez Campos realiza su golpe de Estado en Sagunto. (35')	CCL CMCT AA SE
<i>La Restauración Española (1874-1898).</i>		<i>Explica las características del sistema canovista.</i>	Sesión 5: Atender a la explicación sobre el período de la Restauración en España. (15')	CD AA
		<i>Entiende los principales actores y actuaciones que se dieron para asegurarse del funcionamiento del sistema, así como entiende la oposición que hubo al mismo.</i>	Sesión 6: Continuar con la explicación del día anterior, si fuera necesario. Elaborar, trabajando en grupos, una infografía en la que se refleje las principales características de la Restauración española: partidos implicados, maneras de asegurarse el éxito electoral, oposición al sistema y	

			regionalismos y nacionalismos. Se ayudarán del libro de texto y de diferentes materiales y blogs en internet.	
Los nacionalismos	<i>Comprender el significado de nacionalismo y cómo surge en este contexto histórico.</i>	4.2. Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores.	<p>Sesión 7: Leer, trabajando en grupos, fragmentos de las siguientes obras, sacar las ideas principales y explicar qué fueron los nacionalismos en la Europa del siglo XIX. (30')</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Naciones y nacionalismo desde 1780</i>, E. Hobsbawm, 1992. - <i>¿Qué somos?</i>, Sabino Arana, 1894. - <i>Los orígenes del totalitarismo</i>, Hannah Arendt, 1951. - <i>Qué es una nación</i>, E. Renan, 1882. <p>Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. (20')</p>	CCL AA CEC
		<i>Entiende y diferencia entre nacionalismos disgregadores y unificadores, así como explica los hechos acontecidos en las llamadas "unificación alemana e italiana".</i>	Sesión 8: Elaborar dos mapas gigantes: "La unificación de Italia" y "La unificación de Alemania". En él, aparecerán las principales fases de cada una de las unificaciones.	CMCT AA SE

Unidad 6: Las grandes potencias europeas, el imperialismo y la segunda revolución industrial. (B.4)				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares	Actividades	Competencias clave
El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias	1. Identificar las potencias imperialistas y el reparto de poder económico y político en el mundo en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX.	1.1. Explica razonadamente que el concepto "imperialismo" refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales.	Sesión 0: Ver el vídeo "Naciones e imperios (1850-1914)" del canal Lecciones de Historia, y responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje las causas, los territorios conquistados, las formas de colonización, cuáles fueron las principales potencias colonizadoras, y las consecuencias del imperialismo.	CCL AA

			Sesión 1: Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave.	
		1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización.	Sesión 2: Realizar el “juego de los cubos” (ver anexo 1) y un posterior debate sobre eurocentrismo, globalización y racismo.	CMCT SE CEC CSC
		<i>Es consciente de las consecuencias ideológicas y sociales que tuvo el imperialismo.</i>		
	2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo.	<i>Ubica en un mapamundi las principales potencias y las colonias, así como de qué tipo es cada colonia.</i>	Sesión 3: Elaborar un mapamundi “El mundo en 1914”. En él, tendrán que señalar: el reparto colonial del mundo, quiénes son las principales potencias europeas y qué colonias tienen, así como de qué tipo es cada una.	CMCT AA SE
		2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914.	Sesión 4: Leer, trabajando en grupos, fragmentos de las siguientes obras, sacar las ideas principales y describir las causas del Imperialismo, los intereses de cada potencia y cómo influyó esto en la Primera Guerra Mundial. (25’)	CCL AA CEC
		<i>Conoce los principales intereses imperialistas y colonialistas de cada potencia.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Discurso ante la cámara de los diputados</i>, J. Ferry, 1885. - <i>Discurso ante la cámara de los diputados</i>, G. Clemenceau, 1885. - <i>Discurso ante la cámara de los diputados</i>, J. Ferry, 1884. <p>Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. (25’)</p>	
La segunda revolución industrial.	5. Conocer los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX, consecuencia de las revoluciones industriales.	5.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX.	Sesión 5: Elaborar un cartel informativo a partir de un invento asignado de manera individual. En él aparecerá: un producto, la materia prima, tipo de industria y potencia industrial.	AA SE
			Sesión 6: Exponer los carteles y elaborar, entre toda la clase, un eje cronológico que pegarán en las paredes del aula.	

<p>La ciencia, arte y cultura en el siglo XIX en Europa, América y Asia.</p>	<p>6. Relacionar movimientos culturales como el romanticismo, en distintas áreas, reconocer la originalidad de movimientos artísticos como el impresionismo, el expresionismo y otros ismos en Europa y Asia. Entender el arte y la cultura en el siglo XIX y sus obras y artistas más representativos.</p>	<p>6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos.</p>	<p>Sesión 7-8: Tras una explicación de las características del Romanticismo, Impresionismo y otros ismos que nacieron a finales del s.XIX (25'), analizar algunas obras de estos estilos artísticos, trabajando en grupos (55').</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Abadía en el encinar</i>, C. D. Friederich, 1809-1810. - <i>Lluvia, vapor y velocidad; el gran ferrocarril del oeste</i>, J.W. Turner, 1884. - <i>La sagrada familia</i>, A. Gaudí, 1884-1926. - <i>Mujer peinándose</i>, E. Degas, 1885. - <i>Mujer en azul peinándose el cabello</i>, H. Goyo, 1920. - <i>La habitación de Arlés</i>, V. Van Gogh, 1888. - <i>Puente japonés</i>, C. Monet, 1899. - <i>Debajo del puente Mannen en Fukagawa</i>, Hokusai, 1823. - <i>Almacenes Carson</i>, L. Sullivan, 1899. <p>Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. (20')</p>	<p>CCL AA CEC</p>
--	---	--	---	---------------------------

Unidad 7: La Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa y la crisis de la Restauración española. (1914-1931) (B.4)

Esta UD está desarrollada en la Parte II del Trabajo de Fin de Máster.

Unidad 8: La época de entreguerras (1920-1939) (B.5)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares	Actividades	Competencias clave
<p>La difícil recuperación de Alemania.</p>	<p>1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras,</p>	<p><i>Entiende las causas y consecuencias del crash del 29, así como la situación económica y política europea y estadounidense del período de entreguerras.</i></p>	<p>Sesión 0: ver el vídeo "El periodo de Entreguerras (1919 - 1939) ... de los dorados años 20 al Fascismo y Nazismo" del canal Juglares y Cronistas y responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa</p>	<p>CCL AA</p>

El crash de 1929 y la gran depresión.	o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa.		conceptual que refleje la crisis del 29 y el ascenso de los totalitarismos en Europa. Sesión 1: Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave.	
		1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia.	Sesión 2: Realizar una infografía reflejando las semejanzas y diferencias entre la crisis del 29 y la del 2008, a través de la lectura de varios textos periodísticos. En ella, tendrán que reflejar las causas y los intentos de solución de dichas crisis. <i>Esta actividad podría ampliarse en el ciclo de cine.</i>	CD SE
		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.		
El fascismo italiano. El nazismo alemán.	3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.	3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.	Sesión 3-4: Crear un programa de radio por grupos de dos personas. Tendrá por título “¿cómo hemos llegado aquí?”. En él, explicarán qué acontecimientos llevaron al auge de los fascismos en Italia o Alemania, entroncándolos en un contexto histórico europeo, además de las características de los fascismos y principales hechos y representantes.	CCL AA CEC SE CD
		<i>Conoce las democracias y dictaduras de la Europa de entreguerras.</i>		
<i>La vida en Europa durante la primera mitad del siglo XX.</i>	<i>Acercarse a la Historia social y entender cómo vivieron los coetáneos una época tan inestable.</i>	<i>Reflexiona sobre la difícil vida de los europeos en la primera mitad del siglo XX.</i>	Sesión 5: Leer, trabajando en grupos, algunos fragmentos del libro <i>El mundo de ayer</i> de S. Zweig, sacar las ideas principales y reflexionar sobre como una persona nacida en 1881 vivió antes, durante y después de la Primera Guerra Mundial y sobre su suicidio en plena Segunda Guerra Mundial. Darse cuenta de cómo cada uno de los temas estudiados en clase tiene una continuidad histórica y no son exentos unos de otros. (30') Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. (20')	CCL AA CSC
La II República en España. La guerra civil española.	<i>Analizar las decisiones políticas tomadas entre 1931 y 1939.</i>	<i>Explica la situación política española antes y después del golpe de Estado fallido de 1936.</i>	Sesión 0: ver el vídeo “La Segunda República Española Del 14 de abril al 18 de julio” y “Las causas, fases y consecuencias de la Guerra Civil Española” del canal	CCL AA

			<p>Historia en Comentarios, y responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje las principales características de ambos temas.</p> <p>Sesión 6: Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave.</p>	
	<p><i>Comprender la importancia de conseguir un derecho fundamental para las mujeres.</i></p>	<p>1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer</p>	<p>Sesión 7-8: Preparar un debate, trabajando en grupos, en el que cada uno tendrá un rol diferente, dependiendo el partido al que pertenece, y tendrán que elaborar argumentos sobre algunos de los debates más controvertidos de la Segunda República: reforma agraria, del ejército, de la educación, sobre el voto femenino... (65')</p> <p>Exponer los argumentos al resto de la clase y rebatir a los compañeros. (35')</p> <p><i>Esta actividad podría ampliarse en el ciclo de cine.</i></p>	<p>CCL AA CSC</p>
	<p>2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente.</p>	<p>2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española.</p>		
		<p>2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional.</p>	<p>Sesión 9-10: Preparar una exposición oral sobre alguno de los temas cruciales de la Guerra Civil. Cada grupo elegirá uno y trabajará a través de la lectura de un capítulo del cómic <i>La Guerra Civil Española de Paul Preston</i> de José Pablo García. (50')</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobre el golpe de Estado → Capítulo 4: <i>"El mapa de España está sangrando"</i> <i>Del golpe de Estado a la Guerra Civil.</i> - Sobre la ayuda internacional → Capítulo 5: <i>"Detrás del pacto de caballeros"</i>. <i>Las grandes potencias traicionan a España.</i> - Sobre la violencia en ambos bandos → Capítulo 7: <i>La política en la retaguardia franquista. Reacción y terror en la ciudad de Dios.</i> Y capítulo 8 → <i>La política en la retaguardia republicana. Revolución y terror en la ciudad del diablo.</i> 	<p>CCL AA CEC</p>

			Exponer al resto de compañeros el producto final de lo trabajado el día anterior. (50')	
	<i>Estudiar la vida cotidiana durante la Guerra Civil.</i>	<i>Explica la vida de población civil durante la Guerra y la dureza del exilio, tanto para hombres y mujeres como para niños y niñas.</i>	<p>Sesión 11: Escribir una narrativa, trabajando en grupos, que explique el exilio en España durante la Guerra Civil, con la ayuda de los siguientes textos. (20')</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Un exilio al combate: republicanos españoles en Francia (1939-1945)</i>, D. Gaspar Celaya, 2015. - <i>Los surcos del azar</i>, Pablo Roca, 2013 (fragmentos). <p>Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. (10')</p> <p>Intercambiar opiniones sobre la vida de la población en la Guerra: quienes se fueron, quienes se quedaron, quienes se fueron al frente..., y también sobre la participación de los republicanos exiliados dentro de la Segunda Guerra Mundial. (20')</p>	CCL CSC

Unidad 9: Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares	Actividades	Competencias clave
<p>Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y "apaciguamiento".</p> <p>De guerra europea a guerra mundial.</p>	1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial.	1.1. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos.	<p>Sesión 0: ver el vídeo "La Segunda Guerra Mundial (1939-1945): el mayor conflicto bélico de la historia" del canal La Cuna de Halicarnaso, y responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje las causas, los bandos, las fases de la guerra, los acuerdos de paz y las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>Sesión 1: : Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave.</p>	CCL AA

2. Entender el concepto de "guerra total".	2.1. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas).	Sesión 2: Comparar, trabajando en grupos, la portada del día 30 de septiembre de 1938 en el periódico Heraldo de Madrid (Madrid) y La Razón (Buenos Aires). Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. Intercambiar ideas sobre la manera de transmitir la noticia y sobre la jerarquía causal.	CCL AA
	<i>Conoce las fases de la guerra, así como las tácticas militares y las innovaciones técnicas que se usaron.</i>	Sesión 3: "Viajando en el tiempo". Realizar un escape room. A través de diferentes acertijos, tendrán que verse inmersos dentro de la Segunda Guerra Mundial como espías, adivinando las tácticas del bando contrario y pasando por todas las fases de la guerra. (35') Intercambiar opiniones intentando responder a la pregunta: "¿Qué os ha llamado más la atención de cada fase de la Guerra? ¿Por qué?". (15')	CCL CMCT AA SE
	<i>Conoce las consecuencias sociales, políticas y económicas de la guerra, así como entiende la trascendencia histórica de este acontecimiento.</i>	Sesión 4: Leer, trabajando en grupos, diferentes documentos sobre los juicios de Nuremberg. Intercambiar ideas sobre las consecuencias de la guerra, sobre si las condiciones impuestas a Alemania fueron duras o no, la creación de Israel, los efectos morales y psicológicos de la población...	CCL AA CSC
	<i>Entiende la magnitud del conflicto, así como su posterior repercusión.</i>	Sesión 9: Visualizar 20 min de diferentes escenas de películas y documentales. Por ejemplo: <i>Los protocolos de los sabios de Sion</i> ; <i>Historia oculta del Tercer Reich</i> (1992); <i>La Segunda Guerra Mundial en color</i> (2009) ... Intercambiar ideas sobre la importancia del conflicto, y sobre memoria histórica. ¿Es importante hablar de ello y conocerlo? ¿Qué es lo que más os ha impactado de lo aprendido en esta unidad?	CCL AA CSC
	3.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra "europea" que la "mundial".	Sesión 5: Elaborar un mapamundi "La Segunda Guerra Mundial". En él tendrán que señalar: países aliados,	CMCT

	3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: europea y Mundial.	3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto.	países del eje y sus satélites, países ocupados por el eje, países neutrales, territorios bajo el régimen de Vichy en el África francesa, zonas de guerra submarina, período inicial de la participación en el conflicto de los países aliados.	AA SE
	<i>Entender la dureza de la guerra desde el punto de vista femenino, sea cual sea su bando.</i>	<i>Analiza los diferentes roles que adquirieron las mujeres durante la guerra, dentro del contexto histórico.</i>	Sesión 6: Leer, trabajando en grupos, algunos capítulos del libro <i>Solas en Berlín</i> de Nicolas Juncker (2021). Intercambiar ideas sobre la vida de las dos mujeres protagonistas y reflexionar sobre los roles que adquirieron las mujeres en la guerra: luchar en el frente, enfermeras, ocupar los puestos de trabajo que los hombres dejaron vacíos.. <i>Esta actividad podría ampliarse en el ciclo de cine.</i>	CCL CSC
		<i>Entiende la Segunda Guerra Mundial desde el punto de vista de diferentes actores sociales.</i>		
	<i>Entender los factores ideológicos que llevaron al estallido y desarrollo de la II Guerra Mundial.</i>	<i>Analiza diferentes ideologías y su propaganda durante la Segunda Guerra Mundial.</i>	Sesión 7: Analizar, trabajando en grupos, diferentes carteles propagandísticos de la Segunda Guerra Mundial. Relacionarlos con algunos de la Guerra Civil Española. Reflexionar sobre qué mensajes transmiten estos carteles. (40') Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo y pensar sobre si se relacionan con alguna propaganda política de la actualidad. (20')	
El Holocausto.	4. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias.	4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial.	Sesión 8: Leer, trabajando en grupos, algunos capítulos del libro <i>El niño con el pijama de rayas</i> de John Boyne (2007). Intercambiar ideas sobre la vida de los dos niños. Pensar si ese niño alemán es consciente de lo que está pasando y de cómo, por pertenecer a una familia concreta, él tiene una ideología impuesta y la suerte de no estar al otro lado de la valla. Reflexionar sobre a quién culpamos de las decisiones gubernamentales de ciertos países; o si creen que ese niño podía parar el Holocausto, qué	CCL CSC
		<i>Entiende la Segunda Guerra Mundial desde el punto de vista de diferentes actores sociales.</i>		

			<p>pasará cuando crezca y se dé cuenta de lo que hacía su padre...</p> <p>Reflexionar sobre por qué se produjo el Holocausto, la deshumanización de los judíos, el odio a otras etnias o religiones, y las consecuencias que ha tenido en el s. XXI.</p>	
--	--	--	--	--

Unidad 10: Descolonización y Guerra Fría (1945-1991)				
Contenido	Criterios de evaluación	Estándares	Actividades	Competencias clave
Los procesos de descolonización en Asia y África. (B.6)	5. Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX. (B.6)	5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador. (B.6)	<p>Sesión 0: Ver el vídeo “El proceso de descolonización de Asia y África - Parte 1 - Clase didáctica – USMPTV” del canal Archivos Educativos, y responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje las causas, el proceso y las consecuencias del proceso descolonizador.</p> <p>Sesión 1: Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave.</p>	CCL AA
	6. Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual. (B.6)	6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947). (B.6)	Sesión 2: A partir de diversos textos, elaborar unas conclusiones sobre si la descolonización en estas zonas fue un proceso político o fue real, y sobre la formación del tercer mundo.	CCL CSC
	1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial. (B.8)	1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época. (B.8)	Sesión 3: Elaborar un mapa gigante: “la descolonización en el mundo”. En él, aparecerá el nuevo mapamundi tras el proceso de descolonización y algunos datos relevantes en cada país.	CMCT AA SE
La nueva geopolítica mundial: “guerra fría” y	2. Comprender el concepto de “guerra fría” en el contexto de después de 1945,	<i>Entiende por qué en el mundo se han constituido dos grandes bloques y las características de cada uno.</i>	Sesión 0: Ver el vídeo “La GUERRA FRÍA en 12 minutos Resumen fácil y rápido con mapas” del canal Memorias de Pez, y responder a una serie de cuestiones, hacer un	CCL AA

planes de reconstrucción post-bélica. (B.6)	y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS. (B.7)		esquema del tema y un mapa conceptual que refleje los bandos y las fases de Guerra Fría. Sesión 4: : Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave.	
	<i>Entender las diferentes fases por las que se desarrolló la Guerra Fría.</i>	<i>Entiende el concepto de “guerra fría” y por qué no estalló un gran conflicto nuclear en ningún momento.</i>	Sesión 5: Analizar, trabajando en grupos y a través de diferentes documentos, los principales acontecimientos de las distintas fases de la Guerra Fría. (20’) Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. (15’) Intercambiar opiniones intentando responder a la pregunta: “¿Qué os ha llamado más la atención de cada fase de la Guerra? ¿Por qué?”. (15’) <i>Esta actividad podría ampliarse en el ciclo de cine.</i>	CCL AA
		1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría. (B.7) <i>Entiende la tensión entre potencias y cómo afectó a la sociedad de momento.</i>	Sesión 6 y 7: Escuchar, analizar, comentar y relacionar con el tema la letra de las siguientes canciones, trabajando en grupos: (80’) <ul style="list-style-type: none"> - <i>The fletcher memorias home</i>, Pink Floyd, 1983. - <i>God, please, protect America</i>, Jimmie Osborne, 1950. - <i>A Hard Rain's a-Gonna Fall</i>, Dob Dylan, 1963. - <i>Gimme Shelter</i>, The Rolling Stones, 1969. - <i>Mother</i>, Pink Floyd, 1979. - <i>Russians</i>, Sting, 1985. - <i>Right here, right now</i>, Jesus Jones, 1991. - <i>Wind of change</i>, Scorpions, 1990. - <i>Ataque preventivo de la URSS</i>, Polansky y el ardor, 1983. - <i>Korsakov</i>, Boikot, 1999. Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo e intercambiar ideas sobre cómo veía el conflicto la sociedad de la época y cómo se reflejaba en la música que escuchaban. (20’)	CCL CEC AA

El arte durante todo el siglo XX.	Entender las expresiones artísticas del siglo XX dentro de su contexto histórico.	Diferencia entre distintas vanguardias artísticas: expresionismo, fauvismo, futurismo, cubismo, dadaísmo, surrealismo... y las coloca dentro de su contexto histórico.	<p>Sesión 8: Tras una explicación de las características de las diferentes vanguardias (15'), analizar algunas obras de estos estilos artísticos, trabajando en grupos (20').</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>La danza</i>, H. Matisse, 1909-1910. - <i>Autorretrato con una modelo</i>, E. Kirchner, 1910. - <i>Naturaleza muerta cubista</i>, M. Blanchard, 1917. - <i>Niña corriendo en un balcón</i>, G. Balla, 1912. - <i>Corte con el cuchillo de cocina Dadá</i>, H. Höch, 1919. - <i>Gala mirando al mar Mediterráneo que, a una distancia de 20 metros, se transforma en el retrato de Abraham Lincoln</i>, S. Dalí, 1976. - <i>La muerte atrapa a una mujer</i>, K. Kollwitz, 1934. <p>Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. (15')</p>	CCL AA CEC SE
		Identifica las características de la arquitectura funcionalista, racionalista y organicista, y coloca estos tipos de arquitectura dentro de su contexto histórico.	<p>Sesión 9: Tras una explicación de las características de la arquitectura funcionalista, racionalista y organicista (15'), analizar algunas obras de estos estilos artísticos, trabajando en grupos (20').</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Villa Müller</i>, A. Loos, 1928. - <i>Villa Saboya</i>, Le Corbusier, 1929. - <i>La casa E 1027</i>, E. Gray, 1929. - <i>Pabellón de Alemania</i>, M. van der Rohe, 1929. - <i>La casa do vidrio</i>, L. Bo Bardi, 1950. - <i>Casa Oswald</i>, M. Ucelay, 1952. <p>Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. (15')</p>	CCL AA CEC SE
		Conoce las maneras de expresar la realidad que se dieron después de la Segunda Guerra Mundial:	<p>Sesión 10: Tras una explicación de las características de la escultura en la segunda mitad del siglo XX (15'), analizar algunas obras de estos estilos artísticos, trabajando en grupos (20').</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lehigh V Spam</i>, F. Kline, 1950. - <i>Hombre caminando</i>, A. Giacometti, 1960. - <i>Betta lambda</i>, M. Louis, 1961. 	CCL AA CEC SE

			<ul style="list-style-type: none"> - <i>Vega nor</i>, V. Vasarely, 1969. - <i>Sopas Campbell's</i>, A. Warhol, 1962. - <i>Chica con lágrima III</i>, R. Lichtenstein, 1964. - <i>Étreinte</i>, D. Tanning, 1969. <p>Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. (15')</p>	
--	--	--	--	--

Unidad 11: La división mundial en dos grandes bloques.				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares	Actividades	Competencias clave
Evolución de Estados Unidos y sus aliados; el Welfare State en Europa. (B.7)	4. Comprender el concepto de crisis económica y su repercusión mundial en un caso concreto. (B.7)	4.1. Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008. (B.7)	<p>Sesión 1: Analizar, trabajando en grupos, el plan Marshall y la subida del precio del petróleo en 1973, a partir de diferentes textos y gráficos.</p> <p>Atender a la explicación sobre la evolución del capitalismo: desde el plan Marshall y su consecuente crecimiento económico a las crisis de 1973-1990.</p>	CCL AA
	<i>Conocer la sociedad estadounidense después de la guerra.</i>	1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado.	Reconocer, a partir de un cardgame, a varios personajes (Betty Friedan, Kate Miller, Angela Davis, Rosa Parks, Martin Luther King, Lech Walesa...) y reconstruir, entre toda la clase, sus vidas, sus teorías y su papel en los movimientos sociales estadounidenses.	CCL CEC CSC
		<i>Reconoce los problemas sociales derivados del racismo, el anticomunismo y la desigualdad social en EEUU.</i>		
1. Entender los avances económicos de los regímenes soviéticos y los peligros de su aislamiento interno, y los avances económicos del Welfare State en Europa. (B.7)	1.2. Explica los avances del Welfare State en Europa. (B.7)	1.2. Explica los avances del Welfare State en Europa. (B.7)	Sesión 2: Analizar diferentes textos y gráficos y explicar cómo funciona el Estado de Bienestar y la oposición que tuvo el sistema vigente en mayo del 68.	CCL CSC
		1.2. Comprende los pros y contras del estado del bienestar. (B.8)		

	4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea. (B.8)	4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro. (B.8)	Sesión 2: Leer el tratado de Maastrich y elaborar una explicación de los antecedentes de la Unión Europea y de su fundación. Leer artículos periodísticos actuales que hablen del brexit e intercambiar ideas sobre el futuro de la UE.	CCL CSC
Las distintas formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo. (B.8)	<i>Explicar la incorporación de algunas potencias asiáticas a la órbita occidental.</i>	<i>Comprende el crecimiento económico japonés y el nacimiento de "los dragones asiáticos".</i>	Sesión 3: Grabar, trabajando en grupos, un programa de radio. Cada grupo elegirá un país y contará su historia en la segunda mitad del siglo XX. Para ello, se les facilitará una serie de textos y recursos web.	
	<i>Conocer los problemas de América Latina en la segunda mitad del siglo.</i>	<i>Analiza la espiral de crisis en América Latina que provocó una serie de dictaduras militares.</i>		
<i>La URSS y su expansión comunista.</i>	2. Conocer las causas y consecuencias inmediatas del derrumbe de la URSS y otros regímenes soviéticos. (B.8)	<i>Comprende la evolución política de la URSS después de Stalin.</i>	Sesión 4: Elaborar un eje cronológico con los diferentes presidentes de la URSS y las principales características políticas, sociales y económicas de su gobierno (Kruschev, Breznev, Gorbachov, Yelstin y Putin). Atender a la explicación sobre la caída de la URSS y los cambios que esto produjo en el mundo. Leer algunos fragmentos del libro <i>Purga</i> de Sofi Oksanen e intercambiar ideas sobre la represión en la Rusia soviética.	CCL CMCT AA
		2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS. (B.8)		
	<i>Conocer otros regímenes comunistas que coexistieron con la URSS.</i>	<i>Analiza diversos aspectos producidos debido a la expansión comunista por el mundo: maoísmo, régimen de Fidel Castro, gobierno de Salvador Allende, pensamiento comunista en África.</i>	Sesión 5: Elaborar un esquema visual thinking, trabajando en grupos, sobre uno de los países comunistas que elijan.	CMCT AA
		<i>Describe los aspectos políticos y económicos de las democracias populares de Europa del este.</i>	Sesión 6: Elaborar una infografía en la que se reflejen los aspectos políticos y económicos de las democracias populares de Europa del este.	CMCT AA

España: Franquismo y democracia.	Explicar cómo afectó a la sociedad española el fin de la Guerra Civil y la instauración de una dictadura durante 36 años.	2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco. (B.7)	Sesión 7: Hacer un eje cronológico con las etapas de la dictadura y sus principales características.	CMCT AA
	3. Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975. (B.8)	3.1. Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica. (B.7)	Sesión 8: Leer, trabajando en grupos, diferentes noticias sobre memoria histórica (exhumación de Franco, pintadas en estatuas de libertadores...).	CCL CSC
	3. Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre ese proceso. (B.8)	3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad. (B.8)	Sesión 9: Analizar, a través de diferentes artículos o lecturas, las interpretaciones de algunos hitos más destacados de la transición.	CCL AA CSC
		3.2. Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, apertura de Cortes Constituyentes, aprobación de la Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc. (B.8)	Sesión 10: Leer, por grupos, los siguientes artículos:	CCL AA CSC
	3.3. Analiza el problema del terrorismo en España durante esta etapa (ETA, GRAPO, Terra Lliure, etc.): génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc. (B.8)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>El Memorial de las Víctimas del Terrorismo, un centro para que no se olvide el terror de ETA</i>. Borque, A. J., 2021. - <i>Grupos y organizaciones terroristas a lo largo del mundo</i>, 2021. - <i>Alberto Spektorowski: "Teníamos la certeza de que estábamos ante el fin de ETA"</i>. Montero, F., 2021. - <i>Un año de cárcel por tuitear «Arriba GRAPO, Al-Qaeda y ETA :D»</i>. Pozas, A., 2018. 		

