



Universidad de Valladolid

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

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Programación didáctica de Geografía e
Historia para 4º de ESO: La Primera
Guerra Mundial y la Revolución Rusa. La
fractura de Europa.**

Presentado por Jorge Vaquero Lecuona
Tutor/a: José María Martínez Ferreira

Curso: 2018-2019.

ÍNDICE

I- PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA.....	3
1- INTRODUCCIÓN.....	3
1.1. Marco legal de la asignatura.....	3
1.2. La asignatura de Geografía e Historia.....	4
1.3. Ubicación de la asignatura dentro de la materia de Geografía e Historia	5
1.4. El alumnado en relación con el aprendizaje de las Ciencias Sociales.....	6
2- ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN.....	9
2.1. Secuencia y temporalización de contenidos.....	9
2.2. Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica.....	11
2.3. Decisiones metodológicas y didácticas.....	39
2.4. Concreción de elementos transversales que se trabajan en la materia.....	41
2.5. Medidas que promueven el hábito de la lectura.....	44
2.6. Evaluación y criterios de calificación.....	47
2.7. Medidas de atención a la diversidad.....	48
2.8. Materiales del aula y recursos de desarrollo curricular para el alumnado...	49
2.9. Programa de actividades complementarias y extraescolares.....	51
2.10. Evaluación de la programación didáctica e indicadores de logro.....	53
II- UNIDAD DIDÁCTICA MODELO.....	57
3- ELEMENTOS CURRICULARES.....	57
3.1. Justificación y presentación de la unidad.....	57
3.2. Desarrollo de elementos curriculares y actividades.....	58
3.3. Secuenciación y desarrollo de actividades por sesiones.....	62
3.4. Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación.....	67
3.5. Materiales y recursos para el alumnado.....	67
3.6. Bibliografía para la actualización científico-docente.....	68
4- ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	69
4.1. Fundamentación teórica.....	69
4.2. Desarrollo.....	72
BIBLIOGRAFÍA.....	76
ANEXOS.....	79

I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se desarrollará la programación didáctica de la asignatura de 4º de ESO “Geografía e Historia”, tomando como unidad modelo “La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa: La fractura de Europa.”¹.

En un primer momento se analizarán las características generales de la asignatura, relativas tanto al marco legal en el que se encuadra como a la situación general de los alumnos en 4º de la ESO en relación con la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales. Se abordará, de manera somera, el nivel de desarrollo de los alumnos y las posibles dificultades de aprendizaje que pudieran tener para afrontar la materia de Geografía e Historia. Por otra parte, también se contextualizará la asignatura dentro del sistema educativo, es decir, analizando qué es lo que se estudia en la misma y con qué conocimientos de base parten los alumnos, considerando lo que han visto en los cursos anteriores. Posteriormente, se desarrollará la programación de la asignatura completa, teniendo en cuenta la secuencia y temporalización de la misma, las actividades a desarrollar, las posibles medidas extraordinarias y de atención a la diversidad, las actividades extraescolares, la integración de las competencias y los elementos transversales, el modelo de evaluación o los indicadores de logro. Finalmente, se describirá en más detalle la programación de la unidad didáctica modelo, proponiendo asimismo algunas actividades de innovación educativa.

1.1 Marco legal de la asignatura

Actualmente, la Educación Secundaria Obligatoria española, en la que se enmarca esta asignatura de Geografía e Historia, se rige por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta legislación orgánica, será, desarrollada, detallada y concretada a través de reales decretos, decretos y órdenes de rango estatal y autonómico, en muchos aspectos.

En cuanto al currículo, este es regulado por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Este Real Decreto es de orden general, y es adaptado a

¹ La bibliografía se citará según las normas APA.

Castilla y León por la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Dentro del modelo vigente, la educación por competencias adquiere un papel fundamental. Los aspectos relativos a la educación competencial son desarrollados por la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En la propia orden las competencias se definen según el modelo de DeSeCo (Definición y Selección de Competencias, 2003): “capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. Esta educación por competencias ha sido adoptada a instancia de la Unión Europea, para que los alumnos logren “un pleno desarrollo personal, social y profesional” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, p. 6986).

1.2 La asignatura de Geografía e Historia

La asignatura de Geografía e Historia es de gran importancia, más allá de los objetivos determinados en el currículo. La Historia debe servir, en primer lugar, para explicar la situación del presente. El mundo es como es actualmente, como consecuencia de una serie de procesos históricos precedentes. La Historia está presente en la vida cotidiana, como puede apreciarse en aspectos que van desde los monumentos que pueden verse en las calles hasta la configuración de los Estados, pasando por las relaciones internacionales, el sistema político y social en el que vivimos y las tendencias sociales, políticas y económicas actuales. Por ello, debe ser conocida por los alumnos. Por otra parte, la materia histórica aporta también una amplia cultura general, normalmente infravalorada pero completamente indispensable. Lejos de ser una materia muerta, plana y aburrida, la Historia está viva y se actualiza continuamente, y de esa forma debe ser transmitida a los alumnos. Además de todo esto, esta materia sirve también para desarrollar un espíritu crítico, algo esencial hoy en día, en un momento en el que nos encontramos rodeados de información falsa o dudosa que hay que valorar y analizar críticamente. La Historia es en ocasiones, manipulada y empleada continuamente con fines políticos: por ello, una buena formación histórica puede ayudar para detectar estas tergiversaciones.

Los tópicos sobre la Historia son muchos y están muy arraigados. Una de las funciones del docente es desterrarlos y transmitir al alumno, además de los contenidos y competencias determinados por la legislación, una cierta curiosidad e interés por la Historia.

1.3 Ubicación de la asignatura dentro de la materia de Geografía e Historia

La asignatura de Geografía e Historia de 4º de la ESO solo incluye contenidos de Historia (exceptuando algunos de los incluidos en el último bloque, como “La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía”). Se comienza con el desarrollo de los cambios que se producen al final del Antiguo Régimen que conducen a la Revolución Francesa, punto de inicio convencional de la Edad Contemporánea. De esta manera, se enlaza lo visto en los cursos anteriores (donde se llega hasta la Edad Moderna), con lo que se va a estudiar en 4º de la ESO. Tras la introducción y el final de la Edad Moderna, la asignatura trata la evolución del mundo contemporáneo a lo largo del siglo XIX, con las revoluciones liberales y burguesas, la Revolución Industrial y los inicios del imperialismo. Se continúa con el siglo XX, abordando la Primera Guerra Mundial y la formación de la URSS, el periodo de Entreguerras y los totalitarismos, la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría y la descolonización. La materia llega hasta el siglo XXI, tratando la globalización, la revolución tecnológica y algunos de los retos a los que se enfrenta el mundo en el presente siglo.

Como se trata del último curso de la ESO, los alumnos ya han tratado todos los contenidos de Historia anteriores a la época contemporánea, además de diversos aspectos de Geografía.

En 1º de la ESO, la asignatura de Geografía e Historia se divide en una parte de Geografía, en la que los alumnos estudian especialmente el medio físico, con introducción a algunos aspectos como la cartografía; y en otra de Historia, en la que se toma contacto con esta materia, estudiando el periodo comprendido entre la hominización y la caída del Imperio Romano.

2º de la ESO se dedica por completo a la Historia, tratando la Edad Media y la Edad Moderna (quedándose a las puertas del final del Antiguo Régimen, tema por el que se continua en de 4º de la ESO).

Los contenidos históricos no se retoman en 3º de la ESO, ya que la materia en este curso está plenamente dedicada a la Geografía política, económica y humana.

Por todo ello, cuando se llegan a 4º de la ESO, los alumnos han pasado un curso sin tratar la Historia como tal, con lo cual el trabajo de repaso y de toma de contacto con los conocimientos previos es complejo. El aprendizaje de la Historia queda, en cierto modo, fragmentado, y favorece que los alumnos entiendan los distintos periodos históricos como compartimentos cerrados. La división de contenidos entre los distintos cursos de la ESO conduce a que las distintas etapas históricas sean vistas por separado, lo que se incrementa al pasar cursos enteros (como 3º de la ESO) sin abordar la Historia.

1.4 El alumnado en relación con el aprendizaje de las Ciencias Sociales

En 4º de la ESO, el alumnado se encuentra en un momento de su desarrollo personal complejo, la adolescencia, algo que debe ser tenido en cuenta por el docente a la hora de desarrollar la asignatura. Como se ha mencionado, no todos los factores son favorables a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. La distribución de la Geografía y la Historia a lo largo de la ESO no ayuda a obtener un conocimiento integrador y relacionado. Los temarios son frecuentemente demasiado extensos, lo que dificulta impartir toda la materia o en todo caso, se realiza de una forma muy superficial. Por todo ello, la enseñanza de la Historia en este curso plantea diversos desafíos.

Hay que dejar de lado algunos estereotipos frecuentes, como que los alumnos no demuestran ningún interés por la materia o que cada vez tienen menos conocimientos previos, el famoso estereotipo de que “cada vez vienen peor preparados”. Muchas de estas ideas preconcebidas están siempre presentes, pero no suelen ser acertadas. No obstante, en fecha tan temprana como 1889, el escritor ruso Antón Chéjov en su cuento *Una historia aburrida*, hacía afirmar lo siguiente al viejo profesor universitario protagonista del relato:

“Soy un anciano, llevo trabajando treinta años, pero no advierto degeneración ni falta de ideales y no me parece que las cosas estén peor ahora que antes. Mi bedel, Nikolái, cuya experiencia en el tema que nos ocupa no carece de valor, dice que los estudiantes actuales no son mejores ni peores que los de entonces”².

²Chéjov, A. (ed.2015) *Una historia aburrida*. En A. Chéjov *Cuentos completos*, Edición de Paul Viejo, Madrid: Páginas de Espuma, p. 671.

En efecto, los estudiantes actuales no son ni mejores ni peores, solo diferentes, teniendo en cuenta los cambios sociales y relativos al ocio, al tiempo libre o a las nuevas tecnologías que se va produciendo.

Sin embargo, sin olvidar que cada alumno es particular, hay algunos aspectos más o menos comunes en lo referido a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la educación secundaria. Existen ciertas nociones fundamentales que deben transmitirse, especialmente las referidas al espacio, al tiempo, la causalidad y las nociones sociales (Hernández Cardona, 2002, pp. 37-43). Algunas de las actitudes frente al aprendizaje y de las dificultades que provoca el estudio de las Ciencias Sociales (y en este caso concreto, de la Historia), son también comunes.

En ocasiones, las Ciencias Sociales no están lo suficientemente valoradas socialmente, teniendo en cuenta el concepto utilitarista del saber que en ocasiones está presente en la educación, lo que provoca cierta falta de motivación en los alumnos (Liceras Ruiz, 1997, pp. 37-39). Según Fuentes Moreno (2004), en un estudio realizado entre alumnos de 3º de la ESO sobre sus concepciones sobre la Historia, buena parte de los que no mostraban interés por la asignatura aludían a su falta de utilidad. Incluso entre los que se interesaban por la materia, la consideraban más entretenida y curiosa que útil. Los alumnos no consideraban que tuviera trascendencia verdadera en sus vidas.

Por otro lado, la Historia conlleva algunas dificultades, como por ejemplo las derivadas del alto grado de abstracción que se requiere para su estudio, considerando que, al estudiar aspectos del pasado, es imposible tener una experiencia directa (Liceras Ruiz, 1997, p. 64). Por ello, es importante tener en cuenta el momento de desarrollo del alumno. Las influyentes teorías de Piaget afirman que el pensamiento formal abstracto comienza a desarrollarse desde los 12 años, alcanzándose en su plenitud a los 15-16 años. Sin embargo, desde el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales estas teorías han sido criticadas por excesivamente rígidas y limitantes para la enseñanza, tomándose más como una recomendación (Liceras Ruiz, 1997, pp. 44-46), a tener en cuenta.

En ocasiones, la Historia es vista por los alumnos como una asignatura aburrida, algo a lo que ha contribuido la concepción tradicional de esta materia como algo compuesto únicamente por fechas y datos inconexos que había que aprender de memoria. En efecto, el abuso de la memoria no comprensiva es otro de los elementos que provocan problemas en la enseñanza aprendizaje de la Historia y otras ciencias

sociales. Aprenderse de memoria lo que “entra en el examen” es para algunos alumnos la manera más rápida de estudiar aquellos elementos que no han comprendido, aunque tampoco hay que renunciar al desarrollo de la memoria en esta etapa educativa. Eso sí, sin caer en el aprendizaje memorístico (Licerias Ruiz, 1997, pp. 60-62).

Otros aspectos importantes en la enseñanza de la Historia también resultan problemáticos para los alumnos. Por ejemplo, la noción del tiempo, que es fundamental para el estudio de la materia, provoca dificultades (especialmente en lo relativo al tiempo histórico, de una escala mucho más amplia que la de la vida cotidiana). La causalidad es otro elemento importante que no siempre es bien comprendido por los alumnos, especialmente en lo que se refiere a la multicausalidad (es decir, la existencia de causas distintas que inciden en un acontecimiento), la relación entre las diferentes causas de un proceso histórico o la distinción entre causas a corto, medio y largo plazo (Licerias Ruiz, 1997, pp. 135-137).

