



---

**Universidad de Valladolid**

## **Facultad de Filosofía y Letras**

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

**Propuesta de programación didáctica para  
Geografía e Historia en cuarto de la ESO. “Un  
mundo dividido en bloques: la Guerra Fría”**

**Víctor Rodríguez Bezos**

**Tutora: María Montserrat León Guerrero**

**Curso: 2021-2022**

## **RESUMEN**

El presente Trabajo de Fin de Máster consiste en el desarrollo de una programación didáctica para la asignatura de Geografía e Historia de cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria. La primera parte contiene una contextualización de la asignatura desde el punto de vista legislativo y del desarrollo psicosocial de los alumnos, y en ella se desenvuelven los aspectos generales de la programación, desde la metodología empleada hasta la evaluación de la misma.

La segunda parte se focaliza en una de las quince unidades que componen la programación, la que versa sobre la Guerra Fría (1947-1991). Para esta unidad se ha propuesto una actividad de innovación a través del modelo de webquest.

### **Palabras clave**

Educación Secundaria Obligatoria, Geografía e Historia, ciencias sociales, programación didáctica, Guerra Fría, Webquest.

## **ABSTRACT**

This Master's Thesis consists of the development of a didactic programme for the Geography and History subject, which takes place in the fourth year of the compulsory Secondary Education in Spain. The first part contains a contextualization of this subject from the legislative point of view, as well as a psychosocial approach of the students who this programme is aimed to. In this part, the general aspects of the programme are developed, from the methodology used to its evaluation.

The second part focuses on one of the fifteen units that make up the programme, which addresses the Cold War (1947-1991). Also, an educational innovation activity using the WebQuest model has been proposed for this unit.

### **Keywords:**

Spanish compulsory Secondary Education, Geography and History, social sciences, didactic programme, Cold War, WebQuest.

# Índice:

<b>PARTE I: PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA .....</b>	<b>3</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>3</b>
<b>2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA.....</b>	<b>4</b>
2. 1. EL MARCO LEGISLATIVO ESTATAL Y AUTONÓMICO DE LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA. UBICACIÓN DE LA ASIGNATURA DENTRO DE LA MATERIA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA ..	4
2. 2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO AL QUE SE DIRIGE ESTA PROGRAMACIÓN .....	7
<b>3. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN.....</b>	<b>9</b>
3. 1. SECUENCIA Y TEMPORALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS: CRONOGRAMA DE UNIDADES DIDÁCTICAS.....	9
3. 2. EL PERFIL DE MATERIA .....	13
3. 3. DECISIONES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS .....	37
3. 4. CONCRECIÓN DE ELEMENTOS TRANSVERSALES QUE SE TRABAJAN EN CADA MATERIA .....	41
3. 5. MEDIDAS QUE PROMUEVEN EL HÁBITO DE LA LECTURA .....	43
3. 6. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.....	44
3. 7. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....	50
3. 8. MATERIALES Y RECURSOS DE DESARROLLO CURRICULAR .....	52
3. 9. PROGRAMA DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS .....	59
3. 10. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y SUS INDICADORES DE LOGRO .....	59
<b>PARTE II: UNIDAD DIDÁCTICA MODELO .....</b>	<b>63</b>
<b>1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA UNIDAD .....</b>	<b>63</b>
<b>2. DESARROLLO DE ELEMENTOS CURRICULARES Y ACTIVIDADES .</b>	<b>65</b>

<b>3. EXPLICACIÓN DE LA SECUENCIA Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES POR SESIONES .....</b>	<b>67</b>
<b>4. INSTRUMENTOS, MÉTODOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN .....</b>	<b>70</b>
<b>5. MATERIALES Y RECURSOS .....</b>	<b>71</b>
<b>6. ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA .....</b>	<b>72</b>
<b>7. CONCLUSIONES .....</b>	<b>74</b>
<b>8. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA EMPLEADAS EN LA ELABORACIÓN DE ESTE TRABAJO.....</b>	<b>75</b>
8. 1. BIBLIOGRAFÍA.....	75
8. 2. DOCUMENTOS LEGISLATIVOS.....	77
8. 3. WEBGRAFÍA .....	78
<b>9. ANEXOS .....</b>	<b>80</b>

## **PARTE I: PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA**

### **1. INTRODUCCIÓN**

El Trabajo de Fin de Máster que se presenta a continuación tiene como objetivo ofrecer un modelo de programación didáctica anual para el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria de la asignatura de Geografía e Historia.

El contenido se ha dividido en dos partes. La primera de ellas abarca todo lo relativo a la programación general de la asignatura, que se compone de quince unidades didácticas; la segunda trata sobre la undécima unidad de la programación, titulada *Un mundo dividido en bloques: la Guerra Fría*, y que se ha tomado como modelo del conjunto.

En la primera parte se ha realizado una contextualización de la asignatura, tomando en consideración los aspectos legislativos y curriculares que condicionan la programación de la asignatura y la práctica docente. Así mismo, se ha provisto una explicación del alumnado al que se dirige la programación, y un cronograma que muestra el desarrollo de esta durante el curso escolar 2021-2022. No obstante, el punto fundamental de la primera parte lo conforma el perfil de la materia, en el cual figura el desarrollo de las dichas unidades.

La primera parte del trabajo se completa con apartados en los que se explica la metodología que se ha seguido; los elementos transversales trabajados en la asignatura; las medidas que coadyuvan a la fijación de hábitos de lectura en el alumnado; la forma de evaluación seguida en la programación; las medidas de atención a la diversidad; los materiales empleados en la programación y las actividades extraescolares que la completan. Este primer gran bloque finaliza con la exposición de los indicadores de logro empleados para la evaluación de la propia programación, tal y como indica la ley.

La segunda parte comienza con una justificación de la unidad didáctica elegida, en la que se expresa la necesidad de que los alumnos relacionen el mundo presente con los conflictos y situaciones heredadas del periodo de la Guerra Fría. Seguidamente, se desarrollan los elementos curriculares de dicha unidad, se explica la secuenciación de sus nueve sesiones y se presentan los materiales que se han empleado en ella. Esta parte finaliza con la actividad de innovación educativa elegida, una *webquest*.

En el apartado de anexos se ha remitido toda la información que, por falta de espacio o por tener un interés secundario, no ha formado parte del cuerpo del trabajo.

Para finalizar este apartado introductorio, quiero agradecer a mi tutora el apoyo mostrado durante la realización del trabajo, que se ha enriquecido con sus correcciones y aportaciones.

## **2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA**

En el siguiente apartado se contextualizan la asignatura y el curso tomados como referencia en esta programación.

### 2. 1. EL MARCO LEGISLATIVO ESTATAL Y AUTONÓMICO DE LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA. UBICACIÓN DE LA ASIGNATURA DENTRO DE LA MATERIA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

La presente programación se encuadra en la asignatura de Geografía e Historia, en el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Para su realización, se ha consultado la legislación educativa aprobada a lo largo de la última década por parte de las administraciones estatal y autonómica.

Debe señalarse que recientemente ha tenido lugar un importante cambio legislativo, con la aprobación en Cortes Generales<sup>1</sup> de una nueva ley educativa, la 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. La LOMLOE se publicó en el Boletín Oficial del Estado el 30 de diciembre de 2020, y entró en vigor al cabo de veinte días, el 19 de enero de 2021. En su disposición derogatoria, la LOMLOE anuló la anterior ley educativa, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

A pesar de este cambio, en esta programación se ha convenido en tomar como referencia la LOMCE. Esto se debe a que la implementación de la LOMLOE está siendo progresiva, y según el calendario establecido por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, las modificaciones introducidas por la ley no terminarán de entrar en vigor totalmente hasta el curso 2023-2024. Está previsto que sea en ese año lectivo cuando se introduzcan las modificaciones del currículum, la organización y los objetivos para el curso de 4º de la ESO, el mismo que figura en esta programación. Además, a fecha de

---

<sup>1</sup> La LOMLOE fue aprobada en el Congreso de los Diputados el 19 de noviembre de 2020, y en el Senado el 23 de diciembre de ese mismo año.

redacción de este Trabajo de Fin de Máster, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León no ha establecido el currículo autonómico que acompañará a la LOMLOE.

Además de la LOMCE, para este trabajo se han tomado en consideración otros documentos legislativos de carácter complementario a este: el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; 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, y la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad de Castilla y León, publicada en el Boletín Oficial de Castilla y León el 8 de mayo de 2015.

Realizada esta referencia a la legislación, se hace imperioso contextualizar la asignatura dentro de la materia de Geografía e Historia.

Como indican Prats et al. (2015), desde su nacimiento, los estados liberales emplearon la geografía, la historia y la literatura nacional como herramientas para transmitir y fomentar en los alumnos unas determinadas ideas políticas y unos sentimientos patrióticos. Esto es lo que el autor llama *función patriótica de la historia*, y se llevó a su máxima expresión en el siglo XIX, cuando en la práctica totalidad de los sistemas educativos de los países europeos la historia se convirtió en una materia de carácter obligatorio. La geografía, que en los países anglosajones y en los que recibieron influencia colonial inglesa se enseñó desde entonces separadamente de la historia (Miguel González, 2018)<sup>2</sup>, también se vio afectada por esta *función patriótica*.

Centrándonos exclusivamente en la enseñanza de la Historia, Mario Carretero (2008) señala cómo la en la actualidad, a pesar de las transformaciones que se han venido dando en el currículum, la enseñanza de esta materia en la escuela continúa vinculada a la construcción de la identidad colectiva, a través de la transmisión de una *memoria*

---

<sup>2</sup>De acuerdo con Miguel González (2018), Francia y España, y sus respectivos antiguos ámbitos coloniales son las excepciones a la enseñanza segregada de la geografía y la historia. Modelo, este último, que está presente en la actualidad en muchos países de Europa (incluidos Grecia y Portugal), Asia (con China y Japón como máximos exponentes), de África y Oceanía (Australia entre ellos).

*colectiva*<sup>3</sup>. En Carretero (2007), este autor define la *memoria colectiva* de la siguiente manera:

Esa comunidad de recuerdos o representaciones del pasado de la que diversos grupos sociales, políticos y culturales se dotan a sí mismos para armar los registros de su genealogía, tenerse en pie en el presente y defenderse de los riesgos y acontecimientos futuros, tanto en un sentido positivo como en uno negativo [...] Suele estar repleta de héroes, mitos y ritos que dan forma a sus contenidos y, por ende, posee una alta dosis de directivas éticas y prescripciones morales. (Carretero, 2007, p. 39).

Si bien esta visión de la Historia está presente en el sistema educativo actual, no es la única. Prats et al. (2015) definieron otras cuatro funciones de la historia en la sociedad actual, que se suman a la referida *función patriótica*. La primera de ellas es la *función propagandística*, la cual fue desarrollada profusamente por los regímenes totalitarios del siglo XX, pero que continúa existiendo en la actualidad, utilizándose para introducir en la conciencia ciudadana unas determinadas representaciones del pasado. La segunda es la *historia como afirmación de superioridad cultural*, que viene a inculcar en los ciudadanos la idea de que el sistema social, político y económico en el que viven es el mejor posible. La tercera es la *función para la creación de conocimiento científico en el análisis social*, que viene a ser el desarrollo por la historiografía. La cuarta y última función es la *función para el ocio cultural*, esto es, la historia como producto de interés comercial en ciertas zonas.

Dados los múltiples usos y funciones que tiene la historia en nuestra sociedad actual, y que pueden hacerse extensibles a la geografía en buena medida, Prats et al. (2015) consideran que esta disciplina debe ser incluida en el sistema educativo, no como una mera epopeya del pasado, sino como una reflexión sobre las sociedades pretéritas, que permita al alumno entender los hechos y procesos históricos, así como sus causas y consecuencias. Esta inclusión de la historia en la educación debe partir del conocimiento científico conseguido en la disciplina, es decir, de la historiografía.

---

<sup>3</sup>Carretero (2007) distingue entre: *historia escolar*, el registro histórico al que un alumno accede en la escuela a través del proceso de enseñanza-aprendizaje; la *historia cotidiana*, los elementos de la *memoria colectiva* que se introducen en los miembros de una sociedad a partir de relatos sobre la identidad, las creencias y los valores comunes e *historia académica*, el conocimiento científico desarrollado por los historiadores.



Los documentos legislativos que se han tomado como referencia en este trabajo conceden a la geografía y a la historia un valor fundamental en la formación del alumnado. Así pues, la LOMCE considera que ambas son fundamentales para que los alumnos comprendan el mundo actual y entrevean posibles problemas futuros. También reconoce la necesidad de que ambas disciplinas tomen de otras, como la economía, la historia del arte o la sociología, aportaciones que resulten complementarias.

La Orden EDU/362/2015 redunda sobre estos mismos aspectos, al tiempo que sostiene que estas dos disciplinas posibilitan el desarrollo en el alumnado de valores como la solidaridad, el respeto a otras culturas, la libertad y la tolerancia, además de la puesta en práctica de las ideas democráticas y la valoración del patrimonio histórico y cultural. Este documento legislativo de carácter autonómico organiza los contenidos curriculares para Castilla y León a lo largo de los cuatro cursos de la educación secundaria. El primer curso queda dividido en dos bloques: el primero corresponde a contenidos de tipo geográfico, tales como el análisis del relieve y de los grandes conjuntos bioclimáticos; el segundo a la Historia: abarca la Prehistoria y la Historia Antigua.

El segundo curso se dedica enteramente a la Historia, que queda dividida en dos bloques: uno primero, que va desde la caída del Imperio Romano de Occidente hasta el surgimiento de los estados modernos, y uno segundo, que se dedica al estudio de la Modernidad y los cambios que tuvieron lugar en dicho periodo. El tercer curso se dedica en su totalidad a los aspectos humanos y económicos de la geografía, especificándose tres bloques: el primero, dedicado a la demografía y los procesos migratorios; el segundo, centrado en los sistemas y sectores económicos, y el tercero, que se ocupa de las desigualdades en el medio geográfico actual y las consecuencias negativas para el medio ambiente de las acciones del ser humano.

Por último, el cuarto curso trata en exclusiva de la Historia Contemporánea. A través de una división en diez bloques, se estudia el periodo histórico comprendido entre el final del Antiguo Régimen y los inicios del siglo XXI.

## 2. 2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO AL QUE SE DIRIGE ESTA PROGRAMACIÓN

La programación que constituye este Trabajo de Fin de Máster se ha diseñado para poder aplicarse en cualquier centro educativo. No obstante, a fin de enriquecerla y dotarla de un mayor realismo, se utilizará el contexto educativo concreto vivido durante el periodo de prácticas en el Colegio San Agustín de Valladolid.

Los alumnos de cuarto curso de la ESO a los que se dirige esta programación tienen entre 15 y 16 años. Sin embargo, es común que en las aulas se encuentren alumnos que sobrepasen estas edades, llegando como máximo a los 18 años. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia distingue tres etapas en la adolescencia: la adolescencia temprana (10-13 años), media (14-16 años) y tardía (17-21 años). Siguiendo esta clasificación, en circunstancias normales, los alumnos se encontrarían en la adolescencia media, y en caso de que hubieran repetido algún curso, se ubicarían en la adolescencia tardía. Debe tenerse en cuenta que esta división es orientativa y, como señalan Corbella y Valls (1993), la adolescencia es una de las etapas del desarrollo de los seres humanos en los que existe una mayor discusión entre los especialistas. Mientras que para algunos es una etapa más, caracterizada por los mismos problemas que el resto, para otros es significativa por los cambios comportamentales que sufren los adolescentes y que derivan en problemas de todo tipo.

Sea como fuere, parece claro que la adolescencia se inicia con la pubertad, momento en que comienzan los cambios biológicos, morfológicos y hormonales que permiten que un individuo adquiera la estructura biológica de un adulto.

El psicólogo suizo Jean Piaget estudió el desarrollo cognitivo de los seres humanos, y distinguió cuatro etapas (ANEXO I). De estas, los adolescentes a los que se dirige esta programación didáctica se encuentran en la etapa de las *operaciones formales*, lo que significa que están adquiriendo el pensamiento formal, lo que les posibilita pensar de forma abstracta, formular hipótesis y razonar sin necesidad de aludir a referencias concretas (Corbella, Valls, 1993).

Posteriormente, el psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg estableció una teoría complementaria a la del desarrollo cognitivo del ser humano de Piaget: la teoría del desarrollo moral. Kohlberg distinguió seis etapas por las que pasan todos los individuos en la conformación de su razonamiento moral (ANEXO II). En lo que interesa a esta programación, los alumnos de cuarto de la ESO, adolescentes todos ellos, se encontrarían en los niveles convencionales. En el desarrollo de su moral no influye solamente el paso de las *operaciones concretas* a las *operaciones formales*, sino que intervienen otros condicionantes, como los valores culturales de sus padres y la conducta de estos.

Estos alumnos, con las características biológicas y psicológicas que se han señalado, deben enfrentarse a las dificultades de la historia como ciencia social. Siguiendo

a Joaquín Prats (2000), se pueden diferenciar entre *dificultades generales* y *dificultades específicas*. Ejemplo de las primeras son la gran capacidad de abstracción requerida por la historia o el hecho de que no se puedan reproducir eventos del pasado, de forma contraria a lo que sucede, por ejemplo, con las ciencias naturales y el laboratorio.

Entre las dificultades específicas, Prats (2000) destaca el manejo de los conceptos históricos. Los alumnos manejan en esta disciplina términos que se utilizan en la actualidad, pero que tienen un sentido que puede ser radicalmente diferente al contemporáneo. También trabajan con conceptos técnicos, casi de uso exclusivo de los historiadores, como *burguesía*, *feudalismo* o *foralismo*. Otras dificultades de este tipo tienen que ver con la percepción del tiempo en la historia; la causalidad y la multicausalidad, o la localización de espacios culturales concretos.

Realizada esta visión general sobre el alumnado de cuarto curso de la ESO, se añaden a continuación algunos datos sobre el alumnado concreto de 4º de la ESO del centro educativo en el que realicé las prácticas, el Colegio San Agustín (Valladolid), a fin de que sirva de contexto específico para esta programación.

En la clase de 4º de la ESO hay 30 alumnos matriculados. Todos ellos pertenecen a la modalidad de ciencias, y cursan de forma obligatoria la asignatura de Geografía e Historia, cuyas clases tienen los lunes, miércoles y viernes de cada semana.

El aula en que se desarrollan las clases de Geografía e Historia tiene capacidad suficiente para albergar a los 30 alumnos matriculados y cuenta con pizarra, proyector y pantalla sobre la que se proyecta. Todos los alumnos acuden al centro con tabletas electrónicas, desde las que pueden conectarse a una red wifi y acceder, si así fuera necesario, al libro de texto digitalizado, así como a plataformas de alojamiento e intercambio de archivos online, como Microsoft TEAMS o Microsoft OneNote.

### **3. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN**

En este apartado se explican profusamente los elementos constitutivos de esta programación, que son los siguientes:

#### **3.1. SECUENCIA Y TEMPORALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS: CRONOGRAMA DE UNIDADES DIDÁCTICAS**

Las unidades didácticas que componen la programación que se encuentra expuesta en este trabajo se han fundamentado en los bloques, contenidos, criterios y estándares de

evaluación que establece la Orden EDU/362/2015. En total se han establecido quince unidades didácticas, que abarcan los periodos de Historia Contemporánea e Historia del Mundo Actual, tanto en el ámbito internacional como en lo que refiere a la Historia de España. A continuación se presentan los títulos de las quince unidades didácticas y el número de sesiones que se le dedica a cada una de ellas:

	<b>Título de la unidad</b>	<b>Número de sesiones</b>
Primer trimestre	1. La Europa del siglo XVIII: Antiguo Régimen e Ilustración	7
	2. Las revoluciones liberales en Europa y América	9
	3. La Revolución industrial	8
	4. El imperialismo decimonónico	8
	5. España durante el siglo XIX	7
Segundo trimestre	6. La Revolución Rusa	8
	7. La Primera Guerra Mundial	7
	8. El periodo de Entreguerras	7
	9. España: de la crisis del 98 a la Guerra civil	7
	10. La Segunda Guerra Mundial	8
Tercer trimestre	11. Un mundo dividido en bloques: la Guerra Fría	9
	12. La descolonización y el Tercer Mundo	6
	13. El paso del siglo XX al XXI. El mundo actual	6
	14. España: del Franquismo a la recuperación de la democracia	4
	15. La historia y sus fuentes	3

Tabla 1 - Título de las unidades didácticas de esta programación y número de sesiones adjudicado a cada una de ellas.

Fuente: elaboración propia.

El desarrollo que se prevé para estas unidades y que se expone en el siguiente cronograma tiene su fundamentación en el calendario escolar establecido por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León para el curso 2021-2022 (ANEXO III). Por consiguiente, se ha atendido a los periodos festivos y vacacionales definidos por la comunidad autónoma.

Semanas	Primera evaluación														Vacaciones de Navidad	Segunda evaluación														Vacaciones de Semana Santa	Tercera evaluación																
	15/09-17/09	20/09-24/09	27/09-01/10	04/10-08/10	13/10-15/10	18/10-22/10	25/10-29/10	02/11-05/11	08/11-12/11	15/11-19/11	22/11-26/11	29/11-03/12	09/12-10/12	13/12-17/12		20/12-22/12	23/12-09/01	10/01-14/01	17/01-21/01	24/01-28/01	31/01-04/02	07/02-11/02	14/02-18/02	21/02-25/02	02/03-04/03	07/03-11/03	14/03-18/03	21/03-25/03	28/03-01/04		04/04-06/04	07/04-17/04	18/04-22/04	25/04-29/04	03/05-06/05	09/05-13/05	16/05-20/05	23/05-27/05	30/05-03/06	06/06-10/06	13/06-17/06	20/06-23/06					
Número de horas lectivas	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	0	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	0	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2							
Total de horas lectivas por evaluaciones	Total de horas lectivas en la primera evaluación: 39														Total de horas lectivas en la segunda evaluación: 37														Total de horas lectivas en la tercera evaluación: 28																		
<b>Unidades didácticas</b>																																															
U. D. 1																																															
U. D. 2																																															
U. D. 3																																															
U. D. 4																																															



Como puede observarse en el cronograma, las quince unidades didácticas de esta programación se han dividido equitativamente entre los tres trimestres que componen el curso escolar 2021-2022. El número de sesiones dedicadas a la explicación de las unidades en los dos primeros trimestres es similar (39 y 37, respectivamente), pero es significativamente menor en el tercero (28). Por ello, se ha decidido que las últimas unidades del curso sean más breves que las primeras.

### 3. 2. EL PERFIL DE MATERIA

En las siguientes páginas se desarrollan las quince unidades didácticas que componen esta programación. Estas se han presentado en un formato de tablas, siguiendo la división en contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, actividades<sup>4</sup>, competencias y elementos transversales.

Estos elementos, en base a los cuales se dividen las tablas, tienen su fundamento en la legislación educativa, concretamente el Real Decreto 1105/2014, de 26 de septiembre y la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, además de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE). De todos ellos, las competencias merecen una especial atención.

El aprendizaje por competencias hunde sus raíces en el informe que coordinó Jacques Delors para la UNESCO en 1996, titulado *La educación encierra un tesoro*, el cual tenía como objetivo señalar el camino que debía seguir la educación en el siglo XXI. Este informe era una respuesta y actualización del que había escrito el político e intelectual francés Edgar Faure para la UNESCO en 1972, titulado *Aprender a ser* (Beltrán Llavado, 2015).

En la obra que coordinó, Delors sostenía que los avances técnicos acaecidos en los sistemas de producción en los últimos tiempos habían vuelto inoperante la noción de *calificación profesional* que hasta entonces se exigía a los empleados. Las empresas habían pasado a exigir unas *competencias* específicas a cada trabajador, entre las que se contaban las capacidades de iniciativa, de asunción de riesgos, de trabajo en equipo y de comportamiento social. Por ello, el sentido del aprendizaje no era otro que formar a los alumnos en el desarrollo de estas competencias (Delors, 1996).

---

<sup>4</sup> Se ha ligado cada estándar de aprendizaje con una actividad.

En España, el desarrollo de las competencias a nivel legislativo fue introducido por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y seguido posteriormente por la LOMCE, que se hacía eco de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea el 18 de diciembre de 2006.

En dicho documento, que suscribieron Jan-Erik Enestam y Josep Borrell Fontelles, a la sazón presidentes del Consejo de la Unión Europea y del Parlamento Europeo, respectivamente, se establecían ocho competencias clave: comunicación en lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender<sup>5</sup>; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales.

En el Real Decreto 1105/2014, que complementa la LOMCE, se establecen definitivamente las siguientes competencias, que son las que se han tomado como referencia para esta programación:

<b>Competencias clave</b>	<b>Abreviatura</b>
Comunicación lingüística	CL
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	CMCT
Competencia digital	CD
Aprender a aprender	AA
Competencias sociales y cívicas	CSC
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	SIEE
Conciencia y expresiones culturales	CEC

Tabla 3 - Competencias clave definidas por la LOMCE, junto a sus abreviaturas, y que aparecen en esta programación.

Fuente: elaboración propia.

El 22 de mayo de 2018 se publicó una nueva Recomendación del Consejo de la Unión Europea, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, que actualizó y desarrolló más profusamente lo establecido en la Recomendación de 2006. Por eso mismo, aunque no se ha establecido aún su desarrollo curricular completo, con la

<sup>5</sup> Este nombre es una referencia al *aprender a conocer*, uno de los cuatro pilares de la educación que definió Jacques Delors en 1996.



entrada en vigor de la LOMLOE se prevé una mayor profundización en el enfoque competencial.

En las tablas se ha señalado en cursiva los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de elaboración propia, es decir, aquellos que no figuran en la Orden EDU/362/2015.

En lo que respecta a las actividades, salvo que se explicita lo contrario<sup>6</sup>, estas deberán ser resueltas con un procesador de texto y subidas a las plataformas empleadas por el centro en la forma y el plazo indicados por el profesor. Por ello, la competencia digital (CD) afecta a la mayoría de ellas.

---

<sup>6</sup> Por ejemplo, que las actividades sean resueltas en el aula, en voz alta.

Unidad 1 – La Europa del siglo XVIII: Antiguo Régimen e Ilustración				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Actividades	Competencias
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 (B. 1).	1.1 Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración” (B. 1).	<b>Act. 1.</b> División de la clase en seis grupos <sup>7</sup> . En un tiempo marcado por el profesor, cada grupo deberá encontrar información en diferentes recursos (páginas web a las que acceden desde sus tablets, libro de texto...) y elaborar una definición de los siguientes conceptos: Antiguo Régimen, absolutismo e Ilustración, y ligar cada concepto a tres figuras históricas.	CD, CL.
		3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo (B. 1).	<b>Act. 2.</b> División de la clase en grupos. A cada grupo se le darán dos textos, un discurso de Luis XV al Parlamento de París, de 1766, y un fragmento de las <i>Cartas filosóficas</i> de Voltaire, de 1734. Antes de un tiempo límite indicado por el profesor, deberán elaborar un comentario de cada texto, que incluya: informaciones sobre el autor, el tipo de ideología política al que se adscribe el texto y una extracción de las ideas principales. Este comentario será leído en público por un representante del grupo antes del término de la actividad <sup>8</sup> (ANEXO IV).	CL, CEC, AA.
	3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América (B. 1).	3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías (B. 1).	<b>Act. 3.</b> Individualmente, los alumnos deberán extraer las ideas principales de un fragmento de <i>Del contrato social</i> (1762), de Jean-Jacques Rousseau (ANEXO V).	CL, CEC.

<sup>7</sup> En adelante, cada vez que se realice una división de la clase por grupos, salvo que se indique lo contrario, esta se hará en seis grupos, integrados cada uno de ellos por cinco alumnos. En principio, los componentes de los grupos serán los mismos en cada trimestre, quedando abiertos a posibles modificaciones si el profesor observa problemas de cualquier tipo entre los integrantes.

<sup>8</sup> Todas las actividades, sean estas individuales o grupales, que requieran de la elaboración de un documento de cualquier tipo (comentario, redacción, informe, listado...), deberá ser subido, al término de la actividad, a las plataformas utilizadas por el centro, en este caso Microsoft TEAMS o Microsoft OneNote.

		<i>Conoce los principales ilustrados franceses.</i>	<b>Act. 4.</b> Individualmente, los alumnos deben escribir el nombre de cinco ilustrados franceses y relacionar a cada uno de ellos con una obra de su autoría.	CD, CEC.
El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII. (B. 1).	2. Conocer los avances de la “revolución científica” desde el siglo XVII y XVIII (B. 1).	2.1. Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época (B. 1).	<b>Act. 5.</b> División de la clase en grupos. A los grupos 1 y 2 se les adjudicará a René Descartes; a los grupos 3 y 4, a Baruch Spinoza, y a los grupos 5 y 6 a Lazzaro Spallanzani. En un tiempo concreto, deberán elaborar un informe que contenga datos sobre: el contexto histórico en que vivió el personaje, prestando especial atención a sus lugares de origen y las principales aportaciones que realizaron al campo científico.	CD, CMCT.
		2.2. Comprende las implicaciones del empiricismo y el método científico en una variedad de áreas (B. 1).	<b>Act. 6.</b> Individualmente, los alumnos tendrán que enumerar los pasos que conforman método científico.	CD, CMCT.
El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. Obras más representativas (B. 1).	<i>Identificar los estilos artísticos más importantes del siglo XVIII en Europa: Barroco y Neoclasicismo.</i>	<i>Explica las características fundamentales del Barroco y el Neoclasicismo.</i>	<b>Act. 7.</b> Individualmente, los alumnos realizarán un cuadro comparativo con las principales características del Barroco y del Neoclasicismo.	CD, CEC.
		<i>Relaciona a los autores más importantes del Barroco y el Neoclasicismo con sus obras principales.</i>	<b>Act. 8.</b> Individualmente, los alumnos deberán relacionar las siguientes obras con sus autores: fachada del Capitolio de los EE. UU., Arco del Triunfo de París, <i>La muerte de Marat</i> , <i>Napoleón cruzando los Alpes</i> y <i>La muerte de Viriato</i> .	CD, CEC.

<b>Unidad 2 – Las revoluciones liberales en Europa y América</b>				
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>	<b>Actividades</b>	<b>Competencias</b>
Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII (B. 2).	1. Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados	1.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del	<b>Act. 1.</b> Elaboración individual de una redacción sobre la independencia de las Trece Colonias. Debe incluir tres causas, tres consecuencias y una valoración sobre el proceso (pros y contras).	CD, CL, AA.

