



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

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

Especialidad de Geografía e Historia

Un Nuevo Tratado de Versalles: desarrollo del pensamiento histórico en 4 de la ESO por medio de la simulación histórica

Javiera Isidora Montiel Rivas

Tutor/a: José María Martínez Ferreira

**Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales,
Sociales y de la Matemática**

Curso 2024-2025

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster presenta una programación didáctica para la asignatura de Geografía e Historia en 4º de ESO, orientada al desarrollo del pensamiento histórico como eje para una enseñanza significativa y la formación de una ciudadanía crítica. La propuesta se estructura en catorce situaciones de aprendizaje que siguen el modelo de Peter Seixas y sus seis conceptos para el pensamiento histórico: significancia histórica, evidencia, causa y consecuencia, continuidad y cambio, perspectiva histórica y dimensión ética. Estas situaciones integran metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, la gamificación, la dramatización, etc. En particular, se desarrolla con detalle la situación de aprendizaje “Un nuevo Tratado de Versalles”, que emplea la simulación histórica para reflexionar sobre el final de la Primera Guerra Mundial. Este trabajo busca mostrar cómo el pensamiento histórico puede articular una enseñanza más crítica y conectada con los desafíos del mundo actual.

Palabras clave

Pensamiento histórico, simulación didáctica, aprendizaje activo, ciudadanía crítica, programación competencial, educación secundaria.

Abstract

This Master's Thesis presents a didactic program for the subject of Geography and History in 10th grade (4º ESO), aimed at developing historical thinking as a core element for meaningful teaching and the formation of critical citizenship. The proposal is structured around fourteen learning situations that follow Peter Seixas' model and his six key concepts for historical thinking: historical significance, evidence, cause and consequence, continuity and change, historical perspective, and the ethical dimension. These situations incorporate active methodologies such as cooperative learning, gamification, dramatization, among others. In particular, the learning situation “A New Treaty of Versailles” is developed in detail, employing historical simulation to reflect on the end of the First World War. This work seeks to demonstrate how historical thinking can serve as a foundation for a more critical approach to teaching, one that is connected to the challenges of today's world.

Keywords

Historical thinking, didactic simulation, active learning, critical citizenship, competency-based planning, secondary education.

El futuro es, sin duda, el motor de la historia que se enseña. El futuro como esperanza, como el tiempo no construido que ha de permitir a los y a las jóvenes ser ellos y ellas mismas. [...] El conocimiento y la comprensión histórica son absolutamente centrales en la educación ciudadana, en especial para comprender los problemas contemporáneos y para el desarrollo de habilidades.

–Joan Pagès, *Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro*

Índice

I. INTRODUCCIÓN	5
II. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	7
1. <i>Introducción: conceptualización y características de la materia.</i>	<i>7</i>
2. <i>Secuencia y temporalización de situaciones de aprendizaje.</i>	<i>11</i>
4. <i>Contenidos de carácter transversal que se trabajarán desde la materia</i>	<i>23</i>
5. <i>Metodología didáctica</i>	<i>25</i>
6. <i>Recursos didácticos de desarrollo curricular.....</i>	<i>32</i>
7. <i>Actividades extraescolares y complementarias</i>	<i>39</i>
8. <i>Medidas de atención a la diversidad (DUA)</i>	<i>42</i>
9. <i>Medidas que promueven el hábito de la lectura.....</i>	<i>45</i>
10. <i>Estrategias e instrumentos para la evaluación del aprendizaje.</i>	<i>48</i>
11. <i>Procedimiento de evaluación de la programación didáctica</i>	<i>50</i>
I. DESARROLLO DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.....	52
1. <i>Presentación.....</i>	<i>52</i>
2. <i>Fundamentación curricular</i>	<i>54</i>
4. <i>Metodología y recursos</i>	<i>61</i>
5. <i>Evaluación del alumnado</i>	<i>63</i>
6. <i>Evaluación de la unidad temporal de programación</i>	<i>63</i>
II. CONCLUSIONES	65
III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
<i>Legislación educativa</i>	<i>71</i>
IV. ANEXOS	73

I. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster, contextualizado dentro del marco formativo del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas, dentro de la especialidad de Geografía e Historia, tiene como objetivo la elaboración de una programación didáctica completamente funcional y aplicable, como una demostración de la adquisición de los conocimientos y competencias propios del título.

La base conceptual de la siguiente programación didáctica, y por ende del presente trabajo de fin de máster, gira en torno a los planteamientos propuestos por Peter Seixas en su Historical Thinking Project, proyecto pionero en la renovación de la enseñanza de la Historia si bien sus ideas fueron sistematizadas en su obra *The Big Six Historical Thinking Concepts* (2014), que es la principal guía de la teorización de este trabajo. Si bien este autor y estas ideas se enmarcan en un periodo de renovación de las metodologías para la enseñanza de la Historia que cuenta con importantes autores y obras, el presente trabajo se centra en especial en este autor ya que, según señala Gibson (2024, p. 4)

El enfoque del pensamiento histórico de Seixas ha inspirado el desarrollo de investigaciones teóricas y empíricas, planes de estudios, libros de texto, recursos didácticos, evaluaciones y oportunidades de aprendizaje profesional en Canadá, así como en países de todo el mundo.

Así, Seixas plantea la idea de que la enseñanza de la Historia no debe (no puede) limitarse a la mera transmisión de un relato cronológico, sino que su cometido reside en formar ciudadanos que sean capaces de pensar históricamente, y más importante aún, capaces de pensar desde una perspectiva crítica. Esta línea pensamiento en cuanto a la enseñanza de la Historia contribuye de gran forma en el fomento del pensamiento crítico y a la capacidad del alumnado de aplicar los conocimientos adquiridos en nuevos contextos, elementos que constituyen algunos de los ejes fundamentales del enfoque por competencias que guía la actual ley de educación.

En definitiva, la elección de seguir los planteamientos del Historical Thinking Project responde a una doble inquietud: por un lado, la necesidad de renovar las metodologías tradicionales que aún se encuentran presentes en las aulas de Historia; y

por otro, cumplir con el compromiso de ejercer una educación más inclusiva significativa y, sobre todo, una enseñanza capaz de conectar con las realidades del alumnado, cada vez más influido por la cultura digital y un mundo en constante cambio.

La siguiente programación didáctica está diseñada y organizada en torno a situaciones de aprendizaje que integran metodologías activas (tratadas más adelante) orientadas al fomento y el desarrollo de los seis conceptos clave del pensamiento histórico formulados por Seixas: significancia histórica, uso de evidencias, continuidad y cambio, causa y consecuencia, perspectiva histórica y dimensión ética (Seixas & Morton, 2012). Cada situación de aprendizaje, según los contenidos, se centra específicamente en el desarrollo de uno de estos conceptos, y se diseñan con el fin de que los alumnos deban responder a retos cognitivos y sociales que son relevantes para el alumnado, lo motivan y lo implican activamente en su proceso educativo.

En cuanto a la organización del presente trabajo, este se estructura en dos grandes apartados que responden tanto a los requisitos del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria como a la lógica interna del proceso de diseño de una programación didáctica.

En primer lugar, tiene lugar el desarrollo de una programación didáctica, en este caso perteneciente a la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO. En este bloque en concreto se presentará la planificación de las distintas situaciones de aprendizaje, así como otros elementos relevantes de la planificación didáctica, como los principios metodológicos, la atención a la diversidad, la evaluación y la integración de contenidos transversales, entre otros apartados a tratar.

En segundo lugar, se plantea en profundidad una situación de aprendizaje, funcionando como un ejemplo más concreto y completamente desarrollado del enfoque propuesto en la programación didáctica. Esta parte en específico trae consigo apartados sobre la fundamentación curricular, el desarrollo detallado de las sesiones, los recursos empleados y la evaluación, entre otros elementos. El fin es ilustrar como se llevaría a cabo la aplicación real de los principios didácticos tratados previamente. Cabe mencionar que la situación de aprendizaje desarrollada en este bloque fue diseñada e implementada en el aula durante el periodo de prácticas del Máster. Gracias a ello, es posible verificar la viabilidad de la situación propuesta, ya que se ha podido observar de primera mano su aplicabilidad en contextos educativos reales.

De esta forma, este Trabajo de Fin de Máster aspira no solo a presentar una programación didáctica acorde a lo estipulado por la legislación correspondiente, sino también a reflexionar sobre el papel de la enseñanza de la Historia en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos en un momento histórico-cultural caracterizado por la sobreabundancia de información, no siempre verídica. Con ello, se pretende aportar una modesta contribución al desarrollo de una educación más crítica y significativa, desde el compromiso como futura docente.

II. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

1. Introducción: conceptualización y características de la materia.

La asignatura de Geografía e Historia ocupa un lugar fundamental dentro del currículum de la Educación Secundaria Obligatoria, ya que gracias a ella se fomenta en el alumnado el desarrollo de la capacidad de pensar críticamente sobre el mundo en el que habita, desde una perspectiva tanto espacial como social, por ello está presente en los cuatro cursos que conforman la Educación Secundaria Obligatoria. En este caso, en el curso de 4º de ESO, esta asignatura se orienta más específicamente en inculcar conocimientos sobre los principales procesos históricos que abarcan desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad.

Conforme a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE), la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene como finalidad formar personas conscientes e informadas, capaces de interpretar críticamente su entorno y participar activamente en la vida democrática.

Esta orientación se ve concretada mediante el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Documento encargado del desarrollo de un currículum competencial, así como de regular los criterios de evaluación, promoción y titulación. Así mismo, el Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, adapta y concreta a Castilla y León, las enseñanzas mínimas fijadas a nivel estatal, incorporando aspectos específicos de la comunidad autónoma, como la promoción de la valoración del patrimonio artístico, cultural y natural de Castilla y León, entre otros aspectos.

En definitiva, la asignatura de Geografía e Historia se enmarca en una legislación educativa que pone un gran énfasis en la educación competencial con el fin de cumplir lo que denomina como objetivos de etapa, entre los que se puede destacar (Real Decreto 217/2022):

a. Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

d. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.

j. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

También se tienen en consideración los objetivos generales de la asignatura de Geografía e Historia con los que esta materia en cuestión contribuye a llevar a los alumnos a cumplir con los objetivos de etapa (Decreto 39/2022):

Trabajar en equipo, educar en igualdad, rechazar toda forma de discriminación y erradicar la violencia sexista son propósitos fundamentales e ineludibles.

El correcto encuadramiento y uso de las fuentes de información, la precisión científica en el manejo del lenguaje histórico, la capacidad para explicar la pluralidad de causas de los fenómenos y deducir las consecuencias constituyen un aporte esencial para conocer los aspectos básicos de la nuestra historia y valorar la inmensa riqueza de nuestro patrimonio artístico y cultural.

La toma de decisiones, asumir responsabilidades, aceptar y conocer el respeto por el otro, los hábitos de vida saludables y el respeto al medio ambiente son una finalidad en sí mismas, que a su vez potencian el espíritu emprendedor del ser humano y la iniciativa personal.

La Geografía e Historia posibilita la comprensión de diferentes tipos de textos desde un enfoque pluridisciplinar que contribuye a la adecuada ortografía, orden y claridad en las exposiciones, así como a la capacidad de síntesis y relación.

Por ello, con el fin de contribuir al cumplimiento de los objetivos generales de etapa, esta programación didáctica se propone los siguientes objetivos didácticos:

- a) Fomentar el respeto, la tolerancia y la solidaridad mediante el estudio de los procesos históricos que guardan relación con los derechos humanos, con ello promoviendo una conciencia crítica sobre la importancia de su protección en las sociedades actuales.
- b) Reforzar las habilidades afectivas y sociales del alumnado, propiciando espacios de reflexión sobre los prejuicios, la discriminación o la violencia a lo largo de la historia.
- c) Desarrollar competencias en el uso crítico y autónomo de fuentes históricas y geográficas, analógicas, pero sobre todo digitales, para investigar y construir conocimiento histórico de forma autónoma.
- d) Promover la conciencia histórica como herramienta para comprender el presente y actuar con responsabilidad en el futuro, conectando los contenidos tratados en aula con los retos actuales que perciben en el mundo.
- e) Favorecer la comprensión y valoración del patrimonio cultural e histórico, propio y ajeno, con el fin de que el alumnado aprenda a reconocer la diversidad y riqueza de las sociedades, tanto del pasado como presente.

Lograr los objetivos educativos planteados en esta programación, sin embargo, no es una tarea fácil en el contexto educativo actual. Esto se debe a que conseguir estos logros exige superar barreras significativas relacionadas con las dificultades del alumnado con el aprendizaje de las Ciencias Sociales, y en específico con las

dificultades de comprender la Historia.

Sin embargo, antes de abordar esta cuestión, se debe establecer el tipo de alumnado destinatario de esta programación didáctica. En líneas generales, el alumnado al que esta programación se dirige es generalmente de 15-16 años y se encuentra en plena adolescencia. Es importante tomar en consideración este hecho, ya que durante esta etapa los estudiantes experimentan una serie de cambios y características que van a influir directamente tanto en su comportamiento como en su rendimiento escolar. Uno de estos cambios es la inestabilidad emocional característica de esta etapa, lo cual puede producir en los estudiantes cambios en actitud, desmotivación y dificultades para gestionar el estrés académico. A esto se suma que muchos adolescentes presentan dificultades en cuanto a funciones ejecutivas esenciales para la vida académica, como la organización, la planificación o la atención sostenida, lo que puede traducirse en una menor autonomía a la hora de enfrentar sus estudios. (Manzano Sánchez, 2021)

Es también relativamente común entre grupos de esta etapa educativa encontrar una percepción reduccionista de la Historia, es decir, consideran a la Historia como una disciplina basada en la memorización de fechas y datos, lo cual genera desinterés y desconexión con los contenidos, lo cual dificulta la tarea de la enseñanza histórica. Como ya exponía Prats (2000, p. 73):

El alumnado considera la asignatura de historia, y la propia historia, como una materia que no necesita ser comprendida sino memorizada. Socialmente también se identifica este conocimiento como una especie de conocimiento útil para demostrar “sabiduría” en concursos televisivos, o para recordar, manifestando erudición, datos y efemérides. La principal virtud intelectual que se requiere para saber historia es, según la opinión popular, tener una gran memoria. Y esta concepción se tiene también incluso cuando los alumnos han tenido profesorado que consideraba la historia como un saber transformador y de contenido social, pero que no había renovado profundamente sus métodos didácticos.

A lo cual se suma la dificultad de por sí que el alumnado tiene al enfrentarse a conceptos históricos en pleno momento de desarrollo de importantes funciones ejecutivas y habilidades como la interpretación, explicación e intencionalidad (Valdés

& Piñón, 2023). Si el desarrollo del pensamiento abstracto y crítico no evoluciona adecuadamente, si bien aún está en una etapa de incipiente consolidación, se puede generar una desconexión entre alumno y profesor si los contenidos no se presentan de manera motivadora y significativa.

Todo esto, sumado al hecho de que la percepción de las Ciencias Sociales, y sobre todo de la Historia, es de una materia centrada en la memorización, suponen un desafío para lograr los objetivos planteados. Por ello, la presente programación didáctica propone un enfoque activo (para involucrar al alumnado) y competencial (porque no interesa la mera memorización), enfoque con el que se busca conectar el aprendizaje en las aulas con la experiencia en el mundo del alumnado.

2. Secuencia y temporalización de situaciones de aprendizaje.

La presente programación didáctica se estructura en 14 situaciones de aprendizaje, distribuidas a lo largo del curso, como se observa en la siguiente tabla. La secuenciación elegida para organizar las situaciones de aprendizaje sigue la periodización histórica tradicional y se organizan los contenidos según grandes etapas del desarrollo histórico, con el fin de garantizar una adecuada progresión y desarrollo de los saberes básicos. Es decir, se elige la organización del tiempo de esta forma con el fin de que la enseñanza al alumnado sea más clara, ya que:

El tiempo cronológico es necesario para orientarse y establecer sucesiones, simultaneidades y duraciones, pero no es suficiente para explicarlas. Dominar la cronología facilita la coordinación temporal entre los elementos que componen la temporalidad y se transforma en el soporte básico del tiempo histórico. (Pinto & Blanch, 2020, p. 92).

En el siguiente cronograma se representa la temporalización planteada para llevar a cabo esta programación didáctica durante el curso escolar 2025-2026. Para la realización de esta temporalización se asume que la materia cuenta con 104 sesiones y tiene lugar los lunes, jueves y viernes.

SA	1 TRIMESTRE															2 TRIMESTRE															3 TRIMESTRE																			
	Septiembre					Octubre					Noviembre					Diciembre					Enero					Febrero					Marzo					Abril					Mayo					Junio				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
SA1				*																																														
SA2																																																		
SA3																																																		
SA4																																																		
SA5																																																		
SA6																																																		
SA7																																																		
SA8																																																		
SA9																																																		
SA10																																																		
SA11																																																		
SA12																																																		
SA13																																																		
SA14																																																		

Periodo no lectivo

Semanas con días no lectivos

SA7 (desarrollada)

Actividades

X

*

3. Desarrollo de los contenidos y criterios en cada situación de aprendizaje.

Como ya ha sido mencionado con anterioridad, uno de los ejes teórico-metodológicos a lo largo de esta programación didáctica es la aplicación del modelo de pensamiento histórico desarrollado Peter Seixas y su equipo en el marco del Historical Thinking Project: evidencia, significancia histórica, causa y consecuencia, continuidad y cambio, perspectiva histórica y dimensión ética (Historical Thinking Concepts, s. f.).

Con este fin, cada situación de aprendizaje se ha diseñado con el objetivo de trabajar en profundidad uno de estos conceptos en particular, si bien sin perder de vista la integración progresiva de estas habilidades a lo largo del curso, con el fin de que al finaliza el curso el alumnado haya adquirido e interiorizado estos conceptos.

	Título	Reto	Producto final
1	Taller del historiador	¿De dónde sale la Historia?	Un informe histórico donde el alumnado reconstruye un acontecimiento histórico sencillo, usando al menos tres evidencias históricas que sustenten su interpretación.
2	Del súbdito al ciudadano	¿Qué crees que habría pasado si el liberalismo nunca hubiera existido?	Creación de un podcast histórico que responda a la pregunta: “¿Por qué el liberalismo es un hecho históricamente significativo?” destacando causas, consecuencia y su huella en la actualidad. Deberán seleccionar al menos tres elementos (eventos, personajes o ideas) clave y justificar su inclusión.
3	Europa en llamas: las revoluciones	¿Piensas que las revoluciones son necesarias?	Mapa de causas y consecuencias donde se represente visualmente el entramado causal de un proceso revolucionario o nacionalista (ej. Revolución de 1830, Unificación alemana, Revolución de 1848). Deben justificar cada flecha o conexión con evidencias de fuentes trabajadas.
4	Las máquinas nos quitan el trabajo	¿Crees que la IA nos va a remplazar? ¿Lo hicieron las máquinas?	Informe de agente histórico: cada equipo entrega un dossier donde resumen sus misiones, identificando al menos 3 cambios y 2 continuidades importantes en la transición a la sociedad industrial.
5	El otro lado del desarrollo	¿Cómo crees que te iría si vivieras en el siglo XIX?	Monologo desde el rol del personaje que les corresponde, explicando cómo se vive los acontecimientos ideológicos de su tiempo. Debe incluir referencias a los debates en los que participó y justificar sus ideas desde la mentalidad del siglo XIX.
6	Mientras tanto, en la España del s. XIX...	¿Qué harías tú para mejorar la España del s. XIX... sin ayuda de ChatGPT?	Informe histórico que responda a la pregunta: “¿Por qué este hecho o proceso es históricamente significativo en la historia de España?” aplicando los criterios de Seixas. Además, defenderán su trabajo en una mesa redonda en clase.