Sin embargo, los alumnos muestran también bastante curiosidad por la materia de Historia, siempre y cuando el docente sea capaz de transmitirla de manera adecuada. De hecho, en general, vinculan en gran medida el interés de la asignatura con la metodología y didáctica del profesor (Fuentes Moreno, 2004). La experiencia personal, adquirida en las prácticas, afirma que no son pocos los alumnos interesados por la asignatura, y suelen responder bien al empleo de recursos diferentes al libro de texto, como el cine o el análisis de fotografías e imágenes. Pero, pese a que la excesiva memorización no comprensiva de los contenidos hace parecer a la Historia una materia aburrida y árida, este método está muy arraigado en los alumnos. Acostumbrados a seguir el libro de texto a rajatabla, cualquier cambio en el esquema puede suponer un inconveniente para muchos estudiantes, sabedores de que, con este método, estudiando como siempre lo han hecho obtendrán buenos resultados en el examen. Todo ello provoca una cierta reticencia de los alumnos a los cambios de metodología. Esto no es solo un problema de la asignatura de Geografía e Historia, ni siquiera únicamente de las Ciencias Sociales, sino de buena parte de las materias del sistema educativo.

2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN

En la Orden EDU/362/2015 se establecen 10 bloques de contenidos. En esta programación, el temario de la asignatura se ha dividido en 12 unidades didácticas.

2.1 Secuencia y temporalización de los contenidos

La Geografía e Historia es una asignatura troncal, que cuenta con tres horas semanales en 4º de ESO (Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, p. 32427).

Considerando que las clases tienen lugar lunes, miércoles y viernes la distribución horaria anual sería la siguiente:

-39 clases en el primer trimestre

-39 clases en el segundo trimestre

-24 clases en el tercer trimestre

Como se puede observar, distribución es irregular, debido a que la Semana Santa es muy tarde en 2019, así los dos primeros trimestres son prácticamente cuatrimestres, mientras que el tercer trimestre queda reducido a su mínima expresión, contando con solo un mes completo de clase.

Tabla de secuenciación de unidades didácticas

Septiembre							Octubre							Noviembre							Unidad 1
						1 2	1 2 3 4 5 6 7									1 2 3 4	Unidad 2				
3	4	5	6	7	8	9	8 9 10 11 12 13 14								5 6 7 8 9 10 11	Unidad 3					
10	11	12	13	14	15	16	15 16 17 18 19 20 21								12 13 14 15 16 17 18	Unidad 4					
17	18	19	20	21	22	23	22 23 24 25 26 27 28								19 20 21 22 23 24 25	Unidad 5					
24	25	26	27	28	29	30	29 30 31								26 27 28 29 30	Unidad 6					
																Unidad 7					
Diciembre							Enero							Febrero							Unidad 8
						1 2	1 2 3 4 5 6									1 2 3	Unidad 9				
3	4	5	6	7	8	9	7 8 9 10 11 12 13								4 5 6 7 8 9 10	Unidad 10					
10	11	12	13	14	15	16	14 15 16 17 18 19 20								11 12 13 14 15 16 17	Unidad 11					
17	18	19	20	21	22	23	21 22 23 24 25 26 27								18 19 20 21 22 23 24	Unidad 12					
24	25	26	27	28	29	30	28 29 30 31								25 26 27 28	Examen o prueba					
31																Nota: Última semana reservada para pruebas y recuperaciones					
Marzo							Abril							Mayo							
						1 2 3	1 2 3 4 5 6 7									1 2 3 4 5					
4	5	6	7	8	9	10	8 9 10 11 12 13 14								6 7 8 9 10 11 12						
11	12	13	14	15	16	17	15 16 17 18 19 20 21								13 14 15 16 17 18 19						
18	19	20	21	22	23	24	22 23 24 25 26 27 28								20 21 22 23 24 25 26						
25	26	27	28	29	30	31	29 30								27 28 29 30 31						
Junio							Días no lectivos														
						1 2															
3	4	5	6	7	8	9															
10	11	12	13	14	15	16															
17	18	19	20	21	22	23															
24	25	26	27	28	29	30															

2.2 Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica

Unidad 1. El siglo XVIII en Europa hasta 1789					
Contenido ³	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Actividad	Competencias	
El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España.	1. Explicar las características del “Antiguo Régimen” en sus sentidos político, social y económico.	1.1 Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración”.	Los alumnos elaborarán de forma individual una tabla con dos columnas. En una se explicarán las características fundamentales del Antiguo Régimen y en otra, contraponiéndose a la primera, las de la Ilustración. Posteriormente, se debatirá en clase por qué se ha asociado cada característica a cada periodo histórico. Esta actividad servirá para tomar un primer contacto con la unidad.	CCL ⁴ , CSC, CPAA	
El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII.	2. Conocer los avances de la “revolución científica” desde el siglo XVII y XVIII.	2.1. Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época.	Los alumnos, individualmente, deben buscar información sobre algunos de los avances e invenciones que tuvieron lugar durante la “Revolución científica” (el conocimiento de la circulación de la sangre, el microscopio, el barómetro, el telescopio, etcétera) y redactar un breve texto en el que expliquen cómo el avance o invento seleccionado influye aún hoy en la vida cotidiana.	CCL, CMCT, CPAA	

³ Los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables creados se indicarán en cursiva.

⁴ Las siglas que se emplearán para las competencias serán las siguientes: Comunicación Lingüística (CCL), Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT), Competencia Digital (CD), Competencia Para Aprender a Aprender (CPAA), Competencias Sociales y Cívicas (CSC), Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIE), Conciencia y Expresiones Culturales (CEC).

		<p>2.2. Comprende las implicaciones del empiricismo⁵ y el método científico en una variedad de áreas.</p>	<p>Por parejas, los alumnos deberán buscar información sobre alguno de los descubrimientos científicos de los siglos XVII-XVIII (el funcionamiento de la circulación de la sangre, el movimiento de la Tierra alrededor del Sol, etcétera, y puede ser el mismo que han buscado en la actividad anterior). Uno de los alumnos deberá redactar un texto explicando el hecho correspondiente (por ejemplo, el movimiento de la Tierra según alguna leyenda o historia de su invención; mientras que el otro elaborará un texto científico (con sus propias palabras) en base a la información que han encontrado. Finalmente, entre los dos presentarán las diferencias entre un método científico y empírico y uno basado en la tradición.</p> <p>En clase, se comentarán algunas de las reformas realizadas en España por monarcas como Fernando VI y especialmente Carlos III, dentro del despotismo ilustrado (inicios del Canal de Castilla, reformas urbanas de ciudades como Madrid, fundación de academias y universidades...). En base a todo ello, los alumnos deberán redactar un texto en el que expliquen cómo creen que influye la Ilustración a estos monarcas.</p> <p>Los alumnos, divididos en grupos de 3, leerán y elaborarán un breve comentario comparando sobre los siguientes textos:</p>	<p>CMCT, CPAA</p>
	<p>3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América.</p>	<p>3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías.</p> <p>3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo</p>	<p>CCL, CSC</p>	<p>CCL, CPAA, CSC</p>

⁵ Realizando un ejercicio de intuición podemos suponer que la Orden EDU/362/2015, mediante el término “empiricismo” (palabra no recogida ni aceptada por la RAE) quiere decir “empirismo” (“sistema filosófico fundado principalmente en los datos de la experiencia”, según la propia RAE). Por esta razón no incluiremos la Comunicación Lingüística en este estándar.

<p>El arte del Antiguo Régimen: El Barroco⁶.</p>	<p><i>Identificar y analizar algunas de las obras fundamentales del Barroco</i></p>	<p>y el Parlamentarismo.</p>	<p>Sobre el parlamentarismo: -La Declaración de Derechos, o <i>Bill of Rights</i>, aprobada por el parlamento inglés en 1689. Sobre el absolutismo: -Extracto del discurso de Luis XV al Parlamento de París, el 3 de marzo de 1766. -Breve extracto del texto de J. Bossuet, clérigo francés cercano a Luis XIV, <i>La política sacada de las propias palabras de las Sagradas Escrituras</i>, 1709.</p>	
	<p><i>Distingue algunas de las obras principales de este estilo artístico</i></p>		<p>Se realizará un <i>Kahoot</i> con algunas obras del barroco (particularmente de Velázquez), al que los alumnos deberán responder.</p>	<p>CD, CEC</p>

⁶ Contenido dividido, ya que en el BOCYL viene junto con el arte Neoclásico (que en este caso se ha trasladado a la Unidad 2).

Unidad 2: La transición a la época contemporánea (finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX): Las revoluciones burguesas y el Imperio Napoleónico

<p>Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII. La revolución francesa.</p>	<p>1. Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados Unidos, Francia y España e Iberoamérica.</p>	<p>1.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.</p>	<p>Los alumnos redactarán un breve texto sobre la Revolución Americana, indicando las causas y las consecuencias de la misma que les parecen más importantes. En base a las consecuencias extraídas, explicarán por qué esta revolución fue un antecedente de todas las demás.</p>	<p>CCL, CPAA, CSC</p>
<p><i>Entender la Revolución Francesa como un momento clave de los procesos revolucionarios burgueses, con influencia mucho más allá de las fronteras francesas.</i></p>	<p><i>Señala las consecuencias principales de esta revolución, analizando aquellas que perviven en la actualidad.</i></p>	<p>En esta actividad se analizará la vigencia a lo largo del tiempo de la Revolución Francesa. Los alumnos tendrán que analizar diversas imágenes de distintas épocas: <i>El juramento del juego de la pelota</i>, de J.L. David <i>La Libertad guiando al pueblo</i>, de Delacroix <i>La rue Saint-Denis</i>, de Monet El emblema actual de Francia (consistente en una imagen de la Libertad con el lema <i>Liberté, égalité, fraternité</i>).</p>	<p>CSC, CPAA, CEC</p>	

	2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII.	2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes.	Los alumnos, de manera individual, realizarán el comentario de dos imágenes: -Una sobre la ejecución de Luis XIV en la guillotina (1793) -Otra sobre la ejecución de Robespierre de la misma forma (1794).	CCL, CPAA, CEC
<i>El Imperio napoleónico La Guerra de la Independencia en España</i>	<i>Comprender las consecuencias fundamentales del imperio napoleónico, tanto en España como en Europa</i>	<i>Identifica las consecuencias fundamentales de la expansión napoleónica por Europa.</i>	Los alumnos, en grupos de 3, redactarán un breve texto con las que consideren las consecuencias fundamentales de la Revolución Francesa (como habrán estudiado anteriormente). Tras ello, se visualizará en clase la evolución del mapa de Europa con la expansión del Imperio Napoleónico (utilizando para ello la página web de mapas interactivos Geacon http://geacon.com/home-es/?lang=es). Después elaborarán una reflexión con las consecuencias que esta expansión pudo tener en Europa (no solo bélicas, sino también culturales o de expansión de ideas propias de la Revolución Francesa).	CCL, CD, CPAA, CSC
<i>El arte del siglo XVIII: El Neoclasicismo. Francisco de Goya</i>	<i>Conocer las obras fundamentales de este estilo artístico dentro de su contexto histórico.</i>	<i>Identifica las obras fundamentales del estilo neoclásico y de Francisco de Goya, poniéndolas en contexto con su momento histórico.</i>	Se realizará una actividad semejante a la que se hizo con el Barroco. Los alumnos responderán a un Kahoot! en el que deberán identificar algunas de las obras principales del neoclásico y de Goya (a veces incluido en este movimiento). Sin embargo, además de preguntar solo por la identificación, también habrá que indicar en qué momento histórico se ha producido esa obra. Por ejemplo, localizar los <i>Desastres de la guerra</i> de Goya dentro del contexto de la Guerra de la Independencia.	CD, CEC

Unidad 3: La construcción de las naciones en Europa durante el siglo XIX: Restauración, Liberalismo y Nacionalismo			
Las Revoluciones liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América.	3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América.	3.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.	Los alumnos, divididos en grupos de 3 personas (número flexible, dependiendo del número de alumnos), elaborarán un artículo periodístico sobre una de las revoluciones liberales, incluyendo imágenes de obras de arte relativas a dichas revoluciones. Finalmente, los trabajos se pondrán en las paredes del aula.
	4. Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX.	4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron. 4.2. Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores.	Por grupos de 3, los alumnos deberán analizar tres documentos, uno sobre la Restauración, que será un fragmento del acta de formación de la Santa Alianza y otros de corte revolucionario liberal (en concreto de la revolución de 1830 en Francia: de nuevo <i>La Libertad guiando al pueblo</i> , de Delacroix y <i>Combate frente al Ayuntamiento de París</i> , de Jean Victor Schnetz). Analizando estos documentos, los alumnos podrán comprender las reivindicaciones de los revolucionarios frente al sistema del Antiguo Régimen que pretendía restaurarse; además de reconocer el valor de fuentes de distinta índole como evidencia para los historiadores, como señala el estándar 4.2 (que, por otra parte, podría aplicarse a todos los criterios del currículo).
			CCL, CPAA, SIE, CEC
			CCL, CPAA
			CCL, CSC

