



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.

Programación Didáctica para 4º de la ESO: El
periodo de entreguerras a través de imágenes de
la época.

Víctor Bernal Lozano.

Tutora UVa: M.^a Mercedes de la Calle Carracedo.

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

Curso 2024/2025.

Resumen

El presente documento pretende hacer una propuesta de una Programación Didáctica y una Situación de Aprendizaje para el curso 4º de la ESO, en un centro de Valladolid (Castilla y León), para la asignatura de Geografía e Historia. La Programación Didáctica está estructurada siguiendo el calendario del curso académico 2025-2026, mientras que la Situación de Aprendizaje desarrollada trata el denominado “período de entreguerras”, y se trabaja desde la perspectiva de imágenes de la época.

Palabras clave

Didáctica de las ciencias sociales, historia, período de entreguerras.

Abstract

The present document aims to make a proposal of a Didactic Programming and a Learning Situation for the 4th year of ESO, in a center of Valladolid (Castilla y León), for the subject of Geography and History. The Didactic Programming is structured following the calendar of the academic year 2025-2026, while the Learning Situation developed deals with the so-called “interwar period”, and is worked from the perspective of images of the time.

Keywords

Didactics of social sciences, history, interwar period.

Índice

I INTRODUCCIÓN	4
II PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	5
1. Introducción: normativa, conceptualización y características de la materia.	5
2. Secuencia y temporalización de las Situaciones de Aprendizaje	16
3. Desarrollo de los contenidos y criterios de cada Situación de Aprendizaje:	18
4. Contenidos de carácter transversal	26
5. Metodología didáctica	28
6. Recursos didácticos de desarrollo curricular	31
7. Actividades extraescolares y complementarias	33
8. Medidas de atención a la diversidad (DUA)	35
9. Medidas que promueven el hábito de la lectura	37
10. Estrategias e instrumentos de evaluación del aprendizaje	38
11. Procedimientos de evaluación de la programación didáctica	42
III DESARROLLO DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.....	43
1. La importancia de enseñar el período de entreguerras.	45
2. Presentación.....	47
3. Fundamentación curricular.	49
4. Desarrollo de las sesiones.....	52
5. Metodología y recursos.	56
6. Evaluación del alumnado.....	58
7. Evaluación de la unidad temporal de programación.	59
IV CONCLUSIONES.....	60
V BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.	61
VI ANEXOS.....	65
Anexo I:	65
Anexo II:	66

I INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster ha sido elaborado para su presentación final y evaluación por el tribunal competente al respecto de la Universidad de Valladolid, con el fin de crear un modelo de programación didáctica de la asignatura de Geografía e Historia para el nivel académico de 4º de la ESO. El contexto en el que se desarrollaría esta programación sería el de un centro tipo, de enseñanza secundaria y titularidad pública, ubicado en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, concretamente en el municipio de Valladolid.

La elaboración de este documento ha requerido una intensa labor de búsqueda y recopilación de todo tipo de fuentes, tanto históricas, como pedagógicas y administrativas, con el fin de dotarlo con los apropiados fundamentos teóricos.

Por todo ello, la estructura que se desarrolla a continuación es, a saber, la que sigue.

En primer lugar, en los primeros apartados del documento se introduce el papel de la asignatura dentro de la etapa y el nivel educativo elegido, incluyendo toda la información relativa a la fundamentación normativa, y seguida de las características del alumnado y los objetivos didácticos.

A continuación, se aborda un esquema general de la programación, con cuestiones relativas a la secuenciación y temporalización de las situaciones de aprendizaje, al desarrollo de los contenidos y criterios, a los contenidos de carácter transversal, la metodología, los recursos didácticos, las actividades complementarias y extraescolares, las medidas de atención a la diversidad, las medidas de promoción del hábito de la lectura y, finalmente, las estrategias e instrumentos para la evaluación del aprendizaje.

Inmediatamente después, y para finalizar, desarrollaré la Situación de Aprendizaje 7. Esta es una propuesta educativa cuya temática versa sobre el Período de Entreguerras (1919-1939) desde la perspectiva de la fotografía y la cartelería de la época.

Es coherente en este punto reseñar que la estructura de esta Programación didáctica se ha hecho en consonancia con las recomendaciones de la tutoría de la Universidad de Valladolid, además de la Guía para la Elaboración de una Programación Didáctica de la Junta de Castilla y León.

II PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

En este apartado, por fuerza el más extenso, voy a detallar todo lo relativo a la Programación Didáctica, desde las coordinadas legislativas en las que nos movemos hasta los procedimientos de evaluación, pasando por la secuenciación de las situaciones de aprendizaje, el desarrollo de los contenidos y criterios, los contenidos de carácter transversal, la metodología, los recursos didácticos, las actividades complementarias y extraescolares, el DUA, y las medidas de promoción del hábito de la lectura.

1. Introducción: normativa, conceptualización y características de la materia.

En primer lugar, es coherente reseñar la importancia y la finalidad de la materia dentro de la etapa y el nivel educativo, con un asiento normativo y legislativo que fundamenta la existencia de esta.

El Marco Normativo.

La Programación Didáctica es un documento oficial que se asienta sobre un marco normativo claro, que se detalla a continuación:

La LOMLOE.

En primer lugar, es necesario citar la ley estatal, es decir, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), que tiene su origen en:

- Los derechos de la infancia, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989).
- La igualdad de género a través de la coeducación y el fomento del aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo- sexual.
- La mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje.

- La educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, que incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica.
- El desarrollo de la competencia digital, haciendo hincapié en la brecha digital de género.

La LOMLOE, en su artículo 25, indica cuáles son las materias que deberá cursar todo el alumnado de 4.º curso, que es al que está dirigida esta programación. Según esta ley, la asignatura de Geografía e Historia entra dentro del compendio de asignaturas obligatorias. Asimismo, y tal y como se anticipa en el preámbulo, en la disposición adicional cuadragésima primera se defiende la importancia de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, así como la resolución pacífica de conflictos. En este apartado se detallan algunas cuestiones relativas a la Geografía y la Historia, que afectan a los contenidos de la educación básica, siendo esta la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y los ciclos formativos de grado básico. Estas son:

- El aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- Los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos (incluyendo la igualdad entre mujeres y hombres, la igualdad de trato y la no discriminación, así como la prevención de la violencia de género y el acoso escolar o cualquier otra manifestación de violencia).
- El conocimiento de la historia de la democracia en España desde sus orígenes a la actualidad y su contribución al fortalecimiento de los principios y valores democráticos definidos en la Constitución española.
- El estudio y respeto de otras culturas, particularmente la propia del pueblo gitano y la de otros grupos y colectivos, contribuyendo a la valoración de las diferencias culturales, así como el reconocimiento y la difusión de la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país, para promover su conocimiento y reducir estereotipos.
- Se atenderá también al conocimiento de hechos históricos y conflictos que han atentado gravemente contra los derechos humanos, como el Holocausto judío y la historia de lucha por los derechos de las mujeres.

Por tanto, la legislación estatal impone en este curso el estudio de la Geografía y la Historia con este enfoque transversal y humano.

El Real Decreto.

Una Programación Didáctica de 4º de ESO debe tener una referencia legislativa en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Este RD establece los saberes básicos de la etapa, así como las competencias específicas y los criterios de evaluación de cada ciclo de la etapa.

El Real Decreto defiende que la materia de Geografía e Historia contribuye a la percepción y el análisis de una realidad cada vez más diversa y cambiante. La comprensión de su devenir a través del tiempo y del espacio, y el análisis del cambio como fruto de la acción humana implica concebir el aprendizaje del alumnado como una invitación al conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, a la participación y al compromiso social. Vivir en sociedad, interactuar en el entorno y comprender cómo son las relaciones que establecemos y las normas de funcionamiento que las rigen resultan esenciales para que el alumnado pueda asumir sus derechos y responsabilidades, ejercitar la ciudadanía y orientar su comportamiento cívico, cuestiones estas de especial importancia en una etapa educativa en que precisa de experiencias formativas que le permitan construir su criterio, su identidad, su autonomía para desenvolverse en su entorno social. Esta compleja transición se produce de la etapa de Educación Primaria a la de Educación Secundaria Obligatoria y, en nuestro ámbito, implica ponerse en contacto con una sociedad compleja que plantea dilemas y en la que el alumnado debe aprender a tomar decisiones informadas. La toma de conciencia de los desafíos a los que nos enfrentamos en la actualidad, así como la valoración crítica de las respuestas que, a lo largo de la historia, se han dado a los retos y problemas que se han sucedido, dispone a la juventud en situación de actuar ya en el presente para garantizar la sostenibilidad del planeta y el bienestar de la humanidad en el futuro.

Asimismo, el Real Decreto establece los saberes básicos mínimos de la materia, que son concebidos como elementos que el alumnado debe dotar de significado y a través de los que comprender el mundo en el que vive. El fin último es el de promover una perspectiva abierta y flexible, en la que las dimensiones del espacio y del tiempo puedan ser interpretadas y desarrolladas a lo largo de todos los cursos, permitiendo combinar el pensamiento geográfico e histórico y conectar sus métodos y campos de estudio.

Estos saberes básicos están divididos en tres bloques:

El primero de los bloques, «Retos del mundo actual», contribuye a que en todos los cursos se preste especial atención a los desafíos y problemas del presente y del entorno local y

global, y está destinado a despertar en el alumnado una mirada crítica y responsable. Con este bloque también se pretende incidir en el desarrollo de procesos de aprendizaje relacionados con la sociedad de la información y del conocimiento, que exigen una constante actualización y puesta al día, así como disponer de las destrezas y actitudes necesarias para actuar adecuadamente en las plataformas digitales y las redes de comunicación. Con este enfoque basado en problemas sociales relevantes se pretende despertar en el alumnado la conciencia histórica sobre problemas, conflictos e incertidumbres actuales, complementando las visiones geográfica e histórica de la sociedad a través de su dinámica y evolución en el tiempo. Así se persigue que los juicios propios y la capacidad de diálogo y de debate estén fundamentados y argumentados, previniendo la desinformación, la falta de criterio y las actitudes intolerantes.

El bloque de «Sociedades y territorios» está orientado a la aplicación de estrategias y métodos de las ciencias sociales y, en concreto, de los procedimientos y las técnicas que aportan la geografía y la historia, a través del desarrollo de experiencias de investigación y otras propuestas basadas en la inducción y la experimentación. Los saberes de este bloque están organizados en torno a las grandes cuestiones que preocupan a la humanidad y que contribuyen a explicar el origen y la evolución de las sociedades a lo largo del tiempo y del espacio. Tales cuestiones se presentan, de manera transversal, a través de las distintas etapas históricas, desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna en los dos primeros cursos, y en el mundo contemporáneo en 3.º y 4.º, contribuyendo en todos los casos a la comprensión general de permanencias y cambios y contextualizando y mostrando, en su caso, la conexión con el presente.

El tercer bloque de saberes básicos, «Compromiso cívico local y global», subraya la importancia de este componente que integra, además de valores y actitudes, otros ámbitos asociados al desarrollo personal del alumnado. Estas dimensiones son fundamentales para la formación integral, tanto por el sentido que otorgan al resto de los saberes, a los que complementan y dan significado, como por su proyección social y ciudadana.

El Decreto Autonómico.

También es de obligada citación el 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. En él encontramos una adaptación de la legislación estatal al caso autonómico, y recoge los contenidos mínimos exigidos de la asignatura Geografía e Historia de 4º de la ESO en Castilla y León.

Desde una perspectiva epistemológica, este Decreto educativo define a la Historia como el "proceso por el que se crean narrativas sobre el pasado a través de la reflexión sobre su relevancia, el análisis de fuentes, la discusión sobre las causas y consecuencias de estos acontecimientos, así como el análisis de los cambios y continuidades entre los mismos, desde una perspectiva temporal y contextualizada y con relación a determinados criterios éticos y cívicos". Por tanto, reconoce que el estudio de las actividades humanas, las estructuras sociales, las instituciones políticas y las creaciones artísticas son relativas a esta materia, y contribuyen a la "percepción y el análisis de una realidad cada vez más diversa y cambiante". Además, la comprensión del devenir histórico y geográfico, y el análisis del cambio como fruto de la acción humana implica concebir el aprendizaje del alumnado como una invitación al conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, a la participación y al compromiso social.

Este enfoque, por su carácter comprensivo e integrador y su conexión con otras ciencias sociales, contribuye a alcanzar los objetivos de la etapa y las competencias que conforman el Perfil de salida del alumnado al término de la ESO y el Bachillerato.

Conceptualización y características de la materia

Habida cuenta de todo lo anterior, es lícito preguntarse: ¿Para qué sirve enseñar Historia?, pregunta con difícil respuesta a la que debe, por fuerza, anteceder otra: ¿Para qué sirve la Historia?

El uso de la Historia se ve legitimado por las posibilidades de que tenga un significado real en el presente. Este significado tiene múltiples usos, no todos ellos positivos. El conocimiento y el control de la Historia sirve para movilizar el futuro y reclamar el pasado. Para conseguir el poder, o mantenerlo. Para protestar contra la marginalidad y las injusticias, destapar represiones y buscar su reparación en el presente. En definitiva, para reivindicar y definir tanto a débiles como a poderosos. La historia, si se usa con cuidado, puede presentarnos algunas alternativas, ayudarnos a formular las preguntas que necesitamos hacernos en el presente, y advertirnos de lo que puede fallar. Puede ayudarnos a desentrañar un mundo complejo, pero también puede advertirnos del peligro que representa asumir que sólo hay un curso de acción determinado (MacMillan, 2010).

Virtudes de la enseñanza de la Historia.

Para Torres (2000), la enseñanza de la Historia ha tenido diversos usos a lo largo del tiempo: literaria; didáctica, en su uso ejemplarizante como maestra de la vida; cultural-gnoseológica, como búsqueda del conocimiento en sí mismo; científica-teórica, en su aspecto de comprensión-explicación profunda del pasado-presente; cognitiva; etc.

¿Cuál es el papel de los jóvenes en general, y de nuestros alumnos y alumnas en particular? Ser futuros ciudadanos del mundo, o, al menos así opinan los docentes que creen que la enseñanza de la historia debe ir más allá de lo que proponen los currículos, sino que debe ser la “formación del pensamiento y de la conciencia histórica y por la acción transformadora que sus saberes pueden facilitar a la ciudadanía” (Pagès, 2019). El estudio de la Historia no es solamente relevante a nivel curricular, sino también humano. En palabras de John Dewey (1998):

La segregación que agota la vitalidad de la historia es el divorcio respecto a los modos e intereses presentes de la vida social. El pasado como pasado no es ya nuestro asunto. Si estuviera completamente pasado y realizado no habría hacia él más que una actitud razonable. Dejar a los muertos enterrar a sus muertos. Pero el conocimiento del pasado es la clave para comprender el presente.