	Unidos, Francia y España e Iberoamérica (B. 2).	siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras (B. 2).		
2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII (B. 2).		2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes (B. 2).	<p><b>Act. 2.</b> Debate siguiendo la metodología de <i>flipped classroom</i> o aula invertida. Los alumnos tendrán que venir a clase con un texto leído y analizado de M. Robespierre sobre El Terror (1794), así como con argumentos a favor y en contra del contenido del texto, que pueden ser de todo tipo: filosóficos, morales, históricos, económicos...</p> <p>En el aula, se hará una división de la clase en dos mitades, a favor y en contra del texto, y se procederá a un debate, moderado por el profesor, quien valorará las intervenciones y el peso de los argumentos en las mismas (ANEXO VI).</p>	CL, CSC.
		4.2. Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores (B. 2).	<p><b>Act. 3.</b> Proyección en el aula del cuadro <i>Washington cruzando el Delaware</i> (Emanuel Leutze, 1851). El profesor realizará preguntas concretas a los alumnos sobre la imagen que presenta de George Washington (si está idealizada o no) o sobre si se puede considerar una fuente histórica. Valorará la atención y las respuestas de los alumnos.</p>	CL, CEC.

La revolución francesa (B. 2).	Describir el proceso revolucionario que se produjo en Francia entre 1789 y 1799.	Identifica las causas y consecuencias de la Revolución francesa, tanto en el interior como en el exterior del país.	<b>Act. 4.</b> Lectura individual del artículo “¿España contra la Revolución Francesa?” (Francisco Martínez Hoyos, <i>La Vanguardia</i> , 22/07/2020) y elaboración de un informe en torno a la pregunta: ¿Cómo afectó la Revolución francesa a España?	CD, CL.
		Conoce las distintas etapas de la Revolución francesa.	<b>Act. 5.</b> División de la clase en seis grupos y elaboración una línea del tiempo en la que se representen las principales fases y acontecimientos de la Revolución francesa.	CD.
		4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron (B. 2).	<b>Act. 6.</b> Visualización de la escena de la ejecución de Luis XVI de la película <i>La Révolution française</i> (R. Enrico, R. T. Heffron, 1989) y organización de un coloquio en torno a la cuestión: ¿Era Luis XVI culpable de los crímenes que se le acusaban?	CL, CSC.
Las Revoluciones liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas. Los nacionalismos (B. 2).	3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América (B. 2).	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 (B. 2).	<b>Act. 7.</b> Realización individual de un cuadro comparativo de las revoluciones de 1820, 1830 y 1848, en el que figuren los motivos que las provocaron, sus hechos principales y sus consecuencias.	CD.

		<i>Describe los principales acontecimientos de los procesos independentistas en América Latina.</i>	<b>Act. 8.</b> División de la clase en seis grupos. Se proporcionará a cada grupo un mapa de América hacia 1830, y unos papelitos con los nombres de revolucionarios o independentistas iberoamericanos (Toussaint Louverture, Agustín de Iturbide, José de San Martín, José María Morelos, Simón Bolívar, Antonio José de Sucre, Pedro I y Francisco de Miranda). Sin buscar información en Internet sobre los personajes, los alumnos deberán ubicar a cada uno de ellos en el territorio al que crean que corresponda. Para realizar esta actividad tendrán un tiempo máximo de 7 minutos y ganará quien antes la haya resuelto correctamente.	CEC.
	4. Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX (B. 2).	<i>Explica las características fundamentales del liberalismo en el siglo XIX.</i>	<b>Act. 9.</b> Lectura individual de un fragmento de discurso del político mexicano Francisco Zarco en la proclamación de la constitución de 1857. A partir de él, los alumnos deben extraer cinco características del liberalismo (ANEXO VII).	CD, SIEE, CEC.

### Unidad 3 – La Revolución industrial

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Actividades	Competencias
La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa (B. 3).	1. Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y	1.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus	<b>Act. 1.</b> División de la clase en grupos y realización de un eje cronológico en el que se representen los principales hitos el proceso industrializador en Europa, América y Asia.	CD.

	su encadenamiento causal (B. 3).	distintas escalas temporales y geográficas.		
2. Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva (B. 3).		<i>Conoce los principales inventos introducidos por la Revolución Industrial.</i>	<b>Act. 2.</b> Individualmente, los alumnos deben relacionar los siguientes inventores con sus creaciones y su nacionalidad: James Watt, Nicolas-Joseph Cougnot, Benjamin Franklin, George Stephenson y Barthélemy Thimonnier.	CD, CEC.
		2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales.	<b>Act. 3.</b> División de la clase en grupos. Lectura de un fragmento de la obra <i>La situación de la clase obrera en Inglaterra</i> (1845), de Friedrich Engels. Antes de un tiempo límite, los miembros deben responder a unas preguntas planteadas por el profesor; las respuestas serán leídas en público por un portavoz de cada grupo (ANEXO VIII).	CD, CL, CEC, AA.
3. Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios (B. 3).		2.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra.	<b>Act. 4.</b> Lectura individual del artículo “El legado tóxico de la Revolución Industrial” (BBC, 2012). Tras ello, los alumnos deberán responder a la siguiente cuestión: <i>¿Crees que la Revolución industrial fue un proceso positivo para Inglaterra?</i>	CL, CEC.
		3.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos.	<b>Act. 5.</b> Para esta actividad se utilizará la metodología de <i>flipped classroom</i> o aula invertida. Después de que los alumnos hayan accedido a recursos on-line planteados por el profesor sobre los procesos de industrialización en Inglaterra y los países nórdicos, deberán realizar, en horario de clase (en la sala de informática), y divididos en grupos, deberán elaborar una infografía sobre la industrialización el ámbito geográfico que les haya tocado. Dicha infografía deberá contener los aspectos básicos del proceso (cronología, localización espacial, desarrollo histórico e inventos e inventores) y será presentada al profesor al final de la sesión.	CD, SIEE, AA.

Unidad 4 – El imperialismo decimonónico				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Actividades	Competencias
El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias (B. 4).	1. Identificar las potencias imperialistas y el reparto de poder económico y político en el mundo en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX (B. 4).	1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales (B. 4).	<b>Act. 1.</b> Realización individual de un esquema sobre las causas económicas del imperialismo.	CD.
		1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización (B. 4).	<b>Act. 2.</b> Coloquio en el aula tras la lectura de un fragmento del texto <i>El eurocentrismo. Crítica de una ideología</i> (1989), de Samir Amin (ANEXO IX).	CD, CL, SIEE, CEC.
		<i>Analiza mediante mapas el reparto del mundo por parte de las potencias europeas en el siglo XIX.</i>	<b>Act. 3.</b> División en grupos y comentario, en base a unas pautas dadas por el profesor, de un mapa que muestra el reparto de África tras la Conferencia de Berlín (1884-1885). El comentario es posteriormente leído en público por un portavoz de cada grupo.	CD, CL.
	2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo (B. 4).	2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914 (B. 4).	<b>Act. 4.</b> División de la clase en 6 grupos. A los grupos 1 y 2 se les adjudicará el Imperio británico; a los grupos 3 y 4, el Imperio alemán, y a los grupos 5 y 6, el Imperio francés. Deben redactar un pequeño informe sobre las posesiones coloniales controladas por cada Imperio antes de la Primera Guerra Mundial, y como estas motivaron a la guerra.	CD, CL, AA.
La ciencia, arte y cultura en el siglo XIX en Europa, América y Asia.	5. Conocer los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX, consecuencia de las revoluciones industriales (B. 4).	5.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX (B. 4).	<b>Act. 5.</b> Realización individual de un eje cronológico en el que se destaquen los avances tecnológicos y científicos del siglo XIX, mencionando además a sus inventores o descubridores y sus consecuencias.	CD, CEC.



	6. Relacionar movimientos culturales como el romanticismo, en distintas áreas, reconocer la originalidad de movimientos artísticos como el impresionismo, el expresionismo y otros ismos en Europa y Asia. Entender el arte y la cultura en el siglo XIX y sus obras y artistas más representativos (B. 4).	6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos (B. 4).	<b>Act. 6.</b> División de la clase en dos mitades. Una mitad realizará un cuadro comparativo entre los principales movimientos artísticos europeos del siglo XIX en pintura (romanticismo, realismo, impresionismo y postimpresionismo); la otra mitad hará un cuadro equivalente comparando la pintura china, japonesa e india del siglo XIX. Tras la realización de la actividad, el profesor pondrá en común los estilos artísticos estudiados por los alumnos.	CD, CEC, AA.
		6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX (B. 4).	<b>Act. 7.</b> Comentario individual de una de las siguientes obras artísticas del siglo XIX, a elegir por el alumno: <i>Viejo frente a un mar de niebla</i> (Caspar David Friedrich, 1818), <i>Muchachas al borde del Sena</i> (Gustave Coubert, 1856), <i>La noche estrellada</i> (Vincent Van Gogh, 1889), Palacio de Westminster (Augustus Welby Northmore, 1837-1843) o <i>Júpiter y la Esfinge</i> (Auguste Préault, 1868) (ANEXO X).	CD, CL, CEC.

#### Unidad 5 – España durante el siglo XIX

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Actividades	Competencias
<i>España: entre el Antiguo Régimen y el liberalismo (1808-1833).</i>	<i>Analiza el desarrollo de la Guerra de la Independencia contra Francia.</i>	<i>Explica las diferentes fases de la Guerra de la Independencia contra Francia.</i>	<b>Act. 1.</b> División de la clase en grupos. A cada uno se le adjudicará una fase de la Guerra de Independencia, a partir de la cual deberán elaborar una infografía con sus elementos más destacados.	CD, SIEE, AA.
	<i>Conocer los primeros hitos del constitucionalismo en España.</i>	<i>Analiza los aspectos esenciales de la Constitución de Bayona y la Constitución de 1808.</i>	<b>Act. 2.</b> División de la clase en grupos. Se pedirá a tres de ellos que analicen ciertos artículos (indicados por el profesor) de la Constitución de Bayona; los otros tres harán lo mismo con la Constitución de 1808. En clase se realizará una discusión en torno a sus similitudes y diferencias, atendiendo a su contenido y al contexto histórico en el que se generó una y otra.	CD, CL, AA.

	<i>Explicar los hechos más destacables del reinado de Fernando VIII.</i>	<i>Diferencia las etapas del reinado de Fernando VII.</i>	<b>Act. 3.</b> Visionado del capítulo “A la sombra de la Revolución”, de la serie documental <i>Memoria de España</i> (TVE, 2004). Durante la proyección, se pedirá a los alumnos que tomen anotaciones sobre las diferentes fases del reinado de Fernando VII. Al final de la misma, se realizarán preguntas en voz alta y se corregirán en público.	CL, SIEE, AA.
<i>La construcción del estado liberal en España (1833-1874): monarquía y república.</i>	<i>Explicar los hechos más importantes de los reinados de Isabel II, Amadeo I y de la Primera República Española.</i>	<i>Distingue las diferentes etapas del reinado de Isabel II y del Sexenio Democrático.</i>	<b>Act. 4.</b> Elaboración individual de un eje cronológico con los acontecimientos principales del reinado de Isabel II y el Sexenio Democrático.	CD.
<i>La Restauración borbónica a finales del siglo XIX (1874-1898).</i>	<i>Comprender las bases fundamentales del sistema político ideado por Cánovas del Castillo.</i>	<i>Analiza el sistema electoral durante la Restauración.</i>	<b>Act. 5.</b> Lectura individual del artículo <i>¿Cómo funcionaba el pucherazo en España?</i> (Muy Historia, 2019) y elaboración de un breve resumen, de en torno a una página de extensión.	CD, CL, AA.
	<i>Conocer las causas y consecuencias del desastre de 1898.</i>	<i>Analiza las implicaciones del desastre del 98 para España.</i>	<b>Act. 6.</b> Comentario en el aula de una caricatura publicada en un periódico estadounidense sobre la Guerra de Cuba.	CL, CSC.
La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso? (B. 3).	4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país (B. 3).	4.1. Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España (B. 3).	<b>Act. 7.</b> Relación, a través de un comentario individual, de dos mapas: uno que muestra la red de ferrocarriles en España en el siglo XIX y las fechas de construcción de las mismas, y otro que visibiliza las zonas más industrializadas de España en el siglo XIX.	CL, CMCT, AA.

<b>Unidad 6 – La Revolución Rusa</b>				
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>	<b>Actividades</b>	<b>Competencias</b>

La Revolución Rusa (B. 4).	Explicar la situación del Imperio ruso durante el reinado de Nicolás II (1894-1917).	<i>Distingue entre las transformaciones socioeconómicas y las permanencias que caracterizaron el Imperio ruso desde el siglo XIX.</i>	<b>Act. 1.</b> Lectura individual de un texto sobre la situación social y económica del Imperio ruso de la obra <i>Historia de la Unión Soviética</i> (Carlos Taibo, 2017) y respuesta a unas preguntas sobre el mismo (ANEXO XI).	CD, CL, AA.
		<i>Caracteriza los principales movimientos de oposición al zarismo.</i>	<b>Act. 2.</b> Realización, individualmente, de un cuadro comparativo entre los diferentes movimientos de oposición al zarismo (kadetes, social-revolucionarios, anarquistas, mencheviques y bolcheviques) en el que figuren su ideología, sus objetivos políticos y sus líderes.	CD.
	4. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa (B. 4).	<i>Discute las causas y consecuencias de la Revolución Rusa de 1905.</i>	<b>Act. 3.</b> Visualización de una selección de escenas de <i>El acorazado Potemkin</i> (Serguéi Eisenstein, 1925). Después, división en grupos y redacción de un pequeño informe sobre la película y el contexto histórico que muestra.	CD, CL, CEC.
		<i>Diferencia entre las revoluciones de febrero y octubre de 1917.</i>	<b>Act. 4.</b> División de la clase en grupos. Tres de ellos realizarán una infografía sobre las causas, desarrollo y consecuencias de la revolución de febrero de 1917; los otros tres harán lo mismo sobre la revolución de octubre. Deberán presentarlas públicamente ante el resto de la clase en una exposición.	CD, SIEE, AA.
<i>De la Revolución Rusa a la muerte de Lenin: la guerra civil y el nacimiento de la URSS (1918-1924).</i>	Conocer la situación que siguió al triunfo de la Revolución Rusa.	<i>Define las causas y consecuencias de la Guerra civil rusa (1918-1922).</i>	<b>Act. 5.</b> Comentario individual de un fragmento de un discurso de Lenin pronunciado en el pleno del Sóviet de Moscú, el 20 de noviembre de 1922, sobre la guerra civil y la NEP (ANEXO XII).	CD, CL, CEC.
		<i>Explica las bases del proceso de conformación de la Unión Soviética.</i>	<b>Act. 6.</b> División de la clase en grupos. Con un tiempo límite y sobre un mapa en blanco dado por el profesor, deben señalar en un color los miembros fundadores de la URSS en 1922, y en otro los miembros que se unieron posteriormente. Pueden buscar en internet.	CEC.

<i>La Revolución Rusa y sus diferentes interpretaciones.</i>	<i>Interpretar diferentes visiones sobre la Revolución rusa.</i>	4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad (B. 4).	<b>Act. 7.</b> Coloquio en el aula sobre dos fragmentos de vídeo: uno de la película <i>Octubre</i> (Serguéi Eisenstein, 1928) y otro del documental <i>Rusia, revolución conservadora</i> (Ricardo Marquina, 2021).	CL, AA, CSC, CEC, SIEE.
--	--	--	--	-------------------------

<b>Unidad 7 – La Primera Guerra Mundial</b>				
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>	<b>Actividades</b>	<b>Competencias</b>
“La Gran Guerra” (1914.1919), o Primera Guerra Mundial (B. 4).	3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles (B. 4).	3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial (B. 4).	<b>Act. 1.</b> Elaboración individual de una respuesta a la pregunta: <i>¿Cuáles fueron las causas profundas de la Primera Guerra Mundial? ¿Y el casus belli?</i>	CD, CL.
		<i>Diferencia las distintas fases y frentes de la Primera Guerra Mundial.</i>	<b>Act. 2.</b> Realización individual de un eje cronológico con las fases de la Primera Guerra Mundial o de un esquema con los frentes del conflicto y su evolución. Los alumnos podrán elegir la opción que deseen.	CD.
		<i>Interrelaciona los sucesos del Frente Oriental de la Primera Guerra Mundial con el desarrollo y triunfo de la Revolución Rusa.</i>	<b>Act. 3.</b> Lectura individual del artículo “El épico viaje en tren con el que Lenin regresó a Rusia para liderar la revolución” (Pablo Esparza, BBC, 2017) y elaboración de un comentario en torno a la pregunta <i>¿Estuvo Alemania detrás de la Revolución rusa?</i> .	CD, CL, AA.
	<i>Analizar la Primera Guerra Mundial desde sus perspectivas técnica, social y económica.</i>	<i>Identifica las innovaciones técnicas puestas al servicio del belicismo en la Primera Guerra Mundial y describe cómo afectaron a los combatientes.</i>	<b>Act. 4.</b> De forma conjunta con el Departamento de Ciencias Naturales del centro, elaboración por grupos de unos murales sobre los agentes químicos empleados como armas en la Gran Guerra (bromoacetato de etilo, fosgeno, iperita y cloro), y su efecto sobre los soldados enemigos. La valoración de estos murales servirá tanto para la asignatura de Geografía e Historia como para la de Física y Química. Todos los alumnos de la clase cursan ambas.	CMCT, AA, SIEE, CEC.

Las consecuencias de la firma de la Paz (B. 4).	<i>Comprende los efectos derivados del fin de la Primera Guerra Mundial y de la firma de los Tratados de paz con las potencias beligerantes.</i>	3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa (B. 4).	<b>Act. 5.</b> Comentario comparativo individual entre dos mapas, que muestran la división política de Europa antes y después de la Primera Guerra Mundial. Respuesta a las siguientes preguntas: <i>¿Qué ha sucedido con los imperios? ¿Qué estados nuevos se han creado?</i>	CD, CL.
		1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época (B. 8).	<b>Act. 6.</b> División en grupos y elaboración de un breve resumen de los problemas entre Francia y Alemania desde la Guerra Franco-Prusiana hasta la Primera Guerra Mundial.	CD, CL, CSC, AA.
		3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados (B. 4).	<b>Act. 7.</b> División de la clase en grupos y lectura crítica de un fragmento sobre las condiciones impuestas por el Tratado de Versalles en <i>Mi lucha</i> (Adolf Hitler, 1925), para conocer cómo se relacionan con el ascenso del nacionalsocialismo alemán (ANEXO XIII).	CL, CSC, AA.

<b>Unidad 8 – El periodo de Entreguerras</b>				
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>	<b>Actividades</b>	<b>Competencias</b>
La difícil recuperación de Alemania (B. 5).	1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919.1939, especialmente en Europa (B. 5).	<i>Conocer las vicisitudes por las que transitó Alemania durante la República de Weimar.</i>	<b>Act. 1.</b> Comentario individual, a elección de los alumnos, de un gráfico que muestra la hiperinflación en Alemania durante la República de Weimar, o de una imagen de unos funcionarios alemanes destruyendo fajos de billetes por causa de la devaluación en esa época (ANEXO XIV).	CD, CL, CMCT, SIEE.
El <i>crash</i> de 1929 y la gran depresión (B. 5).		1.2. Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008 (B. 5).	<b>Act. 2.</b> A partir de un gráfico que muestra la evolución del PIB per cápita (medido en dólares ajustados a la inflación de 1990) de Francia, Alemania, Estados Unidos, China y URSS/Rusia entre 1900 y 2010, el alumno debe, individualmente: identificar en él la Gran Depresión y la crisis de 2008; señalar entre qué años se produjeron y de qué manera afectaron a los países que aparecen representados (ANEXO XV).	CL, CMCT, SIEE.

El fascismo italiano. El nazismo alemán (B. 5).	<i>Explicar los fundamentos ideológicos de los fascismos.</i>	<i>Explica los rasgos generales de los fascismos.</i>	<b>Act. 3.</b> División de la clase por grupos y realización de un esquema sobre las características generales de los fascismos en los ámbitos político, económico, social y cultural.	CD.
	3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa (B. 5).	3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa (B. 5).	<b>Act. 4.</b> Visualización de un fragmento del capítulo 8 “La edad de los extremos” de la serie documental <i>La historia del mundo</i> (BBC, 2012). Durante el visionado, los alumnos deberán anotar las causas que posibilitaron el ascenso al poder de Mussolini en Italia y Hitler en Alemania. Al término de la proyección, serán compartidas entre todos en un coloquio dirigido por el profesor.	AA, CSC, SIEE.
<i>El militarismo japonés.</i>	<i>Comprender la importancia del expansionismo militar japonés en el Extremo Oriente.</i>	<i>Enumera los hechos principales del expansionismo japonés en Asia antes de la Segunda Guerra Mundial.</i>	<b>Act. 5.</b> División de la clase en grupos. Sobre un mapa, los alumnos deberán colorear las zonas ocupadas por el ejército japonés entre 1932 y 1937.	CEC.
<i>El estalinismo soviético.</i>	<i>Conocer los aspectos más destacados de la evolución política de la URSS entre 1924 y 1953.</i>	<i>Describe la evolución de la economía soviética entre 1924 y 1953.</i>	<b>Act. 6.</b> Definición individual de plan quinquenal a partir de la lectura de un fragmento del discurso en la Primera Conferencia de Trabajadores de la Industria Socialista de la URSS (1931), contenido en el tomo XIII (1930-1934) de las <i>Obras</i> de Iósif Stalin (ANEXO XVI).	CD, CL, CEC.

<b>Unidad 9 – España: de la crisis del 98 a la Guerra civil</b>				
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>	<b>Actividades</b>	<b>Competencias</b>
<i>El final de la Restauración: el reinado de Alfonso XIII en España (1902-1931).</i>	<i>Explicar los hechos más importantes del reinado de Alfonso XIII (1902-1931).</i>	<i>Enumera los problemas que tuvo Alfonso XIII durante su reinado y que llevaron a la instauración de la dictadura de Miguel Primo de Rivera.</i>	<b>Act. 1.</b> Visualización del capítulo “España, España”, de la serie documental <i>Memoria de España</i> (TVE, 2004). Posteriormente se dividirá la clase en grupos. Todos ellos deberán responder una batería de preguntas planteadas por el profesor en un documento, que les entregará al comienzo de la proyección.	CD, CL, SIEE, AA.



			<b>Act. 2.</b> Dos grupos trabajarán sobre la crisis de 1917 y la Semana Trágica de Barcelona; otros dos lo harán sobre el Directorio Militar y el Directorio Civil, y otros dos sobre el auge del republicanismo y los gobiernos de Berenguer y Aznar. Todas las preguntas se corregirán finalmente en común por parte del profesor.	
La II República en España (B. 5).	<i>Conocer las principales reformas políticas y sociales llevadas a cabo durante la Segunda República Española.</i>	2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española (B. 5).	<b>Act. 3.</b> Realización de un esquema individual con las principales reformas del periodo republicano. Debe incluir: qué gobierno las realizó y durante qué etapa, qué se pretendía con ellas y qué sectores quedaron descontentos con su aplicación.	CD, CSC.
		1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer (B. 5).	<b>Act. 4.</b> División de la clase en grupos y comentario de texto de un fragmento del discurso de Clara Campoamor en las Cortes durante el debate sobre la concesión del voto femenino (octubre de 1931). Deben hacerlo siguiendo las pautas del profesor, y será leído públicamente por un portavoz de cada grupo (ANEXO XVII).	CL, CSC, CEC.
La guerra civil española (B. 5).	<i>Analizar las causas que llevaron a la Guerra civil española y su desarrollo histórico.</i>	2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional.	<b>Act. 5.</b> Realización, individualmente, de una relación de causas internas y externas que llevaron al estallido de la Guerra civil.	CD, CL.
		<i>Analiza las distintas fases de la guerra.</i>	<b>Act. 6.</b> Proyección de mapas, en clase, que muestran las distintas fases de la Guerra civil: <i>Del paso del Estrecho a la batalla de Madrid, la caída del norte, Avance hacia el Mediterráneo y Caída del frente del este y Caída de Cataluña y final de la guerra.</i> Después se hará un <i>Kahoot!</i> , en el que todos los alumnos deberán identificar cada mapa con su fase correspondiente.	CD, AA.

Unidad 10 – La Segunda Guerra Mundial				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Actividades	Competencias

Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y “apaciguamiento” (B. 6).	<i>Entender los acontecimientos en Europa y en Asia que precedieron al inicio de la Segunda Guerra Mundial.</i>	<i>Enumera los hitos más destacados de las políticas expansionistas anteriores a la Segunda Guerra Mundial.</i>	<b>Act. 1.</b> Realización individual de un listado con los acontecimientos más importantes del expansionismo japonés en China, del italiano en África y del alemán en Europa.	CD, CL.
De guerra europea a guerra mundial (B. 6).	2. Entender el concepto de “guerra total” (B. 6).	<i>Enumera las características definitorias de la “guerra total”.</i>	<b>Act. 2.</b> División de la clase en grupos y realización de un esquema con las principales características de la guerra total, y sus diferencias sobre guerras anteriores.	CD, CL.
	1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial (B. 6).	1.1. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos (B. 6).	<b>Act. 3.</b> Redacción de un informe individual de una página y media de extensión máxima sobre las causas y las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.	CD, CL, AA.
		3.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”.	<b>Act. 4.</b> Realización individual de un esquema que identifique las principales fases y frentes de la Segunda Guerra Mundial con las batallas más importantes.	CD, CL.
	3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial (B. 6).	3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto.	<b>Act. 5.</b> División de la clase en grupos. Cada uno deberá realizar una infografía que contenga mapas sobre la fase de la guerra que le haya tocado y una explicación de los acontecimientos que tuvieron lugar en dicha etapa. Los grupos 1 y 2 trabajarán sobre la primera fase ( <i>La guerra europea y el avance alemán, 1939-1940</i> ), los grupos 3 y 4 sobre la segunda fase ( <i>De la guerra europea a la guerra mundial: la entrada de la URSS y de EE. UU. en el conflicto, 1940-1941</i> ), y los grupos 5 y 6 sobre la tercera fase ( <i>Ofensiva aliada y final de la guerra, 1942-1945</i> ). Una vez realizada, tendrán que presentarla ante el resto de la clase.	CD, SIEE, AA.



	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.	<b>Act. 6.</b> Proyección en el aula de fragmentos del documental <i>Shoah</i> (Claude Lanzmann, 1985). Coloquio en clase en torno a los aspectos vistos en el documental.	CL, CSC, CEC.
--	---	---	--	---------------

### Unidad 11 – Un mundo dividido en bloques: la Guerra Fría

Unidad didáctica modelo. Se ha trasladado su desarrollo a la segunda parte de este Trabajo de Fin de Máster (páginas 65-66).

### Unidad 12 – La descolonización y el Tercer Mundo

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Actividades	Competencias
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).	<b>Act. 1.</b> Visionado del vídeo <i>A 30 años de la liberación de Mandela</i> (Infobae, 2020) y coloquio sobre las palabras de Mandela tras salir de la cárcel en 1990.	CL, CSC, CEC.
	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>Act. 2.</b> División de la clase en grupos, que deberán realizar un mural sobre los procesos independentistas de varios países. Los grupos 1 y 2 lo harán de India, el grupo 3 de Pakistán, el grupo 4 de los países del norte de África y los grupos 5 y 6 de países subsaharianos.	CD, SIEE, AA.
El concepto de Tercer Mundo.	<i>Comprender el origen, amplitud y utilización del término Tercer Mundo.</i>	<i>Define el término de Tercer Mundo, atendiendo a sus orígenes.</i>	<b>Act. 3.</b> Comentario individual de un fragmento del artículo “Tres mundos, un planeta”, publicado por Alfred Sauvy en <i>L’Observateur</i> , en 1952. Los alumnos deben responder a las siguientes preguntas: <i>¿Por qué el autor se refiere al Tercer estado? ¿Qué relación tiene con el Tercer Mundo? ¿Seguimos utilizando hoy esta expresión? ¿En qué pensamos cuando hablamos de Tercer Mundo?</i> (ANEXO XVIII)	CL, AA, SIEE, CEC.

El conflicto árabe-israelí.	Analizar el origen, desarrollo y consecuencias del conflicto árabe-israelí.	Enumera los hitos más importantes del desarrollo del conflicto árabe-israelí.	<b>Act. 4.</b> Realización, individualmente, de un listado con los hechos más destacados del conflicto entre árabes e israelíes desde 1948.	CD, CL.
			<b>Act. 5.</b> Lectura conjunta de fragmentos del artículo (traducido) titulado “Quando o estado de Israel esteve para ser fundado em Angola”, publicado en la revista portuguesa <i>Visão</i> , en 2017 (ANEXO XIX).	CD, CL, AA, CEC.

Unidad 13 – El paso del siglo XX al XXI. El mundo actual				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Actividades	Competencias
Las distintas formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo (B. 8).	1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial (B. 8).	1.2. Comprende los pros y contras del estado del bienestar (B. 8).	<b>Act. 1.</b> Visionado del vídeo (subtitulado) de <i>Pros and cons of the welfare state</i> (DW News, 2010) y anotación, individualmente, de tres ventajas y tres inconvenientes del estado del bienestar.	CL, SIEE.
El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional (B. 8).	4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea (B. 8).	4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro (B. 8).	<b>Act. 2.</b> División de la clase en seis grupos. Cada uno de ellos investigará sobre uno de los aspectos que han marcado la UE en la última década: <i>La crisis económica griega y el temor al Grexit; la crisis de los refugiados de la Guerra civil siria; El Brexit; La amenaza del terrorismo islamista; La lucha contra el cambio climático y La guerra entre Rusia y Ucrania.</i> Deberán redactar un informe final de dos páginas con la información encontrada.	CS, CL, SIEE, CSC.
		1.2. Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y	<b>Act. 3.</b> Comentario individual de un mapa que representa el proceso de integración europea entre 1957 y 2020, el paso de la <i>Europa de los Seis</i> a la <i>Europa de los Veintisiete</i> (ANEXO XX).	CL, AA, CEC.

		política en el siglo XXI (B. 10).		
La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos (B. 9).	1. Definir la globalización e identificar algunos de sus factores (B. 9).	1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra (B. 9).	<b>Act. 4.</b> Realización, en el aula de informática del centro, de una búsqueda en internet sobre una empresa transnacional y elaboración de un informe de media página señalando ventajas y desventajas de su actuación.	CD, CL.
	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).	<b>Act. 5.</b> División de la clase en grupos. Cada uno de ellos deberá realizar una pequeña entrevista en vídeo a sus padres/tutores o conocidos adultos sobre el mundo antes y después de la generalización de las TIC. El profesor valorará la intervención de todo el grupo en el proyecto y el montaje final de la entrevista.	CL, AA, CEC.
		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).	<b>Act. 6.</b> Enumeración, individualmente, de tres inventos de las revoluciones industriales del siglo XIX y comparación con otros tres invenciones de la revolución tecnológica de finales del siglo XX.	CD, CL, CMCT.
	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	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).	<b>Act. 7.</b> En el aula de informática del centro, elaboración individual de un gráfico sobre las tasas de emigración e inmigración de algún país europeo entre 1990 y 2015 (aprox.).	CD, CMCT, AA.

	realidades del espacio globalizado (B. 9).			
--	--	--	--	--

Unidad 14 – España: del Franquismo a la recuperación de la democracia				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Actividades	Competencias
La dictadura de Franco en España (B. 7).	3. Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975 (B. 7).	2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco (B. 7).	<b>Act. 1.</b> Elaboración individual de un esquema con las principales etapas del Franquismo.	CD, CL.
		3.1. Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica (B. 7).	<b>Act. 2.</b> División de la clase en grupos y recolección de información, desde la sala de informática del centro, sobre cómo entienden la memoria histórica en países latinoamericanos. Con esa información, elaboración de un informe, que será leído en público por un portavoz de cada grupo.	CD, CL, AA.
La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975.1982) (B. 8).	3. Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre ese proceso (B. 8).	3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad (B. 8).	<b>Act. 3.</b> Lectura individual de fragmentos del artículo “Visiones de la Transición”, de Ramón Cotarelo, publicado en la <i>Revista del centro de estudios constitucionales</i> , en 1994, y respuesta a una serie de preguntas sobre el mismo (ANEXO XXI).	CL, 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,	<b>Act. 4.</b> Realización individual de una línea cronológica con los principales hechos de la Transición.	CD, CEC.

		apertura de Cortes Constituyentes, aprobación de la Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc. (B. 8).		
		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).	<b>Act. 5.</b> División de la clase en grupos y elaboración de un esquema de las organizaciones terroristas operantes en España desde el Tardofranquismo hasta la actualidad.	CD, CSC.