<p><i>La situación política de España: Restauración, liberalismo y democracia</i></p>	<p><i>Analizar los hechos principales del siglo XIX en España, comprendiendo repercusiones posteriores.</i></p>	<p><i>Comprende el desarrollo del siglo XIX como un proceso vinculado a la evolución del resto de los países europeos.</i></p>	<p>Los alumnos deben elaborar un eje cronológico en papel en el que desarrollen la evolución del siglo XIX en España, en paralelo a la evolución de Europa (con la Restauración, las revoluciones liberales, los nacionalismos y las unificaciones de Italia y Alemania). De esta forma se puede comparar la simultaneidad de estos dos procesos históricos.</p>	<p>CPAA, CMCT</p>
<p>Procesos unificadores e independentistas. Los nacionalismos.</p>	<p><i>Conocer el alcance y la repercusión posterior de los nacionalismos del siglo XIX.</i></p>	<p><i>Identifica algunas de las características de los primeros nacionalismos, analizando sus consecuencias y su alcance posterior a lo largo del siglo XX.</i></p>	<p>En primer lugar, se leerán dos textos: la definición de la idea de nación de Mazzini; y un fragmento del <i>Discurso a la nación alemana</i>, de Fichte. Posteriormente, los alumnos, en grupos de 3, señalarán las características fundamentales de los nacionalismos del siglo XIX. Después se realizará un breve debate en clase sobre cuáles de estas características siguen vigentes en las reclamaciones de los nacionalismos actuales.</p>	<p>CPAA, CSC, CCL</p>
	<p><i>Analiza las consecuencias de las unificaciones de Italia y Alemania</i></p>		<p>Tomando como base lo explicado en clase y los textos de la actividad anterior, además de la evolución de los territorios observada a través de la aplicación <i>Geacron</i> (http://geacron.com/home-en/), los alumnos, en grupos de 3, elaborarán un eje cronológico con la aplicación <i>Timetoast</i> (https://www.timetoast.com/) sobre los procesos de unificación alemán e italiano. Posteriormente, comentarán cuál piensan que es la evolución que estos dos países tendrán a lo largo del siglo XX (como manera de presentar los conocimientos previos que tienen sobre procesos posteriores como la Primera Guerra Mundial, en la</p>	<p>CCL, CPAA, CD</p>

				que ambos países están implicados).	
Unidad 4: La Revolución Industrial y los inicios del movimiento obrero					
La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa	1. Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal.	1.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas.	Los alumnos, en grupos de 3, deben elaborar un eje cronológico en papel sobre la industrialización en países de diferentes ámbitos (Inglaterra, Estados Unidos, España y Japón), para comprender los diversos ritmos que adopta la misma en distintos territorios.	CPAA, CSC, CMCT	
	2. Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva.	2.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra.	Los alumnos comentarán diversos documentos referidos a la primera revolución industrial: -Un mapa sobre la expansión de la red de ferrocarril en Inglaterra. -Estadísticas sobre el crecimiento de las ciudades y la población inglesas. -Fotografías sobre las condiciones de trabajo de los obreros.	CCL, CSC, CEC	
		2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales.	En grupos de 4 personas, los alumnos comentarán diversas imágenes sobre el trabajo femenino e infantil en las primeras industrias.	CCL, CSC, CEC	
	3. Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país	3.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos.	Los alumnos, en grupos de 3, en base al eje cronológico realizado en la actividad 1, añadirán la línea del proceso de industrialización de los países nórdicos, comparándolo con el de Inglaterra.	CPAA, CSC, CMCT	

<p>La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso?</p>	<p>pionero en los cambios. 4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país</p>	<p>4.1. Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España.</p>	<p>Los alumnos buscarán información sobre los orígenes del PSOE, la UGT y la CNT, anotando cuándo fueron fundadas estas organizaciones y cuál era su ideología en un inicio. Después deberán hacer una breve redacción, de unas pocas líneas, en las que pongan en relación estas organizaciones con la industrialización en España.</p>	<p>CCL, CPAA, CSC</p>
<p><i>El nacimiento de la sociedad de clases y del movimiento obrero</i></p>	<p><i>Analizar las consecuencias del desarrollo de un nuevo tipo de sociedad</i></p>	<p><i>Comprende las características de la sociedad de clases y comparándola con la sociedad estamental del Antiguo Régimen y analizando su pervivencia hoy en día.</i></p>	<p>Por grupos de 3 personas, se hará un comentario de dos obras de arte (de una que represente a la burguesía y de otra que represente al proletariado). Las obras serán: <i>El vagón de primera clase</i> y <i>el vagón de tercera clase</i>, ambas de Honoré Daumier.</p>	<p>CSC, CEC</p>
<p><i>Conocer la influencia del movimiento obrero y de sus dos vertientes revolucionarias, el comunismo y el anarquismo</i></p>	<p><i>Relaciona las condiciones de trabajo y de vida de los obreros industriales con el nacimiento de movimientos de protesta y revolucionarios.</i></p>	<p><i>Relaciona las condiciones de trabajo y de vida de los obreros industriales con el nacimiento de movimientos de protesta y revolucionarios.</i></p>	<p>Los alumnos deberán realizar un breve texto relacionando los problemas principales de los obreros durante el siglo XIX con las reclamaciones de los grandes movimientos revolucionarios, el comunismo y el anarquismo, en base a lo tratado en clase.</p>	<p>CCL, CPAA, CSC</p>

Unidad 5. El acelerado proceso de cambio en el mundo: La Segunda Revolución Industrial y el imperialismo colonial del siglo XIX			
El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias ⁷ <i>El colonialismo</i>	1. Identificar las potencias imperialistas y el reparto de poder económico y político en el mundo en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX.	1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales.	En primer lugar, se proyectará en clase la evolución de los imperios coloniales a entre 1870 y 1914, a través del mapa interactivo Geacron (http://geacron.com/home-es/?lang=es). Posteriormente, los alumnos elaborarán un breve texto en el que expliquen cómo creen que esta realidad influye en la geopolítica mundial y en las relaciones entre los diferentes Estados, además de su repercusión en la economía.
	2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo.	1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización.	Los alumnos leerán dos textos vinculados al colonialismo, en los que se narra el encuentro de Henry Morton Stanley con un pueblo subsahariano, desde el punto de vista de los indígenas y desde el punto de vista del propio Stanley. Posteriormente, se debatirá sobre ello en el aula (Textos en el anexo).
		2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914.	Los alumnos elaborarán un eje cronológico en papel entre los inicios de la expansión colonial del siglo XIX y el inicio de la Primera Guerra Mundial en 1914. En este eje indicarán las causas que conducen al inicio del conflicto, señalando las guerras locales que se fueron produciendo (Guerra de los bóers, Guerra ruso-japonesa, crisis de los Balcanes...). El
			CCL, CD
			CCL, CSC
			CPAA, CMCT, CSC

⁷ Este contenido y los criterios y estándares relacionados procede del Bloque 4 de la Orden EDU/362/2015, en la que se encuentran agrupados con la Primera Guerra Mundial. En este caso, el imperialismo y la Primera Guerra Mundial se han separado en dos unidades distintas.

<p>La ciencia, arte y cultura en el siglo XIX en Europa, América y Asia.⁸</p>	<p>6. Relacionar movimientos culturales como el romanticismo, en distintas áreas, reconocer la originalidad de movimientos artísticos como el impresionismo, el expresionismo y otros ismos en Europa y Asia. Entender el arte y la cultura en el siglo XIX y sus obras y artistas más representativos.</p>	<p>6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos. 6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX.</p>	<p>objetivo es que incidan en la profundidad y la multiplicidad de las causas.</p>	<p>CD, CEC</p>
<p>Unidad 6. La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa: La fractura de Europa. Unidad desarrollada posteriormente en la Parte II, destinada a la unidad didáctica modelo.</p>				

⁸ Igualmente, este contenido y los demás elementos relacionados con el mismo proceden del Bloque 4 de la Orden EDU/ 362/2015

Unidad 7. La Europa de Entreguerras: El germen de la Segunda Guerra Mundial			
<p><i>La crisis de posguerra</i> y la difícil recuperación de Alemania.</p> <p><i>La lenta recuperación de los años 20</i>, el crack de 1929 y la gran depresión.</p>	<p>1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919.1939, especialmente en Europa.</p>	<p>1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia.</p>	<p>Esta actividad irá dirigida únicamente a aspectos económicos y sociales de este periodo, sin tocar el tema de los fascismos que será tratado más adelante.</p> <p>Los alumnos, en grupos de 3, analizarán una serie de documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sobre la hiperinflación y la difícil recuperación de Alemania: dos imágenes (una de unos niños jugando con fajos de billetes y otra de un billete de un billón de marcos) y un texto sobre la hiperinflación (en anexos). -Sobre los felices años 20: canción <i>St. Louis Blues</i>, de Bessie Smith, que muestra el auge de la música negra y diversiones como las fiestas, las cenas o el cine en los Estados Unidos esa época: https://www.youtube.com/watch?v=5Bo3f_9hLkQ -Sobre el crack del 29 y la Gran Depresión: Esta parte de la actividad se enlazará con el texto de la siguiente.
			<p>CCL, CD, CPAA, CSC, CEC</p>

		<p>1.2. Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008.</p>	<p>La clase se dividirá en grupos de 4 o 5 alumnos. Después de la explicación del crac del 29 y de la lectura de un artículo sobre la relación entre el crac del 29 y la crisis de 2008 a través de <i>Las uvas de la ira</i>, de John Steinbeck, se organizará un debate, regulado por el profesor, en el que se comentarán las semejanzas y diferencias de ambas crisis económicas y sus consecuencias. El artículo es el siguiente: Martín, Luisgé (4 de junio de 2015), Los tiempos de la ira, <i>El País</i>: https://elpais.com/cultura/2015/05/27/babelia/1432728096_029308.html</p>	<p>CCL, CEC</p> <p>CSC,</p>
	<p>1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer.</p>	<p>Actividad de análisis de imágenes y otros documentos. En grupos de 3, los alumnos comentarán una galería de fotos de las reivindicaciones sufragistas: Campos Posada, Ainhoa (11 de marzo de 2019), Sufragistas: la lucha por el voto femenino, <i>National Geographic</i>, https://www.nationalgeographic.com.es/historia/grandes-reportajes/sufragistas-lucha-por-voto-femenino_12299/1 y un mapa de Europa con las fechas en las que los diferentes países aprobaron el voto femenino (disponible en Anexos).</p>	<p>CCL, CSC</p> <p>CPAA,</p>	

<p>El fascismo italiano El nazismo alemán</p>	<p>3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.</p>	<p>3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.</p>	<p>En base a lo explicado anteriormente, los alumnos deben realizar, de forma individual, un mapa conceptual en papel desde el final de la Primera Guerra Mundial hasta el ascenso de los nazis al poder en Alemania, explicando cuáles son los factores que conducen al auge del fascismo en el continente. Deben indicar diversas causas, incidiendo en las más importantes y justificando por qué, incidiendo así en la multicausalidad.</p>	<p>CCL, CPAA, CSC</p>
<p><i>Comprender las características fundamentales de los regímenes totalitarios</i></p>	<p><i>Analiza las características fundamentales de los sistemas totalitarios.</i></p>	<p>Los alumnos, divididos en grupos, deberán analizar una serie de documentos: -Extracto de las Leyes de Nuremberg de los nazis -Breves extractos de vídeo de discursos de Hitler y Musolinni: https://www.youtube.com/watch?v=DQqF-wrtfhY El objetivo es comprender la ideología racista, el culto al líder carismático y la importancia de las masas. Todo esto se analizará también desde la perspectiva de la parodia, mediante un extracto de <i>El Gran Dictador</i>, de Chaplin: https://www.youtube.com/watch?v=0P9n9Z6P0hk</p>	<p>CCL, CPAA, CSC, CEC</p>	

Unidad 8. El siglo XX en España hasta 1939: desde el reinado de Alfonso XIII hasta la instauración del franquismo⁹.				
<i>El reinado de Alfonso XIII y la dictadura de Primo de Rivera</i>	<i>Comprender la evolución del país durante el reinado de Alfonso XII y la dictadura de Primo de Rivera.</i>	<i>Ordena cronológicamente los procesos y acontecimientos fundamentales sucedidos en España entre 1902 y 1931.</i>	Los alumnos deberán realizar un eje cronológico con la aplicación <i>Timetoast</i> en el que se indique la evolución política de España en este periodo, indicando aspectos como las huelgas del movimiento obrero o la guerra de Marruecos, llegando hasta la dictadura de Primo de Rivera y situándola en el contexto europeo.	CCL, CPAA, CD,
La II República en España. La guerra civil española ¹⁰ .	2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente.	2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española.	Los alumnos, individualmente, deberán elaborar una lista en columna con las reformas principales tomadas durante la II República. A la izquierda de cada reforma deberán indicar las razones por las que se aplica esa reforma, y a la derecha las reacciones fundamentales que tienen lugar. Por ejemplo: Excesivo protagonismo del ejército (causa)- Reforma militar- Descontento de los militares durante la República (consecuencia).	CCL, CPAA, CSC

⁹ Se ha decidido dedicar un tema completo a la evolución española por diversas razones. La Historia de España se incluye en la Geografía e Historia de 4º de la ESO, pero suele tratarse de manera muy secundaria, en buena parte por la cantidad de contenidos y la falta de tiempo disponible. Por otra parte, la legislación (en este caso la *ORDEN EDU/362/2015*), tampoco le da una gran importancia, ya que no incluye de forma sistemática los contenidos, criterios y estándares relativos a la Historia de España. Por ejemplo, los únicos contenidos relativos a España que determina la *ORDEN EDU/362/2015* antes de la Segunda República y el franquismo tratan sobre la industrialización del país. Además, en el caso de los contenidos referidos a la Segunda República y la Guerra Civil, el criterio de evaluación asociado por la legislación es extremadamente ambiguo. Por todo ello, y teniendo en cuenta la importancia de lo sucedido en la primera mitad del siglo XX para comprender la evolución posterior de nuestro país, se separa esta unidad para estudiarla con más detalle y de forma más integrada. Lógicamente, no se puede comprender la Historia de España como un ente aislado de lo que sucedía en el resto del mundo. Por ello, la Guerra Civil española y la instauración del franquismo se enfocarán como antecedentes claros de la Segunda Guerra Mundial, que se estudiará en la siguiente unidad.