7	IGM: Un nuevo Tratado de Versalles	¿Serías capaz de negociar un nuevo Tratado de Versalles?	Dramatización histórica que recreará las negociaciones del Tratado de Versalles de 1919. Cada grupo representará a una de las principales naciones involucradas (Francia, Reino Unido, Estados Unidos, Italia, Alemania). Durante la puesta en escena, los estudiantes deberán defender los intereses de su país con argumentos históricos sólidos.
8	Entreguerras: de la paz a la bombas	¿El totalitarismo funcionaría en Instagram?	Cada grupo de estudiantes creará un noticiero de entre 5 y 8 minutos, simulando un programa de la época. El objetivo es explicar uno o varios eventos clave (Revolución Rusa, ascenso de Stalin, llegada de Hitler al poder, Marcha sobre Roma, etc.) y sus causas y consecuencias, integrando voces de “testigos”, entrevistas simuladas o dramatizaciones.
9	Las secuelas nunca fueron buenas: la Segunda Guerra mundial	¿Tú crees que se pueden juzgar moralmente los actos del pasado?	Cada grupo presenta un dossier con el análisis de su caso, incluyendo: descripción de los hechos, principales actores y decisiones tomadas, análisis de contexto histórico, valoración ética desde dos perspectivas (la del momento y la actual).
10	¡Construyan un muro!: la Guerra Fría	¿Crees que en la Historia hay buenos y malos? ¿Todo es blanco o negro... o también hay grises?	Periódico simulado. Los estudiantes elaboran un periódico o revista de época simulada, como si se publicara en plena Guerra Fría. Cada grupo o alumno crea una sección: noticias, editoriales, caricaturas políticas, entrevistas ficticias, mapas analíticos, crónicas desde el frente o de la ONU, etc.
11	Pregunta a tus abuelos: España en el S. XX	¿Serías tú un mejor líder?	Presentación de tesis personal. El alumnado presenta una defensa oral, con: contexto de la decisión, actores y causas (inmediatas, estructurales, ideológicas, económicas...), consecuencias a diferentes escalas, valoración del impacto actual, recomendaciones para la toma de decisiones ciudadanas en democracia.
12	Juntos, pero no revueltos: ONU y EU	¿Crees que la ONU funciona?	Exposición pública interactiva: “Instituciones que cambiaron el mundo” Cada equipo diseña una exposición digital o física que represente por qué la ONU o la UE tienen significado histórico.
13	La España que ¿conocemos?	¿Crees que conoces bien el lugar donde vives?	Portafolio de descubrimiento, donde se documenta el proceso de descubrimiento, análisis y reflexión sobre los cambios y continuidades en la historia reciente de España. Puede incluir imágenes, recortes, textos breves, gráficos y reflexiones personales.
14	¿De dónde viene el mundo en el que vivimos?	Te toca responder: ¿para qué sirve la Historia?	Escape room en el que cada grupo crea un nivel, en el que los jugadores deben usar fuentes históricas reales para descubrir cómo se gestó un evento actual. Se presentan pistas en forma de vídeos, citas, mapas y fragmentos de prensa histórica.

A continuación, se detallan los contenidos y criterios curriculares vinculados a cada situación de aprendizaje. Para facilitar tanto la comprensión del alumnado como la organización docente, los contenidos se han clasificado dentro de tres bloques que siguen un orden cronológico. Mismamente, dentro de estos bloques las situaciones de aprendizaje se agrupan contenidos y se ordenan siguiendo la misma lógica, a excepción de la primera y la última situación de aprendizaje, que tienen un carácter introductorio y conclusivo, respectivamente, y están enfocadas en cuestiones transversales.

- Tabla de contenidos por situaciones de aprendizaje

BLOQUES	CONTENIDOS	SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	SA6	SA7	SA8	SA9	SA10	SA11	SA12	SA13	SA14
A. Retos del mundo actual.	A.1. Sociedad de la información. Búsqueda, tratamiento de la información, uso de datos en entornos digitales y evaluación y contraste de la fiabilidad de las fuentes. El problema de la desinformación. Uso específico del léxico relativo a los ámbitos histórico y artístico.														X
	A.2. Cultura mediática. Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales: análisis de textos, interpretación y elaboración de mapas, esquemas y síntesis, representación de gráficos e interpretación de imágenes a través de medios digitales accesibles.	X													
	A.3. Geopolítica y principales conflictos en el presente. Genocidios y crímenes contra la humanidad. Guerras, terrorismo y otras formas de violencia política. Alianzas e instituciones internacionales, mediación y misiones de paz Injerencia humanitaria y Justicia Universal.									X		X			
	A.4. Igualdad de género y formas de violencia contra las mujeres. Actitudes y comportamientos sexistas.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	A.5. Diversidad social, etnocultural y de género. Migraciones, multiculturalidad y mestizaje en sociedades abiertas. Historia y reconocimiento del pueblo gitano y otras minorías étnicas de nuestro país. Nuevas formas de identificación cultural.													X	

- Tabla de criterios por situaciones de aprendizaje

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje												Competencias																								
														CCL			CP			STEAM			CD			CPSAA			CC			CE			CCEC			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	1	1	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
CE1	1.1	X										X																										
	1.2								X																													
	1.3																																					
CE2	2.1																																					
	2.2																																					
CE3	3.1	X																																				
	3.2																																					
CE5	5.1																																					
	5.2																																					
CE6	6.1	X																																				
CE7	7.1																																					
	7.2																																					
CE8	8.1	X																																				
CE9	9.1																																					
	9.2																																					

4. Contenidos de carácter transversal que se trabajarán desde la materia

Tal y como se establece en el artículo 10 del Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, y en concordancia por lo dictado en el artículo 6.5 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, en esta programación didáctica se trabajan a lo largo de todas las situaciones de aprendizaje una serie de contenidos transversales fundamentales para la educación integral del alumnado. Estos son:

Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso, se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad y el consumo responsable, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales. (Real Decreto 217/2022)

Artículo 10. Contenidos de carácter transversal (Decreto 39/2022).

1. Además de los establecidos en artículo 6.5 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, en todas las materias y ámbitos de la etapa se trabajarán las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y su uso ético y responsable.
2. Igualmente, desde todas las materias y ámbitos se trabajará la educación para la convivencia escolar proactiva, orientada al respeto de la diversidad como fuente de riqueza.
3. Los centros educativos fomentarán la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, la paz, la democracia, la pluralidad, el respeto a los derechos humanos y al Estado de derecho, y el rechazo al terrorismo y a cualquier tipo de violencia.

4. Asimismo, garantizarán la transmisión al alumnado de los valores y las oportunidades de la Comunidad de Castilla y León, como una opción favorable para su desarrollo personal y profesional.

Estos contenidos no se trabajan de forma aislada, sino en conexión directa entre ellos, los contenidos y las competencias. Para ello se integran y trabajan a lo largo de todo el curso, a través de las metodologías empleadas y de las situaciones de aprendizaje específicas. Por ejemplo, si bien el desarrollo de la competencia digital se trabaja a lo largo de todo el curso, a través del uso regular de recursos digitales y el interés en el uso crítico de las TIC, este contenido transversal se trabaja especialmente en situaciones como la SA1 y SA14, centradas en el uso de fuentes digitales y en la aplicación de procesos de verificación y análisis crítico de estas.

Aspectos como la convivencia, el respeto mutuo y la diversidad como valor positivo son también contenidos vertebradores de esta programación, lo cual es observable en la implementación de dinámicas cooperativas (como los debates y la toma de roles en los trabajos grupales), que fomentan la empatía, la escucha activa y la valoración de distintas perspectivas. Se trabajan de forma destacada en: la SA5 y SA7, a través de role-playing que permite ponerse en la piel de actores históricos muy distintos y comprender conflictos desde múltiples perspectivas; y en las SA3 y SA4, en las que se emplea aprendizaje cooperativo, que fomenta la corresponsabilidad y el respeto dentro de los equipos.

En cuanto al contenido referente a educación para la paz, la justicia, la igualdad, la democracia y los derechos humanos, esto se trabaja especialmente a través del estudio de procesos históricos ligados a la vulneración o defensa de los derechos humanos, así como el estudio de la construcción democrática. La enseñanza de estos contenidos se lleva a cabo a través de actividades que están orientadas a que el alumnado reflexione desde una perspectiva ética, fomentando así el compromiso democrático. Esto se aborda de forma explícita en las SA2 y SA6 (que al tratar el liberalismo y la Constitución de 1812 permiten estudiar el avance de los derechos ciudadanos), en la SA9 (centrada en dilemas éticos de la Segunda Guerra Mundial), y la SA11 (sobre la historia de España en el siglo XX, que incluye la dictadura y la Transición).

Otros contenidos, como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, y la formación estética, son habilidades clave en la enseñanza de la gran mayoría, sino todas, de las ramas de las Ciencias Sociales, y por ende su fomento y desarrollo se encuentran prácticamente en todas las situaciones de aprendizaje llevadas a cabo en esta programación. Por supuesto, la comprensión lectora es esencial a la hora de tratar con textos históricos, lo cual es eje clave para el aprendizaje histórico. A lo largo del curso, si bien se puede apreciar más claramente en las SA1, SA8 y SA9, se trabajan textos primarios y secundarios, y se enseñan estrategias para identificar ideas clave, contrastar perspectivas, y contextualizar la información. Igual de importante, y ligada a esta última, es la expresión oral y escrita. Por esto, a lo largo de la programación se promueve el desarrollo de una habilidad de expresión clara y coherente, lo cual se fomenta con actividades como la elaboración de informes, diarios reflexivos, presentaciones, debates y simulaciones, como ejemplifican las SA2, SA5, SA7 y SA12. Cabe mencionar que la Historia se vincula también a la apreciación del arte y patrimonio, lo cual ya de por sí fomenta la sensibilidad estética y el pensamiento visual.

De esta forma, a lo largo del curso se espera que cada una de las situaciones de aprendizaje contribuya al desarrollo y fomento de estos los contenidos transversales, y si bien ciertos contenidos tienen mayor énfasis en ciertas situaciones de aprendizaje, no se trata de incluir estos elementos de forma aislada o decorativa, sino de incorporarlos de tal forma que formen el proceso de enseñanza-aprendizaje

5. Metodología didáctica

En 1996 se publica “La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI” (conocido también como Informe Delors), texto cuyo objetivo era presentar al mundo los cuatro pilares del aprendizaje (aprender a conocer, hacer, ser y convivir), sentando así las bases del denominado aprendizaje integral. Años más tarde, con la popularización de este enfoque, la Unión Europea, en su “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006/962/CE) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente” propone un marco de ocho competencias básicas que recomiendan se encuentren presentes en los currículos escolares. (Blitz, 2003)

El mismo año, España da un paso hacia la incorporación de las recomendaciones de la Unión Europea, al introducir por primera vez en su legislación el concepto de

“competencias básicas” con la Ley Orgánica de Educación (LOE), que en los años siguientes verá cambios y actualizaciones (LOMCE, LOMLOE) hasta llegar al marco metodológico actual (Caballero et al., 2016). De esta forma, reflejando las tendencias internacionales y el profundo cambio que se ha vivido en cuanto a la concepción de la educación, en la actualidad se fomenta la aplicación de un método de enseñanza-aprendizaje centrado en competencias, orientado al rol activo del alumnado, la interdisciplinariedad y el aprendizaje constante (Esteban Bara & Gil Cantero, 2022). Por ello, la presente programación didáctica se ha diseñado siguiendo las líneas establecidas por la Ley Orgánica 3/2020, que establece el enfoque competencial que incide en los principios metodológicos.

A este enfoque competencial señalado por la LOMLOE, se va a añadir el enfoque metodológico basado en los principios y planteamientos del Historical Thinking Project. Estos dos enfoques son complementarios, ya que ambos consideran que la enseñanza de la Historia debe centrarse en formar ciudadanos que piensen históricamente, y en este trabajo se considera el pensar históricamente una competencia más, y no solo en memorizar contenidos y superar exámenes tradicionales. De esta forma, al enfoque competencial se le suma el enfoque del pensamiento histórico, lo cual implica superar la concepción de la Historia como relato cerrado para enfocarse en la historia como construcción, lo cual requiere el desarrollo de habilidades de investigación e interpretación, y enseñar al alumnado a pensar como historiadores. Este enfoque es esencial si se pretende superar los métodos más tradicionales e insuficientes en las aulas, ya que como bien explica López-García (2023, p. 2):

Para establecer un aprendizaje histórico, un eje clave es la construcción epistemológica y metodológica, articulando habilidades cognitivas que permitan repensar la historia, cuestionar los hechos del pasado y construir conocimientos que faciliten la comprensión del mundo a través de procesos complejos de carácter procedimental. Es necesario un ejercicio profesional honesto con la historiografía, que supere el tradicionalismo didáctico y desarrolle competencias que otorguen un papel activo a los estudiantes, creando un vínculo recíproco entre el pasado y el presente, con el fin de promover una construcción epistemológica crítica y socialmente discutida.

Por todo esto, el diseño de las situaciones de aprendizaje en la presente programación se realizó siguiendo la línea de distintas metodologías activas. Una de

estas es el aprendizaje basado en el pensamiento, metodología que apuesta por enseñar a pensar de manera consciente y estructurada, a través de fomentar que los alumnos analicen, relacionen, argumenten y contextualicen los conceptos que el docente plantea, convirtiendo dichos conceptos en conocimiento útil.

Pensar de forma rigurosa y eficiente es justo eso, valorar lo que se nos pide y aplicar las habilidades y herramientas de que disponemos, destrezas de pensamiento y hábitos de la mente, combinadas de forma que logremos un resultado óptimo. Esto debería convertirse en una práctica perdurable para el “pensador”.

Para lograr un pensamiento eficaz son necesarios tres ingredientes:

1. Destrezas de pensamiento. Emplear procedimientos mentales específicos y apropiados para un ejercicio de pensar determinado.
2. Hábitos de la mente. Conducir estos procedimientos para dar lugar a comportamientos mentales amplios y productivos relacionados con el hecho de pensar.
3. Metacognición. Realizar estas dos cosas basándonos en la valoración que hacemos de lo que se nos pide y nuestro plan para llevarlo a cabo. (Swartz et al., 2008, p. 45)

Estos “tres ingredientes” se han querido trabajar a lo largo de toda la programación, pero se pueden ver más explícitamente incorporados en la SA1 (¿Qué es y cómo se hace Historia?), en la que se introduce el pensamiento histórico y se trabaja el análisis guiado de fuentes primarias. En estas actividades el alumnado no se limita a simplemente observar las fuentes (cartas, fotos, crónicas, etc.), sino que se les pide que reflexionen sobre ellas de forma activa a través de rutinas cognitivas como Veo-Pienso-Me pregunto o Causa-Efecto-Complejidad (Swartz et al., 2008). El objetivo es generar una rutina de pensamiento que les permita establecer relaciones y construir explicaciones históricas, de forma que puedan aplicar estas rutinas a otros tipos de fuentes o contenidos.

Otra de las metodologías que se encuentran a lo largo de la programación es el aprendizaje cooperativo; “Una situación de aprendizaje cooperativo es aquella en la que los estudiantes pueden conseguir sus objetivos sí y solo si los demás con los que trabaja cooperativamente consiguen también los suyos” (R. García et al., 2001, p. 24). Ciertamente, en esta programación didáctica se sigue la premisa de que el aprendizaje es más eficaz cuando se realiza en colaboración. Esta metodología requiere (a la vez que fomenta) el desarrollo de habilidades como la responsabilidad individual y autonomía, así como las habilidades sociales. Además, se cree firmemente que el aprendizaje entre pares y la puesta en común de ideas enriquece el proceso de aprendizaje.

Así, el aprendizaje cooperativo es una metodología rica pero también más complicada que lo que popularmente conocemos como “trabajo por grupos”. Como bien indica Domingo (2008, p. 234-235):

Un equipo es, en resumen, un conjunto de personas que trabajan para alcanzar un fin común mediante acciones colaborativas. Hay que poner especial atención en no formar equipos de personas que no compartan un objetivo común y que su agrupación sea forzosa porque ello generará interdependencia negativa. El equipo lo será en la medida que todos sus componentes se comprometan con una finalidad común que solamente se pueda lograr con el trabajo complementario de todos sus componentes. Para que un grupo de personas sea un equipo se deben dar, al menos, tres condiciones:

- a) Ser un grupo estructurado (con roles) con unos objetivos claros, conocidos y compartidos por todos, con los que se identifican todos los componentes del grupo.
- b) Que exista interdependencia positiva, esto es, que se necesiten unas a otras y que reconozcan esta necesidad mutua de cara a lograr el objetivo común.
- c) Que exista un coordinador que asuma el liderazgo institucional del grupo (este es un cargo que puede ser electo, por rotación, por designación u otros) y que sea aceptado por todos.”

Estos requerimientos se han tenido en cuenta a la hora de implementar el trabajo cooperativo en las situaciones de aprendizaje, si bien se ve de forma más clara en la SA3, en la que se aplica un modelo cooperativo que incluye la organización de grupos

heterogéneos, asignación de roles (coordinador, portavoz, secretario, etc.), y uso de técnicas como el puzzle/jigsaw o 1-2-4. En esta SA, por ejemplo, cada grupo trabaja un proceso revolucionario o nacionalista distinto y lo procede a compartir con la clase, generando así una construcción colectiva del conocimiento histórico. De esta forma, se requiere de los grupos no solo el dominio de los contenidos, sino también habilidades como la comunicación, responsabilidad y el trabajo en equipo.

Otra de las metodologías presentes es la gamificación. En el sentido más estricto, gamificación se refiere a la incorporación de elementos propios de los juegos (niveles, puntos, medallas, rankings, recompensas) en contextos no lúdicos, contextos de los cuales destaca el ámbito educativo. Dentro de este contexto, por ende, la gamificación se puede definir como una metodología educativa que consiste en trasladar los elementos y mecánicas propias de los juegos a contextos de aprendizaje, con el objetivo de aumentar la motivación y la participación de los estudiantes (Zainuddin et al., 2020).

Se elige aplicar esta metodología ya que promueve que los estudiantes interactúen con los contenidos históricos de manera más dinámica y, sobre todo, debido al gran aumento en la motivación; “El uso adecuado de elementos del juego puede generar una situación de aprendizaje caracterizada por un alto nivel de participación activa y motivación, lo cual, a su vez, produce resultados positivos en las áreas cognitiva, emocional y social.” (Faiella & Ricciardi, 2015, p. 15). La aplicación en la programación se puede observar en la SA4, en la que se plantea una experiencia gamificada bajo el formato narrativo de una “Agencia del Tiempo”. En este juego, el alumnado asume roles y debe superar “misiones” vinculadas a la comprensión de cambios y continuidades en relación con los contenidos pertinentes a la industrialización. Las “cartas de misión”, el sistema de niveles y premios generan una alta motivación en el alumnado, facilitando la práctica de estas habilidades históricas.