Por tanto, el pasado es un recurso para comprender el presente, y también el futuro. Y, si algo tienen los jóvenes en abundancia, es futuro.

Dificultades de la enseñanza de la Historia.

Ahora bien, conocemos las bondades y virtudes derivadas de estudiar historia, pero ¿Cuáles son las problemáticas, las dificultades derivadas de la enseñanza de la Historia? Prats (2000) define varios tipos de dificultades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, y señala dos causas principales: que la historia forma parte del contexto cultural que influye en la percepción del alumnado acerca de la materia; y la enorme complejidad y nivel de abstracción que tiene la ciencia histórica.

A estas dos habría que sumar dificultades de tipo coyuntural (legislación, cambios en las dinámicas y las relaciones entre profesores y de estos con alumnos y alumnas, padres y con la administración), contextual (visión social de la historia, función política, y tradición en la formación de los docentes), y dificultades asociadas al estudio de la historia como ciencia social (generales y específicas).

Entre las dificultades coyunturales sería destacable, y siempre generalizando, la actitud de los propios docentes. Cuesta (1994) indica que una de las características más notables del código disciplinar de la Historia es su durabilidad y permanencia, su tenacidad y resistencia al cambio, algo en lo que coincide con las observaciones de Prats (2000), pese a que García (2021) matiza el hecho de que la enseñanza de la Historia escolar ha quedado en una suerte de limbo entre los que pretenden actualizarla (revisionismos), reformarla (integrar/quitar nuevos/viejos contenidos) o, directamente, transformarla (nueva disposición deontológica-epistemológica). De esto podemos destilar que, pese a que la didáctica de la historia ha permanecido prácticamente inmutable durante décadas, en la historia reciente sí ha habido una cierta intención de actualización o cambio, que se mantiene hasta la actualidad.

En segundo lugar, entre las dificultades contextuales están aquellas que se derivan de tres factores principales:

1. Una visión social de la historia: La historia suele percibirse socialmente como una erudición anecdótica o como un espectáculo mediático vinculado al presente. Esta percepción, alimentada por medios de comunicación, celebraciones públicas y discursos institucionales, construye una idea de la historia alejada de su dimensión científica. Predominan visiones presentistas, simplistas o incluso esotéricas, que los estudiantes internalizan antes de enfrentarse a la disciplina en la escuela.
2. Una función política de la historia: La historia es frecuentemente instrumentalizada por los poderes públicos para legitimar discursos identitarios, nacionalistas o ideológicos. Las efemérides o campañas institucionales suelen ofrecer versiones sesgadas del pasado, y los contenidos curriculares se ven influenciados por intereses políticos más que por criterios pedagógicos o científicos.
3. Una tradición y formación docente: El profesorado de secundaria, por tradición y formación, tiende a ofrecer una historia enunciativa y cerrada, centrada en la transmisión de contenidos acabados más que en el desarrollo de competencias interpretativas. Aunque muchos docentes poseen una formación historiográfica crítica, esta rara vez se traduce en una didáctica innovadora. El predominio del libro de texto y la clase magistral perpetúan una enseñanza que no permite al alumnado construir un pensamiento histórico riguroso.

Por último, Prats encuentra dificultades ligadas a la naturaleza de la historia como ciencia social. Estas se deben a que el estudio de la historia exige habilidades complejas asociadas al pensamiento abstracto, lo que plantea retos importantes:

- Dificultades generales: La historia implica analizar estructuras sociales del pasado, interrelacionar fenómenos y trabajar con fuentes no reproducibles experimentalmente. Además, la falta de consenso sobre su estatuto epistemológico dificulta su enseñanza desde una base teórica común.
- Dificultades específicas:
 1. Aprendizaje de conceptos históricos: Muchos términos históricos tienen significados distintos según el contexto, lo que exige un trabajo conceptual profundo y contextualizado.
 2. Percepción del tiempo histórico: El tiempo histórico es múltiple, discontinuo y requiere de estrategias específicas para su comprensión más allá de la mera cronología.
 3. Causalidad y multicausalidad: La explicación de los procesos históricos exige ir más allá de causas inmediatas o personalistas, desarrollando la capacidad de analizar estructuras y relaciones complejas.
 4. Espacialidad y eurocentrismo: Existen carencias en la localización geográfica e interpretación de contextos culturales no occidentales. La enseñanza tiende a reproducir una visión eurocéntrica y simplificada del mundo.

En relación con estas dificultades relacionadas con el estudio de las ciencias sociales, estarían las relacionadas con las propias competencias del alumnado, a lo que Montanero, Lucero, y Méndez (2008) denominan “pensar históricamente”. Este concepto requiere en el alumnado ser capaz de comprender las relaciones entre los hechos del pasado y su influencia en el tiempo presente, más allá de los eventos o personajes históricos y su cronología. Sin embargo, para comprender un contenido causal es necesario tener conciencia de las causas y consecuencias que conforman la estructura multicausal, cuestión realmente ardua para los alumnos y alumnas, ya que requiere una gran cantidad de recursos cognitivos (Montanero, Lucero, y Méndez, 2008), y que estos autores recomiendan abordar mediante diagramas. También requiere identificar la multicausalidad, algo que no es tan sencillo, ni siquiera entre estudiantes de grado (Cabañero, 2024).

Objetivos didácticos del curso

En este apartado van a detallarse los objetivos del curso académico en dos partes: los objetivos que marca la legislación, y objetivos marcados por el propio docente.

Objetivos según la legislación

Según el 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, la contribución de la materia Geografía e Historia permite desarrollar en el alumnado las capacidades necesarias para alcanzar todos y cada uno de los objetivos de la etapa de educación secundaria obligatoria, contribuyendo en mayor grado a algunos de ellos, en los siguientes términos:

- La materia contribuye notablemente a implementar las capacidades que les permitan vivir en una sociedad plural y democrática, para lo cual es primordial el conocimiento de los derechos y deberes, la tolerancia y la solidaridad.
- 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.

En definitiva, la consecución de unos objetivos que les permitan desarrollar unas capacidades encaminadas a poder valorar su entorno desde el punto de vista de la riqueza artística y material.

Objetivos propios

Por lo tanto, y a partir de lo marcado por la legislación vigente, los objetivos de esta Programación Didáctica son:

1. Promover actitudes de convivencia.

El principal objetivo de cualquier docente no debe ser el de conseguir que sus estudiantes comprendan los contenidos de la materia que imparte, sino promover actitudes que fomenten la convivencia entre los miembros del alumnado. Esto puede trabajarse a través de los contenidos de Historia mediante diferentes actividades, como la organización de trabajos en grupo, o el fomento de debates respetuosos. En el momento en el que pasan por las aulas los alumnos y alumnas son ciudadanos y ciudadanas en potencia, sin todos los derechos ni todas las obligaciones. Es deber de los docentes ayudarles a comprender, e interiorizar, la necesidad de convivir con aquellos que son diferentes, o que piensan diferente, o que opinan diferente a ellos mismos.

2. Fomentar en el alumnado la conciencia de la excepcionalidad y la idiosincrasia del sistema actual en contraposición con otros sistemas, y con la deriva histórica del propio sistema político y social occidental.

Los objetivos de la legislación proponen implementar en el alumnado las capacidades que les permitan vivir en una sociedad plural y democrática, con los valores que esta sociedad implica. Sin embargo, no siempre hemos vivido en democracia, ni existen democracias en todos los países del mundo. Y, para entender su valor, para comprender las muchas virtudes y los variados defectos que han dado a luz el sistema social menos imperfecto que los seres humanos hemos conseguido desarrollar hasta el momento, es adecuado, incluso necesario, que los y las estudiantes conozcan todos los pasos que nos han llevado al desarrollo de dicho sistema. Un sistema que permite que los individuos vivan en libertad y concordia los unos con los otros, y que desarrollen sus proyectos de vida respetando y siendo respetados por los demás. Un sistema que el alumnado, como ciudadanos de pleno derecho del futuro, deberán aprender a respetar y conservar.

3. Promover la elaboración de criterios propios por parte del alumnado.

Entrenar las capacidades críticas es una de las tareas más importantes del docente, incluso cuando esto contraviene las creencias o los principios del propio docente. Todas las opiniones pueden ser respetables y valiosas, siempre que estén bien fundamentadas y se realicen de forma respetuosa.

4. Imbuir al alumnado de ciertos conocimientos de Historia, así como el respeto al patrimonio material e inmaterial de todas las culturas, con especial énfasis en aquellas que conviven en el aula.

Nuestro país y nuestras aulas son un crisol en el que se funden, cada vez más, personas de diversas razas o etnias, con diferentes creencias o pensamientos, y con raíces en muy diversas culturas. Es deber del docente hacer comprender y valorar a los alumnos y alumnas tanto el proceso por el que se ha conformado esta mezcla, como el resultado de la misma.

2. Secuencia y temporalización de las Situaciones de Aprendizaje

Los contenidos previstos se han organizado en 13 Situaciones de Aprendizaje (SA) que se desarrollarán a lo largo del curso. Cada SA tendrá una duración de 9 o 10 sesiones, exceptuando la primera, que ayuda al alumnado a desarrollar las herramientas del historiador, tan útiles en la sociedad actual. Asimismo, la totalidad de las sesiones (112) es igual a las sesiones programadas para el curso 2025/2026, en un hipotético horario de martes, miércoles y jueves (3 horas a la semana). Es quizá poco realista, ya que siempre existe la posibilidad de perder algunas sesiones a lo largo del curso debido a actividades complementarias de esta u otras asignaturas, o por otras razones, como festividades, huelgas, o de cualquier otra índole. En cualquier caso, el cronograma se ciñe estrictamente al calendario académico publicado por la Junta de Castilla y León.

	Sesiones	Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio			
Día		8	15	22	29	6	13	20	27	3	10	17	24	1	8	15	5	12	19	26	2	9	16	23	2	9	16	23	6	13	20	27	4	11	18	25	1	8	15	22	
SA1: La sociedad de la información: herramientas para pensar históricamente	4																																								
SA2: El nacimiento del mundo contemporáneo: revoluciones políticas.	10																																								
SA3: Transformaciones económicas: de la revolución industrial al capitalismo global.	10																																								
SA4: Luchas sociales: el movimiento obrero y el feminismo.	9																																								
SA5: De los sistemas liberales al Estado Moderno.	9																																								
SA6: Conflictos internacionales: la Gran guerra y las revoluciones rusas	9																																								
SA7: Crisis y totalitarismos: del fascismo al comunismo soviético a través de imágenes de la época	10																																								
SA8: La guerra que cambió el mundo	9																																								
SA9: España en el SXX: de la dictadura a la democracia	10																																								
SA10: Mundo bipolar, descolonización y nuevos retos globales	8																																								
SA11: Cultura, arte y patrimonio en la historia contemporánea	8																																								
SA12: La geopolítica del presente: conflictos, alianzas y derechos humanos	8																																								
SA13: Diversidad, género e identidad en el mundo actual	8																																								
Total sesiones	112																																								

3. Desarrollo de los contenidos y criterios de cada Situación de Aprendizaje:

Este apartado enumera la totalidad de las Situaciones de Aprendizaje, con su reto motivador en forma de pregunta y su producto final.

Título	Pregunta o reto motivador	Producto final
1. La sociedad de la información: herramientas para pensar históricamente.	¿Cómo podemos saber si una noticia histórica es verdadera o está manipulada? El caso “Morey letter”.	El conjunto del alumnado deberá componer una “guía digital” con recomendaciones para saber discernir entre noticias veraces y “fake news”, tanto a lo largo de la historia como en la actualidad.
2. El nacimiento del mundo contemporáneo: revoluciones políticas.	¿Cómo nos afectan las decisiones de nuestros líderes?	Somos embajadores de los distintos países y potencias que conformaron el Congreso de Viena. Los y las estudiantes tendrán que adoptar diversos roles, de diferentes países, y elaborar discursos para defender las diversas posturas, desde los nacionalismos alemán e italiano, el movimiento antinapoleónico, las pretensiones rusas o los intereses españoles de Fernando VII representados por el embajador Pedro Gómez Labrador. Para ello, establecerán un debate para el que elaborarán un discurso.
3. Transformaciones económicas: de la revolución industrial al capitalismo global.	¿Es justo el sistema capitalista?	Los alumnos y alumnas adquieren diversos roles: obreros urbanos, jornaleros rurales, burgueses capitalistas y aristócratas terratenientes. Tendrán que buscar información sobre la evolución de su condición social, y elaborarla en grupos. Infografía explicativa del desarrollo de la economía, desde el Antiguo Régimen al capitalismo.
4. Luchas sociales: el movimiento obrero y el feminismo.	¿En la actualidad, existe igualdad para las mujeres?	Enlazando con la SA anterior, trabajaremos las tensiones sociales relacionadas con el movimiento obrero y el feminismo. Durante esta SA, el alumnado mantendrá los roles anteriores para explicar, en base a los conflictos económicos derivados de la Revolución Industrial, los conflictos sociales de la lucha de clases. Y, de esta forma, elaborar una infografía explicativa del desarrollo de la sociedad, la evolución de la servidumbre a la ciudadanía y la conquista de los derechos individuales y colectivos.
5. De los sistemas liberales al Estado Moderno.	¿Cómo se construye el Estado que hoy conocemos?	Los alumnos y alumnas elaboran un juego de cartas estilo timeline con los principales hitos y personajes de los cambios políticos del S XIX.

6. Conflictos internacionales: la Gran Guerra y las revoluciones rusas.	¿Somos todos iguales?	Trabajo individual sobre la comparación entre la dictadura comunista soviética y “Rebelión en la granja” de George Orwell.
7. Crisis y totalitarismos: del fascismo al comunismo soviético a través de imágenes de la época.	¿Es correcto humillar a un adversario?	Comentario de imágenes individual y elaboración de dossiers grupales explicando el período de entreguerras.
8. La guerra que cambió el mundo.	¿Tenemos los ciudadanos la responsabilidad de las acciones de nuestros líderes políticos?	De forma individual, los alumnos y alumnas elaboran una carta como si fueran un soldado del durante la Segunda Guerra Mundial, en la que se incluyan batallas importantes, fuentes de época como fotografías o periódicos, y reflexiones sobre la guerra y sus motivos.
9. España en el SXX: de la dictadura a la democracia.	¿Qué es España?	Se realizan perfiles biográficos de personajes relevantes de la historia reciente de España. Terminan preguntando a sus padres o abuelos qué es lo primero que recuerdan haber vivido de la historia de España (la Transición, el gobierno de Adolfo Suárez...).
10. Mundo bipolar, descolonización y nuevos retos globales.	¿Qué consecuencias tienen los procesos de colonización y descolonización?	Elaboración de un mapa interactivo sobre antiguas colonias y sus procesos de descolonización.
11. Cultura, arte y patrimonio en la historia contemporánea.	¿El arte contemporáneo es humano?	Los alumnos y alumnas se convierten en galeristas de arte contemporáneo, que tienen que llevar a ARCO las últimas adquisiciones que han conseguido. Para ello deben elaborar en grupos un dossier de venta, incluyendo precios del mercado de arte en la actualidad.
12. La geopolítica del presente: conflictos, alianzas y derechos humanos.	¿Respetamos los Derechos Humanos?	Informe de la “nueva” política de bloques, desde los años 40 a la actualidad.
13. Diversidad, género e identidad en el mundo actual.	¿Cómo sería el mundo si todos tuviéramos las mismas oportunidades?	Los alumnos y alumnas crearán una campaña de concienciación sobre la importancia de la igualdad social.