¹⁰ Este contenido y los criterios y estándares relacionados proceden del Bloque 5 de la Orden EDU/362/2015, donde se encuentran integrados junto con los contenidos de la Europa de Entreguerras.

	<p><i>Comprender la evolución de España durante la Segunda República y la Guerra Civil y la influencia posterior de ambos procesos</i></p>	<p>2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional.</p> <p><i>Argumenta por qué la guerra civil española puede considerarse como un antecedente claro de la Segunda Guerra Mundial.</i></p>	<p>Los alumnos deberán realizar un eje cronológico (que puede añadirse al anterior) en el que se indiquen las causas de la guerra civil y se pongan en relación con los sucesos principales de la Europa de Entreguerras, para así comprender la simultaneidad de ambos procesos .</p> <p>En grupos de 3, los alumnos deberán buscar información fuera de clase sobre las Brigadas Internacionales, el bombardeo de Guernica y la ayuda de italianos y alemanes al gobierno de Franco. Posteriormente, redactarán un breve texto en el que expliquen qué aspectos de la guerra civil española se repiten posteriormente en la Segunda Guerra Mundial (especialmente en cuanto a bandos e ideologías enfrentadas).</p>	<p>CCL, CPAA, CSC</p> <p>CCL, CPAA, CSC</p>
<p>Unidad 9: La Segunda Guerra Mundial (1939-1945): de sus causas a la formación de la ONU</p>				
<p>Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y “apaciguamiento” .</p> <p>De guerra europea a guerra mundial.</p>	<p>1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>2. Entender el concepto de “guerra total” .</p>	<p>1.1. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos.</p> <p>2.1. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas).</p>	<p>Los alumnos realizarán un eje cronológico en el que indicarán los principales acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial y las fases más importantes de la misma en diferentes ámbitos geográficos. Deberán indicar las causas de los acontecimientos más importantes, indicando cuáles son las más relevantes y por qué.</p>	<p>CCL, CPAA, CSC</p>
<p><i>Comprende el significado de “guerra total”, especialmente</i></p>			<p>Los alumnos deberán analizar, de forma individual, un grupo de carteles de propaganda de la Segunda</p>	<p>CSC, CEC</p>

			<i>a nivel económico y social</i>	Guerra Mundial que muestren la implicación de todos los sectores de la sociedad y la economía de los países en conflicto (tanto carteles de reclutamiento como de promoción del trabajo femenino en las fábricas, propaganda infantil, etcétera).	
	3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial.		3.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”. 3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto	En base a lo explicado en el aula, los alumnos realizarán individualmente una reflexión personal sobre las posibles razones que llevaron a que acabara antes la guerra “europea” que la “mundial”. Posteriormente, se debatirá en el aula. Se proyectarán en la pizarra digital diversos mapas sobre el conflicto. Por una parte se observará la evolución del mismo a través de Geagron, y posteriormente mediante una presentación en Power Point con una evolución de las posiciones durante la guerra. Los alumnos comentarán, por grupos de 3, la evolución del conflicto.	CCL, CPAA CCL, CD
El Holocausto	4. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias.		4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial.	Los alumnos analizarán diversos documentos: -Un mapa de la distribución de la población judía en Europa en 1933 (Holocaust Encyclopedia, Jewish population distribution circa 1933, <i>United States Holocaust Memorial Museum</i> : https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/map/european-jewish-population-distribution-ca-1933) -Una tabla con la distribución de la población de origen judío en el mundo en la actualidad (Jewish Virtual Library (mayo de 2019). Vital statistics: Jewish population on the world, 1882-present.	CCL, CD, CPAA, CSC, CEC

<p><i>La llegada de la paz y la formación de la ONU</i></p>	<p><i>Comprender la importancia de la ONU como organización supranacional en el nuevo mundo después de la guerra.</i></p>	<p><i>Analiza la influencia de la ONU y su vigencia actual</i></p>	<p><i>Jewish Virtual Library: https://www.jewishvirtuallibrary.org/jewish-population-of-the-world</i> - La página dedicada a Anna Frank y a su <i>Diario</i> en Google Arts & Culture: (https://artsandculture.google.com/exhibit/wQj4ISiy?hl=es) - Un extracto de la declaración de Rudolf F.F. Höss (comandante de Auschwitz) sobre la Solución Final en los Juicios de Núremberg. (En anexos).</p>
<p><i>La nueva geopolítica mundial: “guerra fría” y planes de reconstrucción post-bélica.</i></p>	<p><i>Entender el establecimiento del nuevo orden mundial tras la guerra como el comienzo de la Guerra Fría</i></p>	<p><i>Analiza las consecuencias inmediatas de la división del mundo en dos bloques: el bloque capitalista y el bloque soviético.</i></p>	<p>Los alumnos, por grupos de 3, analizarán algunos de los principios fundamentales de la ONU, en base a una selección de artículos del Capítulo Primero de la Carta de las Naciones Unidas Posteriormente, en base a los conocimientos previos de los alumnos sobre los conflictos que se mantienen en la actualidad, se organizará un pequeño debate en clase sobre la validez y los límites de la ONU a día de hoy (en anexos).</p>
<p><i>La nueva geopolítica mundial: “guerra fría” y planes de reconstrucción post-bélica.</i></p>	<p><i>Entender el establecimiento del nuevo orden mundial tras la guerra como el comienzo de la Guerra Fría</i></p>	<p><i>Analiza las consecuencias inmediatas de la división del mundo en dos bloques: el bloque capitalista y el bloque soviético.</i></p>	<p>Los alumnos leerán un fragmento del discurso de Churchill en Fulton en marzo de 1946, en el que define el “Telón de acero”. Posteriormente, analizando las características del final de la guerra, y un mapa de la división de Berlín, los alumnos, de manera individual, redactarán un texto sobre las razones y las consecuencias inmediatas de la división del mundo en dos bloques.</p>

Unidad 10. La construcción del nuevo mapa mundial: La Descolonización y la Guerra Fría

<p>Los procesos de descolonización en Asia y África¹¹</p>	<p>5. Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX.</p>	<p>5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador.</p>	<p>Los alumnos analizarán en grupos de 3 diversos mapas sobre las independencias africanas: -Un mapa con los años de independencia de cada uno de los países. -La evolución de África entre 1950 y 1970 a partir de la herramienta Geacron.</p>	<p>CD, CSC</p>
<p>6. Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual.</p>	<p>6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947).</p>	<p>Los alumnos, en grupos de 3, deberán comparar los procesos de independencia de la India y del África Subsahariana, realizando un eje cronológico con ambos procesos, para así comprender su simultaneidad. Para ello, podrán ver la evolución del mapa mundial a través de Geacron.</p>	<p>CPAA, CD</p>	
<p>Evolución de la URSS y sus aliados. Evolución de Estados Unidos y sus aliados; el <i>Welfare State</i> en Europa. <i>El enfrentamiento,</i></p>	<p>1. Entender los avances económicos de los regímenes soviéticos y los peligros de su aislamiento interno, y los avances económicos del</p>	<p>1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría. 1.2. Explica los avances del <i>Welfare State</i> en Europa. 1.3. Reconoce los cambios</p>	<p>El trabajo de estas partes del temario se hará a través de la webquest “Didáctica Fría”, dedicada al estudio de la Guerra Fría en Geografía e Historia de 4º de la ESO: https://jdainnovacion2018.wixsite.com/misiti Se trabajará sobre las tres primeras sesiones.</p>	<p>CCL, CD, CPAA, CSC, CEC</p>

¹¹ Este contenido y los criterios y estándares relacionados con el mismo proceden del Bloque 6 de la Orden EDU/362/2015, donde estaban incluidos junto con los contenidos de la Segunda Guerra Mundial.

<i>los conflictos y la tensión entre los dos bloques</i>	<i>Welfare State</i> en Europa.	sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado.	
	2. Comprender el concepto de “guerra fría” en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS.	2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam. <i>Analiza las consecuencias de otras crisis de la “guerra fría”, como la Crisis de los Misiles de Cuba.</i>	
La dictadura de Franco en España	3. Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975.	2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco ¹² .	CCL, CD, CPAA, CSC, CEC
		Por grupos de 5 alumnos, se analizarán diversos documentos relativos al franquismo en España. Los documentos, que irán acompañados de una explicación del profesor, son los siguientes: Para explicar la posguerra y la autarquía: -Un extracto del primer NODO (de enero de 1943), en el que se vea la exaltación de Franco, el tipo de noticias que se seleccionaban y la manera de informar sobre ellas: http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1-introduccion-primer-noticiario-espanol/1465256/ -Una imagen de una cartilla de racionamiento. Para mostrar los cambios de los años 60: -Una página del cómic 13 Rue del Percebe, en la	

¹² En la *ORDEN EDU/362/2015*, este estándar se vincula con el criterio 2 (relativo a las relaciones entre los dos bloques), pero corresponde claramente con el criterio 3 (relativo a la dictadura franquista).

			<p>que se pueden ver, de forma humorística, algunos de los problemas y situaciones cotidianas de las familias en los años 60.</p> <p>-Un anuncio de Seat 600: (https://www.youtube.com/watch?v=Q_WuOFGehY)</p> <p>-Un grupo de imágenes sobre el turismo de sol y playa, a través del desarrollo de ciudades como Benidorm.</p> <p>Para explicar la propaganda y el modelo educativo del régimen franquista a lo largo de todo su recorrido:</p> <p>-Un fragmento del libro de texto <i>Lecturas históricas</i>, de 1971 (en anexos).</p>	CCL, CPAA, CSC
Unidad 11. El final del bloque soviético, el comienzo de la hegemonía norteamericana y el mundo reciente (siglos XX y XXI)				
La crisis del petróleo (1973)	4. Comprender el concepto de crisis económica y su repercusión mundial en un caso concreto.	4.1. Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008.	<p>Puesto que la memoria histórica es un tema de actualidad hoy en día, pueden aprovecharse las noticias de prensa. Los alumnos, individualmente, deberán buscar en casa una noticia de actualidad sobre la memoria histórica que haya aparecido recientemente en los medios. Posteriormente, se pondrán en común y se debatirán en el aula.</p> <p>Los alumnos, en grupos de 3, compararán algunos aspectos de las dos crisis económicas en base a:</p> <p>-Un extracto de un documental sobre la crisis del petróleo de 1973: https://www.youtube.com/watch?v=SUSO_RZvOZI</p> <p>-Un gráfico de la evolución del paro en España</p>	CD, CPAA, CSC

El derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias	2. Conocer las causas y consecuencias inmediatas del derrumbe de la URSS y otros regímenes soviéticos.	2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS.	entre 1975 y 2015: (https://elpais.com/elpais/2015/11/18/media/1447871942_778264.html)	CCL, CPAA, CSC, CEC
Las distintas formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo. <i>La hegemonía de Estados Unidos</i>	1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial.	<i>Analiza las consecuencias y repercusiones actuales de la antigua división mundial provocada por la guerra fría</i>	En casa, los alumnos deberán buscar alguna noticia de prensa reciente en la que se observe algún tipo de enfrentamiento o tensión que recuerde a los de la Guerra Fría (por ejemplo, tensión entre Estados Unidos y Rusia por las elecciones presidenciales, la actual guerra comercial de estados Unidos con China, la reciente polémica surgida por la aparición de la serie <i>Chernobyl</i> , etcétera). Los alumnos realizarán individualmente una reflexión sobre lo que consideran estado del bienestar y de los usos que hacen del mismo, según los conocimientos previos. Además, se leerán algunos fragmentos del artículo siguiente, relativo a la sanidad en Estados Unidos, en el momento en el que pensaba derogarse el sistema de seguros del <i>Obamacare</i> : Faus, J.; de Llano, P.; Pozzi, S.; Alonso, N. (15 de	CCL, CPAA, CSC