<b>Unidad 15 – La historia y sus fuentes</b>				
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>	<b>Actividades</b>	<b>Competencias</b>
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 presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios (B. 10).	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).	<b>Act. 1.</b> Realización de un comentario por parejas sobre las ventajas y desventajas que implica el deshielo del Mar Báltico.	CD, CL, AA.

	2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente (B. 5).	1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia (B. 5).	<b>Act. 2.</b> Comentario individual sobre las diferencias existentes en la explicación de un mismo hecho histórico desde dos fuentes distintas.	CL, CSC, CEC,
		2.1. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas) (B. 6).	<b>Act. 3.</b> Indicación, individualmente, en un texto dado por el profesor, de las causas profundas y del detonante o <i>casus belli</i> de un acontecimiento (ANEXO XXII).	CL, SIEE.

### 3. 3. DECISIONES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS

Las decisiones metodológicas y didácticas que se han tomado para la realización de esta programación han venido definidas, en primer lugar, por la legislación educativa que se ha tomado como referencia, en los niveles estatal y autonómico. A nivel estatal, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, establece la siguiente definición de metodología didáctica: “un conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados” (p. 172). Por su parte, la Orden ECD/65/2015 promueve la adopción de metodologías activas del aprendizaje, como pueda ser el aprendizaje basado en proyectos (ABP). A nivel autonómico, la Orden EDU/362/2015 propone igualmente una metodología activa y participativa en lo que respecta al alumnado.

A partir del marco legislativo cabe definir qué se entiende por metodología activa. Según González Martí et al. (2011), esta se define por oposición a la metodología tradicional, la cual se caracteriza por la adopción de un rol pasivo por parte de los alumnos y su sumisión al profesor. Esto debe entenderse, como se apunta en Vergara Ramírez (2016) como la transmisión unidireccional de la información por parte del docente hacia el alumno. Esta forma de enseñanza se liga a la escuela heredada del siglo XIX, uno de cuyos rasgos fundamentales es la uniformidad, pues pretende que todos los alumnos aprendan los mismos conocimientos, al mismo ritmo y de la misma forma, lo que entra en contradicción con la sociedad actual, que valora la singularidad y la diferenciación.

Tomando esto en consideración, en esta programación se ha optado por una metodología activa por parte del alumnado, la cual se combina con la necesaria exposición de contenidos por parte del profesor. En cualquier caso, se trata de evitar que los alumnos sean meros receptores de la información, por lo que se incita a que sean ellos mismos los protagonistas de su aprendizaje. Esta metodología se ha concretado en unas estrategias didácticas determinadas, que son: aprendizaje cooperativo, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), aprendizaje por descubrimiento, Aprendizaje basado en el pensamiento y aprendizaje basado en las TIC.

La primera de ellas es el aprendizaje cooperativo, que ha sido estudiado por Pujolàs (2008), quien la entiende no solamente como un recurso de enseñanza, sino como

un contenido más que los alumnos deben aprender a lo largo de su vida escolar<sup>9</sup>. Según este autor, el aprendizaje cooperativo puede tener dos estructuras, competitivas o colaborativas, en función de si el profesor desea promover la colaboración o la rivalidad entre los grupos. En esta programación se ha optado por este tipo de aprendizaje en su forma colaborativa, que se lleva a cabo en la mayoría de las actividades grupales planteadas, a excepción de los debates, que pueden considerarse competitivas.

Unidad didáctica	Nº de actividades en total	Nº de actividades grupales y % del total	Nº de actividades individuales y % del total
U. D. 1	8	3 (37,5%)	5 (62,5%)
U. D. 2	9	4 (44,4%)	5 (55,6%)
U. D. 3	5	3 (60%)	2 (40%)
U. D. 4	7	4 (57,1%)	3 (42,9%)
U. D. 5	7	2 (28,6%)	5 (71,4%)
U. D. 6	7	4 (57,1%)	3 (42,9%)
U. D. 7	7	3 (42,9%)	4 (57,1%)
U. D. 8	6	2 (33,3%)	4 (66,7%)
U. D. 9	5	2 (40%)	3 (60%)
U. D. 10	6	3 (50%)	3 (50%)
U. D. 11	8	5 (62,5%)	3 (37,5%)
U. D. 12	6	3 (50%)	3 (50%)
U. D. 13	7	3 (42,9%)	4 (57,1%)
U. D. 14	5	2 (40%)	3 (60%)
U. D. 15	3	1 (33,3%)	2 (66,7%)

Tabla 4 - Número de actividades contenidas en cada unidad y división de estas según sean grupales o individuales.

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, en cada unidad figura, como mínimo, una actividad grupal. Así mismo, se ha procurado equilibrar el número de actividades grupales y el número de actividades individuales en cada unidad. Para la realización de estas actividades, se ha dividido la clase, en casi todos los casos, en cinco grupos de seis personas cada uno. Estos permanecerán invariables a lo largo de un trimestre, ya que Pujolàs (2008) señala que la conformación de “equipos de base”, esto es, equipos no esporádicos, favorece la *interdependencia positiva* entre los integrantes, haciendo que se conozcan mejor entre sí y que lleguen a surgir entre ellos relaciones de amistad. Además de la estabilidad temporal, el autor cree que la otra condición necesaria para que el conjunto de la clase funcione correctamente con esta estrategia de aprendizaje, es que se genere una *conciencia de grupo*, para lo cual se pueden emplear las horas de tutoría.

<sup>9</sup> El autor insiste en que los alumnos aprenden mejor a trabajar en equipo cuando más utilizan esta dinámica, lo que revierte en unos resultados más positivos obtenidos por el profesor en sus actividades.



En esta programación, el profesor es el responsable de la conformación de los grupos, que cambiarán totalmente en cada trimestre. Queda abierta la posibilidad de que el profesor realice cambios antes, si constata problemas entre los miembros de los grupos.

La segunda estrategia, relacionada con la anterior, y que se ha seguido en esta programación es el aprendizaje basado en proyectos (ABP). De acuerdo con Pérez de Albéniz, Fonseca Pedrero y Lucas Molina (2021), el ABP es “un modelo educativo en el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan procesos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula” (p. 5).

Según estos autores, el ABP que conocemos en la actualidad es una evolución del *método de proyectos*, un modelo educativo ideado por el profesor estadounidense William Kilpatrick en las primeras décadas del siglo XX, y que se ha visto transformado por las innovaciones tecnológicas del siglo XXI, como la generalización de internet<sup>10</sup>, y por los avances de la corriente pedagógica constructivista. Algunas características del ABP son la necesidad de que se proporcione al alumnado una teoría previa para que puedan iniciar el proyecto; el énfasis que pone en el *producto final* realizado por los alumnos y la puesta en práctica de unos conocimientos determinados, conocidos de antemano, en el proyecto.

El ABP tiene cabida en este trabajo a partir de actividades grupales como la elaboración de definiciones de ciertos términos a partir de la búsqueda de información en internet; la lectura y el comentario de textos, mapas, gráficos o imágenes, cuyo objetivo es suscitar reflexiones en el alumnado o la elaboración de informes, resúmenes, esquemas, cuadros comparativos, ejes cronológicos, murales o infografías. Todas estas actividades constituyen un peso fundamental de la nota final de la asignatura, como se muestra en el apartado de evaluación de este trabajo.

En tercer lugar, se ha seguido la estrategia del aprendizaje por descubrimiento. Como señalan Arias Gallegos y Oblitas Huerta (2014), el psicólogo estadounidense Jerome Bruner lo definió en 1961. Se caracteriza porque prima en el estudiante un aprendizaje significativo sobre uno memorístico, fomentando la comprensión genuina de los conocimientos.

---

<sup>10</sup> Pérez de Albéniz, Fonseca Pedrero y Lucas Molina (2021) señalan que la invención y el desarrollo de Internet, desde la década de 1990, ha incidido sobre la educación, puesto que cualquier estudiante puede acceder rápidamente a un dato desconocido, en cualquier momento, lo que ha cambiado la idea del docente como único transmisor de conocimiento.

Eleizalde et al. (2010) indican que este método se basa en un rol activo por parte del alumnado, puesto que son ellos mismos los que, guiados por el profesor, construyen su propio aprendizaje, relacionando los nuevos contenidos con otros preexistentes en su mente, a través de actividades que implican la búsqueda, el análisis y la exploración de la información, las cuales aumentan la curiosidad de los alumnos. La idea fundamental de este tipo de aprendizaje es que los alumnos no reciben completa y pasivamente los conocimientos, sino que de forma activa y por sus propios medios, llegan a ellos.

Son varias las actividades de esta programación que encajan en el aprendizaje por descubrimiento, como la realización de productos finales (informes, resúmenes, esquemas...) a partir de la lectura, interpretación, extracción de ideas y relación con el contexto histórico de ciertos textos o artículos; los coloquios y debates en el aula tras la proyección de fragmentos de películas, reportajes o documentales; los comentarios de mapas, gráficos o imágenes, o la realización de una entrevista, como sucede en la unidad 13.

En cuarto lugar, aparece en esta programación el aprendizaje basado en el pensamiento. Costa et al. (2008) son los promotores de este concepto, un aprendizaje que tiene como objetivo la consecución de un *pensamiento eficaz* en el alumnado, a quienes se les enseña a utilizar su mente de forma en que adquieran una comprensión más profunda de los contenidos, mejorando su autopercepción y su rendimiento. De los tres elementos constituyentes del aprendizaje basado en el pensamiento, destaca por encima del resto el primero, las *destrezas de pensamiento*, que viene a ser el uso de procesos reflexivos específicos para unos ejercicios determinados.

En esta programación, el aprendizaje basado en el pensamiento se encuentra presente en actividades como los debates o coloquios, en los que se pretende que el alumno desarrolle sus capacidades reflexivas, adquiriendo la capacidad de argumentar y contraargumentar, enriqueciendo sus visiones con los argumentos del resto de compañeros, o las actividades que implican una reflexión, como por ejemplo las preguntas que siguen a la lectura de un artículo. En definitiva, se busca explorar otras destrezas de pensamiento diferentes de las tradicionales, como el memorismo, y generar experiencias de éxito en el propio alumnado.

En quinto lugar figura el aprendizaje basado en las TIC. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación está presente en prácticamente todas las actividades,

en la medida en que estas pueden realizarse a través de las tablets, y enviarse al profesor de forma online a través de las plataformas virtuales empleadas por el centro.

En cualquier caso, de necesitarse un contexto distinto en el que aplicar esta programación, muchas de estas actividades se pueden realizar siguiendo los formatos tradicionales: en el cuaderno, con papel y bolígrafo, con cartulinas... Con todo, hay actividades que pueden requerir del uso de ordenadores, como las búsquedas de información en la red; la realización de infografías, que se pueden hacer en páginas web como Genially, Canva, Infogram o Visually, o la resolución de la webquest.

En sexto y último lugar, podría hablarse de aprendizaje vivencial, que aparece en ciertas actividades, en las que se reflexiona sobre la situación de las mujeres y los niños durante la Revolución Industrial o se reconoce la importancia del Holocausto, a través del relato de sus víctimas recogido en el documental *Shoah*.

En la programación didáctica se recoge una técnica, la *flipped classroom* o aula invertida, que merece una mención aparte. Este procedimiento fue ideado por los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams, en EE. UU., a mediados de la década de los 2000, influenciados por el desarrollo de las nuevas tecnologías. Bergmann y Sams (2012) entienden el aula invertida como un mecanismo de trabajo en el cual el protagonismo se centra en los estudiantes, que son quienes asumen las responsabilidades del aprendizaje, y no en el profesor. De esta forma, lo que tradicionalmente se enseña en el aula, pasa a ser enseñado desde casa, y las sesiones en el aula se dedican a otro tipo de actividades, como resolver dudas o realizar ciertos ejercicios.

En esta programación, el aula invertida se ha utilizado en dos actividades. En ellas, los alumnos deben acudir a la sesión de clase con un trabajo hecho previamente, consistente en haber leído, analizado y trabajado sobre una documentación subida a la plataforma por el profesor. La sesión de clase se dedicará, en ambos casos, a realizar la actividad, sirviendo el profesor de apoyo en el desarrollo de la misma.

#### 3. 4. CONCRECIÓN DE ELEMENTOS TRANSVERSALES QUE SE TRABAJAN EN CADA MATERIA

Los elementos transversales se entienden, según el Real Decreto 1105/2014, como unos aspectos que implican a las diferentes asignaturas que establece el currículum, por lo que se deben encontrar presentes en todas ellas. Hacen referencia a aspectos éticos (igualdad, promoción de la paz y de la no violencia, respeto a los derechos humanos,

desarrollo sostenible...) y/o aptitudes concretas (comprensión lectora, expresión escrita, manejo de las TIC, espíritu emprendedor...).

Los elementos transversales que establece la ley, y que se trabajan en esta programación se pueden agrupar en los siguientes conjuntos: comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), emprendimiento y educación cívica y constitucional.

La comprensión lectora y la expresión oral y escrita se trabajan en la práctica totalidad de las actividades, pues estas implican, en casi todos los casos, la redacción de algún tipo de texto exigido como producto final (resumen, esquema, informe, comentario...). La claridad y la coherencia del texto y el uso correcto de la ortografía son elementos a valorar positivamente por parte del profesor. Así mismo, entre las actividades encontramos varias que implican la lectura de textos escritos, sean estas fuentes primarias; textos historiográficos o artículos periodísticos o divulgativos.

La comunicación audiovisual se hace presente en la programación por medio de las actividades que implican la visualización de fragmentos de películas o documentales, así como por medio de la proyección de obras de arte, caricaturas, mapas, gráficos... Debe señalarse que el profesor utilizará presentaciones PowerPoint durante sus explicaciones, en las que ilustrará los contenidos con imágenes de todo tipo (ANEXO XXIII).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se desarrollan en la totalidad de la programación. Los alumnos están en permanente contacto con la red a través de sus *tablets*, cuyos recursos utilizan según las indicaciones del profesor en numerosas actividades. Ejemplos de estos recursos son la webquest, las aplicaciones que utilizan para generar las infografías o los buscadores de información a partir de los que construyen sus productos finales.

El emprendimiento se materializa en las actividades que exigen del alumnado la adopción de un rol activo y participativo, así como la toma de decisiones, motivo este último por el cual en numerosas actividades grupales se deja a los alumnos que elijan entre varios posibles temas en base a los que realizar su producto final.

La educación cívica y constitucional se refleja en las actividades en las que el alumnado trabaja los valores básicos de convivencia ciudadana y los derechos

fundamentales definidos en la Constitución Española de 1978. Por ejemplo, la actividad en la que se analizan las palabras de Nelson Mandela a su salida de la prisión, en 1990, la que trata acerca de cómo entienden países iberoamericanos la memoria histórica o en la que se analiza un discurso de Clara Campoamor sobre la reivindicación del voto femenino en las Cortes Constituyentes de 1931.

### 3. 5. MEDIDAS QUE PROMUEVEN EL HÁBITO DE LA LECTURA

De acuerdo con la Orden EDU/351/2016, de 25 de abril, emitida por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y publicada en el BOCYL el 5 de mayo de 2016, los centros docentes públicos de Castilla y León deben elaborar y ejecutar planes de lectura. Estas medidas se recomiendan también para los centros concertados, como es el caso del que se ha elegido para esta programación. Por tanto, aunque se trate solamente de una recomendación por parte del gobierno autonómico, en este contexto el centro la acataría.

A lo largo de esta programación se han referenciado documentación de todo tipo sobre la que trabajan los alumnos en las actividades. Seguidamente se muestra un cuadro-resumen con las actividades que implican la lectura de documentación de esta programación.

<b>Unidad didáctica</b>	<b>Textos que se leerán durante las actividades de lectura de cada unidad didáctica</b>
<b>U. D. 1</b>	Discurso de Luis XV al Parlamento de París (1766), fragmento de las <i>Cartas filosóficas</i> de Voltaire (1734) y fragmento de <i>Del contrato social</i> de Rousseau (1762).
<b>U. D. 2</b>	Discurso de Maximilien Robespierre sobre el Terror (1794), artículo <i>¿Cómo afectó la Revolución francesa a España?</i> (Francisco Martínez Hoyos, La Vanguardia, 2020), discurso de Francisco Zarco durante la proclamación de la constitución de 1857.
<b>U. D. 3</b>	Fragmento de <i>La situación de la clase obrera en Inglaterra</i> , de Friedrich Engels (1845), artículo <i>El legado tóxico de la Revolución Industrial</i> (BBC, 2012).
<b>U. D. 4</b>	Fragmento del texto <i>El eurocentrismo. Crítica de una ideología</i> (1989), de Samir Amin.
<b>U. D. 5</b>	Artículos de la carta otorgada de Bayona (1808) y de la constitución de las Cortes de Cádiz (1812), artículo <i>¿Cómo funcionaba el pucherazo en España?</i> (Muy Historia, 2019).
<b>U. D. 6</b>	Fragmento del libro <i>Historia de la Unión Soviética</i> (Carlos Taibo, 2017), parte de un discurso de Vladimir Lenin sobre la Guerra civil rusa y la NEP (1922).
<b>U. D. 7</b>	Artículo <i>El épico viaje en tren con el que Lenin regresó de Rusia para liderar la Revolución</i> (Pablo Esparza, BBC, 2017), fragmento de <i>Mi lucha</i> (Adolf Hitler, 1925, ed. 1993).
<b>U. D. 8</b>	Fragmento de un discurso de Iósif Stalin en la Primera Conferencia de Trabajadores de la Industria Socialista de la URSS (1931).

<b>U. D. 9</b>	Fragmento de un discurso de Clara Campoamor en las Cortes Constituyentes republicanas (1931).
<b>U. D. 10</b>	No se contemplan actividades de lectura para esta unidad.
<b>U. D. 11</b>	Fragmentos del artículo <i>Competencia y cooperación en las relaciones Estados Unidos y China desde la perspectiva china</i> (Ying Ying Fu, 2021).
<b>U. D. 12</b>	Artículo <i>Tres mundos, un planeta</i> (Alfred Sauvy, L'Observateur, 1952), artículo <i>Quando o estado de Israel esteve para ser fundado em Angola</i> (Visão, 2017).
<b>U. D. 13</b>	No se contemplan actividades de lectura para esta unidad.
<b>U. D. 14</b>	Fragmentos de la obra <i>Visiones de la Transición</i> (Ramón Cotarelo, 1994).
<b>U. D. 15</b>	Extracto de la obra <i>Camels, diamonds and conterfactuals: a model for reaching casual reasoning</i> (Arthur Chapman, 2003).

Tabla 5 - Distribución de lecturas que se realizan en las diferentes unidades didácticas de esta programación.

Fuente: elaboración propia.

Según puede observarse, solamente hay dos unidades en las que no se contempla la lectura de una parte o el total de una obra escrita, las unidades 10 y 13. Puede decirse, por tanto, que la importancia de la lectura está justificada en esta programación.

En cualquier caso, no solamente los alumnos deberán leer los contenidos que ahí se indican, sino que, por trimestre y de forma individual, tendrán que elegir entre varias obras literarias, de las cuales tendrán que leer una y entregar una reseña, que será valorado por el profesor. Estas novelas son las siguientes:

Para el primer trimestre, *Cartas marruecas* (José Cadalso, 1789), *El sí de las niñas* (Leandro Fernández de Moratín, 1806), *Trafalgar* (Benito Pérez Galdós, 1873) o *Germinal* (Émile Zola, 1885).

Para el segundo trimestre, *El sombrero de tres picos* (Pedro Antonio de Alarcón, 1874), *Los pazos de Ulloa* (Emilia Pardo Bazán, 1886), *Diez días que estremecieron el mundo* (John Reed, 1919), *Diario* (Ana Frank, 1947) u *Homenaje a Cataluña* (George Orwell, 1938).

Para el tercer trimestre, *La condición humana* (André Malraux, 1933), *Doctor Zhivago* (Boris Pasternak, 1957), *El fin del Homo Sovieticus* (Svetlana Aleksievich, 2019) o *El hombre del salto* (Don DeLillo, 2007).

### 3. 6. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La evaluación, al igual que la metodología, está afectada por la legislación educativa. A este respecto, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE),

establece que la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria debe ser continua, formativa e integradora.

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que concreta los elementos curriculares de la LOMCE para las etapas de ESO y Bachillerato, añade, además que existen medidas de refuerzo educativo, las cuales se aplicarán en cualquier momento del curso, en caso de observar dificultades en el aprendizaje por parte de un alumno. Este documento obliga a que los profesores evalúen su propia práctica docente, a partir de indicadores de logro que figuren en las programaciones didácticas. Por último, se recuerda el derecho de los alumnos a ser objeto de una evaluación objetiva por parte de los profesores y se establece que el equipo docente en su conjunto, coordinado por el tutor, actuará colegiadamente durante el proceso de evaluación.

A nivel autonómico, la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, en su artículo 32, dispone que el equipo docente deberá tener en consideración los estándares considerados básicos en cada curso de cara a la evaluación, aunque puedan evaluar de todos ellos. También establece que, a lo largo de un curso escolar, se realizarán como mínimo tres evaluaciones, entre las que no cuenta la evaluación inicial. La última de ellas será entendida como evaluación final ordinaria del curso, celebrada en junio.

En esta programación, se han definido los siguientes valores porcentuales para los componentes de la evaluación:

<b>Porcentajes de la evaluación</b>			
<b>Prueba escrita</b>	50%		
<b>Actividades en el aula y en casa</b>	45%	<b>Actividades individuales</b>	20%
		<b>Actividades grupales</b>	25%
<b>Actitud</b>	5%		

Tabla 6 - Porcentajes asignados a cada componente de la evaluación.

Fuente: elaboración propia.

En cada trimestre se realizarán dos pruebas escritas. Una de ellas abarcará los contenidos de tres unidades didácticas, y la restante, los de dos.

Debajo se presenta un cuadro con los contenidos de las pruebas escritas a lo largo de las tres evaluaciones:

	<b>Pruebas escritas</b>	<b>Contenidos que abarcan las pruebas escritas</b>
<b>Primer trimestre</b>	1ª	U. D. 1 y U. D. 2
	2ª	U. D. 3, U. D. 4 y U. D. 5
<b>Segundo trimestre</b>	3ª	U. D. 6, U. D. 7 y U. D. 8
	4ª	U. D. 9 y U. D. 10
<b>Tercer trimestre</b>	5ª	U. D. 11, U. D. 12 y U. D. 13
	6ª	U. D. 14 y UD. 15

Tabla 7 - Pruebas escritas y contenidos que abarcan.

Fuente: elaboración propia.

La media de las pruebas escritas realizadas en cada trimestre pondera el 50% de la nota final de la evaluación. Es necesario que el alumno obtenga una nota de 5 para que pondere con la nota de las actividades y la actitud.

Las pruebas escritas están conformadas de la siguiente manera:

<b>Partes conformantes de las pruebas escritas</b>	<b>Puntuación</b>
Respuesta a tres preguntas cortas	1 punto
Ordenación cronológica de hechos o personajes históricos, de mayor a menor antigüedad	1 punto
Definición de cuatro términos históricos, a elegir entre cinco	1,5 puntos
Respuesta a dos preguntas de desarrollo corto, a elegir entre cuatro	2 puntos
Respuesta a una pregunta de desarrollo largo, a elegir entre tres	3 puntos
Comentario de un mapa, cuadro, imagen, gráfico...	1,5 puntos

Tabla 8 - Relación entre las partes que conforman las pruebas escritas y su puntuación.

Fuente: elaboración propia.

Las actividades realizadas en clase y en casa tienen un valor en conjunto del 45% en la nota de la evaluación, que se divide en un 20% para las actividades individuales y un 25% para las actividades grupales. En el 20% reservado a las actividades individuales se incluye la nota obtenida por la entrega de una reseña sobre un libro en cada trimestre (5%). La nota de las actividades, individuales o grupales, realizadas en clase corresponderá al producto final obtenido y al seguimiento del proceso realizado por el profesor. Finalmente, la actitud ante el aprendizaje contempla el cuidado del material escolar personal y ajeno, la puntualidad en la llegada a las clases, la participación y el comportamiento hacia el profesor y los compañeros y el cuidado del material. La actitud pondera el 5% de la nota final.

Estas son las rúbricas que se utilizarán para valorar las actividades individuales, las actividades grupales y la actitud ante el aprendizaje:



<b>Rúbrica utilizada para la valoración de las actividades individuales</b>					
		<b>Logro insuficiente (=1)</b>	<b>Logro mejorable (=2)</b>	<b>Logro satisfactorio (=3)</b>	<b>Logro excelente (=4)</b>
<b>Proceso de realización de la actividad</b>	<b>Actitud</b>	El alumno no realiza la actividad o mantiene un ínfimo nivel de implicación con la misma	El alumno realiza la actividad, pero con una escasa implicación	El alumno realiza la actividad y muestra una implicación correcta	El alumno realiza la actividad con una gran implicación
	<b>Utilización de recursos</b>	El alumno no utiliza ningún tipo de recurso para la realización de la actividad	El alumno utiliza pocos recursos para la resolución de la actividad	El alumno utiliza recursos adecuados para la resolución de la actividad	El alumno utiliza recursos extraordinarios para la realización de la actividad
<b>Producto final</b>	<b>Aspectos formales del producto (orden, presentación y limpieza)</b>	El producto final está desordenado y sucio	El producto final está descuidado, pero presenta un orden	El producto final está cuidado y ordenado	El producto final está excelentemente presentado, cuidado y ordenado
	<b>Ortografía y gramática</b>	El producto final contiene 7 faltas de ortografía y gramática o más	El producto final contiene entre 4 y 6 faltas de ortografía y gramática	El producto final contiene entre 1 y 3 faltas de ortografía y gramática	El producto final no presenta ninguna falta de ortografía y gramática
	<b>Contenidos</b>	El producto final no presenta ningún contenido	El producto final presenta un nivel de contenidos insuficientes	El producto final presenta un nivel de contenidos suficientes	El producto final presenta un nivel de contenidos sobresalientes
	<b>Capacidad de análisis y reflexión personal</b>	El alumno no muestra ninguna capacidad de análisis ni reflexión personal	El alumno muestra una capacidad de análisis y una reflexión personal escasas	El alumno muestra una capacidad de análisis y una reflexión personal adecuadas	El alumno muestra una capacidad de análisis y una reflexión personal elevadas
	<b>Presentación del producto</b>	El producto final no se ha presentado ni en tiempo ni en la forma exigidos por el profesor	El producto final no se ha presentado en el tiempo, aunque sí en la forma exigida por el profesor	El producto final se ha presentado en el tiempo y en la forma adecuadas	El producto final se ha presentado antes de tiempo y en una forma adecuada

Tabla 9 - Rúbrica utilizada para la valoración de las actividades individuales.

Fuente: elaboración propia.

<b>Rúbrica utilizada para la valoración de las actividades grupales</b>					
		<b>Logro insuficiente (= 1)</b>	<b>Logro mejorable (=2)</b>	<b>Logro satisfactorio (=3)</b>	<b>Logro excelente (=4)</b>
<b>Proceso de realización de la actividad</b>	<b>Actitud</b>	El grupo se muestra inoperante y/o mantiene una actitud negativa durante la realización de la actividad	El grupo muestra operante durante la realización de la actividad, aunque mantiene una actitud mejorable	El grupo se muestra operante durante la realización de la actividad y mantiene una actitud correcta	El grupo se muestra eficazmente operante durante la realización de la actividad y mantiene una actitud sobresaliente
	<b>Reparto de las tareas</b>	El grupo no realiza una distribución de las tareas	El grupo realiza una distribución no equitativa de las tareas, existiendo grandes diferencias entre los integrantes	El grupo realiza una distribución de las tareas, existiendo ciertas diferencias entre los integrantes	El grupo realiza una distribución equitativa de las tareas
	<b>Utilización de recursos</b>	El grupo no utiliza ningún recurso para la realización de la actividad	El grupo utiliza pocos recursos para la realización de la actividad	El grupo utiliza recursos adecuados para la realización de la actividad	El grupo utiliza recursos extraordinarios para la realización de la actividad
<b>Producto final</b>	<b>Aspectos formales (presentación y limpieza)</b>	El producto final está desordenado y sucio	El producto final está descuidado, pero presenta un orden	El producto final está cuidado y ordenado	El producto final está excelentemente presentado, cuidado y ordenado
	<b>Ortografía y gramática</b>	El producto final contiene 7 faltas de ortografía y gramática o más	El producto final contiene entre 4 y 6 faltas de ortografía y gramática	El producto final contiene entre 1 y 3 faltas de ortografía y gramática	El producto final no contiene ninguna falta de ortografía y gramática
	<b>Contenidos</b>	El producto final no presenta ningún contenido	El producto final presenta un nivel de contenidos insuficientes	El producto final presenta un nivel de contenidos suficientes	El producto final presenta un nivel de contenidos sobresalientes
	<b>Capacidad de análisis y reflexión</b>	El grupo no muestra ninguna capacidad de análisis ni de reflexión	El grupo muestra una capacidad de análisis y de reflexión escasas	El grupo muestra una capacidad de análisis y de reflexión adecuadas	El grupo muestra una capacidad de análisis y de reflexión elevadas

	<b>Presentación del producto</b>	El producto final no se ha presentado ni en tiempo ni en la forma exigidos por el profesor	El producto final no se ha presentado en el tiempo, aunque sí en la forma exigida por el profesor	El producto final se ha presentado en el tiempo y en la forma adecuadas	El producto final se ha presentado antes de tiempo y en una forma adecuada
	<b>Exposición del producto</b>	El producto final no se ha expuesto	El producto final se ha expuesto de una forma no adecuada	El producto final se ha expuesto de una forma aceptable	El producto final se ha expuesto de una forma sobresaliente

Tabla 10 - Rúbrica utilizada para la valoración de las actividades grupales.