Situaciones de Aprendizaje: mapa de contenidos

A continuación, se presenta de forma breve la organización en Situaciones de Aprendizaje de los contenidos establecidos en el Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en Castilla y León.

	SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	SA6	SA7	SA8	SA9	SA10	SA11	SA12	SA13
A. Retos del mundo actual.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- 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												
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												
- 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	
- Igualdad de género y formas de violencia contra las mujeres. Actitudes y comportamientos sexistas.													x
- 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
B. Sociedades y territorios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

1 - Métodos de investigación en el ámbito de la Historia. Metodologías del pensamiento histórico. Las fuentes históricas como base para la construcción del conocimiento sobre el pasado contemporáneo. Contraste entre interpretaciones de historiadores. Tiempo histórico: construcción e interpretación de líneas de tiempo a través de la linealidad, cronología, simultaneidad y duración. Conciencia histórica. Elaboración de juicios propios y argumentados ante problemas de actualidad contextualizados históricamente. Defensa y exposición crítica de los mismos a través de presentaciones y debates.	x											
2 - La transformación política de los seres humanos: de la servidumbre a la ciudadanía. La conquista de los derechos individuales y colectivos en la Época Contemporánea.		x		x	x						x	
2.2 El sistema de la Restauración como resistencia al cambio: el Congreso de Viena. Las revoluciones liberales del siglo XIX.		x										
2.3 El desarrollo de los movimientos nacionalistas. Las unificaciones italiana y alemana		x										
3 - La transformación del modelo productivo del Antiguo Régimen. El origen del sistema capitalista.			x									
3.1 Causas y proceso de la revolución industrial. Las fases de la revolución industrial hasta nuestros días. Las limitaciones de la industrialización en España. Consecuencias económicas, sociales y políticas de la revolución industrial. El imperialismo colonial.		x	x					x				
3.2 - Los movimientos por la igualdad: el movimiento obrero y su crítica a los excesos del capitalismo. Socialismo, anarquismo e internacionales. La acción de los movimientos feministas y sufragistas en la lucha por la igualdad de género. Mujeres relevantes de la historia contemporánea.				x								
4. -Manifestaciones artísticas del siglo XIX como consecuencia de los cambios científicos, tecnológicos y la nueva sensibilidad social.										x		
5. La evolución de los sistemas liberales en Europa a través de las fuentes. Los sistemas políticos en la segunda mitad del siglo XIX. Evolución y adaptación de los sistemas liberales y del constitucionalismo en España: del reinado de Isabel II a la Restauración.					x							
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.							x			x		

6.1. La Primera Guerra Mundial y la Organización de la paz. Las revoluciones rusas.						x							
6.2. La evolución del sistema capitalista: crisis del período de entreguerras. El ascenso de los totalitarismos: fascismo y nazismo			x				x						
6.3. La Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias. El Holocausto. La Organización de las Naciones Unidas y la defensa de los derechos humanos								x					
6.4. La Dictadura de Primo de Rivera y fin del régimen de la Restauración. Del proyecto reformista republicano a la Guerra Civil española. La dictadura franquista									x				
7. Los fundamentos geoestratégicos desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad: Guerra Fría y política de bloques, los conflictos de la descolonización y el nuevo orden mundial. Las nuevas subordinaciones económicas y culturales. El papel de los organismos internacionales. La lucha por los derechos laborales y sociales: el estado del bienestar.								x		x			
8. Las nuevas expresiones artísticas y culturales contemporáneas. La diversidad cultural en el mundo actual. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial							x				x		
9. España ante la modernidad. Estrategias para la identificación de los fundamentos de la España contemporánea: la transición a la España democrática y la constitución de 1978. Ordenamiento normativo autonómico, constitucional y supranacional como garante del desarrollo de derechos y libertades para el ejercicio de la ciudadanía. Contextualización y explicación de los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales en la formación de una identidad multicultural compartida.									x				
10. Las formaciones identitarias: ideologías, nacionalismos y movimientos supranacionales. Ciudadanía europea y cosmopolita.				x	x							x	
11. La memoria democrática. Experiencias históricas dolorosas del pasado reciente y reconocimiento y reparación a las víctimas de la violencia. El principio de Justicia Universal. La perspectiva emancipadora de la interpretación del pasado.									x				
C. Compromiso cívico, local y global	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dignidad humana y derechos universales. Declaración Universal de los Derechos Humanos.													x

Ciudadanía ética y digital. Nuevos comportamientos en la sociedad de la información.	x												
Compromiso cívico y participación ciudadana. Reconocimiento a las víctimas de la Guerra Civil y de la dictadura franquista, y a sus familias Mediación y gestión pacífica de conflictos y apoyo a las víctimas de la violencia y del terrorismo (ETA, Grapo, ...).													x
Servicio a la comunidad. La corresponsabilidad en los cuidados. Las relaciones intergeneracionales. La responsabilidad colectiva e individual. El asociacionismo y el voluntariado. Entornos y redes sociales.													x
Cohesión social e integración. Medidas y acciones en favor de la igualdad y la plena inclusión. La igualdad real de mujeres y hombres. La lucha contra la discriminación por motivo de diversidad sexual y de género. La conquista de derechos en las sociedades democráticas contemporáneas.				x									
Las instituciones del Estado que garantizan la seguridad integral y la convivencia social. Los compromisos internacionales de nuestro país en favor de la paz, la seguridad y la cooperación internacional.												x	
Las emociones y el contexto cultural. La perspectiva histórica del componente emocional.											x		
El patrimonio como bien y como recurso. Puesta en valor, difusión y gestión de la riqueza patrimonial.											x		
El Diálogo Social como principio rector de las políticas públicas de Castilla y León.									x				

Situaciones de Aprendizaje: mapa de criterios de evaluación

La instrucción del 22 de febrero de 2023 de la Secretaría General, por la que se establecen entre otras cosas la evaluación, promoción y titulación en la Educación Secundaria Obligatoria para el curso académico 2022-2023 establece En este apartado voy a desarrollar un mapa de coordenadas con los criterios de evaluación (C. Ev) relacionados con las distintas competencias específicas (C.E.) y su aplicación en las diversas Situaciones de Aprendizaje (S.A.). Es pertinente aclarar que los C. Ev. Se han simplificado para facilitar su comprensión y lectura.

Criterios de evaluación (C.Ev.) de las distintas competencias específicas (C.E.) / Situaciones de aprendizaje (S.A.)	SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	SA6	SA7	SA8	SA9	SA10	SA11	SA12	SA13
C.E. 1.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
C. Ev. 1.1 Elaborar contenidos propios en distintos formatos (CCL3, CD1, CD2).	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
C. Ev.1.2. Establecer conexiones y relaciones entre los conocimientos adquiridos (CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1).			x	x	x	x	x		x	x	x		
C. Ev.1.3. Transferir adecuadamente la información (CCL3, STEM4, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC4).	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	
C.E. 2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
C. Ev. 2.1. Generar y aplicar productos originales y creativos mediante la reelaboración de conocimientos previos (CCL5, STEM2, STEM4, CD2, CD3, CC1, CC3).	x							x		x	x	x	x
C. Ev. 2.2. Producir y expresar juicios y argumentos personales y críticos de forma abierta y respetuosa (CCL5, STEM4, CPSAA3, CC1, CC3, CE3)							x					x	
C.E. 3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
C. Ev. 3.1. Utilizar secuencias cronológicas complejas (CCL1, CCL2, CCL3, STEM4, STEM5, CD2).	x	x							x	x			
C. Ev. 3.2. Analizar procesos de cambio histórico y comparar casos de la historia a través del uso de fuentes de información diversas (CCL3, STEM4, CD2, CPSAA3).						x							
C.E. 5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

C. Ev. 5.1. Conocer, valorar y ejercitar responsabilidades, derechos y deberes y actuar en favor de su desarrollo y afirmación, a través del conocimiento de nuestro ordenamiento jurídico y constitucional (CD3, CC2, CCEC1).									X				
C. Ev. 5.2. Reconocer movimientos y causas que generen una conciencia solidaria, promuevan la cohesión social, y trabajen para la eliminación de la desigualdad (CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC1).				X						X			X
C.E. 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
C. Ev. 6.1. Rechazar actitudes discriminatorias y reconocer la riqueza de la diversidad (CCL5, CP3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1).													X
C.E. 7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
C. Ev. 7.1 Reconocer los rasgos que van conformando la identidad propia y de los demás (CP3, STEM4, CD2, CPSAA1, CC1, CCEC1, CCEC3).											X	X	X
C. Ev. 7.2. Conocer y contribuir a conservar el patrimonio material e inmaterial común (CC1, CC2, CCEC1).											X	X	X
C.E. 8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
C. Ev. 8.1. Reconocer las iniciativas de la sociedad civil, reflejadas en asociaciones y entidades sociales (CC1, CC2, CC3).												X	X
C.E. 9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
C. Ev. 9.1. Interpretar y explicar de forma argumentada la conexión de España con los grandes procesos históricos de la época contemporánea (CC1, CC4, CCEC1)									X				
C. Ev. 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 (STEM3, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1).												X	

4. Contenidos de carácter transversal

Según el Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, que establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en Castilla y León, los contenidos de carácter transversal son los que siguen:

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.

Sabiendo esto, ¿cómo trabajamos en esta Programación didáctica los diversos contenidos transversales?

Contenido transversal	¿Cómo lo trabajamos?
Tecnologías de la Información y la Comunicación.	En todas las SA utilizaremos TICs, ya sean herramientas para la elaboración de las distintas actividades, o, como mínimo, fuentes digitales de confianza para la búsqueda de información y la construcción del conocimiento d
Educación para la convivencia proactiva, orientada al respeto de la diversidad como fuente de riqueza.	El conocimiento de la Geografía y la Historia está perfectamente alineado con esta cuestión, ya que ambas disciplinas son el conocimiento de que existen otras personas que viven otras realidades diversas, en otros momentos y/o en otros espacios que no son el aquí y el ahora. Por lo tanto, estudiar Geografía e Historia conlleva inherentemente el conocimiento de la diversidad humana como fuente de riqueza.
Prevención y resolución pacífica de conflictos, así como los valores que sustentan la libertad, la	El conocimiento de la Historia, tal y como está estructurado en el currículo, es el conocimiento de la génesis de nuestro sistema democrático y de valores actual. Por ello, en la SA 4 hablamos de “Luchas sociales: el movimiento

justicia, la igualdad, la paz, la democracia, la pluralidad, el respeto a los derechos humanos y al Estado de derecho, el rechazo al terrorismo y a cualquier tipo de violencia.	obrero y el feminismo”, donde veremos cómo amplios estratos de la población (los obreros, las mujeres) estaban oprimidos y cómo alcanzaron la madurez de derechos. También en las SA 6 y 8, donde vemos las dos Guerras Mundiales como eventos históricos quizá inevitables, pero éticamente reprobables, que dieron lugar a una serie de acuerdos entre las diversas potencias para evitar nuevos conflictos armados a gran escala y conseguir una paz duradera.
Transmisión de valores y oportunidades de la Comunidad de Castilla y León, como una opción favorable para su desarrollo personal y profesional	En todas las SA hablaremos de lo general y lo local. Por ello, por poner un ejemplo, en la S.A. 9. hablamos de personajes históricos procedentes de la Comunidad Autónoma, como el caso del matemático vallisoletano Faustino Antonio Camazón, que participó junto con Alan Turing en el descifrado de la Máquina Enigma. También en la S.A. 11. Trabajamos el extenso patrimonio de CYL, que tiene nada menos que ocho monumentos o conjuntos declarados por la UNESCO como Patrimonio de la Humanidad.

5. Metodología didáctica

En este apartado trataré brevemente los aspectos relacionados con la metodología educativa.

El uso de las imágenes como fuentes primarias.

El uso de imágenes de época como recurso didáctico no constituye una novedad, pero ha demostrado una gran utilidad pedagógica. En este sentido, la investigación de Apaolaza y Etxeberria (2019) pone de manifiesto que el trabajo con fuentes primarias no solo favorece el desarrollo de la empatía histórica y despierta mayor interés, sino que genera una genuina fascinación entre el alumnado. Esto se debe a que el análisis profundo de las fuentes históricas permite comprender mejor cómo se construyen los discursos sobre el pasado, rompiendo la percepción de la historia como conocimiento cerrado.

Frente a este enfoque reduccionista, el trabajo basado en fuentes dota al alumnado de competencias críticas fundamentales para desenvolverse en una sociedad ahíta de información. De esta forma, el pensamiento histórico contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas clave, como la extracción de ideas principales de un texto, la contrastación de información o la contextualización crítica de los mensajes (Apaolaza y Etxeberria, 2019).

Este uso de imágenes como fuentes primarias se verá, por ejemplo, en el desarrollo de la Situación de Aprendizaje n.º 7, al final de este documento. En esta SA se puede ver una propuesta para trabajar el período de entreguerras a través comentarios de fotografías y carteles de época.

La importancia del Aprendizaje por descubrimiento.

Esta es una metodología de enseñanza-aprendizaje impulsada por el psicólogo y pedagogo Jerome Bruner que se basa en la heurística, es decir, que la experiencia personal del descubrimiento es imprescindible para el aprendizaje significativo. Según esta metodología, el estudiante construye su propio conocimiento de forma activa, explorando y descubriendo conceptos por sí mismo, en vez de recibir la información de forma pasiva.

Algunas ventajas y características del aprendizaje por descubrimiento:

- Facilita la transferencia de conocimientos, que es la base del sistema de enseñanza-aprendizaje.