También presente en la programación es el role-playing y dramatización, métodos que consiste en que el alumnado asuma y represente personajes o situaciones específicas, con el fin de explorar diferentes puntos de vista en distintos contextos históricos, y practicar habilidades sociales. En definitiva, la acción de ponerse en el lugar de personajes o contextos históricos ayuda a los alumnos a entender los valores y eventos de la época elegida, promoviendo el pensamiento crítico y, sobre todo, la empatía histórica (“Mediante la participación activa de los estudiantes a través del juego de roles, se podrían abrir puertas a la adquisición tanto de habilidades intelectuales como sociales.” (Khan,

2001, p. 85).

Siguiendo estas indicaciones se han diseñado dos situaciones de aprendizaje. En la SA5, el alumnado construye un perfil de personaje del siglo XIX y participa en debates dramatizados que simulan debates, asambleas obreras o conferencias coloniales. El producto final, un monólogo desde el punto de vista del personaje, requiere que el alumnado argumente su posición desde el contexto histórico del siglo XIX, desarrollando así la habilidad de la perspectiva histórica. La misma lógica se replica en la SA7, la cual se desarrolla a mayor profundidad en el segundo bloque de este trabajo.

Por último, nos encontramos con el aprendizaje basado en TICs. Si bien no es una metodología en sí, sí es un enfoque dirigido a facilitar el aprendizaje activo. Consiste en la integración de herramientas digitales, recursos multimedia y el uso crítico de internet en el proceso de enseñanza con el fin de enriquecer la enseñanza y el aprendizaje. Existen múltiples ventajas al empleo de las TICs, siendo uno de ellos que: “A través de los entornos virtuales se favorece que existan unos niveles de comunicación entre los docentes y los estudiantes que hagan posible las actividades colaborativas y cooperativas más allá de la clase presencial” (Verdú Surroca, 2016, p. 5). A lo que se suma que este enfoque permite enseñar al alumnado a utilizar este recurso de forma crítica, como tan necesario es en el mundo actual y aún más a futuro. Como bien señalan Guamán-Gómez y Espinoza-Freire (2025, p. 210):

La enseñanza tradicional, centrada en la transmisión de conocimientos, resulta insuficiente para desarrollar las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del futuro. Es necesario adoptar nuevas metodologías que promuevan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración, y que permitan a los estudiantes construir su propio conocimiento a partir de fuentes diversas. [...] Sin embargo, es fundamental que los docentes se formen en el uso de estas herramientas y diseñen actividades que promuevan un aprendizaje profundo y significativo.

Este enfoque se aplica en la gran mayoría de las situaciones de aprendizaje, tiene quizá mayor peso en la SA14, ya que ésta se centra en el análisis de evidencias digitales. En ella, el alumnado trabaja con archivos, vídeos históricos, infografías, y herramientas de verificación (FactCheck, InVID). El corazón de la situación de aprendizaje es el reto

de diseñar un escape room histórico digital, donde los jugadores (los compañeros) deben resolver los distintos niveles (creados por grupos de alumnos) utilizando fuentes históricas reales. Con esta propuesta se busca integrar la investigación histórica, la creatividad, el trabajo colaborativo, y el uso de recursos digitales y apto empleo de herramientas digitales.

De esta forma, la presente programación didáctica busca reflejar la utilidad de las metodologías activas. A su vez, estas metodologías se ven reflejadas en diferentes estrategias y procedimientos empleadas a lo largo del curso, las cuales se puede observar una muestra en la siguiente tabla.

Estrategias de enseñanza	Procedimientos específicos	Situaciones de Aprendizaje
Análisis de fuentes históricas	-Lectura guiada de documentos - Identificación de autor, fecha, intencionalidad - Subrayado y anotaciones - Comparación de versiones - Rellenar fichas de análisis	SA1 SA2 SA3 SA8 SA9 SA14
Rutinas de pensamiento	-Aplicación de Veo-Pienso-Me pregunto - Mapa “Causa-Efecto-Complejidad” - Esquemas de Cambio y permanencia - Uso de cuaderno de pensamiento	SA1 SA4 SA13
Debate histórico	- Preparación de posturas con apoyo en fuentes - Turnos de palabra estructurados - Refutación con evidencia - Registro en diario de aprendizaje	SA2 SA5 SA9 SA7 SA10
Estudio de casos	- Lectura de fuentes sobre un hecho - Aplicación de criterios de análisis (Significación / Causa) - Desarrollo de hipótesis - Resolución de dilemas - Defensa oral o escrita de conclusiones	SA6 SA9 SA11
Trabajo por grupos	- Distribución de roles (portavoz, secretario...) - Técnica <i>jigsaw</i> o <i>puzzle</i> colaborativo - Técnica 1-2-4 (reflexión individual → grupo)	SA3 SA4

	- Uso de rúbrica de trabajo cooperativo - Presentación compartida de resultados	SA11
--	--	------

6. Recursos didácticos de desarrollo curricular

Con el fin de proporcionar numerosos y diversos medios a través de los cuales el alumnado pueda interactuar y construir su aprendizaje, y para permitir atender a la diversidad del aula (teniendo en cuenta los distintos canales de acceso al conocimiento), esta programación apuesta por una variedad amplia y cuidadosamente seleccionada de materiales y recursos didácticos.

En primer lugar, cabe mencionar de forma general los materiales didácticos que se utilizarán a lo largo de esta programación. Primeramente, se utilizaría el propio libro de texto de Geografía e Historia, siendo la editorial seleccionada por el centro, como material de referencia para estructurar los contenidos básicos y ofrecer apoyo al alumnado cuando este se encuentre en casa. Por supuesto, no se concibe como el único recurso, sino más bien como un material complementario. Se emplean también, por parte del docente, presentaciones didácticas creadas mediante plataformas como Genially, PowerPoint, o Canva, con el fin de introducir y reforzar las explicaciones de los contenidos en cada situación de aprendizaje. Otros recursos materiales necesarios para la realización de esta programación son: una pizarra digital interactiva, ordenadores o tabletas, proyector multimedia, mapas murales y diccionarios.

En cuanto a los recursos, puede que la Historia sea la materia que más requiere el uso de variados recursos didácticos, con el fin de permitir superar la abstracción del pasado. Por ello, mucho se ha escrito sobre la utilidad de recursos como: el cine, documentales, o vídeos de formato corto (“[...] en el campo de la historia, estos medios pueden adquirir una importancia singular por la relación que ellos pueden establecer con la realidad [...]” (Briñez, 2008, p. 103); la fotografía (“La imagen fotográfica juega un importante papel en la transmisión, conservación y visualización de las actividades políticas, sociales, científicas o culturales de la humanidad de tal manera que se erige en verdadero documento social.” (Pantoja Chaves, 2010, p. 179) e imágenes de todo tipo, incluyendo comics (Bedoya, 1989; Blaymartí, 2015) y novelas gráficas (Saitua,

2018); literatura de todo tipo (Seron, 2010; Badillo, 2013); cartografía (Parellada, 2017); y las propias fuentes históricas (García, 2010; Andelique, 2024).

De esta forma, en las siguientes tablas se ofrecen algunos ejemplos de los recursos a utilizar en cada situación de aprendizaje (con la excepción de la SA7, que se encuentra en el segundo bloque de este trabajo).

Tipología recursos	SA1 - Taller del Historiador
Recursos literarios	Para qué sirve la historia y por qué debemos estudiarla
Recursos cartográficos	The True Size Of ...
Recursos audiovisuales	¿Cuáles son los métodos y las herramientas de la arqueología? ¿Para qué sirve la historia?
Recursos visuales	Método histórico Formato de citas
Recursos digitales	Las Fuentes Históricas Los tipos de fuentes
Fuentes históricas	El pleito de las sapes e moldas de Marquina (Vizcaya, 1571) El caso de la casa encantada El Caso de María Mencía, una mujer disfrazada de hombre en el Valladolid de 1803 Primer documento sobre la vuelta de Cristobal Colón de América La monja endemoniada

Tipología recursos	SA2 - Del súbdito al ciudadano
Recursos literarios	¿Liberalismo? ¿Qué es eso? Texto comentado del Contrato Social De Rousseau
Recursos cartográficos	Las monarquías absolutistas
Recursos audiovisuales	El fin del absolutismo en Inglaterra Luis XIV en Versailles: “Yo he sido elegido por Dios” El concepto de Ciudadanía en la historia
Recursos visuales	Ideología liberalismo Ideologías en relación al liberalismo
Recursos digitales	Crisis del Antiguo Régimen ¿Qué es el liberalismo?
Fuentes históricas	Constituciones española 1812

Tipología recursos	SA3 - Europa en llamas: las revoluciones
Recursos literarios	Jürgen Osterhammel, La transformación del mundo (Capítulos 2 y 10)

Recursos cartográficos	Europa en 1815
Recursos audiovisuales	¿Qué es el liberalismo? Las Revoluciones Liberales del S. XIX (1820, 1830 y 1848)
Recursos visuales	Eugène Delacroix, La Liberté guidant le peuple Philippoteaux, Lamartine in front of the Town Hall of Paris rejects the red flag Masacre de Peterloo Revoluciones liberales
Recursos digitales	Revolución francesa Revolución americana
Fuentes históricas	Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana

Tipología recursos	SA4 - Las máquinas nos quitan el trabajo
Recursos literarios	Jürgen Osterhammel, La transformación del mundo (Capítulos 12, 13, 14) ¿Puede la inteligencia artificial acabar con la civilización humana?
Recursos cartográficos	Expansión de la revolución industrial
Recursos audiovisuales	La Revolución Industrial, causas y consecuencias La industrialización de España en el siglo XIX Charlie Chaplin, Factory Scene (Modern Times)
Recursos visuales	Ideas principales de la revolución industrial
Recursos digitales	Revolución industrial Maravillas de Fábrica
Fuentes históricas	Maquinismo, extraído del Diario de la Cámara de los Comunes, 1794 T. R. Malthus. Primer ensayo sobre la población Recuerdos de un hilador

Tipología recursos	SA5 - El otro lado del desarrollo
Recursos literarios	La extensión de los imperios europeos Tiempos Difíciles, Charles Dickens
Recursos cartográficos	Imperios coloniales en 1800 Imperios coloniales en 1900 Imperios coloniales en 1945
Recursos audiovisuales	El movimiento obrero en España La Internacional Socialista
Recursos visuales	Cecil Rhodes y el Ferrocarril de Ciudad del Cabo a El Cairo Partición de China a manos de las principales potencias europeas y japon en el siglo XIX
Recursos digitales	Imperialismo a finales del siglo XIX

	¿Por qué surgieron los movimientos obreros? - Socialismo y Anarquismo
Fuentes históricas	Justificación del imperialismo , Jules Ferry Carta , Cecil Rhodes El manifiesto comunista , Karl Marx

Tipología recursos	SA6 - Mientras tanto, en la España del s.XIX...
Recursos literarios	El Desastre del 98. El fin del imperio español Poesía del 98 y compromiso
Recursos cartográficos	Campana militar de las tropas napoleónicas en España durante la primera etapa de la Guerra de la Independencia (1808-1812)
Recursos audiovisuales	Málaga y el despertar industrial en España
Recursos visuales	Constituciones: de 1812 a 1978 La defensa del parque de Monteleón durante el Levantamiento del 2 de mayo en Madrid, de Joaquín Sorolla Explotación minera en Minas de Riotinto (Huelva)
Recursos digitales	La Guerra de Independencia Construcción del Estado Liberal en España Historia De España Siglo XIX
Fuentes históricas	La Guerra de Independencia a través de los fondos del Archivo Histórico Nacional Un diario de la Guerra de la Independencia en la Chancillería de Valladolid Colección de fotografías Museo Nacional de la Ciencia y la Técnica de Cataluña

Tipología recursos	SA8 - Entreguerras: de la paz a las bombas
Recursos literarios	Felices años veinte, Isabel Allende. La casa de los espíritus David Solar. El crac. Historia Universal siglo XX
Recursos cartográficos	San Petersburgo, capital del Imperio ruso en aquella época y cuna de las tres revoluciones Desarrollo de la guerra civil rusa. Territorios bajo control bolchevique en 1918; países que obtuvieron su independencia durante el conflicto; máximo avance de las fuerzas blancas
Recursos audiovisuales	Anastasia (1997) Nazis, National Geographic Mussolini, el padre del fascismo Reunión política en la fábrica Putilov, Petrogrado El zar Nicolás II y su familia
Recursos visuales	Los carteles de la revolución rusa

Recursos digitales	Periodo de entreguerras Revolución rusa (1917) No al fascismo. No al odio. No al racismo. No a la guerra. Exposición virtual. Fascismo y nazismo
Fuentes históricas	Keynes, Las consecuencias económicas de la paz F. D. Roosevelt. Discurso de toma de posesión de la presidencia

Tipología recursos	SA9 - Las secuelas nunca fueron buenas: la Segunda Guerra Mundial
Recursos literarios	Ninguno de nosotros volverá, Charlotte Delbo Liberación, Imogen Kealey
Recursos cartográficos	Expansión de Alemania de 1935 a 1939 Asia-Pacífico en 1939
Recursos audiovisuales	Españoles en la II Guerra Mundial WW2 Japanese footage WW2: Real Footage, No Music, Pure Sound La Lista De Schindler (1993). Quema De Los Judíos Asesinados
Recursos visuales	World War II and the Human Experience: Photographs WWII Women Pilots in Photos
Recursos digitales	La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) El mayor conflicto bélico de la historia Batallas de la II Guerra Mundial ¿Qué sabes del Holocausto? Virtual Tour of United States Veterans and War Memorials
Fuentes históricas	El Diario de Ana Frank Hitler justifica la invasión de Polonia Derrota de Francia, Mensaje de Petain Roosevelt. Declaración de guerra a Japón

Tipología recursos	SA10 - ¡Construyan un muro!: la Guerra Fría
Recursos literarios	Agente Sonya, Ben Macintyre EE UU vs China: escenarios de la nueva guerra fría
Recursos cartográficos	Mapa del mundo durante la Guerra Fría en 1975 Alianzas militares en Europa (1949-1989) Estado de las Alianzas en 1980
Recursos audiovisuales	Apocalipsis, La guerra de los mundos (La Guerra Fría 1945-1991) El inicio de la descolonización Por qué se construyó el Muro de Berlín y qué provocó su caída Así era la situación de España justo después de la guerra Rocky Vs Drago - Final Fight

Recursos visuales	Cold War The Fall of the Berlin Wall Los «Tres Grandes» durante la Conferencia de Yalta: Winston Churchill, Franklin D. Roosevelt y Iósif Stalin. Número de cabezas nucleares de ambas superpotencias
Recursos digitales	Conflictos en la Guerra Fría Descolonización y Guerra Fría La Guerra Fría (II) Primera fase: configuración (1946-1953)
Fuentes históricas	Mensaje John F. Kennedy sobre los Misiles Soviéticos en Cuba Carta de despedida del Che a Fidel Castro La crisis de los misiles en cartas

Tipología recursos	SA11 - Pregunta a tus abuelos: España en el s. XX
Recursos literarios	Javier Cercas, Soldados de Salamina Venceréis, Pero No Convenceréis (Miguel De Unamuno)
Recursos cartográficos	Situación el 23 de julio de 1936 tras el fracaso parcial del golpe de Estado. En azul las zonas controladas por los sublevados Mapa general del desarrollo de la guerra Distribución del voto por provincias en las elecciones generales de España de 1977
Recursos audiovisuales	España en Guerra, TVE Transición Española, Adiós Dictadura, Adiós Mientras dure la guerra - Clip “Discurso de Unamuno”
Recursos visuales	Art of the Spanish Civil War The first images of the spanish civil war
Recursos digitales	De la Dictadura de Primo de Rivera a la 2ª República Exilio de Alfonso XIII La segunda república española España en el siglo XX Edad Contemporánea en España
Fuentes históricas	Franco – “Un estado totalitario armonizará en España” Arias Navarro, Franco ha muerto Ay Carmela, Canción republicana de la Guerra Civil Española Constitución De La República Española Comunicado emitido por el Cuartel General del generalísimo anunciando el fin de la guerra

Tipología recursos	SA12 - Juntos, pero no revueltos: ONU y EU
Recursos literarios	Libro Blanco de la Educación Ambiental en España en pocas palabras (Versión

	divulgativa) Breve guía de la UE ¡El cumplimiento de la promesa que OS hicimos!
Recursos cartográficos	La ONU en 1945. En azul claro, los países fundadores. En azul oscuro, protectorados y colonias de los países fundadores La Unión Europea sin regiones ultraperiféricas ni territorios especiales.
Recursos audiovisuales	El Tratado de Roma, Los Inicios De La Unión Europea El Nacimiento de la ONU El embajador palestino rompe a llorar en la ONU por la guerra en Gaza España en la Unión Europea
Recursos visuales	Non-Violence' bronze sculpture by Carl Fredrik Reuterswärd Organigram of the United Nations System Infografía: Educación de calidad Línea de Tiempo, Unión Europea
Recursos digitales	Historia de los Derechos Humanos Instituciones de la Unión Europea ¿Qué es la ONU? ¿Para qué sirve? Educamos en valores Miembros De La Unión Europea EU & ME Quiz InVID Project - Video Verification FactCheck.org. A Project of The Annenberg Public Policy Center
Fuentes históricas	Carta De Las Naciones Unidas Proyecto de Tratado por el que se instituye una Constitución para Europa Statement by Harry S. Truman at the San Francisco Conference - 1945

Tipología recursos	SA13 - La España que conocemos
Recursos literarios	Estuve aquí y me acordé de nosotros, Anna Pacheco Aportaciones del pueblo gitano a la cultura y las artes, Fernández et al. Flamenco, Intangible Cultural Heritage of Humanity, Instituto Andaluz de Flamenco Carta de monumentos para todos de Castilla Y León
Recursos cartográficos	Provincias de España España
Recursos audiovisuales	España podría convertirse en el país con más turismo de todo el mundo Todo lo que tienes que saber para entender España La organización territorial de España y el estado de las autonomías Constitución Española - Estructura y Fechas importantes
Recursos visuales	Organigrama de la Presidencia del Gobierno

	Organigrama Ministerio del Interior
Recursos digitales	La despoblación de la España interior Gobierno de España Presidentes de España Tour Virtual Sagrada Familia Tour Virtual Alhambra Espacios para la memoria
Fuentes históricas	Constitución de 1978 Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática Ley 46/1977, de 15 de octubre, de Amnistía

Tipología recursos	SA14 - ¿De dónde viene el mundo en el que vivimos?
Recursos literarios	Una guía al método histórico, Garraghan 8 pasos para aplicar el método histórico
Recursos cartográficos	What if -map of Earth with continents aligned sideways What the World Would Look Like If Countries Were As Big As Their Online Populations What if the USSR won the Cold War?
Recursos audiovisuales	¿Quién mandará en la inteligencia artificial? Como hemos cambiado 5 aportaciones culturales de España España antes y ahora ¡Yo también soy España oye! - El Ministerio del Tiempo Taller de habilidades: Identificar elementos de continuidad y cambio
Recursos visuales	Guías para el pensamiento histórico – Cambio y continuidad: ¿Cómo hacemos que el complejo flujo de la historia tenga sentido?
Recursos digitales	What came first? Cambio y continuidad en la Historia Crea tu propio mapa alternativo Wikia de Historias Alternas
Fuentes históricas	Constitución de 1978 / Constituciones española 1812 1950s, 1960s Madrid, Spain / Madrid 4K Walking Tour

7. Actividades extraescolares y complementarias

Las actividades complementarias no son actividades meramente accesorias, sino que responden a la enseñanza activa y al desarrollo integral del alumno. Estas actividades permiten conectar los contenidos curriculares con el entorno real del alumnado,

fortaleciendo así el aprendizaje significativo y la transferencia de competencias del aula a sus vidas. A eso se suma que son actividades muy atractivas para el alumnado, ya que rompe la rutina y despierta la motivación intrínseca.