			<ul style="list-style-type: none"> - <i>De ETA al yihadismo: Un balance del terrorismo en España.</i> Soldevilla, G. F.,2021. - <i>El legado de la herida del terrorismo en España.</i> Soldevilla, G. F. 2021. <p>Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo e intercambiar ideas sobre las actuaciones terroristas.</p>	
--	--	--	--	--

Unidad 12: Globalización y perspectivas de futuro.				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares	Actividades	Competencias clave
La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos. (B.9)	1. Definir la globalización e identificar algunos de sus factores. (B.9)	<i>Define el término globalización.</i>	Sesión 1: Buscar artículos de periódico y noticias actuales que hablen de la globalización, trabajando en grupos. Tendrán que definirla y elaborar argumentos a favor y en contra.	CCL AA SE
		1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra. (B.9)		
	2. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica. (B.9)	2.1. Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la Información y la comunicación, a distintos niveles geográficos. (B.9)	Sesión 2: Crear un eje cronológico, trabajando en grupos, sobre la evolución de la tecnología con algunos ejemplos y elaborar argumentos a favor y en contra del progreso tecnológico, mirando al futuro y al pasado.	CMCT CEC SE
		1.3. Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI. (B.10)		
La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía. (B.10)	1. Reconocer que el pasado “no está muerto y enterrado”, sino que determina o influye en el	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. (B.10)	Sesión 3: Buscar noticias, trabajando en grupos, sobre cómo está afectando el cambio climático, contaminación... al medioambiente en la actualidad. Elaborar una serie de consejos para cuidar el planeta.	CCL SE

	presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios. (B.10)	<i>Es consciente del impacto ambiental del ser humano y plantea soluciones.</i>		CSC
		1.2. Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI. (B.10)	Sesión 4: Elaborar, trabajando en grupos, argumentos sobre cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a establecer una unión económica y política en el siglo XXI.	CCL CSC
<i>Piensa globalmente, actúa localmente.</i>	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. (B.9)	3.1. Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización. (B.9)	Sesión 5: Grabar, trabajando en grupos, un programa de radio acerca de la globalización, con cuatro secciones: globalización, tecnología, medioambiente y economía y política. En él se reflejarán las conclusiones de las actividades de los días anteriores.	CCL SE AA CD

2.3. Decisiones metodológicas y didácticas

Cada docente es libre y responsable de tomar las **decisiones metodológicas** que considere. 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, establece en su Anexo 2 una serie de orientaciones o principios metodológicos. Aquellos que adopte cada docente son los que **determinarán el modelo de enseñanza** que afectará de manera directa en el desarrollo de la materia y el aprendizaje del alumnado, dado que orientan de uno u otro modo el modelo que estos han de seguir para alcanzar los objetivos pertinentes (Quinquer, 2004). Tal como indican Alegría, Muñoz Labraña y Wilhem (2008), tradicionalmente se ha seguido un modelo expositivo, de clase magistral, para la didáctica de las Ciencias Sociales. Esto va unido a un aprendizaje memorístico y no activo. Diversos autores (Bénjam y Pagès, 1997; Licerias, 2001) han señalado que el modelo tradicional de la enseñanza de las Ciencias Sociales resultaba poco atractivo al alumnado, ya que encontraban infructuosa la memorización de contenidos (Carretero, 2005). En la misma línea, como apunta Prats (2001), con **el uso del aprendizaje significativo** el docente pretenderá crear alumnos críticos, capaces de procesar una discriminación en las fuentes, basado en los últimos avances de la ciencia histórica. Y es que no se trata sólo de que comprendan el significado del contenido, sino también poseer **la habilidad para aplicar lo aprendido** (Domínguez, 2015). Joan Pagés (2014) insiste en la necesidad de conseguir comunicar los conocimientos al alumnado, así como diseñar actividades y utilizar un conjunto de recurso didácticos que puedan **despertar el interés** de los estudiantes y hacerles partícipes de la construcción de la Historia. Todo esto hace que yo haya querido apostar por **metodologías activas** que fomenten las competencias del alumnado, sin dejar de lado la atención a la diversidad.

Flipped Classroom.

La “clase invertida” es la **estrategia metodológica principal** en esta programación didáctica, pues a partir de ella se desarrollan la mayoría de las UD (desde la 2 hasta la 10). Esta técnica contiene los ingredientes claves para poder hacer que las mentes del mañana adquieran el rol que se merecen, un aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo, capaces

de aprender y romper de una vez con la barrera del aprendizaje memorístico (Benítez El Moufaoued, 2017).

En esta programación, he dispuesto esta metodología a partir de una “**sesión 0**”, es decir, a partir de una tarea en casa (de manera individual) que consiste en visualizar una serie de vídeos. Se puede utilizar cualquier tipo de material, pero debemos tener en cuenta que los recursos audiovisuales son fundamentales para captar la atención del alumnado, representando de manera gráfica todos los contenidos explicados en el aula (Arias Ferrer, Egea Vivancos y Monroy Hernández, 2019).

En la sesión siguiente, **se tratará en clase el material visto**, mediante una explicación de las ideas clave y la resolución de dudas. Además, en voz alta, corregiremos la tarea (preguntas y esquema). Una manera de tener certeza de que han realizado la tarea 0 es subirla a plataformas como EdPuzzle, donde se pueden insertar preguntas dentro del vídeo y las respuestas de cada uno llegan al docente.

A partir de aquí, las siguientes sesiones estarán dedicadas a **profundizar los contenidos** de la unidad de diversas maneras, utilizando otras metodologías.

Siguiendo el estudio de Benítez El Moufaoued (2017), la implementación de la propuesta basada en la metodología flipped classroom nos permite comprobar que es un método viable debido a que la dinámica en las clases mejora, los estudiantes se implican en la materia de forma participativa, comprometida, interesada y activa. Y tal y como él indica, esta metodología permite profundizar en temas concretos, dudas y cuestiones relevantes, dota a los alumnos y alumnas la capacidad de organización para que, paulatinamente, vayan gestionando su tiempo, fomenta un ambiente cooperativo y favorece la adquisición de un amplio bagaje de conocimientos que puedan aplicar a lo largo de su formación.

Aprendizaje basado en competencias

Las competencias clave **aparecen en todas las UD**, de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 1105/2015, de 26 de diciembre, en el que se decreta el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. Tal como apuntan Gómez, Ortuño y Miralles (2018), el método científico será la base de las estrategias didácticas que busquen un aprendizaje basado en competencias que se aleje de los métodos

tradicionales que primen un conocimiento estático memorístico. Por esto, es importante trabajarlas de manera consciente en todas las actividades propuestas.

Además de las competencias clave, en la enseñanza de la Historia se desarrollan **competencias propias de la disciplina**, entre las que se encuentran aspectos como la interpretación, la búsqueda de información o el trabajo con fuentes. Se pretende que el alumnado entre en contacto con las técnicas del trabajo del historiador (Prats, 2011), por lo que se les proporcionarán **fuentes primarias y secundarias** para trabajar en clase. Entre las fuentes primarias, no sólo trabajarán con **textos**, sino también con **obras de arte** (pintura, escultura y arquitectura) **y musicales**. Estos recursos pueden mostrar cómo la sociedad del momento percibía los distintos cambios históricos y políticos que se iban produciendo y cuál era la valoración que hacía de los mismos. El caso de las canciones sirve de apoyo para la comprensión del pasado a partir de estimular inicialmente las emociones de los estudiantes (Martínez Zapata et al., 2017). Con las fuentes secundarias, además de **diferenciar fuentes científicas y de divulgación**, conocerán a algunos de los **historiadores** que han trabajado la Edad Contemporánea (Casanova, Hobsbawm, Preston...). Este tipo de actividad está presente en todas las unidades didácticas.

La Historia es una disciplina que en sí requiere del **análisis crítico**, y una buena manera de hacerlo es a través del análisis de textos y otras fuentes históricas (Orozco, 2016). De esta manera, la aprehensión por parte de los alumnos de los conceptos de **empatía histórica, el tiempo histórico, la causalidad, o el cambio y la continuidad**, que son esenciales para la construcción de un conocimiento histórico significativo (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Seixas, 2017), serán trabajados de manera constante y de un modo práctico a través de este tipo de actividades.

Aprendizaje cooperativo.

La metodología cooperativa es aquella que se basa en la interacción entre el alumnado a través de grupos de trabajo (Pujolás, 2008). Estará presente en todas las UD, de diferentes maneras:

- **En la creación de grupos de trabajo**, que irán variando para cambiar los roles de liderazgo. El trabajo cooperativo promueve aptitudes como la cooperación, la responsabilidad o la competencia compartida, básicas para el ciudadano del futuro (Glinz Pérez, 2005). Estos grupos tendrán que realizar prácticamente todas

las tareas de la programación, puesto que el único trabajo individual que se propone es la tarea de casa. Se trata de fomentar el trabajo autónomo y la colaboración, y el profesor elaborará en todo caso tareas con objetivos concisos para que los alumnos trabajen desde el principio con una idea clara de la tarea que deben desarrollar, o la cuestión a resolver (Quinquer, 2004). El docente tiene un papel fundamental en esto: atender a los diferentes roles que cada uno de los alumnos juega en los grupos, con el fin de que todo el mundo aporte y participe.

- **En el intercambio de ideas, de opiniones, la corrección de la tarea de casa o en la puesta en común de las conclusiones sacadas en los grupos.** Aunque no estén divididos en grupos, la clase en su conjunto forma un grupo. De esta manera, se consigue que tengan que argumentar sus propias ideas, que se expresen como quieran y que aprendan unos de otros.

Aprendizaje basado en juegos y gamificación.

Se llama «gamificación» o «ludificación» al uso de técnicas y dinámicas propias de los juegos en contextos no lúdicos, como el mundo empresarial y la educación. Por su parte, el ABJ (aprendizaje basado en juegos) —GBL, Game-based Learning, en inglés— consiste en usar juegos para aprender, o en aprender jugando. **La ABJ se refiere al uso de juegos que guardan relación con los contenidos didácticos, mientras que la gamificación se refiere a la aplicación de técnicas y elementos de los juegos en el desarrollo de los contenidos,** aunque no se esté trabajando con un juego. En un caso el material de trabajo es el juego; en el otro, los contenidos adaptados. (Ayén, 2017). Los principios fundamentales, así como los mecanismos involucrados en el proceso, se centran en lograr unos resultados de aprendizaje específicos, pero de manera colateral también se logran resultados secundarios (Contreras Espinosa, 2016). Godoy (2019), enfatiza que, mediante la aplicación de este método se obtiene un nuevo direccionamiento en las actividades didácticas, esto ayuda a que los estudiantes **se interesen** por los contenidos de la asignatura dejando de lado la memorización como única forma de adquirir conocimientos en clases magistrales; también insiste en que la gamificación como método de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales prioriza dos elementos fundamentales que se requiere en el proceso áulico, tal es el caso de **la motivación y el compromiso,** mismos que permiten la optimización del binomio enseñanza–

aprendizaje. Además, Sánchez y Colomer (2017) recalcan cómo el uso de actividades gamificadas puede ayudar a **desarrollar el pensamiento histórico**.

En esta programación, hay **diferentes propuestas de ABJ**. Por un lado, mediante escape room, en la actividad denominada **“viajando en el tiempo”** (UD5, 7 y 9), que trataré con más detalle en el apartado sobre actividades de innovación. Por otro lado, se realizarán **diferentes juegos** que nos permitan realizar después un debate o que estén relacionados con conocimientos aprendidos en otras actividades (UD 1 y 6).

En cuanto a **las estrategias de gamificación**, éstas se darán durante todo el curso. Ayén (2017) destaca unos elementos y yo he adaptado algunos:

- **Los puntos (*points*) y las insignias, medallas digitales o trofeos (*badges*)**. Al gamificar, los puntos se suman y se acumulan, generando así una sensación de progreso. El alumnado podrá conseguirlos al hacer tareas voluntarias, al buscar información extra sobre el tema que se esté trabajando... Cada trimestre habrá una lista de maneras de conseguirlos. Al sumar una cierta cantidad de puntos, se pueden conseguir insignias.
- **Los premios, recompensas, bonos, tesoros o privilegios**. Pueden obtenerse al conseguir un número determinado de puntos. Algunos ejemplos: elegir compañero/a para la próxima actividad, recibir una pista en un examen...
- **La curva de dificultad (*difficulty curve*)**. Para que una tarea gamificada funcione, los juegos/misiones han de tener una dificultad creciente.
- **La historia (*storytelling*)**. Las tareas gamificadas cuentan con una línea narrativa, un hilo conductor que unifica todas las actividades/misiones/juegos. En este caso, existirá en las actividades propias de ABJ, y serán los viajes en el tiempo.
- **La estética**. Un cuidado aspecto visual favorece la identificación de la tarea con el juego, por lo que se procurará asociar cada tipo actividad a una estética concreta.

En el anexo 2 se muestran ejemplos concretos de las estrategias de gamificación.

Debates, simulaciones y representaciones.

Con este tipo de actividades pretendo que el alumnado se ponga **en el papel de otros**, o que **elabore argumentos, los defienda y refute otros argumentos**. Así, el uso del debate constituiría una **mejora del aprendizaje** de nuestro alumnado, de tal manera que los alumnos, con esto no adquirirán meramente contenidos, sino también desarrollarán

competencias, obteniéndose, así, la formación integral de los estudiantes (Rodríguez, 2012). La propuesta de debates se puede ver en la UD3, donde tendrán que **preparar argumentos, exponerlos y refutar a sus compañeros**; y en la UD8, en la que tendrán que ponerse **en el papel de un partido y una ideología concretas**, fomentando además la empatía histórica, con el fin de que entiendan el pensamiento de cada uno de los actores de la República española. Otro aspecto a tener en cuenta (y que se trata en la UD8) es la introducción de **ejercicios de simulación** para practicar algunas nociones del pensamiento histórico (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018), tales como la **empatía histórica**. También habrá otro tipo de ejercicios en las UD3 y 4 en las que, mediante **la representación teatral**, tendrán que ponerse en la piel de quienes vivieron el en pasado. Y, en las UD 2, 5, 7 y 12 tendrán que **crear un programa de radio**. Para esta actividad, crearán grupos fijos de dos personas, que tendrán que ponerle nombre al programa. Éste tratará los temas que se indican en las actividades, pero, además, podrán reforzarlo haciendo algún programa voluntario en casa (ahí pueden variar los grupos, puede haber invitados en los programas o cualquier cosa que puedan imaginarse) en el que traten temas de otras UD. Esto les dará insignias (ver subapartado de gamificación).

Metodología expositiva.

A pesar de ser un modelo *tradicional* o de utilizar metodologías activas, no hay que dejar de lado la metodología expositiva. De hecho, **ésta puede ser perfectamente activa** si se consigue hacer partícipe al alumnado en la explicación. Como apuntan Alegría et al. (2008), este método sigue siendo fundamental para asegurar el aprendizaje. Por ello, está presente en esta programación didáctica. Por un lado, en unidades como la 2, 5, 10 u 11, aparece indicada la actividad **“atender a la explicación sobre...” o “tras una explicación...”**. Por otro lado, **tras cada sesión 0 hay una clase expositiva** en la que se corrige la tarea de casa, pero también se explican las ideas clave del tema, se refuerzan los contenidos que aparecen en los vídeos o se solventan las dudas que hayan podido aparecer realizando la tarea. Además, cada vez que **pongan en común las conclusiones** llegadas en grupo o **intercambien ideas**, la docente estará presente para poder explicar todo aquello que necesita un refuerzo.

Solventar algunos problemas que nos podamos encontrar.

El principal inconveniente que encontramos en el aula de Geografía e Historia es que los discentes **sólo se dedican a escuchar**, atender las explicaciones teóricas que no invitan a

la reflexión y que se basan en explicaciones positivistas, es decir, acontecimientos principales y fechas concretas como describe Carr (1991). Si esto ocurriera, habría que saber adaptar la programación didáctica para **introducir las metodologías activas de una manera paulatina**.

Por otro lado, uno de los problemas frecuentes es que a los adolescentes les cuesta **entender la simultaneidad de los acontecimientos** (Barton, 2010). Por ello, en las UD 2, 3, 4, 7 y 11 elaborarán **una línea del tiempo**, que acompañarán de **un mapa gigante** (también en las UD 5, 6, 9 y 10), relacionando de esta manera Historia y Geografía, y dándole importancia al espacio geográfico a la hora de estudiar el pasado.

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

Los elementos transversales, en Educación Secundaria Obligatoria, son aquellos que se deben trabajar con el alumnado en todas las materias que se imparten a lo largo de esta etapa educativa. Éstos vienen especificados en el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

En esta programación didáctica he pretendido tratar todos los elementos transversales que se reflejan en dicho Decreto, de la siguiente manera:

- **Comprensión lectora y la expresión oral y escrita.** Se promueve a través de actividades en las que tengan que leer o elaborar documentos, como en el programa de radio, en la realización de debates o en el intercambio de ideas.
- **Educación cívica y constitucional.** Se trabajarán temas políticos en la mayoría de las unidades. Destacan actividades como comparar la Constitución de 1812 con la actual (UD 4), realizar un debate con diferentes posturas en el contexto de la II República española (UD 8) o explicar el origen de la Unión Europea (UD 11).
- **Comunicación audiovisual y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.** Éstas serán usadas de manera asidua por el alumnado cada vez que tenga que buscar un vídeo en la plataforma YouTube, pero también, las usarán para grabar el programa de radio y para realizar infografías o presentaciones.
- **Educación para la igualdad entre hombres y mujeres.** Se realizarán equipos mixtos, dando voz en las exposiciones tanto a chicas como a chicos, no teniendo en cuenta su género a la hora de realizar representaciones... Pero, además,

trabajaremos algunos textos escritos por mujeres, artistas femeninas en las actividades de arte, figuras femeninas importantes en la Historia Contemporánea o una actividad específica sobre el sufragismo femenino en España. También se respetará en los debates e intercambios de ideas a todos los compañeros, así como a todos los colectivos sociales, fomentando una igualdad social plena.

- **Riesgos de explotación y abusos sexuales; y prevención de la violencia de género.** Durante la actividad con los grabados de Goya, tendrán especial hincapié aquellos en los que el artista retrató la violencia y los abusos sexuales hacia las mujeres en el conflicto. Este tema aparecerá de nuevo en la lectura de *Purga* de Sofi Oksanen.
- **Prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, social y familiar.** La resolución de conflictos se hará efectiva al trabajar en grupo, pues si los grupos van variando y existe cooperación entre todas las personas de la clase, los conflictos disminuyen. En caso de que existan, es una buena forma de detectarlos e intervenir en casos concretos. A nivel mundial, lo trabajaremos durante todo el curso, puesto que la materia de la asignatura versa sobre una época llena de conflictos.
- **Protección ante emergencias y catástrofes.** Se tratará de manera específica en la UD 11, con el estándar 3.3 del bloque 8.
- **Desarrollo sostenible y medioambiente.** Para trabajar este elemento, el alumnado colocará papeleras de reciclaje en el aula, intentará usar el menor papel y plástico posible en las actividades, reutilizando el papel. En cuanto a contenidos, aparece concretamente en la UD 3, hablando de la revolución industrial, y la UD 12 que tiene un apartado sobre medioambiente.
- **Desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor.** Durante todo el curso, los grupos de trabajo que irán variando, de manera que los roles de liderazgo también lo hagan. En todas las actividades el alumnado tendrá la mayor autonomía posible, aportando ideas y creando sus propios productos finales.

2.5. Medidas que promueven el hábito de la lectura

El artículo 18 de la Orden EDU/362/2015 de 4 de mayo dicta que todas las programaciones deberán contener medidas que promuevan el hábito de la lectura. La materia abordada en esta programación guarda gran relación con el desarrollo de la

comprensión lectora. Ésta se aborda a partir del desarrollo de competencia clave “comunicación lingüística”, del elemento transversal “comprensión lectora y la expresión oral y escrita” y del manejo de fuentes escritas trabajadas dentro de las actividades de aula, lo cual se ha de afrontar mediante la lectura (Alegría et al., 2008). De acuerdo con Basanta Reyes (2005), la lectura tiene que introducirse **de manera transversal** en el proyecto educativo de los diferentes centros de educación primaria y secundaria. Es por ello por lo que esta programación trabaja con fuentes primarias, fuentes secundarias y novelas históricas, que el alumnado tendrá que conocer en el aula, leyendo algún fragmento o haciendo comentarios de texto. En todas las unidades hay alguna actividad en las que se trabajan estas fuentes escritas, por lo tanto, todas las semanas tendrán que leer algún texto, documento... y sacar conclusiones de lo que están leyendo.

Por otro lado, trabajarán el fomento de la lectura **en casa**. El alumnado deberá escoger al menos uno de los libros de la siguiente lista y leerlo por completo, de manera individual, por las tardes. Todos estos libros tienen relación con los textos trabajados en clase, de forma que pueden engancharse a algún tema en clase y profundizar más con una lectura en casa.

- Bériot, L. (2017). *Un café con Voltaire. Conversaciones con los grandes espíritus de la Ilustración*. Barcelona: Arpa Ediciones.
- Boyne, J. (2007). *El niño con el pijama de rayas*. Barcelona: Ediciones Salamandra.
- Buridel, I. (2004). *Isabel III: no se puede reinar inocentemente*. Madrid: Espasa.
- Franc, A.; Bureau, A. (2018). *Mayo del 68*. Nordica Libros. Capitán Swing.
- García Gil, J. P. (2016). *La Guerra Civil Española de Paul Preston*. Barcelona: Penguin editorial.
- Gouges de, O. (2021). *Camino a la guillotina. Textos políticos de Olimpe de Gouges*. Barcelona: Contraescritura.
- Juncker, N. (2021). *Solas en Berlín*, Garbuix Books.
- Merridale, C. (2017). *El tren de Lenin*. Barcelona: Crítica.
- Oksanen, S. (2011). *Purga*. Barcelona: Ediciones Salamandra.
- Roca, P. (2013). *Los surcos del azar*. Bilbao: Atisberri Ediciones.
- Variety Art Works (2015). *El Emilio de Jean Jaques Rousseau: el manga*. Barcelona: Herder Editorial. Colección La Otra H.

- Wollstonecraft M. (2020). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Prólogo de Nuria Varela. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Zweig, S. (2012). *El mundo de ayer*. Barcelona: El acantilado.

Para evaluar que hayan leído el libro, tendrán que crear una composición (durante la tercera evaluación) con elementos (entre 10 y 15) vinculados a la obra literaria que hayan leído. Estos objetos pueden ser cosas que encuentren en casa con mimo y un poco de reflexión. Tendrán que ordenarlos y realizar una fotografía de 90 grados usando la técnica del knolling con el plano cenital. Además, se les pedirá una breve reflexión sobre por qué han elegido esos elementos y su relación con el libro. La entrega de la fotografía y la reflexión serán un 10% de la calificación de la tercera evaluación, como indico en el apartado siguiente.

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

La práctica evaluadora debe responder a diversas finalidades: ayudar al alumnado a avanzar en su proceso de aprendizaje, comprobar y hacer balance de los conocimientos adquiridos, informar a familias y alumnos de los resultados alcanzados al final de un periodo determinado, etc. (Molares Sánchez, 2013). Ésta será continua y formativa.

La evaluación se realizará teniendo en cuenta la evaluación inicial, la continua y la final. La **evaluación inicial** se realizará en la UD 1, mediante un kahoot, para saber con qué conocimientos empiezan la asignatura. De acuerdo con Trepát, resulta imprescindible explorar si el alumnado conoce lo que debería saber para relacionar correctamente el nuevo contenido que se le va a presentar (Prats, 2011) para poder adaptar correctamente la práctica docente.

La **evaluación continua** se realizará día a día, mediante la observación docente (actitud, participación...), las exposiciones orales (programa de radio, representación teatral, debates...) y las entregas de las conclusiones de las actividades grupales que realicen en clase (lectura de fuentes, análisis de obras de arte...).

La **evaluación final** se realizará a través de exámenes, cada dos unidades.

Autoevaluación y coevaluación. Al final de cada UD, tendrán la oportunidad, mediante una rúbrica, de evaluar lo que han aprendido o aportado, de manera individual y en grupo, así como el ambiente de clase, el trabajo grupal o las actividades propuestas.

Para ello, harán falta diferentes instrumentos de evaluación y su correspondiente peso en la nota final.

- **Exámenes:** se realizarán un total de 5 exámenes. A través de preguntas cortas (que pueden referirse a definir, explicar, analizar, comentar un texto o una imagen...) se evaluarán los estándares correspondientes. En cada evaluación, la media aritmética de las notas tendrá un peso del 50%.
- **Entregas grupales:** habrá una serie de entregas de las actividades grupales realizadas en clase. Se evaluará que el producto final coincide con lo que se pedía; que sus reflexiones estén justificadas; que hayan utilizado todos los documentos que se les han facilitado; que hayan trabajado en grupo; y también la presentación, el orden y la correcta ortografía. Este instrumento tendrá un peso de un 30% en cada evaluación.
- **Exposiciones orales:** dentro de este instrumento se incluyen las actividades que requieren una expresión oral (programa de radio, debates, simulaciones...). Se evaluará que el producto final coincide con lo que se pedía; que sus reflexiones estén justificadas; que hayan utilizado todos los documentos que se les han facilitado; que hayan trabajado en grupo; y también la presentación, el orden y la claridad oral. Su peso es del 10% de la nota final.
- **Trabajo de animación a la lectura:** se valorará que se hayan leído el libro, es decir, la buena justificación de los objetos en el knolling. Tendrá un peso de un 10% en la tercera evaluación.
- **Observación docente:** día a día, la participación, la actitud, si aportan en los grupos... Tendrá un peso de un 5% en cada evaluación.

2.7. Medidas de atención a la diversidad

La educación obligatoria debe procurar dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado atendiendo a su ser individual y no sólo a un supuesto prototipo formado por la media de una clase o un nivel educativo. Existen distintos ritmos de aprendizaje, y distintas personas a las que el docente debe procurar atender para intentar

evitar que aquellas con dificultades abandonen la asignatura al no sentirse capaces de progresar, y que aquellas otras que, por circunstancias determinadas, tengan un nivel más avanzado, no sientan que están perdiendo el tiempo. Para conocer el nivel en el que se encuentra cada individuo de la clase, el primer día de curso se realizará una evaluación inicial, mediante un kahoot. Esto permite a la docente saber qué medidas de atención a la diversidad se pueden aplicar, en qué incidir más y organizar la asignatura en función de los resultados obtenidos.

A lo largo del curso, se pueden realizar seis tipos de medidas:

- **Adaptaciones de la programación**, si fuera necesario (reducir o ampliar los objetivos previstos, modificar el orden previsto para facilitar el aprendizaje, etc.).
- Elaborar **distintos procedimientos** para aquellos alumnos que tengan dificultades, simplificando en lo posible las tareas, o aumentar la complejidad de éstos para los alumnos que tengan mayor nivel, como, por ejemplo, una lista diferente de lecturas (quizás, algún libro de los historiadores trabajados en el aula).
- **Organizar el desarrollo de los contenidos** procurando atender con explicaciones más sencillas o detalladas a los alumnos menos avanzados, mientras los demás realizan tareas de perfeccionamiento.
- **Adaptar los exámenes** al nivel de los distintos alumnos: establecer un núcleo común y otras actividades de diferentes niveles para ser realizadas por unos u otros (según la complejidad).
- **Crear un clima de colaboración**, fomentando el trabajo en grupo en algunas actividades donde los alumnos de mayor nivel puedan ayudar a los alumnos con deficiencias, y de respeto hacia los compañeros que aprenden más lentamente.
- Colaborar con el **Departamento de Orientación** en aquellos aspectos en los que fuera necesario para conseguir subsanar dificultades en alumnas o alumnos concretos.

2.8. Materiales, herramientas y recursos de desarrollo curricular

Para realizar esta programación, he contado con numerosos materiales y recursos, que sirvan de apoyo a la metodología explicada. **Los materiales principales serán los propios del aula:** un ordenador con acceso a internet, un proyector, una pizarra, mesas y sillas suficientes... Habrá ocasiones (por ejemplo, en la sesión 6 de la UD 5 o en todas las sesiones de la UD 12) en las que el alumnado necesite utilizar ordenadores, por lo que, si

el aula de referencia no cuenta con ellos, habrá que reservar la de informática. En otras ocasiones, como por ejemplo en las sesiones 6 y 7 de la UD 10, tendrán que utilizar sus propios teléfonos con auriculares.

Por otro lado, también necesitarán **materiales de papelería**: folios, bolígrafos, lápices, reglas, pinturas de colores... para escribir en el día a día. La docente será la encargada de proveer al aula de papel de embalar y de rotuladores permanentes y témperas, para la realización de los mapas gigantes y los ejes cronológicos.

En cuanto a **los recursos, el libro de texto** puede ser un buen apoyo a las explicaciones. En este caso, servirá al alumnado para elaborar la tarea de la sesión 0, pues tendrán una explicación escrita de lo que aparece en los videos. Por otro lado, también contarán con él para buscar información durante las actividades, pues es un “extra” a los recursos facilitados por la docente, Además, la profesora entregará un **dossier** con todo lo necesario para realizar las actividades de cada UD: textos, imágenes, cuestionarios... Los recursos utilizados durante el curso serán de diversos tipos:

Recursos audiovisuales. Destacan por el gran protagonismo que tienen durante la programación, pues casi todas las unidades empiezan con la visualización de un vídeo. Como ya he indicado en el apartado de metodología, los recursos audiovisuales son fundamentales para captar la atención del alumnado (Arias Ferrer et al., 2019). La plataforma de YouTube es una buena herramienta, puesto que pueden ver el vídeo propuesto, pero, al finalizarlo, pueden buscar más. También se indicaba anteriormente que la plataforma EdPuzzle es un buen recurso para cerciorarnos de que realizan la tarea de manera individual y no se copian.

He intentado seleccionar diversos canales para que no sea repetitivo. Destacan: La Cuna de Halicarnaso, Lecciones de Historia e Historia en Comentarios porque tienen una finalidad puramente didáctica; Memorias de Pez por sus dibujos y mapas; y Juglares y Cronistas y El Cubil de Peter por ser divulgativos. Por otro lado, durante la sesión 9 de la UD 9, se proyectarán fragmentos de diferentes documentales, como *Los protocolos de los sabios de Sion*; *Historia oculta del Tercer Reich (1992)*; *La Segunda Guerra Mundial en color (2009)*...

Textos. Durante el curso, se seleccionarán diversos tipos de textos para realizar las actividades. Destacan las fuentes primarias y fuentes secundarias, que, como he comentado ya, y de acuerdo con Prats (2011), serán útiles para que el alumnado entre en contacto con el trabajo del historiador. Están presentes en todas las unidades. Desde discursos, textos de reconocidos historiadores, fotografías u obras de arte...

Por otro lado, también se trabajará con novelas históricas y novelas gráficas. Se encuentran indicadas en el listado del apartado “animación a la lectura”. Serán interesantes para acercar al alumnado a la asignatura desde un punto de vista más cercano, más coloquial; para reforzar las fuentes primarias y secundarias; y para fomentar la lectura.

Por último, también trabajarán con textos periodísticos, en las UD 7, 9, 11 o 12, algunos escritos en la actualidad, pero otros no. Les ayudarán a comprender que la Historia es noticia, que está a la orden del día, y que estas fuentes periodísticas pueden servir para su estudio.