- Es intrínsecamente motivador, ya que el alumnado encuentra más atractivo construir conocimiento mediante la acción a recibir dicho conocimiento.
- Favorece la maduración y fomenta la independencia de alumnos y alumnas, trasladándoles la responsabilidad de su propia educación y aumentando su capacidad de resolver los problemas de forma autónoma.
- Provoca una mayor participación del alumnado.
- Favorece la retención de conocimientos.

Algunas desventajas:

- Requiere conocimientos previos.
- Exige mucho tiempo.
- Precisa de estudiantes con una buena motivación inicial.
- Requiere de estudiantes reflexivos.

El Aprendizaje por Descubrimiento se trabaja de forma transversal en todas las Situaciones de Aprendizaje. Por poner un ejemplo, en la SA8 “La guerra que cambió el mundo”, el alumnado buscará información y descubrirá por sí mismo cuáles son los personajes e hitos que marcaron el desarrollo de la 2ª Guerra Mundial.

La combinación entre trabajo individual y grupal.

La independencia en la educación es una idea que hunde sus raíces en la Antigüedad, ya presente en el pensamiento de Sócrates (quien destacaba la importancia del autoconocimiento) y continuada por pensadores escolásticos como Tomás Moro, que subrayaban el valor de que los niños adquirieran conocimientos de forma autónoma. Esta tradición ha pervivido hasta la actualidad, siendo recogida por autores contemporáneos que defienden que el trabajo individual potencia la independencia cognoscitiva del alumnado. En este contexto, la independencia educativa se entiende como el grado en que las actividades diseñadas por el docente, pero ejecutadas por el estudiante, contribuyen al desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para aprender y actuar con autonomía, sin que ello implique necesariamente que el alumnado trabaje en solitario (Román-Cao, 2013).

Por otro lado, son bien conocidas las virtudes del trabajo colaborativo, que se concibe como una estrategia didáctica que promueve la construcción conjunta del conocimiento, fundamentada en una larga tradición socioconstructivista, con referentes considerados clásicos para la pedagogía contemporánea (como Vygotsky) hasta teorías más recientes

de la psicología de la instrucción (Roselli, 2011). En el área de Historia, este enfoque permite que los alumnos desarrollen su pensamiento histórico a través del intercambio de ideas, la confrontación de perspectivas y la elaboración compartida de interpretaciones sobre el pasado. La interacción entre iguales facilita no sólo la adquisición de contenidos, sino también el desarrollo de habilidades críticas, ya que los alumnos son obligados a elaborar significados, justificar opiniones y revisar sus concepciones previas. Más allá de la simple distribución de tareas, el trabajo colaborativo se convierte en una forma de aprendizaje dialogado, en el cual cada alumno y alumna contribuye de forma activa en la construcción de un conocimiento histórico compartido.

Esta combinación de trabajo individual y grupal se trabaja, por ejemplo, en la SA11, “Cultura, arte y patrimonio en la historia contemporánea”, en la que los alumnos y alumnas tienen que buscar información de venta de obras de arte de forma individual para la posterior elaboración de un dossier grupal.

Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En la actualidad, las TICs son herramientas fundamentales para el desarrollo de todos los ámbitos de la vida, por lo que su integración en el ámbito educativo resulta indispensable. Además, son eficaces si están en espacios cómodos y los usuarios los manejen con propiedad; la tecnología facilita un ambiente de aprendizaje activo, rápido y de alto nivel de precisión, por lo que contextualiza la participación, interacción y la reflexión desde cualquier lugar (Novas, 2022).

Por otro lado, no obstante, podría ser comprensible que su uso no se generalice en todas las Situaciones de Aprendizaje, ya que, en consonancia con lo establecido en la normativa —como el Criterio de Evaluación 2.1, que promueve la elaboración de productos originales y creativos—, puede ser pertinente limitar puntualmente su empleo con el fin de estimular en el alumnado la búsqueda de soluciones alternativas, potenciando así su capacidad de innovación y pensamiento divergente.

El uso de las TICs será transversal, y se trabajará por ejemplo en la SA 13, “Diversidad, género e identidad en el mundo actual”, en la que el conjunto de la clase tendrá que elaborar una campaña de concienciación acerca de la igualdad social. Para ello, deberán utilizar varias herramientas digitales, como aquellas dedicadas a la edición de imágenes y vídeo.

6. Recursos didácticos de desarrollo curricular

Para el buen desempeño del conjunto de las Situaciones de Aprendizaje se propone a continuación un pequeño repositorio de recursos didácticos, con el fin de que sean utilizados libremente por el alumnado.

Descripción	URL
Cartográficos	
Recursos del IGN.	https://www.ign.es/web/recursos-educativos
Herramienta de mapas interactivos de National Geographic.	https://www.arcgis.com/apps/instant/atlas/index.html?appid=0cd1cdee853c413a84bfe4b9a6931f0d
Herramienta de mapas interactivos.	https://timemaps.com/
La evolución del territorio y las fronteras a lo largo de la historia.	http://www.chronas.org/
Herramienta de la elaboración de mapas. Estos recursos cartográficos sirven para trabajar la SA 10, en la elaboración de un mapa interactivo sobre la descolonización.	https://knightlab.northwestern.edu/projects/
Knightlab también dispone de la herramienta “Yuxtapose”, para yuxtaponer imágenes de, por ejemplo, Berlín destruido por la guerra vs el Berlín actual, que puede ser útil para trabajar la empatía histórica en la SA 8.	https://interaktiv.morgenpost.de/berlin-1945-2015/
Literarios (fuentes primarias)	
Rebelión en la granja, George Orwell, para la realización de la SA 6 por su relación con las revoluciones rusas y la dictadura en la URSS.	
Las uvas de la ira, John Steinbeck, que ambienta la SA 7 al describir la Gran Depresión en EE. UU. Durante la década de 1930.	
Discursos, como el de Winston Churchill <i>We shall fight on the beaches</i> , del 4 de junio de 1940.	
Filmográficos	
Documentales RTVE.	https://www.rtve.es/play/documentales/
Documentales de La 2, recopilados por el profesor Félix Rodríguez Sanjurjo, que pueden ser utilizados por el alumnado para ilustrar los dossiers de la SA7 sobre el período de entreguerras.	https://www.youtube.com/@felixrodriguezsanzurjo8952
Canales de YouTube	Canales didácticos (como el de Academia Play , o Clases particulares en Ávila) o de noticias relacionadas con la Historia y la Arqueología (como El Cubil de Peter) a canales de difusión periodística (como el canal de la BBC World o el de National Geographic) o de Arte e Historia (ArteHistoria).
Canal educativo UNED.	https://canal.uned.es/educa/U550000
Película “Barry Lyndon”, que muestra la vida de los diversos estratos sociales en la Irlanda de la 2ª mitad del SXVIII, útil para contextualizar los momentos históricos inmediatamente anteriores a la SA1.	
Película “Napoleón” (2023) para contextualizar los antecedentes históricos inmediatamente anteriores a la SA1.	
Película “1917”, que narra la historia de dos soldados británicos durante la Operación Alberich.	

Película “Darkest Hour”, que narra la historia de Winston Churchill durante los primeros compases de la Segunda Guerra Mundial.	
Artísticos	
Museo Thyssen-Bornemisza	https://www.museothyssen.org/coleccion
Museo del Prado	http://museodelprado.es/coleccion/obras-de-arte
Catálogo de Sotheby’s, que se utilizará para la realización del dossier de la SA 11.	https://www.sothebys.com/en/treasures-l21307-catalogue.pdf
Hemerográficos	
Fondos digitalizados del catálogo de la Biblioteca Nacional. Estos fondos serán útiles para trabajar la SA 9, que trata sobre la historia de España durante el S XX.	https://catalogo.bne.es/discovery/search?vid=34BNE_INST:CATALOGO
Fondos digitalizados del catálogo de la Biblioteca Nacional: Hemeroteca Nacional Digitalizada.	https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/advanced
Fondos digitalizados del Ministerio de Cultura.	https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/busqueda.do
Catálogo archivo nacional EE. UU. Útil para encontrar información o fotografías de cuestiones internacionales, y pueden servir para trabajar la SA 12 sobre la política de bloques durante la Guerra Fría.	https://catalog.archives.gov/
Recursos de la Biblioteca del Congreso de EE. UU. Útil para encontrar información o fotografías de cuestiones internacionales.	https://www.loc.gov/collections/
Otros recursos	
Videos explicativos sobre conceptos económicos.	https://es.khanacademy.org/economics-finance-domain/old-macroeconomics
Blog del Canal Historia.	https://amcselekt.es/blog/archivo-canal-historia/la-historia-se-repite-la-clave-esta-en-el-pasado/
Entradas de National Geographic.	https://historia.nationalgeographic.com.es/a/crack-1929-imagenes_14851
Recursos didácticos de Patrimonio Nacional.	https://www.patrimonionacional.es/aprende/biblioteca-recursos-didacticos

Además de las ya citadas, para todas las Situaciones de Aprendizaje los alumnos y alumnas dispondrán de los recursos que puedan encontrar de forma autónoma (orientada) en internet y en las bibliotecas que tengan a su disposición, junto con cualquier recurso educativo de una selección de lugares (como los recursos educativos que pone a disposición del público la Junta de Castilla y León, recogidos en <https://www.educa.jcyl.es/secundaria/es>).

7. Actividades extraescolares y complementarias

El programa de actividades complementarias y extraescolares es un documento que debe aparecer en la Programación General Anual de cada centro educativo, a propuesta de cada uno de los Departamentos que conforman dicho centro.

En primer lugar, conviene distinguir las actividades extraescolares de las complementarias. Las actividades complementarias son aquellas que, siguiendo la legislación vigente, pueden considerarse “necesarias para el desarrollo del currículo”, y deberán estar programadas y realizarse “de forma que no supongan discriminación por motivos económicos”, además de ser desarrolladas durante el horario escolar. Según la LOMLOE art. 88, es responsabilidad de las Administraciones educativas garantizar dicha gratuidad.

Por lo tanto, las actividades complementarias son, como su propio nombre indica, aquellas que se “realizan para completar o complementar el currículo”, por lo que se organizan en horario escolar, de acuerdo con la concreción curricular, pero se diferencian de las lectivas por el “momento, espacio o recursos”. Por tanto, son de obligado cumplimiento, y son evaluables. Por el contrario, las actividades extraescolares son, como su propio nombre indica, externas a lo escolar. Por lo tanto, no forman parte del currículo ni son de obligado cumplimiento, aunque por motivos de coherencia debieran estar en concomitancia con el Proyecto Educativo de Centro. Por sus características, no son impartidas por los docentes, ni deben contener enseñanzas incluidas en la Programación Didáctica (Morales, 2014).

Por lo tanto, desde el Departamento de Historia se plantean las siguientes actividades complementarias:

- Visita al Museo de la Siderurgia y la Minería de Castilla y León de Sabero (León), para comprender procesos económicos y sociales relacionados con la siderurgia y el uso del carbón, como la revolución industrial y los movimientos obreros y feministas derivados de la misma. Por lo tanto, esta visita se enmarca entre las Situaciones de Aprendizaje 3 y 4, en el primer trimestre.
- Visita al Museo de Radiocomunicación Inocencio Bocanegra de Belorado (Burgos), que se contextualizará en el marco de enseñanza de la Gran Guerra. Por lo tanto, en la Situación de Aprendizaje n.º 8, hacia el final del segundo trimestre.

- Visita al Museo Adolfo Suárez y la Transición de Cebreros (Ávila), enmarcado en la enseñanza de la España del SXX y en la Situación de Aprendizaje n.º 9, que se da en el tercer trimestre.

En caso de no poderse realizar alguna de estas actividades complementarias, podrían ser reemplazadas por otras, tales como:

- Visita al centro de Jesús Ángel Valverde, presidente de la Asociación Bailarín Vicente Escudero, con el documental “Prohibido recordar”, para la Situación de Aprendizaje n.º 9.
- Visita al Museo Patio Herreriano de Valladolid, o al MUSAC de León, enmarcada en la Situación de Aprendizaje nº11.

La realización de cualquiera de estas actividades está, como no podía ser de otra manera, sujeta a muy diversos imprevistos. Por ello, podría suceder que no fuera posible realizar alguna o ninguna de ellas. Por el contrario, también podría suceder que surjan otras actividades diferentes que no estaban previstas. En cualquier caso, el calendario debe ser flexible, y adaptarse a las posibles contingencias e imprevistos que vayan surgiendo.

8. Medidas de atención a la diversidad (DUA)

Ronald L. Mace fue un arquitecto que, por problemas físicos, utilizaba una silla de ruedas. En 1989, y, no sin cierto sarcasmo, criticó el concepto de “Accesibilidad Física”, proponiendo en cambio el concepto de “Diseño Universal”. Este concepto caló pronto en la comunidad académica y científica, definiéndolo como la “creación de productos y entornos diseñados de modo que sean utilizables por todas las personas en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptaciones o diseños especializados” (Ruiz, 2019).

Por otro lado, el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), es un término que se acuñó en el Center for Assistive Technology (CAST) en Wakefield, Massachusetts (EE.UU.), y se define como el “el diseño de materiales y actividades didácticos que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades para ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir, entender la lengua, prestar atención, organizarse, participar y recordar” (Ruiz, 2019). Esta idea parte de que no existe el “alumno tipo”, sino tantos tipos como estudiantes hay.

Según la LOMLOE, el DUA se rige por tres principios: la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información. Estos principios no son baladíes, ya que proporcionar múltiples formas de implicación busca incentivar y motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje; mientras que las múltiples formas de representación de la información y del contenido trata de aportar al alumnado un espectro de opciones de acceso real al aprendizaje lo más amplio y variado posible; y facilitar múltiples formas de acción y expresión permite al alumnado interaccionar con la información, así como demostrar el aprendizaje realizado, de acuerdo siempre a sus preferencias o capacidades (Alba Pastor, 2016).

Según Ruiz (2019), los principios del Diseño Universal aplicados a la enseñanza son:

- Uso equitativo. Puede ser usado y promovido por personas con diversas habilidades. De este modo, los materiales que se ponen a disposición de los y las estudiantes con discapacidad han de asemejarse lo más posible a los que emplean sus compañeros, evitando así marcarles o segregarlos.
- Uso flexible. Puede acomodarse a una gran variedad de preferencias y habilidades individuales. El principio de flexibilidad contribuye claramente al acceso al currículum general del alumnado con discapacidad intelectual.