Fuente: elaboración propia.

<b>Rúbrica utilizada para la valoración de la actitud ante el aprendizaje</b>				
	<b>Logro insuficiente (=1)</b>	<b>Logro mejorable (=2)</b>	<b>Logro satisfactorio (=3)</b>	<b>Logro excelente (=4)</b>
<b>Puntualidad en la llegada a clase</b>	El alumno llega siempre tarde a clase	El alumno llega ocasionalmente tarde a clase	El alumno llega rara vez tarde a clase	El alumno nunca llega tarde a clase
<b>Participación</b>	El alumno no participa en las actividades ni en las clases	El alumno participa en las actividades, pero no en las clases	El alumno participa en las actividades y en las clases	El alumno participa mucho en las actividades y en las clases
<b>Comportamiento y respeto hacia el profesor</b>	El alumno muestra una falta total de respeto hacia el profesor y un comportamiento intolerable	El alumno no muestra faltas de respeto hacia el profesor, aunque su comportamiento es mejorable	El alumno no muestra faltas de respeto hacia el profesor y su comportamiento es adecuado	El alumno no muestra faltas de respeto hacia el profesor y su comportamiento es excelente
<b>Comportamiento hacia los compañeros</b>	El alumno muestra un comportamiento intolerable hacia los compañeros	El alumno muestra un comportamiento mejorable hacia los compañeros	El alumno muestra un comportamiento adecuado hacia los compañeros	El alumno muestra un comportamiento excelente hacia los compañeros
<b>Cuidado del material personal y del centro</b>	El alumno no cuida el material escolar propio y ajeno	El alumno cuida el material escolar propio, pero no el ajeno	El alumno cuida el material escolar ajeno, pero no el propio	El alumno cuida el material escolar propio y ajeno

Tabla 11 - Rúbrica utilizada para la valoración de la actitud ante el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

### 3. 7. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En su preámbulo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), reconoce la diversidad entre el alumnado, al señalar que, si bien todos los alumnos poseen talento, la naturaleza de este varía entre unos y otros.

El Real Decreto 1105/2014 establece, en su artículo 15, que los centros tendrán en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, por lo que tendrán en consideración la atención a la diversidad. En el artículo 16, retoma de la anterior ley educativa (LOE) la obligación de que sean los centros educativos los que incluyan en su proyecto educativo las medidas de atención a la diversidad que estimen oportunas.

La Orden EDU/362/2015 desarrolla las medidas de atención a la diversidad que se plantean para Castilla y León, entre las que se cuentan: las adaptaciones curriculares para los alumnos que tengan necesidades educativas especiales; el apoyo dentro del aula por parte de especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje a ciertos alumnos; atención educativa para alumnos hospitalizados o convalecientes, así como para los que tengan dificultades en la lengua castellana o programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento para los alumnos que se encuentren en riesgo de no obtener el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. A efectos de esta programación, se ha considerado que esas medidas corresponden al centro educativo en el que se aplique y al Departamento de Geografía e Historia.

Con todo, en la asignatura de Geografía e Historia de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria se tendrá en cuenta la diversidad del alumnado, en el que podemos distinguir entre alumnos con capacidad intelectual límite (CIL) y alumnos con altas capacidades (ACI).

De acuerdo con Casquero Arjona, Elósegui Bandera y Luque Parra (2016), los alumnos con capacidad límite intelectual son aquellos que poseen un cociente intelectual entre 70 y 85, una capacidad intelectual ligeramente inferior a la media de la población, y que genera en ellos una mayor probabilidad a padecer dificultades de aprendizaje. Estas dificultades pueden ser distinto tipo, y comprenden baja autoestima, inseguridad, escasa tolerancia al fracaso y la frustración, menor capacidad creativa, dificultades de psicomotrices, lingüísticas, de lectoescritura o de aprendizaje matemático y una menor capacidad de atención. Los alumnos con CIL pueden estar, o no, asociados a ciertos

trastornos concretos, como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Casquero Arjona, Elósegui Bandera y Luque Parra (2016) sugieren que estos alumnos se integren a los alumnos con CIL y TDAH en programas de intervención específica, en los que llevarán a cabo unas actividades individualizadas. Así mismo, recomiendan que los contenidos de la materia se reestructuren, en su caso, en función de la complejidad y su progreso personal.

Tomando esto en consideración, las actividades individuales que conforman esta programación serán diferentes para los alumnos con CIL y TDAH, y contarán con un plazo de entrega de estas actividades más dilatado que el resto de sus compañeros. Contarán, además, con un seguimiento individualizado por parte del profesor.

En lo que refiere a las actividades grupales, se integrará a los alumnos con CIL y TDAH en grupos concretos, en los que puedan desarrollar relaciones de apoyo con el resto de integrantes. Se contempla la intervención del profesor en la reestructuración de los grupos en caso de que se generasen dificultades, pudiendo realizar estos alumnos unas actividades individuales en su lugar. Además, en casos necesarios, estos alumnos podrán realizar actividades de refuerzo.

Para el caso de los alumnos con ACI, según Luque Parra y Luque Rojas (2017), señalan como encuentran dificultades escolares y padecen un bajo rendimiento académico en algunos casos, llegando a sufrir un fracaso escolar en un 10 o un 15%. En muchos casos, además, no han tenido una valoración correcta, por ejemplo, porque su escaso rendimiento académico se haya vinculado a causas meramente afectivas, y no a su condición.

En esta programación se incluyen actividades de ampliación para este tipo de alumnos, quienes pueden mostrarse inconformes con el desarrollo de la asignatura en los tiempos estipulados por el profesor. Así pues, se les proporcionará materiales educativos extra a partir de los cuales realicen actividades con un nivel de exigencia mayor del habitual, y que impliquen la interrelación entre varios conceptos o épocas históricas.

### 3. 8. MATERIALES Y RECURSOS DE DESARROLLO CURRICULAR

En el contexto en el que se aplica esta programación, los alumnos acudirán a sus clases con un libro de texto, que podrán consultar, en los momentos indicados por el profesor, desde sus tablets, pues se trata de un libro virtual.

En cualquier caso, debe subrayarse que el libro de texto no conformará el eje de las clases explicativas, puesto que el profesor desarrollará sus clases con presentaciones PowerPoint elaboradas por él mismo, que incluyen, amplían o modifican los contenidos del libro. Es sobre el contenido de estas presentaciones que se preguntará a los alumnos en el examen.

Los materiales empleados por el profesor para la elaboración de sus presentaciones y de las actividades del aula son los siguientes:

	Bibliografía	Filmografía	Vídeos	Obras literarias
Generales	<p>Toboso Sánchez, P. (2005). <i>Diccionario de Historia del Mundo Actual</i>. Alianza.</p> <p>Grant, R. G. (2012). <i>1001 batallas que cambiaron el curso de la historia</i>. Grijalbo.</p>	<p>Armán, J. M, Dufour, A., González, J. C., Mora, T., Palencia, I. y Simó, J. (Directores). (2004). <i>Memoria de España</i> [Documental]. RTVE.</p> <p>Rawles, N., Smith, G., Bartlett, R., Radice, M. y dashwood, R. (Directores). (2012). <i>La historia del mundo</i> [Documental]. BBC; Discovery UK; The Open University; Erste Weltweit Medien.</p>		
U. D. 1	<p>Lledó, J. (1998). <i>La Ilustración</i>. Acento.</p> <p>Manson, S. F. <i>Historia de las ciencias. 2: del siglo XVIII al siglo XX</i>. Alianza.</p> <p>Soboul, A. (1971). <i>La crisis del Antiguo Régimen</i>. Fundamentos.</p> <p>Taranilla de la Varga, C. J. (2019). <i>Breve historia del arte neoclásico</i>. Nowtilus.</p> <p>Rousseau, J. J. (2016). <i>Del contrato social</i>. Alianza.</p> <p>Voltaire (1998). <i>Cartas filosóficas</i>. Alianza.</p>			<p>Cadalso, J. (2000). <i>Cartas marruecas, noches lúgubres</i>. Cátedra.</p> <p>Moratín, L. F. (1986). <i>El sí de las niñas</i>. Cátedra.</p>

U. D. 2	<p>Blas, P. (coord.). (2013). <i>Iberoamérica 1812-2012: de las independencias a la globalización</i>. EDAF.</p> <p>Bolinaga, Í. (2018). <i>Breve historia de la Revolución francesa</i>. Nowtilus.</p> <p>Pérez Herrero, P. (1987). <i>Porfirio Díaz</i>. Historia 16.</p> <p>Paredes, J. (2010). <i>Historia universal contemporánea</i>. Ariel.</p>	<p>Enrico, R., Heffron, T. (Director) (1989). <i>La Révolution française</i> [Historia de una revolución] [Película]. Les Films Ariane; Films A2; Laura Film; Antea Cinematografica, Alcor Films; Alliance Communications Corporation; Ministère de la Culture; Eurimages.</p>		
U. D. 3	<p>Dolléans, É. (1969). <i>Historia del movimiento obrero: I, 1830-1871</i>. Zero.</p> <p>Engels, F. (2020). <i>La situación de la clase obrera en Inglaterra</i>. Akal.</p> <p>San Juan Mesonada, C. (1993). <i>La revolución industrial</i>. Akal.</p>	<p>Berri, C. (Director). (1993). <i>Germinal</i> [Película]. Renn Productions; France 2 Cinema, DD Productions; Alternative Films; Nuoba Artisti Associati.</p>		<p>Zola. É. (2017). <i>Germinal</i>. Akal.</p>
U. D. 4	<p>Amin, S. (1989). <i>El eurocentrismo. Crítica de una ideología</i>. Siglo XXI.</p> <p>Pertierra de Rojas, J. F. (1988). <i>La expansión imperialista en el siglo XIX</i>. Akal.</p>			
U. D. 5	<p>Lynch, J. (2007). <i>La etapa liberal. 1808-1898</i>. El País.</p>			<p>Alarcón, P. A. (1977). <i>El sombrero de tres picos</i>. Cátedra.</p> <p>Pardo Bazán, E. (2004). <i>Los pazos de Ulloa</i>. El Cid.</p> <p>Pérez Galdós, B. (1983). <i>Trafalgar</i>. Cátedra.</p>



U.D. 6	<p>Lenin, V. I. (1981). <i>Obras Completas, tomo 45</i>. Progreso.</p> <p>Taibo, C. (2017). <i>Historia de la Unión Soviética: de la Revolución bolchevique a Gorbachov</i>. Alianza.</p>	<p>Aleksandrov, G., Eisenstein, S. (Directores). (1928). <i>Octubre</i> [Película]. Sovkino.</p> <p>Eisenstein, S. (Director). (1925). <i>El acorazado Potemkin</i> [Película]. Goskino.</p> <p>Marquina, R. (Director). (2021). <i>Rusia, revolución conservadora</i> [Documental]. RM Video Productions.</p>		<p>Pasternak, B. (2005). <i>Doctor Zhivago</i>. Cátedra.</p> <p>Reed, J. (2007). <i>Diez días que estremecieron el mundo</i>. Taxlaparta.</p>
U.D. 7	<p>Bringas, M. I. (ed.), González del Olmo, J. (coord.), Martín de la Guardia, R. y Pérez Sánchez, G. (dirs.) (2015). <i>Causas y consecuencias de la Gran Guerra (1914-1918) y su influencia en el mundo actual, cien años después</i>. Universidad Popular para la Educación y la Cultura.</p> <p>Hitler, A. (1993). <i>Mi lucha</i>. Altorrey.</p>			
U.D. 8	<p>Sainz de la Maza, Ó. (2015). <i>Breve historia de Entreguerras</i>. Nowtilus.</p> <p>Stalin, I. (1953). <i>Obras, tomo XV (1934-1952)</i>. Lenguas extranjeras.</p>	<p>Riefenstahl, L. (Directora). (1935). <i>El triunfo de la voluntad</i> [Película]. Leni Riefenstahl-Produktion.</p> <p>Ruttman, W. (Director). (1927). <i>Berlín, sinfonía de una ciudad</i> [Película]. Deutsche Vereins-Film.</p>		
U.D. 9	<p>Beevor, A. (2015). <i>La Guerra civil española</i>. Crítica.</p> <p>Marcos del Olmo, C. (2001). <i>La Segunda República y la Guerra civil</i>.</p> <p>Paredes, J. (coord.) (2009). <i>Historia contemporánea de España. Siglo XX</i>. Sello.</p>	<p>Cuerda, J. L. (Director). (1999). <i>La lengua de las Mariposas</i> [Película]. Sogetel; Las Producciones del Escorpión; Canal+ España; RTVE.</p>		<p>Orwell, G. (2003). <i>Homenaje a Cataluña</i>. Tusquets.</p>

U. D. 10	<p>Fusi, J. P. (2015). <i>El efecto Hitler: Una breve historia de la Segunda Guerra Mundial</i>. Espasa.</p> <p>Jiménez Burillo, F. (2015). <i>El holocausto nazi</i>. UOC.</p>	<p>De Santis, G. (Director). (1964). <i>Italiani brava gente</i> [Italianos buena gente] [Película]. Mosfilm; Galatea Film.</p> <p>Lanzmann, C. (Director). (1985). <i>Shoah</i> [Documental]. Les Films Aleph; Historia; Ministère de la Culture de la Republique Française.</p>		<p>Frank, A. (1977). <i>Diario de Ana Frank</i>. Plaza y Janés.</p>
U. D. 11	<p>Pereira Castañares. (1997). <i>Los orígenes de la Guerra Fría</i>. Arco.</p> <p>Poch-de-Feliu (2018). <i>Entender la Rusia de Putin: de la humillación al restablecimiento</i>. Akal.</p> <p>Romero García, E. (2018). <i>Breve historia de la Guerra Fría</i>. Nowtilus.</p> <p>Ying Fu, Y. (2021). Competencia y cooperación en las relaciones Estados Unidos y Chinad desde la perspectiva china. <i>Bie3: boletín IEEE</i>, 22, pp. 719-732.</p>	<p>Becker, W. (Director). (2003). <i>Goodbye, Lenin!</i> [Película]. X Filme Creative Pool, ARTE, Westdeutscher Rundfunk (WDR).</p>	<p>AFP Español. (9 de octubre de 2012). La crisis de los misiles de Cuba [Archivo de Vídeo]. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=veWrTr3Qv9c">https://www.youtube.com/watch?v=veWrTr3Qv9c</a></p> <p>EIPatocho2012. (23 de mayo de 2012). <i>TVE1 Diario Noche 25 de Diciembre de 1991 con Matías Prats</i> [Archivo de Vídeo]. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1snpATRxfHE">https://www.youtube.com/watch?v=1snpATRxfHE</a></p> <p>RTVE (5 de febrero de 2013). El Plan Marshall [Archivo de Vídeo]. <a href="https://www.rtve.es/play/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debate-plan-marshall/1683201/">https://www.rtve.es/play/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debate-plan-marshall/1683201/</a></p> <p>Owens, T. (25 de diciembre de 2019). <i>1991-12-25: Soviet Flag Lowered for Last Time</i> [La bandera soviética arriada por última vez] [Archivo de Vídeo]. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=LZlscxH0_f4">https://www.youtube.com/watch?v=LZlscxH0_f4</a></p>	<p>Aleksiévich, S. (2015). <i>El fin del "Homo sovieticus"</i>. Acantilado.</p> <p>Marlaux, A. (1977). <i>La condición humana</i>. Edhasa.</p>

U. D. 12	<p>Chamberlain, M. E. (1997). <i>La descolonización: la caída de los imperios europeos</i>. Ariel.</p>	<p>Bertolucci, B. (Director). (1987). <i>El último emperador</i> [Película]. Columbia Pictures; Hemdale; TAO Film; Recorded Picture Company (RPC); Yanco Films Limited; Screenframe, AAA Soprofilms; China Film Group.</p> <p>Eastwood, C. (Director). (2009). <i>Invictus</i> [Película]. Warner Bros.; Spyglass Entertainment; Malpaso Productions; Revelations Entertainment.</p>	<p>Infobae (11 de febrero de 2020). <i>A 30 años de la liberación de Nelson Mandela</i> [Archivo de Vídeo]. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3FQpanXOhQc">https://www.youtube.com/watch?v=3FQpanXOhQc</a></p>	
U. D. 13	<p>Díez Espinosa, J. R. <i>et al.</i> (2006). <i>Historia del mundo actual (desde 1945 hasta nuestros días)</i>. Universidad de Valladolid.</p> <p>Weisbrode, K. <i>et al.</i> (2011). <i>11-S. El mundo diez años después</i>. La Vanguardia.</p>		<p>DW News (26 de febrero de 2010). <i>The pros and cons of the welfare state</i> [Los pros y contras del estado del bienestar] [Archivo de Vídeo]. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HYR3oY_V6II">https://www.youtube.com/watch?v=HYR3oY_V6II</a></p> <p>Mario BS VHS. (4 de marzo de 2020). <i>11-09-2001 Noticias A3 – Atentado Torres Gemelas en directo</i> [Archivo de Vídeo]. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vmm4Eo9_IpU">https://www.youtube.com/watch?v=vmm4Eo9_IpU</a></p>	<p>DeLillo, D. (2010). <i>El hombre del salto</i>. Austral.</p>

U. D. 14	<p>Barrera, C. (2002). <i>Historia del proceso democrático en España: Tardofranquismo, transición y democracia</i>. Fragua.</p> <p>Cotarelo, R. (1994). Visiones de la Transición. <i>Revista del Centro de Estudios Constitucionales</i>, 18, pp. 9-78.</p>	<p>Bahar, R., Carracedo, A. (Directores). (2018). <i>El silencio de otros</i> [Documental]. Semilla Verde Productions; Lucernam Films; American Documentary POV; Independent Television Service; Latino Public Broadcasting (LPB); El Deseo.</p> <p>Berlanga, L. G. (Director). (1953). <i>Bienvenido, Mister Marshall</i> [Película]. Uninci.</p> <p>Martín Patino, B. (Director). (1976). <i>Canciones para después de una guerra</i> [Película]. La Linterna Mágica.</p> <p>Sáenz de Heredia, J. L. (Director). (1941). <i>Raza</i> [Película]. Cancillería del Consejo de la Hispanidad.</p>		
U. D. 15	<p>Chapman, A. (2003). <i>Camels, diamonds and counterfactuals: a model for researching casual reasoning</i>.</p> <p>Le Goff, J. y Maiello, F. (1988). <i>Entrevista sobre la historia</i>. Alfons el Magnànim.</p> <p>Mosès, S. (1997). <i>El ángel de la historia: Rosenzweig, Benjamin, Scholem</i>. Cátedra.</p>			

Tabla 12 - Resumen de la bibliografía, la filmografía y obras literarias utilizadas en esta programación. Fuente: elaboración propia.

### 3. 9. PROGRAMA DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS

En la Orden EDU/362/2015 se indica que las programaciones didácticas deben contener un programa de actividades extraescolares y complementarias. Para el caso de la asignatura de Geografía e Historia que se concreta en esta programación, establecemos tres salidas didácticas, en cada uno de los tres trimestres.

En el primer trimestre se realizará la salida didáctica llamada *Un recorrido por el Valladolid del siglo XIX*, que se relaciona con los contenidos de la unidad 5. El trayecto tendrá cinco paradas: Teatro Calderón, que es también el punto de inicio del mismo; Pasaje Gutiérrez; Calle Gamazo; Estación del Norte y Arco de Ladrillo, y se recorrerá una distancia total de 2,1 km. Solo el desplazamiento entre estos lugares llevará algo más de 25 minutos, tiempo al que hay que sumar las explicaciones que se den en cada sitio a los alumnos (ANEXO XXIV).

En el segundo trimestre, en el marco de la unidad didáctica 6, los alumnos acudirán a la conferencia titulada *100 años del nacimiento de la URSS. 1922-2022*, celebrada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid e impartida por Juan Andrade Blanco, profesor ayudante de la Universidad Complutense de Madrid.

En el tercer trimestre, durante la presentación de los contenidos de la unidad didáctica 12, se realizará una visita guiada al Congreso de los Diputados (Madrid).

### 3. 10. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y SUS INDICADORES DE LOGRO

La Orden EDU/362/3015 recoge, como parte del contenido de las unidades didácticas, unos indicadores de logro relativos a los resultados de la evaluación del curso en la materia en cuestión (para nuestro caso, Geografía e Historia de cuarto curso de la ESO), a la adecuación de los materiales y los recursos didácticos, así como la distribución de los espacios y los tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados, y por último, a la contribución de la mejora del clima de aula y del centro según los métodos didácticos y pedagógicos utilizados.

### 3. 10. 1. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL CURSO

<b>Rúbrica que mide los resultados de la evaluación del curso</b>				
	<b>Logro insuficiente (=1)</b>	<b>Logro mejorable (=2)</b>	<b>Logro satisfactorio (=3)</b>	<b>Logro excelente (=4)</b>
<b>Número de alumnos aprobados (junio)</b>	Entre el 0% y el 25% de los alumnos han aprobado la asignatura en junio.	Entre el 26% y el 50% de los alumnos han aprobado la asignatura en junio.	Entre el 51% y el 75% de los alumnos han aprobado la asignatura en junio.	Entre el 76% y el 100% de los alumnos han aprobado la asignatura en junio.
<b>Resultados de las actividades individuales</b>	Entre el 0% y el 25% de los alumnos han obtenido una calificación de “aprobado” en la parte de las actividades individuales.	Entre el 26% y el 50% de los alumnos han obtenido una calificación de “aprobado” en la parte de las actividades individuales.	Entre el 51% y el 75% de los alumnos han obtenido una calificación de “aprobado” en la parte de las actividades individuales.	Entre el 76% y el 100% de los alumnos han obtenido una calificación de “aprobado” en la parte de las actividades individuales.
<b>Resultados de las actividades grupales</b>	Entre el 0% y el 25% de los alumnos han obtenido una calificación de “aprobado” en la parte de las actividades grupales.	Entre el 26% y el 50% de los alumnos han obtenido una calificación de “aprobado” en la parte de las actividades grupales.	Entre el 51% y el 75% de los alumnos han obtenido una calificación de “aprobado” en la parte de las actividades grupales.	Entre el 76% y el 100% de los alumnos han obtenido una calificación de “aprobado” en la parte de las actividades grupales.
<b>Resultados de las pruebas escritas</b>	Entre el 0% y el 25% de los alumnos han obtenido una calificación de “aprobado” en las pruebas escritas.	Entre el 26% y el 50% de los alumnos han obtenido una calificación de “aprobado” en las pruebas escritas.	Entre el 51% y el 75% de los alumnos han obtenido una calificación de “aprobado” en las pruebas escritas.	Entre el 76% y el 100% de los alumnos han obtenido una calificación de “aprobado” en las pruebas escritas.
<b>Resultados de la actitud ante el aprendizaje de los alumnos</b>	Entre el 0% y el 25% de los alumnos han obtenido la máxima calificación posible en actitud.	Entre el 26% y el 50% de los alumnos han obtenido la máxima calificación posible en actitud.	Entre el 51% y el 75% de los alumnos han obtenido la máxima calificación posible en actitud.	Entre el 76% y el 100% de los alumnos han obtenido la máxima calificación posible en actitud.

Tabla 13 - Rúbrica que mide los resultados de la evaluación del curso.

Fuente: elaboración propia.

### 3. 10. 2. ADECUACIÓN DE LOS MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS, Y LA DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS A LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS UTILIZADOS

Para calificar esta rúbrica, los alumnos deberán rellenar, a final de curso, una encuesta con preguntas cerradas acerca de si consideran o no estos elementos como adecuados para su aprendizaje.

<b>Rúbrica que mide la adecuación de los materiales, recursos didácticos, distribución de espacios y de tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados.</b>				
	<b>Logro insuficiente (=1)</b>	<b>Logro mejorable (=2)</b>	<b>Logro satisfactorio (=3)</b>	<b>Logro excelente (=4)</b>
<b>Los materiales y recursos didácticos han servido para el aprendizaje de los alumnos</b>	Entre el 0% y el 25% de los alumnos considera que los materiales y recursos didácticos han favorecido su aprendizaje.	Entre el 26% y el 50% de los alumnos considera que los materiales y recursos didácticos han favorecido su aprendizaje.	Entre el 51% y el 75% de los alumnos considera que los materiales y recursos didácticos han favorecido su aprendizaje.	Entre el 76% y el 100% de los alumnos considera que los materiales y recursos didácticos han favorecido su aprendizaje.
<b>El aula y los espacios utilizados han servido para el aprendizaje de los alumnos</b>	Entre el 0% y el 25% de los alumnos considera que el aula y los espacios utilizados ha favorecido su aprendizaje.	Entre el 26% y el 50% de los alumnos considera que el aula y los espacios utilizados ha favorecido su aprendizaje.	Entre el 51% y el 75% de los alumnos considera que el aula y los espacios utilizados ha favorecido su aprendizaje.	Entre el 76% y el 100% de los alumnos considera que el aula y los espacios utilizados ha favorecido su aprendizaje.
<b>Los recursos metodológicos y didácticos han servido al aprendizaje de los alumnos</b>	Entre el 0% y el 25% de los alumnos considera que el método didáctico ha sido adecuado.	Entre el 26% y el 50% de los alumnos considera que el método didáctico ha sido adecuado.	Entre el 51% y el 75% de los alumnos considera que el método didáctico ha sido adecuado.	Entre el 76% y el 100% de los alumnos considera que el método didáctico ha sido adecuado.

Tabla 14 - Rúbrica que mide la adecuación de los materiales, recursos didácticos, distribución de espacios y de tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos.

Fuente: elaboración propia.

### 3. 10. 3. CONTRIBUCIÓN DE LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS A LA MEJORA DEL CLIMA DE AULA Y DEL CENTRO

Para calificar esta rúbrica, los alumnos deberán rellenar, a final de curso, una encuesta con preguntas cerradas acerca de si consideran o no que los métodos pedagógicos y didácticos contribuyen a la mejora del clima del aula y del centro.

<b>Rúbrica que mide la contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima del centro.</b>				
	<b>Logro insuficiente (=1)</b>	<b>Logro mejorable (=2)</b>	<b>Logro satisfactorio (=3)</b>	<b>Logro excelente (=4)</b>
<b>Los métodos didácticos y pedagógicos han servido para generar un buen clima de aula</b>	Entre el 0% y el 25% de los alumnos considera que los métodos didácticos y pedagógicos han servido para generar un buen clima de aula.	Entre el 26% y el 50% de los alumnos considera que los métodos didácticos y pedagógicos han servido para generar un buen clima de aula.	Entre el 51% y el 75% de los alumnos considera que los métodos didácticos y pedagógicos han servido para generar un buen clima de aula.	Entre el 76% y el 100% de los alumnos considera que los métodos didácticos y pedagógicos han servido para generar un buen clima de aula.
<b>Los métodos didácticos y pedagógicos han servido para motivar a los alumnos</b>	Entre el 0% y el 25% de los alumnos considera que los métodos didácticos y pedagógicos han servido para motivarles.	Entre el 26% y el 50% de los alumnos considera que los métodos didácticos y pedagógicos han servido para motivarles.	Entre el 51% y el 75% de los alumnos considera que los métodos didácticos y pedagógicos han servido para motivarles.	Entre el 76% y el 100% de los alumnos considera que los métodos didácticos y pedagógicos han servido para motivarles.

Tabla 15 - Rúbrica que mide la contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima del centro.

Fuente: elaboración propia.



## **PARTE II: UNIDAD DIDÁCTICA MODELO**

Una vez se ha presentado el desarrollo de la programación didáctica anual que conforma este Trabajo de Fin de Máster, en las siguientes páginas se expone pormenorizadamente la unidad didáctica 11, que se ha tomado como modelo, y que se titula Un mundo dividido en bloques: la Guerra Fría.

### **1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA UNIDAD**

Esta unidad se ha elaborado teniendo en consideración los contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables definidos en la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo. Con el fin de ofrecer una visión profunda sobre la Guerra Fría, se han combinado elementos curriculares de los bloques 6 (*Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)*), 7 (*La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético*) y 8 (*El mundo reciente entre los siglos XX y XXI*). A estos se han añadido otros de elaboración propia, que se han señalado en cursiva.

A esta unidad se dedicarán nueve sesiones, lo que la convierte en la más larga de todo el trimestre. Esta distribución temporal atiende al hecho de que el tercer trimestre es el más corto en número de sesiones lectivas, por lo que se ha decidido centrar la atención en este primer tema, dada su excepcional importancia.

El término Guerra Fría designa el estado de tensión latente que vivieron los Estados Unidos de América y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, y que se trasladó al ámbito internacional a partir del establecimiento de dos bloques político-económicos contrapuestos (capitalista y comunista) entre 1947 y 1989 (Toboso Sánchez, 2005). Con todo, los límites cronológicos de la Guerra Fría varían ligeramente entre los historiadores. Para algunos, este periodo finalizó al término de la Conferencia sobre la Seguridad en Europa (1973-1975), mientras que otros toman como fecha simbólica la caída del Muro de Berlín (1989) o la disolución de la URSS (1991) (Romero García, 2018). A efectos de esta programación, se ha tomado como referencia esta última fecha para señalar el final de la Guerra Fría, pues de acuerdo con Romero García (2018), se ha considerado que con la disolución de la URSS acabó la motivación ideológica y geopolítica que había caracterizado las relaciones internacionales en dicho periodo.

De acuerdo con Díaz Córdoba (2006), una de las características definitorias de la sociedad actual es la presencia de los medios de comunicación de masas; una presencia que se ha extendido a los sectores familiar, laboral y, por supuesto, educativo.

Si bien es probable que muchos alumnos de cuarto de la ESO no tengan demasiados conocimientos previos sobre la Guerra Fría, se encuentran continuamente expuestos a la información que les llega desde los medios de comunicación. Basta con revisar alguna de las noticias que han marcado la actualidad informativa en la última semana para percibir que acontecimientos como la negativa de EE. UU. de invitar a Cuba, Nicaragua y Venezuela a la Cumbre de las Américas; el lanzamiento de misiles hacia el Mar de Japón o Mar del Este por parte de los ejércitos estadounidense y surcoreano, a modo de advertencia a Corea del Norte o la vigente guerra entre Rusia y Ucrania se vinculan, en mayor o menor medida con la Guerra Fría.