Las salidas de campo son una herramienta pedagógica muy valiosa en la educación, y especialmente valiosa en la enseñanza de la Historia. Esto se debe a que la Historia estudia eventos y procesos que ya no están presentes físicamente o no son fácilmente identificables en la vida cotidiana de los alumnos, lo que puede hacer que los alumnos consideren esta materia como abstracta, lejana o sin mayor importancia para ellos. De esta forma, Las salidas a archivos, museos, rutas patrimoniales, entre otros lugares, permite al alumnado a recorrer y tocar los rastros del pasado que estudian, haciéndolo más relevante y presente. Por supuesto, su efectividad depende en gran medida de cómo se plantean; no basta solo con visitar estos lugares y escuchar a los guías, es esencial que el alumnado interactúe y sea tome un rol activo durante estas actividades (Coughlin, 2010).

De esta forma, a continuación, se plantean las siguientes actividades complementarias planteadas con el fin de reforzar y ampliar los contenidos curriculares desde nuevas perspectivas.

Título	Visita a la Real Chancillería de Valladolid
Relación con SA	SA1 / SA6 / SA14
Temporalización	Primer trimestre
Descripción	Esta visita permite a los alumnos conocer de primera mano el funcionamiento de los archivos históricos, el valor de los documentos como fuentes primarias, y la importancia de la digitalización de dichos materiales. El alumnado podrá ser guiado por archiveros que demuestran cómo se construye la Historia.
Actividad	Cada grupo de alumno recibe una copia facsímil de un documento (de fácil lectura) y debe elaborar una hipótesis sobre su contexto. Después, comparan sus hipótesis con la clase, y posteriormente un archivero les explicará el contexto detrás del documento, ganando el equipo que más se haya acercado.

Título	Visita al Museo Oriental y Museo de Arte Africano Arellano Alonso
Relación con SA	SA5 / SA6
Temporalización	Primer trimestre
	Esta actividad busca reafirmar la conexión entre arte e historia. La visita a ambos de estos museos ofrece una oportunidad para reflexionar sobre la visión colonial

Descripción	europea del mundo asiático y africano en los siglos XIX y XX, además de ampliar los conocimientos del alumnado a otros ámbitos globales. Ambas visitas serían guiadas por el personal del museo.
Actividad	Los alumnos seleccionan una obra (libre elección) y elaboran un comentario histórico-artístico de la pieza, que luego expondrán durante las visitas al resto de la clase.

Título	Recorrido urbano por el Valladolid del siglo XIX
Relación con SA	SA2 / SA3 / SA10
Temporalización	Segundo trimestre
Justificación	Idealmente, este recorrido se realizaría en colaboración con el Departamento de Geografía de la Universidad de Valladolid. El objetivo es que el alumnado descubra como la historia se plasma en el panorama urbano de su ciudad. Se analizarán elementos como el trazado urbano, edificios representativos del liberalismo y la industrialización, etc.
Actividad	En grupos, se pedirá a los alumnos que elijan un personaje relevante de la historia de Valladolid y prepare una breve presentación sobre su vida, su papel en la historia y su vinculación con un lugar concreto de la ciudad. Durante el recorrido, cada grupo explicará a sus compañeros quién fue ese personaje y por qué es importante.

Título	Taller participativo: “¿Para qué sirve la Unión Europea?”
SA12 La ONU y la UE	Esta SA trabaja el origen, funcionamiento e importancia de las organizaciones supranacionales. La actividad permite al alumnado comprender el papel de la UE desde una perspectiva cercana y menos abstracta.
Temporalización	Tercer trimestre
Objetivos didácticos	-Comprender cómo funciona la UE y cómo influye en nuestro día a día. -Relacionar conceptos abstractos (tratados, instituciones, políticas) con ejemplos concretos con el fin de que el alumnado vea como le afecta. -Fomentar la participación democrática.
Descripción	Se espera que en colaboración con el Instituto Universitario de Estudios Europeos (IUEE) de la Universidad de Valladolid, se organice un taller participativo en el que especialistas imparten una sesión interactiva sobre la UE, su funcionamiento y órganos, y principalmente como afecta el día a día. Los estudiantes habrán preparado previamente en clase algunas cuestiones y preguntas.
Justificación	La actividad permite al alumnado comprender el funcionamiento de la Unión Europea de forma accesible y contextualizada.

8. *Medidas de atención a la diversidad (DUA)*

La atención a la diversidad es el elemento más esencial en una programación didáctica, ya que es el pilar que garantiza que todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, estilos de aprendizaje o necesidades específicas, sean capaces de aprender significativamente; esto es la base de una educación de calidad. Esta preocupación por una educación no solo accesible sino también de calidad es observable desde hace ya años y viene desde organizaciones como la UNESCO y la Unión Europea.

La educación inclusiva (EI) se ha convertido en una de las cuestiones que mayor atención ha recibido en las políticas educativas de la UE. Recientemente, el Consejo de la Unión Europea aprobó una recomendación (22 de mayo de 2018) relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. Con la adopción de esta recomendación, los Estados miembros deben garantizar una educación inclusiva para todos los estudiantes, desde edad temprana y durante toda la vida, y brindar el apoyo necesario en función de sus necesidades específica. (Alba Pastor, 2019, p. 56)

Esta preocupación ha llegado al Gobierno de España, preocupación que se ve reflejada en la legislación educativa;

Las modificaciones y evolución de la atención a la diversidad desde la Ley General de Educación (1970) hasta la actual LOMLOE [...], muestran la evolución social de España a través del sistema educativo. La modificación del concepto de alumnado subsidiario de la atención personalizada, así como las técnicas y estrategias de atención muestran un avance en el proyecto educativo nacional de atención a la diversidad [...]. (Gómez Jiménez, 2020, p. 133).

De esta forma, en la Ley Orgánica 3/2020 se puede observar que la atención a la diversidad se convierte en un elemento con gran peso y carácter transversal de todo el sistema educativo. En el artículo 71 de la LOMLOE se establece:

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

A lo que se suma lo indicado en el artículo 19 *Atención a las diferencias individuales* y artículo 20 *Alumnado con necesidades educativas especiales* del RD 217/2022. En el Decreto 39/2022 encontramos el artículo 27 *Atención a las diferencias individuales* y artículo 28 *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*.

De esta forma, siguiendo el marco legislativo y para garantizar que el aprendizaje esté al alcance de todos y cada uno de los alumnos, se implementan estrategias basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este último es un modelo educativo cuyo objetivo es crear entornos de aprendizaje inclusivos y accesibles para todos los estudiante, y fue desarrollado en la década de 1990 por el Center for Applied Special Technology (CAST), siendo los principales impulsores David H. Rose y Anne Meyer (Alba Pastor et al., 2014).

Por todo esto, las medidas aplicadas en esta programación se estructuran en torno a los principios del DUA, y se concretan tanto en el diseño de las situaciones de aprendizaje como en las metodologías, los recursos y evaluación. Se aplican las siguientes medidas ordinarias de atención a la diversidad en todas las situaciones de aprendizaje.

Debido a que el alumnado en su conjunto no accede a la información de la misma forma (algunos requieren apoyos visuales, otros comprenden mejor escuchando, etc.) en la programación se ofrecen múltiples formas de presentación del contenido, con el fin de

garantizar que todo el alumnado pueda acceder y comprender la información, independientemente de sus capacidades lingüísticas, lectoras o atencionales. Como bien explican los propios precursores de este marco:

La capacidad de los estudiantes para percibir, interpretar y comprender la información depende de los medios y métodos a través de los cuales se presenta. Para que los entornos de aprendizaje apoyen a diversos estudiantes en todos estos procesos de reconocimiento, se necesitan tres tipos amplios de opciones para la representación. (Meyer et al., 2014, p. 99).

Un ejemplo de estas medidas se contempla en la SA1 y la SA14, ya que los contenidos se presentan no solo a través de textos, sino que se añaden también esquemas, mapas, líneas del tiempo interactivas, podcasts y vídeos. Junto a esto, los conceptos más complejos se trabajan también con organizadores gráficos y otros apoyos multimedia.

También se tiene en consideración que entre el alumnado podemos encontrar múltiples formas de expresar los conocimientos, y es del interés del docente permitir que todos los alumnos puedan demostrar lo que han aprendido a través de los canales que les permita demostrar dicho aprendizaje, ya que “También es importante para el desarrollo de la competencia estratégica ofrecer opciones para la expresión y la comunicación, incluyendo múltiples medios, diversas herramientas para la construcción y composición, así como apoyo para el desarrollo de la fluidez mediante una asistencia gradual en la práctica y el desempeño.” (Meyer et al., 2014, p. 102).

Por ello, también se evita una evaluación única y exclusivamente basada en pruebas escritas, y de ser oportuno se ofrecen distintas formas de demostrar el aprendizaje. Por ejemplo, en la SA5, si bien el producto final es en principio un monólogo histórico, de ser oportuno para el alumno se dan las opciones de grabar un pódcast, dramatizar una escena o realizar una presentación oral, siendo todos distintos canales en los que se demostrarían el mismo aprendizaje.

Con el fin de que tengan aprendizaje que demostrar, también se tiene en consideración las múltiples formas de lograr la implicación del alumnado: “Con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), nuestro objetivo es que todos los estudiantes se conviertan en expertos. En el importantísimo dominio afectivo, la experticia implica desarrollar interés, propósito, motivación y, lo más importante, una sólida autorregulación como aprendices.” (Meyer et al., 2014, p. 90) Con el fin de aumentar la motivación e implicar activamente al alumnado, las actividades están diseñadas teniendo en cuenta los

distintos métodos fomentar la participación activa. Algunos ejemplos de estos son la SA13 (en la que el alumnado analiza problemas actuales cercanos), y la SA4 (la gamificación busca el aumento de la implicación y motivación).

Si bien estas medidas son las principales, se contemplan las siguientes medidas generales aplicadas a lo largo del curso: una evaluación diagnóstica, al inicio del curso, para detectar estilos de aprendizaje, intereses, y puntos débiles del grupo; agrupamientos flexibles en función del tipo de tarea; andamiajes progresivos, como guías de trabajo paso a paso; en ciertos casos que lo necesiten, colaboración con el departamento de orientación y con las familias.

9. Medidas que promueven el hábito de la lectura

En el artículo 19 *Principios pedagógicos* de la Ley Orgánica 3/2020 se establece: “3. A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo.” Los esfuerzos que esta ley realiza para dar a la promoción de la lectura la importancia que merece están más que justificados, ya que la lectura es un instrumento transversal esencial en todas las áreas del currículo, pero también, y más relevante, es que desempeña un papel crucial en el aprendizaje, sin limitarse solo a lo académico:

El acto lector practicado por la población de manera extensa (quizá no tanto de manera intensa), gracias a la escolarización, es una de las elaboraciones culturales más decisivas que el centro educativo puede proporcionar para trascenderse a sí mismo, al tiempo pasado en el y a sus contenidos, porque condiciona y reglamenta institucionalmente las posibles formas de leer, de crear sentido y de construir la subjetividad, encerrando los potenciales valores de los materiales leídas en unas prácticas determinadas. (Delgado Cerillo, 2017, p. 41)

Por esto, en la presente programación didáctica la lectura se toma como el recurso pedagógico clave que es, ya que sin la habilidad lectora no se podría construir conocimiento histórico o desarrollar pensamiento crítico. Con esta idea en mente al diseñar la programación se busca evitar los errores en los que comúnmente caen los métodos más tradicionales de enseñanza de la historia. Esta idea se recoge en el trabajo de Aisenberg (2012, p. 269).

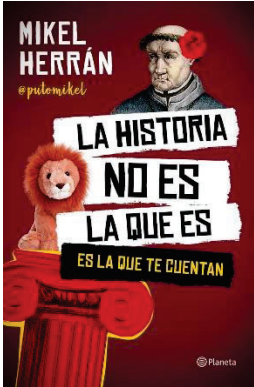
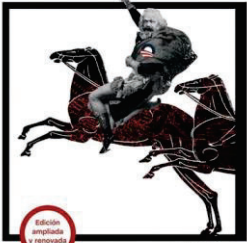
Estos usos de los textos responden a un modelo de la enseñanza de la Historia que disocia en dos fases temporales, primero, la incorporación de información y luego la interpretación y la explicación (Lautier, 1997); la lectura queda como un nivel preliminar de adquisición de información para acceder en una (supuesta) segunda instancia a procesos más propiamente disciplinarios.

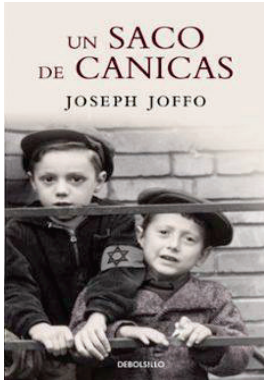
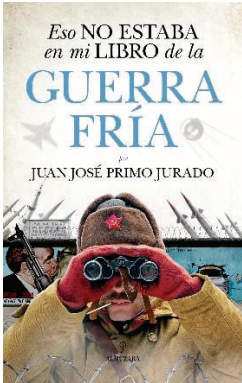
Por supuesto, la lectura es mucho más que una herramienta de acceso al contenido que se presupone que el alumno conoce y domina, por ende, debe tratarse como una habilidad a entrenar y fomentar, ya que es una vía directa para interpretar el pasado y comprender la complejidad del presente.

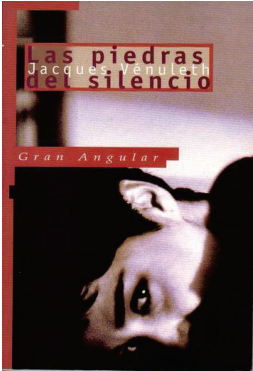
De esta forma, a lo largo de la programación se incluyen múltiples estrategias para hacer de la lectura una práctica habitual y significativa, como, por ejemplo: se emplea la lectura guiada de fuentes históricas, se incluyen tareas competenciales centradas en la lectura, y se crean espacios de lectura compartida en clase. La principal medida para promover la lectura es la implementación de un concurso de libros “Leyendo el pasado”, con el que se busca hacer de la lectura una actividad más democrática y, sobre todo, incrementar la motivación respecto a la lectura.

Se plantea que este concurso tenga lugar al inicio de cada trimestre. El docente propondrá tres títulos vinculados al contenido histórico correspondiente al trimestre en cuestión, procurando que sean variados en temática, estilo y accesibilidad. Se abrirá la posibilidad de que cualquier alumno proponga un cuarto título alternativo, siempre que esté debidamente justificado. Posteriormente, se procederá a la presentación de los libros seleccionados, por el propio docente o por alumnos voluntarios que deseen defender su propuesta. Una vez conocidos todos los títulos, se realizará una votación en clase, con el fin de que la clase sea la que elija el libro que despierte mayor interés. El libro más votado se convertirá en la lectura obligatoria del cuatrimestre. Al finalizar la lectura, se realizará una breve tertulia para comentar aspectos del libro y la lectura de este, dando una nota y reseña en común que se agregará al tablón de anuncios del aula.

En la siguiente tabla se muestran las propuestas para cada trimestre:

Primer trimestre			
Propuesta #1	Propuesta #2	Propuesta #3	Propuesta #4
 La historia no es la que es - Mikel Herrán	Breve historia del mundo para jóvenes lectores Manfred Mai  Breve historia del mundo para jóvenes lectores - Manfred Mai	 El mapa del tiempo - Félix J. Palma	 Propuesta alumno

Segundo trimestre			
Propuesta #1	Propuesta #2	Propuesta #3	Propuesta #4
 Un saco de canicas - Joseph Joffo	 Rebelión en la Granja - George Orwell	 Eso no estaba en mi libro de la Guerra Fría - Juan José Primo Jurado	 Propuesta alumno

Tercer trimestre			
Propuesta #1	Propuesta #2	Propuesta #3	Propuesta #4
 Las piedras del silencio - Jacques Vénuleth	 Los girasoles ciegos - Alberto Méndez	 Vida 3.0 - Max Tegmark	 Propuesta alumno

10. Estrategias e instrumentos para la evaluación del aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje del alumnado es un elemento esencial no solo de una programación didáctica, sino del proceso educativo en sí. Si bien no es concebida solo como un mecanismo de calificación, sino como una herramienta para orientar, regular y mejorar el aprendizaje (Fernández, 2010). La Ley Orgánica 3/2020 indica que la evaluación debe configurarse como continua, formativa e integradora, y se basa en el grado de desarrollo de las competencias específicas a través de los criterios de evaluación del currículo oficial. En el Decreto 39/2022, anexo II.B *Orientaciones para la evaluación* se reafirma que:

La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria se distingue, frente a otras etapas, en que ha de ser continua, formativa e integradora. La evaluación será continua, permanente a lo largo de todo el proceso, de tal forma que permita la adaptación y readaptación del mismo orientada a mejorar los aprendizajes del alumnado. Será formativa para permitir tanto al docente como al alumnado obtener información del proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, analizarla y tomar decisiones apropiadas para mejorarlo. Se caracterizará por la retroalimentación, el denominado feedback útil, que no solo sirve para

corregir al alumnado, sino que ayuda a analizar y comprender las causas del error, haciendo de este un elemento de aprendizaje que permitirá aprender, mejorar y superar dificultades.

Por ello, el tipo de evaluación planteada en esta programación responde a los principios pedagógicos y enfoque competencial de la LOMLOE. Es decir, se aplica una evaluación criterial; el referente para valorar el grado de logro del aprendizaje del alumno son los criterios de evaluación establecidos en el currículo, con lo cual se persigue la objetividad y coherencia del proceso evaluativo. Al mismo tiempo, esta programación apuesta por emplear diversas estrategias e instrumentos, aplicadas según la naturaleza de del procedimiento o el momento de evaluación, para garantizar así una evaluación más completa. De la misma forma, en la presente programación la evaluación es concebida con carácter formativo y regulador: esto quiere decir que, más allá de asignar calificaciones, la evaluación se entiende como una herramienta para detectar fortalezas y debilidades, lo que permite (de ser necesario) reorientar la práctica docente y/o fomentar la autorregulación del propio alumno (Talanquer, 2015). Por su puesto, en línea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se plantean múltiples vías de acceso, expresión y participación, asegurando que todo el alumnado pueda ser evaluado en condiciones equitativas.

En cuanto a los tiempos en los que se llevará a cabo esta evaluación, se estipula que el proceso de evaluación tendrá lugar en dos momentos del curso. En primer lugar, se hace una evaluación inicial tanto al inicio del curso como al inicio de cada situación de aprendizaje. Esta evaluación permitirá detectar características del grupo, como conocimientos previos, intereses, motivaciones o dificultades (Rosales, 2014). También habrá una evaluación continua, es decir, la evaluación que toma lugar a lo largo del proceso de aprendizaje a través de la observación sistemática. Gracias al seguimiento se tiene la oportunidad de aplicar medidas de refuerzo o de ampliación, dependiendo del caso. Junto a esto, con esta evaluación se puede ofrecer más fácilmente un más rápido feedback. “Una de las características que hace que una evaluación sea formativa, es precisamente la presencia de retroalimentaciones” (Sánchez & Soledad, 2018, p. 91).