- Uso simple e intuitivo. Diseñar las intervenciones y los materiales de forma que las instrucciones sean explícitas y de fácil comprensión, con pasos sencillos y razonables explicados de manera clara.
- Información comprensible. Incorporar diferentes sistemas de presentación y representación para garantizar que las limitaciones de percepción de determinados alumnos y alumnas no impidan su acceso al currículum general.
- Tolerancia al error. Minimizar las consecuencias negativas resultantes del error, de forma que los alumnos y alumnas pueden completar la actividad aun equivocándose en algún momento.
- Esfuerzo físico y cognitivo reducido. Garantizar que los diseños puedan ser utilizados de manera eficiente con un mínimo de fatiga, incluso por parte del alumnado con alguna discapacidad, física, cognitiva o sensorial. Comprende también ajustarse a la capacidad de atención de los estudiantes.
- Tamaño y espacio. Insiste en la idea de que existan espacios apropiados y que éstos deben ser accesibles para todos.

Como puede observarse, son principios que aportan una gran flexibilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, muy vinculados (aunque no en exclusiva) a que las personas con discapacidades de muy diversos tipos puedan verse integradas en todas las actividades desarrolladas en el aula.

Sabiendo esto, todas las actividades que se exponen en esta programación cumplirán los principios rectores del DUA:

- 1: Proporcionar múltiples formas de implicación (el “por qué” del aprendizaje), con el objetivo de motivar al alumnado y fomentar su participación. Para ello, se plantearán actividades como debates orientados, o exposiciones elaboradas por los propios alumnos.
- 2: Proporcionar múltiples formas de representación (el “qué” del aprendizaje) con el objetivo de facilitar el acceso al contenido desde diferentes vías. Para ello, a parte del libro de texto, se trabajará con diversas fuentes, desde primarias (textos, fotografías, carteles, o música de la época), a otros tipos, como fragmentos de vídeos o películas.
- 3: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el “cómo” del aprendizaje), con el objetivo de que cada alumno y alumna pueda explotar sus puntos fuertes. Para ello, tendrán amplios márgenes de libertad a la hora de afrontar sus tareas y elaborar sus trabajos.

9. Medidas que promueven el hábito de la lectura

La promoción del hábito de la lectura posee una importancia capital en la Educación Secundaria Obligatoria, y en especial en 4º de la ESO, tal como establece el artículo 25.2 de la LOMLOE, que señala expresamente que “se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias”. Esta disposición normativa refuerza la necesidad de incorporar la lectura como una práctica sistemática y transversal en el conjunto de las áreas curriculares, más allá del ámbito estrictamente lingüístico. En el caso de la enseñanza de la Historia, la lectura no solo permite acceder a los contenidos y a las fuentes desde un enfoque analítico, sino que también impulsa el desarrollo del pensamiento crítico, de la reflexión histórica y de la expresión oral y escrita del alumnado.

Dentro de esta lógica, la Situación de Aprendizaje n.º 6 ofrece un marco idóneo para integrar el hábito lector, mediante el análisis comparado entre los elementos característicos de la dictadura comunista en la URSS y la lectura de la novela *Rebelión en la granja*, de George Orwell (1945). Esta obra, de carácter alegórico, permite al alumnado acercarse al estudio del totalitarismo soviético no solo desde la perspectiva factual y política, sino también desde una dimensión simbólica, narrativa y cultural. Al vincular la lectura literaria con los contenidos históricos, se propicia un aprendizaje más profundo y significativo, basado en el diálogo entre distintas fuentes de conocimiento.

La lectura de esta obra, que no deja de ser una fuente primaria, favorece una visión crítica y contextualizada, en la que los alumnos deben identificar metáforas políticas, paralelismos con las estructuras de poder soviéticas, procesos de manipulación ideológica y degradación de los ideales revolucionarios que dieron como resultado un régimen totalitario. Este enfoque fomenta la expresión escrita, promoviendo de forma directa el desarrollo de la competencia en Comunicación Lingüística, así como la competencia Ciudadana, algo coherente con los objetivos de la asignatura y su contribución al logro de los objetivos de la etapa.

10. Estrategias e instrumentos de evaluación del aprendizaje

Según las propias pautas de la Consejería de Educación de Castilla y León, la evaluación es un concepto difícil de aprehender, pero se define como el proceso de obtención de información sobre el progreso del alumnado a través del desarrollo de actividades y tareas que el docente pone en práctica al objeto de formular juicios que se utilicen para la toma de decisiones (Soldán, 2023). Según este mismo autor, una evaluación consta de diversos elementos que se hallan al responder a las siguientes preguntas:

- ¿Para qué se evalúa? Motivos.
- ¿Qué se evalúa? Criterios de evaluación.

La instrucción del 22 de febrero de 2023 de la Secretaría General, por la que se establecen entre otras cosas la evaluación, promoción y titulación en la Educación Secundaria Obligatoria para el curso académico 2022-2023 establece que los criterios de evaluación son el referente fundamental, a fin de valorar el grado de adquisición de conocimientos de las diferentes áreas, materias o ámbitos. Asimismo, son el referente para valorar el grado de desarrollo de las competencias clave, según el nivel correspondiente.

- ¿Cómo se evalúa? Técnicas o procedimientos.
- ¿Con qué se evalúa? Instrumentos.
- ¿Cuándo se evalúa? Momentos
- ¿Quién evalúa? Agentes.

Asimismo, la instrucción del 22 de febrero de 2023 establece que la evaluación permite obtener información sobre el progreso del alumnado a través del desarrollo de actividades y tareas que el docente pone en práctica al objeto de realizar valoraciones que se utilicen para la toma de decisiones. La evaluación no es, por tanto, un fin en sí mismo, sino una herramienta más para ayudar en las decisiones relativas a dicho alumno, y, en última instancia, optimizar sistema de aprendizaje de los alumnos en particular, y del sistema educativo en general, percepción con la que coinciden Ynga, Tuñoque, Dejo y Alvarado (2023) al concebir la evaluación como una herramienta orientadora del proceso de aprendizaje.

Estrategias.

Existen por tanto multitud de estrategias e instrumentos. De las primeras, Ynga, Tuñoque, Dejo y Alvarado (2023) citan algunas, como:

- Selección de la mejor prueba: los alumnos y alumnas elaboran posibles preguntas para la evaluación, y el docente escoge la que mejor cree que se adecúa a los objetivos de la actividad.
- Evaluación centrada en el saber ser: está más enfocado en el proceso que en el resultado, y evalúa cómo los alumnos y alumnas interactúan entre sí, favoreciendo el respeto y la empatía.
- Cinco preguntas: el alumnado elabora cinco preguntas sobre los contenidos trabajados, de forma que el docente puede evaluar su forma de pensar y no sólo su capacidad de memorizar o entender un contenido.
- La prueba del equipo: por equipos, se elaboran tareas que deben resolver los demás grupos, y los grupos se evalúan unos a otros.
- De la discusión a la prueba: comienza por un debate del que se extraen preguntas que luego deben ser respondidas de forma individual.
- Ser libre para contestar: los estudiantes eligen qué preguntas responder en una prueba objetiva, fomentando la autonomía y la toma de decisiones.
- Las preguntas intercaladas: se intercalan preguntas en el texto, para evaluar la comprensión lectora.
- Todos evaluamos: autoevaluación y coevaluación.

Estos son sólo algunos ejemplos de las muchas que hay. Sin embargo, son lo bastante significativos, ya que expresan la idea clave: la variedad de estrategias de evaluación minimiza la arbitrariedad y la subjetividad del docente a la hora de evaluar.

Instrumentos.

La rúbrica como instrumento de evaluación ha ganado peso en los últimos años, hasta estar plenamente institucionalizada hasta el punto de que el Decreto 39/2022 la impone (entre otras) como herramienta de evaluación. Sin embargo, Llerena-Espinoza et al. (2024) reconocen sólo haber encontrado 19 artículos de suficiente calidad en su búsqueda de material científico sobre la rúbrica como instrumento de evaluación, por lo que se puede decir que este es un campo al que aún le queda recorrido de investigación (Tójar-Hurtado, 2018).

Aplicación.

Dicho todo esto, ¿Cómo se va a aplicar la evaluación en la programación?

En cuanto a las estrategias que se van a aplicar en la programación presente son:

- Autoevaluación y coevaluación: el alumnado compartirá con el docente la responsabilidad de evaluar a sus compañeros/ compañeras, y a sí mismos. Esta estrategia tiene como objetivo impulsar medidas de autorregulación y autogestión en los alumnos, fomentando su responsabilidad individual.
- Libertad para contestar: pese a que las actividades siempre deben ir pautadas, se procurará que los estudiantes tengan el máximo nivel de libertad posible para elaborar sus trabajos y afrontar sus pruebas, con el fin de maximizar la autonomía y el compromiso, tanto individual como colectivo.

En cuanto a los instrumentos, ya se ha citado el uso de la rúbrica como herramienta preeminente. Este formato de rúbricas sirve para evaluar de forma continua y criterial, y además es aplicable a multitud de herramientas y actividades: trabajos escritos, tanto individuales como grupales, exposiciones, infografías, y todas las demás citadas anteriormente y que se realizarán a lo largo del curso académico.

Aquí se expone un ejemplo de rúbrica de la SA7, con los criterios de evaluación del Decreto 39/2022, simplificados para facilitar su comprensión al alumnado:

Criterio de evaluación	1: Insuficiente	2: Suficiente	3: Notable	4: Sobresaliente
1.1. Elabora un contenido propio mediante recogida y representación compleja de datos.	No recoge información suficiente o la presenta de forma desorganizada y sin coherencia.	Recoge información básica, pero su organización es limitada y la representación es simple.	Recoge información relevante, la organiza correctamente y representa los datos de manera adecuada.	Recoge información compleja, la organiza de forma estructurada y la representa de manera clara y creativa.
3.2. Analiza procesos históricos mediante el uso crítico de fuentes fiables.	No distingue entre fuentes fiables y no fiables, y usa información sin contrastar.	Usa algunas fuentes fiables, pero sin un análisis crítico claro.	Usa fuentes fiables y demuestra cierto análisis crítico en su selección y uso.	Usa diversas fuentes fiables, las analiza críticamente y justifica su selección.
1.3. Transfiere adecuadamente la información de forma oral.	Presenta la información de manera desorganizada, con dificultades de	Explica la información de forma comprensible, aunque con algunas	Presenta la información con claridad y estructura, aunque	Expone la información con claridad, fluidez, buena estructura y

	expresión y sin claridad.	dificultades en la estructura y expresión.	con algunos errores menores.	uso adecuado del lenguaje.
1.3. Transfiere adecuadamente la información mediante otros productos (escritos).	El producto escrito es desorganizado, tiene errores graves y no transmite la información con claridad.	El producto escrito es comprensible, pero presenta errores o una estructura mejorable.	El producto escrito está bien estructurado, es claro y tiene pocos errores.	El producto escrito es excelente, con una estructura clara, contenido bien desarrollado y sin errores.
2.1. Genera un producto original mediante la reelaboración de conocimientos previos a través de herramientas de investigación que permite explicar problemas pasados.	No reelabora la información y presenta un trabajo poco original o copiado.	Realiza una reelaboración básica de conocimientos previos, pero sin profundizar en la explicación de los problemas históricos.	Reelabora la información de forma original, aplicando conocimientos previos para explicar los problemas históricos.	Crea un producto innovador, integrando conocimientos previos y herramientas de investigación para ofrecer una explicación profunda y bien argumentada.

11. Procedimientos de evaluación de la programación didáctica

Como ya se ha visto en el punto inmediatamente anterior, la rúbrica es el instrumento clave para la evaluación de las actividades realizadas por el alumnado. Por el mismo motivo, es una herramienta satisfactoria para valorar las competencias docentes, y permite a los educadores evaluar sus competencias y definir procesos de actualización o retroalimentación de sus saberes para mejorar su práctica docente y, en consecuencia los procesos de enseñanza-aprendizaje de conformidad con las demandas de la sociedad del conocimiento (López, 2021). Por lo tanto, la evaluación de la propia programación didáctica se hará con una rúbrica diseñada para tal fin, siguiendo el modelo que se ha diseñado para la SA 7 y que se propone a continuación.

	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Resultados de la evaluación	Los resultados han sido excelentes (+90% de aprobados)	Los resultados han sido buenos (70-80% de aprobados)	Los resultados han sido aceptables (60-70% de aprobados)	Los resultados no han sido aceptables (<60% de aprobados)
Adecuación a los materiales y recursos	Los materiales y recursos se adecuan de forma óptima a la SA	Los materiales y recursos se adecuan de forma notable a la SA	Los materiales y recursos se adecuan a la SA	Los materiales y recursos no se adecuan a la SA
Contribución de los métodos al clima del aula y del centro	El desarrollo de la SA contribuye de forma definitiva al clima de aula y centro	El desarrollo de la SA contribuye de forma destacada al clima de aula y centro	El desarrollo de la SA contribuye al clima de aula y centro	El desarrollo de la SA no contribuye de forma al clima de aula y centro

III DESARROLLO DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

La situación de aprendizaje n.º 7 tiene su encaje en el Real Decreto 2017/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, en el denominado “Bloque B Sociedades y Territorios”. Este bloque está orientado a la aplicación de estrategias y métodos de las ciencias sociales y, en concreto, de los procedimientos y las técnicas que aportan la geografía y la historia, a través del desarrollo de experiencias de investigación y otras propuestas basadas en la inducción y la experimentación. Los saberes de este bloque están organizados en torno a las grandes cuestiones que preocupan a la humanidad y que contribuyen a explicar el origen y la evolución de las sociedades a lo largo del tiempo y del espacio. Tales cuestiones se presentan, de manera transversal, a través de las distintas etapas históricas, desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna en los dos primeros cursos, y en el mundo contemporáneo en 3.º y 4.º, contribuyendo en todos los casos a la comprensión general de permanencias y cambios y contextualizando y mostrando, en su caso, la conexión con el presente. En este bloque de “Sociedades y territorios” aparecen saberes básicos relacionados con este tema, como son:

- Relaciones multicausales en la construcción de la democracia y los orígenes del totalitarismo: los movimientos por la libertad, la igualdad y los derechos humanos. La acción de los movimientos sociales en el mundo contemporáneo. Procesos de evolución e involución: la perspectiva emancipadora de la interpretación del pasado.
- Las relaciones internacionales y estudio crítico y comparativo de conflictos y violencias de la primera mitad del siglo XX. El Holocausto.
- Las formaciones identitarias: ideologías, nacionalismos y movimientos supranacionales. Ciudadanía europea y cosmopolita.
- El nacimiento de las nuevas expresiones artísticas y culturales contemporáneas y su relación con las artes clásicas. La diversidad cultural en el mundo actual. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial.

Todos estos saberes básicos están, en mayor o menor medida, relacionados con la Situación de Aprendizaje.