Por eso mismo, una de las características de esta unidad didáctica es la relación que se establece entre pasado y presente. Se busca, con actividades como la webquest, que los alumnos comprendan el mundo en el que viven, y cómo en él están presentes conflictos y situaciones heredadas de una época pasada, el periodo de la Guerra Fría. Por ello, en ciertos momentos de esta unidad didáctica se empleará un modo de enseñanza *regresivo*. Como indican Prats et al. (2015), este método fue concebido por el matemático y filósofo alemán Leonard Nelson, en 1922, aunque sus orígenes se remontan al método socrático. Aplicado a la Historia, según el planteamiento de Marc Bloch, supone que para comprender el pasado es necesario atender, previamente, al presente. El método regresivo parte del estudio del presente para conocer los tiempos pretéritos, que los alumnos pueden percibir como más confusos o lejanos.

Además de lo dicho, ciertos autores (Poch-de-Feliu, 2018, Ying Fu, 2021) se muestran partidarios de hablar de una *nueva Guerra Fría*, lo que viene a estrechar la relación entre presente y pasado. Por ejemplo, Ying Fu (2021) explica cómo bajo la administración de Donald Trump, EE. UU. apostó por una política de competencia contra China, después de constatar que este país podría sustituirle como potencia hegemónica a nivel global y, en cierto modo, se consideró a China como una *segunda Unión Soviética*. Entonces, los norteamericanos regresaron a los esquemas seguidos en política internacional durante la Guerra Fría, focalizando sus críticas en el modelo político chino.

## 2. DESARROLLO DE ELEMENTOS CURRICULARES Y ACTIVIDADES

Unidad 11 – Un mundo dividido en bloques: la Guerra Fría				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Actividades	Competencias
La nueva geopolítica mundial: “guerra fría” y planes de reconstrucción post-bélica (B. 6).	2. Comprender el concepto de “guerra fría” en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS (B. 7).	<i>Define el concepto de Guerra Fría e identifica los bloques en los que se dividió el mundo.</i>	<b>Act. 1.</b> Actividad de evaluación inicial. El profesor proyectará en el aula dos mapas: uno que muestra la división del mundo en bloques en 1959, y otro de la Europa dividida en bloques. A partir de esos materiales y sus conocimientos y/o ideas previas, los alumnos, divididos en grupos, deberán aportar una definición sobre la Guerra Fría en un tiempo límite (10 minutos). Realizada la definición, cada grupo elegirá un portavoz, que la leerá ante el resto de la clase. El profesor valorará la adecuación de la definición a la realidad histórica y la capacidad de innovación de los alumnos. Finalmente, todas ellas serán corregidas en voz alta (ANEXO XXV).	CL, CD, SIEE.
		<i>Explica los principales hechos de la Guerra Fría en las distintas etapas.</i>	<b>Act. 2.</b> Individualmente, los alumnos deberán elaborar una línea del tiempo en la que se representen las principales etapas de la Guerra Fría y los acontecimientos más importantes. El profesor valorará la estética del producto final, que debe contener, diferenciadas, las fases alternadas de mayor y menor tensión, así como ciertos eventos básicos (Guerra civil griega, división de Alemania, Guerra de Corea, crisis del Canal de Suez, Revolución húngara, Primavera de Praga...).	CD.
	<i>Identificar los instrumentos utilizados por cada superpotencia para cohesionar y dirigir sus respectivos bloques.</i>	<i>Explica los instrumentos utilizados por la URSS y por EE. UU. para afianzar su dominio mundial (CAME, Pacto de Varsovia, OTAN, Plan Marshall...)</i>	<b>Act. 3.</b> Se dividirá la clase en cinco grupos, cada uno de los cuales deberá elaborar una presentación PowerPoint sobre alguno de los instrumentos utilizados por las superpotencias durante la Guerra Fría. A los grupos 1 y 2 se les adjudicará el Plan Marshall; al grupo 3, la doctrina Truman; al grupo 4, la OTAN; al grupo 5, el Pacto de Varsovia, y al grupo 6, el CAME. Por último, tendrán que realizar una exposición ante el resto de clase sobre su instrumento.	CL, CD, CSC.

Evolución de Estados Unidos y sus aliados; el <i>Welfare State</i> en Europa (B. 7).	1. Entender los avances económicos de los regímenes soviéticos y los peligros de su aislamiento interno, y los avances económicos <i>del Welfare State</i> en Europa (B. 7).	1.2. Explica los avances del <i>Welfare State</i> en Europa (B. 7).	<b>Act. 4.</b> Se dividirá la clase en grupos. A los grupos 1 y 2 se les adjudicará el Reino Unido; a los grupos 3 y 4, Francia, y a los grupos 5 y 6, la República Federal Alemana. Cada uno de ellos deberá elaborar un informe sobre cómo se gestó en esos países el estado del bienestar, y cómo era el acceso a la educación, la sanidad y las prestaciones sociales.	CD, AA, SIEE.
		1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado (B. 7).	<b>Act. 5.</b> Individualmente, cada alumno deberá llevar a cabo una investigación, con recursos que encuentre en la red, sobre la segunda ola del feminismo (el Movimiento de Liberación de las Mujeres), y su relación con la incorporación de estas al mercado laboral tras la Segunda Guerra Mundial. Con la información obtenida, tendrán que elaborar un ensayo sobre dicha temática.	CL, CD, CSC.
	<i>Conoce los aspectos fundamentales de la Guerra de Vietnam.</i>	2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam (B. 7).	<b>Act. 6.</b> División de la clase por grupos. Cada grupo deberá elegir uno de los siguientes recursos: las canciones <i>For What It's Worth</i> (Buffalo Springfield, 1967), <i>Fortunate Son</i> (Creedence Clearwater Revival, 1969), la fotografía <i>La ejecución de Saigón</i> (Eddie Adams, 1968) o <i>La niña del napalm</i> (Nick Ut, 1972). Tendrán que hacer un comentario sobre el recurso que elijan, a partir de unas pautas dadas por el profesor, y tendrán que relacionarlo con la Guerra de Vietnam (ANEXO XXVI).	CD, AA, CSC, CEC.
La crisis del petróleo (1973) (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).	<b>Act. 7.</b> Individualmente, cada grupo tendrá que realizar un cuadro comparativo entre las crisis de 1973 y 2008, atendiendo a sus similitudes y diferencias en cuanto al origen, el desarrollo y las consecuencias de cada una.	CD, CMCT.
El derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias (B. 8).	2. Conocer las causas y consecuencias inmediatas del derrumbe de la URSS y otros regímenes soviéticos (B. 8).	2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS (B. 8).	<b>Act. 8.</b> Actividad de innovación mediante webquest. Se dividirá a la clase en grupos, y a cada uno de los cuales se les adjudicará un tema de actualidad relacionado con la <i>nueva Guerra Fría</i> definida por algunos analistas. A partir de unos recursos que pueden encontrar en la página web creada por el profesor, deberán elaborar, en una sesión de clase, un ensayo que atienda a un esquema concreto. Se valorará el trabajo a lo largo del proceso de resolución de la webquest y el producto final, el ensayo.	CD, SIEE, AA.

### 3. EXPLICACIÓN DE LA SECUENCIA Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES POR SESIONES

A continuación se detalla la distribución del tiempo de las nueve sesiones asignadas a la unidad didáctica modelo. Para este apartado, se ha convenido en que todas las sesiones duran 55 minutos.

Primera sesión	
Desarrollo	Temporalización
Presentación a los alumnos de la unidad didáctica. Se realizará un sorteo para adjudicar a cada grupo el tema que deberán trabajar en la actividad nº8 (webquest). También se les indicará que la página de la webquest <sup>11</sup> está abierta desde ese momento, y que antes de la sesión 9 deben leer y analizar los recursos que figuran en ella.	10 min.
<b>Actividad 1.</b> El profesor proyectará dos mapas, que muestran la división del mundo y de Europa en bloques durante un momento de este periodo histórico. Después, dividirá a la clase en seis grupos, a los que se asignará la tarea de elaborar, con estos materiales y sus conocimientos y/o ideas previas sobre la Guerra Fría, una definición de este periodo, que deberán hacer en un tiempo máximo de 10 minutos.  Realizada la actividad, cada grupo elegirá un portavoz, que leerá en público su definición (5 minutos). Todas las definiciones serán corregidas en voz alta por el profesor, indicando sus puntos fuertes y débiles (5 minutos), dando una primera idea sobre la Guerra Fría.	20 min.
Explicación magistral del primer apartado de la unidad: los límites cronológicos y las características generales de la Guerra Fría.	15 min.
Proyección de cartelería creada en diferentes países durante la Guerra Fría (ANEXO XXVII). Coloquio en torno a la pregunta: <i>¿Qué creéis que querían representar estos carteles?</i>	10 min.

Segunda sesión	
Desarrollo	Temporalización
Explicación magistral del segundo apartado de la unidad: La génesis de la Guerra Fría (1945-1947).	25 min.
Lectura colectiva de la <i>Declaración Universal de los Derechos Humanos</i> .	15 min.
<b>Actividad 2.</b> Los alumnos realizarán, individualmente, una línea del tiempo con los principales periodos de la Guerra Fría y los hechos más importantes: Guerra civil griega; división de Alemania; creaciones de la OTAN y del Pacto de Varsovia; Guerra de Corea; Crisis de los misiles de Cuba; Revolución húngara; Guerra de Vietnam; Primavera de Praga; Conferencia de Seguridad Europea; las crisis de 1979; las Revoluciones democráticas en el bloque del Este y la disolución de la URSS.	15 min.

<sup>11</sup> La página de la webquest es: <https://innovacionmupes.wixsite.com/webquestguerrafria22>

Tercera sesión	
Desarrollo	Temporalización
Explicación magistral de los tres primeros puntos del tercer apartado (La máxima tensión: 1948-1953): la división económica de Europa, la división de Alemania y la primera crisis de Berlín y la creación de los bloques militares.	35 min.
Proyección de un mapa que muestra los países que participaron del Plan Marshall y la cantidad de fondos que recibieron en comparación con otros países. Comentario del mismo en voz alta.	5 min.
Visualización de un fragmento del episodio titulado <i>El Plan Marshall</i> del programa de televisión <i>Para todos La 2</i> (TVE, 2013). <a href="https://www.rtve.es/play/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debate-plan-marshall/1683201/">https://www.rtve.es/play/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debate-plan-marshall/1683201/</a>	10 min.
Proyección de un mapa que muestra los países miembros de la OTAN en Europa, en función de su fecha de adhesión, entre 1949 y 2020. Explicación del mismo y coloquio en torno a la pregunta <i>¿Deberían Suecia, Finlandia y Ucrania ingresar en la OTAN?</i>	5 min.

Cuarta sesión	
Desarrollo	Temporalización
Explicación magistral del último punto del tercer apartado: la ampliación de los bloques (proclamación de la República Popular China, Guerra de Corea, firma de tratados regionales de defensa entre EE. UU. y países asiáticos y caza de brujas en EE. UU.).	25 min.
Visualización del vídeo <i>Trump se convierte en el primer presidente de Estados Unidos en pisar Corea del Norte</i> (El País, 2019). <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2b-qkaLeVvw">https://www.youtube.com/watch?v=2b-qkaLeVvw</a>	3 min.
<b>Actividad 3 (primera parte).</b> El profesor dividirá la clase en seis grupos. Cada uno de ellos se le adjudicará alguno de los instrumentos utilizados por las superpotencias para afianzar su dominio mundial: los grupos 1 y 2 tendrán el Plan Marshall; el 3, la doctrina Truman; el 4, la OTAN; el 5, el Pacto de Varsovia y el 6, el CAME. En el tiempo estipulado por el profesor (27 min.), deberán elaborar, a partir de la información del libro de texto e internet, una presentación PowerPoint sobre el instrumento que se les haya tocado. Los miembros de cada grupo tendrán que distribuirse las partes del trabajo que expondrán cada uno en la siguiente sesión.	27 min.

Quinta sesión	
Desarrollo	Temporalización
<b>Actividad 3 (segunda parte).</b> Los grupos expondrán la presentación realizada durante la sesión anterior. Cada uno dispondrá de un tiempo máximo de 8 minutos.	48 min.
Correcciones del profesor sobre las exposiciones.	7 min.

Sexta sesión	
Desarrollo	Temporalización
Explicación magistral de los tres primeros puntos del cuarto apartado, la Coexistencia Pacífica (1953-1975): cambio de líderes e inicio de la distensión, conflictos internos de cada bloque y los conflictos externos entre los bloques (construcción del muro de Berlín, crisis de los misiles de Cuba y Guerra de Vietnam).	30 min.
Visualización del vídeo <i>La crisis de los misiles de Cuba</i> (AFP Español, 2012). <a href="https://www.youtube.com/watch?v=veWrTr3Qv9c">https://www.youtube.com/watch?v=veWrTr3Qv9c</a>	3 min.
<b>Actividad 6.</b> El profesor dividirá a la clase en seis grupos. Cada uno de ellos elegirá uno de estos cuatro recursos: las canciones <i>For What It's Worth</i> y <i>Fortunate Son</i> o las fotografías <i>La ejecución de Saigón</i> y <i>La niña del napalm</i> . A partir de unas pautas colgadas por el profesor en Microsoft TEAMS sobre cómo comentar una canción o una fotografía, tendrán que realizar un comentario del recurso que hayan escogido, relacionándolo con la Guerra de Vietnam.	22 min.

Séptima sesión	
Desarrollo	Temporalización
<b>Actividad 4.</b> El profesor dividirá a la clase en seis grupos. A los grupos 1 y 2 se les adjudicará el Reino Unido; a los grupos 3 y 4, Francia, y a los grupos 5 y 6, la República Federal Alemana. Cada grupo tendrá 30 minutos para elaborar un breve informe que responda a las siguientes cuestiones: <i>¿Cuándo se empezó a generar en ese país el estado del bienestar? ¿Cómo eran el acceso a la sanidad, a la educación y a las prestaciones sociales?</i>	30 min.
Explicación magistral del último punto del cuarto apartado, la Coexistencia Pacífica (1953-1975): los nuevos factores de distensión.	15 min.
<b>Actividad 7.</b> Los alumnos realizarán, de forma individual, un cuadro comparativo entre las crisis económicas de 1973 y 2008, atendiendo a las similitudes y diferencias de cada una en función de su origen, desarrollo y consecuencias.	10 min.

Octava sesión	
Desarrollo	Temporalización
Explicación magistral del último apartado del tema: el final de la Guerra Fría (1975-1991).	25 min.
Visualización de un fragmento de la película <i>Goodbye Lenin!</i> (Wolfgang Becker, 2003).	3 min.
Visualización de los titulares del Telediario de la noche del 25 de diciembre de 1991. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1snpATRxfHE">https://www.youtube.com/watch?v=1snpATRxfHE</a>	2 min.
<b>Actividad 5.</b> Los alumnos deberán elaborar, de forma individual y a partir de los recursos que encuentren en la red, un ensayo que relacione la integración de las mujeres al mundo laboral tras la Segunda Guerra Mundial y el feminismo de segunda ola, el Movimiento de Liberación de las Mujeres.	25 min.

Novena sesión	
Desarrollo	Temporalización
<p><b>Actividad 8 (webquest).</b> En la sala de informática del centro, los alumnos se sentarán por grupos, ocupando varios ordenadores, y entrarán en la página de la webquest. Deben emplear la sesión para redactar un ensayo sobre su tema que trate los siguientes puntos: desarrollo histórico de la cuestión, balance geopolítico de la cuestión y reflexión final: <i>¿Estamos viviendo una nueva Guerra Fría?</i> El ensayo podrá ser entregado desde el final de la sesión al profesor vía Microsoft TEAMS, aunque el plazo permanecerá abierto unos días más, por si algún grupo lo necesitase.</p> <p>El profesor valorará el producto final entregado por los alumnos (el ensayo), además del proceso de realización de la actividad en esta sesión.</p>	55 min.

#### 4. INSTRUMENTOS, MÉTODOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

Esta unidad didáctica se evaluará siguiendo los parámetros definidos en el apartado 3. 6. de la parte I de este trabajo. Así pues, un 50% corresponde a la prueba escrita de la unidad 11, que se realizará junto a los contenidos de las unidades 12 y 13. Un 45% corresponde a las actividades realizadas en el aula y en casa. De ese porcentaje, un 25% pertenece a las actividades grupales, y un 20% a las individuales. Finalmente, la actitud pondera un 5% de la nota.

Tomando como base estos criterios, la distribución de los porcentajes de evaluación para esta unidad queda establecida de la siguiente forma:

Evaluación de la unidad didáctica 11					
Prueba escrita (unidades 11, 12 y 13)			50%		
Actividades en el aula y en casa	45%	Actividades individuales (2, 5 y 7)	20%	Act. nº2	6%
				Act. nº5	8%
				Act. nº7	6%
		Actividades grupales (acts. 1, 3, 4, 6 y 8)	25%	Act. nº1	3%
	Act. nº3			6%	
	Act. nº4			5%	
	Act. nº6			3%	
			Act. nº8:	8%	
Actitud			5%		

Las actividades individuales y grupales, así como la prueba escrita y la actitud, se valorarán de acuerdo con las rúbricas dispuestas en el apartado 3. 6. de la primera parte



de este trabajo. De igual modo, los contenidos de la unidad didáctica 11 aparecerán reflejados en la prueba escrita que abarca también las unidades 12 y 13 (ANEXO XXVIII).

Se considerarán aprobados en la prueba escrita todos los alumnos cuya nota sea igual o superior a 5. Es necesario que aprueben las dos pruebas escritas del trimestre para que se sumen a esta nota las calificaciones obtenidas de las actividades y la actitud.

## 5. MATERIALES Y RECURSOS

Los alumnos seguirán las explicaciones magistrales del profesor a través de una presentación PowerPoint elaborada por él, en base a unos recursos bibliográficos. Además de estos, el profesor utilizará filmografía, vídeos y recursos web durante el desarrollo de las sesiones, como se indica debajo.

Recursos utilizados por el profesor para la elaboración de la presentación PowerPoint	Recursos utilizados para el desarrollo de las clases		
	Bibliografía	Filmografía	Vídeos
<p>Pereira Castañares. (1997). <i>Los orígenes de la Guerra Fría</i>. Arco.</p> <p>Poch-de-Feliu (2018). <i>Entender la Rusia de Putin: de la humillación al restablecimiento</i>. Akal.</p> <p>Romero García, E. (2018). <i>Breve historia de la Guerra Fría</i>. Nowtilus.</p> <p>Ying Fu, Y. (2021). Competencia y cooperación en las relaciones Estados Unidos y China desde la perspectiva china. <i>Bie3: boletín IEEE</i>, 22, pp. 719-732.</p>	<p>Becker, W. (Director). (2003). <i>Goodbye, Lenin!</i> [Película]. X Filme Creative Pool, ARTE, Westdeutscher Rundfunk (WDR).</p>	<p>AFP Español. (9 de octubre de 2012). La crisis de los misiles de Cuba [Archivo de Vídeo]. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=veWrTr3Qv9c">https://www.youtube.com/watch?v=veWrTr3Qv9c</a></p> <p>EIPatocho2012. (23 de mayo de 2012). TVE1 Diario Noche 25 de Diciembre de 1991 con Matías Prats [Archivo de Vídeo]. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1snpATRXfHE">https://www.youtube.com/watch?v=1snpATRXfHE</a></p> <p>RTVE (5 de febrero de 2013). El Plan Marshall [Archivo de Vídeo]. <a href="https://www.rtve.es/play/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debate-plan-marshall/1683201/">https://www.rtve.es/play/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debate-plan-marshall/1683201/</a></p>	<p>Organización de las Naciones Unidas. (10 de junio de 2022). <i>La Declaración Universal de los Derechos Humanos</i>. <a href="https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf">https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf</a></p> <p>Rodríguez Bezos, V. (10 de junio de 2022). <i>Webquest de la Unidad didáctica 11. ¿Estamos viviendo una nueva Guerra Fría?</i> <a href="https://innovacionmupes.wixsite.com/webquestguerrafria22">https://innovacionmupes.wixsite.com/webquestguerrafria22</a></p>

Tabla 16 - Materiales y recursos utilizados durante el desarrollo de la unidad didáctica 11.

Fuente: elaboración propia.

A estos recursos deben sumarse el libro de texto virtual, que el profesor puede emplear con los alumnos en ocasiones excepcionales y concretas, y los proporcionados por el profesor a los alumnos a través de Microsoft TEAMS para la resolución de ciertas actividades, por ejemplo, las letras de las canciones utilizadas en la actividad nº4.

Debe recordarse que la mayoría de las clases, a excepción de la novena sesión, la cual se desarrollará en la sala de informática, tendrán lugar en el aula adjudicada a la clase por parte del centro educativo. Esta cuenta con pizarra, proyector y pantalla. Todos los alumnos acudirán a las clases con sus tablets.

## **6. ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA**

La actividad de innovación educativa presentada en este Trabajo de Fin de Máster es una webquest. Esta puede definirse como “una actividad didáctica en la cual se plantea a los alumnos una cuestión que debe ser resuelta mediante el análisis de información procedente de una serie de páginas web preseleccionadas por el profesorado” (Albert Tarragona et al., 2011).

Como explica Núñez Rojas (2009), el modelo de la webquest fue creado por los profesores de la Universidad Estatal de San Diego, Bernie Dodge y Tom March, en 1995. Álvarez Teruel et al. (2016) señalan cómo, aunque el modelo surgió en el contexto educativo universitario, su uso se ha generalizado, sobre todo, en la enseñanza primaria y secundaria. Estos mismos autores entienden la webquest como una herramienta utilizada para que los alumnos resuelvan una actividad de investigación, la cual debe ser motivadora y atractiva para ellos. La página en la que radica la webquest debe tener, al menos, estos cuatro apartados canónicos: introducción, tarea, proceso y evaluación.

Para Álvarez Teruel et al. (2016), la utilización de webquest en el aula tiene múltiples ventajas para el alumnado, pues reducen y optimizan el tiempo de aprendizaje de los estudiantes; favorece la adquisición de la competencia digital y potencia el aprendizaje activo y cooperativo por parte del alumnado, puesto que estas actividades se plantean usualmente para ser resueltas en grupos. También, las webquest fomentan el aprendizaje significativo, ya que permiten a los estudiantes incorporar nuevos conocimientos, ligándolos con otros preexistentes. De hecho, uno de los *padres* de este modelo, Tom March, es seguidor de los planteamientos constructivistas, y entiende la webquest como un mecanismo que permite, a partir de una investigación en base a una

pregunta abierta, que los alumnos se conviertan en los protagonistas de su propio aprendizaje.

En esta programación, la webquest se ha empleado en la actividad nº8 de la unidad didáctica modelo, titulada *Un mundo dividido en bloques: la Guerra Fría*. Se ha alojado en esta página web: <https://innovacionmupes.wixsite.com/webquestguerrafria22>, la cual ha sido creada *ad hoc* utilizando la plataforma Wix.

La página (ANEXO XXIX) contiene cinco pestañas: introducción, tarea, proceso y recursos, evaluación y conclusión, y lleva por título *Webquest de la unidad didáctica 11: ¿Estamos viviendo una nueva Guerra Fría?* En la introducción se explica someramente el desarrollo histórico que se ha vivido tras el final de la Guerra Fría, explicando el carácter multipolar del mundo en que vivimos, prestando especial atención a EE. UU., Rusia y China, como potencias protagonistas de este nuevo periodo que algunos han definido como *nueva Guerra Fría*.

En el apartado de tarea, se explica a los alumnos el desarrollo de la actividad: el tema que se ha adjudicado a cada uno de los grupos por sorteo en la primera sesión de la unidad y los apartados que componen el ensayo que deberán elaborar, así como la extensión del mismo y la fecha y forma de entrega al profesor.

En la pestaña de proceso y recursos, se detalla los pasos que deberán seguir los alumnos durante esta actividad. En ella, se empleará la estrategia de *flipped classroom* o aula invertida. Desde la primera sesión, los alumnos podrán acceder a la página de la webquest, y desde sus casas, revisar los recursos definidos por el profesor en la misma: textos, vídeos y podcasts. En la última sesión, en el aula de informática, la clase se dividirá en los grupos que se definieron al comienzo de la unidad, y en 55 minutos tendrán que elaborar, en base a los recursos proporcionados, un ensayo que debe contener tres partes o epígrafes: desarrollo histórico y balance geopolítico de la cuestión y reflexión final: *¿Estamos viviendo una segunda Guerra Fría?*

En la sección de evaluación se dispone la rúbrica que se seguirá para la evaluación de la webquest. Al ser un trabajo grupal, se rige por la misma que se ha definido en el apartado 3. 6. de este trabajo. La webquest entra, por tanto, en el 25% de la nota de la evaluación dedicada a los trabajos grupales, y tiene un peso del 8%.

Finalmente, el apartado de conclusión funciona como cierre de la actividad. En él, se resuelve que los alumnos son capaces, gracias a la elaboración de sus ensayos, de establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, lo que redundará en una mayor valoración de la historia.

## **7. CONCLUSIONES**

A través de este Trabajo de Fin de Máster se ha conseguido elaborar una programación anual para Geografía e Historia, utilizando metodologías activas por parte del alumnado, como se muestra en las actividades propuestas para cada una de las quince unidades didácticas planteadas. Estas actividades tienen como fin entrenar a los alumnos en los distintos tipos de aprendizaje, entre los que destacan el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el cooperativo, reflejados en las actividades grupales, y los aprendizajes por descubrimiento y basados en el pensamiento, que se plasman también en las actividades individuales. Con todo ello, se ha procurado que los alumnos adquieran conocimientos significativos, dejando en un lado al clásico memorismo, que ha caracterizado los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia desde hace varias décadas.

El aprendizaje basado en las TIC constituye otro de los aspectos fundamentales de esta programación, puesto que se ha procurado que los alumnos estén en permanente contacto con las tecnologías más modernas, como se percibe en la actividad de innovación que cierra este trabajo, la webquest.

En lo tocante a la unidad didáctica modelo, se ha procurado que el alumnado establezca unas conexiones entre un pasado próximo, que no han vivido, y su presente, a partir de la información que reciben desde los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, a las que se encuentran expuestos. En virtud de ello, se ha pretendido ir más allá de las clásicas relaciones de causalidad tradicionalmente presentes en la enseñanza de la historia.

Durante la realización de este Trabajo de Fin de Máster no han surgido grandes dificultades, más allá de la acotación de un tema tan extenso en un espacio limitado.

## **8. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA EMPLEADAS EN LA ELABORACIÓN DE ESTE TRABAJO<sup>12</sup>**

### **8. 1. BIBLIOGRAFÍA**

#### **8. 8. 1. BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN LA PARTE GENERAL**

Arias Gallegos, W. L. y Oblitas Huerta, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 455-471.

Barra Almagía, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7-18.

Beltrán Llavado, J. (2015). Educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido. *Revista Electrónica Sinéctica*, 45, 1-11.

Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education (ISTE).

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.

Casquero Arjona, D., Elósegui Bandera, E. y Luque Parra, D. J. (2016). Necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con capacidad intelectual límite: aspectos para su intervención psicopedagógica. *Summa Psicológica UST*, 13(2), 33-44.

Corbella Roig, J. y Valls Llobet C. (1993). *Ante una edad difícil. Psicología y biología del adolescente*. Folio.

Costa, A. L., Beyer, B. K., Kallick, B., Reagan, R. y Swartz, R. J. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. SM.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.

---

<sup>12</sup> La bibliografía y webgrafía empleadas en este trabajo se han citado según lo dispuesto en la séptima edición de las normas APA.

- Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A. y Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la biotecnología. *Revista de Investigación*, 71, 271-290.
- González Martí, I., González Villora, S., Pastor Vicedo, J. C. y Contreras Jordán, O. R. (2011). Aprendizaje basado en problemas como metodología activa para desarrollo de las competencias básicas. En M. P. Bermúdez Sánchez y A. Guillén Riquelme (coords.), *VIII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (595-599). Asociación Española de Psicología Conductual.
- Luque Parra, D. J. y Luque Rojas, M. J. (2017). Dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 211-228.
- Pérez de Albéniz, A., Fonseca Pedrero, E. y Lucas Molina, B. (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos*. Universidad de La Rioja.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.
- Prats, J., Prieto-Puga, R., Santacana, J., Souto, X., Trepal, C. A. (2015). *Didáctica de la geografía y la historia*. Graó.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
- Miguel González, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 36-54.
- Vergara Ramírez, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. SM.

#### 8. 1. 2. BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN LA PARTE DE LA UNIDAD DIDÁCTICA MODELO

- Albert Tarragona, M., Fuentes, C., Gutiérrez, J. M., Hernández Cardona, F. X., López Facal, R., Miralles, P., Molina, S., Prats, J., Rivero, P. y Santacana, J. (2011). *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Graó.

Álvarez Teruel, J. D., Blasco Mira, J. E., Grau Company, S., Lledó Carreres, A., López Meneses, E., Lueg Flores, C., Lorenzo Lledó, G., Martínez Almira, M. M., Mengual Andrés, S., Mulero González, J., Perandones González, T., Roig Vila, R., Segura Abad, L., Suárez Guerrero, C., Tortosa Ybáñez, M. T. y Villaplana, A. (2016). Diseño de WebQuest para la investigación e innovación en la enseñanza. En J. D. Álvarez Teruel, S. Grau Company y M. T. Tortosa Ybáñez (coords.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (1085-1098). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.

Díaz Córdoba, V. M. (2006). Medios de comunicación, educación y realidad. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26, 193-197.

Núñez Rojas, N. (2009). La webquest, el aula virtual y el desarrollo de las competencias para la investigación en los estudiantes del I Ciclo de Educación – USAT.

Poch-de-Feliu, R. (2019). *Entender la Rusia de Putin. De la humillación al restablecimiento*. Akal.

Romero García, E. (2018). *Breve historia de la Guerra Fría*. Nowtilus.

Toboso Sánchez, P. (2005). *Diccionario de Historia del Mundo Actual*. Alianza.

Ying, Y. F. (2021). Competencia y cooperación en las relaciones entre Estados Unidos y China desde la perspectiva china. *Bie3: boletín IEEE*, 22, 719-732.

## 8. 2. DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, número 106, publicado el 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, número 295, publicado el 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, número 340, publicado el 30 de diciembre de 2020. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)

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. Boletín Oficial del Estado, número 25, publicado el 29 de enero de 2015.  
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

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. Boletín Oficial de Castilla y León, número 86, publicado el 8 de mayo de 2015.  
<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan.ficheros/549394-BOCYL-D-08052015-4.pdf>

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, número 394, publicado el 30 de diciembre de 2006.  
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, número 444, publicado el 10 de diciembre de 2018.  
<https://op.europa.eu/o/opportal-service/download-handler?identifier=6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1&format=pdfa1a&language=es&productionSystem=cellar&part=>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, número 3, publicado el 3 de enero de 2015.  
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>

### 8. 3. WEBGRAFÍA

#### 8. 3. 1. WEBGRAFÍA UTILIZADA EN LA PARTE GENERAL

Rafael Linares, A. (25 de mayo de 2022). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky*.