<p>El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política</p>	<p>4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea.</p>	<p>1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.</p>	<p>En esta actividad, se tratará de aportar una panorámica general sobre el proceso de construcción europea, las ventajas de la Unión y los retos a los que se enfrenta en la actualidad. En primer lugar, se analizarán algunos documentos: -Un mapa con las progresivas ampliaciones de la</p>	<p>CCL, CD, CPAA, CSC</p>
<p>Comprender la nueva posición de Estados Unidos como potencia hegemónica tras la caída de la Unión Soviética.</p>	<p>1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.</p>	<p>Analiza la influencia política y cultural de Estados Unidos en el mundo tras el final de la guerra fría.</p>	<p>Se realizará un debate en clase. En primer lugar, se preguntará a los alumnos si creen que actualmente recibimos mucha influencia de los Estados Unidos y por qué. Posteriormente se leerá un breve artículo sobre el uso de anglicismos en la vida cotidiana (que, al fin y al cabo, es una muestra más de influencia anglosajona que puede servir como ejemplo): Grijelmo, A. (12 de octubre de 2014). El anglicismo depredador. <i>El País</i>. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2014/10/10/opinion/1412938788_269763.html. Individualmente, elaborarán una breve reflexión. Posteriormente, se debatirá en clase sobre dicha cuestión.</p>	<p>CCL, CSC, CEC</p>
<p>El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política</p>	<p>4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea.</p>	<p>1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.</p>	<p>En esta actividad, se tratará de aportar una panorámica general sobre el proceso de construcción europea, las ventajas de la Unión y los retos a los que se enfrenta en la actualidad. En primer lugar, se analizarán algunos documentos: -Un mapa con las progresivas ampliaciones de la</p>	<p>CCL, CD, CPAA, CSC</p>
<p>El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política</p>	<p>4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea.</p>	<p>1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.</p>	<p>En esta actividad, se tratará de aportar una panorámica general sobre el proceso de construcción europea, las ventajas de la Unión y los retos a los que se enfrenta en la actualidad. En primer lugar, se analizarán algunos documentos: -Un mapa con las progresivas ampliaciones de la</p>	<p>CCL, CD, CPAA, CSC</p>
<p>Comprender la nueva posición de Estados Unidos como potencia hegemónica tras la caída de la Unión Soviética.</p>	<p>1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.</p>	<p>Analiza la influencia política y cultural de Estados Unidos en el mundo tras el final de la guerra fría.</p>	<p>Se realizará un debate en clase. En primer lugar, se preguntará a los alumnos si creen que actualmente recibimos mucha influencia de los Estados Unidos y por qué. Posteriormente se leerá un breve artículo sobre el uso de anglicismos en la vida cotidiana (que, al fin y al cabo, es una muestra más de influencia anglosajona que puede servir como ejemplo): Grijelmo, A. (12 de octubre de 2014). El anglicismo depredador. <i>El País</i>. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2014/10/10/opinion/1412938788_269763.html. Individualmente, elaborarán una breve reflexión. Posteriormente, se debatirá en clase sobre dicha cuestión.</p>	<p>CCL, CSC, CEC</p>
<p>El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política</p>	<p>4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea.</p>	<p>1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.</p>	<p>En esta actividad, se tratará de aportar una panorámica general sobre el proceso de construcción europea, las ventajas de la Unión y los retos a los que se enfrenta en la actualidad. En primer lugar, se analizarán algunos documentos: -Un mapa con las progresivas ampliaciones de la</p>	<p>CCL, CD, CPAA, CSC</p>
<p>El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política</p>	<p>4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea.</p>	<p>1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.</p>	<p>En esta actividad, se tratará de aportar una panorámica general sobre el proceso de construcción europea, las ventajas de la Unión y los retos a los que se enfrenta en la actualidad. En primer lugar, se analizarán algunos documentos: -Un mapa con las progresivas ampliaciones de la</p>	<p>CCL, CD, CPAA, CSC</p>
<p>Comprender la nueva posición de Estados Unidos como potencia hegemónica tras la caída de la Unión Soviética.</p>	<p>1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.</p>	<p>Analiza la influencia política y cultural de Estados Unidos en el mundo tras el final de la guerra fría.</p>	<p>Se realizará un debate en clase. En primer lugar, se preguntará a los alumnos si creen que actualmente recibimos mucha influencia de los Estados Unidos y por qué. Posteriormente se leerá un breve artículo sobre el uso de anglicismos en la vida cotidiana (que, al fin y al cabo, es una muestra más de influencia anglosajona que puede servir como ejemplo): Grijelmo, A. (12 de octubre de 2014). El anglicismo depredador. <i>El País</i>. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2014/10/10/opinion/1412938788_269763.html. Individualmente, elaborarán una breve reflexión. Posteriormente, se debatirá en clase sobre dicha cuestión.</p>	<p>CCL, CSC, CEC</p>
<p>El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política</p>	<p>4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea.</p>	<p>1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.</p>	<p>En esta actividad, se tratará de aportar una panorámica general sobre el proceso de construcción europea, las ventajas de la Unión y los retos a los que se enfrenta en la actualidad. En primer lugar, se analizarán algunos documentos: -Un mapa con las progresivas ampliaciones de la</p>	<p>CCL, CD, CPAA, CSC</p>
<p>El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política</p>	<p>4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea.</p>	<p>1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.</p>	<p>En esta actividad, se tratará de aportar una panorámica general sobre el proceso de construcción europea, las ventajas de la Unión y los retos a los que se enfrenta en la actualidad. En primer lugar, se analizarán algunos documentos: -Un mapa con las progresivas ampliaciones de la</p>	<p>CCL, CD, CPAA, CSC</p>

supranacional.		<p>4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro</p> <p>1.2. Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI.</p>	<p>Unión Europea</p> <p>-Un artículo sobre las ventajas que ofrece la Unión Europea a los españoles: Comisión Europea (29 de enero de 2019). La ciudadanía europea. 15 ventajas que mejoran tu vida. <i>Comisión Europea</i>. <i>Representación en España</i>: https://ec.europa.eu/spain/news/20190206-%20European-citizenship-15-advantages-that-improve-your-life-es</p> <p>Por último, los alumnos reflexionarán sobre cuáles son los mayores retos y problemas de la Unión Europea en el presente. Para tratar este asunto, buscarán una noticia de prensa en Internet sobre alguno de estos aspectos (refugiados, partidos antieuropeos, etcétera), que llevarán a clase el día siguiente, donde se comentarán.</p>	
La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975.1982).	3. Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre ese proceso.	<p>3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad.</p> <p>3.2. Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, apertura de</p>	<p>Los alumnos elaborarán un eje cronológico con los principales acontecimientos del proceso de la Transición Española. Posteriormente, cada alumno buscará en casa información sobre alguno de estos hechos (coronación de Juan Carlos I, legalización del PCE, primeras elecciones generales, etcétera), de manera que se repitan lo menos posible. Además de todo ello, deberán buscar una noticia de prensa de la época relativa al hito de la transición que hayan elegido (pueden localizarse en las hemerotecas digitales de libre acceso de periódicos que se publicaban durante la Transición como <i>ABC</i>, <i>El País</i>, <i>La Vanguardia</i>, etcétera).</p>	CCL, CPAA, CSC

		<p>Cortes Constituyentes, aprobación de la Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc.</p>	<p>Al día siguiente, todo esto se comentará y se pondrá en común en clase.</p>	
		<p>3.3. Analiza el problema del terrorismo en España durante esta etapa (ETA, GRAPO, Terra Lliure, etc.): génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc.</p>	<p>Los alumnos deberán buscar información sobre los grupos terroristas más importantes (ETA, GRAPO), otras tendencias terroristas (como los GAL o los grupos terroristas de extrema derecha) y algunos de los atentados más importantes (la matanza de los abogados laboristas de Atocha, el atentado de Hipercor, el atentado de la casa cuartel de Zaragoza...). Por otra parte, buscarán información también sobre asociaciones de víctimas del terrorismo. Cada alumno buscará información sobre una cosa en concreto (tratando de no repetirse). Posteriormente, algunos alumnos expondrán en clase sobre la información encontrada. Este trabajo se enlazará con el eje cronológico de la actividad anterior, integrándose los hitos fundamentales de la actividad terrorista en España dentro del mismo.</p>	<p>CPAA, CSC</p>
<p>Unidad 12. El mundo a finales del siglo XX y comienzos del XXI: Revolución tecnológica, globalización, nuevos conflictos y retos para el futuro</p>				
<p>La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los</p>	<p>1. Definir la globalización e identificar algunos de sus factores.</p>	<p>1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra.</p>	<p>Los alumnos deberán buscar fuera del aula de forma individual noticias vinculadas con la globalización. Al día siguiente, en base a esas noticias, se realizará un debate en clase.</p>	<p>CPAA, CSC</p>

<p>focos de conflicto y los avances tecnológicos.</p>	<p>2. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica.</p>	<p>2.1. Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la Información y la comunicación, a distintos niveles geográficos.</p>	<p>CPAA, CD, CSC</p>
<p>La actividad se centrará en el caso de España, donde se observan grandes contrastes dentro del ámbito de la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En casa, los alumnos preguntarán a sus padres o familias sobre los cambios tecnológicos principales que recuerden en los últimos 20 años. En base a ello, redactarán un breve texto sobre los cambios principales que se han producido. En clase, se comentarán los textos de los alumnos y se contrastarán con un fragmento de un artículo relativo a los territorios de España a los que no llega la conexión Internet: Rodrigo, B. (24 de abril de 2017). Cero G, el mapa de la España sin Wifi. <i>El Mundo</i>: https://www.elmundo.es/sociedad/2017/04/24/58fa3de946163f36758b4639.html</p>			

	<p>3. Reconocer el impacto de estos cambios a nivel local, regional, nacional y global, previendo posibles escenarios más y menos deseables de cuestiones medioambientales transnacionales y discutir las nuevas realidades del espacio globalizado.</p>	<p>3.1. Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización.</p>	<p>Los alumnos, en grupos de 5 personas, buscarán información sobre algunos de los conflictos y retos provocados por la globalización en la actualidad (como los problemas de integración, la pérdida de identidad cultural, o las desigualdades entre diferentes territorios del mundo). Deberán elaborar un breve trabajo acompañado de mapas e imágenes, que expondrán más tarde en clase.</p>	<p>CPAA, CSC</p>
<p>La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía¹³.</p>	<p>1. Reconocer que el pasado “no está muerto y enterrado”, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes</p>	<p>1.1. Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como el deshielo del Báltico.</p>	<p>Se realizará un panel de expertos. Los alumnos se dividirán en grupos de 3. Se trabajará sobre el informe sobre el Ártico elaborado por Greenpeace en 2016 (Greenpeace [junio de 2016]. Lo que pasa en el Ártico no se queda en el Ártico. Greenpeace: <u>http://archivos.greenpeace.org/espana/global/espana/2016/report/artico/ArticoES02.pdf</u> . Los alumnos leerán el apartado 4 del mismo (Los</p>	<p>CCL, CPAA, CSC</p>

¹³ En la Orden EDU/362/2015, este contenido, junto con los criterios y estándares relacionados, se encontraba separado del bloque de la Historia de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Hemos considerado más conveniente unificarlos en una sola unidad.

	posibles futuros y en los distintos espacios.		<p>cambios en el Artículo no se quedan en el Artículo: indicios y proyecciones). Cada uno de los alumnos leerá uno o dos de los subapartados. Posteriormente, tras la lectura, cada uno de los alumnos explicará a los otros dos lo que ha leído. Finalmente, los alumnos deberán responder a una serie de preguntas sobre el conjunto del texto.</p>	
	1.3. Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI.		<p>En base a lo estudiado en la Unidad 4 y en la Unidad 12, los alumnos compararán individualmente la influencia que los cambios de las revoluciones industriales tuvieron en las sociedades del siglo XIX con los cambios producidos en la sociedad actual por la irrupción de Internet y los teléfonos inteligentes.</p>	CCL, CPAA, CD, CSC

2.3 Decisiones metodológicas y didácticas

La ESO culmina una etapa fundamental en el proceso educativo de los alumnos, la educación obligatoria. En este sentido, 4º de la ESO constituye uno de los cursos más importantes, ya que a partir de Bachillerato, las divisiones entre las ramas de ciencias y letras son más rígidas, con lo que, en muchos casos, la Geografía e Historia de 4º de la ESO es la última ocasión en la que los alumnos estudian la historia contemporánea universal (aparte la Historia de España de 2º de Bachillerato).

Por todo esto, el objetivo fundamental de la materia debe ser, además de transmitir a los alumnos los contenidos y competencias determinados por la legislación, generar en ellos una cierta curiosidad por la Historia.

La metodología didáctica define la manera en la que la asignatura se va a enseñar. El primer principio pedagógico determinado por la Orden EDU /362/2015 es el siguiente: “La metodología didáctica será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado, así como el logro de los objetivos y competencias correspondientes” (p. 32056). Por tanto, la propia legislación determina uno de los aspectos principales: la metodología debe ser activa y participativa, que permitirá lograr un aprendizaje más significativo. Entre los principios fundamentales determinados por la orden se hallan otros aspectos como el fomento de la lectura o el favorecimiento de la motivación del alumnado.

En general, las clases de la asignatura seguirán un método expositivo, que no se traducirá en ningún caso en un monólogo del profesor. Las partes teóricas se dividirán en pequeños bloques de 10 minutos, duración ideal para mantener la atención. Por otra parte, el método expositivo se combinará con otras estrategias participativas y de cooperación, algo que facilita la construcción social del conocimiento, además de romper con la dinámica de la mera exposición del docente. Siempre se enlazarán los contenidos nuevos con los ya estudiados, trabajando constantemente con las ideas previas (Quinquer, 2004).

En la enseñanza-aprendizaje de la Historia entran diversos aspectos en juego. Por una parte, hay que enseñar ciertos contenidos y conceptos fundamentales. Como se ha mencionado, algunos de estos conceptos resultan difíciles para los alumnos, ya que no pueden tener experiencia directa de los mismos (Liceras Ruiz, 1997, p. 64).

Uno de los mayores riesgos que supone la enseñanza de la Historia en la educación secundaria es que, al tener que explicarlo todo de manera global y muy condensada, existe el riesgo de que los alumnos interpreten la Historia como una materia cerrada y completamente terminada cuando, por el contrario, debe estar permanentemente abierta a la investigación (Hernández Cardona, 2002, p. 52). Por todo ello, hay que acercar a los alumnos al uso de las fuentes.