Así, la evaluación que se propone en esta programación se basa en una media ponderada de los criterios de evaluación, aplicados con flexibilidad según el peso de cada criterio en la situación de aprendizaje. Junto a esto, se tienen en cuenta la evaluación de variados procedimientos a través de variados instrumentos, como se muestra en la

siguiente tabla:

Procedimiento	Instrumento	Agente
Observación sistemática	Diario de control del docente / Cuaderno de clase	Heteroevaluación
Resolución de tareas competenciales	Portafolio / Producto final	Heteroevaluación Autoevaluación
Pruebas escritas	Lista de cotejo	Heteroevaluación
Exposición oral	Rúbrica	Heteroevaluación Coevaluación
Reflexión individual sobre el proceso de aprendizaje	Diario de aprendizaje	Heteroevaluación Autoevaluación

11. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica

La evaluación no solo aplica al alumnado, sino que es también fundamental aplicarla a la programación didáctica, con el objetivo de garantizar el debido funcionamiento de elementos como; la validez pedagógica, la coherencia interna, y la aplicabilidad real en el aula. De esta forma, se trata de valorar y examinar la propia planificación docente: su estructura, su eficacia práctica, su nivel de adaptación a la realidad del grupo y su coherencia con el enfoque competencial de la LOMLOE. Con esta revisión salen a la luz posibles desajustes o mejoras necesarias para cursos posteriores, pero también se pueden indicar las fortalezas de la programación.

Para evaluar la programación didáctica se deben realizar preguntas como:

Para ello es fundamental responder a diversas preguntas que inciden en la esencia de la programación: ¿es adecuada para impulsar el aprendizaje en esa área o materia en ese curso? ¿Es lo suficientemente concreta para guiar la intervención docente? ¿Permite establecer los cambios necesarios, es flexible? ¿Lo que se propone es viable? La respuesta a estas preguntas no debe esperar a fin de curso, sino que se deben hacer los ajustes necesarios en el momento preciso, mediante una evaluación continua. (Berritzeguneak, 2020, p. 25)

Para dar respuestas a estas preguntas, además de revisar aspectos como resultados de la programación, adecuación de materiales y recursos, y la contribución de la

metodología, entre otras cosas, se lleva a cabo una autoevaluación a través de la rúbrica que encontramos a continuación. De la misma forma, para asegurar la participación del alumnado como agente evaluador de la programación, se lleva a cabo una [encuesta](#) en la que el alumnado puede acceder para evaluar y sugerir mejoras.

Criterios	Insuficiente	Suficiente	Adecuado	Excelente
Impacto en el aprendizaje ¿Ha sido útil para impulsar el aprendizaje del alumnado?	Las situaciones de aprendizaje no han permitido desarrollar las competencias; los resultados han sido bajos o desiguales.	Algunas SA han funcionado, pero no han sido suficientes para garantizar aprendizajes profundos.	La mayoría de las SA han favorecido el aprendizaje competencial y significativo.	Las SA han sido altamente eficaces, promoviendo aprendizajes transferibles, profundos y motivadores.
Claridad y concreción ¿Guía eficazmente la intervención docente?	La programación es confusa o excesivamente general, dificultando su aplicación práctica.	Presenta algunos elementos claros, pero carece de concreción en parte de las SA o las tareas.	Permite planificar de forma estructurada y ordenada la intervención docente.	Es una guía clara, detallada y realista que articula todos los elementos curriculares con coherencia.
Viabilidad y realismo ¿Lo programado ha sido factible en el aula?	El calendario y la secuenciación no han sido realistas; muchas actividades no pudieron desarrollarse.	Ha habido dificultades de aplicación: tareas extensas, falta de tiempo o exceso de carga.	Las actividades han sido en su mayoría viables dentro del tiempo previsto.	La temporalización ha sido muy ajustada y las tareas bien equilibradas en carga y duración.
Adecuación de materiales y recursos ¿Ayudan los recursos a impulsar el aprendizaje?	Los materiales seleccionados han sido poco variados, poco funcionales o inadecuados para el alumnado.	Se han usado materiales útiles, pero faltó diversidad o adaptación a la diversidad del aula.	Los materiales han sido adecuados y han favorecido la comprensión y participación.	Los materiales han sido accesibles, ricos, motivadores y han atendido eficazmente a la diversidad.
Coherencia metodológica ¿Los métodos utilizados se alinean con los objetivos?	Las metodologías no han respondido a los objetivos ni han favorecido el desarrollo competencial.	Se ha intentado aplicar metodologías activas, pero sin cohesión o continuidad.	Las metodologías han sido coherentes y han promovido el pensamiento histórico y la participación.	Se ha logrado una integración metodológica excelente: coherente, participativa y efectiva.
Mejora del clima de aula y centro ¿La metodología elegida ayuda a mejorar estos aspectos?	La propuesta metodológica no ha influido positivamente en la convivencia ni en la participación.	Ha habido cierta mejora en el clima, pero con impacto limitado o desigual.	La programación ha favorecido un aula más participativa, inclusiva y respetuosa.	Ha tenido un impacto claro y positivo en el clima de aula y ha promovido valores de convivencia escolar.

Flexibilidad y capacidad de adaptación ¿Puede cambiarse lo programado según las necesidades del grupo?	No ha permitido adaptarse a imprevistos ni responder a la diversidad.	Solo se han podido hacer ajustes puntuales; estructura rígida.	Ha permitido cierta adaptabilidad y ajustes según las necesidades.	Ha mostrado una alta capacidad de adaptación y respuesta flexible a la realidad del aula.
Propuestas de mejora:				

I. DESARROLLO DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

1. Presentación

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			
Título	1GM: Un Nuevo Tratado de Versalles		
Contextualización	Esta unidad de 4º de ESO aborda la Primera Guerra Mundial en seis sesiones. Mediante la investigación, el análisis de documentos históricos y la dramatización de un debate diplomático, los estudiantes desarrollarán el pensamiento crítico, la argumentación histórica y la expresión oral. ¿Puede una guerra resolverse sin vencedores ni vencidos?		
Producto final	Simulación histórica que recreará las negociaciones del Tratado de Versalles de 1919. Cada grupo representará a una de las principales naciones involucradas (Francia, Reino Unido, Estados Unidos, Italia, Alemania). Durante la puesta en escena, los estudiantes deberán defender los intereses de su país con argumentos históricos sólidos.		
Trimestre	3º	Número de sesiones	6

La situación de aprendizaje planteada en esta programación, para tratar la temática de la Primera Guerra Mundial, parte de un enfoque metodológico centrado en la dramatización y recreación de las negociaciones del Tratado de Versalles. El objetivo de esta SA no es limitarse a estudiar este conflicto bélico desde una perspectiva factual y tradicional, sino fomentar entre el alumnado una comprensión profunda de las causas, consecuencias y, sobre todo, del contexto ideológico, político y social tratados durante esta situación de aprendizaje. Con este planteamiento se busca desarrollar competencias clave en el estudio de la Historia como el pensamiento crítico, la argumentación histórica y, sobre todo, la empatía histórica.

Este último concepto es la base conceptual para la estructuración de esta situación de aprendizaje. Al enseñar Historia en secundaria estamos enseñando información y conocimientos básicos, por supuesto, pero más importante (y útil aun) es enseñar a pensar históricamente. Si bien hay numerosas definiciones, en su conceptualización más básica,

es la capacidad de comprender, analizar e interpretar el pasado de forma crítica, considerando los contextos, las perspectivas y las evidencias (Meseguer, 2020). Más concretamente, es la capacidad de nuestros alumnos de entender que las personas del pasado actuaban desde marcos culturales distintos a los nuestros.

Dentro de las habilidades y elementos que conforman el pensamiento histórico se encuentra la empatía histórica. Definida como la capacidad (la habilidad cognitiva compleja) de ponerse en el lugar de las personas que vivieron en el pasado y comprender sus pensamientos, emociones, decisiones y acciones dentro de su correspondiente contexto histórico (Zapatero y Ortega-Sánchez, 2020). Es decir, no solo se trata de limitarse a imaginar qué se sentiría, sino de hacerlo conociendo las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas del momento. Una de las formas de trabajar esta capacidad entre el alumnado es la dramatización.

Los contenidos abordados en esta SA, la Primera Guerra Mundial, son históricamente complejos y de profunda multicausalidad; es decir, su explicación al alumnado exige abordar dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Por ello, resulta especialmente interesante los beneficios de trabajar la dramatización aplicada a esta temática: cuando el alumnado se inmersa en el contexto histórico, se ve obligado a pensar de acuerdo a éste, lo cual favorece una comprensión profunda del contexto histórico y de las motivaciones de los agentes del pasado, haciendo mucho más fácil la absorción de contenidos. En conjunto con esto, se suma lo señalado por Camacho Alarcón (2020, p. 350):

El uso del teatro en el aula inclusiva, además, favorece la formación integral de alumno como ser social y las relaciones interpersonales entre alumnos y profesor. De igual manera nos permite expresarnos de múltiples formas, ya sea mediante el lenguaje o la música y expresión corporal. Como consecuencia de todo ello, conseguiremos que nuestros alumnos trabajen los contenidos programados mientras desarrollan sus habilidades comunicativas, la autoconfianza además de la expresión de sus sentimientos y la empatía, al poder adoptar distintos roles.

2. Fundamentación curricular

FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR				
Contenidos	Competencias específicas	Criterios de evaluación y descriptores	Indicadores de logro	Actividades
B.6. Las relaciones internacionales y el estudio crítico y comparativo de conflictos y violencias en la primera mitad del siglo XX. Las relaciones multicausales en la construcción de la democracia y los orígenes del totalitarismo. Las vanguardias artísticas como consecuencia de un mundo en crisis. B.6.1. La Primera Guerra Mundial y la Organización de la paz.	CE. 2	2.2 Producir y expresar juicios y argumentos personales y críticos de forma abierta y respetuosa, haciendo patente la propia identidad y enriqueciendo el acervo común en el contexto del mundo actual, sus retos y sus conflictos desde una perspectiva sistémica y global. (CCL5, STEM4, CPSAA3, CC1, CC3, CE3)	2.2.1 Formula argumentos personales con base histórica clara, expresando opiniones propias sobre el conflicto y el tratado desde el punto de vista del país representado, de forma coherente y fundamentada. 2.2.2 Integra una visión global en su discurso, relacionando el contexto de la Primera Guerra Mundial con problemáticas actuales. 2.2.3 Demuestra su identidad y pensamiento crítico en el trabajo final reflejando una posición argumentada y personal que contribuye a una comprensión compartida del conflicto.	Tertulia inicial Cartas desde el frente Debate final Examen escrito Informe 2

CE. 5	5.2 Reconocer movimientos y causas que generen una conciencia solidaria, promuevan la cohesión social, y trabajen para la eliminación de la desigualdad, especialmente la motivada por cuestión de género, y para el pleno desarrollo de la ciudadanía, mediante la movilización de conocimientos y estrategias de participación, trabajo en equipo, mediación y resolución pacífica de conflictos. (CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC1).	5.2.1 Identifica causas sociales y políticas de desigualdad observadas en el contexto de la Primera Guerra Mundial y las relaciona con conflictos o injusticias actuales. 5.2.2 Manifiesta una actitud respetuosa hacia las distintas realidades sociales, especialmente en relación con las consecuencias de la guerra y los los tratados de paz. 5.2.3 Colabora activamente en el trabajo en equipo, proponiendo soluciones compartidas, respetando los turnos de palabra y contribuyendo a un clima de diálogo constructivo.	Tertulia inicial Informe 1 Examen escrito Debate final
	CE. 9	9.1 Interpretar y explicar de forma argumentada la conexión de España con los grandes procesos históricos de la época contemporánea, valorando lo que han supuesto para su evolución y señalando las aportaciones de sus habitantes a lo largo de la historia, así como las aportaciones del Estado y sus instituciones a la cultura europea y mundial. (CC1, CC4, CCEC1) 9.2 Fomentar y contribuir a la consecución de un mundo más seguro, justo, solidario y sostenible, a través del análisis de los principales conflictos del presente y el reconocimiento de las instituciones del Estado, y de las asociaciones civiles que garantizan la seguridad integral y la convivencia social, así como de los compromisos internacionales de nuestro país en favor de la paz, la seguridad, la cooperación, la sostenibilidad, los valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo	Debate final Informe 2 Examen escrito Cartas desde el frente

		Sostenible.(STEM3, CCI1, CC2, CC3, CC4, CE1).	9.2.2 Reconoce y valora el papel de instituciones nacionales e internacionales en la promoción de la paz, la cooperación y la seguridad, estableciendo paralelismos entre el contexto histórico y los organismos actuales (como la ONU o la UE). 9.2.3 Relaciona los objetivos del debate y la paz negociada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente los vinculados a paz, justicia, igualdad y alianzas globales.
Contenidos de carácter transversal:			
Se fomenta la comprensión lectora y desarrollo de la producción escrita a través del análisis de fuentes históricas, cartas y documentos, habilidades necesarias para interpretar el pasado y argumentar con coherencia. La preparación de la simulación histórica impulsa el pensamiento crítico del alumnado, ya que cada estudiante debe construir y defender posturas basadas en evidencias históricas. Junto a esto, el uso de medios digitales para la investigación, la elaboración de informes y la creación de materiales fortalece las competencias TIC. Finalmente, la reflexión sobre la guerra, la paz y las negociaciones diplomáticas fomenta el aprendizaje de valores democráticos.			
Aprendizaje interdisciplinar (en su caso): El desarrollo de esta SA guarda relación con Lengua Castellana y Literatura y Expresión Artística.			
Atención a las diferencias individuales:			
De ser requeridas, se contempla medidas específicas para atender a la diversidad del alumnado, garantizando la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Se utilizan metodologías flexibles, que combinan actividades individuales y en grupo para adaptarse a distintos ritmos y estilos de aprendizaje. De ser necesario, se pueden adaptar los tiempos de las actividades, así como modificar el formato del producto final: el debate dramatizado puede sustituirse por una presentación oral grabada o un informe escrito. Junto a esto, se utilizan numerosos recursos visuales, se dispone de textos adaptados y apoyos digitales para favorecer una mayor comprensión.			

3. Desarrollo de las sesiones

SESIÓN 1 (también disponible aquí)			
Espacio	Aula estándar		
Agrupamientos	Individual, parejas o pequeños grupos		
Recursos	Pizarra, proyector		
Actividad 0a	Cuestionario inicial . Pueden verse muestras de las respuestas en el anexo (Figura 1)		
Antes de iniciar la situación de aprendizaje, y sin conocimiento previo, se pide a los estudiantes que realicen un cuestionario con el fin de conocer sus capacidades y nivel de desarrollo en cuanto empatía histórica, así como para conocer los conocimientos previos y tener un punto de partida sobre el conocimiento del grupo. El cuestionario inicial tanto como el final se diseñan a partir de The Historical Empathy Measurement Tool (Crompton et al.,2023).			
Actividad 1	Mapa de ideas previas	Duración:	5 minutos
La primera actividad de la sesión, nada más dar inicio a esta, es la elaboración de un mapa conceptual de las ideas previas del alumnado respecto a la 1GM. Los alumnos pueden trabajar con sus compañeros más próximos o individualmente, respondiendo a la pregunta “¿Qué sabes sobre la 1GM?”, para posteriormente comentar y recopilar las ideas más comunes.			
Tras la realización del mapa de ideas previas, se procede a introducir al alumnado en la temática y a explicar proyecto final. Se procede también a la asignación de grupos (países que participarán en el debate final) a los alumnos.			
Actividad 2	Visualización de vídeo introductorio	Duración	40 minutos
Se presenta el siguiente vídeo como un “tráiler” de las próximas clases, con la premisa: “¿Qué estaba pasando en Europa a inicios del siglo XX?”. Antes de la visualización, se tratan conceptos clave: alianzas, guerra, etc. Durante la proyección, se pide que anoten palabras clave o eventos que les llamen la atención. Posteriormente, se procede a la visualización de breves extractos de la película <i>Sin novedad en el frente</i> (2022).			
Actividad 3	Tertulia inicial	Duración	15 minutos
Al finalizar la visualización de los vídeos, se abre una tertulia dirigida. Se pide a los alumnos sentarse formando un círculo, y se les da instrucciones de cómo llevar a cabo esta tertulia. Para incentivar la participación se hacen preguntas guías.			

SESIÓN 2 (también disponible aquí)			
Espacio	Aula estándar		
Agrupamientos	Equipos de 3, individual		
Recursos	Pizarra, presentación digital, Chromebooks.		
Actividad 1	Activación y repaso de ideas previas	Duración:	5 minutos
Con el objetivo de activar conocimientos, se realizan preguntas para conectar con la sesión anterior e introducir al alumnado que en esta sesión se tratará la temática de las causas. Se anota en la pizarra una lluvia de ideas con los comentarios de los alumnos, y se introducen los conceptos clave si no aparecen de forma natural.			

Actividad 2	Análisis de fuentes históricas	Duración	20 minutos
Tras explicar las causas estructurales y desencadenantes del conflicto de forma, apoyada en la presentación. Tras esto, se procede a realizar por equipos (3 integrantes) una actividad de análisis guiado de fuentes (se reparten diferentes fuentes a cada grupo: caricaturas, titulares de prensa, fragmentos de discursos, fotografías) para el que utilizarán una ficha de análisis con preguntas orientadoras. Se les pide comparar en plenario una síntesis breve de su fuente asignada.			
Actividad 3	Elaboración del Informe 1	Duración	25 minutos
Se procede a explicar las instrucciones de elaboración del Informe 1 y la rúbrica con la que se evaluará. Se explica el propósito del trabajo: sistematizar los hechos previos al estallido de la guerra y vincularlos con el país asignado. Se les deja trabajar individualmente en Chromebooks.			