[http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)



Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Uruguay. (25 de mayo de 2022). *¿Qué es la adolescencia?*. <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>

### 8. 3. 2. WEBGRAFÍA UTILIZADA EN LA PARTE DE LA UNIDAD DIDÁCTICA MODELO

Agencia EFE (6 de junio de 2022). Seúl y Washington lanzan misiles en advertencia al Norte tras su último test. *Agencia EFE*. <https://www.efe.com/efe/espana/mundo/seul-y-washington-lanzan-misiles-en-advertencia-al-norte-tras-su-ultimo-test/10001-4822577>

Rodríguez Bezos, V. (6 de junio de 2022). *Webquest de la Unidad didáctica 11: ¿Estamos viviendo una nueva Guerra Fría?*. <https://innovacionmupes.wixsite.com/webquestguerrafria22>

Villaverde, J. (6 de junio de 2022). El veto de EE UU a Cuba, Venezuela y Nicaragua tensa la Cumbre de la Américas. *La Razón*. <https://www.larazon.es/internacional/america/20220606/ldr3wqrs15chrdzbdabey6bxba.html>

## 9. ANEXOS

### ANEXO I: ETAPAS DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DEL SER HUMANO SEGÚN JEAN PIAGET

<b>Etapa</b>	<b>Edad</b>	<b>Descripción</b>
<b>Sensoriomotora</b>	Nacimiento-2 años	El niño aprende la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines y la permanencia de los objetos.
<b>Preoperacional</b>	2-7 años	El niño puede utilizar símbolos y palabras para pensar. Los problemas se solucionan intuitivamente, pero la rigidez, la centralización y el egocentrismo limitan el pensamiento.
<b>Operaciones concretas</b>	7-11 años	Comprensión de las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento se liga a los fenómenos y objetos del mundo real.
<b>Operaciones formales</b>	Desde los 11-12 años	Comprensión de los sistemas abstractos del pensamiento, que permiten al individuo utilizar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

Fuente: Rafael Linares, A. (25 de mayo de 2022). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky*. [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)

ANEXO II: ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL DEL SER HUMANO SEGÚN LAWRENCE KOHLBERG

Nivel	Etapa	Descripción
Preconvencional	Moralidad heterónoma	Obediencia incuestionable a la autoridad para evitar el castigo y el daño físico, tanto a las personas como a la propiedad. Desde el punto de vista social, el individuo es egocéntrico, puesto que no considera los intereses ni los puntos de vista ajenos.
	Individualismo, finales instrumentales e intercambio	Seguimiento de las reglas por interés personal inmediato, a fin de satisfacer las necesidades propias. A nivel social, el individuo distingue los intereses propios de los de la autoridad y de los del resto de personas. Entiende que estos pueden entrar en conflicto.
Convencional	Expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal	Los sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas predominan sobre los intereses individuales. El individuo es capaz de ponerse en el lugar de otro, y desea vivir acorde con lo que se espera de él. “Ser bueno” es importante y se asocia con valores positivos, como el interés por los demás, las relaciones basadas en la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.
	Sistema social y conciencia	El individuo asume los roles y reglas definidos por el sistema. Cumple los deberes a los que se ha comprometido y entiende que lo correcto es contribuir al grupo, la sociedad o la institución. Espera que los demás actúen del mismo modo. Las leyes deben cumplirse siempre, excepto cuando estas entren en contradicción o conflicto con otras normas sociales estables.
Posconvencional	Contrato social o utilidad y derechos individuales	Sentimiento de compromiso como contrato aceptado libremente con la familia, la amistad, la confianza y el trabajo. El individuo es consciente de que en la sociedad existe una gran variedad de valores, opiniones y reglas, las cuales son relativas a su grupo. Las reglas relativas son un contrato social, y por ello deben mantenerse; las reglas no relativas deben mantenerse en cualquier sociedad, con independencia de la opinión de la mayoría.
	Principios éticos universales	Creencia en los principios morales universales y en su validez. El individuo se compromete personalmente con ellos, y se guía por los principios éticos autoescogidos. Se debe tratar a las personas como fines en sí mismos.

Fuente: Barra Almagía, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7-18.

ANEXO III: CALENDARIO ESCOLAR ESTABLECIDO POR LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN PARA EL CURSO 2021-2022



CALENDARIO ESCOLAR

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

Legenda:

- Inicio de curso (1)
- Inicio de curso (2)
- Inicio de curso (3)
- Inicio de curso (4)
- Inicio de curso (5)
- Inicio de curso (6)
- Vacaciones escolares
- Fiestas laborales
- Días no lectivos
- Fin de curso (1)

Fuente: Junta de Castilla y León. (27 de mayo de 2022). *Calendario escolar curso 2021-2022*.  
<https://www.educa.jcyl.es/es/calendario-escolar>

## ANEXO IV: ACTIVIDAD 2 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 1

**En grupo, leed los siguientes textos:**



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

Fragmento de un discurso de Luis XV al Parlamento de París, en marzo de 1766<sup>13</sup>.

"La nación inglesa es la única que ha llegado a regular el poder de los reyes resistiéndoles, y que, de esfuerzo en esfuerzo, ha establecido finalmente ese gobierno sensato en el que el Príncipe todopoderoso para hacer el bien, tiene las manos atadas para hacer el mal; en el que los señores son grandes sin insolencia y sin vasallos y en el que el pueblo comparte el gobierno sin confusión. La Cámara de los Pares y la de los Comunes son árbitros de la nación, y el rey es el superárbitro".

Fragmento de las *Cartas filosóficas*, de Voltaire (1734)<sup>14</sup>.

**1. A partir de lo que habéis leído, tenéis que elaborar un comentario sobre cada texto, que debe incluir:**

- Unas nociones sobre la vida y el contexto histórico de cada autor (Luis XV y Voltaire).
- La identificación de la ideología política con la que se corresponde cada texto. Recordad que las hemos explicado en clase.
- La extracción de las ideas principales de cada texto.

<sup>13</sup> Fuente: Lozano Cámara, J. J. (17 de junio de 2022). *Discurso de Luis XV al Parlamento de París el 3 de marzo de 1766*. <http://www.claseshistoria.com/antiguoregimen/%2Bluis15.htm>

<sup>14</sup> Fuente: Voltaire. *Cartas filosóficas*. [https://www.tepatitlan.gob.mx/sipinna/Biblioteca/libros/Cartas-Filosoficas\\_1586271739.pdf](https://www.tepatitlan.gob.mx/sipinna/Biblioteca/libros/Cartas-Filosoficas_1586271739.pdf)

## ANEXO V: ACTIVIDAD 3 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 1

### 1. Lee el siguiente texto y extrae sus ideas principales:



“El soberano puede, en primer lugar, delegar el depósito del gobierno a todo el pueblo o a la mayor parte del pueblo, de suerte que haya más ciudadanos magistrados que simples ciudadanos particulares. A esta forma de gobierno se le da el nombre de *democracia*. O bien puede encerrar el gobierno entre las manos de un pequeño número, de suerte que haya más ciudadanos simples que magistrados, y esta forma lleva el nombre de *aristocracia*. Finalmente, puede concentrar todo el gobierno en manos de un solo magistrado, del que todos los demás reciben su poder. Esta tercera forma es la más común, y se llama *monarquía* o gobierno real”.

Fragmento del Capítulo III “División de los gobiernos” del Libro III de *Del contrato social*, de Jean-Jacques Rousseau (1762)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Fuente: Rousseau, J. J. (2016). *Del contrato social*. Akal.

## ANEXO VI: ACTIVIDAD 2 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 2

**En la siguiente sesión, realizaremos un debate en torno a este texto de Maximilien Robespierre sobre El Terror:**



“No hay más ciudadanos de la república que los republicanos. Los realistas, los conspiradores, no son para ella más que extranjeros, o más bien enemigos. Es necesario eliminar a los enemigos interiores y exteriores de la república o perecer con ella. El gobierno de la Revolución es el despotismo de la libertad contra la tiranía.

El Terror es menos un principio particular que una consecuencia del principio general de la democracia, aplicada a las más urgentes necesidades de la patria. El instrumento del gobierno popular en la Revolución es a la vez la virtud y el Terror”.

Fragmento de un discurso de Maximilien Robespierre ante la Convención, 1794<sup>16</sup>.

**1. A partir de la lectura de este texto, busca argumentos **A FAVOR** o **EN CONTRA** (según corresponda) del contenido del mismo. Pueden ser filosóficos, éticos, históricos, económicos...**

---

<sup>16</sup> Fuente: Viajes por las Ciencias Sociales. (17 de junio de 2022). <https://viajeporlascienciasociales.wordpress.com/2012/12/30/comentario-de-texto-lo-de-bachillerato-el-terror/>

## ANEXO VII: ACTIVIDAD 9 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 2

### 1. Lee el siguiente texto y extrae de él cinco características del liberalismo:



“La igualdad será de hoy en adelante la gran ley en la república; no habrá más méritos que las virtudes; no manchará el territorio nacional la esclavitud, oprobio de la historia humana; el domicilio será sagrado; la propiedad inviolable; el trabajo y la industria libres; la manifestación del pensamiento sin más trabas que el respeto a la moral, a la paz pública y a la vida privada; el tránsito, el movimiento sin dificultades; el comercio, la agricultura sin obstáculos; los negocios del Estado examinados por los ciudadanos todos; no habrá leyes retroactivas, ni jueces especiales, ni confiscación de bienes, ni penas infamantes, ni se pagará por la justicia, ni se violará la correspondencia, y en México, para su gloria ante Dios y ante el mundo, será una verdad práctica la inviolabilidad de la vida humana luego que con el sistema penitenciario pueda alcanzarse el arrepentimiento y la rehabilitación moral del hombre que el crimen extravía”.

Parte del discurso de Francisco Zarco en el debate sobre la aprobación de la constitución mexicana de 1857<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Fuente: Pérez Herrero, P. (1987). *Porfirio Díaz*. Historia 16.



## ANEXO VIII: ACTIVIDAD 3 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 3

### 1. En grupo, leed este texto y responded a las preguntas que aparecen debajo:



“Toda la ciudad tiene uno o varios “barrios malos”, donde se concentra la clase obrera. Desde luego, es frecuente que la pobreza resida en callejuelas recónditas muy cerca de los palacios de los ricos; pero, en general, se le ha asignado un campo aparte donde, escondida de las miradas de las clases más afortunadas, tiene que arreglárselas como pueda.

Examinemos algunos de estos barrios malos. Tenemos primeramente Londres, y en Londres el célebre “nido de cuervos”, Saint Giles. [...] No se ve un solo vidrio intacto, los muros están destrozados, las guarniciones de las puertas y los marcos de las ventanas están rotos o desempotrados, las puertas (si hay) están hechas de viejas planchas clavadas juntas; aquí, incluso en este barrio de ladrones las puertas son inútiles, porque no hay nada que robar. Por todas partes montones de detritos y de cenizas, y las aguas vertidas delante de las puertas terminan por formar charcas nauseabundas. Aquí es donde viven los más pobres de los pobres, los trabajadores peor pagados, con los ladrones, los estafadores y las víctimas de la prostitución, todos mezclados.

Así, como se descubre en calles como Long Acre [existen] un gran número de alojamientos en los sótanos, de donde surgen las siluetas de niños enfermizos y de mujeres en harapos medio muertos de hambre”.

Extracto de *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, de Friedrich Engels (1845)<sup>18</sup>.

#### Preguntas:

- ¿Qué imagen da el autor de los barrios obreros de Londres?
- ¿Con qué motivo o por qué da el autor esta visión? ¿Qué pretende con ello?
- ¿Cómo es la situación de las mujeres y de los niños en esos barrios?
- Buscad información en internet sobre el autor y elaboras un pequeño resumen sobre su vida y su ideología política (máximo una cara).

---

<sup>18</sup> Fuente: Engels, F. (2019). *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/situacion/situacion.pdf>

## ANEXO IX: ACTIVIDAD 2 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 4

**1. Lee este fragmento de la obra de Samir Amin sobre el eurocentrismo. A partir de él, realizaremos un coloquio en clase:**



“El eurocentrismo es un culturalismo en el sentido de que supone la existencia de invariantes culturales que dan forma a los trayectos históricos de los diferentes pueblos, irreductibles entre sí. Es entonces antiuniversalista, porque no se interesa en descubrir eventuales leyes generales de la evolución humana. Pero se presenta como un universalismo en el sentido en que propone a todos la imitación del modelo occidental como única solución a los desafíos de nuestro tiempo”.

El eurocentrismo no es la suma de prejuicios, equivocaciones e ignorancias de los occidentales con respecto a los demás. Después de todo, estos no son más graves que los prejuicios inversos de pueblos no europeos para con los occidentales [...] El eurocentrismo es un fenómeno específicamente moderno, cuyas raíces no van más allá del Renacimiento, y que se ha difundido en el siglo XIX. En ese sentido constituye una dimensión de la cultura y de la ideología del mundo capitalista moderno”.

Extractos de *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*, de Samir Amin (1989)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Fuente: Amir, S. (1989). *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*. Siglo XXI.

ANEXO X: ACTIVIDAD 7 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 4

1. Elige una de estas obras artísticas del siglo XIX y haz un comentario sobre ella, siguiendo las pautas indicadas por el profesor:



Izquierda: “Viejo frente a un mar de niebla” (Caspar David Friedrich, 1818). Derecha: “Muchachas al borde del Sena” (Gustave Coubert, 1856).



Izquierda: “La noche estrellada” (Vincent Van Gogh, 1889). Derecha: “Júpiter y la Esfinge” (Auguste Préault, 1868).



Palacio de Westminster (Augustus Welby Northmore, 1837-1843).

## ANEXO XI: ACTIVIDAD 1 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 6

**1. Lee este texto sobre la situación económica y social del Imperio ruso antes de la Revolución y responde a las preguntas que aparecen debajo:**



“En la segunda mitad del siglo XIX y en los primeros años del XX, el Imperio ruso había albergado un constante crecimiento demográfico, claramente superior al registrado en el mismo periodo en la Europa occidental. De 63 millones de habitantes en 1857 se había pasado a 92 en 1896 y a 122 en 1913, en vísperas de la Primera Guerra Mundial. La superpoblación acosaba a muchas zonas campesinas, mientras se producía un rápido desarrollo de las ciudades, en las que empezaba a hacinarse un incipiente proletariado. Entre 1860 y 1914, la población urbana se había triplicado y habían crecido, en particular, grandes centros como San Petersburgo, Moscú o Kiev.

En el último cuarto del siglo XIX se había producido un significativo despliegue industrial, que en el decenio final del siglo empezó a asociarse con el nombre de un ministro de Economía: Serguéi Witte. De la mano de Witte se había alentado la presencia de capitales foráneos y se había apostado por un estado decididamente comprometido en la tarea de acelerar el desarrollo industrial. Al respecto, desempeñaban notorios papeles la construcción de una importante red de ferrocarriles (singularmente uno de ellos, el Transiberiano, iniciado en 1891), la creación de un buen número de centros de enseñanza técnica y la configuración de un activo sistema bancario.

Pese al esfuerzo realizado, en 1913 la industria, aun siendo el sector económico más dinámico, tenía una importancia marginal: empleaba a poco más del 5% de la mano de obra y aportaba del orden del 20% de la renta total.

Las limitaciones de la economía rusa se ponían de manifiesto a través de sus relaciones comerciales externas. Rusia exportaba productos agrícolas y materias primas (entre ellas petróleo), e importaba ante todo bienes de equipo. La balanza comercial exhibía un permanente déficit. En las últimas décadas del siglo XIX, el país empezó a acoger volúmenes importantes de inversión extranjera, concentrados en la minería, la metalurgia, la industria química y la producción de electricidad”.

En el ámbito político, ninguna de las fórmulas parlamentario-constitucionales que se habían abierto camino en otras partes de Europa gozaba de predicamento. El sistema imperante era una **autocracia** en la que la posición del zar se veía reforzada por un importante aparato militar, policial y burocrático en el que se hacía notar la influencia de la Iglesia Ortodoxa y la nobleza. A cargo del zar, que dictaba leyes a su libre albedrío, corría el nombramiento de los ministros y de los gobernadores provinciales. Y no se vislumbraba ningún principio de división de poderes”.

Partes de *Historia de la Unión Soviética. De la Revolución bolchevique a Gorbachov* (2017)<sup>20</sup>.

**Preguntas:**

- a) ¿Cuáles fueron las ciudades que más crecieron entre 1860 y 1914?
- b) ¿Cómo se llamaba el ministro de Economía del Imperio ruso? ¿Por qué había sido importante?
- c) ¿Qué peso tenía la industria en el Imperio ruso? ¿Qué sector social trabajaba en ella?
- d) ¿Quiénes eran los principales inversores en el Imperio ruso?
- e) A partir de lo que has leído en el texto, define el término **autocracia**.
- f) ¿Cómo eran los poderes del zar?

---

<sup>20</sup> Fuente: Taibo, C. (2017). *Historia de la Unión Soviética. De la revolución bolchevique a Gorbachov*. Alianza.



## ANEXO XII: ACTIVIDAD 5 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 6

**1. Lee este texto de Vladimir Lenin y elabora un comentario siguiendo las pautas subidas a Microsoft Teams:**



“Ha transcurrido más de año y medio desde que emprendimos la senda de la Nueva Política Económica (NEP); ha transcurrido mucho más tiempo desde que firmamos nuestro primer convenio internacional; y, sin embargo, todavía se deja sentir ese boicot de toda la burguesía y de todos los gobiernos. No podíamos confiar en nada más cuando pasamos a las nuevas condiciones económicas; y, sin embargo, no albergábamos la menor duda de que debíamos pasar a ellas y lograr el éxito completamente solos [...] “Completamente solos”, nos dicen casi todos los estados capitalistas con los que hemos concluido alguna transacción, con los que hemos entrado en tratos, con los que hemos iniciado alguna negociación. Y ahí está la singular dificultad que debemos comprender. Hemos estructurado nuestro régimen estatal con un trabajo de increíble dificultad y heroísmo durante más de tres años [...] Sabéis perfectamente cuántos sacrificios ha costado conseguir lo que hemos hecho, sabéis cuán larga ha sido la guerra civil, y cuántas fuerzas ha requerido [...] Después de la guerra civil nos pusieron en condiciones de boicot, o sea, nos dijeron que no nos concederían las relaciones económicas que están acostumbrados a conceder y son normales en el mundo capitalista.

Permitidme que acabe expresando mi seguridad en que, por muy difícil que sea esa tarea, por más que sea, en comparación con la que teníamos antes, y por más dificultades que nos origine, la cumpliremos a toda costa entre todos, juntos, y no mañana, sino en el transcurso de varios años, de modo que de la Rusia de la NEP salga la Rusia socialista”.

Fragmentos del discurso de Vladimir Lenin en el pleno del Sóviet de Moscú, noviembre de 1922<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Fuente: Lenin, V. (1981). *Obras completas*. (tomo 45). Progreso. <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1922/noviembre/20.htm>

## ANEXO XIII: ACTIVIDAD 7 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 7

**1. Leed este texto de Adolf Hitler sobre el Tratado de Versalles y responded a la pregunta que figura debajo:**



“Hoy es fácil hablar o escribir sobre el Tratado de Paz [de Versalles]. Un mitin popular de grandes proporciones, formado por excitados elementos proletarios y no por flemáticos burgueses, y donde se tenía por tema el Tratado de Versalles era considerado entonces como un ataque contra la República [de Weimar], y como un síntoma de una tendencia reaccionaria, si no monárquica. Ya a las primeras palabras que implicaban una crítica para el Tratado de Versalles se podía oír en el auditorio la exclamación violenta con la frase estereotipada: “¿Y qué es el Tratado de Brest-Litovsk?”, “¡Brest-Litovsk!, ¡Brest-Litovsk!”, continuaba gritando la muchedumbre, hasta quedar ronca, o bien hasta que el orador renunciaba a su propósito de persuadir. Ante un pueblo semejante, uno habría podido darse con la cabeza contra la pared de desesperación.

Era un pueblo sordo, reacio a querer comprender que Versalles constituía una deshonra y un oprobio. Hasta se resistía a reconocer que ese Tratado significaba una expoliación de la Nación Alemana. El trabajo destructor del marxismo y el veneno de la propaganda enemiga había nublado la razón de aquellas gentes”.

Extracto adaptado de *Mi lucha* (1925), de Adolf Hitler<sup>22</sup>.

**¿Cómo se relaciona el Tratado de Versalles con el ascenso del nacionalsocialismo alemán, y su llegada al poder? Elaborad un texto que responda a esta cuestión.**

---

<sup>22</sup> Fuente: Hitler, A. *Mi lucha*. <https://www.colonialtours.com/ebook/ebooks/Adolf-Hitler-Mi-lucha.pdf>



ANEXO XIV: ACTIVIDAD 1 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 8

1. Elige una de estas dos imágenes y coméntala según las pautas indicadas en clase:



Fotografía tomada por Georg Pahl, en 1924.

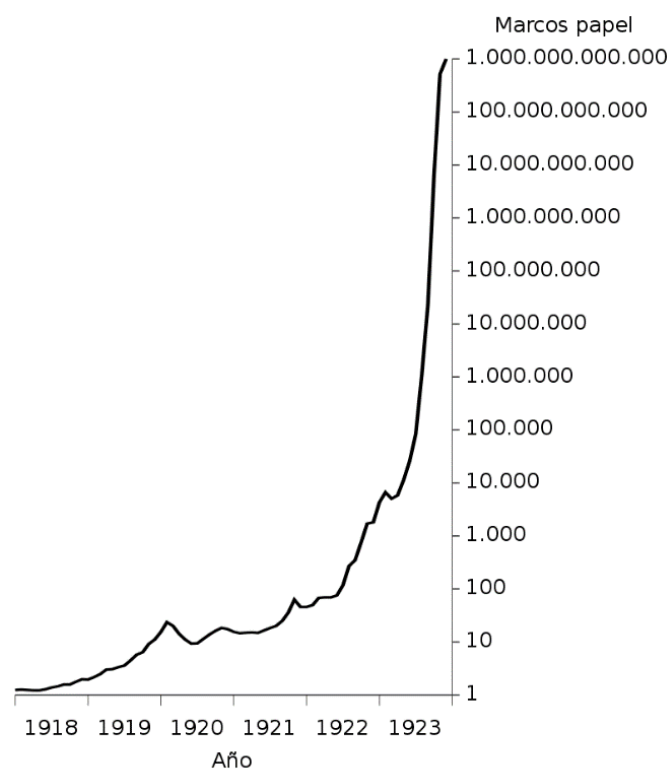
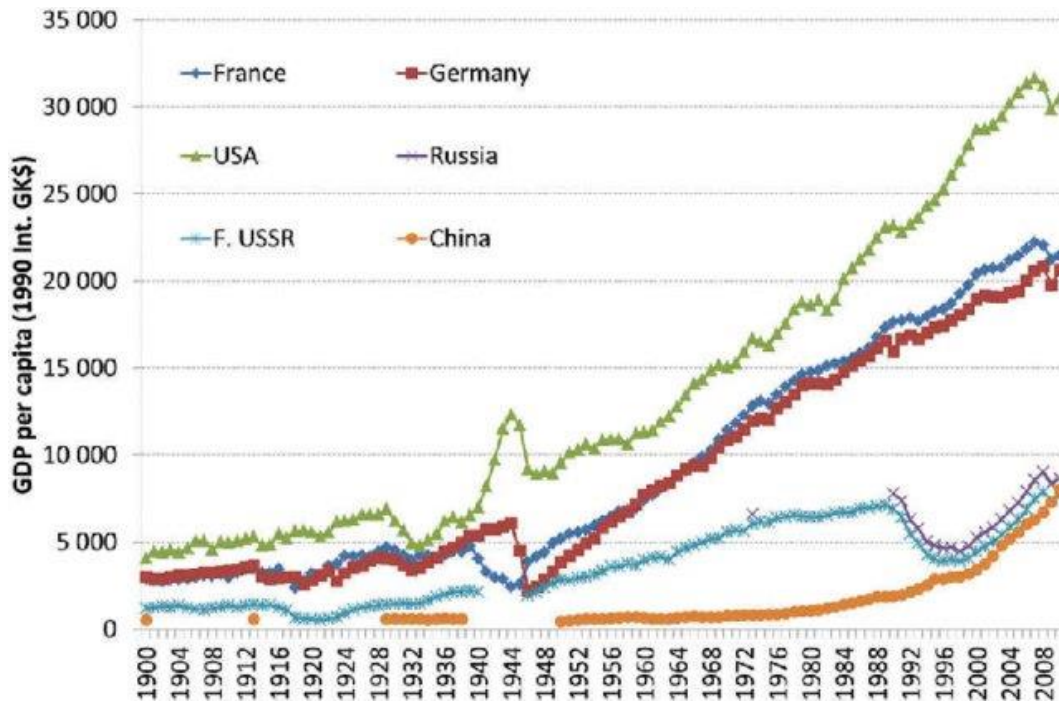


Gráfico que muestra el valor de un marco de oro en marcos de papel entre 1918 y 1923.

ANEXO XV: ACTIVIDAD 2 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 8

El siguiente gráfico muestra la evolución del PIB per cápita, medido en dólares ajustados a la inflación de 1990, de Francia, Alemania, Estados Unidos, Rusia/URSS y China, entre 1900 y 2010.



Fuente: Grigoryev, L. (2016). Russia in the System of Global Economic Relations. *Strategic Analysis*, 40(6), 498-512.

Identifica:

- En el gráfico, la Gran Depresión y la crisis de 2008. Acótalas mediante líneas verticales que separen cada crisis.
- A qué países afectaron más y menos estas crisis. ¿A qué crees que se debió? Puedes buscar información en el libro de texto o en internet para responder a esta pregunta.

**1. Lee este texto de Iósif Stalin y realiza, a partir de él, una definición de “plan quinquenal”:**



“¿Qué significa el compromiso de ejecutar lo que representan las cifras de control establecidas para el año 1931? Significa asegurar el incremento general de la producción industrial en un 45%. Pero esto es una enorme tarea. Tal compromiso no solo quiere decir que hacéis la promesa de cumplir nuestro plan quinquenal en cuatro años, sino que prometéis realizarlo en tres años en las ramas fundamentales y decisivas de la industria”.

[...] ¿Qué hace falta para alcanzar las cifras propuestas, para conseguir un aumento de la producción en un 45%, para llegar a cumplir el plan quinquenal, no ya en cuatro, sino en tres años? Dos condiciones fundamentales son necesarias.

En primer lugar, que existan posibilidades reales o, como decimos, “objetivas” para llevarlo a cabo. En segundo lugar, que haya el deseo y la habilidad necesarios para dirigir nuestras empresas de modo que estas posibilidades se conviertan en realidad.

¿Teníamos el año pasado las posibilidades “objetivas” necesarias para la ejecución completa del plan? Sí, las teníamos. Hechos incontrovertibles lo atestiguan. Son los siguientes: en marzo y abril del año último, la industria incrementó la producción en un 31% respecto al año anterior. ¿Por qué, entonces, no hemos cumplido el plan del año entero? Nos ha faltado saber utilizar las posibilidades existentes. Nos ha faltado saber dirigir adecuadamente las fábricas, las minas.

[...] Es preciso, además, que exista un régimen exento de las enfermedades incurables del capitalismo. La crisis, el paro forzoso, el despilfarro, la miseria de las grandes masas son las enfermedades incurables del capitalismo. Nuestro régimen no las sufre porque el poder está en nuestras manos, en manos de la clase obrera, porque nosotros planificamos la economía, acumulamos con arreglo a un plan de recursos y los distribuimos de forma adecuada entre las ramas de la economía nacional [...] Somos el país de la industria más concentrada. Lo que significa que podemos edificar la industria sobre la base de la mejor técnica y, de este modo, garantizar una productividad de trabajo jamás conocida, un ritmo de acumulación sin precedente”.

Extracto del discurso de Iósif Stalin pronunciado en la Primera Conferencia de Trabajadores de la Industria Socialista de la URSS, en 1931<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Fuente: Stalin, J. (1953). *Obras* (tomo XV). Lenguas Extranjeras.  
<https://www.marxists.org/espanol/stalin/obras/oe15/Stalin%20-%20Obras%2015-15.pdf>

## ANEXO XVII: ACTIVIDAD 4 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 9

**1. Leed este discurso de Clara Campoamor sobre el voto femenino y elaborad, según las pautas dictadas por el profesor, un comentario de texto, que será leído en voz alta por el portavoz del grupo.**



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

Respecto a la serie de afirmaciones que se han hecho esta tarde contra el voto de la mujer, he de decir, con toda la consideración necesaria, que no están apoyadas en la realidad. Tomemos al azar algunas de ellas. Que *¿Cuándo las mujeres se han levantado para protestar de la guerra de Marruecos?* Primero: *¿Y por qué no los hombres?* Segundo: *¿Quién protestó y se levantó en Zaragoza cuando la guerra de Cuba más que las mujeres?* *¿Quién nutrió la manifestación pro-responsabilidades del Ateneo, con motivo del desastre de Annual, más que las mujeres, que iban en mayor número que los hombres?*

*¿Las mujeres! ¿Cómo puede decirse que cuando las mujeres den señales de vida por la República se les concederá como premio el derecho a votar? ¿Es que no han luchado las mujeres por la República? ¿Es que al hablar con elogio de las mujeres obreras y de las mujeres universitarias no se está cantando su capacidad? Además, al hablar de las mujeres obreras y universitarias, ¿Se va a ignorar a todas las que no pertenecer a una clase ni a la otra? ¿No sufren estas las consecuencias de la legislación? ¿No pagan los impuestos para sostener al estado en la misma forma que las otras y que los varones? ¿No refluye sobre ellas toda la consecuencia de la legislación que se elabora aquí para los dos sexos, pero solamente dirigida y matizada por uno? ¿Cómo puede decirse que la mujer no ha luchado y que necesita una época, largos años de República, para demostrar su capacidad? Y ¿Por qué no los hombres? ¿Por qué el hombre, al advenimiento de la República, ha de tener sus derechos y han de ponerse en un lazareto los de la mujer?*

[...] Yo, señores diputados, me siento ciudadano antes que mujer, y considero que sería un profundo error político dejar a la mujer al margen de ese derecho [a sufragio activo], a la mujer que espera y confía en vosotros; a la mujer que, como ocurrió con otras fuerzas nuevas en la Revolución francesa, será indiscutiblemente una nueva fuerza que se incorpora al derecho, y no hay sino que empujarla a que siga su camino.

[...] Señores diputados, he pronunciado mis últimas palabras en este debate. Perdonadme si os molesté; considero que es mi convicción la que habla; que ante un ideal lo defendería hasta la muerte; que pondría, como dije ayer, la cabeza y el corazón en el platillo de la balanza, de igual modo que Breno colocó su espada, para que se inclinara en favor del voto de la mujer, y que además sigo pensando, y no por vanidad, sino por íntima convicción, que nadie como yo sirve en estos momentos a la República española”.