Comprendiendo cómo se utilizan las fuentes y cómo se escribe la Historia puede comprenderse el oficio del historiador, algo que es muy importante. De hecho, y en relación con todo esto, uno de los cuatro pilares de la educación es “aprender a conocer” (Delors, 1994). En definitiva, es fundamental enseñar sobre las fuentes y el método histórico, demostrando que las evidencias históricas deben obtenerse a través de las fuentes (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017, pp. 62-64). A modo de síntesis puede afirmarse que deben transmitirse los conceptos históricos, denominados según Gómez Carrasco y Miralles Martínez “de primer orden” (qué, quién, cuándo y dónde) y de “segundo orden” (aquellas estrategias y capacidades que sirven para comprender el pasado), es decir, contenido y metodología (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017, p. 58). En general, los alumnos más habituados a trabajar con fuentes tienen una concepción más compleja y correcta sobre la materia histórica y el oficio del historiador (Fuentes Moreno, 2004). De esta manera, los alumnos podrán familiarizarse con los métodos de las Ciencias Sociales (Quinquer, 2004).

Es por ello que muchas de las actividades que se desarrollarán a lo largo del curso consistirán en el análisis de textos e imágenes (obras de arte, propaganda, fotografía), fragmentos de películas o incluso canciones, es decir, todo tipo de fuentes directas e indirectas. Además, también serán susceptibles de ser tratados en clase (a través de noticias de prensa, por ejemplo) aquellos temas de la actualidad que tengan que ver con la asignatura. De hecho, las noticias de los periódicos, tanto pasadas como actuales serán un recurso ampliamente utilizado a lo largo del curso.

En concreto, la lectura de textos con diversos formatos (informativos, argumentativos...) será particularmente importante. En buena parte, la Historia se comprende mediante la lectura, por lo que el recurso a los textos adquiere gran importancia. Sin embargo, hay que evitar algunos errores en el uso de textos. Por ejemplo, se deben evitar las actividades mecánicas y repetitivas para las cuales no hace falta leer el texto y comprenderlo en su totalidad. Previamente se debe enseñar a los

alumnos a leer textos históricos, y en ocasiones el docente debe ayudar a los estudiantes realizando una lectura e interpretación colectiva de dichos documentos (Aisenberg, 2005).

Se dará igualmente gran importancia a la expresión oral y escrita. Para que la educación sea participativa, se evitarán los monólogos del profesor y se hará intervenir a los alumnos. Por ello, se incluirán frecuentes actividades en las que los alumnos deberán expresarse oralmente o por escrito. Puesto que aprender a redactar bien y a expresarse correctamente en público es fundamental, ambos aspectos se impulsarán a través de las actividades propuestas.

Las actividades se llevarán de forma individual y en grupo. Ambas formas de trabajo son muy importantes: el trabajo individual supone saber organizarse y emplear los recursos disponibles, mientras que trabajar en grupo implica colaborar, cooperar y organizar el trabajo de manera equitativa y eficaz. En las actividades grupales se tratará de que los grupos no sean muy grandes, ya que al realizar actividades breves entre muchas personas se diluye demasiado el trabajo y se pierde la eficacia (así lo afirma Quinquer, 2004), que añade que debe haber un cierto grado de heterogeneidad en los mismos). Por tanto, serán grupos de entre tres y cinco personas (preferentemente será un número impar, ya que de esta manera se evitan empates a la hora de tomar decisiones).

Por último, como alguna de las actividades de análisis de fuentes son nuevas para los alumnos, se irá aumentando la dificultad mientras se habitúan a la forma de trabajar. Todos los métodos y actividades propuestos son modificables en función de las características y necesidades reales del alumnado.

2.4 Concreción de elementos transversales que se trabajan en la materia

La asignatura de Geografía e Historia de 4º de la ESO es especialmente propicia para el tratamiento de diversos elementos transversales, teniendo en cuenta que dentro del estudio del pasado se abordan numerosos aspectos diferentes. Por todo ello, además de impartir los contenidos del currículo, la materia debe aprovecharse para transmitir una serie de valores y elementos transversales.

Los elementos transversales se regulan por el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Existen algunos elementos que deben ser tratados en todas las materias: la

comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional. En efecto, todos estos elementos serán tratados en la asignatura de Geografía e Historia.

La comprensión lectora es fundamental. Buena parte de las fuentes con las que contamos en el estudio de la época contemporánea, en la que se centra la asignatura de 4º de la ESO, son escritas (teniendo en cuenta que se dispone también de abundantes fuentes sonoras, visuales y audiovisuales). Por otro lado, son innumerables las obras literarias relativas o influidas por los acontecimientos de la historia contemporánea. En la asignatura se hará hincapié en la lectura de fuentes directas e indirectas y de diversos fragmentos de obras literarias, además de noticias de prensa, lógicamente de manera adaptada a las necesidades y al nivel de los alumnos en esta etapa educativa.

La transmisión de lo aprendido es también especialmente importante, razón por la cual se trabajan también la expresión oral y escrita. Además de su uso en la asignatura de Historia, estas capacidades son de gran importancia en la vida cotidiana. Saber expresarse bien por escrito es fundamental para continuar con cualquier tipo de estudios y para la vida laboral; de la misma manera que ser capaz de hablar coherentemente y de manera adecuada en público. Estos dos elementos se trabajarán en las actividades realizadas en casa y en el aula. La expresión escrita será valorada en ejercicios como comentarios de texto, redacción de textos históricos, resúmenes, o puesta por escrito de reflexiones personales relativas a algún aspecto de la asignatura. Además, la mayor parte del examen será realizada de manera escrita. Por otra parte, la expresión oral será desarrollada mediante exposiciones de los alumnos, preguntas para responder oralmente en clase y otro tipo de actividades en las que los estudiantes deberán expresarse en público (como por ejemplo, debates o actividades de reflexión por grupos en las que alguno de los miembros ejerza de portavoz).

La comunicación audiovisual es también muy valiosa en Historia, particularmente en el periodo contemporáneo. Existen muchas fuentes audiovisuales relativas a la Historia de los siglos XX y XXI, que pueden ser de gran utilidad en el aula. El ejemplo más claro es el cine, que dice mucho sobre la época histórica en la que es realizado. En efecto, el cine y las fuentes audiovisuales serán empleados con frecuencia en la asignatura, ya que son fuentes históricas de pleno derecho.

Por otro lado, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es también clave en la sociedad actual. Los alumnos viven rodeados de nuevas tecnologías, y están constantemente conectados. Sin embargo, muestran serios problemas a la hora de buscar y seleccionar información en Internet, además de no ser capaces, en muchas ocasiones, de aprovechar los recursos que la red ofrece para el estudio de la Historia. No es raro escuchar la afirmación de que no es necesario enseñar contenidos a los alumnos porque “todo está en Internet”. En efecto, “todo está en Internet”, tanto la información verificada y rigurosa como los bulos y las falsedades. Por todo ello, es fundamental enseñar a los alumnos a emplear correctamente las nuevas tecnologías, en este caso en relación con el estudio de la Historia. Se emplearán todo tipo de recursos en este sentido, como *Youtube*, bien conocido por los alumnos, y de otros menos controlados por los estudiantes, como *Geagron*, una plataforma de mapas interactivos; archivos en línea (recursos de la Biblioteca Nacional de España, el portal *Gallica*, de la Biblioteca Nacional de Francia, que dispone de una excelente compilación de imágenes...); u otras aplicaciones de carácter lúdico y didáctico como *Kahoot!*, o para diseñar ejes cronológicos, como *Timetoast*. Además, se propondrán diversas actividades de búsqueda de información, para lo que se utilizará Internet. Por ello, se darán directrices a los alumnos para realizar una búsqueda más efectiva.

El emprendimiento se trabajará en relación con el desarrollo del trabajo autónomo y en grupo del alumno, de manera que pueda desarrollar sus competencias en lo referido a la organización del propio trabajo y al trabajo en común.

Por otro lado, la educación cívica y constitucional estará también presente, en relación con diversos aspectos tales como el desarrollo de las sociedades democráticas, el rechazo de la violencia, el estudio de los Derechos Humanos o de las libertades constitucionales (especialmente en vínculo con la Transición y la instauración de un sistema democrático en España tras la dictadura franquista).

Otros elementos transversales son también trabajados en la asignatura. Por ejemplo, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres es tratada en los contenidos relativos al acceso de las mujeres al mundo laboral en el contexto de la industrialización y, posteriormente, de la Primera Guerra Mundial; en las reivindicaciones sufragistas, etcétera.

Según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, otros elementos transversales que deben ser desarrollados son:

“los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia” (p. 174),

Todo esto se encuentra en relación con la educación cívica y constitucional, lo que es trabajado con el estudio de las consecuencias de las guerras mundiales, los Derechos Humanos, el desarrollo de las sociedades democráticas o los retos a los que se enfrenta el mundo en el siglo XXI. Al igual que establece el mencionado Real Decreto, en relación con la prevención y la condena de la violencia, el Holocausto judío será estudiado como hecho histórico. De la misma manera, la prevención del racismo y la xenofobia puede ser inculcada comprendiendo las nefastas consecuencias que estas ideas tuvieron a lo largo de la Historia, en procesos como el imperialismo colonial, el fascismo, o el nazismo.

2.5 Medidas que promueven el hábito de la lectura

Como se ha mencionado anteriormente, la lectura es fundamental para el estudio de la Historia, no solo de las fuentes, sino de la abundante literatura al respecto. En el caso de la Historia contemporánea, hay diversas obras que darán al alumno información más significativa sobre el periodo histórico a estudiar. Sin embargo, el acercamiento a la lectura puede no ser fácil, y más teniendo en cuenta que buena parte de los alumnos no tienen el hábito lector si no es por pura obligación académica. En este sentido, se tratará de evitar la imposición de una única lectura para todos los alumnos, ya que esta medida suele provocar rechazo (evidentemente, no todos tienen los mismos intereses ni las mismas capacidades de lectura y comprensión de texto). Por ello, se propondrán varias obras sobre cada periodo histórico estudiado, de manera que el alumno pueda elegir la que prefiera. La lista propuesta no es cerrada, sino que es posible añadir obras nuevas en caso de que un alumno así lo desee, previo acuerdo con el profesor. Por otra parte, aquellos alumnos con dudas pueden comentárselo al profesor, que les ayudaría a encontrar la obra que más se acerque a sus intereses.

La evaluación de esta parte (valorada con un 15% de la nota final) se hará mediante una exposición por parte de los alumnos, que resumirán la obra, poniéndola dentro del contexto histórico en el que transcurre y explicando cuáles son las características del momento correspondiente que han encontrado en el libro. El profesor realizará alguna pregunta y entablará un breve debate con el alumno. Las fechas de exposición no serán prefijas, los estudiantes tendrán libertad de leer el libro cuando crean conveniente, avisando con algunos días de antelación al docente para fijar la fecha de la exposición.

Algunas propuestas de lectura pueden ser las siguientes:

-Revoluciones burguesas y liberales:

Charles Dickens- *Historia de dos ciudades*

Eric Vuillard- *El 14 de julio*

-Industrialización, siglo XIX y situación previa a la Primera Guerra Mundial en Europa y otros ámbitos

Charles Dickens- *Tiempos difíciles*

Joseph Roth- *La marcha Radetzky*

Stefan Zweig- *El mundo de ayer*

-Imperialismo y colonialismo

Joseph Conrad- *El corazón de las tinieblas*

Rudyard Kipling- *Kim*

Mario Vargas Llosa- *El sueño del celta*

-Primera Guerra Mundial

Jaroslav Hasek- *Las aventuras del buen soldado Svejk*

Ernest Hemingway- *Adiós a las armas*

-Revolución rusa y la URSS

John Reed- *Diez días que estremecieron al mundo*

Sofía Casanova- *La revolución bolchevista. Diario de un testigo*

George Orwell- *Rebelión en la granja*

Arthur Koestler- *El cero y el infinito*

-Entreguerras

Philipp Blom- *La fractura. Vida y cultura en occidente 1918-1938*¹⁴

Scott Fitzgerald- *El gran Gatsby*

John Steinbeck- *Las uvas de la ira*

Woody Guthrie- *Rumbo a la gloria*

-Guerra Civil española

George Orwell- *Homenaje a Cataluña*

-Segunda Guerra Mundial y Holocausto

Kurt Vonnegut- *Matadero Cinco*

Jorge Semprún- *La escritura o la vida*

Art Spiegelman- *Maus*

Éric Vuillard- *El orden del día*

-Descolonización

Ryszard Kapuscinski: *Ébano y Un día más con vida*

-Guerra fría

Graham Greene- *El tercer hombre*

John Le Carré- *El espía que surgió del frío*

-Estados Unidos e influencia del modo de vida norteamericano

Jack Kerouac- *En el camino*

J.D. Salinger- *El guardián entre el centeno*

¹⁴ Esta obra no se trata de un manual de Historia al uso, sino que trata el periodo de entreguerras en distintos países en base a manifestaciones culturales como el jazz, el cine o la literatura, etcétera, saliendo de los hechos y tópicos habituales.

2.6 Evaluación y criterios de calificación

La evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde varios puntos de vista. Este proceso no debe consistir únicamente en la asignación de un valor numérico al rendimiento del estudiante, sino que ha de ser más amplio. Una de sus funciones principales debe ser la detección de posibles dificultades de aprendizaje en el alumnado, para así modificar las propuestas didácticas y dirigir las a las necesidades concretas del alumnado. Ha de ser, por tanto, un proceso permanente (Hernández Cardona, 2002, p. 71).