SESIÓN 3 (también disponible aquí)			
Espacio	Aula estándar		
Agrupamientos	Plenario, individual		
Recursos	Pizarra, proyector, material para redacción carta		
Actividad 1	Activación y repaso de ideas previas	Duración:	5 minutos
Con el objetivo de activar conocimientos, se realizan preguntas para conectar con la sesión anterior e introducir al alumnado que en esta sesión vamos a comprender cómo se desarrolló la guerra, sus fases militares más relevantes y su impacto en la vida de los soldados a través del análisis de fuentes personales y la redacción de una carta ficticia. Se anota en la pizarra una lluvia de ideas con los comentarios de los alumnos, y se introducen los conceptos clave si no aparecen de forma natural. Se procede con la contextualización histórica.			
Actividad 2	Análisis de fuentes: cartas y diarios de soldados	Duración	20 minutos
Con el fin de comprender la guerra de forma más humana, y para desarrollar las habilidades de empatía histórica se hace un análisis guiado (a partir de preguntas guía) de textos como diarios y cartas de testigos de primera mano. Esta actividad se realiza individualmente y se lleva a cabo como un preludio a la actividad 3.			
Actividad 3	Cartas desde el frente: redacción de una carta	Duración	35 minutos
Actividad que sigue la línea de Cedec (2019). El objetivo de esta conocida actividad es aplicar conocimientos históricos a través de la empatía, además de fomentar habilidades lingüísticas. Se explica al alumnado las instrucciones y se les presenta los roles que pueden tomar en la carta. Individualmente, deben imaginarse como soldado/enfermero/piloto/reportero/espía dentro del país seleccionado. El contenido es libre con la excepción de que debe incluir tiempo y espacio verídico. Se les explica la rúbrica utilizada para la evaluación de esta tarea. Pueden verse ejemplos de esta actividad en el anexo (Figura 2)			

SESIÓN 4 (también disponible aquí)	
Espacio	Aula estándar

Agrupamientos		Plenario, individual.	
Recursos didácticos concretos		Pizarra, proyector, Chromebooks.	
Actividad 1	Activación inicial: ¿Qué pasa después de una guerra?	Duración:	10 minutos
Se realiza una breve dinámica para que el alumnado entre al contexto del contenido de clase, a través del pensamiento crítico (sus propias deducciones) y de conectar con conocimientos previos. Se apunta una pregunta central en la pizarra (“¿Qué le pasa a un país después de una guerra tan grande?”) y otras preguntas guías solo en caso de ser necesario. Se recogen respuestas de los alumnos debajo de la pregunta, y a partir de estas ideas se introducen los tres grandes tipos de consecuencias (humanas, económicas, políticas/geopolíticas).			
Actividad 2	Análisis de gráficos	Duración	10 minutos
Se aplican los conocimientos explicados para interpretar datos visuales y estadísticas para construir conocimiento histórico. Se explica cómo llevar a cabo el análisis de este tipo de recursos, y en conjunto se hace un estudio de gráficos de población y mapas políticos.			
Actividad 3	Elaboración del Informe 2	Duración	30 minutos
Se procede a explicar las instrucciones de elaboración del Informe 2 y la rúbrica con la que se evaluará. Se explica el propósito del trabajo: Sistematizar las consecuencias de la guerra desde la perspectiva nacional de cada grupo. Se les deja trabajar individualmente en Chromebooks.			

SESIÓN 5 (también disponible aquí)			
Espacio		Aula estándar	
Agrupamientos		Individual, grupos de 4	
Recursos		Pizarra, proyector, material para preparar debate	
Actividad 1	Lectura de fuentes	Duración	10 minutos
Se inicia la clase con la lectura del texto del Tratado de Versalles (leído por los alumnos). Tras ello, se les pregunta las ideas principales que han extraído, utilizando preguntas guía de ser necesarias, y se apuntan en la pizarra. Se unen estas ideas con la explicación fin de la guerra y los tratados de paz.			
Actividad 2	Reflexión: del pasado al presente	Duración	40 minutos
En grupos de 4 integrantes, se les pide que conecten los conocimientos que han obtenido sobre la IGM con conflictos actuales o consecuencias que sigan siendo observables hoy en día. Se escribe en la pizarra la pregunta guía: ¿Quedan huellas de la guerra? De ser necesario, realizar un proyección de una imagen, noticia o mapa del siglo XXI con un conflicto o tensión política actual.			
Actividad 3	Explicación y organización del producto final	Duración	10 minutos
Se le pide al alumnado que se acerquen a sus respectivos grupos. Se dan las instrucciones y se explica la estructura del debate con el fin de que los estudiantes comprendan claramente el formato, reglas y metas del debate final. Se presentan y explican los distintos roles dentro del grupo y la función de cada uno. Posteriormente, se les da tiempo para asignar roles, preparar el contenido del debate y practicar las intervenciones.			

SESIÓN 6 (también disponible aquí)			
Espacio	Aula reorganizada en semicírculo para debate		
Agrupamientos	Grupos temáticos asignados para el debate.		
Recursos	Material para role-playing		
Actividad 0b	Cuestionario final . Pueden verse muestras de las respuestas en el anexo (Figura 3)		
Al comparar las respuestas entre el cuestionario inicial y el final (disponibles en el Anexo), se pueden observar avances en el desarrollo de la empatía histórica por parte de los alumnos, al reflejar una mayor capacidad para comprender las perspectivas del pasado y conectar emocionalmente con los agentes del contexto histórico.			
Actividad 1	Simulación histórica del Tratado de Versalles	Duración:	50 minutos
Se inicia la sesión organizando el espacio (escritorios en semicírculo) y repasando las reglas del debate. La docente actúa como moderadora (asumiendo también un rol) al mismo tiempo que se mantiene una guía de evaluación para tomar observaciones sobre la participación del alumnado.			
Actividad 2	Cierre y reflexión	Duración	10 minutos
Para promover la metacognición y dar valor al proceso se pide al alumnado que realicen, siguiendo una rubrica dada por la docente, una coevaluación y autoevaluación. Posteriormente, se consulta al alumnado sobre los puntos fuertes y débiles de la SA.			

4. Metodología y recursos

Esta SA se basa en una metodología activa, centrada principalmente en el desarrollo del pensamiento histórico, pero también en el desarrollo de habilidades como la expresión oral y la argumentación crítica. La base metodológica empleada se nutre de una combinación de aprendizaje cooperativo, y la dramatización, con el fin de lograr una aproximación más significativa a los contenidos curriculares.

La dramatización es una herramienta educativa activa de tremenda utilidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales, por ello es una práctica que se ha consolidado dentro del campo de la educación con el nombre de Theatre in Education (TIE). Como señalan Jackson y Vine (2013) la dramatización constituye un programa estructurado de aprendizaje que combina teatro, participación y análisis. De la misma forma, Cervera (1992) defiende que la dramatización tiene valor educativo por sí mismo, y no tiene por qué limitarse a ser un recurso complementario cuando puede ser perfectamente un lenguaje educativo con entidad propia. A esto se suma que se trata de una metodología especialmente motivadora, ya que permite explorar los contenidos curriculares desde una dinámica nueva para el alumnado, además de ser especialmente apta para el fomento del trabajo y dialogo colaborativo, así como la expresión personal del alumnado, aspectos que interesan desarrollar a lo largo de esta situación de aprendizaje.

De esta forma, la dramatización se conecta con el empleo del aprendizaje cooperativo, una metodología, como ya ha sido comentado, centrada en promover el desarrollo cognitivo y social del alumnado a través de la interacción, basándose en la idea de que la cooperación en el aula potencia el aprendizaje significativo. En resumen, su fundamento se apoya en la idea de que el conocimiento no se construye solo, sino en relación con los demás iguales (López y Acuña, 2021).

Igual de importante que la metodología son los recursos seleccionados para la enseñanza. A continuación, se muestra una tabla en la que se recopilan los recursos empleados a lo largo de esta situación de aprendizaje. Los recursos pueden encontrarse en la [página web](#) creada específicamente para llevar a cabo esta Situación de Aprendizaje, con el objetivo de facilitar tanto la labor docente como las actividades del alumnado. En ella se encuentran todos los recursos necesarios, organizados de manera accesible.

Tipología recursos	SA7 - 1GM: Un nuevo Tratado de Versalles
Recursos literarios	La Gran Guerra, ¿Una época de esplendor? La Gran Guerra, Milagros de la ciencia La Gran Guerra, El ancho mundo a una llamada de teléfono La Gran Guerra, Europa, centro del mundo La carta informal Batallar fuera de casa. Mujeres de uniforme en la Primera Guerra Mundial (Montserrat Huguet)
Recursos cartográficos	Mapa de Europa (1923) en el que se muestran los cambios territoriales ocurridos como consecuencia de la Primera Guerra Mundial Impacto de la Primera Guerra Mundial Fronteras en 1914-2020 Pérdidas territoriales alemanas
Recursos audiovisuales	Tanques y lanzallamas en “Sin novedad en el frente” Ataque final discurso en “Sin novedad en el frente” Discurso del profesor en “Sin novedad en el frente” El tratado de Versalles El tratado de Versalles de 1919, El Por qué de los Nazis La Primera Guerra Mundial: El Desarrollo De La Primera Guerra Mundial ¿Por qué Italia fue traicionada? Francia después de la primera guerra mundial El Imperio Británico tras la Primera Guerra Mundial Estados Unidos y Europa después de la Primera Guerra Mundial ¿Cómo se recuperó Alemania de la I Guerra Mundial?
Recursos visuales	Tipos de sobreí Tipos de letras Los puntos principales del Tratado Pirámide de población de Francia en 1931 Pirámide de poblacion de Alemania en 1950
Recursos digitales	La Primera Guerra Mundial, el asesinato Línea de tiempo Causas. Primera guerra mundial La Paz Armada y la PGM Europa, Primera Guerra Mundial Fases, PGM Países que surgieron tras la Primera Guerra Mundial

Fuentes históricas	Cartas desde la trinchera The Effects of Shell Shock: WWI Nueroses War Archives
--------------------	--

5. Evaluación del alumnado

En la siguiente tabla se observa el procedimiento de evaluación del alumnado.

Actividad	Peso en la calificación final	Instrumento	Agente	Criterios de evaluación a los que se vincula	Peso de cada criterio en la actividad
Tertulia inicial	5%	Guía de evidencia	Profesor	2.2 5.2	80% 20%
Informe 1	10%	Trabajo digital	Profesor	5.2	100%
Cartas desde el frente	20%	Carta escrita	Profesor Coevaluación	2.2 9.1	50% 50%
Informe 2	15%	Trabajo digital	Profesor	2.2 9.2	80% 20%
Debate final	30%	Guía de evidencia	Profesor Coevaluación Autoevaluación	2.2 5.2 9.2	30% 30% 40%
Examen	20%	Examen escrito	Profesor Coevaluación	5.2 9.1 9.2	40% 40% 20%

El alumnado puede encontrar todas las rúbricas para cada actividad evaluable en la página web diseñada para esta situación de aprendizaje, en el apartado de [evaluación](#).

6. Evaluación de la unidad temporal de programación

La necesidad de llevar a cabo una revisión de la propia situación de aprendizaje, como se ha tratado en apartados anteriores, es claramente necesaria. La utilidad de una SA basado en el aprendizaje activo del alumno solo puede asegurarse si; a) el propio profesor esta siempre atento y pendiente a la posibilidad de la mejora de la SA, y b) el alumnado consta de una vía a través de la cual dar a conocer sus opiniones y propuestas de mejora. Como sugiere Arjona Fernández (2010, p. 19), algunos aspectos que deberían ser evaluados son:

- Desarrollo en clase de la programación.
- Adecuación de los objetivos, contenidos, temporalización, metodología y técnicas e instrumentos de evaluación con las necesidades reales debidas a las características descritas en la

contextualización.

- Validez y eficacia de las actividades planificadas.

De esta forma, la evaluación de esta situación de aprendizaje se lleva a cabo a través de dos mecanismos que permiten recoger ambas perspectivas. En primer lugar, mediante una rúbrica de evaluación (que se encuentra seguidamente) y una [encuesta](#) disponible al alumnado (disponible aquí o en el anexo como Figura 5).

	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Resultados de la evaluación	Resultados muy bajos, sin evidencias de aprendizaje.	Resultados bajos con evidencias mínimas de aprendizaje.	Resultados aceptables con evidencias de aprendizaje claras.	Resultados altos, con evidencias sólidas del aprendizaje de los alumnos.
Diseño y secuencia de actividades	Las actividades son aisladas, desorganizadas o no conducen a un aprendizaje claro.	Las actividades son algo desordenadas o no todas conducen claramente al objetivo final.	Las actividades tienen una secuencia lógica y están conectadas con el producto final.	Las actividades están bien secuenciadas, aumentan progresivamente en complejidad y guían al alumnado hacia el producto final.
Desarrollo de la empatía histórica	No se logra fomentar la empatía histórica en el alumnado.	Hay intentos de trabajar la empatía histórica, pero son poco efectivos.	La SA promueve la empatía, aunque su desarrollo podría enriquecerse.	La SA promueve de forma clara y eficaz la empatía histórica mediante estrategias y tareas bien diseñadas.
Conveniencia de los recursos	Inadecuados, poco relacionados con los objetivos o muy complicados de implementar.	Parcialmente adecuados y útiles.	Adecuados y empleados de forma eficaz.	Muy adecuados, variados y sencillos de dominar o entender
Adecuación a los instrumentos de evaluación	Se relacionan poco o nada con los criterios de evaluación.	Relación débil con los criterios establecidos.	Se ajustan a los criterios con coherencia.	Están totalmente alineados con los

				criterios y competencias.
Calidad de la actividad “Cartas desde el frente”	La actividad es confusa, superficial o no está bien integrada en la SA.	La actividad existe, pero no está suficientemente desarrollada o adaptada.	La carta histórica está bien planteada, aunque con menos apoyos o orientación.	La actividad está bien diseñada: incluye modelos, pautas, elementos de apoyo y fomenta una escritura creativa con base histórica.
Calidad de la actividad “Nuevo Tratado de Versalles”	La simulación es poco estructurada, forzado o no se realiza.	La simulación se realiza, pero con escasa participación o contenido superficial.	La simulación es participativa y pertinente, aunque con menos profundidad o preparación.	La simulación está bien estructurada, permite la expresión de distintas posturas históricas, fomenta el pensamiento crítico y se conecta con el presente.
Propuestas de mejora:				

II. CONCLUSIONES

La presente programación didáctica ha sido concebida y diseñada partiendo desde un enfoque competencial y orientado a promover el aprendizaje significativo dentro de la materia de Geografía e Historia en 4º ESO. Esta programación se estructura a lo largo de catorce situaciones de aprendizaje que fueron cuidadosamente diseñadas, siguiendo las estipulaciones indicadas tanto como por la LOMLOE como por el marco del pensamiento histórico planteado por Seixas. Ambos marcos y enfoques, la educación competencial y el pensamiento histórico como competencia, son los pilares en los que esta programación didáctica se asienta. En línea con esto, los objetivos de la presente programación son: fomentar la interpretación crítica de procesos históricos relevantes, desarrollar la conciencia democrática y ciudadana, y dotar al alumnado de herramientas analíticas para comprender el pasado en relación con los desafíos del presente.

De acuerdo a esto, se diseñan y plantean diversidad de actividades que buscan ser motivadoras y centradas en el aprendizaje del alumno, teniendo éste un rol activo en el desarrollo de éstas. Por esto se pueden apreciar dentro de la programación actividades como debates, simulaciones históricas, dramatizaciones, exposiciones públicas, elaboración de productos digitales, etc. De la misma forma, la evaluación de estas actividades no se basa en avaluar la adquisición de contenidos o la capacidad memorísticas, sino que la evaluación se enfoque en el seguimiento de la evolución de cada alumno de forma completa y continua. Todos estos aspectos se ven tratados y propuestas en el primer bloque del trabajo, si bien es en el segundo bloque (en el desarrollo de la SA7) donde se ven desarrollados más profundamente. En la situación de aprendizaje utilizada como modelo se ilustran todos los principios de esta programación de forma realista; su aplicabilidad fue confirmada al llevarse a cabo en las aulas durante el periodo prácticum del master.

Por supuesto, la implantación de esta propuesta no se encuentra exenta de desafíos. Se debe tener en consideración que a lo largo de su implementación pueden surgir ciertas dificultades, sobre todo hacia el docente, como: la gestión del tiempo, la necesidad de formación didáctica en metodologías activas y la posible resistencia inicial del alumnado ante propuestas alejadas del enfoque tradicional, además de la carga organizativa de actividades que requieran la coordinación con el centro o las salidas escolares. Estos desafíos son inherentes a cualquier programación, y pueden afrontarse con una planificación cuidada y flexible.

En definitiva, la teorización, diseño y elaboración de esta programación ha sido un ejercicio completo de síntesis pedagógica que refleja los aprendizajes adquiridos a lo largo del Máster de Formación del Profesorado, ya que en ella se plasman los principales pilares de la docencia: planificación curricular, diseño metodológico, atención a la diversidad, innovación educativa, etc. Es una programación que se ha diseñado para afrontar el contexto educativo actual, con todos los desafíos que este conlleva. En definitiva, la presente programación responde a la necesidad de ofrecer una enseñanza de la Historia menos memorística y más competencial, y a la urgencia de fomentar el pensamiento crítico en unos tiempos irónicos donde nos encontramos simultáneamente sobreinformación y desinformación. Por eso, en esta programación se da mucha importancia a formar estudiantes que sepan pensar históricamente y, por lo tanto, críticamente, y que entiendan que el pasado es una herramienta para actuar con responsabilidad en el presente.

III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenberg, B. (2012). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia/An approach to the relationship between reading and learning history. *Ensino em re-vista*.

Alarcón, M. D. P. C. (2020). El impacto del teatro en los procesos de memoria y desarrollo cognitivo y emocional en educación. *CIVAE 2020*, 2020(2nd), 347.

Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, Vol. 6(N.º 9), ISSN-e 1886-5097.

Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Proyecto DUALETIC. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Andelique, C. M., & Tonon, M. C. (2024). El uso de fuentes históricas como recurso didáctico en la enseñanza de la modernidad temprana europea en la formación inicial de docentes de Historia. *Historia Regional*, (52), 1-18.

Badillo, G. E. L. (2013). *La novela histórica como recurso didáctico en la enseñanza de la historia* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).

Bedoya, M. N., & Egaña, E. M. D. (1989). El cómic como recurso didáctico: una reflexión coeducativa. *Tabanque: revista pedagógica*, (5), 53-66.

Berritzeguneak. (2020). *Guía para la elaboración de las programaciones didácticas*. Gobierno vasco. Departamento de educación. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/langile_ope22_ma_se_ap_di_ordi/es_def/adjuntos/OPE22_conc_oposi_guia_elaboracion_PD_ySdA_con_nuevo_curriculo_c.pdf

Blaymartí, J. M. (2015). Dibujando la historia. El cómic como recurso didáctico en la clase de historia. *Supervisión 21*, 36(36), 14-14.

Blitz, B. K. (2003). From Monnet to Delors: Educational Co-operation in the European Union. *Contemporary European History*, 12(2), 197-212. <https://doi.org/10.1017/s0960777303001140>

- Bríñez, N. B. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (13), 101-123. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65216719006.pdf>
- Caballero, Á., Cárdenas, J. F., & Valle, J. M. (2016). La educación para la ciudadanía en la Unión Europea: perspectivas supranacional y comparada. *Journal Of Supranational Policies Of Education (JOSPOE)*, 5, 173-197. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Cerrillo, B. D. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (3), 39-53.
- Cervera, J. (1992). La dramatización en la educación. *El Guiniguada*.
- Cedec, V. C. S. P. (2019). Cartas desde el frente | Historia contemporánea en mi móvil. https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/geografiaehistoria/contenidos/historia_contemporanea_en_mi_movil/cartas_desde_el_frente.html
- maCoughlin, P. K. (2010). Making Field Trips Count: Collaborating for Meaningful Experiences. *The Social Studies*, 101(5), 200-210. <https://doi.org/10.1080/00377990903498431>
- Crompton, H., Nako, K., & Burke, D. (2023). The Historical Empathy Measurement Tool (HEMT). *The Journal Of Social Studies Research*, 47(3-4), 161-172. <https://doi.org/10.1177/23522798231206184>
- Delgado Cerrillo, B., (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la educación secundaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (3), 39-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259120376003>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 21, 231-246. ISSN: 0214-0314
- Esteban Bara, F., & Gil Cantero, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE - The purposes of education and Spain's LOMLOE educational legislation: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 13-30. <https://www.jstor.org/stable/48645736>
- Faiella, F., & Ricciardi, M. (2015). Gamification and Learning: A review of Issues and research. *Journal Of e-Learning and Knowledge Society*, Vol. 11(3). Transcript. <https://www.learntechlib.org/p/151920/>.