Imágenes. Durante las UD 2, 6 y 10 se trabajarán contenidos de arte, por lo que es importante visualizar imágenes de lo que se está explicando o analizando. Por otro lado, destaca la actividad con carteles en la UD 9, donde también se seleccionarán imágenes representativas para analizarlas.

Mapas. En las UD 2-7, 9 y 10, el alumnado tendrá que crear mapas gigantes. Para ello, podrá servirse de atlas como el de alguien. Los mapas también son un buen recurso que sirven para apoyarse en las explicaciones. Además, en la UD4, analizarán el mapa de la Europa napoleónica.

Spotify. Esta plataforma es una buena opción para subir los podcasts del programa de radio (UD 2, 5, 8, 11 y 12). Otra opción sería entregarlos en un pendrive en formato mp3 o wav, pero considero que hacerlo mediante una plataforma que posiblemente utilicen a diario es potenciar un acercamiento a su realidad.

Otros recursos pueden ser, por ejemplo, Canva, para crear infografías o esquemas (UD 4, 5 y 11) o Power Point, para las explicaciones, la presentación de la sesión 5 de la UD 4 o el escape room de la UD 7. Son recursos fáciles de usar y al alcance de cualquier persona.

2.9. Programa de actividades extraescolares y complementarias

Entre las **actividades extraescolares** se plantea **el viaje de fin de curso**, puesto que están en último año de la ESO, a Cracovia, Polonia. Esta actividad se hará, de manera voluntaria, y en conjunto con las familias, cuatro días durante las vacaciones de Semana Santa. Allí, se visitarán algunos lugares de interés para la Historia Contemporánea.

- Campo de concentración de Auschwitz.
- Cuartel general de la GESTAPO.
- Fábrica de Oskar Schindler.
- Farmacia del Águila.
- Galería de Arte Polaco del siglo XIX.
- Museo de Arte Contemporáneo.

Entre las **actividades complementarias**, el alumnado organizará un **ciclo de cine** para el resto del centro. De acuerdo con Flores Núñez (2014), el cine se convierte en un medio interactivo para aprender de forma crítica, emocional y creativa. Por grupos y de manera voluntaria, tendrán que elegir una película relacionada con la asignatura y preparar una presentación. El día asignado, serán los encargados de dirigir la actividad. Esta actividad se realizará la última semana lectiva de junio, durante las horas después del recreo. En las horas previas del recreo, habrá actividades complementarias de otras asignaturas, dirigidas por otros departamentos y otros cursos. Las películas propuestas son:

- *1917*, dirigida por Sam Mendes, 2019.
- *Clara Campoamor: la mujer olvidada*, dirigida por Laura Mañá, 2013.
- *El gran Gatsby*, dirigida por Baz Luhrmann, 2012.
- *El puente de los espías*, dirigida por Steven Spielberg, 2015.
- *La ladrona de libros*, Brian Percival, 2013.
- *Los miserables*, dirigida por Tom Hooper, 2012.
- *Oliver Twist*, dirigida por Roman Polanski, 2005.

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

Comprobar el funcionamiento, y el éxito de la programación didáctica realizada, así como las mejoras que puedan introducirse a la misma, es fundamental. Los docentes siempre tienen que hacer autocrítica y ser conscientes de sus propios errores. Para ello, deben corregir las deficiencias de su trabajo, mejorando año a año los contenidos, recursos y metodología. Esto lo haré a través de la siguiente rúbrica:

INDICADORES DE LOGRO		INSUFICIENTE: 1	MAL: 2	SUFICIENTE: 3	EXCELENTE: 4
la de Resultados de evaluación del curso	Calificaciones	Hasta 25% del alumnado ha superado la asignatura.	Entre el 25%-50% del alumnado ha superado la asignatura.	Entre el 50%-75% del alumnado ha superado la asignatura.	Entre el 75% -100% del alumnado ha superado la asignatura.
	Adquisición de las competencias clave	Menos del 20% de los alumnos adquieren las competencias clave a través de las actividades.	Entre el 20-50% de los alumnos adquieren las competencias clave a través de las actividades.	Entre el 50-70% de los alumnos adquieren las competencias clave a través de las actividades.	Entre el 70-100% de los alumnos adquieren las competencias clave a través de las actividades.
	Criterios de calificación e instrumentos de evaluación.	No se han respetado, y el alumnado los desconocía previamente.	Se han respetado sólo en parte, y el alumnado los desconocía previamente.	Se han respetado en su mayor parte, y el alumnado los conocía previamente.	Se han respetado y seguido en su totalidad, y el alumnado los conocía previamente.
Adecuación a los materiales y recursos didácticos; y la distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados	Materiales y recursos facilitados al alumnado.	Escasos o abundantes, inadecuados para el nivel y la asignatura, dados al alumnado de manera caótica e inconexa.	Adecuados para el nivel y la asignatura, pero los alumnos no han sabido emplearlos al no haber sido explicados.	Suficientes y adecuados para el nivel y la asignatura.	Suficientes y adecuados para el nivel y la asignatura, dados al alumno de manera ordenada y clara.
	Temporalización de los contenidos.	Se han desarrollado hasta 7 UD o menos.	Se han desarrollado hasta 8-9 UD.	Se han desarrollado hasta 10-11 UD.	Se han desarrollado hasta 12 UD.
	Administración del tiempo en las sesiones.	Clases con ritmos muy desiguales, actividades muy largas o cortas, explicaciones muy largas o cortas. Sin medir el tiempo.	Clases y actividades con ritmos desiguales. Tiempo generalmente medido y regulado.	Clases con ritmos generalmente equilibrados, algunas actividades más pesadas que otras en duración y carga de trabajo.	Clases con ritmos idóneos, actividades equilibradas en duración y carga de trabajo. Tiempo medido y regulado.
	Adecuación de las actividades	Contrarias al nivel: con mucha o muy poca carga de trabajo. El alumnado no ha adquirido	No siempre adecuadas al nivel, ni en carga de trabajo. Algunas han aportado conocimientos y	En su mayoría, adecuadas al nivel. Han aportado conocimientos y métodos de trabajo al alumnado.	Adecuadas al nivel. Han aportado conocimientos y métodos de trabajo al alumnado.

		conocimientos o métodos de trabajo.	métodos de trabajo al alumnado, otras no.		
Contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima de aula y de centro	Integración y socialización.	Al final del curso, entre el 0% y el 25% de alumnado están integrados en el grupo o grupos de clase y del colegio.	Al final del curso, entre el 25% y el 50% de alumnado están integrados en el grupo o grupos de clase y del colegio.	Al final del curso, entre el 50% y el 75% de alumnado están integrados en el grupo o grupos de clase y del colegio.	Al final del curso, entre el 75% y el 100% de alumnado están integrados en el grupo o grupos de clase y del colegio.
	Colaboración en grupos de trabajo.	Al final del curso, entre el 0% y el 25% de alumnado colaboran en los grupos trabajo de clase.	Al final del curso, entre el 25% y el 50% de alumnado colaboran en los grupos trabajo de clase.	Al final del curso, entre el 50% y el 75% de alumnado colaboran en los grupos trabajo de clase.	Al final del curso, entre el 75% y el 100% de alumnado colaboran en los grupos trabajo de clase.
	Clima de aula	Clima muy negativo para el alumnado, para su aprendizaje y su bienestar psicológico.	Clima generalmente bueno, con ciertos problemas puntuales que la profesora y el centro podrían haber subsanado.	Clima bueno, para el trabajo, el aprendizaje y el bienestar del alumno. Relación generalmente correcta con la profesora.	Clima excelente para el trabajo, el aprendizaje y el bienestar del alumnado. Relación idónea con la profesora.
	Medidas de atención a la diversidad.	No se ha respetado las medidas planteadas o éstas han sido insuficientes o erróneas.	Se han respetado las medidas planteadas, pero éstas han sido insuficientes o erróneas.	Se han respetado las medidas planteadas, éstas han sido en su mayoría buenas para el alumnado.	Se han respetado las medidas planteadas, y éstas han sido óptimas para el alumnado.
	Motivación del alumnado.	Hasta el 25% del alumnado ha estado motivado la mayor parte del curso escolar.	Entre el 25-50% del alumnado ha estado motivado la mayor parte del curso escolar.	Entre el 50-70% del alumnado ha estado motivado la mayor parte del curso escolar.	Entre el 70-100% d del alumnado ha estado motivado la mayor parte del curso escolar.

PARTE II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO

1. Justificación y presentación de la unidad

La UD 7 se titula “**La Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa y la crisis de Restauración española (1914-1931)**”. De acuerdo con el cronograma, esta unidad se desarrolla en el segundo trimestre, durante 11 sesiones, desde la segunda semana de enero hasta la segunda de febrero. Abarca los contenidos, criterios y estándares del bloque 4, además de otros de creación propia.

Durante las UD anteriores, se venían dando los hechos que acontecieron durante el siglo XIX. Al llegar a esta unidad, ya conocen algunos conceptos clave para comprender este período histórico.

- **Cuáles son las grandes potencias mundiales** y las relaciones internacionales, así como la tensión generada entre estas a causa de la expansión colonial. Entenderán que estas tensiones concluyen en la denominada Paz Armada, que dará lugar a la Gran Guerra.
- De qué manera Europa ha derrocado al Antiguo Régimen y ha realizado **la Revolución Industrial**; y el surgimiento del movimiento obrero y de ideologías como el comunismo. Entenderán los conceptos clave de los procesos ocurridos en Rusia en 1917.
- Los mecanismos políticos que se utilizaron durante **la Restauración española**, qué llevó a ella (el fracaso de la Monarquía de Amadeo de Saboya y de la I República) y los opositores al sistema (el republicanismo, el carlismo y los regionalismos). Entenderán cómo este sistema entra en crisis después del Desastre del 98 y que los intentos de solución acaban en una Dictadura.

Las consecuencias se tratarán en las UD posteriores: período de entreguerras (UD 8), Segunda Guerra Mundial (UD 9), Guerra Fría y tensiones entre bloques (UD 10 y 11). Es decir, entender este período histórico es crucial para entender los acontecimientos, relaciones internacionales y conflictos del resto del siglo.

Esta UD abre el siglo XX y los conflictos que se produjeron, introduciendo al alumnado en una realidad de brutal violencia que marcó la primera mitad del siglo XX. La Primera

Guerra Mundial y la Revolución Rusa fueron dos acontecimientos que marcaron el devenir del resto del siglo. Los temas de esta unidad se tratarán entendiendo que lo que ocurre en Rusia, España y en el resto de Europa tiene una simultaneidad temporal y un mismo contexto histórico. Hay algunos conceptos referentes que son importantes. Aparece por primera vez en la Historia el concepto de una **“guerra total”**, que afectó y movilizó a todos los ámbitos de la vida: militar, civil, político, económico, laboral, social, cultural, etc. Además, supuso el desarrollo de **la guerra moderna**, la idea de guerra tal y cómo la entendemos hoy en día, con armamento nuevo y tácticas militares de ataque y defensa diferentes. Una guerra total que también abarcó la idea de **guerra psicológica**, a través de la publicidad, las pancartas, la motivación para ir a la guerra y el desgaste psicológico del enemigo. Como consecuencia, dejó a Europa desgastada. Desde **el punto de vista social**, hubo millones de pérdidas humanas o, cabe destacar también, la incorporación de las mujeres a la vida laboral. Desde **el punto de vista político**, de la Europa de los grandes imperios se pasó a un continente dividido en pequeños países, muchos de los cuales nunca habían tenido entidad estatal anteriormente. De esta manera, el Imperio Austrohúngaro, el Reich alemán, el Imperio Otomano y el Imperio Ruso desaparecieron, dejando en su lugar una gran cantidad de pequeños países. Desde **una perspectiva económica**, Europa se verá inmersa en una gran crisis, tanto por parte de los vencidos (que no pueden pagar la deuda), como de los vencedores que tienen que regenerar sus países. Como apuntaba Artola (2014): La Primera Guerra Mundial fue una poderosa fuerza de la historia: derrocó imperios, alumbró revoluciones, sembró Europa de estados-nación nuevos, desangró a una generación, dinamitó el concierto de las naciones y dicen que acabó con la inocencia de los pueblos. Es muy difícil encontrar algún acontecimiento histórico más rico, diverso e influyente.

La Revolución Rusa fue un proceso que no se entiende sin el contexto histórico de guerra europea. Esta revolución se puede considerar como **el primer desafío a la economía capitalista**, dominante en Europa a finales del siglo XIX (Carr, 1981). En Rusia existía un descontento generalizado con el régimen zarista, teniendo al pueblo sometido y hambriento. Con una Revolución Industrial recién empezada, las **ideas comunistas** comenzarán a aflorar en el país, calando en obreros y campesinos. 1905 fue un punto de inflexión, la primera rebelión, la primera vez que el pueblo ruso alzó la voz y vio que tenía

poder. Esto ayudó a la conciencia y la preparación para el proceso revolucionario llevado a cabo en 1917 (Liz, 2017). El asalto al Palacio de Invierno de Petrogrado en **octubre de 1917** fue vivido como la materialización inesperada de una utopía largamente perseguida: la de la ocupación del **poder por parte del proletariado** y la construcción de una nueva sociedad sin clases. El acontecimiento espoleó conciencias, amplió el horizonte de expectativas de las clases populares e inspiró revoluciones y regímenes políticos por todo el mundo. También desató el pánico y la reacción virulenta de sus posibles damnificados y la hostilidad de quienes, aun simpatizado con su arranque, no compartieron su devenir (Andrade y Hernández Sánchez, 2017). Tras una Guerra Civil, la Revolución triunfa en **la creación de la URSS**, que será una de las dos grandes potencias enfrentadas durante la Guerra Fría, marcando las relaciones internacionales de la segunda mitad del siglo XX.

Por otro lado, en esta unidad estudiarán una **España rota**, sumida en **una crisis moral** que ya se veía desde hacía tiempo. Para sus enemigos y críticos, el desastre demostraba la **“incapacidad” de la “monarquía de Sagunto”** (llamada así por la ciudad en la que Martínez Campos se había levantado para restaurar a Alfonso XIII) (Carr, 1995). Esta se enfrenta a algunos problemas como: inflación, desempleo, apatía política... Con la crisis de la Restauración y la Dictadura de Primo de Rivera conocemos los antecedentes de dos de los períodos más estudiados: la II República y la Guerra Civil.

En esta UD convergen **todas las metodologías** explicadas en el apartado 2.3 de la primera parte del trabajo: flipped classroom; aprendizaje basado en competencias; aprendizaje cooperativo; aprendizaje basado en juegos y gamificación; y debates, simulaciones y representaciones. Además, para entender la simultaneidad de los acontecimientos elaborarán una línea del tiempo, y para relacionar Historia y Geografía, un mapa gigante.

Los **elementos transversales** trabajados en esta UD son: comprensión lectora y la expresión oral y escrita; educación cívica y constitucional; comunicación audiovisual y las Tecnologías de la Información y la Comunicación; educación para la igualdad entre hombres y mujeres; prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, social y familiar; desarrollo sostenible y medioambiente; y desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor.

A continuación, **se desarrolla la unidad**. Explicaré la relación de los elementos curriculares, las actividades con su correspondiente duración, la evaluación que se llevará a cabo en esta UD y los materiales y recursos utilizados. Además, habrá un apartado dedicado a una actividad de innovación: viajando en el tiempo.

2. Desarrollo de elementos curriculares y actividades

Igual que el resto de UD, esta cuenta con la creación de contenidos, criterios de evaluación y estándares propios (reflejados en *cursiva* en las tablas), que se relacionan con lo establecido en la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, dando un sentido completo a la programación. Todo esto se relaciona con una serie de actividades, indicadas también en la tabla y de creación propia, y con las competencias clave. La evaluación de esta UD se indica en el apartado 4.

La relación de todos estos elementos dentro de las Unidades Didácticas se manifiesta en la siguiente tabla. Las actividades se desarrollarán en el siguiente apartado.

Unidad 7: La Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa y crisis de la Restauración española. (1914-1923) (B.4)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares	Actividades	Competencias clave
"La Gran Guerra" (1914-1919), o Primera Guerra Mundial.	3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles.	3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial.	<p>Sesión 0: Ver el vídeo "🔥 La PRIMERA GUERRA MUNDIAL en 15 minutos 🍷 Resumen rápido y divertido" del canal Memorias de Pez, y responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje las causas, las fases y los tratados de paz de la Primera Guerra Mundial.</p> <p>Sesión 1: Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave.</p>	CCL AA
		3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa.	<p>Sesión 11: Elaborar un mapamundi "El nuevo mapa de Europa a partir de 1919". En él, tendrán que señalar: los cambios territoriales de Europa y el Próximo Oriente a raíz de los tratados de paz de 1919 y 1920.</p> <p>Elaborar un eje cronológico correspondiente al periodo histórico: alianzas previas al conflicto, las fases de la guerra y fechas de los tratados de paz.</p>	CMCT AA SE
		3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados.	<p>Sesión 2: Preparar un debate, trabajando en grupos, en el que defiendan el fin de la guerra y los tratados de Paz desde el punto de vista de Alemania y desde el punto de vista de los aliados, a partir de la lectura de diferentes textos. (25')</p> <p>Exponer los argumentos al resto de la clase y rebatir a los compañeros.</p>	CCL CEC CSC
Las consecuencias de la firma de la Paz.				
	<i>Entender el concepto de "guerra total".</i>	<i>Describe las repercusiones sociales que tuvo la gran guerra.</i>	Sesión 3: Elaborar una redacción sobre las consecuencias sociales de la guerra, ayudándose de diversos documentos.	CCL AA CSC

			Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo.	
La Revolución Rusa.	4. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa.	<i>Elabora un esquema que refleje las causas, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa.</i>	Sesión 0: Ver el vídeo “LA REVOLUCIÓN RUSA y el nacimiento de la URSS 🇷🇺 (1917-1922)” del canal La Cuna de Halicarnaso, y responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje las causas, las fases de la Revolución, la Guerra Civil y los primeros pasos en la creación de la URSS. Sesión 4: Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave.	CCL AA
		4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad.	Sesión 5: Contrastar, por grupos y a través de diversos documentos, cómo se vio la Revolución Rusa en diferentes momentos y reflexionar sobre qué ha quedado del comunismo de la Revolución en la actualidad. Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo.	CCL AA
	<i>Explica la Revolución Rusa desde un punto de vista de Historia social.</i>	<i>Analiza cómo se vivió la Revolución desde un punto de vista social.</i>	Sesión 6: Leer, trabajando en grupos, algunos fragmentos del libro <i>el tren de Lenin</i> de C. Merridale y analizar algunos aspectos sociales de la Revolución Rusa, a través de un cuestionario. Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo.	CCL AA CEC
		<i>Entiende las repercusiones sociales y políticas de la Revolución Rusia y la importancia de este hecho histórico.</i>	Sesión 7: Crear un programa de radio por grupos de dos personas. Tendrán que escoger un personaje y hacerle una entrevista, actuando como entrevistador y personaje. Tiene que seguir unas pautas y demostrar que conocen el contexto histórico, la vida del personaje elegido y el papel que tuvo en la Revolución.	CCL AA CEC

<p><i>España: la crisis de la Restauración borbónica y la dictadura de Primo de Rivera (1898-1931)</i></p>	<p><i>Analiza el momento de crisis que estaba viviendo España y la manera de solventarlo.</i></p>	<p><i>Entiende las características de la Restauración borbónica, por qué falló y los intentos de solución.</i></p>	<p>Sesión 0: ver los vídeos “La guerra de Cuba y el desastre del 98” del canal AcademiaPLAY y “LA CRISIS DE LA RESTAURACIÓN (1902-1931) Tema 10 EBAU Historia de España” del canal La Cuna de Halicarnaso, y responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje las ideas principales de este período histórico.</p> <p>Sesión 8: Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave.</p>	<p>CCL AA</p>
		<p><i>Comprende la sátira española respecto al momento histórico que estaban viviendo.</i></p>	<p>Sesión 9: Comentar, por grupos, viñetas satíricas de la época: qué está reflejando cada una y de qué manera lo trata.</p> <p>Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo e intercambiar ideas respondiendo a la pregunta: “¿qué es lo que más os llama la atención de este período histórico?”.</p> <p>Intercambiar ideas respondiendo a la pregunta “¿fue la dictadura de Primo de Rivera una solución eficaz a la crisis de la Restauración?”</p>	<p>CCL AA CEC</p>
<p><i>El mundo en una época de conflictos.</i></p>	<p><i>Entender la simultaneidad en el tiempo de diversos hechos históricos ocurridos entre 1914 y 1923.</i></p>	<p><i>Relaciona hechos históricos como la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa y la crisis de la Restauración española en un mismo contexto histórico.</i></p>	<p>Sesión 10: “Viajando en el tiempo.” Realizar un escape room en el que, a través de diferentes acertijos, tendrán que asegurarse de que el Archiduque Francisco Fernando y su cónyuge son asesinados.</p> <p><i>Esta actividad se detallará en el apartado “Actividades de innovación”.</i></p>	<p>CCL CMCT AA SE</p>

3. Explicación de la secuencia y desarrollo de las actividades

En la siguiente tabla, se hace hincapié en la explicación de las actividades y su temporalización. Todos los materiales que se necesitarán para su desarrollo se facilitarán al alumnado en un dossier, que aparece en el anexo 3.

Unidad 7: La Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa y la crisis de la Restauración española. (1914-1931) (B.4)		
SESIÓN	ACTIVIDADES	DURACIÓN
Sesión 0 En casa	Ver el vídeo “🔥 La PRIMERA GUERRA MUNDIAL en 15 minutos 🔥 Resumen rápido y divertido” del canal Memorias de Pez.	16:32’
	Responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje las causas, las fases y los tratados de paz de la Gran Guerra.	20’
Sesión 1	Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave. Esta sesión no tiene por qué llevar una clara secuenciación. Se dedicará el tiempo en función de las dudas o problemas y de los intereses que hayan podido surgir con la visualización del vídeo. Una forma de hacerlo sería la siguiente. En primer lugar, corregir las preguntas en voz alta y detenerse en cada pregunta para hacer una breve explicación. Después, la docente preguntará si hay dudas o intereses sobre el tema y pasará a resolverlos. Una vez resueltas todas las dudas, pedirá voluntarios para exponer su esquema, de manera que todos podrán comprobar si han entendido las ideas principales del vídeo. El tiempo restante se puede dedicar a incidir más en conceptos clave, como: Paz Armada, Triple Entente, Triple Alianza, optimismo bélico, trincheras, batalla de Somme y de Verdún, tregua de Navidad, aparición de E.E.U.U. en el conflicto, nuevo armamento, costes de vidas humanas, consecuencias psicológicas en los soldados, creación de la sociedad de naciones.	50’
Sesión 2	Preparar un debate, trabajando en grupos, en el que defiendan el fin de la guerra y los tratados de Paz desde el punto de vista de Alemania y desde el punto de vista de los aliados, a partir de la lectura de diferentes textos.	25’
	Exponer los argumentos al resto de la clase y rebatir a los compañeros. Se hará un sorteo en el que se decidirá la postura de cada uno de los grupos. Por turnos de argumentación y refutación, tendrán que defender su postura.	25’
Sesión 3	Elaborar una redacción sobre las consecuencias sociales de la guerra, ayudándose de diversos documentos.	40’
	Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. Eligiendo a un portavoz, por turnos, tendrán la oportunidad de exponer en voz alta lo trabajado durante la sesión. De esta manera, podrán corregirse unos grupos a otros y generarán dudas e intereses sobre los contenidos.	10’
Sesión 0 En casa	Ver el vídeo “LA REVOLUCIÓN RUSA y el nacimiento de la URSS 🇷🇺 (1917-1922)” del canal La Cuna de Halicarnaso.	15:58’
	Responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje las causas, las fases de la Revolución, la Guerra Civil y los primeros pasos en la creación de la URSS.	20’
Sesión 4	Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave. Esta sesión no tiene por qué llevar una clara secuenciación. Se dedicará el tiempo en función de las dudas o problemas y de los intereses que hayan podido surgir con la visualización del vídeo. Una forma de hacerlo sería la siguiente. En primer	50’

	<p>lugar, corregir las preguntas en voz alta. En cada pregunta y detenerse en cada pregunta para hacer una breve explicación. Después, la docente preguntará si hay dudas o intereses sobre el tema y pasará a resolverlos. Una vez resueltas todas las dudas, pedirá voluntarios para exponer su esquema, de manera que todos podrán comprobar si han entendido las ideas principales del vídeo.</p> <p>El tiempo restante se puede dedicar a incidir más en conceptos clave, como: Domingo Sangriento (incluso se puede proyectar el fragmento correspondiente de la película <i>Acorazado Potemkin</i>); el descontento de la población con la Primera Guerra Mundial, enlazando con lo estudiado anteriormente; Rasputín (les llama la atención el vídeo de <i>Anastasia</i> de Destripando la Historia); soviets; DUMA; dictadura del proletariado; revolución burguesa; comunismo; NEP; Kommintern; gulags.</p>	
Sesión 5	<p>Contrastar, por grupos, cómo se vio la Revolución Rusa en diferentes momentos. Para ello, tendrán que leer <i>Las tesis de abril de 1917</i> de Lenin y algunos fragmentos del capítulo «la venganza de los siervos» de <i>Europa contra Europa</i> de Julián Casanova. También tendrán que ver dos anuncios (uno de Pizza Hut y otro de Louis Vuitton) en los que sale Gorvachov y reflexionar sobre qué ha quedado del comunismo de la Revolución en la actualidad.</p>	40'
	<p>Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. Eligiendo a un portavoz, por turnos, tendrán la oportunidad de exponer en voz alta lo trabajado durante la sesión. De esta manera, podrán corregirse unos grupos a otros y generarán dudas e intereses sobre los contenidos.</p>	10'
Sesión 6	<p>Leer, trabajando en grupos, algunos fragmentos del libro <i>el tren de Lenin</i> de C. Merridale y analizar algunos aspectos sociales de la Revolución Rusa, a través de un cuestionario.</p>	30'
	<p>Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. Eligiendo a un portavoz, por turnos, tendrán la oportunidad de exponer en voz alta lo trabajado durante la sesión. De esta manera, podrán corregirse unos grupos a otros y generarán dudas e intereses sobre los contenidos.</p>	20'
Sesión 7	<p>Crear un programa de radio por grupos de dos personas. Tendrán que escoger un personaje y hacerle una entrevista, actuando como entrevistador y personaje. Tiene que demostrar que conocen el contexto histórico, la vida del personaje elegido y el papel que tuvo en la Revolución. Para ello, tendrán a su disposición el libro de texto; los apuntes, esquemas, notas y textos trabajados durante la unidad; y algunos recursos web, como biografiasyvidas.com.</p>	50'
Sesión 0	<p>Ver los vídeos “La guerra de Cuba y el desastre del 98” del canal AcademiaPLAY y “LA CRISIS DE LA RESTAURACIÓN (1902 -1931) Tema 10 EBAU Historia de España” del canal La Cuna de Halicarnaso.</p>	25:53'
En casa	<p>Responder a una serie de cuestiones, hacer un esquema del tema y un mapa conceptual que refleje las ideas principales de este período histórico.</p>	20'
Sesión 8	<p>Exponer y resolver dudas, corregir la tarea de casa y explicar los conceptos clave. Esta sesión no tiene por qué llevar una clara secuenciación. Se dedicará el tiempo en función de las dudas o problemas y de los intereses que hayan podido surgir con la visualización del vídeo. Una forma de hacerlo sería la siguiente. En primer lugar, corregir las preguntas en voz alta y detenerse en cada pregunta para hacer una breve explicación. Después, la docente preguntará si hay dudas o intereses sobre el tema y pasará a resolverlos. Una vez resueltas todas las dudas, pedirá voluntarios para exponer su esquema, de manera que todos podrán comprobar si han entendido las ideas principales del vídeo.</p> <p>El tiempo restante se puede dedicar a incidir más en conceptos clave, como: el debate sobre el <i>casus belli</i> de EEUU; Regeneracionismo; generación del 98; las revueltas sociales y militares del período; la cuestión religiosa; nacionalismos catalán y vasco; inestabilidad política.</p>	50'
Sesión 9	<p>Comentar, por grupos, viñetas satíricas de la época: qué está reflejando cada una y de qué manera lo trata.</p>	20'
	<p>Poner en común las conclusiones a las que ha llegado cada grupo. Eligiendo a un portavoz, por turnos, tendrán la oportunidad de exponer en voz alta lo trabajado durante la sesión. De esta manera, podrán corregirse unos grupos a otros y generarán dudas e intereses sobre los contenidos.</p>	15'

	Intercambiar ideas respondiendo a la pregunta: “¿qué es lo que más os llama la atención de este período histórico?”. Cada uno de los alumnos podrá expresar su opinión en voz alta, generando un diálogo entre toda la clase desde diferentes puntos de vista. Es tarea de la docente dirigir el diálogo, introduciendo reflexiones acerca de la crisis económica, social y política que estaba atravesando España en ese momento.	
	Intercambiar ideas respondiendo a la pregunta “¿fue la dictadura de Primo de Rivera una solución eficaz a la crisis de la Restauración?”. Cada uno de los alumnos podrá expresar su opinión en voz alta, generando un diálogo entre toda la clase desde diferentes puntos de vista. Es tarea de la docente dirigir el diálogo, introduciendo reflexiones acerca de la crisis económica, social y política que estaba atravesando España en ese momento.	15’
Sesión 10	“Viajando en el tiempo.” Realizar un escape room en el que, a través de diferentes acertijos, tendrán que asegurarse de que el Archiduque Francisco Fernando y su cónyuge son asesinados (<i>ver apartado de actividades de innovación</i>).	35’
	Puesta en común de las sensaciones en el juego e intercambio de ideas sobre lo aprendido en la unidad.	15’
Sesión 11	<p>Elaborar un mapamundi “El nuevo mapa de Europa a partir de 1919”. En él, tendrán que señalar: los cambios territoriales de Europa y el Próximo Oriente a raíz de los tratados de paz de 1919 y 1920. Para elaborar el mapa, se proyectará en la pantalla, y lo calcarán, haciendo después las divisiones pertinentes.</p> <p>Elaborar un eje cronológico correspondiente al periodo histórico: alianzas previas al conflicto, las fases de la guerra y fechas de los tratados de paz.</p> <p>Para elaborar el mapamundi y el eje cronológico, la clase se dividirá en dos grupos y cada uno de ellos se encargará de una de las actividades. A su vez, cada uno de los miembros del grupo tendrá un rol asignado, a través del cual realizará una tarea concreta: buscar información, dibujar, escribir, pintar... con la consecuente toma de decisiones que conlleve.</p> <p>En el mapa deberán reflejar los cambios territoriales de Europa y el Próximo Oriente a raíz de los tratados de paz de 1919 y 1920.</p> <p>En el eje cronológico deberán reflejar los acontecimientos importantes entre 1871 y 1923: fin de la unificación de Alemania (1871); los sistemas bismarkianos (1871-1890); el reinado de Alfonso XII en España (1875-1885); la creación de la Triple Alianza (1882); regencia de María Cristina en España (1885-1902); el reinado de Alfonso XIII en España (1886-1931); el reinado de Guillermo II en Alemania (1890-1914); la independencia de Cuba (1898); la Guerra Ruso-japonesa (1904-1905); el Domingo Sangriento en Rusia (1905); la creación de la Triple Entente (1907); la Guerra de Marruecos (1909-1927); la semana Trágica en Barcelona (1909); el asesinato del Archiduque Francisco Javier (1914); la declaración de guerra a Serbia (1914); las fases de la Primera Guerra Mundial (1914-1918); la Revolución Rusa (1917); la Guerra Civil en Rusia (1918-1924); asesinato de la familia del Zar (1918); la firma del Tratado de París (1919-1920); el Desastre de Annual (1921); la Creación de la URSS (1922); la dictadura de Primo de Rivera y sus fases (1923-1931). Esta lista de acontecimientos no se proporcionará desde el principio, sino que es tarea de la docente asegurarse de que, mediante una óptima búsqueda de la información, completan el eje cronológico con éxito.</p>	50’

4. Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación

Para la evaluación de esta UD se seguirán los criterios indicados en el apartado 1.6 de la primera parte de la programación. Es decir, esta unidad se evaluará igual que el resto.