Partes del discurso de Clara Campoamor en las Cortes de la República el 1 de octubre de 1931<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Fuente: Universitat de València (17 de junio de 2022): [http://pages.uv.es/formargenero/cas/otros\\_recursos/clara\\_campoamor.pdf](http://pages.uv.es/formargenero/cas/otros_recursos/clara_campoamor.pdf)

**1. Lee este texto de Alfred Sauvy y responde a las preguntas que aparecen debajo:**



Hablamos voluntariamente de los dos mundos en presencia de su posible guerra, de su convivencia, etc., olvidando con demasiada frecuencia que hay un tercero, el más importante y, en resumen, el primero en la cronología. Es el conjunto de los llamados *países subdesarrollados*, al estilo de las Naciones Unidas.

[...] Los países subdesarrollados, el Tercer Mundo, han entrado en una nueva fase. Algunas técnicas médicas se introducen con bastante rapidez por una razón importante: cuestan poco. Toda una región de Argelia ha sido tratada con DDT contra la malaria. Cuesta 68 francos por persona. En otras partes de Ceilán, India, etc., se registran resultados similares. Por unos pocos centavos, la vida de un hombre se extiende por varios años. Como resultado, estos países tienen la tasa de mortalidad de 1914 y la tasa de natalidad del siglo XVIII.

Son ciertos los resultados de una mejora económica: una menor mortalidad de los jóvenes, una mejor productividad de los adultos, etc. Sin embargo, es comprensible que este crecimiento de la población deba ir acompañado de importantes inversiones para adaptar el contenedor al contenido, pero estas inversiones vitales cuestan mucho más de 68 francos por persona. Luego se enfrentan al muro financiero de la Guerra Fría. El resultado es elocuente: el ciclo milenario de la vida y la muerte está abierto, pero es un ciclo de miseria. ¿No escucháis desde la Costa Azul los gritos que nos llegan desde el otro extremo del Mediterráneo, desde Egipto o desde Túnez? ¿Creéis que se trata solo de revoluciones palaciegas de unos cuantos ambiciosos en busca de espacio? No, no, no, la presión aumenta constantemente en la caldera humana.

A estos sufrimientos de hoy, a estas catástrofes del mañana, hay un remedio soberano; vosotros lo sabéis, fluye lentamente aquí en las obligaciones del Pacto Atlántico, allá en febriles construcciones de armas que quedarán caducas en tres años.

Hay en esta aventura una fatalidad matemática que un enorme cerebro podría enorgullecerse de concebir. Siendo la preparación de la guerra la preocupación número 1, las preocupaciones

secundarias, como el hambre en el mundo, deben mantener la atención solo en el límite, para evitar la explosión, o más exactamente para evitar un desorden susceptible de comprometer el objetivo. Pero cuando piensa en los enormes errores que los conservadores de todas las épocas han cometido con tanta frecuencia en materia de paciencia humana, uno puede tener poca confianza en la capacidad de los estadounidenses para jugar con el fuego popular.

Neófitos de la dominación, místicos de la libre empresa hasta el punto de concebirla como un fin, aún no han percibido con claridad que el país subdesarrollado de tipo feudal podría pasar mucho más fácilmente a un régimen comunista que al capitalismo democrático. Consolémonos, si queremos, viendo en esto la prueba de un mayor avance del capitalismo, pero el hecho no se puede negar. Y tal vez, en su brillante luz, el número 1 del mundo podría, incluso fuera de toda solidaridad humana, no permanecer insensible a un lento e irresistible, humilde y feroz, empuje hacia la vida. Después de todo, este Tercer Mundo, explotado y despreciado como el Tercer Estado, también quiere ser algo.

Partes del artículo de Alfred Sauvy publicado originalmente en *L'Observateur*, en 1952<sup>25</sup>.

Preguntas:

- a) **¿Qué quiere decir el autor con que los países subdesarrollados tienen la tasa de natalidad del siglo XVIII y la tasa de mortalidad de 1914?**
- b) **¿Por qué el autor consideraba que era más probable que un país subdesarrollado pasase a tener un régimen comunista antes que uno capitalista democrático? ¿Se había dado un caso así antes en la historia?**
- c) **¿Por qué el autor se refiere al Tercer Estado? ¿Qué relación tiene este con el Tercer Mundo?**
- d) **¿Seguimos utilizando hoy el concepto Tercer Mundo creado por Sauvy? ¿En qué pensamos cuándo lo utilizamos?**

---

<sup>25</sup> Fuente: PDFCoffee. (17 de junio de 2022): <https://pdfcoffee.com/tres-mundos-un-planeta-pdf-free.html>



## Cuando el Estado de Israel se iba a haber fundado en Angola

El VII Congreso Sionista<sup>26</sup> tuvo lugar en 1905. En el transcurso de los trabajos se analizó el informe final sobre Uganda, y su conclusión fue negativa. El territorio disponible para la colonización judía solo permitía acoger 20.000 personas, un número insignificante ante las demandas de cientos de miles de judíos, fundamentalmente rusos. De este modo, el Congreso, en el cual predominaban los “Sionistas de Sion”, entre los que estaba Haim Weizmann, el autor de la Declaración Balfour<sup>27</sup> en 1917 y futuro primer presidente del Estado de Israel, rechazó la oferta de Uganda<sup>28</sup>. Para estos, el objetivo era el retorno a la tierra ancestral, y ninguna otra podía sustituirla.

En cualquier caso, el Congreso no era unánime. Una minoría significativa, con el escritor Israel Zangwill a la cabeza, que defendía la necesidad inmediata de un territorio judío autónomo en cualquier parte del mundo, abandonó la Organización Sionista. Su máxima desde entonces fue: “Más vale un sionismo sin Sion que Sion sin sionismo”. Zangwill fundó posteriormente la Organización Territorial Judía (OTJ), con sede en Londres, que se mantuvo operativa hasta 1925, aunque perdió su razón de ser en 1917, ya que, con motivo de la Declaración Balfour, buena parte de sus miembros abandonaron la organización y se adhirieron a la Organización Sionista.

Todavía en 1905, Palestina era una posibilidad remota y la OTJ buscaba espacios posibles para un establecimiento judío. Uno de ellos fue Angola, concretamente el Altiplano de Benguela<sup>29</sup>. El interés judío en los territorios coloniales portugueses venía de lejos: en 1886, Abraham Anahory, eminente judío de Lisboa, había propuesto la zona de los altiplanos de Angola como un posible destino para una emigración judía masiva. En el primer boletín de la Comunidad Israelita de Lisboa (1912), que acababa de ser reconocida por el régimen republicano, José Benoliel, escritor, profesor y director del boletín refirió que por medio de Anahory él mismo entraría en contacto con el vizconde de Ouguela y con la Alianza Israelita Universal (AIU) para “aprovechar la próxima llegada del barón de Rothschild a Lisboa con el objetivo de, por su intercesión, mejorar la situación de los judíos portugueses, que dejaba mucho que desear” y “promover la llegada a Portugal de colonias de judíos rusos o rumanos”.

El destino de esos judíos sería Angola, pero José Benoliel añadió que, por motivos que él desconocía, la AIU se negó a patrocinar la idea. Más tarde, en mayo de 1903, el propio Theodor

---

<sup>26</sup> El sionismo es un movimiento político que aboga por la creación de un estado judío en el mundo. Theodor Herzl (1860-1904) es considerado su principal impulsor.

<sup>27</sup> La Declaración Balfour supuso el respaldo del gobierno británico a la creación de un estado judío en los territorios de Palestina.

<sup>28</sup> Uganda formaba parte entonces del Protectorado del África Oriental; era una colonia británica.

<sup>29</sup> Benguela es una ciudad situada en la costa de Angola, entonces territorio colonial portugués.

Herzl se encontró con el representante portugués en Viena (Austria), el conde de Paraty, para estudiar la hipótesis del establecimiento de una colonia judía en Mozambique, pero ese intento no llegó tampoco a nada. Fue preciso un cambio de régimen en 1910 para que la hipótesis de Angola se encarase de forma más seria.

En el mismo boletín de 1912, el principal patrocinador de esta iniciativa, Wolf Terlö, judío ruso nacido en Odesa en 1877 y enólogo residente en Portugal, cuenta que la idea comenzó a germinar en 1905 en Coímbra, cuando trabajaba para el Departamento Central de Agricultura. Terlö estuvo ligado a los proyectos vinícolas del barón Maurice de Hirsch en Palestina, y fue a Burdeos para especializarse en enología, después de que hubiese sido contratado para trabajar en Portugal.

Además de una tienda en la calle de San Nicolás, en Lisboa, alegremente titulada *Maison de Commerce Russe*, donde vendía vinos y productos químicos, Terlö conoció algunas personalidades del ámbito de su trabajo en Coímbra, entre las cuales estaba el historiador Mendes dos Remédios, que, “conociendo mi calidad de judío ruso, se dignaba a charlar conmigo acerca del judaísmo, de la decadencia científica y financiera de Portugal y de la expulsión de los judíos, así como de la utilidad que reportaría el hacerlos volver a este país”.

Así, poco después de la proclamación de la República, en diciembre de 1910<sup>30</sup>, Terlö entró en contacto con José Relvas, ministro de Economía del Gobierno Provisional, y le propuso “la colonización por israelitas de las posesiones portuguesas de África”. La idea tuvo una buena acogida y, junto con Alfredo Bensaúde, ambos presentaron la idea al abogado José d’Almada, funcionario del Ministerio de las Colonias, y posteriormente, como proyecto ley, a Manuel de Brito Camacho, director del periódico *A Luta*, el más influyente periódico republicano, que se volvería el órgano oficioso del Partido Unionista. Brito Camacho era médico, diputado y ministro de Fomento del Gobierno Provisional de la República.



Ubicación de Angola en África. Fuente: Caballero, C. (16 de junio de 2022). *¿Qué pasa en... Cabinda?*

[https://elpais.com/elpais/2012/05/03/africa\\_no\\_es\\_un\\_pais/1336032780\\_133603.html](https://elpais.com/elpais/2012/05/03/africa_no_es_un_pais/1336032780_133603.html)

<sup>30</sup> En 1910 estalló en Portugal una revuelta republicana, y el último rey del país, Manuel II, se exilió. Portugal vivió entonces el periodo de la Primera República (1910-1926).

Wolf Terlö lanzó una potente campaña de divulgación del proyecto de colonización de Benguela en periódicos influyentes, como *O Século* y *A capital*. También entró en contacto con Norton de Matos, gobernador de Angola, y con Roque da Costa, secretario general del Ministerio de Negocios Extranjeros, así como con miembros de la Comunidad Israelita de Lisboa, como Salvador Levy y Jacob Levy Azancot, ambos con propiedades en África.

La idea fue tomando forma y, a finales de enero de 1912, un autor anónimo defendía, en el periódico *O Século*, la colonización del Altiplano de Benguela por judíos provenientes de Rusia: “La colonización de los altiplanos de Angola es una necesidad imprescindible para el mantenimiento de nuestro dominio en aquellas regiones, y la mejor forma y más rápida, para no cargar de gastos al estado, consiste en desviar hacia allí la corriente de emigrantes judíos rusos que actualmente van hacia América y Turquía.

El 23 de enero de 1912, Terlö informó a la OTJ de sus diligencias, y el 1 de febrero el diputado Manuel Bravo presentó un proyecto en la Cámara de Diputados, que lo estudia el 26 de febrero. El proyecto preveía la concesión de 60 a 100 hectáreas de terrenos a inmigrantes israelitas que, para beneficiarse de esta ley, deberían nacionalizarse portugueses. Así ganarían la propiedad exclusiva de su terreno, después de 10 años de cultivo ininterrumpido y la exención de nuevos impuestos o adicionales durante 20 años.

El *proyecto Bravo*, como se lo denominó, fue valorado positivamente en la Cámara, y se entregó a una Comisión Colonial conformada por siete miembros, que lo aprobó. De ahí pasó a la Comisión de Finanzas, donde quedó aprobado por unanimidad. En su informe al boletín de la Comunidad Israelita de Lisboa, Terlö escribe que la discusión en la Cámara de Diputados se prolongó durante siete sesiones, entre mayo y junio de 1912, siendo aprobado por todos los diputados el 15 de junio. Según João Medina, los debates en el parlamento son reveladores de la “mentalidad colonialista de la época”, pero muestran también como se analizaba entonces el papel de los judíos. Un diputado, Ramada Curto, consideraba que la expulsión de los judíos durante el reinado de Manuel I había sido la causa de la decadencia de Portugal, ya que habían sido fundamentales para que Holanda se enriqueciese.

El 2 de agosto partió para Lobito (Benguela, Angola) una comisión designada por la OTJ para estudiar la situación de los altiplanos angolanos, liderada por el profesor John Walker Gregory. Durante cerca de tres meses, la comisión recorrió una región de “3000 millas cuadradas, en un total de 1126 recorridas, de las cuales 340 millas se recorrieron a pie”. La comisión retornó a Inglaterra el 17 de octubre de 1912, aunque el informe se publicó más tarde, en junio de 1913. Gregory consideraba positiva la colonización judía, subrayando el hecho de que la presencia de la OTJ en Angola podía ser vista por el gobierno portugués como un refuerzo de su propia

soberanía en ese territorio, de cara a la codicia de los países extranjeros. También consideraba que la tierra angolana era mejor que la palestina en términos de colonización.

El proyecto ley fue discutido por el Senado en mayo de 1913, sintiéndose un “viento hostil” durante el debate, que duró hasta finales de junio. Entre las razones para esta hostilidad destaca sobre las demás el recelo a la instalación de un “estado dentro de otro estado”, como definió con anterioridad el diputado Bernardino Roque, opositor del proyecto. En general, la simpatía de los senadores hacia el proyecto fue escasa, a pesar de intervenciones como las de Francisco Correia Lemos, que recordó la “necesidad de reparar un gran pecado practicado por Manuel”. Con todo, el proyecto fue aprobado por el Senado el 29 de junio de 1913, pero nunca pasó del papel, ni se llevó a la práctica. El desinterés del gobierno de Afonso Costa, receloso de la posible pérdida de soberanía portuguesa, contribuyó a ello.

A esto se añade otra razón. En vísperas de la Primera Guerra Mundial, la propia OTJ entró en crisis, y muchos de sus partidarios la abandonaron en favor del sionismo palestino. El propio Israel Zangwill, junto con Alfredo Bensaúde, acordaron que el proyecto angolano debía abandonarse. Venció así la posición de los “Sionistas de Sion”.

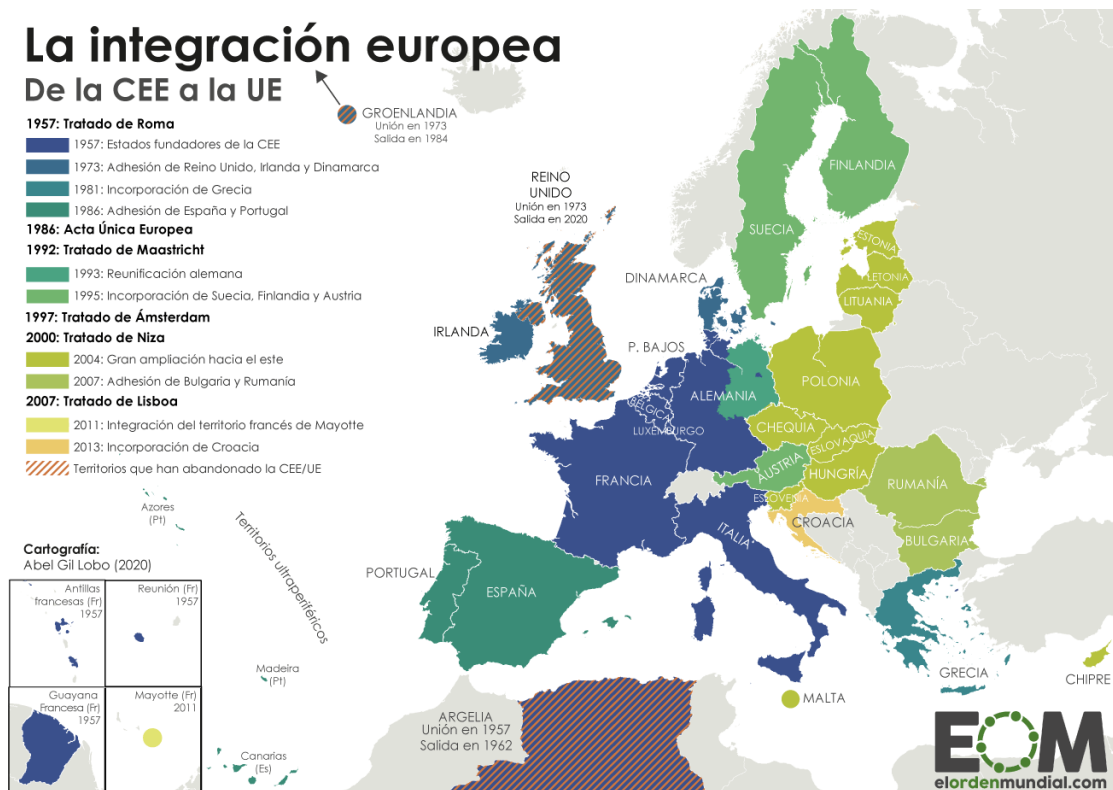
Adaptación y traducción del artículo *Quando o estado de Israel esteve para ser fundado em Angola*, publicado en la revista portuguesa *Visão*, e 26 de mayo de 2017<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Fuente: *Visão* (17 de junio de 2022). *Quando o estado de Israel esteve para ser fundado em Angola. Visão*. <https://visao.sapo.pt/actualidade/mundo/2017-05-26-quando-o-estado-de-israel-esteve-para-ser-fundado-em-angola/>

## ANEXO XX: ACTIVIDAD 3 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 13

1. El siguiente mapa muestra las diferentes etapas del proceso de integración europea, entre 1957 y 2020. Coméntalo según las pautas dadas por el profesor.



Fuente: El Orden Mundial. (15 de junio de 2022). <https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/el-mapa-de-la-integracion-europea/>

**1. Lee este texto de Ramón Cotarelo sobre el papel del rey Juan Carlos I en la Transición.**



“La Transición democrática española es, por acuerdo general, un fenómeno sin precedentes [...] No los había, dese luego, de la mutación pacífica de una dictadura en democracia. Quizá porque las dictaduras, como proliferaron en el siglo XX, son formas políticas relativamente recientes, y en consecuencia no ha habido mucho tiempo para la acumulación de repeticiones.

La *visión histórica* de la Transición acentúa la consideración puramente cronológica de los hechos y tiende a buscar un mecanismo explicativo de carácter inmanente. El ejemplo más claro es el magnífico estudio de Charles T. Powell sobre el rey Juan Carlos como artífice de la Transición [...] Que el rey haya sido el artífice de la Transición o no, o incluso el “motor del cambio”, como lo definió José María de Areilza, es algo lógicamente discutible. Junto a él bien pudieran haber influido otros factores de índole asimismo personal. Por ejemplo, un primer ministro que hubiera tenido más influencia sobre los acontecimientos que Arias Navarro, cosa que no sucedió. O bien un primer ministro que, de hecho, resultó ser una verdadera fuerza del destino, como Adolfo Suárez, a quien el rey nombró inopinadamente un día de julio de 1976 [...] No es posible suponer que el rey supiera de antemano hasta dónde exactamente sería capaz de llegar aquel relativamente joven y oscuro hombre del Movimiento [...] pero sí lo es percatarnos de que, con aquel nombramiento, el rey daba su primer paso de importancia en el proceso que luego, y solo luego, se llamaría la Transición. Adolfo Suárez era una decisión propia del monarca, puesto que con Arias Navarro habíase limitado a confirmar en el cargo al último Presidente del Gobierno de Franco.

Suárez y el rey se conocían de antes, en concreto de la época en que el primero fue director general de RTVE, y es razonable pensar que Juan Carlos tuviera una idea de lo que quería y de lo que podía lograr con Suárez. Por eso posteriormente Torcuato Fernández-Miranda, a la salida del Consejo del Reino en que se decidieron las ternas que habrían de proponerse al rey, afirmó estar en situación de ofrecer a este lo que se le había pedido.

Además de todo ello, es igualmente manifiesto que las motivaciones personales del monarca encuentran acomodo en un contexto nacional e internacional que él no determina, pero que condicionan considerablemente su actuación [...] Entre otras cosas se trata de aplacar los temores de que en España pueda estar sucediendo algo parecido a lo que había pasado en Portugal en 1974. De igual manera, solo una visión muy insuficiente e imperfecta es capaz de ignorar la importancia que tiene el primer desplazamiento del rey al extranjero, en concreto a los Estados Unidos. Su discurso ante el Congreso norteamericano marca nítidamente el proyecto real de transformar España en una democracia de corte accidental, y la convicción realista de que en el mundo contemporáneo son los Estados Unidos quienes ejercen una vigilancia y control sobre el devenir político de los demás estados”.

Fragmentos del artículo *Visiones de la Transición* (1994), de Ramón Cotarelo<sup>32</sup>.

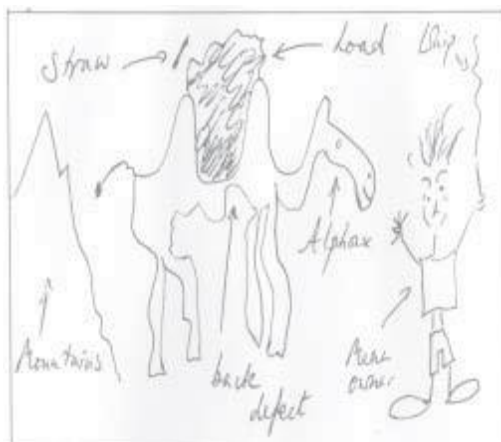
Preguntas:

- a) **¿Cómo se percibe al rey Juan Carlos I desde la *visión histórica* de la Transición?**
- b) **¿Qué quiere decir el autor con que “Adolfo Suárez era una decisión propia del monarca”?**
- c) **Busca información en internet sobre el papel de Torcuato Fernández-Miranda en la Transición. ¿Qué cargos ocupó? ¿De dónde venía su relación con el rey Juan Carlos?**
- d) **Busca información en internet a cerca de lo que sucedió en Portugal en 1974. ¿Por qué crees que pudo haber repercutido en España?**
- e) **¿Por qué Juan Carlos I hizo su primer viaje internacional a Estados Unidos, según el autor? ¿Cómo se relaciona ese hecho con el contexto internacional del momento?**
- d) **Pregunta de opinión. ¿Crees que ha variado mucho la visión que se tiene actualmente de la Transición respecto a la que describió Ramón Cotarelo en 1994?**

---

<sup>32</sup> Fuente: Cotarelo, R. (1994). *Visiones de la Transición*. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/1051417.pdf>

**1. Lee este cuento y responde a las preguntas que hay debajo:**



“Érase una vez un camello llamado Alfonso. Por varias razones, relacionadas con un desafortunado accidente durante su nacimiento, el camello tenía graves problemas de espalda. No fue este, sin embargo, el final de sus desgracias. El camello tenía un dueño explotador, llamado Frank, que se dedicaba a la venta de mercancías. En sus viajes, sobrecargaba a sus animales, y los obligaba a realizar trayectos innecesariamente largos por las montañas. Los clientes, por su parte, eran indiferentes a los malos tratos de Frank para con sus animales.

Un viernes, después de acabar su jornada laboral, Frank cargó a Alfonso y al resto de animales, y los llevó de vuelta a casa por un extenuante y totalmente innecesario viaje por las montañas. En un momento dado, Frank decidió descansar. Apiló sobre la chepa de Alfonso montones de mercancías más, y para darse un capricho, masticó un pedazo de paja. Cuando terminó, depositó la paja sobre la chepa de Alfonso. El camello dobló sus rodillas, emitió un gemido de dolor y se desplomó contra el suelo. El veterinario dictaminó que había muerto por un irreversible dolor de espalda”<sup>33</sup>.

Preguntas:

- a) **Identifica en el texto las causas profundas y el detonante que llevaron a la muerte de Alfonso.**
- b) **Establece un ranking de las causas profundas que causaron la muerte de Alfonso, por orden de importancia.**

---

<sup>33</sup> Fuente: Chapman, A. (2003). *Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching casual reasoning*.



## ANEXO XXIII: IMÁGENES DE LAS PRESENTACIONES POWERPOINT UTILIZADAS DURANTE LAS EXPLICACIONES MAGISTRALES

### 2. 1. EL BLOQUE OCCIDENTAL O CAPITALISTA

- El bloque occidental se vertebró en torno a tres grandes ejes o instrumentos: **la doctrina Truman o doctrina de contención del comunismo, el Plan Marshall y la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN).**

**1. La doctrina Truman o doctrina de contención del comunismo:** consistía en impedir que el comunismo avanzara por Europa.

Después de la Segunda Guerra Mundial, Europa estaba destruida: no había alimentos ni combustible, el sistema financiero era débil y las infraestructuras estaban desmanteladas.

Para solucionarlo e impedir el avance del comunismo, EE. UU. desarrolló un programa de ayuda económica.



Harry Truman,  
presidente de EE.  
UU. entre 1945 y  
1953

### 3. 4. LA GUERRA DE COREA (1950-1953)

- En 1950, Corea del Norte invadió Corea del Sur.
- La ONU intervino a través de los cascos azules.
- EE. UU., líder de la coalición de la ONU, reconquistó el sur y se adentró en el norte. En ese momento, China anunció su apoyo a Corea del Norte.
- Entonces, MacArthur planteó el uso de la bomba atómica sobre el norte, pero fue destituido por Truman.
- Después del regreso a la situación inicial, en torno al paralelo 38°N, se firmó el armisticio en **Panmunjon**.



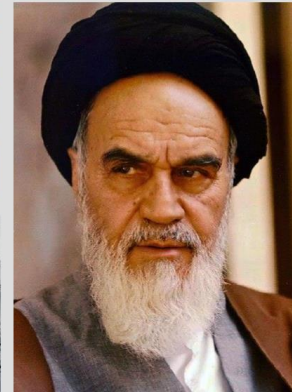
## 4. 4. LA CRISIS DE LOS MISILES DE CUBA

- Ante la amenaza que suponía un gobierno pro-soviético a 150 km de EE. UU., el nuevo presidente, Kennedy, tomó la iniciativa.
  - En 1961 exiliados cubanos, organizados y financiados por EE. UU. intentaron invadir Cuba desde Bahía de Cochinos/Playa Girón. Fracasaron y la figura de Castro se fortaleció en Cuba.



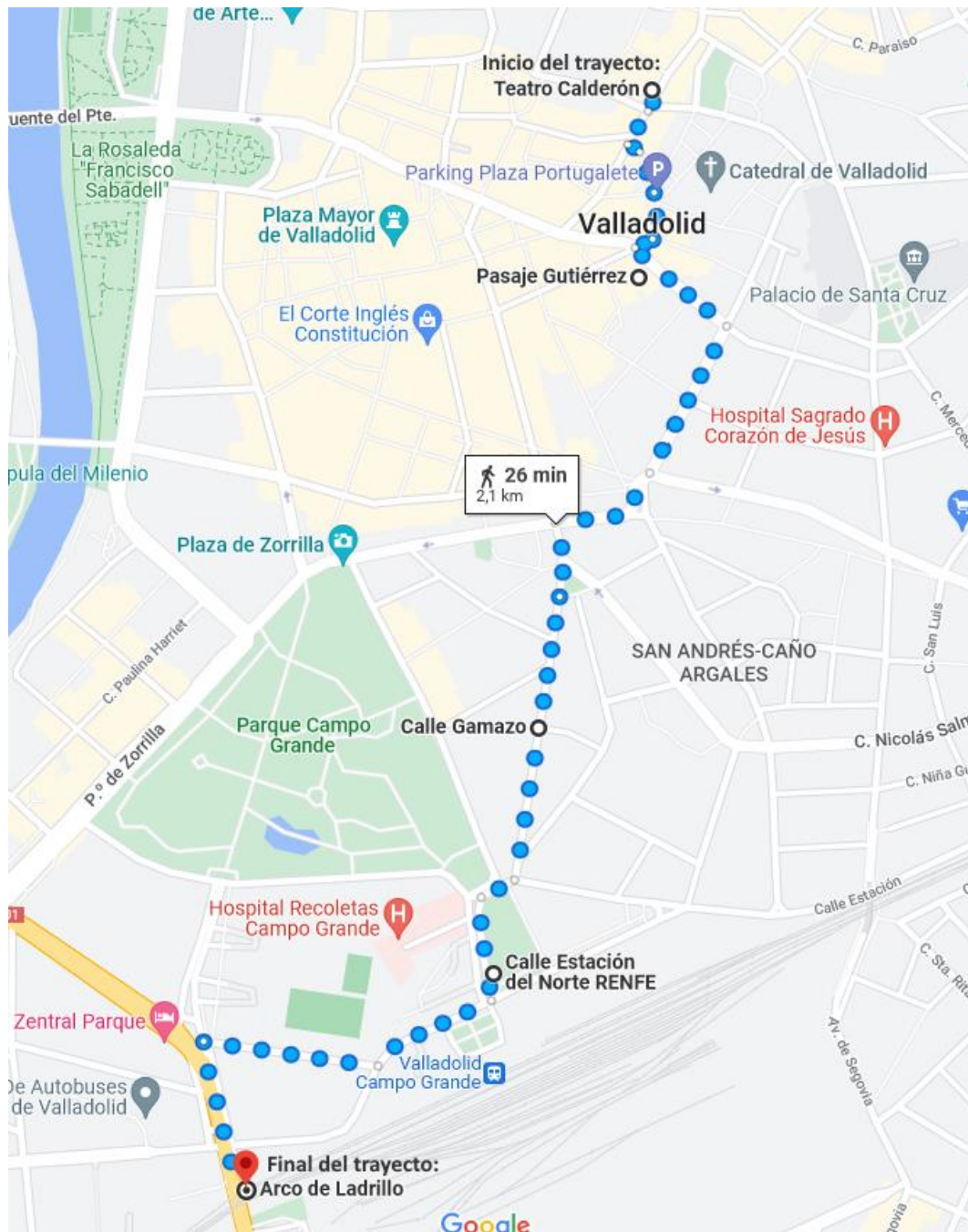
## 6. 2 – EL REBROTE DE LA TENSION (1977-1985)

- Ese débil entendimiento se vio pronto empañado por la **crisis de 1979**. Ese año sucedieron:
  - **La invasión soviética de Afganistán:** permitió a la URSS aumentar su área de influencia en Asia.
  - **La revolución sandinista en Nicaragua:** derrocó a la dictadura de los Somoza y estableció en el país un régimen próximo al comunista. EE. UU. financió a los grupos contrarrevolucionarios.
  - **La revolución islámica en Irán:** acababa con el reinado del sah e iniciaba una etapa de enemistad entre los dos países



Fuente: elaboración propia.

ANEXO XXIV: PARADAS DE LA SALIDA DIDÁCTICA “UN RECORRIDO POR EL VALLADOLID DEL SIGLO XIX”



Fuente: elaboración propia.