- Fernández, M. L. A. (2010). Importancia y elementos de la programación didáctica. *Hekademos: revista educativa digital*, (7), 5-22.
- García, J. R. C., & Miranda, I. P. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: un experimento para la didáctica de la historia antigua. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 149-167.
- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2001). Aprendizaje cooperativo. Editorial CCS.
- Gibson, L. (2024). Editorial: el pensamiento histórico y el legado del Dr. Peter Seixas. *Perspectivas*, 28, 1-11. <https://doi.org/10.15359/rp.28.1>
- Gómez Jiménez, O. (2020). La atención a la diversidad en España: De la Ley General de Educación a la LOMLOE. En D. Caldevilla Domínguez (Ed.), *Unidos por la comunicación: Libro de Actas del XII Congreso Internacional Latina de Comunicación Social* (p. 135). Editorial Historia de los Sistemas Informativos. <https://congresolatina.net/wp-content/uploads/2024/01/LIBRO-DE-ACTAS-FINAL-2020.pdf>
- Guamán-Gómez, V. J., & Espinoza-Freire, E. E. (2025). Enseñanza de la historia mediado por las TIC. *Sociedad & Tecnología*, 8(S1), 208-221. <https://doi.org/10.51247/st.v8is1.574>
- Historical thinking concepts. (s. f.). The Historical Thinking Project. <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>
- Jackson, A., & Vine, C. (2013). *Learning through theatre: The Changing Face of Theatre in Education*.
- Khan, S. B. A. (2001). Role-Play and character building in the teaching of history. *Teaching And Learning*, 22(1), 84-95. Transcript. <https://repository.nie.edu.sg/server/api/core/bitstreams/6dd8a418-21e7-4c2b-9bc2-b08a5de18b35/content>
- López, G., & Acuña, S.. (2021). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio*, 7(14), 29–38. Recuperado a partir de <https://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/422>
- López-García, A. (2023). Effectiveness of a teaching methodology based on the theory of historical thinking through active methods and digital resources in Spanish adolescents. *Frontiers In Education*, 8. Transcript. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1175123>

- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing. Transcript. <http://udltheorypractice.cast.org>
- Pantoja Chaves, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la historia. *Tejuelo*, Vol. 9(N.º 1), 179-194. <http://hdl.handle.net/10662/4562>
- Parellada, C. A. (2017). Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la historia. *Tempo e Argumento*, 9.
- Pina Meseguer, P. *La Empatía Histórica: un estado de la cuestión*. Trabajo de fin de Máster. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/97644>
- Pinto, D. C., & Blanch, J. P. (2020). Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global. *Clío & Asociados la Historia Enseñada*, 30, 90-106. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8933>
- 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. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200505.pdf>
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 4, p. 662).
- Saitua, I. (2018). La enseñanza de la historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Didácticas Específicas*, 18, 65-87.
- San Martín Zapatero, J. A., & Ortega Sánchez, D. (2020). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (38), 3-16.
- Sánchez Troussel, L., & Soledad Manrique, M. (2018). La retroalimentación más allá de la evaluación: Feedback beyond evaluation. *Evista Latinoamericana de Educación Comparada*, Vol. 9(Nº. 14), 89-104. <http://hdl.handle.net/11336/95978>
- Sánchez, D. M. (2021). Diferencias entre aspectos psicológicos en Educación Primaria y Educación Secundaria: Motivación, Necesidades psicológicas básicas, Responsabilidad, Clima de aula, Conductas antisociales y Violencia. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(28), 9-18. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.4198>

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

Seron, C. F. (2010). El cuento como recurso didáctico. *Innovación y experiencias educativas*, 26, 1-9.

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

Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177-179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>

The Historical Thinking Project. (s. f.). <https://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project>

Valdés, L. B., & Piñón, F. A. P. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates Por la Historia*, 11(1), 85-113. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1044>

Verdú Surroca, N. (2016). El rol de las TIC como un recurso en la enseñanza y aprendizaje de la historia. En *Insegnare e valorizzare la Storia della Sardegna. Cultura, identità, scuola e innovazione didattica*. Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea del CNR.

Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

Legislación educativa

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, n ° 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158- 17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, n ° 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, n.º 76, de 30 de marzo de 2022, pp 41571- 41789.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>

Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, viernes, 30 de septiembre de 2022, n.º 190.
<https://www.educa.jcyl.es/en/resumenbocyl/decreto-39-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul>

IV. ANEXOS

Figura 1. Muestras de las respuestas Cuestionario de diagnóstico. Historia y geografía - 4ºESO

SECCIÓN 1: CONOCIMIENTO HISTÓRICO

¿Qué fue la Primera Guerra Mundial y por qué fue importante?

21 responses

- Conflictos entre países de todo el mundo para lograr expandirse.
Fue importante porque mas tarde la Primera Guerra Mundial provocó revoluciones
- Porque supuso grandes perdidas y pmurio mucha gente
- Una guerra que provocó muchos cambios en la sociedad y en todo en general, fue importante por su grandes consecuencias
- Una guerra entre Alemania y otro , porque destacó por sus avances tecnológicos
- Por que fue la primera y fue un desastre a nivel mundial
- Un conflicto sin precedentes entre varias de las potencias mundiales tras el Imperialismo.
- Fue una guerra la cual llamaron la Gran Guerra, por lo que destruyó y lo que hizo que cambiara, fue importante porque se modernizaron muchas cosas, como por ejemplo, los armas.
- FUE una lucha muy grande entre países que genero muchas innovaciones

¿Conoces algún personajes clave de la Primera Guerra Mundial?

21 responses

- No
- no
- .
- Benito Mussolini
- Francisco Fernando
- El archiduque austriaco Francisco Fernando
- El conde austriaco que murió
- Alfonso XIII
- rey Jorge V

¿Cuáles fueron las principales consecuencias de la IGM?

21 responses

Descenso demográfico ocasionado por las numerosas guerras, problemas económicos ya que la economía no podía funcionar bien porque los campos se destruían y la gente que iba a la guerra no podía trabajar, a consecuencia de esto hambrunas y por último problemas políticos como dictaduras.

Imperio otomano, imperio ruso e imperio austrohúngaro

No sé que es IGM

Consecuencias demográficas, económicas, sociales y muchas otras consecuencias en la sociedad

No sé

Conflictos territoriales

El Tratado de Versalles

La desaparición de imperios, la firma de un Tratado que impuso duras condiciones a Alemania y la creación de la Sociedad de Naciones.

SECCIÓN 2: COMPARACIÓN ENTRE PASADO Y PRESENTE

¿Crees que la forma en que se libraban las guerras en 1914 es similar a la forma en que se libran hoy? Explica tu respuesta.

21 responses

Algo diferente, pero ahora con más tecnología

No, porque ahora hay muchos más avances que en esos tiempos

No sé

No, ahora las guerras son más modernas y peligrosas

Sí. Similar tenía que ser, ahora bien, en 100 años hemos evolucionado considerablemente por lo que creo que hay armas y estrategias empleadas actualmente de las que no se dispondría en aquellos tiempos.

No, porque ahora se dialogan más los conflictos con la intención de llegar a un acuerdo mutuo.

No, en ese año era un poco más antiguo, ahora se ha industrializado mucho y sería distinto

Sí, porque a la actualidad hay más tecnología para así crear más armamento como lo son armas y carros, tanques y bombas etc

Durante la Primera Guerra Mundial, las mujeres asumieron nuevos roles en la sociedad. ¿Crees que ese cambio tuvo un impacto duradero en la lucha por la igualdad de género?

21 responses

Si

Creo que las ayudo a saber hacer diferentes trabajos a los que estaban acostumbradas , ayudándolas a conocer más sobre otros oficios

Si

Sí

si ya que se demostro que la mujeres podian hacer los trabajos que hacian los hombres

Sí yo creo que hizo q reivindicaran sus derechos

Si, porque antes las mujeres estaban amas de casa , pero durante la guerra ya que había muchos hombres muertos , ellas tomaron el mando de las fábricas y lo hicieron bien (y pueda que mucho mejor que los hombres)

si

SECCIÓN 3: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Imagina que eres un soldado en el frente occidental. Describe cómo sería un día en tu vida y qué dificultades podrías enfrentar.

21 responses

Después me tocaría luchar con miedo a morir al ver a todos mis compañeros muriendo. Y cuando creo que se acaba tengo que seguir en condiciones pésimas con hambre frío y sin dormir.

Luchar por no perder el país intentando utilizar estrategias pero lo más difícil sería protegerme de posibles bombas y proteger a la familia escondiéndonos en unos búnker aunque seguramente sin luz, ni agua, ni gas.

Me levantaría pronto comería lo justo haría lo que me mandaran y me iría a dormir

Mi día sería intenso dependiendo de si ese día nos atacan o no y algunas de las dificultades que tendría podrían ser la capacidad de comunicación

Morirme

La muerte

Honestamente, debido a mis prácticamente nulos conocimientos en el tema no tengo ni idea de a cómo sería. Imagino que viviría en algún campamento militar, que por la mañana me darían de desayunar, me pondrían a entrenar, luego me darían la comida, por la tarde más entrenamiento y luego por la noche algo de cenar, entrenamiento y a la cama. Y que otros días simplemente tendría que ir al campo de batalla a luchar

¿Cómo crees que los ciudadanos de los países involucrados percibían la guerra en su inicio y cómo cambió su opinión con el tiempo?

21 responses

Al principio lo verían como algo bueno , por el país y la gente y luego se darían cuenta del horror que es la guerra , perdiendo a su familia y amigos

Yo pienso que mal . Seguramente no era la primera guerra por la que habían pasado pero, seguramente no se esperaban que esta guerra fuese una de las peores por lo que quizás su opinión sobre las guerras empeoró

Percibían la guerra como algo bueno, ya que les daría un futuro mejor, pero vieron que no era así, ya que muchos de ellos murieron y otros quedaron heridos.

pensaban que sería rápido y luego viendo la cantidad de personas que murieron no lo vieron bien.

En su inicio la veían como una gran oportunidad de servir a la patria y volver como héroes y cambio cuando vieron tanta devastación y muerte a su alrededor

Al principio lo veían con entusiasmo, pero luego ya no les gustó

Si porque al principio yo pienso que ellos pensaban que la guerra se iba acabar muy rápido, pero se dieron cuenta de que no y de que eso les estaba perjudicando mucho aparte de que estaban perdiendo a mucha

SECCIÓN 4: CONEXIÓN AFECTIVA

Describe cómo crees que se sintieron los soldados en las trincheras durante la Primera Guerra Mundial.

21 responses

Con miedo a morir y dejar a su familia sola y con miedo por no saber si mañana van a morir.

Con mucha incertidumbre y miedo por miedo a morir y también por saber como les iba a sus familiares, quizá fuera del país.

Asustados, doloridos...

Bastante tristes y preocupados por sus vidas, pero depende mucho de como se lo tome cada persona

Aterrorizados

Miedo

Principalmente miedo, adrenalina y tristeza por el saber que probablemente no volverán a ver a su familia. No obstante, siempre habrá algún descerebrado con sed de venganza que está a favor de lo que está haciendo y que se dedicaría a pensar en el ganar y matar a todo el mundo por el bien de su país o meramente por saciar su sed de sangre.

¿Puedes recordar una situación en tu vida en la que hayas sentido miedo o incertidumbre? ¿Cómo crees que se compara con lo que sintieron los soldados en la guerra?

21 responses

Recuerdo de muy pequeño ver una película de terror sin darme cuenta de lo que era , lo que me hizo no poder dormir por la noche , no es nada comparado a la guerra , pero creo que se compara con el hecho de que los soldados por el miedo tampoco podrían dormir

Si . No se compara en nada

No recuerdo ninguna en específico, pero sé que por muy mala que fuese, no se compararía en absoluto al miedo de una guerra

mi miedo era miedo a lo que me pudiese pasar, sin embargo el de ellos es el miedo de no sobrevivir ni dos minutos mas

Cuando me rompí el brazo. No se puede ni comparar ya que ellos estaban luchando por su vida.

No

Sí, recuerdo alguno pero no es comparable a cómo se sentirían los que están en la guerra, ya que eso es una situación mucho más complicada que la que he podido vivir yo

Figura 2. Muestras de la tarea “Cartas desde el frente”. Se han eliminado datos por cuestión de privacidad.

Carta para mi mujer

Querida Julie,

Estamos metidos en medio de un caos. Los superiores creían que teníamos el suficiente poder militar para poder hacer Frente a Alemania. No obstante, nuestro poder resultó ser muy inferior al suyo. Arrasaron con todo a su paso, cientos de compañeros han sido acibillados y masacrados.

Tras varios meses de guerra, parece que nos hemos quedado estancados en las trincheras. ¿Recuerdas a Oliver? Es el soldado parisino que conocí al llegar al cuartel el primer día, aquel, que te conté que era pintor y que tenía una tienda en el centro de París. Bueno, pues he estado junto a él desde que llegamos. He estado constantemente cubriéndole las espaldas y estando siempre pendiente de él y de si necesitaba ayuda.

Nos han asignado a ambos en las trincheras de fuego, que son las que se encuentran frente a la zona de nadie.

Por tanto, somos los más expuestos al peligro, ya he visto como los ojos de mis amigos se apagan de un momento a otro por un disparo.

Es más, imagino que ya te habrás dado cuenta de que no soy tu marido, sino que soy Oliver.

♣ Siento tener que ser yo quien te transmite esta información, pero

al ser su persona más cercana me veo en la diligencia de ello.

Ayer, estábamos tranquilamente desayunando cuando de un instante a otro tu marido recibió un disparo de un francotirador que le penetró el cráneo y le atravesó la nariz. Acto seguido se desplomó sin más.

Todavía no he sido capaz de digerirlo y me siento culpable por no haberlo evitado.

19 de Marzo de 1915.

Oliver

Carta de un Soldado Estadounidense

Hola, a quien sea que reciba esta carta.

¿Que porque estoy escribiendo una carta sin receptor?

Simplemente he visto otros soldados escribiendo y no quiero quedar de lado. Además, parece que aquí nadie habla inglés. Además de los estadounidenses, o es eso, o realmente están tan traumatizados que les da miedo hablar.

Realmente cuando me alisté y me mandaron a Europa no esperaba ver este panorama.

Los soldados en las trincheras están aterrados, temblando y gritando sin sentido.

Están llenos de enfermedades y la mayoría con algún dedo amputado.

Decían que los Europeos estaban avanzados, pero estas trincheras son fácilmente atravesadas por balas y los francotiradores enemigos están atentos a cualquier debilidades.

Lo más preocupante es que en los dos días que llevo aquí ya he visto más cuerpos de muertos que en toda mi vida, la mayoría están clavados en los alambres de espina.

Solo espero que con nuestra ayuda acaben ya con los Alemanes y con la guerra.

Y si hay suerte, tener oportunidad de hacer algo que me consiga una medalla o algo así.

Aunque no parece el caso, aunque siempre hay
oportunidad de algo

Un saludo a quien encuentre esto

~~Steve~~

-Tony Doestar

~~Steve~~

Querida Carmen :

En nada ya vemos a volver a casa , muchos compañeros han fallecido , no sabes lo duro que ha sido ver los cuerpos y seguir luchando por nuestro país . Nuestra situación era tan grave que teníamos un estallido social parecido al ruso . El ejército nos lanzó una poderosa ofensiva antes de que llegase la ayuda estadounidense , pero fracasó .

Nuestros aliados no podían resistir y se formaron consejos de trabajadores y soldados para gestionar nuestra situación .

La guerra nuestra ya ha acabado y solo queda volver a casa , tengo muchas ganas de verte y cuando acabe todo esto totalmente casarme contigo .

Tu soldado favorito

Besos .

Para : Amelia Rosalgaull

Buenas tardes cariño, soy yo, tu esposo.

Escribo esta carta el 11 de noviembre de 1981 desde mi camión de transporte.

La guerra ha terminado, sin embargo, nuestro general nos obliga a pelear una última vez por el honor Alemán, los que se han negado, estos han sido ejecutados por nuestros superiores.

¿Qué tal está mi hija? está creciendo muy rápido pero aún no me conoce, cuidala muy bien y habléle de mí por favor (en caso de que no volviese a casa)

Esta podría ser la última vez que escribo ya que a la mañana entraremos en combate. Nos superan en número, en recursos y en armamento, será un milagro si sobrevivimos.

Pase lo que pase quiero que sepas que te quiero, que espero lo mejor de ti y de la vida.

Un beso y un abrazo

Javier



Saludo

En Valladolid a 14 de marzo de 2020

Querida familia:

Os escribo esta carta para contaros como me va en el día a día durante la Primera Guerra Mundial en Reino Unido.

La Primera Guerra Mundial se inició por la muerte del archiduque Francisco Fernando y veo muy complicado que pueda acabar pronto. Se ha formado la Triple Entente con Francia, Imperio ruso y Reino Unido para tener más poder. Además de eso se va desarrollando más y más a medida que avanza los días. Ahora hay tres fases: Guerra de movimiento, guerra de posiciones y última fase. Estoy intentando luchar todo lo que puedo por representar a Reino Unido y que el país quede destruido.

La vida es dura porque hay continos ataques y no hay luz ni agua, estamos refugiados en un bunker para protegernos de posibles bombas.

Tranquilos, seguro que todo va a ir bien

Un saludo

Helena.

Figura 3. Muestras de las respuestas Cuestionario de Evaluación Final en Historia - 4º ESO

SECCIÓN 1: Conocimiento histórico

Explica tres causas principales de la Primera Guerra Mundial

20 responses

Nacionalismo: Rivalidades entre naciones y deseos de independencia en los Balcanes.

Alianzas militares: Acuerdos entre potencias que aumentaron el alcance del conflicto.

Militarismo: La competencia por fortalecer ejércitos y armamentos creó tensión entre los países.

Conflictos territoriales entre países que les llevaron a reclamar de forma violenta el terreno, el factor psicológico (el espíritu nacionalismo por el que los soldados ensalzaban su nación) y el imperialismo por el que las potencias europeas buscaban ampliar territorios.

el nacionalismo, el imperialismo y las alianzas militares

La expansión del nacionalismo
la competencia entre países europeos
el asesinato del archiduque Francisco Fernando

Las rivalidades entre potencias, los sistemas de alianzas militares y el asesinato del archiduque Francisco Fernando.

¿Cuál fue el impacto de la guerra en la sociedad?

20 responses

Alta mortalidad masculina, y esto implica que la mujer tenga que hacer los trabajos del hombre

Pérdidas humanas y físicas: Millones de muertos y heridos, afectando a toda una generación.

Cambio en el rol de la mujer: Las mujeres asumieron nuevos trabajos, impulsando sus derechos.

Transformaciones económicas y sociales: Destrucción económica, inflación y aumento de tensiones sociales.

Hubo un fuerte aumento de la presencia femenina, las mujeres lograron obtener el voto y se formaron sociedades de excombatientes.

que la sociedad tenía miedo y disminuía mucho

Hubo un gran descontento debido a que la gente tenía que ir a la guerra y morían y debido a la falta de personal no había ningún tipo de economía y tenían que sobrevivir como pudieran.