La evaluación se realizará teniendo en cuenta la evaluación continua (mediante las actividades del día a día) y la final (a través del examen de la UD 6 y 7).

Los instrumentos utilizados para la evaluación de esta unidad serán los mismos que los usados para el resto:

- **Exámenes:** realizarán un examen en conjunto con la unidad 6.
- **Entregas grupales:** habrá una serie de entregas de las actividades grupales realizadas en clase, en concreto, las tareas correspondientes a las actividades de las sesiones 3, 5, 6 y 9.
- **Exposiciones orales:** dentro de este instrumento se incluyen las actividades que requieren una expresión oral, en concreto, las tareas correspondientes a las actividades de las sesiones 3 y 7.
- **Observación docente:** día a día, la participación, la actitud, si aportan en los grupos... Habrá, en esta unidad, dos actividades concretas que se evaluarán por observación docente: las correspondientes a las sesiones 10 y 11.

En el anexo 4 se adjunta un ejemplo de evaluación final (examen) y otro para las sesiones 2, 7 y 10. El resto, seguirán el mismo modelo, dependiendo del instrumento.

5. Materiales y recursos

Los materiales y recursos utilizados en esta unidad no son distintos a los utilizados en el resto de la programación didáctica. **Los materiales principales serán los propios del aula:** un ordenador con acceso a internet, un proyector, una pizarra, mesas y sillas suficientes... Podrán utilizar sus teléfonos u ordenadores si los tuvieran para las sesiones 5 y 6.

En todas las sesiones necesitarán **materiales de papelería:** folios, bolígrafos... para elaborar las actividades. Para la sesión 11 serán necesarios los materiales apropiados: papel de embalar, lápices y témperas.

En cuanto a **los recursos, el libro de texto** será un apoyo fundamental para realizar las actividades correspondientes a esta unidad. Además, la profesora entregará un **dossier**

con todo lo necesario para realizar las actividades de la UD: textos, imágenes, cuestionarios... (ver anexo).

Recursos audiovisuales. En esta UD se utilizan, por un lado, los cuatro vídeos destinados a la tarea de casa, de los canales Memorias de Pez, La Cuna de Halicarnaso y AcademiaPLAY. Por otro lado, en la sesión 5 se proyectará un anuncio televisivo. Además, durante las explicaciones también podrán usarse recursos audiovisuales, como los indicados en la sesión 4.

Textos. Como en el resto de las unidades, en esta también se trabajará con fuentes primarias y secundarias, como las que aparecen en el anexo: discursos de George o Clemenceau, los 14 puntos de Wilson o *la venganza de los siervos* de Julián Casanova. En cuanto a las novelas históricas, en esta unidad se trabajará con la novela *El tren de Lenin* de Catherine Merridale. Por último, también trabajarán con textos periodísticos en la sesión 2.

Imágenes. Durante las sesiones 3 y 9 se comentarán imágenes como fuentes primarias.

Mapas. En esta unidad se utilizarán como apoyo en las explicaciones y durante la sesión 11, en la que el alumnado tendrá que elaborar un mapa gigante. Para ello, podrán apoyarse en el atlas de...

Spotify. Como he comentado anteriormente, esta plataforma es una buena opción para subir los podcasts del programa de radio, por lo que podrán utilizarla en la sesión 6.

Otros recursos. Se utilizará power point para las explicaciones de las sesiones 1, 4 y 8 y también para realizar el escape room de la sesión 10.

6. Actividad de Innovación Educativa: diseño de un ABJ a través de un escape room

Siguiendo a Calle Carracedo (2016), este apartado de la programación es idóneo para insistir en la necesidad de **estrategias basadas en aprendizajes activos**, que deben estar enlazadas con la apuesta por un cambio metodológico en las aulas, que ayuden a ver la realidad de manera que no sólo sea descriptiva sino también explicativa. Estas estrategias se han ido viendo durante **toda la programación** (metodología, actividades, evaluación...) y se han concretado con ejemplos en el desarrollo de la unidad modelo. Pero en este

apartado se presenta **solo un ejemplo de ellas**, correspondiente a la unidad modelo que he explicado durante la segunda parte del Trabajo de Fin de Máster.

Viajando en el tiempo es un ABJ que se desarrollará durante los tres trimestres en forma de escape room. Como señalan Calle Carracedo et al. (2020), la utilización de un escape room como recurso didáctico supone un formato novedoso que adapta, para el ámbito escolar, una forma de ocio cada vez más extendida. Ya he hablado del uso de los juegos en el aula en el apartado de metodología. Tal como apuntaba en ese apartado, **los objetivos** al realizar este tipo de actividades son:

- Lograr que el alumnado se interese en los contenidos de la asignatura.
- Dejar de lado la memorización para el aprendizaje de los mismos.
- Buscar la motivación y el compromiso del alumnado.
- Desarrollar el pensamiento histórico.

Siguiendo a Ayén (2017), es importante que las tareas gamificadas tengan una **continuidad estética** (en este caso, todos los escape rooms se realizarán con el mismo diseño) y también **una continuidad histórica**. De esta manera, el primer día, en la presentación de la asignatura, se presentará también el contexto del juego.

Habéis sido elegidos para formar parte del grupo (4ºA, 4ºB, 4ºC...) porque vais a tener la oportunidad de viajar en el tiempo. Nos han informado de que existe una organización criminal que quiere acabar con las guerras en el mundo, y para ello están viajando en el tiempo con la tecnología que robaron de unos laboratorios secretos. Aunque su fin pueda parecer bueno, los cambios en la línea temporal son impredecibles y por ello hay que impedirlo. La vida como la conocemos hoy en día puede cambiar drásticamente de formas inesperadas: la tecnología actual, la repartición del territorio y e incluso la raza humana podrían llegar a desaparecer.

Para el diseño de los escape rooms he seguido las pautas marcadas por Calle Carracedo et al. (2020).

- a) **Diseñar un reto sugerente y atractivo.** El diseño del escape room supone la creación de una historia creíble que facilite la implicación del alumnado. Así, en la primera misión, tendrán que asegurarse de que Martínez Campos da su golpe de estado en 1874; en la segunda, tendrán que conseguir que el Archiduque Francisco Fernando es asesinado; y en la tercera, se verán inmersos en actividades de espionaje de la Segunda Guerra Mundial en las que podrán anticipar los movimientos del enemigo.
- b) **Usar fuentes primarias para trabajar con rigor los contenidos históricos.** Para superar los retos de las tres misiones utilizarán fuentes primarias. Por ejemplo, en la segunda, actividad que se desarrolla más adelante, se utilizan las siguientes: *las tesis de abril*, publicadas por Lenin en 1917; *las señoritas de Avignon*, famoso cuadro de Pablo Picasso; un fragmento del libro *oligarquía y caciquismo* de Joaquín Costa (1901); y la conocida fotografía de los presidentes ganadores de la Primera Guerra Mundial durante la Paz de París.
- c) **Diseñar pruebas y enigmas lúdicos.** En este caso, se ha combinado con pruebas en las que meramente tengan que aplicar los conocimientos adquiridos durante la unidad. Así, en el segundo juego, tendrán que: buscar una palabra escondida mediante letras que resaltan de un texto; buscar unos números escondidos en una imagen; y también, convertir letras a números a través de una tabla que se les facilitará.
- d) **Organizar grupos para trabajar de forma cooperativa.** En todos los juegos trabajarán en grupos, pues, como apunta el artículo citado, se debe fomentar la participación de todo el alumnado de manera simultánea. En el caso del segundo juego, todos los grupos tendrán las mismas pruebas y pistas y lo realizarán a la vez, compitiendo por acabar primero. Es importante tener presente que los juegos exclusivamente competitivos o exclusivamente cooperativos no contarán con una aceptación general. Las gamificaciones tendrán más éxito en la medida en que sean capaces de ofrecer juegos/misiones que cubran todas las modalidades, es decir, que conjuguen trabajo cooperativo e interacción entre los jugadores y, al mismo tiempo, una cierta dosis de competitividad (Ayén, 2017).

- e) **Reforzar el aprendizaje.** Poder compartir las diferentes actividades trabajadas en cada grupo les permite dar valor al contenido abordado, compartir la experiencia, y sistematizar la información histórica. Por ello, tras la resolución del juego, habrá una puesta en común en la que podrán compartir qué les ha parecido la experiencia.
- f) **Ambientar el espacio del juego.** En el caso de los juegos propuestos, se ha apostado por la imaginación colectiva para la ambientación, similar a la que se tiene en los juegos de rol: será una narrativa la que describa el espacio en el que se encuentran. Dependiendo del grupo y del centro, podrían disfrazarse, por ejemplo, para que fuera más fácil entrar en el juego.

Además, para hacer más atractiva la experiencia, habrá un **premio** al final. Éste puede ser una de las tarjetas de recompensa como las que aparecen en el anexo de estrategias de gamificación, o una nueva específica para la actividad.

Desarrollo de la actividad: sesión 10 – UD7.

El juego comienza poniéndonos en situación. Escucharán un audio del propio secuestrador contándoles lo que ha hecho:

“Hola, agentes. Nos he hecho un favor. He viajado al día 28 de junio de 1914 a las 4 de la madrugada y he secuestrado al archiduque Francisco Fernando y a su esposa mientras dormían (muahahaha), así no serán asesinados y nunca empezará la Primera Guerra Mundial. ¡Pensadlo bien! Nunca habrán existido los regímenes fascistas ni la Segunda Guerra Mundial. Además, me he infiltrado en el Ministerio del Tiempo y he desordenado las puertas. ¡Nunca me encontraréis! En unas horas podrán verse las consecuencias de mi acción y estaremos viviendo en un mundo mejor, sin el recuerdo de esas guerras que tanto pesan Europa.”

La misión comienza con una breve explicación de la situación y la formación de los grupos. Las siguientes diapositivas estarán proyectadas en la pantalla, mientras la docente explica.

MISIÓN: MATAR A FRANCISCO FERNANDO

DESDE EL MINISTERIO DEL TIEMPO NOS HAN CONTACTADO PARA QUE NOS HAGAMOS CARGO DE ESTA MISIÓN. SOMOS EXPERTOS EN LA ÉPOCA Y SOLO CONFÍAN EN NOSOTROS PARA QUE LO RESOLVAMOS. TENÉIS QUE VIAJAR A COMIENZOS DEL SIGLO XX A TRAVÉS DE VARIAS PUERTAS, Y ES QUE...¡¡ALGUIEN QUIERE SALVAR AL ARCHIDUQUE FRANCISCO FERNANDO DE SU ASESINATO!! NOS GUSTE O NO...ES NUESTRA HISTORIA Y NO PODEMOS CAMBIARLA, SOLO ENTENDERLA Y VALORARLA. POR LO TANTO TENÉIS QUE ENCONTRAR AL SECUESTRAADOR. CREEMOS QUE LA PRIMERA PUERTA PODRÍA SER LA **NÚMERO 58**. BUSCAD PISTAS PARA CONOCER EL SIGUIENTE NÚMERO DE PUERTA, Y CRUZADLA. ES POSIBLE QUE ESTÉ DETRÁS DE ALGUNA. NO NOS FALLÉIS...SOLO TENEMOS 50 MINUTOS Y EL TIEMPO YA HA COMENZADO.

TICK TACK TICK TACK

1: Fuente: captura del PowerPoint utilizado. Elaboración propia.

PARA QUE EL TRABAJO SEA MÁS SENCILLO, LO REALIZARÉIS POR PAREJAS, POR LO TANTO, ESCOGED AL COMPAÑERO/A QUE OS AYUDARÁ EN ESTA AVENTURA.

ANTES DE EMPEZAR... NECESITÁIS UNA HERRAMIENTA. BUSCAD EN VUESTRA MOCHILA PUNTOS O RECOMPENSAS PARA PODER CANJEARLAS POR ELLA.

SABEMOS QUE EL ESFUERZO SIN RECOMPENSA NO OS GUSTA, POR LO TANTO TENEMOS UN JUGOSO PREMIO QUE OS FACILITARÁ LAS COSAS EN UN FUTURO PRÓXIMO. YO QUE VOSOTROS, **MATARÍA POR ÉL.**

Comienza la misión en ...

3 2 1

2: Fuente: captura del PowerPoint utilizado. Elaboración propia.

Una herramienta que les será útil es una tabla que convierte letras en números, como se ve en la siguiente imagen, para que puedan transformar palabras en números de puerta. Podrán canjearla por recompensas adquiridas en otras actividades de la UD. Es importante asegurarse de que durante las sesiones anteriores todos han participado para que al menos un miembro del equipo pueda tener las recompensas y realizar este juego.


A	3	J	24	R	12
B	15	K	11	S	4
C	9	L	17	T	1
D	13	M	26	U	16
E	2	N	14	V	5
F	18	Ñ	25	W	27
G	23	O	7	X	20
H	10	P	19	Y	8
I	6	Q	21	Z	22

3: Fuente: captura del PowerPoint utilizado. Elaboración propia.

Una vez han cruzado la puerta, se ven inmersos en la agitada Rusia de abril de 1917. A partir de aquí, cada equipo irá a su ritmo, avisando a la profesora cada vez que consiga resolver una pista, para que ella le dé la siguiente tarjeta. Por lo tanto, las diapositivas dejarán de proyectarse y se entregarán progresivamente impresas a cada grupo.

En la primera fase, tendrán que leer un texto que ya conocen y recordar lo estudiado en la sesión 5 de la UD7 o buscar pistas dentro de él, puesto que hay algunas letras en negrita en el texto de la diapositiva.

PRIMERA FASE



Tesis de abril

1. Nuestra actitud hacia la guerra se ha convertido, del lado ruso [...] en una guerra imperialista de pillaje.
2. Lo que de particular tiene en la actualidad la Revolución Rusa es la transición de la 1ª etapa de la revolución , que ha dado el poder a la burguesía [...] a la segunda etapa que debe dar el poder al proletariado y a las capas pobres del campesinado.
3. Ningún apoyo al Gobierno Provisional.
4. [...]Explicar a las masas que los soviets de diputados obreros son la única forma de gobierno revolucionario.

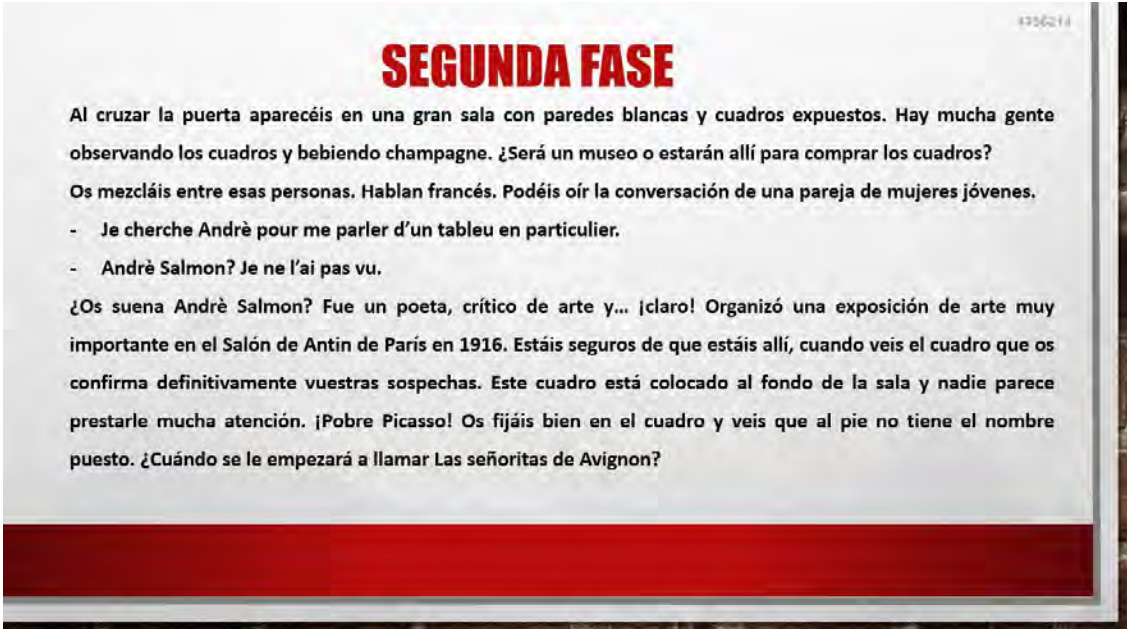
La primera puerta 58 nos lleva a 1917 a Rusia, estamos en Moscú un 16 de abril... alguien ha venido desde Suiza a buscar pelea. Pero no se ha contentado con publicar este texto, sino que además grita algo que pasará a la posteridad como el **lema** de la Revolución bolchevique ¿Conocéis la respuesta? ¡Viene en el propio texto!

LA PALABRA CLAVE DE LA FRASE OS DARÁ LA PISTA PARA CRUZAR LA SIGUIENTE PUERTA. APUNTA LA EN EL PAPEL Y LLAMADME PARA COMPROBARLO.

4: Fuente: captura del PowerPoint utilizado. Elaboración propia.

La palabra clave es SOVIETS (el lema de la Revolución Rusa es “todo el poder para los Soviets”). Si la transforman en números, obtendrán que la siguiente puerta es la 4756214.

Al cruzar esa puerta, aparecen en un salón parisino. Concretamente, es la exposición de André Salomon en el salón de Antín en 1916, donde se expuso el famoso cuadro *Las señoritas de Avignon* por primera vez, sin éxito alguno. Este cuadro contiene los números que nos indican cuál es la siguiente puerta. El Cubismo es un contenido que pertenece a la UD10, que estudiarán en la sesión 8 con las Vanguardias artísticas, pero avanzarlo aquí es una manera de comprender la simultaneidad de los contenidos trabajados en las diferentes unidades. Además, al ser un cuadro y un autor conocidos, es posible que no sea nuevo para ellos.



4756214

SEGUNDA FASE

Al cruzar la puerta aparecéis en una gran sala con paredes blancas y cuadros expuestos. Hay mucha gente observando los cuadros y bebiendo champagne. ¿Será un museo o estarán allí para comprar los cuadros?

Os mezcláis entre esas personas. Hablan francés. Podéis oír la conversación de una pareja de mujeres jóvenes.

- Je cherche André pour me parler d'un tableau en particulier.
- André Salmon? Je ne l'ai pas vu.

¿Os suena André Salmon? Fue un poeta, crítico de arte y... ¡claro! Organizó una exposición de arte muy importante en el Salón de Antin de París en 1916. Estáis seguros de que estáis allí, cuando veis el cuadro que os confirma definitivamente vuestras sospechas. Este cuadro está colocado al fondo de la sala y nadie parece prestarle mucha atención. ¡Pobre Picasso! Os fijáis bien en el cuadro y veis que al pie no tiene el nombre puesto. ¿Cuándo se le empezará a llamar *Las señoritas de Avignon*?

5: Fuente: captura del PowerPoint utilizado. Elaboración propia.

SEGUNDA FASE

Por desgracia, ni el secuestrador ni el Archiduque están en esta sala. Tendréis que volver al Ministerio y cruzar otra puerta diferente. ¿Cuál será la siguiente puerta? Tenéis que buscar la pista entre lo que veis en la sala.



6: Fuente: captura del PowerPoint utilizado. Elaboración propia.

Si nos fijamos en las señoritas retratadas vemos que los números 138 están pintados en el cuadro. Esta es la siguiente puerta.

Al cruzar la tercera puerta aparecerán en una ciudad española de principios de siglo, poco después de la crisis del 98. Leyendo el texto, tendrán que recordar lo estudiado en la sesión 8 de la UD7 y responder a la pregunta. Aquí la dificultad ha aumentado con respecto a la primera prueba, puesto que este texto en concreto no se ha trabajado en clase. Tendrán que leerlo y relacionarlo con el Regeneracionismo y Joaquín Costa, concepto y figura política que sí han estudiado.

TERCERA FASE

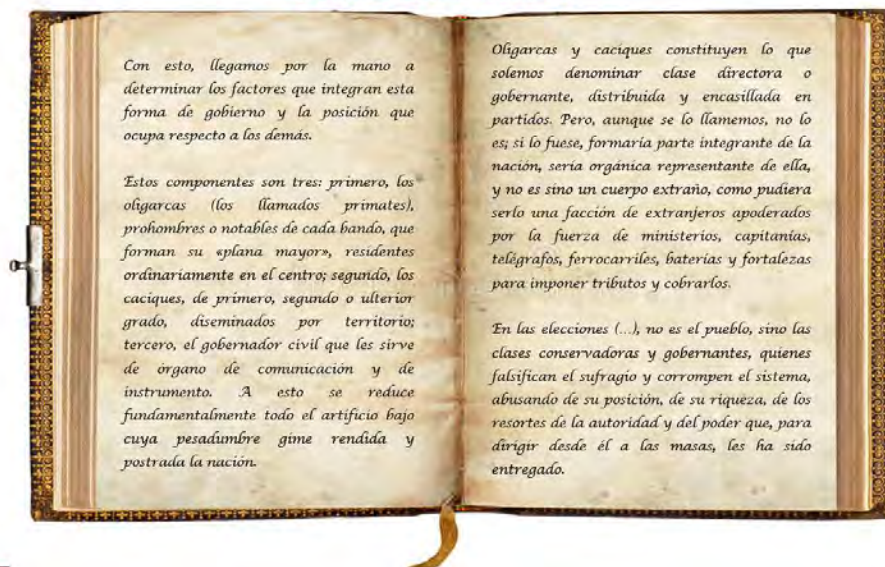
Agradecéis que Picasso os dejara la pista en su cuadro. Al cruzar la siguiente puerta aparecéis en una calle muy estrecha. Parece el centro de una ciudad española. Es raro estar en una ciudad que os resulta familiar, pero en otro tiempo. Seguíis avanzando por la calle hasta que encontráis una librería que os llama la atención. Tiene un gran escaparate y decidís entrar. Un amable librero os atiende y os da un libro. Obviamente, reconocéis el texto sin ningún problema.



¿Cómo se llama el libro? ¿Quién es su autor? El apellido de la persona que lo escribió os llevará a la siguiente puerta.

7: Fuente: captura del PowerPoint utilizado. Elaboración propia.

TERCERA FASE




8: Fuente: captura del PowerPoint utilizado. Elaboración propia.

Las letras del apellido forman el número 97413, que es la siguiente puerta que tendrán que cruzar. Al atravesar esta cuarta puerta, aparecen en la Paz de París. Para esta prueba, de nuevo, tendrán que demostrar los conocimientos adquiridos durante las actividades de la unidad.

97413

CUARTA FASE

HEMOS CONSEGUIDO LLEGAR A LA **PAZ DE PARÍS** Y MIENTRAS EN 1919 SE REÚNEN LOS PRESIDENTES DE LOS PAÍSES MÁS INFLUYENTES EN ESTE CONFLICTO BÉLICO, NOSOTROS APROVECHAMOS PARA HACERLES UNA FOTO EN LA PAUSA DEL CIGARRILLO. ¡YA LOS TENEMOS! PERO AHORA MISMO NO NOS ACORDAMOS DE SUS NOMBRES, ¡VAYA MEMORIA! VOSOTROS SEGURO QUE SÍ LOS SABÉIS Y PODÉIS AYUDARNOS.




CON LA SUMA DE LA INICIAL DE CADA UNO DE ELLOS TENDREMOS EL NÚMERO DE PUERTA DE LA ÚLTIMA FASE... NO OS DEMORÉIS... ¡¡FALTA POCO TIEMPO!!

9: Fuente: captura del PowerPoint utilizado. Elaboración propia.

La suma de las iniciales de los apellidos da 76, que será la última puerta que tendrán que cruzar. Al hacerlo, aparecen en una industria artillera durante la Guerra. Allí es donde se ha escondido el secuestrador, por lo tanto, el grupo que primero haya conseguido llegar a esta fase ha ganado el juego.

76

QUINTA FASE



Al cruzar la puerta os encontráis en una fábrica de artillería durante la guerra, en la que están trabajando, por supuesto, numerosas mujeres que no han ido a luchar al frente.

Si miráis bien, al fondo, podéis vislumbrar a dos hombres con una mujer. parece que uno de esos dos hombres está coaccionando a las otras dos personas.

Os acercáis un poco y.... ¡efectivamente! reconocéis al archiduque y a su esposa.

Por desgracia, el secuestrador huye cuando os acercáis... pero el objetivo era rescatar a Francisco Fernando y a Sofia Chotek. Si regresáis a Sarajevo, la historia volverá a su curso normal.

10: Fuente: captura del PowerPoint utilizado. Elaboración propia.



QUINTA FASE

**¡ENHORABUENA!
HABÉIS SUPERADO EL RETO
Y ESTA IMAGEN SE HARÁ REALIDAD**

AUNQUE ACABAR CON VIDAS HUMANAS NO ENTRA DENTRO DE NUESTROS VALORES DE PAZ Y NO VIOLENCIA, ENTENDEMOS QUE UNA DE LAS LECCIONES DE LA HISTORIA ES PODER ANALIZAR HECHOS PASADOS PARA APRENDER DE ELLOS.

NO PODEMOS CAMBIAR NUESTRO PASADO, SOLO APRENDER DE ÉL.

11: Fuente: captura del PowerPoint utilizado. Elaboración propia.

En el anexo 5 aparece el power point con el escape room completo.

Después, el alumnado realizará un intercambio de ideas donde podrá contar cómo ha sido su experiencia, evaluar la actividad y repasar lo aprendido en la unidad.

CONCLUSIONES

Con el diseño de esta programación didáctica para la asignatura Geografía e Historia en el cuarto nivel educativo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, he querido potenciar el **uso de metodologías activas**. Esto hace que el alumnado adquiera un rol en el que sea protagonista de su propio aprendizaje, desarrolle un interés progresivo por la materia y potencie sus habilidades sociales y creativas a través del trabajo colectivo y técnicas innovadoras. El rol docente también cambia, pasa a ser un guía, un impulsor del aprendizaje, y no el elemento central en el aula. El uso de estas metodologías hace que no solo se trabajen los contenidos dentro del aula, sino que a través de estos se fomente el desarrollo de competencias y elementos transversales.

A través de este tipo de metodología he introducido **estrategias de aprendizaje significativas** como flipped classroom, el aprendizaje basado en competencias, el aprendizaje colaborativo, y el aprendizaje basado en juegos y gamificación, sin olvidar la metodología expositiva. Así como **técnicas innovadoras**: exposiciones orales, simulaciones históricas teatralizadas, debates dirigidos, escape room... **Los materiales y recursos** serán **variados** durante todo el curso: nuevas tecnologías, pero también materiales de papelería; el libro de texto, pero además un dossier elaborado por la profesora; recursos audiovisuales, textos, imágenes o mapas serán utilizados para estudiar el pasado a través de fuentes primarias y secundarias. Todo ello servirá para dar valor a unos contenidos, estándares y criterios de evaluación.

He agrupado los 10 bloques que vienen en la legislación actual **en 12 UD**, creando muchos **elementos curriculares** y que todo ello confluyera en actividades interesantes con las que motivar al alumnado por la asignatura.