ANEXO XXV: MAPAS EMPLEADOS EN LA ACTIVIDAD 1 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 11  
(U. D. 11)



Fuente: Burns, D. (16 de junio de 2022).

[https://www.fasttrackteaching.com/ffap/Unit\\_11\\_Cold\\_War/U11\\_Cold\\_War\\_Maps.html](https://www.fasttrackteaching.com/ffap/Unit_11_Cold_War/U11_Cold_War_Maps.html)

ANEXO XXVI: MATERIALES UTILIZADOS PARA LA ACTIVIDAD 6 DE LA UNIDAD DIDÁCTICA MODELO (U. D. 11)

**A) Letra en español de *For What It's Worth* (Buffalo Springfield, 1967):**

<https://www.youtube.com/watch?v=8bl-vbBnJ3I>

*Algo está sucediendo aquí*

*Pero lo que es no está exactamente claro*

*Hay un hombre con un arma por allí*

*Diciéndome que debo tener cuidado*

*Creo que es momento de que nos detengamos*

***Niños, ¿Qué es ese sonido?***

***Todo el mundo, mirad, ¿Qué está pasando?***

*Se están dibujando líneas de batalla*

*Nadie tiene razón si todos están equivocados*

*Jóvenes diciendo lo que piensan*

*Teniendo tanta resistencia por detrás*

***Estrillo***

*Qué día de campo para el calor.*

*Miles de personas en la calle*

*Cantando canciones y llevando carteles*

*En su mayoría dicen “Hurra por nuestro lado”*

***Estrillo***

*La paranoia golpea profundamente*

*Se arrastrará por tu vida*

*Comienza cuando siempre tienes miedo.*

*Sal de la fila; los hombres vienen y te llevan*

***Estrillo (x4)***

**B) Letra en español de *Fortunate Son* (Creedence Clearwater Revival, 1969):**

[https://www.youtube.com/watch?v=KD5\\_YJQzobs](https://www.youtube.com/watch?v=KD5_YJQzobs)

*Algunas personas nacen hechas para ondear la bandera*

*Oh, son de color rojo, blanco y azul*

*Y cuando la banda toca "Hail to the Chief"*

*Oh, te apuntan con el cañón, Señor*

***No soy yo, no soy yo***

***No soy el hijo de un senador, chico***

***No soy yo, no soy yo***

***No soy un afortunado, no***

*Algunas personas nacen con una cuchara de plata en la mano*

*Señor, ¿No se ayudan a sí mismos, Señor?*

*Pero cuando el recaudador de impuestos llega a la puerta*

*Señor, la casa parece una venta de artículos usados*

***Estrillo***

*Algunas personas heredan ojos tachonados de estrellas*

*Oh, te envían a la guerra, Señor*

*Y cuando les preguntas: "¿Cuánto deberíamos dar?"*

*Oh, solo responden: "Más, más, más"*

***Estrillo (x4)***

**C) Fotografía *La ejecución de Saigón* (Eddie Adams, 1968):**



Fuente: National Geographic. (16 de junio de 2022).

[https://historia.nationalgeographic.com.es/a/ejecucion-saigon-foto-guerra-vietnam-que-gano-pulitzer\\_15070](https://historia.nationalgeographic.com.es/a/ejecucion-saigon-foto-guerra-vietnam-que-gano-pulitzer_15070)

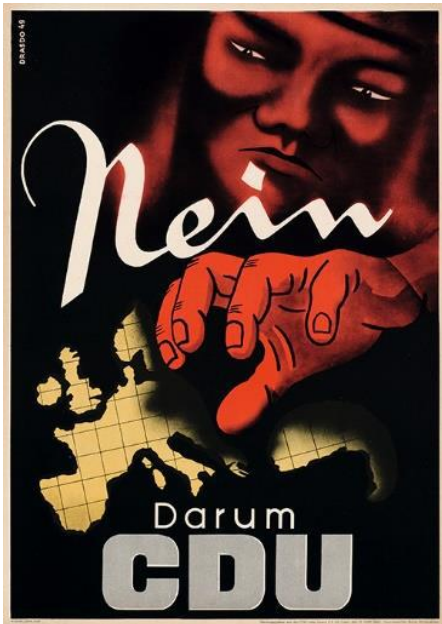
**D) Fotografía *La niña del napalm* (Nick Ut, 1972):**



Fuente: RTVE. (16 de junio de 2022). <https://www.rtve.es/noticias/20220608/50-anos-fotografia-nina-napalm/2368782.shtml>

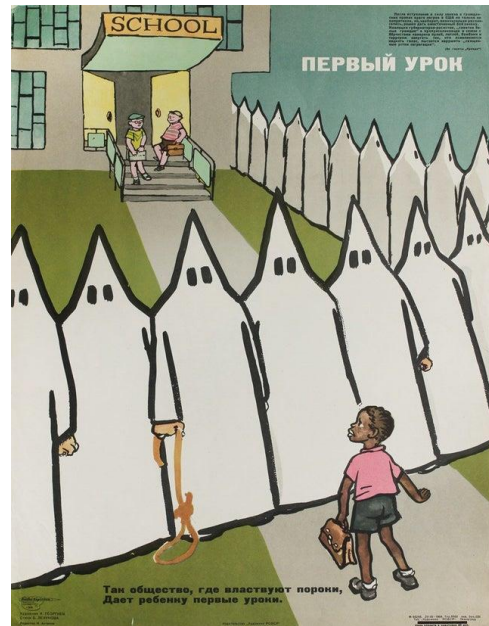


ANEXO XXVII: MATERIALES EMPLEADOS EN LA PRIMERA SESIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA MODELO (U. D. 11)



Fuente: Schmacks, Y. (17 de junio de 2022). *The Woman as "Work-Machine": Gender and Anticommunism in Postwar Germany.*

<https://jhiblog.org/2021/01/13/the-woman-as-work-machine/>



Fuente: Soviet Visuals [@Sovietvisuals]. (17 de junio de 2022). "First lesson" Soviet anti-american poster, 1964 [Tuit]. Twitter.

<https://twitter.com/sovietvisuals/status/1298568370636435458>



Fuente: Andrei, M. (17 de junio de 2022). *The amazing Soviet Space Program posters.*

<https://www.zmescience.com/other/the-amazing-soviet-space-program-posters/>



Fuente: Wikipedia. (17 de junio de 2022).

[https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Is\\_this\\_tomorrow.jpg](https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Is_this_tomorrow.jpg)



ANEXO XXVIII: PRUEBA ESCRITA DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS 11, 12 Y 13

4º ESO - Grupo <input type="text"/>	Tercera evaluación – Unidades 11, 12 y 13	Calificación
Colegio San Agustín	Geografía e Historia Comienzo: 11:00 Duración: 55 minutos	
Nombre y apellidos		
Fecha		

**INDICACIONES:** recuerde que debe contestar las preguntas en los folios proporcionados por el profesor, nunca en esta hoja.

Antes de entregar el examen, revise las respuestas. Puede resolver las preguntas en el orden que desee.

\*\*\*\*

**1. Responda a las siguientes preguntas cortas sobre La Guerra Fría (1 punto):**

- ¿Entre qué fechas se desarrolló la etapa de Guerra Fría? (0,25 puntos)
- ¿En qué consistió el Pacto de Varsovia? (0,5 puntos)
- ¿Dónde se firmó el armisticio de la Guerra de Corea? (0,25 puntos)

**2. Ordene, de mayor a menor antigüedad, los siguientes hechos históricos sobre La descolonización (puntuación máxima 1 punto):**

- Guerra de los Seis Días
- Conferencia de Bandung
- Conferencia de Belgrado
- Marcha verde

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**3. Defina los siguientes términos históricos. Elija cuatro de los cinco propuestos (1,5 puntos):**

- Perestroika
- Gamal Abdel Nasser
- Tratado de Roma
- 11-S
- OTAN

**4. Responda a dos de las cuatro preguntas propuestas (2 puntos):**

- Características generales de la Guerra Fría
- La Guerra de Corea
- La génesis del conflicto árabe-israelí (hasta 1948)
- Características generales del estado del bienestar

**5. Responda a una de las siguientes preguntas de desarrollo, entre las tres propuestas (3 puntos):**

- a) Los instrumentos utilizados por la URSS para asegurar su dominio en Europa oriental durante la Guerra Fría
- b) el Movimiento de Países No Alineados
- c) El proceso de formación de la Unión Europea: de la Europa de los Seis a la Europa de los Veintisiete

**6. Comente la siguiente imagen, relacionándola con su contexto histórico:**



ANEXO XXIX: CAPTURAS DE PANTALLA DE LA WEBQUEST DE LA UNIDAD DIDÁCTICA MODELO (U. D. 11)



Capturas de pantalla de la pestaña "Introducción" de la webquest. Fuente: elaboración propia.

Webquest de la Unidad didáctica 11: ¿Estamos viviendo una nueva Guerra Fria?

INTRODUCCIÓN **TAREA** PROCESO Y RECURSOS EVALUACIÓN CONCLUSIÓN

## TAREA

Como sabéis, cada uno de los seis grupos que conformáis en este trimestre, tenéis adjudicado uno de los siguientes temas:

Grupo	Tema asignado por el profesor
Grupo 1	El conflicto entre Rusia y Ucrania (desde 2012)
Grupo 2	La "guerra comercial" entre China y EE. UU. (desde 2018)
Grupo 3	China y su "conquista del espacio" (desde 2003)
Grupo 4	La batalla por el Ártico entre EE. UU. y Rusia (desde 2002)
Grupo 5	La nueva "Ruta de la Seda" de China (desde 2012)
Grupo 6	La expansión de la OTAN (desde 1991)

Debéis realizar una investigación sobre el tema que os haya tocado, y elaborar un ensayo que contenga las siguientes partes:

- Desarrollo histórico de la cuestión.** Tenéis que partir de la fecha indicada en la tabla de arriba y señalar cómo ha evolucionado la situación desde entonces hasta ahora.
- Balanza geopolítica de la cuestión.** Debéis indicar qué países se ven beneficiados o perjudicados por esta cuestión, señalando el porqué. Tened en cuenta que una cuestión puede afectar a las grandes potencias (EE. UU., China y Rusia), pero también a otras. Por ejemplo, en el tema de la nueva Ruta de la Seda habría que hablar sobre otros países europeos y asiáticos.
- Reflexión final: ¿Estamos viviendo una nueva Guerra Fria?** A la luz de lo que habéis aprendido con vuestro trabajo y de lo que sabéis sobre la Guerra Fria histórica, ¿Creeis que estamos viviendo un periodo similar a este? De ser así, ¿Qué parecido y qué diferencias encontráis?

El ensayo tiene que tener una extensión máxima de 4 páginas. Podéis entregarlo por Microsoft TEAMS al final de la sesión, aunque el plazo quedará abierto unos días más para quien lo necesite.

Captura de pantalla de la pestaña "Tarea" de la webquest. Fuente: elaboración propia.

Webquest de la Unidad didáctica 11: ¿Estamos viviendo una nueva Guerra Fria?

INTRODUCCIÓN TAREA **PROCESO Y RECURSOS** EVALUACIÓN CONCLUSIÓN

## PROCESO Y RECURSOS

Para llevar a cabo esta webquest, aplicaremos la metodología *flipped classroom* o aula invertida. Desde la primera sesión de la Unidad didáctica 11 - Un mundo dividido en bloques: la Guerra Fria, podéis acceder a los recursos que se han planteado para cada grupo. Deberéis leer, visualizar y/o analizar estos recursos como trabajo en casa, puesto que dedicaremos la primera y última sesión a que elaboréis el ensayo. Al final de dicha sesión, podéis entregarlo al profesor a través de Microsoft TEAMS, aunque el plazo de entrega permanecerá abierto unos días más.

Cada grupo utilizará los siguientes recursos:

**Grupo 1: el conflicto entre Rusia y Ucrania desde 2012:**

TEXTOS:

- Nueva Tribuna (14 de febrero de 2014). El origen y los motivos de las protestas. <https://www.nuevatribuna.es/articulo/mundo/economia/dar-el-bien-origen-y-motivos-protestas/2014/02/13/04646100901.html>
- Semana (22 de febrero de 2014). Por qué cayó el régimen de Yanukóvich en Ucrania. <https://www.semana.com/informacion/articulo/por-que-cayo-el-regimen-de-yanukovich-en-ucrania/07846023/>
- Andrés Kurlov (22 de noviembre de 2014). Un año de caos en Ucrania: cómo una protesta derivó en guerra. [https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/11/141121\\_ukrania\\_aniversario\\_kurlov\\_entendiendo\\_az](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/11/141121_ukrania_aniversario_kurlov_entendiendo_az)
- Julia F. Cárdenas y Paula Bora (3 de junio de 2022). 100 días de guerra rus en Ucrania: la mitad del país se recupera mientras la ofensiva del Kremlin se intensifica en el este. <https://www.neural.es/100-dias-guerra-rusia-ucrania/00000000>
- Wikidat. Crisis en Crimea de 2014. [https://es.wikidat.com/info/Crisis\\_en\\_Crimea\\_de\\_2014](https://es.wikidat.com/info/Crisis_en_Crimea_de_2014)

VÍDEOS:

- BBC Mundo (9 de enero de 2022). ¿Cuál es el origen del conflicto entre Ucrania y Rusia y por qué tiene relevancia internacional? <https://www.youtube.com/watch?v=32M4E2rM4>
- Euronews (21 de febrero de 2022). Putin reconoce la independencia de Donetsk y Lugansk en el Donbás bajo condiciones de la UE. <https://es.euronews.com/2022/02/21/putin-comunica-a-macron-y-scholz-intencion-de-reconocer-donetsk-y-lugansk-795406104>

**Grupo 2: la Guerra comercial entre China y EE. UU. desde 2018**

TEXTOS:

- El País (29 de junio de 2019). Cronología del 'caso Huawei' de la detención de su directora ejecutiva a la última semana de Trump. [https://elpais.com/economia/2019/06/29/actualidad/1561901901\\_251947.html](https://elpais.com/economia/2019/06/29/actualidad/1561901901_251947.html)
- Bobby Hazen (10 de junio de 2019). Huawei: Innocent until proven guilty. <https://www.cnn.com/2019/06/10/tech/huawei-us/index.html>
- BBC Mundo (3 de septiembre de 2019). Guerra comercial entre Estados Unidos y China: ¿cómo afecta a las industrias tecnológicas de ambos países? <https://www.bbc.com/mundo/noticias-55651630>
- Joselin García (8 de junio de 2019). La guerra de EE. UU. en contra de la tecnología 5G China. <http://www.ohla.org/analisis/la-guerra-de-ee-uu-en-contra-de-la-tecnologia-5g-china>

VÍDEOS:

- France 24 (14 de diciembre de 2018). Estados Unidos y China: la guerra comercial de las grandes economías en el 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=uk1tN8NiumU>

PODCASTS:

- Cadena Ser (13 de enero de 2020). El fin de la guerra comercial entre China y Estados Unidos, cada vez más cerca. <https://cadena-ser.com/audio/001D00100000584568/>

**Grupo 3: China y su "conquista del espacio" desde 2003**

TEXTOS:

- José Reinoso (10 de octubre de 2003). China pone en órbita a su primer astronauta. [https://elpais.com/diario/2003/10/10/tecnologia/108656201\\_85921a.html](https://elpais.com/diario/2003/10/10/tecnologia/108656201_85921a.html)
- XI Semanal (28 de febrero de 2019). China, a la conquista del espacio. <https://www.xisemanal.com/conocimiento/2019/02/28/china-conquista-del-espacio-termina-labonafu.html>
- CCNY (20 de junio de 2019). Why can China build its own space station? <https://www.cnyu.edu/news/2019-07-19/Why-China-can-build-its-own-space-station-3f03f2650/index.html>
- BBC Mundo (15 de mayo de 2021). China se convierte en el segundo país del mundo en aterrizar con éxito en Marte con un robot. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-57126417>
- Omar Karaboud (20 de mayo de 2022). La NASA calienta la nueva carrera espacial con China. <https://www.elfinanciero.com/tecnologia/tecnologia/2022/05/20/nasa-accesa-china-reele-tecnologia-espacial-3427615/>

VÍDEOS:

- TeleSur (2019). Preocupa a EE. UU. avances de Rusia y China en la carrera espacial. <https://www.dailymotion.com/video/73c3v0>
- El País (3 de enero de 2019). Qué hay en la CARA OCULTA de la LUNA y a qué ha ido China. <https://www.youtube.com/watch?v=6EB3tP0a0>

**Grupo 4: la "batalla por el Ártico" entre EE. UU. y Rusia, desde 2002**

Webquest de la Unidad didáctica 11: ¿Estamos viviendo una nueva Guerra Fria?

INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO Y RECURSOS **EVALUACIÓN** CONCLUSIÓN

**Grupo 2: la Guerra comercial entre China y EE. UU. desde 2018**

TEXTOS:

- El País (29 de junio de 2019). Cronología del 'caso Huawei' de la detención de su directora ejecutiva a la última semana de Trump. [https://elpais.com/economia/2019/06/29/actualidad/1561901901\\_251947.html](https://elpais.com/economia/2019/06/29/actualidad/1561901901_251947.html)
- Bobby Hazen (10 de junio de 2019). Huawei: Innocent until proven guilty. <https://www.cnn.com/2019/06/10/tech/huawei-us/index.html>
- BBC Mundo (3 de septiembre de 2019). Guerra comercial entre Estados Unidos y China: ¿cómo afecta a las industrias tecnológicas de ambos países? <https://www.bbc.com/mundo/noticias-55651630>
- Joselin García (8 de junio de 2019). La guerra de EE. UU. en contra de la tecnología 5G China. <http://www.ohla.org/analisis/la-guerra-de-ee-uu-en-contra-de-la-tecnologia-5g-china>

VÍDEOS:

- France 24 (14 de diciembre de 2018). Estados Unidos y China: la guerra comercial de las grandes economías en el 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=uk1tN8NiumU>

PODCASTS:

- Cadena Ser (13 de enero de 2020). El fin de la guerra comercial entre China y Estados Unidos, cada vez más cerca. <https://cadena-ser.com/audio/001D00100000584568/>

**Grupo 3: China y su "conquista del espacio" desde 2003**

TEXTOS:

- José Reinoso (10 de octubre de 2003). China pone en órbita a su primer astronauta. [https://elpais.com/diario/2003/10/10/tecnologia/108656201\\_85921a.html](https://elpais.com/diario/2003/10/10/tecnologia/108656201_85921a.html)
- XI Semanal (28 de febrero de 2019). China, a la conquista del espacio. <https://www.xisemanal.com/conocimiento/2019/02/28/china-conquista-del-espacio-termina-labonafu.html>
- CCNY (20 de junio de 2019). Why can China build its own space station? <https://www.cnyu.edu/news/2019-07-19/Why-China-can-build-its-own-space-station-3f03f2650/index.html>
- BBC Mundo (15 de mayo de 2021). China se convierte en el segundo país del mundo en aterrizar con éxito en Marte con un robot. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-57126417>
- Omar Karaboud (20 de mayo de 2022). La NASA calienta la nueva carrera espacial con China. <https://www.elfinanciero.com/tecnologia/tecnologia/2022/05/20/nasa-accesa-china-reele-tecnologia-espacial-3427615/>

VÍDEOS:

- TeleSur (2019). Preocupa a EE. UU. avances de Rusia y China en la carrera espacial. <https://www.dailymotion.com/video/73c3v0>
- El País (3 de enero de 2019). Qué hay en la CARA OCULTA de la LUNA y a qué ha ido China. <https://www.youtube.com/watch?v=6EB3tP0a0>

**Grupo 4: la "batalla por el Ártico" entre EE. UU. y Rusia, desde 2002**

Webquest de la Unidad didáctica 11: ¿Estamos viviendo una nueva Guerra Fria?

INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO Y RECURSOS EVALUACIÓN CONCLUSIÓN

### Grupo 4: la "batalla por el Ártico" entre EE. UU. y Rusia, desde 2002

TEXTOS:

- France 24 (16 de agosto de 2019). ¿Donald Trump quiere comprar Groenlandia? <https://www.france24.com/es/20190816-donald-trump-compra-groenlandia-polemica>
- France 24 (21 de mayo de 2021). ¿Cómo se convirtió el Ártico en una gran apuesta geoestratégica? <https://www.france24.com/es/europa/20210521-c-m-c-3-83-m-se-convierte-en-una-gran-apuesta-geoestrategica-3-83-83>
- Alexa Columbia (15 de marzo de 2022). La otra 'guerra fría' de Putin ya se libra en el Ártico. <https://www.elcomercio.com/internacional/europa/guerra-fria-putin-20220315142992.html>

VÍDEOS:

- El Confidencial (17 de agosto de 2019). La guerra del Ártico: la vía comercial que enfrenta a China, Rusia y Estados Unidos. <https://www.youtube.com/watch?v=Ug9p9R2p2nE>
- BBC Mundo (22 de agosto de 2019). Por qué hay tanto interés en Groenlandia, la isla que Trump quiere comprar a Dinamarca. <https://www.youtube.com/watch?v=Nlccpcc2uq>

### Grupo 5: la nueva Ruta de la Seda de China, desde 2012

TEXTOS:

- El País (7 de septiembre de 2015). China propone la recuperación de la Ruta de la Seda en una visita a Asia Central. [https://elpais.com/economia/2015/09/07/argencias/137205624\\_43211.html](https://elpais.com/economia/2015/09/07/argencias/137205624_43211.html)
- Mario Esteban y Miguel Otero Iglesias (9 de abril de 2015). ¿Qué podemos esperar de la nueva Ruta de la Seda y del Banco Asiático de Inversión en Infraestructuras liderados por China? <https://www.realinstitutoelcano.org/actualidad/podemos-esperar-de-la-nueva-ruta-de-la-seda-y-del-banco-asiatico-de-inversion-en-infraestructuras-liderados-por-china/>
- Angela Starost (24 de mayo de 2017). La iniciativa china "Cinturón y Ruta de la Seda" - ¿nuevo nombre, mismas dudas? [https://ecfr.eu/files/article\\_files/initiative\\_china\\_cinturon\\_y\\_ruta\\_de\\_la\\_seda\\_nuevo\\_nombre\\_mismas\\_dudas/](https://ecfr.eu/files/article_files/initiative_china_cinturon_y_ruta_de_la_seda_nuevo_nombre_mismas_dudas/)
- CGTN (6 de diciembre de 2018). From Silk Road to Silk Railroad. <https://news.cgtn.com/news/3d3d14934d544f794576333669d4/index.html>
- Cronista (6 de febrero de 2022). Nueva Ruta de la Seda: 5 claves del megaproyecto de China para expandirse en el mundo. <https://www.cronista.com/internacionales/que-es-la-nueva-ruta-de-la-seda-5-claves-del-megaproyecto-de-china-para-potenciar-vinculos-en-el-mundo/>

Webquest de la Unidad didáctica 11: ¿Estamos viviendo una nueva Guerra Fria?

INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO Y RECURSOS EVALUACIÓN CONCLUSIÓN

Cronista (6 de febrero de 2022). Nueva Ruta de la Seda: 5 claves del megaproyecto de China para expandirse en el mundo. <https://www.cronista.com/internacionales/que-es-la-nueva-ruta-de-la-seda-5-claves-del-megaproyecto-de-china-para-potenciar-vinculos-en-el-mundo/>

VÍDEOS:

- EFE (24 de marzo de 2019). Italia se abre a la Nueva Ruta de la Seda china pese a las dudas de Europa. <https://www.youtube.com/watch?v=1A6Z8S7W1M>
- DW Documental (7 de diciembre de 2020). China se apodera de Europa - La Nueva Ruta de la Seda. <https://www.youtube.com/watch?v=DeDdtG-SyA>

### Grupo 6: la expansión de la OTAN, desde 1991

TEXTOS:

- Gonzalo Pozo (2004). La paz fría. Rusia y la OTAN entre 1991 y 2001. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1129429.pdf>
- Andrés Ortega (9 de septiembre de 2014). ¿Qué le prometió la OTAN a Gorbachev? <https://www.realinstitutoelcano.org/espectador-global-que-le-prometio-la-otan-a-gorbachev/>
- France 24 (23 de febrero de 2022). OTAN: historia de la alianza militar protagonista en la crisis de Ucrania. <https://www.france24.com/es/programas/francia-24-otn-20220223-otn-ucrania-china>
- La República (8 de marzo de 2002). La expansión de la Otan en Europa, uno de los puntos de Putin para iniciar la invasión. <https://www.larepublica.es/temas/crisis-en-ucrania/putin-se-ha-surgido-la-otan-uno-de-los-puntos-de-putin-para-justificar-su-invasion-3313442>

VÍDEOS:

- France 24 (2 de marzo de 2022). La expansión de la OTAN: ¿seguridad o provocación? <https://www.youtube.com/watch?v=QUM1oo8FDY>

PODCASTS:

- El Mundo (17 de mayo de 2022). Suecia y Finlandia, a un paso de la OTAN: ¿cómo puede cambiar el mundo? <https://www.elmundo.es/podcast/el-mundo-al-dia/2022/05/17/63b2bd3f-d48f-48f7-33b8-4591.html>

Recordad que, además de esta documentación, podéis utilizar otra que sea de vuestro interés para elaborar el ensayo

Capturas de pantalla de la pestaña "Proceso y recursos" de la webquest. Fuente: elaboración propia.

Webquest de la Unidad didáctica 11: ¿Estamos viviendo una nueva Guerra Fria?

INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO Y RECURSOS EVALUACIÓN CONCLUSIÓN

## EVALUACIÓN

Para evaluar esta actividad grupal de webquest, se empleará esta rúbrica:

	Criterio			
	1	2	3	4
Proceso de realización de la actividad	El grupo se muestra inquieto y no mantiene una actitud negativa durante la realización de la actividad	El grupo muestra alguna durante la realización de la actividad, actitud	El grupo se muestra durante la realización de la actividad y mantiene una actitud correcta	El grupo se muestra eficientemente durante la realización de la actividad y mantiene una actitud sobresaliente
Reparto de las tareas	El grupo no realiza una distribución de las tareas	El grupo realiza una distribución no equitativa de las tareas, existiendo ciertas diferencias entre los integrantes	El grupo realiza una distribución de las tareas, existiendo ciertas diferencias entre los integrantes	El grupo realiza una distribución equitativa de las tareas
Producto final (ensayo)	Aspectos formales (presentación y ortografía) El producto final está desordenado y sucio	El producto final está desordenado pero presenta un orden	El producto final está cuidado y ordenado	El producto final está eficientemente presentado, cuidado y ordenado
Ortografía y gramática	El producto final contiene errores de ortografía y gramática o más	El producto final contiene entre 4 y 6 faltas de ortografía y gramática	El producto final contiene entre 1 y 3 faltas de ortografía y gramática	El producto final no contiene ninguna falta de ortografía y gramática
Contenido	El producto final no presenta ningún contenido	El producto final presenta un nivel de contenidos insuficientes	El producto final presenta un nivel de contenidos suficientes	El producto final presenta un nivel de contenidos sobresalientes
Utilización de recursos	El grupo no utiliza ningún recurso para la realización de la actividad	El grupo utiliza pocos recursos para la realización de la actividad	El grupo utiliza recursos adecuados para la realización de la actividad	El grupo utiliza recursos extraordinarios para la realización de la actividad
Capacidad de análisis y reflexión	El grupo no muestra ninguna capacidad de análisis ni de reflexión	El grupo muestra una capacidad de análisis y de reflexión escasa	El grupo muestra una capacidad de análisis y de reflexión adecuada	El grupo muestra una capacidad de análisis y de reflexión excelente
Empleo de fuentes	El grupo emplea fuentes no fiables	El grupo emplea fuentes no fiables	El grupo emplea fuentes fiables	El grupo emplea fuentes muy fiables

Webquest de la Unidad didáctica 11:  
¿Estamos viviendo una nueva Guerra Fría?

INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO Y RECURSOS **EVALUACIÓN** CONCLUSIÓN

Ortografía y gramática	El producto final contiene 7 faltas de ortografía y gramática o más	El producto final contiene entre 4 y 6 faltas de ortografía y gramática	El producto final contiene entre 1 y 3 faltas de ortografía y gramática	El producto final no contiene ninguna falta de ortografía y gramática
Contenidos	El producto final no presenta ningún contenido	El producto final presenta un nivel de contenidos insuficientes	El producto final presenta un nivel de contenidos suficientes	El producto final presenta un nivel de contenidos sobresalientes
Utilización de recursos	El grupo no utiliza ningún recurso para la realización de la actividad	El grupo utiliza pocos recursos para la realización de la actividad	El grupo utiliza recursos adecuados para la realización de la actividad	El grupo utiliza recursos extraordinarios para la realización de la actividad
Capacidad de análisis y reflexión	El grupo no muestra ninguna capacidad de análisis ni de reflexión	El grupo muestra una capacidad de análisis y de reflexión escasas	El grupo muestra una capacidad de análisis y de reflexión adecuadas	El grupo muestra una capacidad de análisis y de reflexión sobresalientes
Presentación del producto final	El producto final no se ha presentado ni en tiempo ni en la forma exigida por el profesor	El producto final no se ha presentado en el tiempo, aunque sí en la forma exigida por el profesor	El producto final se ha presentado en el tiempo y en la forma adecuada	El producto final se ha presentado antes de tiempo y en una forma adecuada

La nota obtenida por cada grupo en esta actividad forma parte del 25% dedicado a las actividades grupales de la nota de la evaluación. En la tabla de abajo os recuerdo los porcentajes que componen la evaluación:

Porcentajes de la evaluación		Search	
	T1	T2	T3
Prueba escrita	60%		
Actividades en el aula y en casa	45%		Actividades individuales 20%
Actitud	5%		Actividades grupales 25%

Capturas de pantalla de la pestaña "Evaluación" de la webquest. Fuente: elaboración propia.

Webquest de la Unidad didáctica 11:  
¿Estamos viviendo una nueva Guerra Fría?

INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO Y RECURSOS EVALUACIÓN **CONCLUSIÓN**


Actitud	5%
---------	----

## CONCLUSIÓN

Habéis llegado al final de esta webquest. Mediante los ensayos que habéis realizado en el aula, y a partir del análisis de los recursos que habéis hecho en casa, sois capaces de comprender mejor el presente, pero también de relacionarlo con la historia.

La comprensión del tiempo actual es el mejor regalo que puede hacernos la historia. Como decía Miguel de Cervantes, en el capítulo IX de *El Quijote*:

**"La historia [es] émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir".**



Salida de las tropas de Argelia por parte de la URSS (1989) y de EE. UU. (2021). Contextos diferentes, actuaciones similares.

Vitor Rodríguez Neco. Trabajo de Fin de Máster  
MUR05, 2022.

Captura de pantalla de la pestaña "Conclusión" de la webquest. Fuente: elaboración propia.