También tiene su encaje legal en el 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, en cuyo bloque B, “Sociedades y territorios”, aparecen los contenidos de los que vamos a tratar:

- La Primera Guerra Mundial y la Organización de la paz. Las revoluciones rusas.
- La evolución del sistema capitalista: crisis del período de entreguerras. El ascenso de los totalitarismos: fascismo y nazismo
- Las nuevas expresiones artísticas y culturales contemporáneas. La diversidad cultural en el mundo actual. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial.

La situación de aprendizaje que se va a desarrollar a continuación es el n.º 7, es decir, “Crisis y totalitarismos: del fascismo al comunismo soviético a través de imágenes de la época”, que históricamente se enmarca en lo que conocemos como el período de entreguerras. En este punto de la programación, es lícito tratar la importancia de este período, tanto para los historiadores como la importancia que pueda tener para el buen desarrollo del alumnado.

1. La importancia de enseñar el período de entreguerras.

“Era una paz... en cierto modo. Pero a menudo no lo pareció.”

Descenso a los infiernos,

Ian Kershaw

El período de entreguerras (o *interbellum*), es decir, aquel que delimita los años que median entre la Primera Guerra Mundial y la Segunda Guerra Mundial, es un término acuñado, como no podía ser de otra manera, *a posteriori* por los historiadores y académicos que investigan este crucial momento. Se caracterizó por ser un período de paz cautelosa, en el que aumentaron paulatinamente las tensiones sociales, políticas, económicas y territoriales a las que la Gran Guerra no había puesto fin. Asimismo, durante estos años, los centros económicos y de poder se trasladan de una Europa destruida y en decadencia, hacia unos Estados Unidos de América en evidente pujanza, provocando en el Viejo Continente y en el Nuevo una situación claramente dispar. Finalmente, si algo caracteriza estos años fue la tensión y la beligerancia en aumento, que desembocaría en el auge de sistemas no democráticos que llevarían a enfrentarse a las potencias occidentales (y algunas orientales) en un segundo conflicto internacional.

El período de entreguerras es un momento histórico ampliamente estudiado por los historiadores debido a su gran interés e importancia en el desarrollo de los acontecimientos posteriores. En esta Situación de Aprendizaje se trabajan concretamente los contenidos de este período en EE. UU., Italia, Alemania y la URSS debido a los movimientos políticos y sociales y el desarrollo de nuevas ideas y conceptos en estos países. De esta forma, se estudian las enormes consecuencias de la Gran Guerra (Kershaw, 2015) y los intentos por alcanzar un equilibrio pacífico mediante el arbitrio de la Sociedad de Naciones (Pérez y Martín, 2024), así como el desarrollo de nuevas ideas políticas nacionalistas (Núñez, 2011) y económicas (Galbraith, 1983) que influyeron de forma definitiva en la conformación de los corpus teóricos del fascismo (Paxton, 2005) y el comunismo (Casanova, 2011).

Por lo tanto, se puede deducir que es un período de gran interés para los historiadores. Pero, ¿cuál es la importancia de trabajar estos contenidos en secundaria?

El fin de la Gran Guerra como parte del proceso de construcción de la paz internacional.

Por un lado, hay dos aspectos (al menos) de la Gran Guerra y sus consecuencias que los alumnos y alumnas deben comprender. En primer lugar, que la guerra no trae más que ruina y sufrimiento, mientras que la paz posibilita el crecimiento y el desarrollo de sociedades diversas y plurales. Y, en segundo lugar, que los conflictos tienen consecuencias inesperadas, y las crisis económicas se convierten en crisis sociales que fomentan la confrontación, el populismo, y, por lo tanto, más conflictos futuros.

La Sociedad de Naciones como antecedente de la ONU y el precario equilibrio de poder en Europa.

Por otro lado, los alumnos y alumnas pueden extraer algunos aprendizajes de la creación de la Sociedad de Naciones. Entre otras cuestiones, supuso un ensayo de lo que serían las alianzas entre países a partir de la 2ª mitad del SXX, y lo que aún son hoy en día: desde la ONU a la UE o la OTAN tienen su origen, de una u otra manera, en este proyecto común que nos enseña que la paz está en la concordia y la unidad entre países, y que quienes se alejan de dicha concordia terminan impulsando conflictos.

Las nuevas teorías políticas: nacionalismo, fascismo y comunismo.

¿Qué enseñanzas pueden extraer los alumnos y alumnas del impulso de estas “nuevas ideas” nacionalistas? Pues, en primer lugar, el error evidente de la confusión entre los conceptos de Estado y Nación, que tantos males han causado (y siguen causando). En segundo lugar, las problemáticas derivadas de trazar demarcaciones étnicas o raciales (Núñez, 2011) a la hora de ordenar un territorio (o una clase, o un centro educativo). Finalmente, la importancia de desarrollarse como ciudadanos autónomos, críticos con el poder.

La crisis de EEUU y las diversas consecuencias de las políticas económicas.

¿Qué enseñanzas se pueden extraer de este tema? En primer lugar, las debilidades de nuestro sistema actual, basado en la dicotomía política-economía (o sector público-privado). En segundo lugar, el desarrollo del Estado del bienestar (que no ha existido siempre). En tercer lugar, el fracaso de las políticas económicas diversas para enfrentar un mismo problema. Y finalmente, y quizá lo más importante, que vivimos en un mundo globalizado, en el que las acciones de unos tienen consecuencias sobre otros.

2. Presentación.

En este apartado se va a presentar de forma breve la Situación de Aprendizaje n.º 7.

Situación de aprendizaje	
Título: Crisis y totalitarismos: del fascismo al comunismo soviético a través de imágenes de la época	
Contextualización: en esta situación de aprendizaje vamos a trabajar los siguientes contenidos curriculares: “La evolución del sistema capitalista: crisis del período de entreguerras. El ascenso de los totalitarismos: fascismo y nazismo”, y “Las nuevas expresiones artísticas y culturales contemporáneas. La diversidad cultural en el mundo actual. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial”. En ella, cada uno de los miembros del alumnado es un reportero de la Europa de Entreguerras, al que se le ha asignado un fotógrafo de la época. El fotógrafo ha hecho una imagen (fotografía, o cartel) representativo de un momento concreto y un país, y es responsabilidad del reportero analizar la imagen para aportar contexto histórico para el reportaje. Con esta información, el reportero forma equipo con otros periodistas cuyos fotógrafos han realizado imágenes del mismo país para elaborar un dossier en profundidad del país que están investigando, y lo presentarán a la redacción (la clase). Estos países son: Estados Unidos, Italia, Alemania y Rusia.	
Producto final: Comentario de imágenes individual y elaboración de dossiers grupales explicando el período de entreguerras.	
Trimestre: 2º.	N.º de sesiones: 10.

Por lo tanto, la Situación de Aprendizaje 7 va a trabajar este período de entreguerras a través de la fotografía y la cartelería, siendo ambos (especialmente el primero) soportes ampliamente estudiados desde muy diversas perspectivas: histórico-artística (Gombrich, 1999); crítico-filosófica, por la reproductibilidad de la obra de arte (Benjamin, 1989); eclécticas (Sontag, 2006); sociológicas (Lipovetsky, 2006) ... Y, por supuesto, también desde una perspectiva didáctica (De las Heras, 2015).

Por todo ello, la fotografía debería ser considerada una fuente histórica más, susceptible de ser estudiada y analizada con el mismo rigor crítico que otras fuentes tradicionales. En esta línea, De las Heras (2015) destaca que la enseñanza y el estudio de la historia mediante la fotografía se justifican por la capacidad de esta para construir narrativas históricas, al actuar como una fuente de memoria que facilita una aproximación singular al pasado, favoreciendo así la comprensión y estimulando la motivación del estudiante, quien se convierte en coautor de dicha narrativa. De este modo, la

enseñanza de la historia a través de la imagen fotográfica permite al alumnado experimentar la historia como una disciplina que fomenta la reflexión y el pensamiento crítico, mediante una metodología activa, participativa y significativa (Blanes et. al., 2022).

Sin embargo, a pesar de la presencia constante de imágenes en nuestra cultura visual, la didáctica de la historia continúa relegando la fotografía a un papel secundario. Esta situación es la que señala Pantoja (2007), arguyendo que, en el campo de la historia, la fotografía ha sido históricamente infravalorada, cuando no directamente excluida, como fuente de conocimiento y objeto de estudio. Y esta misma desafección se muestra también en los manuales escolares, donde la presencia de fotografías es considerablemente menor en comparación con otros tipos de imágenes, como las obras pictóricas, cumpliendo una función meramente ilustrativa o decorativa, lo que priva al alumnado de la oportunidad de analizar su significado en profundidad y construir a partir de ello un conocimiento histórico sólido (Blanes et. al., 2022).

Es por todo lo dicho por lo que se ha elegido este enfoque: la fotografía (y, por extensión, la cartelería) no es solamente una fuente primaria, sino también un poderoso vehículo de información visual que nos hace testigos y copartícipes de un momento histórico a través de los ojos de sus contemporáneos. Y no de forma aséptica y objetiva, por descontado, sino también con sus imperfecciones y sus sesgos. Sin embargo, eso también forma parte de la Historia (Blanes et. al., 2022).

3. Fundamentación curricular.

En este apartado se detalla de forma breve la fundamentación curricular de la Situación de Aprendizaje n.º 7, junto con los contenidos de carácter transversal, el aprendizaje interdisciplinar y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que atiende a la heterogeneidad del alumnado.

Contenidos	Competencias Específicas	Criterios de evaluación y descriptores	Indicadores de logro	Actividades
1.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. 1.1. La evolución del sistema capitalista: crisis del período de entreguerras. El ascenso de los totalitarismos: fascismo y nazismo. 2.Las nuevas expresiones artísticas y culturales contemporáneas. La diversidad cultural en el mundo actual. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial.	CE.1	1.1: Elaborar contenidos propios en distintos formatos, mediante aplicaciones y estrategias de recogida y representación de datos más complejas, usando y contrastando críticamente fuentes fiables, tanto analógicas como digitales, del presente y de la historia contemporánea, identificando la desinformación y la manipulación. (CCL3, CD1, CD2).	1.1.1 Elabora un contenido propio en formato escrito (comentario de imagen y trabajo en grupo).	Comentario de imagen.
				Elaboración de dossier grupal.
		1.2: Establecer conexiones y relaciones entre los conocimientos e informaciones adquiridos, elaborando síntesis interpretativas y explicativas, mediante informes, estudios o dossiers informativos, que reflejen un dominio y consolidación de los contenidos tratados. (CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1).	1.1.2 Usa y contrasta fuentes fiables de forma crítica (trabajo en grupo).	Búsqueda de información guiada para la elaboración tanto del comentario de la imagen como del dossier grupal.
			1.2.1 Establece conexiones y relaciones entre los conocimientos e informaciones adquiridos (comentario de imagen, trabajo en grupo y examen).	Comentario de imagen, elaboración de dossier grupal, examen.
			1.2.2 Elabora síntesis explicativas mediante un trabajo escrito (trabajo en grupo).	Elaboración de dossier grupal.
		1.3 Transferir adecuadamente la información y el conocimiento por medio de narraciones, pósteres, presentaciones, exposiciones orales, medios audiovisuales y	1.3.1 Transfiere adecuadamente la información por medio de otros productos (orales, exposición).	Exposición oral.

		otros productos. (CCL3, STEM4, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC4).	1.3.2 Transfiere adecuadamente la información por medio de otros productos (escritos, trabajo en grupo).	Elaboración de dossier grupal.
	CE. 3	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 Produce juicios personales de forma respetuosa.	Debate.

Contenidos de carácter transversal:

Ciñéndonos a la legislación vigente, los contenidos de carácter transversal trabajados en el aula son:

1. Tecnologías de la Información y la Comunicación, y su uso ético y responsable.
2. Educación para la convivencia escolar proactiva, orientada al respeto de la diversidad como fuente de riqueza.
3. 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 a cualquier tipo de violencia.

Aprendizaje interdisciplinar:

Dada la naturaleza de los contenidos abordados en esta Situación de Aprendizaje, el enfoque interdisciplinar ha tenido especial relevancia en áreas como Economía y Emprendimiento, donde se han trabajado conceptos como la hiperinflación, la emisión de deuda o la masa monetaria en el contexto de la gran crisis de la República de Weimar y la Gran Depresión en EEUU. Asimismo, se ha establecido una conexión significativa con la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos, al profundizar en cuestiones relacionadas con los derechos humanos y la libertad religiosa a través del análisis de las políticas antisemitas llevadas a cabo durante el régimen nazi.

Atención a las diferencias individuales: el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA):

El Diseño Universal de Aprendizaje se rige por tres principios:

- a) Proporcionar múltiples formas de implicación, al objeto de incentivar y motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje.
- b) Proporcionar múltiples formas de representación de la información y del contenido, al objeto de aportar al alumnado un espectro de opciones de acceso real al aprendizaje lo más amplio y variado posible.
- c) Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, al objeto de permitir al alumnado interaccionar con la información, así como demostrar el aprendizaje realizado, de acuerdo siempre a sus preferencias o capacidades.

Para cumplir con los tres principios del DUA:

- 1: Proporcionar múltiples formas de implicación (el “por qué” del aprendizaje), con el objetivo de motivar a los alumnos y fomentar su participación. Para ello, plantearé un breve debate sobre las consecuencias del Tratado de Versalles, a través de la pregunta ¿Fue el Tratado de Versalles un intento de asegurar la paz o una forma de castigo que sembró las semillas de un nuevo conflicto?
- 2: Proporcionar múltiples formas de representación (el “qué” del aprendizaje) con el objetivo de facilitar el acceso al contenido desde diferentes vías. Para ello, a parte del libro de texto, trabajaremos con fotografías y carteles de la época, además de algunos fragmentos de vídeos y canciones (Por ejemplo, What a Wonderful World, de Louis Armstrong, para explicar el optimismo de los felices años 20).
- 3: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el "cómo" del aprendizaje), con el objetivo de que cada alumno y alumna pueda explotar sus puntos fuertes. Para ello, daré libertad total a los alumnos y alumnas la hora de elaborar su trabajo, que deberán exponer en máximo 20 minutos, y podrán hacerlo a través de fotografías, fragmentos de películas, explicación de soportes, etc.