A lo largo de la programación, **la evaluación** será inicial, continua y final, y usaré distintos instrumentos: exámenes, exposiciones orales, entrega de trabajos grupales y observación docente. Por otro lado, es importante hacer autocrítica y saber en qué aspectos se puede mejorar, por ello incluyo también una rúbrica de evaluación de la programación docente.

Con todo, pretendo, como decía en la introducción, que el alumnado entre en contacto con fuentes primarias y secundarias, que entienda el valor del estudio del pasado y que reflexione, argumente y sea crítico con el pasado y su presente.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegría, J.; Muñóz Labraña, C; y Wilhem, R. W. (2008), *La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Chile: Universidad de Concepción.
- Andrade, J. y Herández Sánchez, F. (eds.) (2017). *1917. La Revolución Rusa cien años después*. Madrid: Akal.
- Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A., & Monroy-Hernández, F. (2019). Evaluación de recursos audiovisuales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. *Revista Fuentes*, 21 (1), 25-38.
- Artola, R. (2017). *La Primera Guerra Mundial: de Lieja a Versalles*. Madrid: Alianza.
- Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Íber. Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 7–15.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, (9), 97-114.
- Basanta Reyes, A. (2005). La pasión de leer. *Revista de Educación, Número Extraordinario: Sociedad lectora y educación*.
- Benítez El Moufaoued, M. (2017), Flipped Classroom para las mentes del mañana en el aula de Geografía e Historia. En Martínez Medina, R; García-Morís, R; García Ruiz, C. (coord.) *Retos preguntas y líneas de investigación*, pp. 359-356.
- Calle Carracedo, M. de la (2016). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales. hacer visible lo invisible. *XXVII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*.
- Calle Carracedo, M. de la; López Torres, E.; Sánchez-Agustí, M.; Martínez-Ferrerira, J.M.; Miguel-Revilla, D.; Carril-Merino, M. T. (2020). *Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un escape room sobre la Edad Moderna en la formación inicial de profesorado*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Carr, E. H. (1981) *La revolución rusa. De Lenin a Stalin*. Madrid. Alianza Editorial.
- Carr, E. H. (1991). *¿Qué es la Historia?: Conferencias "george macaulay trevelyan" dictadas en la universidad de cambridge en enero-marzo de 1961* (3ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Carretero, M. (2005), *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, (4ª ed.), Buenos Aires: ed. Aique.

- Contreras Espinosa, R. S. (2016). Presentación. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Flores Núñez, M. P. (2014). Educar desde la emoción: el cine como recurso didáctico en el aula. En C. J. Gómez Carrasco, & A. Escarbajal Frutos, *Calidad e innovación en educación primaria*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 419-432.
- Glinz Férez, P. E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 1-14, 3-4.
- Godoy, M. (2019). La gamificación desde una reflexión teórica como recurso estratégico en la Educación. *Revista Espacios*, 40 (15).
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J., & Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.
- Hilgard, E. R. (1973). *Introducción a la Psicología Tomo I: Estructura de la conducta. Psicología del niño y del adolescente. Aprendizaje y enseñanza programada*. Madrid: Ediciones Morata.
- Liceras, A. (2000). *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en las Ciencias Sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Liz, A. (2017). *El cielo por asalto. La revolución rusa*. Sevilla: Editorial Espuela de Plata.
- Martínez Zapata, Iván Andrés y Pagès Blanch, Joan (2017), Percepciones del profesorado y del alumnado sobre el uso de canciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Retos preguntas y líneas de investigación*, coord. por Ramón Martínez Medina, Roberto García-Morís, Carmen Rosa García Ruiz, pp. 470-477.
- Morales Sánchez, J.V. (2013), La evaluación por criterios en educación secundaria, *Revista de la asociación de inspectores de educación de España*, 19.
- Orozco Alvarado, J. C. (2016). "Estrategias didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales". *Revista científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 17, pp.65-80.

- Páges, J. (2014). Enseñar a enseñar Historia: La formación didáctica de los futuros profesores de Historia, *Miradas a la Historia*, 155-176.
- Prats, J. (2001), *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Prats, J. (coord.) (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pujolás, P. (2008): *Nuevas ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, Graó.
- Quinquer, D. (2004), Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación». *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40. pp. 7-22.
- Rodríguez, R. (2012), El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en filosofía del derecho y teoría de la cultura. *Revista de Innovación Docente: UPO Innova*, 1, pp. 493-503.
- Sánchez, A. y Colomer, J. C. (2017). Gamificación y construcción del pensamiento histórico: desarrollo de competencias en actividades gamificadas. *Clío. History and History Teaching*, 47, 82-93.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational philosophy and theory*, 49 (6), pp.593-605.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Vidal-Abarca, E., García Ros, R., & Pérez González, F. (2010). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.

ANEXO 1: EL JUEGO DE LOS CUBOS (UD 6)

Esta actividad tiene como objeto recrear y vivir el intercambio desigual entre el Norte y el Sur que se produjo con el Imperialismo del s.XIX.

Desarrollo: Se divide el grupo en 4 equipos (que representarán a 4 países, aunque no se les diga) de igual número de miembros. A cada equipo se le distribuye material.

Las normas son:

- Hay que fabricar el mayor número de cubos de cartulina de 8 cm. de lado, con todas sus aristas bien pegadas con celo. No se aceptarán cubos que no cumplan estas condiciones, o mal hechos.
- Puesto que cada equipo recibirá diferente cantidad de material, podrán negociar entre sí, pero sólo a través de sus representantes (embajadores/as). Es decir, tendrán que elegir a un miembro del equipo que podrá recorrer el resto de los grupos para negociar intercambios.
- Nadie puede utilizar en el juego otra cosa que las distribuidas por la profesora.

Tienen 20 minutos para realizar el juego.

Material:

- Grupo 1. 3 tijeras / mucho celo / 3 reglas / 2 bolis / 1 folio
- Grupo 2. 1 tijeras / 15 cm de celo / 1 regla / 2 folios / 1 boli
- Grupo 3. 1 boli / 6 folios / 5 cm de celo
- Grupo 4. 8 folios / 2 cm de celo

Durante el juego, se irán introduciendo factores nuevos.

- Minuto 8: El embajador del grupo 1 pasa a gobernar el grupo 3, por lo que podrá aplicar las leyes que quiera.
- Minuto 10: El embajador del grupo 2 tiene que adoctrinar en el cristianismo al grupo 3, por lo que les pondrá un pin de un crucifijo a cada miembro.
- Minuto 15: Tres miembros del grupo 1 pasan al grupo 4 como emigrantes. Pero son los dueños de las fábricas, por lo que toman el control y mandan el producto final al grupo 1. Para ello, pasarán con ellos unas tijeras y una regla.

- Minuto 17: El grupo 1 y 2 se enfrentan en una guerra en la mesa del grupo 3, por lo que destrozan todos sus materiales y productos.

Fin del juego: se entregarán todos los cubos a la docente. Lo normal es que el grupo 1 tenga muchos, el grupo 2 alguno, y los grupos 3 y 4 hayan conseguido hacer alguno a duras penas o que no tengan ninguno. Recordatorio: todos los cubos que no estén perfectos (bien pegados y 8x8 cm), se romperán.

Evaluación y debate:

- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Qué os ha parecido el juego? ¿Qué habéis tenido que hacer para construir los cubos?
- ¿Qué equipos han podido construir más cubos? ¿Por qué?
- ¿Qué opináis sobre el reparto de materiales? ¿Y sobre la apropiación del territorio?
- ¿Podéis hacer un paralelismo entre el juego y la vida real?
- Si consideramos que la cartulina equivale a la materia prima, las tijeras y el celo a la tecnología y reglas y lápices a el conocimiento ¿cómo interpretáis el juego?
- ¿Qué consecuencias tiene esto?
- ¿Qué paralelismo tiene con la actualidad?
- Hablar de las consecuencias sociales del Imperialismo.

ANEXO 2: ESTRATEGIAS DE GAMIFICACIÓN

Se puede gamificar de muchas maneras. Desde crear por completo un juego de rol, con sus personajes y su universo propio, y que todas las actividades del curso estén inmersas en él, hasta de otras formas más simples. Lo que se propone en esta programación es, de acuerdo con Ayén (2017), seguir unas sencillas pautas:

- **Los puntos (*points*) y las insignias, medallas digitales o trofeos (*badges*).** Se podrán conseguir realizando diferentes siguientes tareas. Una primera propuesta sería la siguiente:
 - Ver el vídeo de la sesión 0 y realizar la tarea correspondiente: 10 class coins.
 - Aportar en voz alta y dar ideas en clase: de 1 a 3 class coins.
 - Trabajar en el grupo: 3 class coins.
 - Ganar un debate: 5 class coins.
 - Entregar un trabajo con buen aspecto (limpio, sin faltas...): 1 class coin.
 - Ayudar a un compañero: 1 class coin.

Esta lista puede cambiar. Es algo que hay que adaptar muy bien al grupo, según sus necesidades. Hay que saber qué es lo que más les cuesta, para conseguir que les resulte más motivante hacerlo. Por ejemplo, si casi no entregan trabajos con buen aspecto, se podría aumentar la recompensa, para que, al tener un premio mayor, se esfuercen más. También es posible que haya que introducir nuevas tareas a la lista.



- **Los premios, recompensas, bonos, tesoros o privilegios.** El alumnado podrá canjearlos por monedas (class coins). A continuación, se adjuntan ejemplos.
- **La curva de dificultad (*difficulty curve*).** Por un lado, la dificultad de los juegos irá aumentando conforme se avance en el curso escolar. Por otro lado, una buena forma de aumentar esta curva es ir cambiando el número de puntos requeridos para adquirir cada recompensa, de manera que cada vez sea más complicado.
- **La historia (*storytelling*).** Tal como explico en el apartado de Actividad de innovación, la actividad “viajando en el tiempo” tendrá una narrativa propia.
- **La estética.** Todo lo que entregue al alumnado tendrá una estética propia: las tarjetas serán todas parecidas, los dossiers de cada unidad tendrán la misma decorativa... Y también los escape room.

A continuación, presento algunos ejemplos que podrían llevarse al aula.



a flipped teacher

20

 HOY PUEDO SENTARME CON QUIEN QUIERA 

20

 HOY PUEDO ELEGIR A MI GRUPO PARA LA ACTIVIDAD 

a flipped teacher

50

 MI GRUPO PUEDE ELEGIR POSTURA EN EL PRÓXIMO DEBATE 

a flipped teacher

60

OBTENGO UNA AYUDA EXTRA EN LA ACTIVIDAD

CLAVES, HERRAMIENTAS, PISTAS...



a flipped teacher

a flipped teacher

50

EN LA ACTIVIDAD DE HOY, ME LIBRO DE ESCRIBIR LA TAREA EN GRUPO 

150

OBTENGO UNA PISTA EN UNA PREGUNTA DEL EXAMEN  

a flipped teacher

UNIDAD 7: LA I GUERRA MUNDIAL, LA REVOLUCIÓN RUSA Y LA CRISIS DE LA RESTAURACIÓN ESPAÑOLA (1914-1931)



SESIÓN 1: CUESTIONARIO – LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL

Ver el vídeo “ La PRIMERA GUERRA MUNDIAL en 15 minutos | Resumen rápido y divertido” del canal Memorias de Pez.

1. ¿Cuál es el contexto histórico europeo a principios del siglo XX?
2. ¿Cuáles son las causas que llevaron al estallido de la I Guerra Mundial?
 - Explica los conflictos entre Alemania y Francia.
 - Explica los cambios en la política exterior alemana.
 - Explica qué países estaban dentro de la Triple Entente y cuáles dentro de la Triple Alianza.
 - ¿Qué significa que las potencias europeas tenían un “optimismo bélico”?
 - Explica cuáles fueron las guerras de los Balcanes entre 1912 y 1913. Relaciona este hecho con la definición de nacionalismo vista en la unidad anterior.
 - ¿Cuál fue la causa más inmediata del estallido de la Primera Guerra Mundial? ¿Qué potencias declararon la guerra a cuáles?
3. ¿Cuáles son las fases de la guerra? ¿En qué consistió cada una? ¿Qué batallas importantes hubo en cada una? ¿Qué características tuvo cada una de las fases?
4. ¿Cuál fue la primera firma de paz? ¿Cuándo? ¿Entre qué potencias?
5. ¿Cuáles fueron las consecuencias del conflicto?
 - ¿Qué potencia fue la principal vencedora del conflicto? ¿Cómo crees que va a afectar esto en las relaciones internacionales?
 - ¿Qué dos grandes ideologías se originan como consecuencia de la I Guerra Mundial?

SESIÓN 2: LA DERROTA DE ALEMANIA

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 233. La cuantía de estos daños, por cuya reparación debe pagar Alemania, será fijada por una comisión interaliada, que tomará el título de Comisión de Reparaciones."

Tratado de Versalles de 1919.



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

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

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



“El mayor problema que percibo es que Alemania puede asociar su destino al del bolchevismo y poner sus recursos, su talento, su gran poder de organización, a la disposición de los revolucionarios fanáticos cuyo sueño es conquistar el mundo mediante el bolchevismo, mediante la fuerza de las armas. (...) Si somos inteligentes, ofreceremos a Alemania una paz que, al tiempo que sea justa, sea para todo hombre sensato, preferible a la alternativa del bolchevismo.”

Palabras de G. Lloyd, 25 de marzo 1919.



Espero que Vd. esté de acuerdo, en principio, con el Sr. Lloyd George en la moderación que es necesario mostrar con Alemania. No queremos ni podríamos destruirla: nuestro mayor error sería darle razones poderosas para que quisiera un día tomarse la revancha. Cláusulas excesivas sembrarían la semilla segura de la guerra (...) Es necesario que evitemos dar a nuestros enemigos la impresión de injusticia. No temo para el futuro las guerras preparadas por complots secretos de los gobiernos, sino más bien los conflictos creados por el descontento de las poblaciones. Si nos hacemos a nosotros mismo culpables de injusticia, ese descontento es inevitable.

Palabras de W. Wilson. Sesión del Consejo de los Cuatro, 28 de marzo 1919.



Tomo acta de las palabras y de las excelentes intenciones del Presidente Wilson. Él elimina el sentimiento y el recuerdo: es ahí donde tengo una observación que hacer respecto a lo que acaba de decir. El presidente de EE.UU. desconoce el fondo de la naturaleza humana. El hecho de la guerra no puede ser olvidado. América no ha visto esta guerra de cerca durante los tres primeros años; nosotros, durante ese tiempo, perdimos un millón y medio de hombres. No nos queda mano de obra. Nuestros amigos ingleses, que han perdido menos que nosotros, pero lo bastante para haber también sufrido mucho, me comprenderán.

Las pruebas que hemos debido pasar han creado un sentimiento profundo sobre las reparaciones que nos son debidas; y no se trata sólo de reparaciones materiales: la necesidad de reparaciones morales no es menos fuerte (...)

Buscáis hacer justicia a los alemanes. No penséis que ellos nos van a perdonar, buscarán la ocasión de la revancha, nada destruirá la rabia de aquellos que han querido establecer su dominación en el mundo y que se han creído tan cerca de conseguirlo.

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



Lee los textos periodísticos del final del dossier:

"Aprendí de niño que el Tratado humillaba a Alemania, y lo hemos pagado 92 años" escrito por Rosalía Sánchez.

Una deuda histórica información editada por Alejandra Rodríguez.

SESIÓN 3: LAS CONSECUENCIAS SOCIALES DE LA GUERRA

Carta de un soldado francés
desde el frente



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

FUENTE: Prats, J. (1996) *Historia del Mundo Contemporáneo*. Madrid: Editorial Anaya. (p. 60)

Carta de un soldado inglés
desde el frente



5/2/18

Francia, por la noche.

FUENTE: BBC News - World War I Remembered

Cariño mio,

Ahora, si no hay problemas, vas a saber todo acerca de lo que ocurre aquí. Sé que te llevarás una gran sorpresa cuando te llegue esta carta... ¡Si alguna autoridad la ve! (...)

Quizá te gustara saber como está el ánimo de los hombres aquí. Bien la verdad es que (y como te dije antes, me fusilarán si alguien de importancia pilla esta misiva) todo el mundo está totalmente harto y a ninguno le queda nada de lo que se conoce como patriotismo. A nadie le importa un rábano si Alemania tiene Alsacia, Bélgica o Francia. Lo único que quiere todo el mundo es acabar con esto de una vez e irse a casa. Esta es honestamente la verdad, y cualquiera que haya estado en los últimos meses te dirá lo mismo.

De hecho, y esto no es una exageración, la mayor esperanza de la gran mayoría de los hombres es que los disturbios y las protestas en casa obliguen al gobierno a acabar como sea. Ahora ya sabes el estado real de la situación.

Yo también puedo añadir que he perdido prácticamente todo el patriotismo que me quedaba, solo me queda el pensar en todos los que estáis allí, todos a los que amo y que confían en mí para que contribuya al esfuerzo necesario para vuestra seguridad y libertad. Esto es lo único que mantiene y me da fuerzas para aguantarlo. En cuanto a la religión, que Dios me perdone, no es algo que ocupe ni uno entre un millón de todos los pensamientos que ocupan las mentes de los hombres aquí.

Dios te bendiga cariño y a todos los que amo y me aman, porque sin su amor y confianza, desfallecería y fracasaría. Pero no te preocupes corazón mio porque continuaré hasta el final, sea bueno o malo (...)

Laurie

El frente occidental según
E. Hobsbawm (1995). Historia del Siglo XX;
Madrid: Crítica



El ejército alemán penetró en Francia por diversas rutas (...) y sólo fue detenido a algunos kilómetros al este de París, en el río Marne, cinco o seis semanas después de que se hubieran declarado las hostilidades (...) ambos bandos improvisaron líneas paralelas de trincheras y fortificaciones defensivas que se extendían sin solución de continuidad desde la costa del canal de La Mancha hasta la frontera suiza, dejando en manos de los alemanes una extensa zona de la parte oriental de Francia y Bélgica. Las posiciones apenas se modificaron durante los tres años y medio siguientes.

Ese era el "frente occidental", que se convirtió probablemente en la maquinaria más mortífera que había conocido hasta entonces la historia del arte de la guerra. Millones de hombres se enfrentaban desde los parapetos de las trincheras formadas por sacos de arena, bajo los que vivían como ratas y piojos (y con ellos).

De vez en cuando, sus generales intentaban poner fin a esa situación de parálisis. Durante días, o incluso semanas, la artillería realizaba un bombardeo incesante (...) para "ablandar" al enemigo y obligarle a protegerse en los refugios subterráneos hasta que en el momento oportuno oleadas de soldados saltaban por encima del parapeto, protegido por alambre de espino, hacia la "tierra de nadie", un caos de cráteres de obuses anegados, troncos de árboles caídos, barro y cadáveres abandonados, para lanzarse contra las ametralladoras que, como ya sabían, iban a segar sus vidas.

En 1916 (febrero-julio) los alemanes intentaron sin éxito romper la línea defensiva en Verdún, en una batalla en la que se enfrentaron dos millones de soldados y en la que hubo un millón de bajas. La ofensiva británica en el Somme (...) costó a Gran Bretaña 420.000 muertos (60.000 sólo el primer día de la batalla). No es sorprendente que para los británicos y los franceses (...) aquella fuera la "gran guerra", más terrible y traumática que la segunda guerra mundial.

Algunos textos publicados en
periódicos de la época



Las balas alemanas no matan.
Nuestros soldados se han
acostumbrado a las balas alemanas
(...) Y la ineficacia de los proyectiles es
el objeto de todas las conversaciones.

L'Intransigent, 17 agosto 1914

A propósito de Verdún:
Las pérdidas han sido
mínimas.

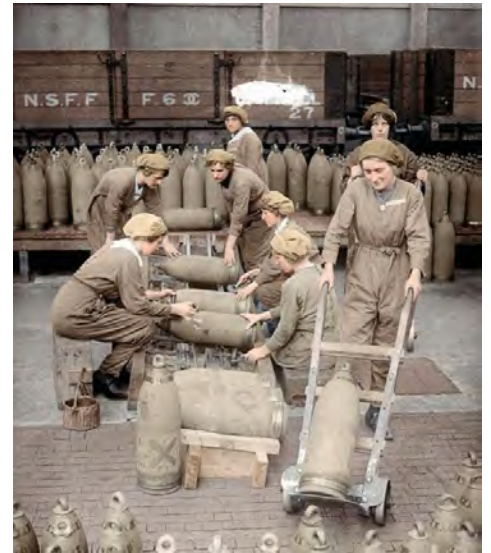
Écho de Paris, 25 febr. 1916

Esperábamos la
hora del ataque
como el que espera
una fiesta

Petit Journal, 3 oct. 1915

Algunas fotografías de la guerra

fuente: culturacolectiva.com

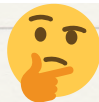


Algunos carteles de la guerra

fuente: oldskull.net



Para reflexionar...



- Describe la vida en las trincheras y explica los motivos por los que los soldados se hundieron en miles de kilómetros de zanjas abiertas a lo largo de Europa.
- ¿Cómo retratan los periódicos la vida durante la guerra? ¿Y los carteles? ¿Por qué crees que hacían esto? ¿Qué es el optimismo bélico?
- ¿Cuál fue la principal razón por la que millones de hombres fueron a luchar durante la guerra? ¿Patriotismo, coerción, miedo a las consecuencias de la desertión...?
- ¿Cómo crees que afectó psicológicamente a los soldados que sobrevivieron haber vivido esta experiencia?
- ¿Cómo era el frente occidental según Eric Hobsbawm?
- Describe la táctica militar empleada por los generales contendientes para romper el frente. Explica la expresión "carne de cañón".
- ¿Cómo repercutió la I Guerra Mundial a los diferentes colectivos sociales?
- ¿Qué es lo que más te llama la atención?

SESIÓN 4: CUESTIONARIO – LA REVOLUCIÓN RUSA

Ver el vídeo “LA REVOLUCIÓN RUSA y el nacimiento de la URSS ✕ (1917-1922)” del canal La Cuna de Halicarnaso.

1. ¿Cuáles son las características políticas, sociales y económicas que definían a Rusia a principios del siglo XX?
2. ¿Qué ocurrió durante la Revolución de 1905? ¿Por qué?
3. ¿Cuál fue el papel de Rusia en la I Guerra Mundial?
4. ¿Qué consecuencias tuvo en la población la participación en esta guerra?
5. ¿Qué ocurrió en febrero de 1917?
6. ¿Qué tipo de gobierno se instauró en Rusia tras la abdicación del zar? ¿Qué medidas puso? ¿Qué problemas y enemigos tuvo? ¿Quiénes eran los Bolcheviques y los Mencheviques?
7. ¿Qué son los soviets? ¿Y la DUMA? ¿Cuándo se forman?
8. ¿Cómo es la situación en Rusia entre febrero y octubre de 1917?
9. ¿Qué ocurrió en octubre de 1917?
10. ¿Cuáles fueron las primeras medidas políticas bolcheviques?
11. ¿Cuáles son los bandos que se enfrentan en la Guerra Civil?
12. ¿Cuándo se produce el asesinato de la familia real? ¿Sabes cómo ocurrió?
13. ¿Qué características tenía la URSS en su formación?

SESIÓN 5: EL LEGADO DE LA REVOLUCIÓN RUSA

Las tesis de abril de 1917

V. Lenin



1. 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"....
2. 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....
3. 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 inadmisible e ilusoria "exigencia" de que deje de ser imperialista...
4. 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 (...).
5. 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.
6. 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 (...).
7. Fusión inmediata de todos los bancos del país en un Banco Nacional único, sometido al control de los Soviets de diputados obreros.
8. 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 (...).

Lee el texto del
final del dossier:



Casanova, J. (2011) "La venganza de los siervos" *Europa contra Europa*. Madrid: Crítica (pp. 52-59)

Busca el vídeo:

Pizza Hut Gorbachev TV Spot Commercial
:60 International version

[https://www.youtube.com/watch?](https://www.youtube.com/watch?v=fgm14D1jHUw)

[v=fgm14D1jHUw](https://www.youtube.com/watch?v=fgm14D1jHUw)



Comenta la imagen:



Imagen: Gorbachov posa delante del muro de Berlín para el anuncio de Louis Vuitton

SESIÓN 6: EL TREN DE LENIN

Lee el capítulo "Falta de liderazgo" del libro *El tren de Lenin* de C. Merridale que hay al final del dossier y reflexiona sobre los siguientes aspectos.

1. ¿Por qué cantan una versión del himno de la Marsellesa? ¿Qué diferencias y semejanzas tiene la Revolución Francesa con la Revolución Rusa?
2. ¿Qué son los mítines? ¿Quién los organiza?
3. ¿Qué esperaba la población rusa después de febrero de 1917?
4. Explica el panorama político ruso de después de febrero de 1917.
5. Explica el panorama económico ruso de después de febrero de 1917.
6. Explica el panorama social ruso de después de febrero de 1917.
7. ¿Cuáles son las posturas del Gobierno Provisional respecto a la Guerra? ¿Y de los soviets? ¿Y de los soldados que estaban luchando en el frente?
8. Habla del Partido Bolchevique.
9. ¿Por qué crees que el capítulo se llama "falta de liderazgo"?
10. ¿Crees que la situación mejoró tras la llegada de Lenin? ¿Y tras la Revolución de Octubre?



SESIÓN 8: CUESTIONARIO – LA CRISIS DE LA RESTAURACIÓN

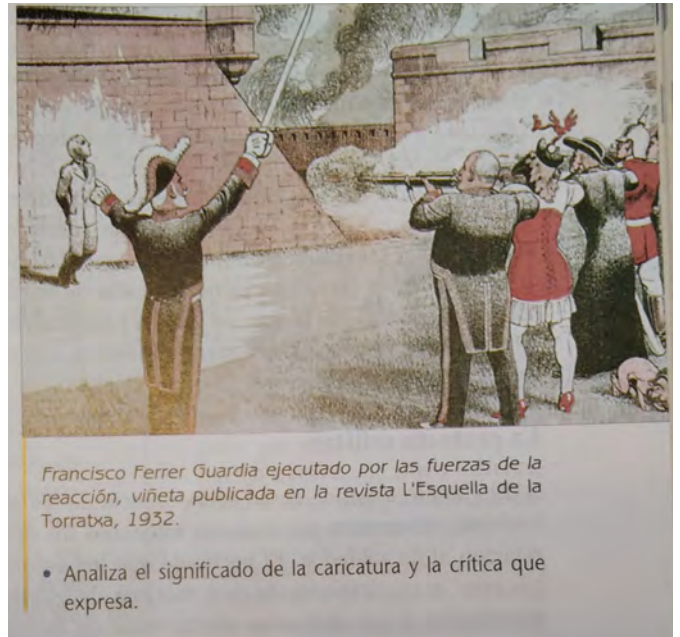
Ver los vídeos “La guerra de Cuba y el desastre del 98” del canal AcademiaPLAY y “LA CRISIS DE LA RESTAURACIÓN (1902-1931) | Tema 10 EBAU Historia de España” del canal La Cuna de Halicarnaso.

1. ¿Qué islas conservaba España en el Pacífico entrado el s.XIX?
2. ¿Qué ocurrió tras el destronamiento de Isabel II en 1868?
3. ¿Quién fue José Martí y qué Partido fundó?
4. ¿Cómo fue el brote del 95?
5. ¿Por quién es sustituido Martínez Campos? ¿Qué es lo que hace?
6. Explica la intervención de EEUU en el conflicto.
7. ¿Qué ocurrió con el acorazado Maine?
8. ¿Cómo acabó el conflicto entre EEUU y España?
9. ¿Qué consecuencias tuvo el desastre del 98?
10. ¿Qué 4 problemas tenía España a principio del s.XIX?
11. Explica qué fue la Semana Trágica de Barcelona de 1909.
12. Explica qué fue la crisis de Marruecos. ¿Qué son los soldados reservistas?
13. ¿Qué posturas había en España respecto a la I Guerra Mundial?
14. ¿Qué provocaron los problemas derivados de la I Guerra Mundial?
15. ¿Qué fue la crisis de 1917? Explica la fase de junio (Juntas de Defensa), julio (Parlamento) y agosto (social).
16. ¿Qué fue el Desastre de Annual?
17. ¿Cómo influyó la Revolución Rusa en España?
18. ¿Cuál era el programa político de Miguel Primo de Rivera?
19. Explica las 6 características del Directorio Militar.
20. Explica las 5 características del Directorio Civil.
21. ¿Cómo acabó la Dictadura de Primo de Rivera?
22. ¿Qué papeles tuvieron el General Berenguer y el General Aznar tras la dimisión de Primo de Rivera?

SESIÓN 9: LA CRISIS DE LA RESTAURACIÓN



Caricatura que refleja los problemas económicos en España después de la I Guerra Mundial. Los productos españoles eran cotizados a un alto precio en el extranjero, por lo que a los comerciantes les interesaba más venderlos fuera que dentro. Esto produjo un aumento notable de los precios y el consecuente perjuicio para la clase media. En la caricatura se ironiza con un termómetro que marca una alta temperatura y un comprador que pregunta si hasta el mercurio sube a causa de la guerra.



- Analiza el significado de la caricatura y la crítica que expresa.

Publicación en el periódico La Nación de Buenos Aires por parte de Lluís Bagaría i Bou, un ilustrador español que encontró en el extranjero la libertad de caricaturizar al dictador que no le permitía España.



Guía para el comentario



- ¿Qué tema trata cada viñeta?
- Describe las escenas y los personajes que aparecen.
- ¿De qué manera es representado cada uno de los personajes?
- ¿Cómo se retrata España a sí misma?
- ¿Qué intencionalidad política hay detrás de cada viñeta?
- ¿Crees que estas viñetas muestran una información objetiva? ¿Cuál es su utilidad como fuente histórica?
- ¿Crees que en la actualidad hay algún paralelismo a las viñetas satíricas?
- Enmarca el mensaje de las viñetas dentro de su marco histórico.
- ¿Qué consecuencias tuvo la publicación de la última caricatura?
- ¿Qué es lo que más te llama la atención?