Profundo en la sociedad a nivel global, porque cambió la estructura social y política del mundo.

Explica las consecuencias del Tratado de Versalles

20 responses

final de la guerra, mas tensión sobre todo entre Alemania, que Alemania perdiera muchos territorios y tuviera más crisis económica al deber más dinero del que tenía.

Francia salio gravemente perjudicada y buscando venganza lo cual acabaría desencadenando en la segunda guerra mundial

Alemania perdió todas sus colonias y se le impuso la desmilitarización de Renania, la reducción de su ejército y el pago de las reparaciones de guerra.

Debilitamiento a Alemania, reconstrucción Europea, causas de la IIGM.

Dejo a Alemania fatal, humillada y arruinada . Les hicieron pagar mucho dinero , les quitaron tierras y les impidieron tener un gran ejército potente .

Las consecuencias fueron : la reducción de los soldados de Alemania, cambios territoriales , más tensiones políticas y en un futuro la segunda guerra mundial

Acabó la guerra, tensión entre países y perdida económica y de territorio de Alemania.

SECCIÓN 2: Nivel de suposiciones y déficits

¿Qué cosas crees que los soldados de la IGM no sabían o no tenían en comparación con los soldados actuales?

20 responses

No se esperaban los avances tecnológicos ni las condiciones a las que se someterían

Los soldados de la IGM no tenían la tecnología avanzada de comunicación, como radios o satélites, lo que dificultaba la coordinación en el campo de batalla. Además, carecían de equipo moderno de protección, como chalecos antibalas o cascos de alta resistencia.

Como iba a ser esa guerra o cuanto iba a durar

Carros de combate, armas mejores, mucha información con los químicos

Hasta la primera guerra mundial no existían armas de fuego por lo que los soldados no imaginaban así la guerra. Hoy en día los soldados sí son conscientes del tipo de armas que va a haber en la guerra. Por otro lado en la actualidad hay armas con mas tecnología, con mas alcance, es decir mejores que en la IGM.

yo creo que pensaban que la guerra sería corta

La tecnología y la informatización que hay ahora.

¿Por qué crees que los soldados en la IGM aceptaban luchar en condiciones tan difíciles?

20 responses

Porque si no lo hacían les fusilaban

Sentido del deber y patriotismo.

Presión social y familiar.

Falta de opciones fuera del ejército.

Inexperiencia y propaganda que idealizaba la guerra.

Supongo que muchos lo hacían porque no tenían opción. Aunque en aquella época el espíritu nacionalista estaba mucho más vigente y los soldados veían con orgullo el representar a su país.

porque no les quedaba de otra o porque necesitaban dinero para vivir

Por que no sabían como era la guerra y una vez que iban no podían desertar.

Porque estaban influenciados por la propaganda, la presión social, la disciplina militar y el compañerismo, sin muchas opciones para negarse.

SECCIÓN 3: Comparación general entre pasado y presente

¿Cómo compararías el impacto psicológico de la guerra en los soldados de la IGM con el impacto en los soldados de hoy?

20 responses

actualmente sigue habiendo guerras.

El impacto psicológico de la IGM y el de los soldados actuales es parecido en cuanto a trauma, pero hoy en día hay mejor tratamiento y apoyo.

Reconocimiento del trauma y el apoyo después del servicio.

Yo no las compararía por qué yo creo que en el pasado fue mucho peor ya que por lo menos los soldados de hoy en día saben y tienen conciencia de lo que van hacer en la guerra

Antes las condiciones eran mucho peores que hoy en día y no estaban tan avanzados, por eso igual el impacto era mayor pero, aún así en ambas épocas el impacto psicológicos son y fueron muy graves ya que esas condiciones no son buenas para nadie en ningún momento de la vida.

Yo creo que los soldados de antes se vieron brutalmente afectados ya que pensaban que la guerra sería rápida y que ganarían pero estos verían como serían fuertemente masacrados un día si y al otro también

Los soldados de hoy en día están mucho más preparados, con mucho más aprendizaje emocional y físico

¿Crees que las familias en la IGM sufrían de manera similar a las familias de soldados en guerras actuales? Explica tu respuesta.

20 responses

Las familias en la IGM sufrían profundamente, enfrentando pérdidas masivas y la constante incertidumbre sobre el destino de sus seres queridos.

Sí, porque no podían ver a los soldados

Las de antes perdían muchos mas hijos, pero ahora se lucha en las ciudades y pierden su hogar

Si pero en motor medida porque las familias de todos los soldados sí que pasaban miedo de que murieran pero como ya he dicho mirió mas gente en la IGM por lo que tenían menos esperanzas. La mayoría de los soldados que volvían a casa volvían sin muchos de sus miembros había muy pocos soldados que volvían bien de la guerra, la mayoría morían o volvían en muy malas consiciones

No ya que ahora es mas facil contactar con los soldados que antes

Yo creo que si porque en una guerra generalmente las partes implicadas dejan a la población sin luz, agua, internet (ahora)... antes no había internet pero si mandaban cartas seguramente no llegasen.

Sí, ya que el daño que se sufre es el mismo da igual el año o la época que sea.

SECCIÓN 4: Comparación emocional entre pasado y presente

¿Qué emociones crees que sentían los soldados al recibir una carta de su familia en medio del conflicto?

20 responses

Esperanza , porque saben que están vivos , alegría , felicidad...

Consuelo porque sabían que alguien les esperaba en casa y que estaban bien allí en su país

Los soldados probablemente sentían una mezcla de consuelo y alivio al recibir una carta de su familia, sintiendo un vínculo con su hogar en medio de la brutalidad de la guerra.

Felicidad, entusiasmo, ganas de responder y alegría por saber que estaban bien.

Pues tristeza porque les ha pasado lo peor que podría haber pasado.

Ganas de volver a casa a verla y miedo de no poderlos volver a ver. Además nostalgia.

les daba esperanza para seguir con la lucha

Alegría porque seguramente hayan pasado mucho tiempo desde la ultima vez que vieron a sus familias, pero también incertidumbre por saber como les va.

Imagina que eres un niño o niña viviendo en una ciudad destruida por la guerra. ¿Cuáles serían tus principales preocupaciones y emociones?

20 responses

Tristeza y miedo. me preocuparía de la comida y que no me detengan

Me parecería una escena horrible, tendría miedo y me sorprendería porque no me imaginaría una realidad tan dura.

si nos volvieran a atacar y sentiría miedo y tristeza

Sobrevivir y resistir a la guerra, que no mueran mis padres y que ponga fin a la guerra

Serían el miedo de los ataques y a quedarme solo y la tristeza por la pérdida de mis seres queridos.

Miedo constante, hambre , tristeza , soledad, esperanza y deseo de paz

No toparme con una bomba de cambio a casa después de la escuela, que mi pasa este a salvo si está en la guerra, no morirme de hambre, etc

Mi familia, mi salud y la salud de los de mi entorno.

SECCIÓN 5: Comprensión de los motivos, pensamientos y emociones del pasado

¿Por qué crees que los soldados continuaban luchando a pesar del miedo y las condiciones extremas?

20 responses

Yo creo que por no tenían más opción , era luchar o morir

Porque no les quedaba otra.

yo creo que no querian sino que estaban obligados

Porque además de que les fusilaban sería una traición a la patria del país

Por volver sanos y salvos a casa algún día y reunirse con su familia.

Porque no tenían otra opción, era luchar o morir.

porque querian que esa situación acabase cuanto antes y si no luchaban eso nunca acabaría

Por la lealtad a su país

Por el sentido del deber y obligación, la disciplina militar, el miedo a las consecuencias y la esperanza de sobrevivir fue lo que impulsó a los soldados a continuar luchando.

¿Cómo crees que un soldado de la IGM justificaba su participación en la guerra?

19 responses

Las secuelas que dejaban la guerra , las heridas , la experiencia vivida

Los altos mandataros les mandaban ir

Un soldado de la IGM probablemente justificaba su participación como un acto de patriotismo y deber hacia su país, influenciado por la propaganda y la presión social.

Orgullo por su país

Yo creo que al principio fueron engañados ya que les hablaron de una guerra mucho menos dura, mas corta y sin tantas muertes y luego ya una vez en la guerra no podían volver. Además estaban convencido de que lo hacían por su país por los discursos nacionalistas que no se paraban de oír.

El luchaba por su patria y para recibir honor dentro del propio ejercito así como del país

Luchas por su país.

Por amor a la patria y por las recompensas de la victoria.

SECCIÓN 6: Reconocimiento de diferencias culturales y de pensamiento

¿Crees que las personas de hoy en día tomarían las mismas decisiones que los soldados de la IGM? ¿Por qué o por qué no?

19 responses

No , porque mucha gente no querían ir porque saben que morirían .

No, porque no es la misma época ni la misma mentalidad

Es probable que las personas de hoy en día cuestionaran más la guerra debido a un mayor acceso a información, conciencia sobre las consecuencias y una visión más crítica de los conflictos.

No, serían más cautos

No, porque estamos en una sociedad de débiles que se le pone mas atención a las personas que son tías en cuerpo de tios en vez de la protección del propio país

No todos porque hoy en día conocemos la mayoría de lo que pasó y somos conscientes de las muertes que hubo y las condiciones.

yo creo que no porque actualmente se conoce mas el armamento que tiene el rival

No, porque las personas de hoy en día nos da igual las decisiones que se tomen mientras no nos afecten

¿Cómo crees que las sociedades de la IGM veían la guerra en comparación con cómo la vemos en la actualidad?

18 responses

Las sociedades de la IGM veían la guerra como un deber patriótico y una lucha justa, mientras que hoy en día se percibe con más escepticismo y consciencia sobre su devastación y consecuencias humanitarias.

Al principio ellos bien pero cuando la vivieron no

Yo creo que se ve igual

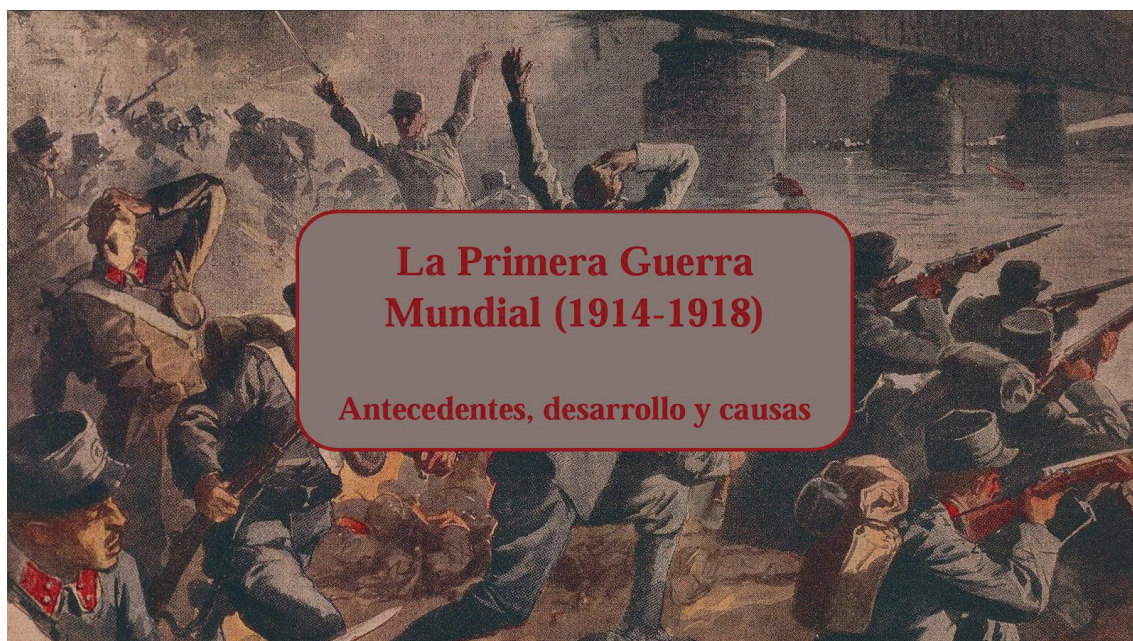
Antes veían la guerra como una forma de honrar tu país y de vivir mejor y hoy en día la vemos con más miedo.

La sociedad de antes ya pensaba que la guerra era inevitable pero en la actualidad lo vemos normal y sin capacidad de poner fin.

La veían como algo corto y no con mucho miedo y ahora lo vemos como algo lejano y a la vez peligroso.

veían la guerra como un deber patriótico y una oportunidad de honor, mientras que hoy en día la guerra es más vista como un mal necesario, una tragedia o algo que debe evitarse siempre que sea posible.

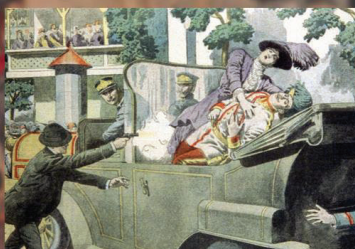
Figura 4. Ejemplo de diapositivas de la presentación utilizada en la SA7.



1. Las causas de la IGM

1.2 Causa próxima: estallido de la guerra

Asesinato del archiduque Francisco Fernando de Austria el 28 de junio de 1914 en Sarajevo. Realizado por Gavrilo Princip, un estudiante bosnio miembro de una organización nacionalista serbia “La Mano Negra”, que buscaba la independencia de los pueblos eslavos.

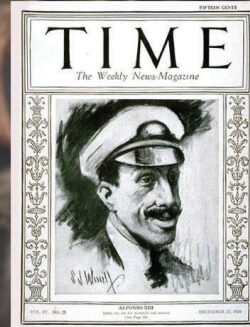


1. Las causas de la IGM

La Neutralidad de España

España decidió mantenerse neutral. El Gobierno de Eduardo Dato lo anunció oficialmente el 7 de agosto de 1914, por en varios motivos:

- División de la opinión pública y los partidos políticos respecto a qué bando apoyar.
- España no tenía intereses directos en el conflicto.
- No existían tratados ni presiones que obligaran a intervenir.
- Razones de seguridad nacional, ya que entrar en la guerra podía traer problemas internos.



2. El desarrollo de la IGM

2.1 Las etapas de la guerra

A. La Guerra de Movimientos (hasta diciembre de 1914)

En el Frente Occidental.

Alemania quería ganar rápidamente la guerra, para no pelear en dos frentes a la vez. Para ello, creó el **Plan Schlieffen**, que consistía en:

1. invadir Bélgica para entrar en Francia desde el norte
2. después derrotar a Francia rápidamente y luego enfrentarse a Rusia.

El plan no funcionó. Los franceses resistieron con fuerza en la batalla del Marne y detuvieron el avance alemán. Esto hizo que la guerra se paralizara y los soldados empezaran a cavar trincheras, donde se quedarían estancados durante años.





Soldado en las trincheras



Aviador/a de combate



Reportero/a de guerra



Enfermera/o



Instrucciones

- 1) Hay que indicar a quién escribe la carta, a quién se dirige (amigos, padres, parejas) y en qué fecha y lugar se escribe. Hay que tener en cuenta el país al que se pertenece.
- 2) Podéis elegir el contenido de vuestra carta con libertad (despedidas, buenas o malas noticias, información sobre el avance de la guerra, estado anímico o físico, etc.).
- 3) Recordaremos la estructura que tiene una carta personal: encabezamiento, saludo inicial, cuerpo de texto, despedida y cierre, firma/nombre/alias, etc.

4. El Tratado de Versalles y el mundo de posguerra

Los acuerdos de paz que pusieron fin a la IGM se formalizaron a través de una serie de tratados firmados en diversos palacios cercanos a París, siendo el más importante el **Tratado de Versalles (1919)**, que abordó directamente la situación de Alemania. Los tratados de paz fueron muy severos para los países derrotados, especialmente para Alemania, que sufrió las consecuencias más duras.



País	¿Qué buscaba?	¿A qué se oponía?
Francia (Georges Clemenceau)	- Castigar duramente a Alemania. - Recuperar Alsacia y Lorena. - Desmilitarización de Renania. - Grandes reparaciones económicas de Alemania. - Evitar que Alemania volviera a ser una amenaza.	- Que Alemania mantuviera un ejército fuerte. - Un tratado demasiado blando con Alemania. - Que Reino Unido y EE.UU. protegieran demasiado a Alemania.
Reino Unido (David Lloyd George)	- Mantener el equilibrio en Europa. - Que Alemania siguiera siendo un país viable para el comercio. - Controlar las colonias alemanas. - Evitar el crecimiento excesivo de Francia.	- Un castigo excesivo que pudiera provocar otra guerra. - La expansión territorial de Francia.
Estados Unidos (Woodrow Wilson)	- Aplicar los "14 puntos" (autodeterminación de los pueblos, libertad comercial, paz justa). - Crear la Sociedad de Naciones. - Evitar revanchismos contra Alemania.	- Castigos excesivos que generaran resentimiento en Alemania. - Expansión territorial de Francia y Reino Unido. - Mantener una presencia militar en Europa.
Italia (Vittorio Orlando)	- Recibir los territorios prometidos en el Tratado de Londres (1915), como Trentino y Dalmacia. - Aumentar su influencia en el Mediterráneo.	- No recibir todas las tierras prometidas, lo que generó el sentimiento de la "Victoria Mutilada". - Que los grandes poderes ignoraran sus demandas.
Alemania	- No ser declarada única culpable de la guerra. - Evitar perder territorios y colonias. - Mantener un ejército suficiente para defenderse. - Evitar reparaciones económicas desproporcionadas.	- Ser forzada a firmar el tratado sin negociaciones. - Pérdida de Alsacia y Lorena. - Reducción drástica de su ejército y su capacidad militar. - Pagar enormes indemnizaciones de guerra.

Instrucciones para el debate de recreación de Versalles

1. Cada equipo deberá investigar su postura histórica y **preparar un discurso convincente**.

2. Se definirán los **argumentos clave (a favor o en contra)** del Tratado de Versalles.

3. Se pensará en **cómo responder** a los argumentos del equipo contrario.

Dentro de cada equipo, los participantes deberán organizarse en **roles**:

-Portavoz principal: Presenta el discurso inicial del equipo

-Responsable de réplicas : Escucha a los otros equipos y responde a sus argumentos

-Encargado/a de conclusiones: Toma nota de los puntos clave que se han debatido. Redacta una conclusión final que resuma la postura del equipo.



Figura 5. Formulario “Evaluación y propuestas de mejora – Geografía e Historia 4º ESO”

Evaluación y propuestas de mejora – Geografía e Historia 4º ESO

Este formulario tiene como objetivo recoger vuestra opinión sobre la programación didáctica de la asignatura de Geografía e Historia. Todas las respuestas son anónimas y se utilizarán para mejorar la calidad de la enseñanza y vuestra experiencia en el aula.

¿Cómo valorarías tu interés por los temas trabajados durante el curso?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¿Te han parecido adecuados los métodos utilizados para explicar los contenidos?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¿Crees que los recursos utilizados (libros, vídeos, mapas, presentaciones, etc.) han sido útiles para aprender?

Your answer _____

¿Qué actividades te han ayudado más a entender los contenidos?

Your answer

¿Qué aspectos mejorarías?

Your answer

¿Qué contenidos o temas te gustaría incluir o trabajar más a fondo en el futuro?

Your answer

¿Te gustaría que se incorporaran proyectos o actividades diferentes (debates, salidas, trabajos en grupo, etc.)? ¿Cuáles?

Your answer

Comentarios adicionales o sugerencias:

Your answer

Submit

Clear form