4. Desarrollo de las sesiones.

Sesión 1	
Actividad 1: Explicación de la Situación de Aprendizaje.	Duración: 20 min.
Esta primera sesión estará dedicada a explicar las actividades de la Situación de Aprendizaje. En este momento se les dan las pautas para el comentario de imagen y la elaboración del producto final, que será un dossier elaborado en grupos de 3 que deberán presentar en 20 minutos. Las pautas son las que siguen: Pautas para el comentario de una imagen: Elaborar un contenido propio (comentario de imagen de forma individual), con una extensión de una página (500 palabras aprox.) en la que se comenta la imagen correspondiente. • Año. • Contexto geográfico / país. • Autor. • Comentario de una fotografía: ¿qué persona o personas de la imagen son especialmente relevantes para el contexto geográfico y temporal de la época? ¿cuál es el contexto histórico, social y cultural? • Comentario de un cartel: ¿aparecen personas reconocibles? ¿cuáles son los colores que priman? ¿la paleta cromática significa algo? ¿cuál es el significado del cartel (qué valores transmite)? ¿y el contexto histórico, social y cultural? • Establece un paralelismo con España, Castilla y León, o Valladolid. ¿Qué estaba ocurriendo en este momento en nuestro país? • Enumera las fuentes de las que se ha extraído la información. Pautas para la elaboración del dossier: Elaborar un contenido propio (conjunto, en grupos de 2-3), con una extensión de al menos tres páginas (1500 palabras) en las que se comenta, a raíz de las imágenes trabajadas anteriormente, los siguientes puntos: • Contexto geográfico (país) y su evolución durante el período a tratar. Para ello, se pueden utilizar los recursos que se quiera (como líneas temporales, imágenes, gráficos...). • Contexto histórico del país a tratar y su relación con los demás países, si la hubiera (EEUU, Alemania, Rusia e Italia). • Para todo ello, complementar la información con las de los/las compañeros/as que hayan trabajado el mismo país, y buscar: • Información acerca del período a trabajar. • Imágenes (tanto fotografías como gráficos). • Fragmentos de películas o documentales. Puede verse el documento entero, con las pautas y el compendio de imágenes, en el siguiente enlace: https://drive.google.com/file/d/1e83ZkX14Oe1mUEvqauIQw8tsAg325ISX/view?usp=sharing	
Actividad 2: Repaso de los contenidos a tratar.	Duración: 30 min.
Cuando el desarrollo de la Situación de Aprendizaje esté claro, comenzará la segunda parte de la sesión, en la que el docente hablará de los contenidos. Comenzará con la activación de conocimientos previos, preguntando a los alumnos y alumnas qué saben de este tema, y se hará un breve repaso sobre la temporalidad y la ubicación geográfica de los contenidos a tratar, enlazando la Situación de Aprendizaje con los contenidos de la SA anterior, en especial el final de la Gran Guerra y la firma del Tratado de Versalles (Anexo I). Es importante remarcar aquí que los países a tratar en esta Situación de Aprendizaje son: EE. UU., Italia, Alemania y la URSS. Para el caso de EEUU, el docente pondrá en la pantalla algunos fragmentos de <i>Las uvas de la ira</i>, de John Steinbeck.	

Sesión 2	
Actividad 1: Trabajo en el aula	Duración: 40 min.
Con equipamiento otorgado por el centro, los alumnos y alumnas deben comentar una imagen (fotografía o cartel) propuesta por el docente, buscando información sobre autor, fecha, y contexto histórico explicativo. Por ejemplo, tres alumnos y alumnas tienen imágenes relacionadas con Alemania: una fotografía del Putsch de Múnich, una fotografía del incendio del Reichstag y un cartel de propaganda nazi. Para ello, se le facilitará a cada uno la imagen propuesta, unas pautas claras elaboradas por el docente (definidas en la Actividad 1), y lugares específicos donde consultar la información, como: - El Putsch de Múnich por NG https://historia.nationalgeographic.com.es/a/putsch-hitler-golpe-estado-cerveceria_14881 - Documental del Incendio del Reichstag, de Mickaël Gamiani https://www.youtube.com/watch?v=HOckN-3skHk - La propaganda nazi por la BBC https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-53652018 - Enciclopedia del Holocausto del USHMM https://encyclopedia.ushmm.org/es Este trabajo se realiza de forma individual.	
Actividad 2: Interactuamos	Duración: 10 min.
Durante algunos minutos de la sesión 2, se preguntará a los alumnos y alumnas de forma individual sobre dudas o cuestiones que no tengan claras, ayudándoles de forma individual cuando se requiera, y contestando de forma grupal cuando sea necesario.	

Sesión 3	
Actividad 1: Trabajo en el aula	Duración: 40 min.
Durante esta sesión, el docente facilitará algunos libros extraídos de la biblioteca del centro, o del departamento de Geografía e Historia, que puedan servir para que los alumnos sigan trabajando con otras fuentes, en este caso analógicas.	
Actividad 2: Interactuamos	Duración: 10 min.
Durante algunos minutos de la sesión 3, se preguntará a los alumnos y alumnas uno por uno sobre dudas o cuestiones que no tengan claras, ayudándoles de forma individual cuando se requiera, y contestando de forma grupal cuando sea necesario. Al finalizar la sesión 3, los alumnos entregan sus comentarios de imagen al docente, que puede corregirlos y evaluarlos. En este momento también se subsanan errores que los alumnos hayan cometido en el comentario de imagen, de forma que eviten repetirlos en las actividades posteriores.	

Sesión 4	
Actividad 1: Trabajo en el aula	Duración: 50 min.
En esta sesión, el docente reúne a los alumnos por equipos previamente pactados, en función de las imágenes que hayan comentado (los que han realizado el comentario de imágenes de la introducción al período serán el grupo 1, los que han comentado las fotografías de EE. UU. Serán el grupo 2, Italia el 3, Alemania el 4, y URSS el 5). En esta sesión, y de nuevo con el equipamiento otorgado por el centro, el alumnado debe trabajar en equipo para combinar los conocimientos del contexto histórico que han desarrollado durante las sesiones 2 y 3, poniéndolo en común en grupos de 3. Por ejemplo, los tres alumnos/as citados anteriormente deben elaborar un dossier sobre la evolución del período de entreguerras en Alemania, utilizando como hitos las imágenes de las primeras sesiones.	

Sesión 5	
Actividad 1: Trabajo en el aula	Duración: 50 min.
En esta sesión el alumnado sigue trabajando en la elaboración de sus respectivos dossiers, ya que es demasiado contenido para una única sesión. Por lo tanto, de nuevo con equipamiento otorgado por el centro, los alumnos deben trabajar en equipo para combinar los conocimientos del contexto histórico que han desarrollado durante las sesiones 2 y 3, poniéndolo en común en grupos de 3 alumnos. Por ejemplo, los tres alumnos citados anteriormente deben elaborar un dossier sobre la evolución del período de entreguerras en Alemania, utilizando como hitos las imágenes de las primeras sesiones.	

Sesión 6	
Actividad 1: Trabajo en el aula	Duración: 50 min.
Esta será la última sesión de trabajo en el aula, por lo que el docente aprovechará para pasar por los grupos y resolver dudas respecto a los contenidos, la forma y la elaboración de los dossiers. Se recuerda a los alumnos en este momento que todos deben entregarlo al mismo tiempo (el mismo día), y que estos dossiers serán los que utilicen, junto con sus propias notas, para la prueba final.	

Sesión 7	
Actividad 1: Exposiciones	Duración: 40 min.
Los alumnos y alumnas exponen por grupos, con los recursos que ofrece el aula (pizarra, PC, proyector, etc.), y aquellos recursos que quieran traer (infografías elaboradas por ellos mismos; gráficos, fragmentos de películas, novelas o canciones; o cualquier otro recurso que quieran mostrar). El orden de exposición de los grupos es el siguiente: - Grupo 1: expone los apartados introductorios: La frágil recuperación económica y la crisis de las democracias. - Grupo 2: la situación en EE. UU.: Los felices años 20, el crack del 29, la Gran Depresión y el New Deal. - Grupo 3: la situación de Italia. Benito Mussolini: la marcha sobre Roma y el nacimiento del fascismo. - Grupo 4: Alemania. El fin de la república y el ascenso del nazismo. - Grupo 5: la URSS. Lenin. La Tercera Internacional. La dictadura estalinista. Por lo tanto, en esta primera sesión expondrán sus dossiers los grupos 1 y 2. Mientras los alumnos del grupo 1, y después del grupo 2, exponen sus trabajos, los demás alumnos deberán tomar notas, y podrán plantear preguntas que serán recogidas por el docente para la elaboración de la prueba final. Es reseñable decir que en este momento todos los dossiers han sido entregados ya al docente con al menos un día de margen, por lo que puede corregirlos y devolverlos a los alumnos para que hagan las correcciones pertinentes. En este momento se evalúan los dossiers.	
Actividad 2: Interactuamos	Duración: 10 min.
Finalizadas las exposiciones, el docente planteará algunas cuestiones a los demás alumnos y alumnas, remarcando los puntos que considere de mayor interés, resolviendo los aspectos más dudosos de las exposiciones.	

Sesión 8	
Actividad 1: Exposiciones	Duración: 40 min.

Los alumnos y alumnas exponen por grupos. En esta sesión exponen los grupos 3 y 4, es decir, aquellos que han elaborado los dossiers de Italia y Alemania. El resto de los alumnos toma notas.	
Actividad 2: Interactuamos	Duración: 10 min.
Finalizadas las exposiciones, el docente planteará algunas cuestiones a los demás alumnos y alumnas, remarcando los puntos que considere de mayor interés.	

Sesión 9	
Actividad 1: Exposiciones	Duración: 20 min.
Los alumnos y alumnas exponen por grupos, con los recursos que ofrece el aula (pizarra, PC, proyector, etc.), y aquellos recursos que quieran traer (infografías elaboradas por ellos mismos; gráficos, fragmentos de películas, novelas o canciones; o cualquier otro recurso que quieran mostrar). En cada sesión exponen 2 grupos, por lo que en la sesión 9 se tratará el contexto de la URSS en el período de entreguerras.	
Actividad 2: Interactuamos	
Finalizadas las exposiciones, el docente planteará algunas cuestiones a los demás alumnos y alumnas, remarcando los puntos que considere de mayor interés.	
Actividad 3: Debate	Duración: 20 min.
Finalizadas la interacción, el docente planteará un breve debate sobre el período de entreguerras, basado en la cuestión: ¿Fue el Tratado de Versalles un intento de asegurar la paz o una forma de castigo que sembró las semillas de un nuevo conflicto? Esta actividad será evaluada por el docente en el momento, mediante una rúbrica preparada de antemano.	

Sesión 10	
Actividad 1: Prueba escrita	Duración: 50 min.
Se plantea para la última actividad la realización de una prueba escrita, que consistirá en una serie de preguntas que reflejarán por igual el peso de los diversos puntos de la situación de aprendizaje. Por ello, habrá preguntas relacionadas con la situación general del periodo de entreguerras, la situación en Estados Unidos, Italia, Alemania y la URSS. Esta prueba no consistirá en la demostración de la capacidad de memorización de los alumnos y alumnas, sino en su capacidad de comprensión del tema.	

5. Metodología y recursos.

En este apartado se van a referir brevemente los aspectos relacionados con la metodología y los recursos didácticos.

Metodología.

En este apartado trataré brevemente los aspectos relacionados con la metodología educativa.

El uso de las imágenes como fuentes primarias.

El eje metodológico de esta propuesta es el análisis de fuentes visuales primarias, especialmente fotografías y carteles propagandísticos de la época de entreguerras, como recurso para el desarrollo del pensamiento histórico. El trabajo con estas fuentes permite al alumnado desarrollar la empatía histórica, despertar su interés por el pasado, y comprender cómo se construyen los discursos ideológicos y políticos en contextos de crisis. Según la investigación de Apaolaza y Etxeberria (2019), este enfoque favorece además habilidades clave como la contextualización, la identificación de intencionalidades comunicativas y la reflexión crítica sobre las representaciones del pasado.

Debido a la dinámica del reparto de las imágenes, los grupos de esta SA serán asignados por el docente, ya que el número de grupos y de alumnos por grupo debe respetar el equilibrio de los contenidos, y por fuerza adaptarse a él.

La importancia del Aprendizaje por descubrimiento.

Esta Situación de Aprendizaje parte de un enfoque de aprendizaje por descubrimiento (Bruner), mediante el cual el alumnado no recibe pasivamente los contenidos, sino que los construye a través de la investigación, la interpretación y el diálogo. El comentario de fuentes y la elaboración del dossier grupal actúan como vehículos para esa exploración autónoma, guiada por el docente. Esta metodología favorece la transferencia de aprendizajes, estimula la motivación intrínseca y promueve una mayor retención de conocimientos, al estar vinculados a una experiencia personal de análisis e indagación.

El papel del profesor es el de mediador y facilitador del aprendizaje, proporcionando orientaciones y materiales, pero cediendo progresivamente el protagonismo al alumnado en la construcción del conocimiento.

La combinación entre trabajo individual y grupal.

La propuesta metodológica combina momentos de reflexión y análisis individual, como el comentario escrito de las fuentes, con fases de trabajo cooperativo orientadas a la elaboración de un dossier grupal, que será posteriormente expuesto ante el resto de la clase. Este enfoque responde a la necesidad de desarrollar tanto la autonomía intelectual del alumnado como su capacidad para colaborar en la construcción de un conocimiento histórico compartido.

El trabajo en equipo se plantea desde una perspectiva socioconstructivista (Vygotsky), donde la interacción entre iguales impulsa la reflexión, la confrontación de ideas y la elaboración de significados históricos. El dossier no es solo una recopilación de contenidos, sino el producto final de un proceso de diálogo, negociación y síntesis, que culmina en la exposición oral pública, permitiendo al alumnado ejercitar su competencia comunicativa, su capacidad de síntesis y su pensamiento crítico.

Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La integración de herramientas TIC se plantea como un recurso fundamental para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las tecnologías digitales permiten acceder a archivos históricos, visualizar materiales multimedia, elaborar presentaciones colaborativas y organizar la información de manera flexible. Como señala Novas (2022), las TIC facilitan entornos de aprendizaje activos, interactivos y accesibles desde múltiples contextos, ampliando las posibilidades de participación y reflexión.

Recursos.

En este apartado se van a referir los recursos que los alumnos y alumnas podrán utilizar para el desarrollo de las actividades propuestas.

Fuentes primarias	- Fotografías y carteles aportados por el docente (Anexo II)
Fuentes terciarias (webs para la búsqueda de	- USHMM https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/the-nazi-rise-to-power

información, con algunos ejemplos):	- Das Bundesarchiv https://www.bundesarchiv.de/themen-entdecken/online-entdecken/geschichtsgalerien/arisierung-und-sonstige-formen-des-entzugs-juedischen-vermoegens-im-nationalsozialismus/ - Catálogo digitalizado PARES (Portal de Archivos Españoles) https://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/search - National Geographic https://historia.nationalgeographic.com.es/a/crack-1929-imagenes_14851 - BBC https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-63079265
Literarias	- Fragmentos de <i>Las uvas de la ira</i> , de John Steinbeck.
Audiovisuales	- Documental <i>Los felices años 20 y el crack del 29</i> (https://www.youtube.com/watch?v=UIIs_LDmxCk) - Documental <i>Mussolini, el padre del fascismo</i> (https://www.youtube.com/watch?v=CFbJnoNAJqI) - Documental <i>El incendio del Reichstag de 1933. Cuando arde la democracia</i> (https://www.youtube.com/watch?v=HOckN-3skHk) - Documental <i>Apocalipsis – Iósif Stalin</i> (https://www.youtube.com/watch?v=uc7xSNQLdJM)

6. Evaluación del alumnado.

En este punto se expone cómo se realizará la evaluación del alumnado en esta Situación de aprendizaje.