Sábado 02/10/2010. Actualizado 19:51h.

ALEMANIA | Berlín salda las cuentas de la Primera Guerra Mundial

Una deuda histórica

play



- El domingo se cierra definitivamente el capítulo de la I Guerra Mundial
- El capital de las indemnizaciones establecidas en 1919 se satisfizo en 1983
- Ahora se liquidan los 75 millones de euros que quedan de intereses
- La deuda queda cerrada coincidiendo con el XX aniversario de la Reunificación

ELMUNDO.es* | Madrid

Actualizado **sábado 02/10/2010 18:28 horas**

La devastación que trajo consigo la Primera Guerra Mundial supuso un reordenamiento del entramado geográfico, social, político y económico de todo el planeta.

Después de los seis meses de negociaciones en la Conferencia de Paz de París que siguieron al armisticio (firmado el 11 de noviembre de 1918), Alemania, la gran perdedora del conflicto y catalogada desde entonces como la principal instigadora de la contienda, acudió al **Salón de los Espejos del Palacio de Versalles** para firmar un tratado de desarme y compensaciones particularmente estricto para sus intereses.

Responsabilidad económica y moral

En el Tratado de Versalles, firmado el 28 de junio de 1919, Alemania debía reconocer no sólo su derrota en el conflicto, sino **admitir su responsabilidad material y moral en solitario**. Por ello, estaba obligada a hacer frente a **cuantiosas indemnizaciones** para resarcir a los países vencedores y a los ciudadanos alemanes que habían invertido en la contienda.

De esta manera, Alemania tuvo que hacer **concesiones territoriales**, ceder todo su imperio colonial (repartido entre los vencedores, principalmente Reino Unido y Francia), además de **entregar todo su**

material bélico e iniciar un proceso de **desmilitarización** (se suprimió el servicio militar obligatorio y se prohibió fabricar material para la guerra, entre otras medidas) progresivo, pero radical.

Inflación de la economía

Asimismo, y a lo largo de cinco años, también tuvo que deshacerse de buena parte de sus barcos mercantes, cabezas de ganado, carbón, productos industriales, cables submarinos, producción química y farmacéutica, oro y dinero en metálico.

El pago de 132.000 millones de marcos alemanes tenía que hacerse en oro; una cifra que excedía con mucho las reservas alemanas y que provocó una hiperinflación que **dificultaba enormemente la recuperación económica de la nación germana**.

Por este motivo, el país tuvo que pedir créditos respaldados fundamentalmente por operadores estadounidenses y magnates como el sueco Ivar Kreuger que, a cambio, recibían ciertas prebendas. Kreuger, por ejemplo, se hizo con el monopolio fosforero.

Plan de pago de los intereses

A pesar de la enorme carga de este acuerdo y de resultar perdedora también de la Segunda Guerra Mundial (un hecho que también perjudicó la economía germana), **el capital comprometido en Versalles se terminó de satisfacer en 1983**.

Sin embargo, faltaba por abonar los intereses, para cuyo pago se estableció un **periodo adicional de 20 años**. Eso sí, estas dos décadas empezarán a contar a partir de la fecha en la que las dos partes en las que estaba dividida entonces Alemania se hubieran unido.

Muchos historiadores avalan la teoría de que esta prórroga se concedió a propósito en un momento en el que la Guerra Fría estaba en su momento álgido, ya que en ese entonces **Alemania podía haber hecho frente perfectamente y de un golpe a los 125 millones** de euros que se adeudaban.

No obstante, la reunificación no parecía un acontecimiento muy probable en aquellos años, de manera que, si no se daba esta condición, la deuda quedaría en el aire. De hecho, los bonos originales se convirtieron en una especie de reliquias que circulaban entre los curiosos y coleccionistas como un documento de interés histórico, pero sin ninguna valía monetaria.

Un giro con la Reunificación

Sin embargo, la caída del Muro de Berlín supuso un giro inesperado de los acontecimientos. La Reunificación, el 3 de octubre de 1990, acabó con la existencia de dos Alemanias y reabrió el plazo para pagar los intereses pendientes, cuya fecha de cancelación se fijó el 3 de octubre de 2010.

De esta manera, el domingo Alemania abonará los 75 millones de euros que todavía tiene pendientes. Así, coincidiendo con el vigésimo aniversario de la unión de sus dos mitades, **cerrará, 92 años después, uno de los capítulos más traumáticos** para la Humanidad del siglo XX: la Primera Guerra Mundial.

*Una información editada por Alejandra Rodríguez

© 2021 Unidad Editorial Internet, S.L.

Sábado 02/10/2010. Actualizado 22:14h.

ALEMANIA | Último pago de las indemnizaciones de la Primera Guerra Mundial

'Aprendí de niño que el Tratado humillaba a Alemania, y lo hemos pagado 92 años'



Protesta en contra de las condiciones del Tratado en Berlín. | Bundesarchiv

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

- **Así se contrajo una deuda histórica**
- Francia ha sido el país aliado más beneficiado por las reparaciones
- La hiperinflación de 1923 llegó a extremos insostenibles

Rosalía Sánchez | Berlín

Actualizado **sábado 02/10/2010 18:26 horas**

Comentarios 368

Los alemanes no eran conscientes de que seguían pagando reparaciones de guerra correspondientes al Tratado de Versalles de 1919 hasta que un diario nacional desvelaba esta semana que el último pago, de 69,9 millones de euros, quedaría definitivamente saldado este domingo, 3 de octubre.

La cantidad había sido aprobada en los Presupuestos Generales de 2010, pero como tantas otras letras pequeñas que no se debaten y a las que no se da publicidad. "No es cierto que no fuera información pública, sencillamente **es un asunto que se ha llevado con la debida discreción**", justificaba un funcionario del Bundesbank en la televisión. La noticia ha causado sorpresa y poco disimulada insatisfacción.

En las calles, los ciudadanos manifestaban primero su asombro y, acto seguido, la amargura que quedó en el pueblo alemán por una imposición de reparaciones percibidas entonces como injustas y que, a juzgar por las reacciones, ha dejado huella hasta hoy en los corazones alemanes. "Yo aprendí de niño, me lo enseñó mi maestro en la escuela, que el Tratado de Versalles fue una humillación para Alemania, y hemos estado pagando hasta ahora, durante 92 años. Pero eso sí, somos muy amigos de los franceses..." decía con ironía un transportista de Colonia con pocas simpatías por los vecinos galos.

"Es evidente que el Tratado de Versalles fue moralmente traumático para los alemanes, como lo es que las dificultades que aquella inmensa deuda causó a la economía sirvieron después de base para el descontento y la desesperación que llevaron a muchos a votar a Adolf Hitler", reconocer **Heldried Spitra**, directora del Departamento de Historia de ARD.

'Me niego a que Alemania cargue con toda la culpa'

Pasados 92 años, parece claro que en los alemanes quedó marcado el discurso que el entonces ministro de Exteriores alemán, Brockdorff-Rantzau, lanzó como arma arrojadiza al francés Clemenceau cuando le fue expuesto el contenido de la cláusula 231, en virtud de la cual el Tratado de Versalles identificaba a Alemania como única culpable de la guerra:

"Pudimos sentir el odio cuando entramos en esta sala. Ustedes esperan que aceptemos toda la culpa de la guerra. Si esa afirmación saliera de mi boca sería una mentira. Alemania y el pueblo alemán están firmemente convencidos todavía de que hicieron una guerra defensiva y yo me niego aquí con mayor vehemencia a que Alemania cargue con toda la culpa. Cuando empezaron ustedes a hablar de compensación en pocas palabras les pedí que recordaran que tardaron ustedes seis semanas en entregarnos su armisticio y otros seis meses más después para formular sus términos de paz. **Cientos de miles de ciudadanos inocentes alemanes, mujeres y niños que han muerto de hambre** desde el 11 de noviembre de 1918 porque continúa el bloqueo, fueron llevados a la muerte deliberadamente después de su victoria y después de tener más que garantizada su seguridad. Les pido que **piensen en ellos cuando hablen de conceptos como el de culpabilidad y castigo**".

Francia ha sido el país aliado más beneficiado por las reparaciones económicas, que, además de la reordenación territorial, incluían la **entrega de todos los barcos mercantes** de más de 1.400 toneladas de desplazamiento y la cesión anual de 200.000 toneladas de nuevos barcos, además de la entrega anual de **44 millones de toneladas de carbón**, 371.000 cabezas de ganado, la mitad de la producción química y farmacéutica, la totalidad de cables submarinos, etc., durante cinco años.

En cuanto a las multas, se exigió el pago inmediato de 132.000 millones de marcos-oro alemanes, cifra que Alemania no podía pagar puesto que doblaba sus reservas internacionales, y que aumentarían posteriormente hasta rondar los **300.000 millones de marcos oro**.

Para afrontar los pagos, la República de Weimar se endeudó hasta lo indecible y así fue cómo comenzó la **galopante inflación que dio paso al hambre y a la desesperación**, una experiencia histórica que explica el rigor con el que Alemania impone hoy en la UE políticas que mantengan la inflación a raya.

Un dólar por 4.200 millones de marcos

"La hiperinflación de 1923 llegó unos extremos insostenibles para el pueblo alemán. Un dólar pasó a tener un valor en aquel año de 4.200 millones de marcos, el litro de leche, una barra de pan o un paquete de

tabaco superaban los millones o billones de marcos. Además, los precios cambiaban constantemente a lo largo del día, **los días en los que los trabajadores recibían su sueldo tenían que llevarse a casa en carretilla** e ir comprando algo por el camino porque sabían que, al día siguiente, todo aquel dinero no serviría para gran cosa" explica Spitra.

"Por este motivo, millones de alemanes quedaron arruinados y la desesperación se apoderó de ellos llegando en muchos casos al suicidio, mientras Francia presionaba para seguir cobrando y llegó a invadir, en 1923, la cuenca del Ruhr, para garantizar los envíos de carbón".

Alemania, finalmente ahora, consigue cerrar ese doloroso capítulo de su historia, del que parece haber sacado dos lecciones fundamentales: nunca más guerra y nunca más inflación.

368 » Comentarios

- [«« Inicio](#)
- [« Anterior](#)
- [70](#)
- [71](#)
- [72](#)
- [73](#)
- [74](#)

1. #377

Anónimo 04.Oct.2010 | 05:35

365: Claro, majo, es más fácil lo que propones, que preguntarle a tus padres qué hicieron durante la guerra, ¿no?. Es alucinante, ya sólo falta que ahora resulte que vosotros habéis sido las víctimas.

2. #378

Anónimo 04.Oct.2010 | 05:40

Ahora parece que, como los alemanes son trabajadores y reconstruyeron su país (con ayuda norteamericana) son maravillosos y no cometieron las mayores atrocidades de la historia de la Humanidad. O sea que, pelillos a la mar y a ser como ellos.

3. #379

Anónimo 04.Oct.2010 | 06:25

365: Más te valdría hacer autocrítica, en vez de sacar tanto pecho por tu origen ario. Y de paso, mira si tus familiares tienen el grupo sanguíneo grabado en las axilas; que eso seguro que te llenará de orgullo.

- [«« Inicio](#)
- [« Anterior](#)
- [70](#)
- [71](#)
- [72](#)
- [73](#)
- [74](#)

Queremos saber tu opinión

de una compañera del partido, Margarita Fofánova, convocó una reunión del Comité Central Bolchevique. Sólo asistieron doce de los veintitún miembros. Y allí decidieron preparar una insurrección armada para tomar el poder, con los votos en contra de Kamenev y Zinóviev, quienes pensaban que una insurrección podría ser aplastada y que, dado que en Rusia no había condiciones todavía para una revolución proletaria, convenía no precipitar los acontecimientos. Lenin logró imponer su voluntad en esa trascendental decisión. La revolución bolchevique iba a comenzar con un golpe de Estado.

La preparación corrió a cargo de un comité revolucionario creado por el sóviet de Petrogrado, presidido ya entonces por León Trotski, que había salido de la cárcel el 4 de septiembre y que acababa de ingresar en el Partido Bolchevique. El 21 de octubre los comités de soldados de la guarnición de Petrogrado aceptaron a ese comité revolucionario como su autoridad suprema y comenzaron a distribuir armas a las Guardias Rojas. Kerenski creía que tenía fuerzas suficientes para aplastar a los bolcheviques, pero todo lo que logró reunir fueron unos cuantos miles de soldados y cosacos para defender el Palacio de Invierno, la residencia de los zares adonde se había trasladado tras asumir la presidencia del Gobierno provisional. La mayoría abandonaron el palacio antes de que entraran los bolcheviques.

Todo transcurrió de forma rápida, en unas horas. El 24 por la tarde Trotski dio las órdenes finales para el golpe. Durante la noche, grupos de Guardias Rojas y soldados se apoderaron de las estaciones, centrales telefónicas y de correos. En la mañana del 25, el segundo Congreso de los Sóviets Rusos se reunió en el Instituto Smolny, una antigua escuela de chicas, sede del sóviet de Petrogrado y centro de mando del Partido Bolchevique. Al contrario de lo que había pasado en junio, en el primer Congreso de los Sóviets, ahora el Partido Bolchevique tenía mayoría de delegados. Yuli Martov, el dirigente de los mencheviques, propuso la formación de un gobierno de unidad democrática, basado en los principales partidos representados en el sóviet, como única forma de evitar una guerra civil. Pero al mismo tiempo, grupos de mencheviques y social revolucionarios denunciaron el asalto al poder contra la autoridad del gobierno de Kerenski y

contrarrevolucionarios y le espetó a Martov aquellas palabras tan citadas de que eran unos «miserables fracasados»: «Id a donde deberíais estar, en el cubo de la basura de la historia».

Poco después, llegaron las noticias de la toma del Palacio de Invierno y los delegados bolcheviques en el Congreso proclamaron que los sóviets asumían el poder en Rusia. Allí mismo se aprobaron también los dos primeros decretos, el inicio de las negociaciones para conseguir la paz con los Poderes Centrales y la confiscación de las tierras de la aristocracia y de la Iglesia, y se formó el primer gobierno, «El Consejo de los Comisarios del Pueblo», presidido por Lenin y en el que estaban León Trotski como comisario, palabra que le parecía más adecuada que el título «burgués» de ministro, de Asuntos Exteriores, y Iósif Stalin como responsable de las diferentes nacionalidades que comprendía el antiguo Imperio ruso. «Procederemos ahora a construir el orden socialista», concluyó Lenin. En los días siguientes, las principales ciudades del país reconocieron el nuevo poder. La lucha por el control de Moscú duró hasta el 2 de noviembre, tras el bombardeo de la fortaleza del Kremlin. La apuesta bolchevique había logrado su objetivo primordial.

La conquista del poder por los bolcheviques fue uno de los principales acontecimientos del siglo XX y no resulta nada extraño que los historiadores muestren en torno a él diferentes interpretaciones. Frente a quienes lo definen como una revolución popular conducida desde abajo, Richard Pipes, uno de los abanderados del revisionismo contra la visión aceptada por los marxistas durante décadas, cree que la llamada «Revolución de octubre» fue «un clásico golpe de Estado» y que el éxito de Lenin se debió no a su capacidad como hombre de Estado sino a que «militarizó la política y politizó la guerra»: «Fue el primer jefe de Estado que trató la política, tanto interna como internacional, como un tipo de guerra, en el sentido literal del término, cuyo objetivo no era obligar al enemigo a rendirse, sino aniquilarlo».

Es verdad que esa insurrección triunfante tuvo una participación popular escasa. Trotski ya dejó claro que, como mucho, hubo unas treinta mil personas implicadas activamente, una cantidad pequeña comparada con el número de trabajadores y soldados que había en

pectivamente. Las fotos y documentos que han quedado de aquel acontecimiento no confirman esa imagen, transmitida por la historiografía soviética y encumbrada diez años después de los hechos en el film *Octubre*, de Serguéi Eisenstein, de sangrientos combates, con multitudes y barricadas en las calles. Pero es que lo que había en Rusia en ese momento era una quiebra de autoridad y de las relaciones de poder, con un ejército que no podía defender el orden y que tampoco obedecía al Gobierno. Si el Gobierno provisional hubiera buscado un inmediato final de la guerra y hubiera abierto negociaciones con los alemanes, no habría habido deserciones en masa y es probable que los bolcheviques nunca hubieran tenido la oportunidad de conquistar el poder. Las revoluciones, sin una quiebra de los mecanismos de coerción políticos y militares, nunca ocurren, al menos en la historia, por mucho que haya organizaciones y revolucionarios muy conscientes que las persiguen con ahínco.

Antes de que esa revolución victoriosa tuviera que hacer frente a la lucha por consolidarla, aparecieron todo tipo de manifestaciones de destrucción y derribo del viejo orden, que se sumaban a todas las que ya habían hecho acto de presencia desde febrero de 1917: vandalismo, crímenes, saqueos y violencia generalizada. Los participantes en esa «violencia anárquica», según Orlando Figes, no fueron la «clase obrera organizada», sino las víctimas «de la devastación de los años de guerra: el creciente ejército de parados urbanos; los refugiados de las regiones ocupadas, soldados y marineros, que se congregaban en las ciudades; bandidos y criminales liberados de las cárceles; y los trabajadores no cualificados del campo que habían sido siempre los más propensos a los estallidos de violencia anárquica en las ciudades».

Fue una «guerra plebeya al privilegio», consistente en fastidiar a los ricos, aunque los pobres no ganaran mucho con ello. Son muchos los testimonios que personajes de las clases dominantes, aristócratas, príncipes y princesas, artistas e intelectuales dejaron sobre el desprecio y terror que sufrían por parte de la «gente corriente». El general Denikin, que pronto iba a dirigir el Ejército Blanco, contó lo que sintió cuando viajaba en un vagón de tercera clase, disfrazado de un noble polaco: «Ahora veía mi vida real de forma más clara y esta-

cosa que estuviera socialmente o intelectualmente más alta que la multitud ... Ese sentimiento expresaba odio acumulado de siglos, de rencor por tres años de guerra, y de histeria generada por los dirigentes revolucionarios».

Una vez conquistado el poder, el problema era retenerlo y consolidarlo en medio de esa quiebra social y de orgía de sangre. En los primeros meses fue crucial, como lo había sido para la misma conquista del poder, que no hubiera una oposición militar seria. El Ejército Blanco que combatió contra los bolcheviques en la guerra civil todavía no se había formado y las únicas fuerzas antibolcheviques, grupos pequeños de cosacos, hacían su guerra particular en la periferia del imperio, en áreas muy alejadas del centro político de la revolución. La amenaza militar más seria que tuvieron los bolcheviques en esos días de conquista de poder acabó con la derrota de las únicas fuerzas leales a Kerenski en Pulkovo. Kerenski pudo escapar y vivió un largo exilio, primero en París y después en Nueva York, hasta su muerte en 1970.

Hasta que los conservadores y contrarrevolucionarios pudieron reunir sus fuerzas y crear un ejército con garantías, pasaron seis meses y durante ese tiempo la mayor resistencia a Lenin provino de las otras fuerzas socialistas y revolucionarias que insistían en que debía formarse un amplio gobierno de coalición de izquierdas y que tampoco compartirían los planes bolcheviques para el control de la tierra y de las industrias. Las tensiones con esos grupos, en especial con los social revolucionarios de Chernov, que mantenían todavía un considerable apoyo del campesinado, llevaron a los bolcheviques, muy pronto, a depender de una política de terror. Comenzó a funcionar contra los supuestos «enemigos del pueblo» y se extendió a los mencheviques y social revolucionarios. La nueva policía del Estado bolchevique, la Comisión Extraordinaria Rusa para el combate contra la Contrarrevolución y el Sabotaje, conocida como Checa, inició su siniestra andadura a comienzos de diciembre de 1917. Del crimen desorganizado se pasó a la «justicia revolucionaria» administrada por los nuevos Tribunales Populares. Y el sistema descentralizado de la Checa, don-

Si los bolcheviques querían conservar el poder y salvar su revolución, tenían que negociar una paz con los Poderes Centrales. En caso contrario, los soldados, campesinos y trabajadores, cansados de la guerra y del sufrimiento que conllevaba, derrocarían al gobierno bolchevique, como habían hecho con el zarismo y el Gobierno provisional. Los bolcheviques no tenían un ejército para combatir a Alemania o al Imperio austrohúngaro. Y la paz tenía que ser por separado porque los poderes de la Entente ya habían dejado claro que continuarían con la guerra aunque Rusia se retirara. Tras ordenar un cese del fuego a los pocos días de tomar el poder, los bolcheviques, con Trotski a la cabeza, tuvieron una serie de encuentros con la delegación enviada por el Káiser y dirigida por el barón Kühlmann, en la fortaleza de Brest-Litovsk, detrás de las líneas alemanas.

Las negociaciones fueron largas y los alemanes se sintieron varias veces engañados porque Trotski prolongó hábilmente las discusiones, con la esperanza de que, mientras tanto, hubiera una insurrección obrera en Europa central. Además, la facción de izquierda bolchevique, encabezada por Nikolái Bujarin, y los social revolucionarios no aceptaban las condiciones draconianas que Alemania proponía, especialmente la pérdida de las regiones agrícolas de Ucrania. El 23 de febrero de 1918, con los alemanes avanzando hacia Petrogrado y ocupando ciudades importantes como Dvinsk, Lenin forzó al Comité Central a aceptar las condiciones impuestas por Alemania: «Es una cuestión de firmar ahora los términos de la paz o firmar la sentencia de muerte del Gobierno Soviético dentro de dos semanas». Cuando por la noche presentó la propuesta de paz a la Ejecutiva del Sóviet, que lo aprobó por 116 votos a 85, Lenin escuchó gritos de «traidor» y «Judás» proferidos por los social revolucionarios y el ala izquierda de su partido.

A cambio de la paz en el frente, Rusia tuvo que entregar por ese Tratado de Brest-Litovsk, firmado el 3 de marzo, la mayoría de los territorios que poseía en el continente europeo: Finlandia, Estonia, Letonia, Lituania, Polonia y Ucrania. Una pérdida, en total, del 34 por ciento de su población, el 32 por ciento de su tierra agrícola y el 54 por ciento de sus industrias. La «paz vergonzosa», como la vieron

dos el 18 de noviembre de ese mismo año, tras la derrota alemana, sirvió a los bolcheviques para poder concentrarse en otra guerra que empezaba entonces, la lanzada por el Ejército Blanco, o contrarrevolucionario, y sus aliados en Europa. Lenin justificó la enorme pérdida del territorio para obtener un beneficio mejor: salvar al régimen nacido de la revolución de octubre. Sabía que los bolcheviques podían sobrevivir a una guerra, pero no a dos a la vez.

La guerra civil no tuvo frentes fijos hasta septiembre de 1918, aunque sus primeros disparos se oyeron a comienzos de ese año cuando algunos generales zaristas, liderados por Kornilov, Denikin y P.N. Krasnov, habían empezado a reclutar fuerzas en el sur, con la ayuda de los cosacos del Don. Fue un ejército de oficiales, que nunca logró atraer el apoyo de la población civil. Querían restaurar el viejo régimen, devolver las tierras a los propietarios y no se esforzaron por atraer a los campesinos o a las minorías nacionales no rusas, cuyo apoyo era esencial. Como admitió el general Denikin, jefe de los Blancos tras la muerte de Kornilov en combate en abril de 1918, el no haber sabido reconocer los derechos de los campesinos fue la principal razón de su derrota. Tampoco tuvieron el apoyo unánime y decidido de las potencias aliadas que ganaron la Primera Guerra Mundial. La opinión pública de esos países mostraba simpatías divididas hacia la causa de los Rojos y los Blancos y eran muchos los que, tras más de cuatro años de guerra, se oponían a que se enviaran tropas a luchar en un conflicto civil de un país lejano sobre el que desconocían casi todo. La cruzada contra el comunismo, que quería lanzar por ejemplo Winston Churchill, se oponía a quienes creían que una victoria de los Blancos revitalizaría las ambiciones imperiales rusas.

También los bolcheviques tuvieron que crear un nuevo ejército, porque lo que tenían en los primeros meses de 1918 era unos cuantos miles de Guardias Rojas, con escasa preparación militar, que habían sufrido severas derrotas por los alemanes antes de la firma del Tratado de Brest-Litovsk. El nuevo Ejército Rojo, dirigido por Trotski como comisario de guerra desde marzo de 1918, reclutó a miles de antiguos oficiales del zar. Al final de ese año, habían ingresado en el nuevo ejército 22.000 de ellos y el número ascendió, en el curso de la guerra

trabajo, el temor a ser represaliados y la perspectiva de ascender que les ofrecía esa guerra y el régimen bolchevique, aunque también había casos ejemplares, como el del general Alexéi Brusilov, que lo hicieron por lo que ellos consideraban un deber patriótico. Brusilov, que había sido el general ayudante de Nicolás II, no quiso combatir al lado de los Blancos porque creía que el pueblo ruso había elegido a los Rojos y su deber como militar le dictaba no ir contra ellos.

Tras duros combates y buenas dosis de terror en la retaguardia por parte de los dos bandos, incluida una sistemática persecución de judíos y el asesinato de toda la familia real, la guerra acabó con la derrota de las fuerzas del general Peter Nikolaievich Wrangler, que había sucedido a Denikin como jefe del Ejército Blanco, en Crimea. Los oficiales y soldados derrotados fueron trasladados en barcos británicos y franceses a Constantinopla y desde allí se desperdigaron por toda Europa, uniéndose al más del millón de rusos *émigrés* que habían huido de la revolución, establecidos sobre todo en Francia y Alemania, y que constituían una gran parte de la elite que había dirigido Rusia con el último zar. La revolución, la guerra, el terror, el hambre y las enfermedades llevaron a la tumba a diez millones de personas entre 1917 y 1922.

Era el final de unas cuantas batallas decisivas, en el frente y en la retaguardia, que habían consolidado a Lenin y a los bolcheviques en el poder, manteniendo casi todo el territorio de lo que había sido el Imperio zarista, aunque a costa de que Rusia dejara de ser un gran poder europeo. La importancia de Lenin en todo este proceso está fuera de duda. Su visión centralista del Estado revolucionario y su búsqueda del poder, por encima de cualquier otro objetivo, le condujeron a fortalecer los mecanismos policiales y de coerción, a establecer un Estado con un solo partido y a reprimir a las formas más moderadas de democracia socialista. Tras el atentado que sufrió el 30 de agosto de 1918, cuando una mujer, Fanny Kaplan, que después sería torturada y asesinada, le disparó tres veces, y del que salió milagrosamente vivo, el culto a Lenin se propagó como la pólvora. En un panfleto elaborado por Zinóviev se le llamó «líder por la gracia de Dios» y su culto recordaba en muchos aspectos al que se había pro-

ganda, y muchos historiadores que se la creyeron, le desvincularon de la parte más oscura de esa historia, la implantación del terror, como se haría después con otros célebres dictadores de la Europa del siglo xx.

Porque la revolución bolchevique, al rechazar la democracia y verse acosada por enemigos internos y externos, tuvo que silenciar a sus críticos, eliminar toda forma de oposición política y someter a una sociedad que no podía controlar por medios pacíficos o a través de la negociación. Del sueño revolucionario se pasó pronto a la pesadilla del terror, a la coerción sobre el campesinado, a los campos de concentración, a las ejecuciones en masa de la Checa, a la edificación, en suma, de un Estado con un solo partido que se impuso sobre los cuerpos y almas tanto de los representantes del viejo orden como de los grupos sociales a los que supuestamente tenía que liberar. De la autocracia del zar, quien nunca quiso ni tuvo la más mínima intención de ensanchar, con la democracia y la Constitución, la base política de su sistema de dominio, se pasó en apenas tres años a la consolidación de la primera dictadura moderna del siglo xx.

Lenin murió el 21 de enero de 1924. Tras su muerte, el culto a su figura y los lugares que la recordaban dieron legitimidad al tortuoso camino que quedaba por recorrer para apuntalar definitivamente la dictadura que él había iniciado. «Cuando Lenin el hombre, murió, nació Lenin el Dios», escribe Figes. Se erigieron decenas de monumentos y estatuas, se dedicaron a su memoria cientos de calles e instituciones y Petrogrado tomó el nombre de Leningrado. En su testamento, ya advirtió del peligro que representaba Stalin, entonces secretario general del partido, y «el poder ilimitado que había acumulado en sus manos», lo cual, junto a ese culto sagrado a su persona del que se beneficiaron muchos, ha posibilitado la idea muy extendida de que Stalin había traicionado a Lenin y a la revolución y que nada tenía que ver su dictadura con las ideas y prácticas de Lenin, que nunca hubiera permitido ese despeñamiento al terror extremo. No son pocos, tampoco, los historiadores que han tratado de demostrar que los elementos básicos del régimen estalinista estaban ya presentes en enero de 1924. un tema sobre el que volveremos en el capítulo 11. 171

Falta de liderazgo

Un estadista —Bismarck, si no me equivoco—
dijo una vez que aceptar una cosa en principio sig-
nifica, en el lenguaje de la diplomacia, rechazarla
en realidad.