Por todo ello, se emplearán diversos medios de evaluación, algunos de los cuales se desarrollarán a lo largo de todo el curso, como las actividades personales o en grupo a realizar en casa o en clase, el trabajo de lectura, o la actitud y participación del alumno.

Normalmente, el medio de evaluación más utilizado es el examen escrito. Hernández Cardona (2002) afirma que, en ciencias sociales, el examen se centra únicamente en la memorización no comprensiva de los contenidos (p. 72). Esto dependerá, en gran parte, del modelo de examen que se emplee. Si se insiste en valorar contenidos aislados, aleatorios y muy concretos, sí que se incide en la repetición memorística. Por el contrario, si se realizan ejercicios de relación de los diferentes elementos tratados, de análisis de procesos, de reflexión, se puede lograr una visión más global de la asignatura. En este curso, no vamos a renunciar a los exámenes por dos razones fundamentales: en primer lugar porque, en muchas ocasiones, es necesario disponer de una prueba escrita para sustentar la calificación del alumno en el caso de que haya posibles reclamaciones, y por otro lado, mientras el sistema educativo siga valorando mayoritariamente el aprendizaje a través de los exámenes (por poner el ejemplo cercano, las pruebas EBAU que muchos de los alumnos realizarán tras concluir 2º de Bachillerato), no conviene renunciar a esta forma de evaluar.

Se tratará de integrar ambos principios, la evaluación continua y el examen. Este último será importante, pero no constituirá la única manera de calificar la asignatura.

La evaluación, por tanto, se realizará con los siguientes criterios de calificación:

-50% Examen escrito. Se realizarán dos por trimestre, de dos temas cada uno.

-25% Actividades de análisis de imágenes, trabajos, prácticas y presentaciones, realizadas en casa o en clase a lo largo del curso.

-15% Actividad vinculada a la promoción del hábito de la lectura. Los alumnos elegirán un libro para leer a lo largo del curso, y realizarán una presentación sobre el mismo, situándolo dentro de su contexto histórico.

-10% Actitud, comportamiento y participación en clase.

2.7 Medidas de atención a la diversidad

La atención a la diversidad debe garantizarse en el sistema educativo. En efecto, la propia ley educativa vigente, la LOMCE, tomando la mayoría de los principios de la de la LOE en este sentido, establece que se debe ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, “independientemente de sus condiciones y circunstancias”. Asimismo, determina que uno de los principios fundamentales de la educación es la “inclusión educativa y la no discriminación”, y que esta ha de ser flexible, para adecuarla a la “diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado” (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

De la misma forma, la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, que regula el currículo y el funcionamiento de la Educación Secundaria en Castilla y León, determina que todos los centros han de tener en cuenta la atención a la diversidad en las propuestas didácticas. Por ello, establece que hay que respetar y aceptar a todas las personas dando un enfoque inclusivo de la enseñanza según las necesidades educativas del alumnado (pp. 32067-32068).

Se contemplan dos tipos de medidas, unas ordinarias y otras especializadas. Las medidas ordinarias no suponen adaptaciones significativas del currículo, sino que van orientadas a un seguimiento más personal de los alumnos, a modificaciones metodológicas, o al empleo de la acción tutorial para mejorar la situación, pudiéndose ser puestas en marcha en cualquier momento del curso, según las necesidades (EDU/362/2015, pp. 32069-32070). Por ejemplo, en el caso concreto de la Geografía e Historia de 4º de la ESO se puede realizar un seguimiento personal de los alumnos (en la medida de las posibilidades), con el fin de hallar las posibles dificultades que estos puedan tener. Por ejemplo, puede valorarse más el trabajo diario del alumno con necesidades concretas de lo que estaba estipulado inicialmente en la programación. De

esta manera, siguiendo el modelo aplicado en el IES Parquesol (centro donde se han realizado las prácticas), si es necesario puede valorarse menos la profundización de contenidos y actividades a través del cuaderno y los exámenes y más las actividades desarrolladas y las capacidades alcanzadas por el alumno. Por otro lado, puede modificarse la metodología empleada (dando más o menos autonomía a los alumnos, en función de las necesidades), utilizar las TIC para profundizar en aquellos contenidos en los que los alumnos tengan mayores problemas, etcétera.

Las medidas extraordinarias suponen según la legislación otro tipo de adaptaciones que conlleven cambios más profundos en el currículo, en la organización, o la participación de personal especializado de apoyo. Estas medidas deben tomarse siguiendo el Plan de Atención a la Diversidad del centro, según las indicaciones del Orientador, en el caso de que haya alumnos ACNEE (alumnos con necesidades educativas especiales) o ANCE (alumnos con necesidad de compensación educativa).

2.8 Materiales del aula y recursos de desarrollo curricular para el alumnado

Hay numerosos recursos que pueden ser utilizados por el docente a la hora de explicar Geografía e Historia. Es necesario apoyar cualquier explicación en una serie de fuentes y recursos. Los alumnos no deben concebir que la Historia es un discurso uniforme que ya está en los libros o en Internet. El empleo de diversos tipos de fuentes puede ayudar a matizar esta percepción errónea. Evidentemente, los materiales varían según la metodología empleada por el profesor. En este caso concreto, los materiales empleados serán los siguientes:

-El libro de texto: Este recurso cuenta con grandes detractores, en buena parte por el uso que tradicionalmente se hace del mismo. La línea entre el uso y el abuso del libro de texto es delgada, razón por la cual hay que emplearlo dentro de unos límites. Por una parte, el libro de texto sirve de orientación para que los alumnos puedan seguir las explicaciones y el desarrollo de la materia. Ayuda también como base para el estudio, ya que es común a todos los alumnos, lo que ayuda al profesor a establecer un criterio de corrección en determinados aspectos. Sin embargo, no debería ser el único recurso empleado en el aula. Fundamentar la explicación en la lectura y subrayado del libro de texto no favorece en absoluto el aprendizaje significativo, sino que conduce a la mera memorización de los contenidos, prolongando la imagen típica de que la Historia

es una materia aburrida, plana y que hay que aprender de memoria. Por otra parte, contribuye considerablemente a que el alumno esté demasiado acomodado a esta forma de estudiar la asignatura. Para un estudiante desmotivado, asistir a unas clases en las que solo se siga el libro de texto puede ser tremendamente aburrido, aunque este método sea mucho más sencillo cuando hay que estudiar: simplemente hay que saberse lo que está subrayado, sin llegar más lejos. Esto se relaciona con un último aspecto. Si se abusa del libro de texto, los alumnos no reflexionan en absoluto sobre la Historia, no reconocen el uso de las fuentes como evidencia, ni aprenden a relacionar, por ejemplo, las manifestaciones culturales y artísticas con su contexto histórico. Para ellos, en ese caso, la Historia no llega más allá que el propio libro de la asignatura.

-Esquemas: La pizarra tradicional puede ser otro recurso útil a la hora de dar clase. Es posible acompañar la explicación con esquemas, algo simple pero que puede ayudar a los estudiantes a organizar las ideas.

-Textos y fuentes escritas: Los alumnos deben tomar contacto con las fuentes históricas. Para ello, pueden emplearse diversos tipos de textos, tanto históricos como literarios. Como se ha mencionado anteriormente, el uso de las fuentes en Historia es esencial. Por ello, trabajar con textos de cada época aportaría mucho a los alumnos. Además, pueden emplearse algunos textos literarios, que incorporan una visión diferente sobre los hechos históricos y permiten al alumnado acercarse a la literatura. Desde el punto de vista meramente histórico, las obras literarias muestran muchos aspectos del contexto en el que fueron escritas. Otro tipo de textos son las noticias de prensa, tanto actuales como del pasado, que pueden informar sobre cómo se ven los procesos históricos en el propio momento en el que tienen lugar, sin la perspectiva del tiempo. Por otro lado, se emplearán también artículos actuales sobre los acontecimientos del pasado (por ejemplo, con motivo del centenario de la Primera Guerra Mundial se publicaron en la prensa numerosos artículos divulgativos escritos por historiadores).

-Fuentes visuales y audiovisuales: La historia contemporánea no solo cuenta con fuentes escritas. Con el progresivo desarrollo de la fotografía primero, y del cine después (contando asimismo con el arte, que fue adoptando nuevas formas de expresión), se cuenta con una enorme cantidad de fuentes visuales y audiovisuales. Por todo ello, la fotografía, el arte y otros aspectos como la propaganda o la publicidad pueden ser utilizados para el estudio de diversas épocas históricas. Mención aparte

merece el cine, que sirve como ventana al pasado y que, al igual que la literatura, dice mucho sobre la época en la que fue producido.

-Mapas: De nada sirve saber qué ocurrió en el pasado si no se conoce dónde ocurrió. El uso de mapas en la enseñanza de Historia es esencial, ya que sirve para localizar los hechos del pasado. Muchos procesos históricos se ven influidos por aspectos como el clima o las características geográficas del lugar donde suceden, otros territorios son frecuentemente objeto de disputa por su localización estratégica, y a lo largo de los siglos XIX y XX los cambios en las fronteras de los países son constantes. Existen mapas de gran calidad en Internet, desde cartografía convencional hasta mapas históricos, pasando por mapas interactivos, como los de la página web *Geacron*.

-TIC: Las nuevas tecnologías están presentes en todos los ámbitos de la vida cotidiana y también en las aulas. Su uso, por otra parte, es uno de los elementos transversales definidos por la legislación educativa. Las tecnologías son, sin embargo, un asunto en ocasiones polémico. Muchos son los institutos de secundaria que prohíben a los alumnos el uso de móviles en el centro, por los problemas que pueden causar. Por otra parte, tampoco parece negativo que los alumnos, constantemente hiperconectados, dejen de lado los móviles en las horas de clase. En todo caso, las TIC son un recurso de gran utilidad. Los ordenadores, la pizarra digital (y según la política del centro, los teléfonos móviles y las tabletas digitales) pueden servir como soporte para el uso de vídeos diversos, para la proyección de imágenes, para el trabajo con mapas interactivos, para buscar archivos en línea, o para realizar actividades como *webquests* o aplicaciones como *Kahoot!* o *Quizlet*.

2.9 Programa de actividades complementarias y extraescolares

En cualquier nivel educativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe quedar permanentemente encerrado entre las cuatro paredes del aula. Las actividades complementarias son una manera de trabajar con los alumnos que puede permitir adquirir un aprendizaje significativo y vivir experiencias de primera mano. Los alumnos van a comprender y retener mejor lo que han vivenciado o han hecho que lo que únicamente han escuchado en el aula. Por otra parte, sirve para romper la dinámica monótona del aula, algo que puede dar un impulso a la motivación de los alumnos.

Dentro de las posibilidades, se realizarán estas actividades complementarias durante el curso.

-Visita al Archivo General de Simancas

Durante la primera evaluación, en la que se estudia el Antiguo Régimen (al menos para comenzar la asignatura), se realizará una visita guiada al Archivo General de Simancas. Esta actividad tiene varios propósitos. En primer lugar, permitiría a los alumnos conocer un tesoro histórico localizado a pocos kilómetros de Valladolid. Además, serviría como toma de contacto con el oficio del historiador. En efecto, es importante enseñar a los alumnos cómo trabajar con las fuentes y el método histórico (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017, pp. 62-64), para lo que puede ayudar la visita al archivo. Por otra parte, en línea con lo tratado sobre el Antiguo Régimen en las primeras unidades didácticas, los alumnos podrán conocer algunos aspectos sobre la administración y la organización de la Monarquía Hispánica.

-Visita al Museo Reina Sofía de Madrid

Esta visita sería realizada en la segunda evaluación. Puesto que la mayor parte del temario de la asignatura corresponde a la época contemporánea, en particular a los siglos XIX y XX, el estudio del arte contemporáneo puede ponerse en relación con los procesos históricos estudiados. La visita puede servir para poner la Historia en relación con otro tipo de fuentes, como lo es el arte, y para estudiar la asignatura de una forma diferente. Además, debido a la gran cantidad de temario, normalmente no puede estudiarse el arte en profundidad, y queda relegado a un pequeño apartado al final de los temas. Por tanto, esta visita permitiría darle al arte una mayor importancia dentro de la Geografía e Historia de 4º de la ESO.

-Actividad para el Día de la Mujer

- Con motivo del Día de la Mujer, el 8 de marzo, los alumnos, divididos en grupos de 3, deberán buscar información sobre mujeres importantes de todos los ámbitos (ciencia, arte, política, cine, literatura, etcétera). En base a la información que hayan encontrado, realizarán un cartel exponiendo brevemente la biografía y los logros de estas mujeres. Todos los carteles se exhibirán en las paredes del centro.

2.10 Evaluación de la programación didáctica e indicadores de logro

Se empleará un modelo de rúbrica para la evaluación de la programación didáctica.