Actividad	Peso de la actividad en la calificación final.	Instrumento	Agente	Criterios de evaluación a los que se vincula	Peso de cada criterio en la actividad
Comentario de imagen.	30%.	Rúbrica.	Profesor	1.1 1.2 1.3	40% 30% 30%
Elaboración de dossier.	20%.	Rúbrica.	Profesor	1.1 1.2 1.3	40% 30% 30%
Exposición de dossier.	20%.	Rúbrica	Profesor y alumnos/as.	1.3	100%
Debate.	5%.	Rúbrica.	Profesor y alumnos/as.	2.2	100%.
Examen.	25%.	Examen.	Profesor	1.2 1.3 3.1	40% 40% 20%

7. Evaluación de la unidad temporal de programación.

En este apartado se detalla una rúbrica para conocer la evaluación de la propia Situación de Aprendizaje, que ya se ha visto en la evaluación de la programación general.

	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Resultados de la evaluación	Los resultados han sido excelentes (+90% de aprobados)	Los resultados han sido buenos (70-80% de aprobados)	Los resultados han sido aceptables (60-70% de aprobados)	Los resultados no han sido aceptables (<60% de aprobados)
Adecuación a los materiales y recursos	Los materiales y recursos se adecuan de forma óptima a la SA	Los materiales y recursos se adecuan de forma notable a la SA	Los materiales y recursos se adecuan a la SA	Los materiales y recursos no se adecuan a la SA
Contribución de los métodos al clima del aula y del centro	El desarrollo de la SA contribuye de forma definitiva al clima de aula y centro	El desarrollo de la SA contribuye de forma destacada al clima de aula y centro	El desarrollo de la SA contribuye al clima de aula y centro	El desarrollo de la SA no contribuye de forma al clima de aula y centro

IV CONCLUSIONES.

La Programación Didáctica que se ha expuesto a lo largo de las primeras páginas de este documento es una propuesta educativa para el curso 2025-2026, siguiendo la legislación actual y el calendario escolar recientemente aprobado por la Junta de Castilla y León. Cuenta con los apartados precisos, buscando el enfoque de educación transversal adecuado, y con una diversa bibliografía científica de referencia. Es, por tanto, una proposición realista, pero que a su vez procura seguir una metodología innovadora, con una aportación de recursos variados que favorecen la diversidad de puntos de vista. Asimismo, al redactarse esta programación se ha procurado evitar en la medida de lo posible un exacerbado intervencionismo docente, dotando al alumnado de la necesaria libertad y autonomía para el desarrollo de su propio aprendizaje.

Por otro lado, la Situación de Aprendizaje 7 propone una serie de actividades encuadradas conforme a la legislación vigente, que persiguen el cumplimiento del espíritu de la norma y no sólo su forma. Con esta SA se busca hacer que los alumnos y alumnas construyan su propio conocimiento a través del Aprendizaje por Descubrimiento y el uso adecuado de las TICs, fomentando el trabajo y, por lo tanto, las responsabilidades, tanto de forma individual como grupal. Esto favorece la autonomía del alumnado, e impulsa la toma de decisiones en un momento clave de su formación, como lo es la Educación Secundaria. Asimismo, el uso de las fuentes primarias busca motivarlos y fomentar su participación, trabajando conceptos como la empatía histórica (Pizarro & Cruz 2014). Todo ello supone un incentivo para que los alumnos y alumnas cumplan con los objetivos de la programación y de la etapa en curso, de forma que puedan promocionar a la siguiente de forma satisfactoria. Creo reseñable decir que la mencionada Situación de Aprendizaje n.º 7 desarrollada en esta programación didáctica fue llevada a cabo en un centro de enseñanza secundaria, con unos buenos resultados de motivación y participación.

V BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.

- Alba Pastor, C. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Aliaga Pacora, A. A., Juárez Hernández, L. G., & Herrera Meza, R. (2021). Diseño y validez de contenido de una rúbrica analítica socioformativa para evaluar competencias investigativas en posgrado. *Apuntes Universitarios*, 11 (2), 62–82. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.632>
- Apaolaza, D., & Etxeberria, B. (2019). Haciendo historia: Fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34 (1), 97–114.
- Benjamin, W. (1989). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Editorial Taurus.
- Blanes Mora, R., Satorre Cuerda, R. (Coord.), & otros. (2022). La fotografía como herramienta didáctica para el aprendizaje histórico. En R. Satorre Cuerda (Coord.), *Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-2022* (pp. 785–801). Universitat d’Alacant.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Vintage Books.
- Cabañero Martín, V. M. (2024). Enseñanza-aprendizaje de causalidad histórica en educación infantil: Problemas detectados y planteamiento de soluciones en tres grupos de alumnos. *Revista de Historia y Geografía*, (50), 125–147. <https://doi.org/10.29344/07194145.50.3726>
- Casanova, J. (2011). *Europa contra Europa: 1914-1945*. Editorial Crítica.
- Churchill, W. (1940). *We shall fight on the beaches* [Discurso del 4 de junio]. Cámara de los Comunes, Londres, Reino Unido.
- Cuesta Fernández, R. (1994). Lo que la historia nos enseña sobre la enseñanza de la historia. En X. Armas (Coord.), *Ensinar e aprender historia na educación secundaria* (pp. 11-39). ICE-Universidad de Santiago de Compostela.
- 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.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (L. Luzuriaga, Trad.). Ediciones Morata.

- García Fernández, G. A. (2021). Enseñar historia en las escuelas públicas del siglo XXI. ¿Qué historia enseñar y para qué? *Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, (40), 35–50. <https://doi.org/10.7203/dces.40.16835>
- Gombrich, E. (1999). *Historia del Arte*. Editorial Diana.
- Guía para la elaboración de la programación de aula: Etapa Educación Secundaria Obligatoria. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2022). Recuperado de https://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/guia-elaboracion-programacion-docente-lomloe_eso.ficheros/1619151-Gu%C3%ADa%20elaboraci%C3%B3n%20Programaci%C3%B3n%20docente%20LOMLOE_ESO.pdf
- Instrucción de 22 de febrero de 2023, por la que se establecen orientaciones para la evaluación y promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, así como los documentos oficiales de evaluación para el curso académico 2022-2023. Junta de Castilla y León. Recuperado de http://iesenriqueflorez.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Instruccion_Evaluacion_curso_2022-2023_VF_Anexos_Firmada_SG.pdf
- Kershaw, I. (2015). *Descenso a los infiernos: Europa 1914–1949* (J. Rabasseda-Gascón & T. de Lozoya, Trans.). Editorial Crítica.
- Kitchen, M. (1992). *El periodo de entreguerras en Europa* (N. de Terán Bleiberg, Trad.). Alianza Editorial.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Editorial Anagrama.
- Llerena-Espinoza, E. M., Garro-Aburto, L. L., Taipei-Poma, A. N., & Ocampo-Pizarro, S. R. (2024). La rúbrica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en plataformas educativas. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (23), 288-303. <https://doi.org/10.37135/chk.002.23.13>
- López, F. (2021). Validación de una rúbrica para las competencias docentes en el marco de los aprendizajes clave. *Religación*, 6 (29), e210827. <https://doi.org/10.46652/rgn.v6i29.827>
- MacMillan, M. (2010). *Usos y abusos de la historia* (A. Herrera, Trad.). Editorial Ariel.

- Montanero, M., Lucero, M., & Méndez, J. M. (2008). Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales. *Revista Española de Pedagogía*, 66 (239), 27–48.
- Morales, G. (2014). Los servicios complementarios y las actividades complementarias y extraescolares: Una necesidad educativo-formativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (22), 1–24.
<https://www.adide.org/revista/index.php/ase/article/view/498>.
- Novas, N. (2022). Implementación de las TIC en la enseñanza/aprendizaje de la historia: Retos y desafíos. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 11 (1), 159–170.
- Núñez Seixas, X. M. (2011). Sobre la idea de la Europa de los pueblos en el periodo de entreguerras (1918–1939). *Hermes: Revista del Instituto de Estudios Humanísticos*, (37), 32–45.
- Pantoja, A. (2007). La imagen como escritura. El discurso visual para la historia. *Norba. Revista de Historia*, (20), 185-208.
- Paxton, R.O. (2005). *Anatomía del fascismo*. Editorial Capitán Swing.
- Pizarro Alcalde, F., & Cruz Pazos, P. (2014). Empatía en clase de Historia: los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. *CLIO. History and History Teaching*, (40), 1-40.
- 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.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro Del Pasado*, 10, 19–56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pérez Sánchez, G., & Martín de la Guardia, R. (2024). En el mundo de entreguerras. La Sociedad de Naciones: una visión desde Europa pensando en Iberoamérica. *Revista De Estudios Europeos*, (84), 8–33.
<https://doi.org/10.24197/ree.84.2024.8-33> .
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Román-Cao, E. (2013). Evolución histórica del concepto de trabajo independiente. *Educación y Educadores*, 16 (1), 139–156.
- Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: Convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2 (2), 173–191.

- Ruiz, E. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: estrategias para un aprendizaje para todos. *Revista Síndrome de Down*, 36 (1), 11–22.
- Soldán, J. (2023). *Evaluación en LOMLOE*, [Archivo PDF] <https://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/evaluacion-lomloe-ad963.ficheros/1709293-PONENCIA%20EVALUACI%C3%93N%20-%20JES%C3%9AS%20SOLD%C3%81N.pdf>
- Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Ediciones Santillana.
- Steinbeck, J. (1939). *Las uvas de la ira*. Alianza Editorial.
- Torres Bravo, P. A. (2000). Qué historia y qué profesorado de Historia de secundaria en el siglo XXI. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (14), 33–52.
- Velasco-Martínez, L., & Tójar-Hurtado, J. C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (3), 183–208.
- Ynga Santisteban, D. R., Tuñoque Alvarado, L. E., Dejo Aguinaga, S. F., & Alvarado Castillo, Y. G. F. (2023). Estrategias para evaluar: de la evaluación al aprendizaje significativo. En B. Bocanegra Vilcamango (Coord.), *Aprender en el aula* (pp. 70–102). Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb10>

VI ANEXOS.

Anexo I:



Firma del Tratado de Versalles. Fuente: National Geographic.

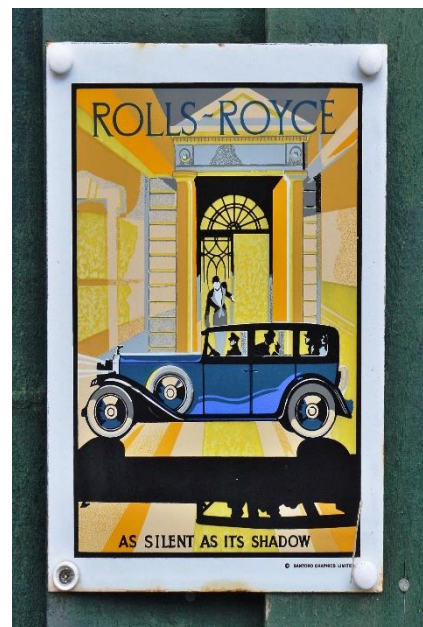
Anexo II:

En esta parte se ubican todas las fotografías con las que trabajan los alumnos en la SA7.



Autor: Lewis Hine (1930). Fuente: La prevención de riesgos en la construcción del Empire State Building.

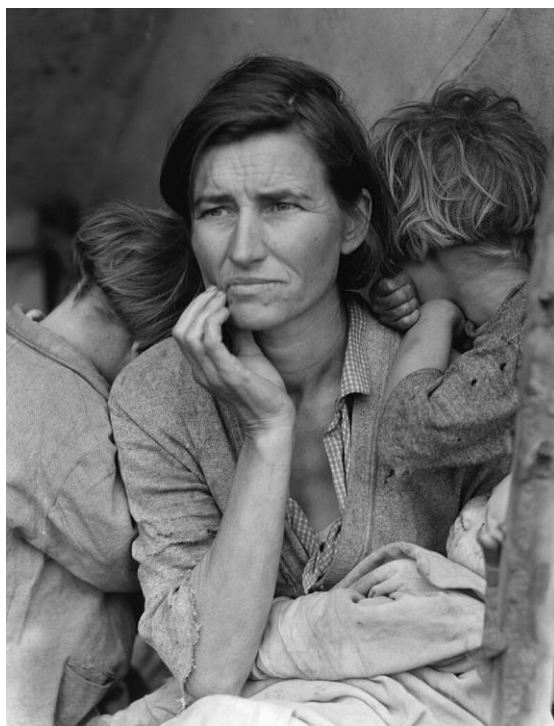
(<https://eur02.safelinks.protection.outlook.com/GetUrlReputation>)



Carteles publicitarios de los años 20. Fuente: La publicidad del automóvil (<https://www.iconroad.es/cultura/publicidad-del-automovil/>)



Joséphine Baker bailando el charlestón. Fuente: Wikipedia.org



Madre migrante, Dorothea Lange (1936) - Biblioteca del Congreso de EEUU. Fuente: wikipedia.org



Crítica al New Deal (1938). Fuente: cdn11



“La marcha sobre Roma”, 1922 (Fuente: National Geographic).



Mussolini pasando revista durante la guerra italo-etíope (1935). Fuente: National Geographic.



Carteles de propaganda de la Italia fascista. Fuente: Imagen 1 e Imagen 2



El Putsch de Múnich. Fuente: BBC news.



Incendio del Reichstag. Fuente: Diario el Mundo.



Propaganda nazi. Fuente: United States Holocaust Memorial Museum.



Izquierda: Adolf Hitler y Benito Mussolini (1936). derecha: cartel de propaganda. Fuente: *Benito Mussolini, ascenso y caída*. National Geographic.



“Lenin, Trotsky y Kámenev”, Liga internacional de los trabajadores. Fuente:
(<https://litci.org/es>)



Fuente: “Antes y después de 1917”, El País (elpais.com)



A la izquierda, cartel por el V aniversario de la muerte de Lenin, Yakov Gumier, 1929. Fuente: wikipedia.org. A la derecha, propaganda soviética del Primer Plan Quinquenal, Yakov Gumier, 1931. Fuente: wikipedia.org