V. I. LENIN

En la primavera de 1917 se produjeron muchas acciones rápidas y decisivas. Desde Berlín y Viena hasta París, Londres y Washington, los subsecretarios trabajaron envueltos en una nube de sudor. En Petrogrado, al final, trescientos años de autocracia de los Romanov acababan de terminar en una semana auténticamente vertiginosa. Pero algunas cosas eran demasiado solemnes para llevarlas a cabo de forma precipitada, y hubo entre ellas una ceremonia importante que destacaría. El 23 de marzo/5 de abril, los habitantes de Petrogrado se reunieron para enterrar a sus muertos. Independientemente de cómo hubieran encontrado la muerte —tiroteados por la policía, víctimas del fuego cruzado, o de alguno de los innumerables accidentes con arma de fuego—, los héroes de la revolución eran ahora mártires de una causa sagrada. Oficialmente hubo 1.382 fallecidos, de los cuales 869 eran soldados.¹ Su muerte tenía sentido más allá de la cotidianeidad. Nada de lo que un político pudiera prometer, y desde luego nin-

guna palabra escrita, significaba más para los habitantes de Petrogrado que el dolor y el temor reverencial que pudieran sentir ante un sacrificio irrecuperable. Fue debido al carácter extraordinario del funeral por lo que se tardó casi un mes en organizarlo.

Al principio, el plan había sido levantar toda la plaza del Palacio La cosa habría tenido su dosis de poesía, pues había sido el escenario de la matanza del Domingo Sangriento de 1905. «De hecho empezaron a realizarse algunos trabajos de excavación, obra de aficionados entusiastas —decía Frank Lindley en un informe enviado a Londres—, pero la dureza del terreno helado y la cantidad de tuberías del suministro de agua, gas y electricidad que encontraron los operarios dieron lugar al cambio de planes.»² Otra teoría decía que intervinieron Maxim Gorki: la pasión del escritor por el legado artístico era más conocida incluso que su desdén por los elementos soeces existentes en el seno de la clase obrera. Mientras tanto, informaba Lindley, Lvov y sus ministros liberales abrigaban la esperanza de que la idea acabara desechándose por completo, temerosos de que se producirían nuevos disturbios en una ciudad que carecía ya de fuerzas de policía. Las discusiones y los retrasos se prolongaron tanto tiempo que muchos siguieron adelante y enterraron a sus seres queridos por su cuenta.

Finalmente, el lugar escogido para la ceremonia fue un espacio abierto (llamado por la gente del lugar el «Sahara de San Petersburgo»), próximo a los cuarteles de Pavlovsky. Cien años antes había sido una plaza de armas del Ejército Imperial, y el nombre que se le había dado por aquel entonces, el Campo de Marte, había cuajado. Más recientemente, había habido planes de construir en él una sede permanente de la Duma, pero no había llegado a hacerse nada antes de que estallara la guerra. En otras palabras, se trataba de un solar vacío, el último que quedaba en el centro de Petrogrado, y encajaba perfectamente con el objetivo. Daba además la casualidad de que la embajada británica lindaba con él, lo que permitía a su personal disponer de unas vistas magníficas.

Los habitantes de Petrogrado fueron sus propios maestros de ceremonias. El Sóviet llevó a cabo parte de las labores de coordinación, utilizando su periódico, *Izvestia*, para hacer públicos el orden y el horario del cortejo. Pero fueron los ciudadanos los que pintaron las

pancartas, los que consolaron a los atfingidos, y los que emprendieron la marcha con paso resuelto hacia el campo santo. Cada fábrica y cada alfarero tenía su lugar asignado, y cada ataúd tenía su bandera roja. Los cadáveres de los que ya habían sido enterrados en otros sitios fueron representados en la ceremonia por sendos tablones de madera, con cada uno de ellos portado con tanto respeto como los féretros de cualquiera de los sagrados difuntos. No se produjo ninguna escena de impaciencia cuando la procesión fue desfilando por los bulevares. El habitual bullicio de la ciudad cesó y el cielo, por una vez, apareció limpio de humo. Desfilaron por las calles novecientas mil personas, el compás de cuyos pasos se vio amortiguado por la pesadez de sus abrigos. Se cantaron los himnos de la revolución, solemnes, pero profanos, y aunque no hubiera director de coro la gente siguió más o menos el compás. Cuando todos los ataúdes fueron depositados en el suelo, los cañones de la Fortaleza de San Pedro y San Pablo resonaron desde la otra orilla del río, como tambores apocalípticos. Seis reflectores de la Armada iluminaron la ceremonia, que se prolongó hasta después del anochecer. Como diría Harold Williams, «ningún zar recibió nunca unos funerales como aquellos».³

«Fue un desfile triunfal de la revolución y de las masas que la habían hecho, magnífico y conmovedor,» escribió Sukhanov. Trotsky era de su mismo parecer: «Todo el mundo acudió al entierro —escribía—. Obreros, soldados, gente humilde de la ciudad, estudiantes, ministros, embajadores, respetables burgueses, periodistas, oradores, los jefes de todos los partidos».⁴ En el informe que envió a Londres y que escribió apretando los dientes con fuerza, sir John Hanbury-Williams intentó mostrar una generosidad similar. El acontecimiento, reconocía, «que había sido esperado con vivo temor por muchos, acabó siendo un triunfo de la democracia rusa y un gran estímulo para todos sus amigos». En privado, sin embargo, la interminable repetición de «La Marsellesa» (los rusos cantaban su propia versión del himno, que ellos llamaban «La Marsiluzza») lo había irritado sobremanera y había logrado poner a prueba sus nervios. Resultaba tan monótono, escribió en su diario, que las víctimas de la revolución probablemente «se levantarán de sus tumbas y les pidieran que pararan de una vez. Muy agradable para nuestra embajada, que está al lado».⁵

Para el gusto inglés, aquellos rusos enlutados carecían del refinamiento más elemental. En opinión de la hija de Buchanan, Meriel, que nunca fue amiga de los revolucionarios, aquella multitud empapada de lluvia era «una masa furibunda de mujeres, niños, obreros y soldados», todos blandiendo banderas rojas en diversos ángulos, todos cantando «La Marsellesa» cada uno a un ritmo distinto y en un tono distinto».

Era la pura emoción del pueblo lo que había puesto nerviosos a algunos de los presentes. Sentían su fuerza —el sonido de los pies al caminar entonaba un réquiem por el Viejo Mundo—, pero nadie estaba seguro de hasta dónde podía llegar aquello. Había demasiadas divisiones en todas partes: «La ausencia de toda ceremonia religiosa fue una de las características del funeral, debido a los sentimientos decididamente antirreligiosos de los socialdemócratas —observaba Lindley—, y dio lugar a numerosas críticas entre el público en general». ⁷ Paléologue rechazó los testimonios de conciencia revolucionaria, de una ciudadanía renacida, en estado puro, y dignificada, comentando que «el arte de la puesta en escena es conatural a los rusos». ⁸ Incluso Tsereteli acabó teniendo dudas. Aunque se compadecía profundamente del dolor de la gente, consideraba que el funeral era el último acto de la fase «juvenil» de la revolución: un acto espontáneo, emotivo, pero que necesariamente debía ser sustituido por un liderazgo de tipo profesional. ⁹

«Por doquier se sentía una pasión por los discursos —recordaba Knox—. Se acuñó un nuevo término, *mitingovat*, para decir “asistir a mítines”. Un hombre podía preguntar a cualquier amigo qué pensaba hacer aquella noche, y recibir la siguiente respuesta: “Asistiré a algunos mítines” (*ya nemnego mitinguyú*).» ¹⁰ Todo el mundo quería discutir las cosas; todo el mundo sentía una nueva responsabilidad, un orgullo por su Estado soberano. Porterros, barrenderos y empleados de la corte (llamados en ruso «lacayos») reclamaban para sus oficios nuevos títulos que reflejaran su estatus de personas libres. El respeto por su dignidad había sido una de las primeras condiciones que la guarnición de Petrogrado incluyó en la Orden N.º 1. Encontrar nuevos nombres —camarada fusilero o supervisor de la higiene viaria— resultó relati-

vamente fácil. Lo que no resultó tan fácil, en un momento de emergencia nacional y de colapso económico, fue encontrar el camino que debía seguir la nueva República. Quizá fuera porque los problemas eran tan graves que la gente hablaba sin parar de teorías o de banalidades.

Aparte de paz y de pan, lo que más anhelaba la gente era algo nuevo: el fin de las viejas maneras, de las mentiras, del gobierno de unos extranjeros vestidos con trajes carísimos. Los días de febrero habían inspirado una sensación de que había posibilidades y todo el mundo, desde el operario lleno de manchas de aceite de Yborg hasta el labrador de los campos de fértil tierra negra, había podido disfrutar de un momento en el que le habían atribuido algún poder. Y no se equivocaban; su mundo había cambiado para siempre. En Petrogrado, sin embargo, había otro grupo de hombres de negocios y de intelectuales, bienintencionados, pero alejados de la vida real de la gente, que rápidamente se pusieron a dirigir las cosas. En 1917, durante poco más de ocho meses, los hombres que gestionaron la mayor revolución que había visto el mundo, ensayaron los modales y el vocabulario de un gobierno amable. Debataron los términos del tratado con el francés de la diplomacia y negociaron acuerdos a puerta cerrada. Se dedicaron a intercambiar concesiones y a maquillar las palabras. En realidad no podían hacer otra cosa, pues lo único que no los dejaba dormir por la noche era el espectro de la agitación social, de la anarquía incluso.

Entre ellos, un sector, los supervivientes de la clandestinidad antitzarista de izquierdas, se reunía a diario en el piso de Marvei Skobelev, que era donde había estado viviendo Tsereteli desde que había vuelto a la capital. Solo era invitado un puñado de miembros del Ispolkom. Sukhanov (al que Tsereteli consideraba «seco, frío y atrabiliario») no formaba parte del grupo, y desde luego tampoco ningún bolchevique. A pesar de ser tan pequeña, aquella camarilla en su mayoría menchevique, que no tardaría en recibir el nombre de la Cámara Estrellada, a finales de marzo había asumido el control de las labores del Ispolkom. ¹¹ Es decir, marcó el programa de lo que había que hacer y acuñó una serie de términos pegadizos, pero lo que desde luego se negó a hacer, cuando los ardores de la revolución se enfriaron, fue permitir que el gobierno burgués se retirara. Maniataados por

el temor a que se produjeran cambios equivocados, sus miembros dependían de la benevolencia de personajes como el príncipe Lvov.

Como por lo demás no es de extrañar, los problemas más inmediatos eran los mismos que había habido antes de las jornadas de febrero, aunque ahora no había ningún zar al que echar la culpa por la guerra (o tal vez la cuestión de la paz) seguía siendo el asunto más controvertido. Había sido muy rimbombante y había hecho mucho ruido, pero el «Manifiesto del Sóviet a los Pueblos del Mundo» no había arreglado nada. Aunque el grupo de Tsereteli tenía en aquellos momentos unas ideas muy firmes, el resto del Ispolkom seguía dividido, y las disputas entre las diversas facciones —sobre la defensa armada y la confraternización, sobre la producción de materiales de guerra y los detalles de las próximas campañas de primavera— trataron cualquier intento de unidad. Entretanto, mientras el Sóviet se enzarzaba en una pelea con su conciencia, el Gobierno Provisional, en su nueva sede del palacio Marinsky, debatía los mismos asuntos, aunque desde un punto de vista sutilmente distinto.

Con su imperio a punto de sucumbir, el asunto por el que los ministros decidieron pelearse fue el de la usurpación de tierras. El 23 de marzo/5 de abril, el mismo día en que se celebró el gran funeral de Petrogrado, el periódico progubernamental *Rech* publicó una entrevista con Miliukov, cuya fecha se eligió para que coincidiera con la declaración de guerra de Woodrow Wilson. El ministro de Asuntos Exteriores aprovechó la oportunidad para reafirmar su determinación de respetar los tratados que Rusia había firmado. Lo que quería decir (aunque no se atreviera a manifestarlo directamente) era que Rusia necesitaría zamparse varias tajadas de territorio perteneciente a otros países para cumplir con sus obligaciones como auténtica potencia mundial. Miliukov proponía una «unión de la población ucraniana de las regiones pertenecientes a Austria con las poblaciones de nuestras regiones ucranianas», una forma disimulada de presentar la expansión rusa en Galicia. El premio gordo, sin embargo, seguía siendo la franja de territorio perteneciente a Turquía. Miliukov justificaba la anexión de Constantinopla aduciendo que «la nación turca, pese a sus quinientos años de dominación, no ha hundido realmente sus raíces allí». A los turcos les sorprendería saber que, a su juicio, una manio-

ra en la zona de los estrechos del Bósforo y los Dardanelos era una mala medida para «proteger la puerta de casa de la propia Rusia».

El ministro de Asuntos Exteriores no había dudado nunca que esta razón en lo concerniente a Turquía, y no hizo nada por intentar zanjular su impaciencia con el Sóviet. «Una paz sin anexiones», decía, equivalía a «una fórmula de los alemanes que intentaban hacerla pasar por una norma del socialismo internacional». ¹² Como observaba Buchanan, Miliukov se había «negado rotundamente mientras siguió siendo ministro de Asuntos Exteriores a negociar con los Aliados una modificación de los acuerdos ya concluidos». ¹³ En opinión de Tsereteli, aquello «era como lanzar el guante a toda la democracia revolucionaria». ¹⁴ Pero el Ispolkom había caído en su propia trampa, pues Miliukov (a petición del propio Ispolkom) tenía la responsabilidad absoluta sobre las relaciones exteriores.

Fue Kerensky, quien nunca fue capaz de divisar cualquier nueva altura moral sin correr a reclamarla como suya, el que empezó enseñada a armar revuelo. Buchanan redactó un informe a última hora de la tarde acerca de la ola de protestas que se había levantado el 8 de abril, el día que él y otros anglicanos habían celebrado el día de Pascua. Con la mente ocupada en los nuevos y los cuentos infantiles propios de la jornada, quizá estuviera pensando en Tweedledum y Tweedledee* cuando se puso a escribir su informe: «Un periódico obrero ha publicado hoy una declaración del ministro de Justicia [Kerensky] en el sentido de que el ministro de Asuntos Exteriores [Miliukov] en una entrevista ... ha hablado solo en su propio nombre y no en el del gobierno —empezaba diciendo—. Cuando el ministro de Justicia pasó a verme esta tarde, le pregunté por qué había publicado esa declaración. Me contestó que lo había hecho porque el ministro de Asuntos Exteriores había hablado sin consultar a sus colegas y que además consideraba una notable falta de tacto por parte del ministro

* Nombre de dos personajes de una canción infantil inglesa, tomados quizá de un epigrama escrito por el poeta John Byron (1692-1763), y que aparecen también en la novela de Lewis Carroll *A través del espejo*. Representan a dos individuos que se pelean enconadamente por naderías y no cejan en sus ridículas disputas hasta que se presenta un verdadero peligró. (*N. del r.*)

de Asuntos Exteriores realizar una declaración que colocaba al gobierno en una posición muy difícil». ¹⁵ No era solo el detalle de la delegación lo que resultaba dañino, por supuesto, sino también lo pueril de las críticas. Mientras las cosas siguieran así, había pocas posibilidades de que el Gobierno Provisional pudiera construirse una base sólida de confianza pública o incluso de que entablara unas negociaciones coherentes con sus aliados militares. Era además muy probable que chocara con la oposición de los izquierdistas del Sóviet. Como observaba descorazonado Buchanan a la mañana siguiente, «el Gobierno [Provisional] no será dueño de la situación hasta que ponga en su alero al Comité, que es un organismo autoproclamado que representa a una pequeña minoría de extremistas». ¹⁶

Con la cabeza llena más o menos de las mismas preocupaciones, Tsereteli había estado trabajando en el Ispolkom del Sóviet. Seguida siendo internacionalista, afirmaba, pero quería que el Sóviet trabajara al lado de la burguesía, que cooperara con ella, si no quería aliarse con ella, y que ayudara a crear una política exterior común y a ganar la guerra. La reputación de estadista de Tsereteli había continuado aumentando desde su regreso a la capital, y el 22 de marzo/4 de abril el Ispolkom acordó aproximarse al gobierno de Lvov para realizar una declaración franca de sus objetivos de guerra, con la pretensión de utilizarla como base para una campaña común de defensa nacional. ¹⁷ Sukhanov se mostraba escéptico. Había insistido en llevar a cabo una «campaña nacional sistemática en pro de la paz» y su objetivo era desemmascarar a los ministros burgueses y luego hacerlos caer en la trampa, no cooperar con ellos. ¹⁸ Al fin y al cabo, los tratos concluidos tras las puertas cerradas de un palacio eran precisamente el tipo de cosas por acabar con las cuales se había hecho la revolución del pueblo.

Con sus dudas en plena efervescencia, pero reservándose para mejor ocasión, Sukhanov se unió a Tsereteli en el equipo negociador del Ispolkom. El 24 de marzo/6 de abril se trasladaron rápidamente en unos coches negros al palacio Mariinsky. Su anfitrión, encargado además de presidir la reunión, era el príncipe Lvov, y asistieron a ella todos los miembros de su Gabinete excepto Kerensky. «Tsereteli intentó resultar convincente a los ministros —escribiría Sukhanov— buscando puntos de partida que les fueran cercanos.» Sin embargo, ni

una parte ni otra era favorable a llegar a un compromiso, y «comenzó así una discusión tediosa, larguísima e inútil». ¹⁹ También los ministros habían desenvainado las espadas. Corrían rumores acerca de una conspiración masónica en la que estaban implicados Kerensky y el ministro de Finanzas, el millonario Mijail Teréshchenko. Mucho después, Miliukov afirmaría haber identificado una conjura contra su persona urdida por una banda sumamente improbable, entre cuyos miembros estarían Tsereteli, el príncipe Lvov, Kerensky y sir George Buchanan. ²⁰ Tras un intercambio de opiniones muy tenso, pero calleresco, los miembros del Ispolkom se despidieron, dando a los ministros un día de plazo para que formularan una declaración de objetivos de guerra.

El 26 de marzo/8 de abril Lvov convocó de nuevo al palacio a los representantes del Comité Ejecutivo del Sóviet para que escucharan la declaración que se había preparado. Su formulación resultó toda una decepción: pomposa, vaga y condescendiente. «La defensa a toda costa de nuestro legado, y la liberación de nuestro país del enemigo invasor —empezaba diciendo—, constituyen la tarea más inmediata de nuestros combatientes en defensa de la libertad de la nación.» La declaración insistía en que la Rusia libre no perseguía el objetivo de «dominar a otras naciones, ni usurpar sus posesiones nacionales» pero los ministros habían optado por no emplear la frase del Sóviet «paz sin anexiones ni indemnizaciones». Antes bien, lo que ellos buscaban era «una paz estable basada en la autodeterminación nacional», a tiempo que prometían (Miliukov debió de pelear durante horas) que «las obligaciones asumidas respecto a nuestros aliados serán plenamente respetadas». ²¹

La expansión era un objetivo de guerra que el Sóviet no estaba dispuesto a tolerar. El grupo del Ispolkom se resignó a pasar una larga noche de conversaciones. En un momento determinado Teréshchenko se levantó de un salto de su asiento y acusó a Sukhanov de comparar a los actuales ministros con el ex zar destronado. Saltó haciéndolo aspavientos del edificio y estuvo ausente un buen rato, para regresar poco después del anochecer cuando se calmó un poco su cólera. Más tarde, pasada la medianoche, se recibió una llamada telefónica para Chkheidze. Era su esposa que llamaba llena de desespera

ción: su hijo, de unos quince o dieciséis años por aquel entonces, había resultado herido accidentalmente cuando jugaba con una pistola cargada y no le daban más de una hora de vida. Chkheidze decidió que se fuera en la reunión.²² Cuando llegó a su domicilio, el muchacho había fallecido. En cualquier caso, las conversaciones fracasaron. Lvov parecía apoyar a Milinukov. Sabía que el Ispolkom estaba atrapado.

Los líderes del Sóviet estaban a punto de ceder. A la mañana siguiente, sin embargo, fue Tereteli el que tuvo que ir precipitadamente a ponerse al aparato. La voz que escuchó en medio del crepitar de la línea telefónica era la del príncipe Lvov. Un paquete que contenía una versión revisada, le explicó, iba de camino al palacio Táuride. El grupo del Ispolkom, reunido ya cuando llegó el documento, descubrió que en el texto del día anterior se habían intercalado seis palabras, subrayadas con lápiz rojo. La importancia de la nueva frase radicaba en que suponía una renuncia a «cualquier apropiación violenta de territorio extranjero».²³ Tereteli estaba exultante. Había conseguido la declaración que quería y una nueva alianza con el gobierno burgués. Sabía también que con su táctica había superado al numeroso grupo de izquierdistas del Sóviet que pretendían la firma de una paz inmediata. Lo que significaba exactamente aquella fórmula para los soldados de carne y hueso que combatían en las fronteras de verdad era algo que podía dejarse para otro día.

Aquel compromiso no contribuiría en absoluto a reforzar ni a restablecer la reputación de sus firmantes. Tereteli y sus amigos habían hecho todo lo que habían podido y, como marxistas que eran, consideraban la revolución el fundamento de toda su vida, pero el equipo del Ispolkom había demostrado lo que era: un grupo de políticos con un mandato cuestionable y desesperadamente incapaces de comprender lo que era la vida real. «La historia del comité —recordaría uno de sus integrantes— puede dividirse en dos períodos: antes y después de la llegada de Tereteli... [Tereteli] supo dirigir el comité con calma, lleno de confianza y de valor, hasta que de repente aquel batiburrillo aleatorio de gente se transformó en una institución... Pero, extrañamente, en el preciso instante en que el comité se convirtió en una entidad organizada... permitió que se les escapara de las manos el liderazgo de las masas, que volvieron la espalda al comité.»²⁴

El 27 de marzo/9 de abril, el mismo día que el tren de Lenin salía de la estación de Zúrich camino de Alemania, la declaración del Gobierno Provisional en materia de guerra, a la que se añadió el respaldo del Sóviet, se hizo pública en Rusia. Los lectores más atentos comprendieron de inmediato que la paz prometida por la revolución, la paz de los sueños más ansiados de la gente, había sido aplazada indebidamente. Al día siguiente Rodzianko comentaba lleno de alegría al oficial británico: «Mi querido Knox, puedes estar tranquilo. Rusia es un gran país, que puede participar en una guerra y gestionar una revolución al mismo tiempo».²⁵ Cuando Buchanan pidió al príncipe Lvov una explicación de lo que era la «paz sin anexiones» que tanto decebaba el Sóviet, el aristócrata se mostró igualmente satisfecho: «Si la guerra nos iba bien —sugirió—, los que ahora hablaban de la ocupación permanente de Constantinopla y de Galicia como de una anexión considerarían [semejante actuación] una liberación del yugo del enemigo».²⁶ Era el tipo de comentario que tenía en mente Lenin cuando observaba que «pedir al Gobierno Provisional que concluya una paz democrática es como predicar la virtud a la encargada de regentar un prostíbulo».²⁷

Los soldados eran el obstáculo del que nadie quería hablar. Independientemente de lo que dijera el príncipe Lvov, los planes de Rusia para el exterior dependían del ejército, y nadie sabía exactamente qué era lo que pensaban sus miembros. Las tropas locales no suponían una prueba definitiva, desde luego, aunque la mayor parte de la gente no tenía otra cosa en la que basar sus juicios. «La guarnición de Petrogrado ha publicado una declaración redactada por los oficiales y los soldados en la que se subraya la necesidad de continuar la guerra hasta que la libertad recientemente conquistada esté asegurada», informaba Buchanan a Londres en un telegrama el 28 de marzo/10 de abril.

La declaración afirma que hay que seguir luchando en la guerra hasta el éxito final porque el ejército considera que la paz, incluso rescatando las anteriores fronteras de Rusia, sería vergonzosa si se alcanzara sin el acuerdo de los Aliados... La resolución insta al Comité

poner fin a todas las disputas entre los obreros y el personal técnico de las fábricas de Petrogrado, pues dichas disputas causan un daño incalculable al ejército ... Por último, para incrementar la producción de municiones la jornada de ocho horas debe ser suspendida y el trabajo deberá continuar de manera ininterrumpida a la mayor celeridad teniendo en cuenta que el ejército trabaja día y noche...²⁸

En definitiva, la noticia parecía buena. Pero cualquiera que se diera una vuelta por el frente se habría sentido muy intranquilo al ver la fragilidad del ánimo de los soldados.

El Gobierno Provisional había sido el primero en enviar inspectores. En el mes de marzo, dos antiguos diputados de la Duma llamados Yanushkevich y Filonenko fueron enviados de gira por el Frente Norte. Su informe era positivo casi en su totalidad: «La moral es tan buena, hay tanta alegría y tanto júbilo, que da gusto». ²⁹ En otros lugares, otros inspectores veían cómo los soldados se ponían en formación para demostrar lo bien que se suponía que iban las cosas, aunque lo que realmente pasaba por detrás de las sonrisas estereotipadas y de las oraciones públicas seguía siendo un misterio. El comandante en jefe del ejército, el general Alexeyev, que sabía bastante más que lo que hubiera podido saber nunca cualquier político, se lamentaba con Guchkov de las malas condiciones existentes, de la escasez de municiones y de la falta de alimentos. Nadie podía ocultar el hecho de que la disciplina era en el mejor de los casos muy desigual. ³⁰ Por otro lado, el buen humor no era siempre lo ideal. El 1/14 de abril, sir William Robertson, jefe del Estado Mayor Imperial británico envió un telegrama desde Londres a Knox y a Hanbury-Williams pidiendo información acerca de la disposición de Rusia para el combate: «Denme su opinión ponderada —ordenaba sir William—. Deberían ustedes desnudar su mente de bobadas tales como determinación de vencer y de ansias de luchar por la libertad, etcétera, recordando que sin disciplina y una eficiencia administrativa razonable, un ejército es simplemente una chusma sin liderazgo». ³¹

La información que recibió, al menos de Knox, era cuando menos poco concluyente. El agregado militar no estaba dispuesto a perder el tiempo con la guarnición de Petrogrado, mientras que los bu-

rócratas que administraban el ejército lo habían sacado de quicio. «Parece que la idea fundamental es hacer el menor trabajo posible —había comunicado a Londres el 18/31 de marzo de 1917—. Los oficiales del Estado Mayor General están cerrados a partir de las 17.00, y el departamento de Artillería echa el cierre una hora antes. Los hombres son como niños. Uno de ellos me dijo en la Duma "Hemos sido esclavos durante trescientos años. No nos va a escatimar usted unas semanas de diversión, ¿verdad?"» ³² «Naturalmente —comunicaba a sus superiores en Inglaterra el 2/15 de abril—, las tropas de Petrogrado, que han echado a las tres cuartas partes de sus oficiales, no hacen nada y no dan la menor muestra de disciplina ... El Gobierno me parece que ha abandonado cualquier intento de proteger de los agitadores políticos al infortunado ejército.» ³³

Knox se mostraba un poco más animado, aunque no demasiado después de realizar una gira por las líneas del frente. Visitó los depósitos de la Guardia situados cerca de Petrogrado a finales del marzo, y en el mes de abril se trasladó hasta el Frente Norte. Los descubrimientos que había hecho no eran objetivos, pues su principal tarea había consistido en influir a favor de la causa británica, pero hablaba ruso (aunque mal) y pudo escuchar las quejas de los soldados. Cuando daba su conferencia («pronunció un discurso —recordaba el académico inglés Bernard Pares—, que llegó a aprenderme de memoria») ³⁴ y mostraba los mapas y las fotografías del Frente Occidental, ¡menudo chocaba con cierto recelo hacia Inglaterra. Pero eso pensaba que podía sobrellevarlo; lo único que hacía falta era una conversación enérgica de hombre a hombre. Más graves eran las cosas que contaban los soldados sobre sus oficiales, a algunos de los cuales habían echado o incluso los habían asesinado. «¿Qué pasaría en Inglaterra —preguntó un grupo de reclutas rusos— si un oficial se presentara ante la formación y llamara a sus hombres "montón de animales con cara de cerdos"?» ³⁵ No estaba claro que ninguno de ellos llegara a aguantar una campaña demasiado larga. Las manifestaciones a favor de la guerra en Petrogrado quizá fueran organizadas y sufragadas por la prensa de derechas, pero los soldados del frente seguían mostrándose escépticos. Esos que ondeaban banderas, decían, esos que iban con sus uniformes limpios exigiendo una «guerra hasta la victoria fi-

nal», deberían pasarse unas cuantas semanas en las trincheras. De modo se enterarían de lo que quería decir realmente luchar, antes que ellos, «los que hemos estado sufriendo durante casi tres años podrían irse a casa a disfrutar de un merecido descanso.»³⁶

No obstante, seguía habiendo cierta esperanza para el frente. La mayor parte de los soldados habían acogido bastante bien el Mes de fiesta del Sóviet del 14/27 de marzo, especialmente el párrafo acerca de los cañones cargados (la escasez de municiones se dejaba sentir en todas partes), y la campaña intensiva emprendida por los periódicos *Rech* y *Russkaya Volya*, favorables a la guerra, había reforzado la opinión de que debía continuar la lucha en nombre de Rusia y de su honor militar. Aunque los oficiales estaban nerviosos por la capacidad que pudieran tener de controlar a sus tropas, el furor de los primeros días se había apaciguado. Nadie podía decir con seguridad si los hombres obedecerían o no la orden de atacar, pero al menos afirmaban que querían luchar. Ante todo, la actitud del ejército seguía siendo fuertemente antialemana. «No cabe duda de que los socialistas extremistas y su programa de "Detened la guerra" han perdido fuerza —escribía Knox el 2/15 de abril—. La idea ha encontrado poco apoyo entre las tropas, que tienen experiencia práctica de lo que son los germanos.»³⁷

Lo que realmente preocupaba a Knox —y a todos los que confiaban en que el ejército siguiera luchando durante la primavera— era la tasa de desertiones. Ninguna fuerza, y desde luego ningún político, podía detener el flujo constante de hombres que volvían a sus hogares. En abril, llegaban cada día a la estación de ferrocarril de Kiev mil soldados. Según los informes de los servicios secretos facilitados a Knox, en la segunda semana de abril más o menos un millón y medio de hombres habían abandonado su puesto.³⁸ La reciente campaña de propaganda alemana, utilizando de nuevo octavillas arrojadas por medio de aviones, había empezado ya a empeorar las cosas.³⁹ La gente había empezado a murmurar que las vacaciones de Pascua iban a traer un decreto de repartición de todas las tierras de Rusia, y muchos soldados anhelaban volver a sus aldeas y asegurarse de que les tocaba algo.⁴⁰

Fue en parte con la finalidad de combatir el pánico por lo que el Sóviet publicó una declaración en el *Izvestia* del 26 de marzo/8 de

«La tierra, decía, «la tierra que está empapada del sudor de la gente, sería entregada indudablemente a los campesinos a su debido tiempo. Pero mientras tanto, «no será por medio de la violencia, ni de la fuerza, ni de asesinatos, ni de medidas arbitrarias, como el pueblo ruso hará realidad sus deseos, sino mediante la voz autorizada que surge desde detrás de los muros de la Asamblea Constituyente, y que habla por todo el pueblo».⁴¹ En otras palabras: quedaos donde es-táis y con un momento determinado, cuando Rusia tuviera una Constitución y quizá un jefe de Estado, todo saldría bien. El problema era que los hombres que estaban en primera línea de fuego se volvían cada vez más cínicos. «Al fin y al cabo, si para entonces he muerto prometo a un soldado—, ya no necesitaré tierras.»⁴²

La cuestión de la tierra no haría más que agravarse con la llegada de la primavera, cuando hubiera que sembrar los campos.⁴³ En un aspecto extraído casi en su totalidad de las zonas rurales, siempre ca-bía la posibilidad de que los hombres salieran pitando a su casa en cualquier momento. El Gobierno Provisional, que había abolido la pena de muerte, casi carecía de medios para impedirlo. Mientras tanto, en Petrogrado, el Sóviet se disponía a acoger una reunión de delegados procedentes de todos los rincones de Rusia. El primer Congreso de Soviets de Toda Rusia estaba programado para el fin de semana de Pascua. Al margen de los compromisos a los que hubiera podido llegar Tsereteli, el pueblo iba a tener una nueva oportunidad de satisfacer su nuevo gusto por las reuniones públicas.

Los bolcheviques no habían desempeñado un papel demasiado importante en los acontecimientos de aquel mes. Años más tarde, los relatos oficiales comunistas de los acontecimientos de 1917 presentaban al partido como una fuerza unida e inexorablemente favorable al cambio. Naturalmente era mentira, pero aquella no era la peor falsedad del régimen, pues lo cierto es que el bolchevismo tenía un seguimiento sólido entre las bases que otros partidos socialistas no podían más que envidiar. Era la élite de los bolcheviques la que seguía sin poder ponerse de acuerdo en nada. «Hay que confesar —escribiría más tarde de un camarada de Petrogrado— que antes de la llegada [de Lenin]

había más bien bastante confusión en el partido. No había una línea definida y coherente. La tarea de conquistar el poder del Estado era presentada por la mayoría como una especie de ideal lejano y no, por regla general, como un objetivo cercano, urgente e inmediato. Se consideraba suficiente apoyar al Gobierno Provisional ... La vacilación y la desunión eran habituales.»⁴⁴ Desde su retiro, Trotski llegaba a la misma conclusión. Según él decía: «Podrían escribirse páginas muy instructivas acerca de la capacidad de liderazgo de los leninistas sin Lenin. Tan por encima estaba el maestro de sus discípulos más afines, que en su presencia estos se creían relevados en absoluto de la obligación de resolver por su cuenta los problemas teóricos y tácticos. ¡Y qué lamentable desamparo el suyo cuando la fatalidad los separaba de él en los momentos críticos!»⁴⁵

Se habían producido algunos éxitos notables. El 4/17 de marzo, dos días después de la abdicación del zar, un vigoroso grupo de activistas había vuelto a lanzar el periódico bolchevique, *Pravda*. Aunque no tenían imprenta, sabían dónde encontrar una. En la gélida madrugada de aquel sábado, un grupo de hombres armados irrumpió en una casa situada a orillas del Moika. Subieron precipitadamente las escaleras y se dirigieron a los locales del *Selsky Vestnik*, un periódico de propiedad privada que disponía de una oficina espaciosa y de una buena imprenta. Con el apoyo de los tipógrafos del *Selsky Vestnik* (obreros especializados y en su mayoría socialistas), los bolcheviques se hicieron con un espacio en una mesa grande y acercaron a ella unas cuantas sillas alabeadas. A partir de aquella noche, obligaron a los inquilinos del local a compartir todo con ellos, desde la enorme rotativa del periódico hasta el calentador de la oficina.⁴⁶

Por desgracia, era mucho más fácil secuestrar una imprenta que adoptar una línea editorial después de una interrupción de tres años. El primer número de *Pravda*, que salió el domingo 5/18 de marzo, dio especial preponderancia a un llamamiento a los militantes para que pagaran sus cuotas.⁴⁷ Sin embargo, el periódico no daba a la gente demasiados alicientes para pagar, pues su editorial no iba demasiado lejos y solo decía que «el problema fundamental es establecer una república democrática». Aparte de eso, sus editores se sentían más cómodos publicando la letra de «La Internacional» (y versos rípidos,

los que tan aficionados serían los editores de *Pravda* en los años venideros) que intentando definir la postura de su partido ante cualquier problema de los problemas urgentes del momento. Observando el período desde fuera, Sukhanov comentaba que «no había "línea" en absoluto, solo una vaga forma pogromista».⁴⁸ La falta de dirección de *Pravda* reflejaba las divisiones existentes en el propio partido bolchevique, cuya organización de Petrogrado (a escala local y nacional) parecía enzarzada en interminables luchas intestinas.

El Comité de Vyborg, de carácter izquierdista, seguía sin estar en sintonía con los líderes nacionales. En particular, sus miembros continuaban creyendo que, hasta la convocatoria de una asamblea para acordar la futura constitución de Rusia, cualquier gobierno de transición tenía que estar formado por soviets de obreros, y no dominado por la burguesía.⁴⁹ Para algunos bolcheviques veteranos, que por cuestión de principio sostenían que el Sóviet no debía oponerse al Gobierno Provisional a menos que este atacara realmente a la clase obrera, semejante teoría era por lo pronto una herejía. Incluso Shlyapnikov creía que los bolcheviques (o cualquier partido de la clase obrera) no podían asumir la carga del gobierno que Miliukov y el príncipe Lvov habían sido convencidos de que asumirían. A finales de marzo sin embargo, algunos líderes de segunda fila del partido de Petrogrado habían empezado a sostener que los soviets, y no un Parlamento del tipo que fuera, debían prepararse para tomar el poder enseguida. No obstante, el proceso llevaría su tiempo y el pueblo tendría que armarse y prepararse para la tarea, lo que implicaría aumentar la milicia que los bolcheviques llamaban Guardia Roja.⁵⁰

Fue en ese punto cuando el 12/25 de marzo Kámenev y Stalin regresaron a la capital procedentes de Siberia. Se produjo la habitual recepción de bienvenida en la estación (aunque Sukhanov había señalado que para ello no sería necesario un regimiento entero), pero entre los camaradas de Petrogrado y aquella pareja había ya una larga historia de conflictos. En el caso de Kámenev, el problema era el juicio por traición de 1915, en el curso del cual había delatado al movimiento y había mostrado una cobardía vergonzosa. En castigo, según los redactores que dirigían por entonces *Pravda*, debía prohibírsele escribir para el periódico y votar qué línea debía seguir este. Los mi-

litantes del partido desconfiaban también de Stalin, citando algunos «características personales» sin mayor especificación como motivo para prohibir que, a su regreso, formara parte del Comité Central con derecho a voto.⁵¹ Al cabo de poco tiempo, sin embargo, los dos individuos habían logrado abrirse paso en *Pravda* y habían obligado a cederles el sitio a los redactores que tenía la publicación en aquel momento. El impacto fue inmediato y radical; el primer instinto de Kámenev, declararía él mismo en privado, había sido cerrar el periódico. Por entonces estaba a la cabeza de escritores elegantes de opiniones diversas. *Pravda*, comentó a Sukhanov, «tiene un tono completamente impropio e inadecuado, así que intento atraer a colaboradores y aprovechar algunos artículos de escritores que tengan cierta fama».⁵²

La pluralidad de opiniones y la elegancia en la escritura no habían sido una prioridad de los bolcheviques hasta entonces, pero como muchos «siberianos» (incluido Tsereteli) Kámenev simpatizaba con la idea de que los socialistas colaboraran con ellos. Sostenía que tenían el deber a corto plazo de apoyar también a la burguesía, aunque siempre teniendo *in mente* la idea de forzar el cambio democrático. Lo verdaderamente importante era que Kámenev estaba convencido también de que Rusia tendría que seguir luchando y ganar la guerra, aunque fundamentalmente para defender las ganancias de la revolución frente a la tiranía prusiana. Fue este un tema que exploró en su primer artículo serio, aparecido el 15/28 de marzo con el título «Sin diplomacia secreta»: «Cuando un ejército choca con otro —decía Kámenev—, la política más absurda sería proponer que uno de ellos depusiera las armas y se volviera a casa. Esa no sería una política de paz, sino de esclavitud... El pueblo libre permanecerá firme en sus puestos, responderá balas con balas y bombas con bombas».⁵³

El ala izquierda del partido estaba horrorizada. «El día de la aparición del primer número del *Pravda* transformado —recordaba Shlyapnikov— fue un día de gozo para los defensores... En el propio Comité Ejecutivo nos recibieron con una sonrisa venenosa.» Se celebró una reunión furibunda en las oficinas a orillas del Moika (la cocina era el único refugio que habían dejado al personal del *Selsky Vestnik*). Kámenev fue censurado (y Stalin guardó silencio y lo abandonó), pero en cualquier caso la línea del periódico había virado a la derecha.⁵⁴ La

semana siguiente, *Pravda* publicó una serie de artículos contradictorios, dando la impresión de haber perdido de vista su verdadero objetivo. Hartos de aquellos debates confusos y quisquillosos, activistas como Shlyapnikov aguardaban el regreso de Lenin «como quien espera la llegada de la artillería pesada».⁵⁵

Como llovido del cielo, un tren a bordo del cual viajaba un distinguido pasajero procedente de Suiza hizo su entrada en Petrogrado. La fecha fue el 31 de marzo/13 de abril, el día en que los ortodoxos celebraban el Viernes Santo. Se había congregado una multitud más numerosa de lo habitual en la estación de Finlandia y en sus alrededores, donde había más banderas rojas que nunca. En consonancia con la costumbre del momento, había una banda militar, y cuando el reloj de la estación marcó más o menos la hora prevista, se reunió un comité de bienvenida, en el que esta vez había algunos extranjeros. Las luces de la locomotora fueron acercándose, el aire de la noche se llenó de vapor y, cuando llegó el momento, el huésped de honor bajó del tren. Era un hombre alto, pero encorvado, de más que mediana edad, que lucía un abrigo de piel y botas negras. Aunque la recepción le produjo un gran placer, también lo cansó un poco. Al fin y al cabo, el viaje desde Ginebra había sido muy azaroso. Volviéndose hacia los pasajeros que lo acompañaban, se dirigió apresuradamente a la gran sala de espera, y desde allí (después de unos cuantos discursos más), el grupo emprendió la marcha hacia la capital.

El recién llegado era Gueorgui Plekhanov. Con las bendiciones y el apoyo de Gran Bretaña, el patriarca de Ginebra había recibido permiso para volver a Rusia. La cuestión era que Plekhanov, aunque marxista, era un hombre de sólidos principios en lo concerniente a la guerra, un patriota capaz de decir a los otros socialistas cuál era exactamente su deber. En agradecimiento, había sido escoltado a lo largo de una ruta por mar hasta Bergen en vez de sufrir las incomodidades de un tren sellado, y, por si acaso, otros seis socialistas habían hecho el viaje con él. Esta vez eran todos extranjeros, y habían sido escogidos con la esperanza de que hablaran el lenguaje del trabajador corriente. En cualquier caso, esa era la teoría. «Moutet es un abogado

ANEXO 4: EJEMPLOS DE EVALUACIÓN PARA LA UNIDAD MODELO (UD 7)

SESIÓN 3: LAS CONSECUENCIAS SOCIALES DE LA GUERRA				
	INSUFICIENTE: 1	SUFICIENTE: 2	BIEN: 3	EXCELENTE: 4
El producto final.	El producto final no es lo que se pedía.	El producto final no se acerca a lo que se pedía.	El producto final se acerca a lo que se pedía.	El producto final coincide con lo que se pedía.
Dominio del tema.	No se ve ni se aprecia prácticamente un dominio del tema.	Se aprecia un ligero dominio del tema.	Se ve un dominio del tema, pero sin ser claro del todo.	Se ve un claro dominio del tema.
	No contesta correctamente a casi ninguna de las preguntas propuestas, independientemente de si están insertadas en la redacción.	Contesta correctamente a menos de la mitad de las preguntas propuestas, independientemente de si están insertadas en la redacción.	Contesta correctamente a las preguntas propuestas, pero no las ha insertado en la redacción.	Contesta correctamente a las preguntas propuestas y las ha insertado en la redacción.
	No se presenta una contextualización del tema dentro de la unidad didáctica.	Se intuye una contextualización dentro del tema, pero no está desarrollada.	Se inserta una contextualización, pero no del todo desarrollada o correcta.	Inserta correctamente este tema dentro del contexto histórico de la unidad.
	Las reflexiones propuestas en el trabajo no están justificadas.	No todas las reflexiones están debidamente justificadas.	La mayoría de las reflexiones están debidamente justificadas, pero no todas.	Las reflexiones propuestas en el trabajo están debidamente justificadas.
Documentos propuestos.	No hay referencias a los documentos en el trabajo.	Hay muy pocas referencias o casi ninguna a los documentos propuestos.	Hay alguna referencia a los documentos propuestos, pero no los han utilizado todos para elaborar el trabajo.	Hay referencias a todos los documentos propuestos y se nota que los han utilizado todos.
Presentación	Hay muchas faltas de ortografía y gramaticales: es difícil leer el texto.	Hay numerosas faltas de ortografía y gramaticales.	Hay alguna falta de ortografía o gramatical, pero el texto se entiende.	No hay faltas de ortografía ni gramaticales en el producto final.
	La redacción no es clara, ni ordenada y no tiene una introducción, desarrollo y conclusiones.	La redacción es poco clara y ordenada, y no tiene una introducción, desarrollo y conclusiones.	La redacción es poco clara y ordenada, pero tiene una introducción, desarrollo y conclusiones.	La redacción es clara, ordenada y tiene una introducción, desarrollo y conclusiones.
	La lectura del trabajo final se hace muy pesada o nada amena.	La lectura del trabajo final se hace pesada o poco amena.	La lectura del trabajo final se hace bastante amena.	La lectura del trabajo final se hace amena.

SESIÓN 7: PROGRAMA DE RADIO: PERSONAJES DE LA REVOLUCIÓN RUSA				
	INSUFICIENTE: 1	SUFICIENTE: 2	BIEN: 3	EXCELENTE: 4
El producto final.	El producto final no es lo que se pedía.	El producto final no se acerca a lo que se pedía.	El producto final se acerca a lo que se pedía.	El producto final coincide con lo que se pedía.
Dominio del tema.	No se no se aprecia prácticamente un dominio del tema.	Se aprecia un ligero dominio del tema.	Se ve un dominio del tema, pero sin ser claro del todo.	Se ve un claro dominio del tema.
	No se presenta una contextualización del tema dentro de la unidad didáctica.	Se intuye una contextualización dentro del tema, pero no está desarrollada.	Se inserta una contextualización, pero no del todo desarrollada o correcta.	Inserta correctamente este tema dentro del contexto histórico de la unidad.
	Las reflexiones e información propuestas en el trabajo no están justificadas.	No todas las reflexiones e información están debidamente justificadas.	La mayoría de las reflexiones e información están debidamente justificadas, pero no todas.	Las reflexiones e información propuestas en el trabajo están debidamente justificadas.
Documentos o recursos propuestos.	No hay referencias a los documentos o recursos en el trabajo.	Hay muy pocas referencias o casi ninguna a los documentos o recursos propuestos.	Hay alguna referencia a los documentos o recursos propuestos, pero no los han utilizado todos para elaborar el trabajo.	Hay referencias a todos los documentos o recursos propuestos y se nota que los han utilizado todos.
Presentación	La expresión oral no es clara, ni ordenada y no tiene una introducción, desarrollo y conclusiones.	La expresión oral es poco clara y ordenada, y no tiene una introducción, desarrollo y conclusiones.	La expresión oral es poco clara y ordenada, pero tiene una introducción, desarrollo y conclusiones.	La expresión oral es clara, ordenada y tiene una introducción, desarrollo y conclusiones.
	La escucha del trabajo final se hace muy pesada o nada amena.	La escucha del trabajo final se hace pesada o poco amena.	La escucha del trabajo final se hace bastante amena.	La escucha del trabajo final se hace amena.

SESIÓN 10: VIAJANDO EN EL TIEMPO

	INSUFICIENTE: 1	SUFICIENTE: 2	BIEN: 3	EXCELENTE: 4
Trabajo en equipo	Algunos miembros del equipo no han participado.	Algunos miembros del equipo casi no han participado.	Algunos miembros del equipo han participado más que otros.	Han participado todos los miembros del equipo.
Participación activa y motivación	Han participado de manera pasiva y mostrando poco interés por el juego.	Han participado de manera poco activa y mostrando poco interés por el juego.	Han participado de manera bastante activa y mostrando interés por el juego.	Han participado de manera activa y mostrando mucho interés por el juego.
Resultado del juego	Se han quedado en la primera prueba del juego.	Se han quedado en la segunda prueba del juego.	Se han quedado en la tercera prueba del juego.	Han llegado al final del juego.

Examen Unidades 6 y 7. 2ª evaluación. Geografía e Historia 4º ESO.

Nombre y apellidos:

1. Comenta el mapa (4 puntos).
 - Define Imperialismo.
 - ¿Cuáles fueron las principales potencias colonizadoras?
 - Explica brevemente los intereses de cada una.
 - ¿Qué tipo de colonias hubo? Pon ejemplos y di a quiénes pertenecían.



- Define eurocentrismo.
 - ¿Qué Imperios o grandes potencias dejarán de existir después de la Primera Guerra Mundial?
2. ¿Cómo crees que ha influido en la actualidad el acontecimiento histórico conocido como Imperialismo? (0'5 puntos)
 3. ¿De qué manera definió el Imperialismo las relaciones internacionales de principios del siglo XX? (0'5 puntos)
 4. ¿Cuáles son las características que hicieron que la Primera Guerra Mundial se llamase "Gran Guerra" en su época? ¿Qué diferencias hubo con otras guerras anteriores? ¿Por qué se llama *mundial*? (1 punto)
 5. Enuncia las 4 causas inmediatas de la Revolución Rusa (0'5 puntos).
 6. ¿Cuál era la postura de los bolcheviques ante la Gran Guerra? ¿Por qué? ¿Qué hicieron para llevar a cabo su postura? (0'5 puntos)
 7. Define y contextualiza los siguientes conceptos (2 puntos).
 - a) Revolución de Febrero.
 - b) Revolución de Octubre.
 - c) Ejército Rojo.
 - d) Komintern.
 - e) NEP.
 8. ¿Qué fue la crisis de 1898? Enuncia dos intentos de solución (1 punto).

ANEXO 5: ESCAPE ROOM



MISIÓN: MATAR A FRANCISCO FERNANDO

DESDE EL MINISTERIO DEL TIEMPO NOS HAN CONTACTADO PARA QUE NOS HAGAMOS CARGO DE ESTA MISIÓN. SOMOS EXPERTOS EN LA ÉPOCA Y SOLO CONFÍAN EN NOSOTROS PARA QUE LO RESOLVAMOS. TENÉIS QUE VIAJAR A COMIENZOS DEL SIGLO XX A TRAVÉS DE VARIAS PUERTAS, Y ES QUE...¡¡ALGUIEN QUIERE SALVAR AL ARCHIDUQUE FRANCISCO FERNANDO DE SU ASESINATO!! NOS GUSTE O NO...ES NUESTRA HISTORIA Y NO PODEMOS CAMBIARLA, SOLO ENTENDERLA Y VALORARLA. POR LO TANTO TENÉIS QUE ENCONTRAR AL SECUESTRAADOR. CREEMOS QUE LA PRIMERA PUERTA PODRÍA SER LA **NÚMERO 58**. BUSCAD PISTAS PARA CONOCER EL SIGUIENTE NÚMERO DE PUERTA, Y CRUZADLA. ES POSIBLE QUE ESTÉ DETRÁS DE ALGUNA. NO NOS FALLÉIS...SOLO TENEMOS 50 MINUTOS Y EL TIEMPO YA HA COMENZADO.

TICK

TACK

TICK

TACK

PARA QUE EL TRABAJO SEA MÁS SENCILLO, LO REALIZARÉIS POR PAREJAS, POR LO TANTO, ESCOGED AL COMPAÑERO/A QUE OS AYUDARÁ EN ESTA AVENTURA.

ANTES DE EMPEZAR... NECESITÁIS UNA HERRAMIENTA. BUSCAD EN VUESTRA MOCHILA PUNTOS O RECOMPENSAS PARA PODER CANJEARLAS POR ELLA.

SABEMOS QUE EL ESFUERZO SIN RECOMPENSA NO OS GUSTA, POR LO TANTO TENEMOS UN JUGOSO PREMIO QUE OS FACILITARÁ LAS COSAS EN UN FUTURO PRÓXIMO. YO QUE VOSOTROS, **MATARÍA POR ÉL.**

Comienza la misión en ...

3

2

1



PRIMERA FASE



Tesis de abril

1. Nuestra actitud hacia la guerra se ha convertido, del lado ruso [...] en una guerra imperialista de pillaje.
2. Lo que de particular tiene en la actualidad la Revolución Rusa es la transición de la 1ª etapa de la revolución, que ha dado el poder a la burguesía [...] a la segunda etapa que debe dar el poder al proletariado y a las capas pobres del campesinado.
3. Ningún apoyo al Gobierno Provisional.
4. [...]Explicar a las masas que los soviets de diputados obreros son la única forma de gobierno revolucionario.

La primera puerta 58 nos lleva a 1917 a Rusia, estamos en Moscú un 16 de abril... alguien ha venido desde Suiza a buscar pelea. Pero no se ha contentado con publicar este texto, sino que además grita algo que pasará a la posteridad como el **lema** de la Revolución bolchevique ¿Conocéis la respuesta? ¡Viene en el propio texto!

LA PALABRA CLAVE DE LA FRASE OS DARÁ LA PISTA PARA CRUZAR LA SIGUIENTE PUERTA. APUNTAOLA EN EL PAPEL Y LLAMADME PARA COMPROBARLO.

SEGUNDA FASE

Al cruzar la puerta aparecéis en una gran sala con paredes blancas y cuadros expuestos. Hay mucha gente observando los cuadros y bebiendo champagne. ¿Será un museo o estarán allí para comprar los cuadros?

Os mezcláis entre esas personas. Hablan francés. Podéis oír la conversación de una pareja de mujeres jóvenes.

- Je cherche André pour me parler d'un tableau en particulier.
- André Salmon? Je ne l'ai pas vu.

¿Os suena André Salmon? Fue un poeta, crítico de arte y... ¡claro! Organizó una exposición de arte muy importante en el Salón de Antin de París en 1916. Estáis seguros de que estáis allí, cuando veis el cuadro que os confirma definitivamente vuestras sospechas. Este cuadro está colocado al fondo de la sala y nadie parece prestarle mucha atención. ¡Pobre Picasso! Os fijáis bien en el cuadro y veis que al pie no tiene el nombre puesto. ¿Cuándo se le empezará a llamar Las señoritas de Avignon?

SEGUNDA FASE

Por desgracia, ni el secuestrador ni el Archiduque están en esta sala. Tendréis que volver al Ministerio y cruzar otra puerta diferente. ¿Cuál será la siguiente puerta? Tenéis que buscar la pista entre lo que veis en la sala.



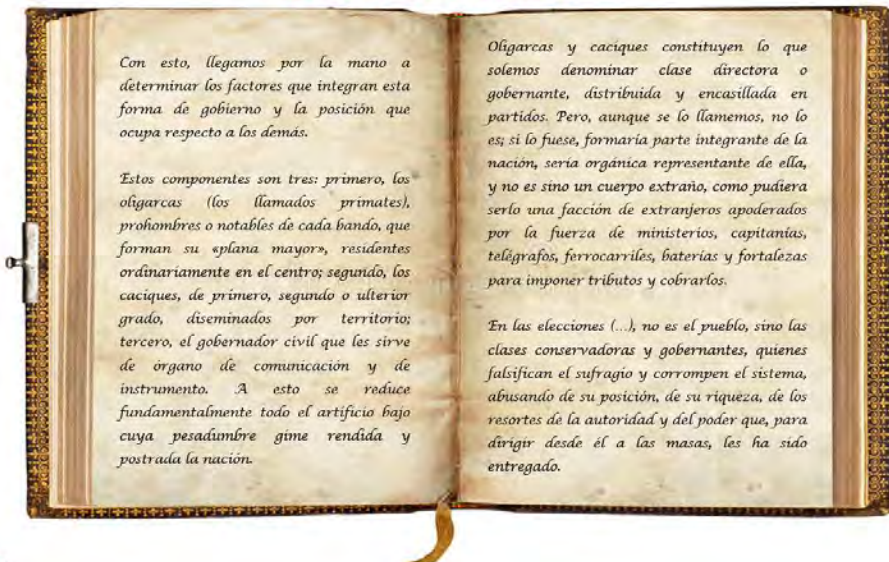
TERCERA FASE

Agradecéis que Picasso os dejara la pista en su cuadro. Al cruzar la siguiente puerta aparecéis en una calle muy estrecha. Parece el centro de una ciudad española. Es raro estar en una ciudad que os resulta familiar, pero en otro tiempo. Seguíis avanzando por la calle hasta que encontráis una librería que os llama la atención. Tiene un gran escaparate y decidís entrar. Un amable librero os atiende y os da un libro. Obviamente, reconocéis el texto sin ningún problema.



¿Cómo se llama el libro? ¿Quién es su autor? El apellido de la persona que lo escribió os llevará a la siguiente puerta.

TERCERA FASE



Con esto, llegamos por la mano a determinar los factores que integran esta forma de gobierno y la posición que ocupa respecto a los demás.

Estos componentes son tres: primero, los oligarcas (los llamados primates), prohombres o notables de cada bando, que forman su «plana mayor», residentes ordinariamente en el centro; segundo, los caciques, de primero, segundo o ulterior grado, diseminados por territorio; tercero, el gobernador civil que les sirve de órgano de comunicación y de instrumento. A esto se reduce fundamentalmente todo el artificio bajo cuya pesadumbre gime vendada y postrada la nación.

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

En las elecciones (...), no es el pueblo, sino las clases conservadoras y gobernantes, quienes falsifican el sufragio y corrompen el sistema, abusando de su posición, de su riqueza, de los resortes de la autoridad y del poder que, para dirigir desde él a las masas, les ha sido entregado.

CUARTA FASE

HEMOS CONSEGUIDO LLEGAR A LA **PAZ DE PARÍS** Y MIENTRAS EN 1919 SE REÚNEN LOS PRESIDENTES DE LOS PAÍSES MÁS INFLUYENTES EN ESTE CONFLICTO BÉLICO, NOSOTROS APROVECHAMOS PARA HACERLES UNA FOTO EN LA PAUSA DEL CIGARRILLO. ¡YA LOS TENEMOS! PERO AHORA MISMO NO NOS ACORDAMOS DE SUS NOMBRES, ¡VAYA MEMORIA! VOSOTROS SEGURO QUE SÍ LOS SABÉIS Y PODÉIS AYUDARNOS.



CON LA SUMA DE LA INICIAL DE CADA UNO DE ELLOS TENDREMOS EL NÚMERO DE PUERTA DE LA ÚLTIMA FASE... NO OS DEMORÉIS... ¡¡FALTA POCO TIEMPO!!

QUINTA FASE



Al cruzar la puerta os encontráis en una fábrica de artillería durante la guerra, en la que están trabajando, por supuesto, numerosas mujeres que no han ido a luchar al frente.

Si miráis bien, al fondo, podéis vislumbrar a dos hombres con una mujer. parece que uno de esos dos hombres está coaccionando a las otras dos personas.

Os acercáis un poco y.... ¡efectivamente! reconocéis al archiduque y a su esposa.

Por desgracia, el secuestrador huye cuando os acercáis... pero el objetivo era rescatar a Francisco Fernando y a Sofía Chotek. Si regresáis a Sarajevo, la historia volverá a su curso normal.



QUINTA FASE

**¡ENHORABUENA!
HABÉIS SUPERADO EL RETO
Y ESTA IMAGEN SE HARÁ REALIDAD**

AUNQUE ACABAR CON VIDAS HUMANAS NO ENTRA DENTRO DE NUESTROS VALORES DE PAZ Y NO VIOLENCIA, ENTENDEMOS QUE UNA DE LAS LECCIONES DE LA HISTORIA ES PODER ANALIZAR HECHOS PASADOS PARA APRENDER DE ELLOS.

NO PODEMOS CAMBIAR NUESTRO PASADO, SOLO APRENDER DE ÉL.

A	3
B	15
C	9
D	13
E	2
F	18
G	23
H	10
I	6

J	24
K	11
L	17
M	26
N	14
Ñ	25
O	7
P	19
Q	21

R	12
S	4
T	1
U	16
V	5
W	27
X	20
Y	8
Z	22