Resultados de la evaluación del curso					Resultado final
	1	2	3	4	
Los métodos evaluativos son correctos y sirven para conocer el nivel real del alumnado	No son útiles y no permiten conocer en absoluto el nivel del alumnado	No todos los métodos son adecuados y la evaluación final no es del todo justa	La mayoría de los métodos son adecuados y la evaluación final es más o menos justa	Los métodos son adecuados y permiten conocer el nivel del alumnado	
Los criterios de evaluación son claros para los alumnos	Los alumnos no saben qué se exige y no comprenden los criterios empleados	Los alumnos comprenden algunos criterios pero no todos	Los alumnos comprenden la mayoría de los criterios	Los alumnos comprenden todos los criterios y saben exactamente qué se demanda	
La evaluación se adapta a la evolución y necesidades de los alumnos	No se ha adaptado en absoluto, siempre se ha exigido lo mismo y los resultados no han sido positivos	Se han adaptado algunos aspectos, pero no todos	Se ha adaptado respondiendo a la mayoría de las necesidades del alumnado	Se ha adaptado a la evolución y las necesidades de los alumnos	
La evolución sirve para adaptar el contenido a las necesidades de los alumnos	La evaluación no ha servido para adaptar los contenidos, solo para otorgar una nota numérica	La evaluación ha servido para adaptar una pequeña parte del contenido	La evaluación ha servido para adaptar el contenido respondiendo a la mayor parte de las necesidades de los alumnos	La evaluación ha servido para adaptar perfectamente el contenido a las necesidades de los alumnos	

Adecuación de los materiales y recursos didácticos, y de la distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados					
Los materiales y recursos utilizados han favorecido la comprensión de la asignatura	No han sido adecuados al nivel de los alumnos y no han contribuido al aprendizaje	No han sido adecuados en su mayor parte y, salvo excepciones, no han contribuido al aprendizaje	La mayor parte de los materiales y recursos utilizados han favorecido la comprensión de la asignatura	Todos los recursos empleados han favorecido la comprensión de la asignatura	
La secuencia y temporalización de los contenidos ha sido adecuada, eficaz y flexible	No ha sido adecuada y no se ha podido impartir adecuadamente	No ha sido del todo adecuada, y no se ha podido impartir adecuadamente la mayoría del temario	Ha sido adecuada en su mayor parte y se ha podido impartir correctamente la mayoría del temario	La secuencia y temporalización ha sido adecuada y se ha podido impartir correctamente toda la asignatura	
Los alumnos han empleado los materiales y recursos didácticos para el estudio y la preparación de la asignatura	Los alumnos no han utilizado los materiales y recursos aportados y solo han estudiado el libro de texto	Los alumnos han utilizado solo una pequeña parte de los materiales y recursos aportados	Los alumnos han utilizado la mayor parte de los materiales y recursos aportados	Los alumnos han utilizado los materiales y recursos didácticos de manera adecuada y autónoma+	
Las actividades ayudan a la participación del alumnado y el aprendizaje activo	Los alumnos no participan y no realizan la mayoría de las actividades	Los alumnos participan con desgana en la mayoría de las actividades	Los alumnos participan activamente en la mayoría de las actividades	Los alumnos participan de manera activa en todas las actividades planteadas	
Los recursos y materiales empleados se han adaptado a las necesidades de los alumnos	Los recursos y materiales no se corresponden con las	Solo unos pocos recursos y materiales se adaptan a las	La mayoría de los recursos y materiales se adaptan a las	Todos los recursos y materiales se adaptan a las	

	necesidades de los alumnos en la asignatura	necesidades del alumnado en la asignatura	necesidades del alumnado en la asignatura	necesidades del alumnado en la asignatura
Los materiales, recursos y métodos empleados son adecuados a los criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, contenidos y competencias de la asignatura	Los materiales, recursos y métodos no se corresponden con los contenidos, criterios, estándares y competencias de la asignatura	Solo unos pocos materiales, recursos y métodos se corresponden con los contenidos, criterios, estándares y competencias de la asignatura	La mayoría de los materiales, recursos y métodos se corresponden con los contenidos, criterios, estándares y competencias de la asignatura	Todos los materiales, recursos y métodos se corresponden con los contenidos, criterios, estándares y competencias de la asignatura
Contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima del aula y del centro				
Los alumnos han trabajado adecuadamente en diferentes grupos	El trabajo en grupo de los alumnos no ha sido satisfactorio	Los alumnos no han trabajado bien en grupo en la mayoría de las ocasiones	Los alumnos han trabajado satisfactoriamente en grupo en la mayoría de las ocasiones	Los alumnos han trabajado satisfactoriamente en grupo
Los alumnos se sienten cómodos en el aula y con la asignatura	El clima del aula es negativo y hay numerosos conflictos	No hay un buen clima en el aula y se producen algunos conflictos	El clima en el aula es adecuado y los conflictos son excepcionales	El clima en el aula es positivo y los alumnos se sienten cómodos con sus compañeros y la asignatura
Los alumnos han estado motivados e interesados por la asignatura	Los alumnos no han estado motivados por la asignatura	Los alumnos han estado motivados solo por aspectos puntuales de la asignatura	Los alumnos han estado motivados e interesados por la mayor parte de la asignatura	Los alumnos han estado motivados e interesados por la asignatura a lo largo de todo el curso

Se ha colaborado con otros departamentos del centro para la realización de actividades conjuntas	No ha existido ninguna colaboración con otros departamentos	La colaboración con otros departamentos ha sido muy escasa	Se ha realizado algún proyecto o actividad en colaboración con otros departamentos	Se ha colaborado activamente con otros departamentos para la realización de diversos proyectos y actividades	
--	---	--	--	--	--

II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO

3. ELEMENTOS CURRICULARES

3.1. Justificación y presentación de la unidad

La unidad didáctica modelo será “La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa: La fractura de Europa”.

La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa fueron dos procesos históricos que marcaron irremediamente el devenir posterior del siglo XX. A comienzos del siglo XX, la Historia se aceleró de una forma inusitada. Un abismo separó al mundo de 1914 del de 1918. Fueron cuatro años de guerra que cambiaron para siempre el continente europeo. Los efectos de la guerra pueden tenerse en cuenta desde diferentes ámbitos. En primer lugar, fue el conflicto más mortífero hasta ese momento, y se estima que las pérdidas superaron los 10 millones de personas (Carpentier y Lebrun, 2014, pp. 477-478). El choque cultural y social, evidentemente, también fue importantísimo; no obstante, hasta antes de que estallara el conflicto parecía que el progreso tecnológico traería prosperidad a las sociedades (prosperidad que se detuvo abruptamente a partir de 1914). Los efectos políticos fueron también muy claros: de la Europa de los grandes imperios se pasó a un continente dividido en pequeños países, muchos de los cuales nunca habían tenido entidad estatal anteriormente. De esta manera, el Imperio Austrohúngaro, el Reich alemán, el Imperio Otomano y el Imperio Ruso desaparecieron, dejando en su lugar una gran cantidad de pequeños países. A modo de ejemplo, la monarquía dual del Imperio Austrohúngaro fue repartida en 6 países (Carpentier y Lebrun, 2014, p. 481). La Gran Guerra terminó en 1918, pero no dio paso a una situación ni mucho menos tranquila. De hecho, las abusivas reparaciones de guerra impuestas a Alemania provocaron la gravísima crisis económica alemana, que fue el medio propicio para el auge del nazismo. Los conflictos y la tensión se mantuvieron en el territorio europeo, lo que llevó más tarde al estallido de una nueva guerra, si cabe más sangrienta, la Segunda Guerra Mundial.

Otro proceso de enorme relevancia, e incomprensible si no se estudia dentro del contexto de la Primera Guerra Mundial es la Revolución Rusa. En 1917 fue derrocado Nicolás II, zar de la dinastía Romanov, familia que llevaba reinando en Rusia desde el siglo XVII. De esta manera se terminó con el sistema autocrático ruso, propio de otra época. Tras un convulso periodo se estableció por vez primera un sistema socialista a

escala estatal. Parecía que las reivindicaciones obreras que tenían lugar desde el siglo XIX habían culminado en la creación de un Estado obrero. Este nuevo Estado fue la URSS, que condicionó toda la Historia europea y mundial, siendo fundamental en el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial y convirtiéndose en una de las dos superpotencias enfrentadas a lo largo de la Guerra Fría.

Para el momento en que los alumnos estudian esta unidad, ya han visto aspectos como el movimiento obrero, sin el cual no se puede comprender la Unión Soviética; además del nacionalismo, el colonialismo y el imperialismo, a su vez causas profundas de la Primera Guerra Mundial. Por otra parte, el estudio de la Gran Guerra y la Revolución Rusa da paso posteriormente al periodo de Entreguerras (definido por la complicada situación del continente europeo), al auge de los totalitarismos (entre los que se encuentra el estalinismo soviético), y finalmente a la Segunda Guerra Mundial y a la Guerra Fría, donde, como se ha mencionado, la Unión Soviética tiene un papel protagonista.

3.2. Desarrollo de elementos curriculares y actividades

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Actividades	Competencias
<i>La Europa de la paz armada</i>	<i>Comprender los sistemas de alianzas y las causas profundas de la guerra.</i>	<i>Analiza las causas de la Primera Guerra Mundial a partir de 1870, indicando las más importantes.</i>	Los alumnos, por grupos de 3, elaborarán un eje cronológico en papel, partiendo de 1870 hasta el final de la guerra. Deberán indicar las causas que consideren más importantes y mostrar la simultaneidad de diferentes procesos. En cuanto a la parte correspondiente a la Primera Guerra Mundial, deberán indicar los procesos largos y los acontecimientos concretos de manera diferenciada. De esta manera, por ejemplo, dentro del proceso de la guerra de posiciones o de trincheras se indicarán como acontecimientos la batalla de Verdún o la del Somme.	CCL, CMCT, CPAA, CSC
“La Gran Guerra” (1914.1919), o Primera Guerra Mundial. ¹⁵ Las consecuencias de la firma de la Paz.	3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles.	3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial. 3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa.	El objetivo de esta actividad es enlazar la situación europea del siglo XIX y la paz armada con la guerra, algo que parece evidente pero que cuesta a los alumnos, que a veces estudian las partes del tema como compartimentos estancos. El eje cronológico resultante puede servir como base para estudiar el resto del tema. Para analizar el mapa de Europa, primero se mostrará la evolución del mismo en Geacron (http://geacron.com/home-en/). Posteriormente, los alumnos, en grupos de 3	CCL, CD, CPAA

¹⁵ Separado del contenido indicado en la Orden EDU/362/2015, originalmente “El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias “La Gran Guerra” (1914.1919), o Primera Guerra Mundial”. El imperialismo se ha explicado en la unidad anterior.

			(y ayudados por los mapas del libro de texto u otros que se proyecten en la pizarra digital), indicarán qué imperios desaparecen, qué países nuevos surgen y a qué imperio pertenecían. Por último, compararán el mapa europeo de 1920 con el de la actualidad, indicando semejanzas y diferencias.	
		3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados.	Los alumnos leerán en casa una selección de extractos del Tratado de Versalles (en anexos), en las que se muestran las duras condiciones impuestas por los países aliados a Alemania. Elaborarán un breve comentario sobre el significado de estas disposiciones, explicando cuáles son las consecuencias finales, desde la perspectiva de Alemania y la perspectiva de los aliados.	CCL, CPAA, CSC
<i>Comprender los cambios técnicos y armamentísticos que hicieron de la Gran Guerra el conflicto más mortífero hasta el momento.</i>	<i>Analiza la nueva forma de hacer la guerra y el choque que supuso para los combatientes.</i>		Este estándar será tratado mediante la actividad de innovación didáctica.	CCL, CPAA, CSC, CEC
4. Esquemmatizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa.	4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad.		Los alumnos, en grupos de 3, trabajarán con una serie de textos. Dos de ellos serán breves extractos de las crónicas que la periodista española Sofía Casanova enviaba desde Rusia. Otro será una noticia del Norte de Castilla de la época (en anexos). Por último, se analizará también la información aportada	CCL, CPAA, CSC, CEC

			<p>por el libro de texto. El objetivo final es que los alumnos comprueben como cambian los relatos de lo sucedido entre vivirlo de primera mano, narrándolo sobre la marcha (como en el caso de Casanova), recibirlo por fuentes indirectas (como en el caso del Norte de Castilla o cualquier periódico español del momento), o leerlo en un manual que resume los acontecimientos en base a fuentes bibliográficas.</p>	
	<p><i>Compara las dos fases de la Revolución Rusa (febrero y octubre), señalando semejanzas, diferencias y consecuencias principales.</i></p>	<p>Los alumnos, en grupos de 3, deberán redactar un breve texto en el que expliquen las semejanzas y las diferencias entre las dos fases del proceso revolucionario. Para ello, utilizarán la explicación dada en clase y dos textos diferentes: La primera declaración del Gobierno Provisional y los Decretos de Octubre impulsados por el gobierno bolchevique.</p>	<p>CCL, CSC</p>	
<p><i>Conocer las características principales de la organización territorial, política y económica de la Unión Soviética.</i></p>	<p><i>Relaciona las características políticas, económicas y sociales de la Unión Soviética con manifestaciones culturales, artísticas y propagandísticas del país.</i></p>	<p>La actividad consistirá en el análisis de propaganda soviética. Se proyectarán una serie de carteles en clase que los alumnos deberán comentar, por grupos de 3, indicando a qué aspecto de la política o la vida cotidiana se refieren y analizando su significado, comparándolo con la publicidad existente en la actualidad.</p>	<p>CCL, CPAA, CSC, CEC</p>	

3.3. Secuenciación y desarrollo de actividades por sesiones

Nº de sesión	Actividades	Temporalización
Primera sesión: La Europa de la Paz Armada: hacia el comienzo de la guerra	Breve repaso del tema anterior y realización de preguntas a los alumnos para que, sin pensar demasiado, respondan lo que conocen sobre la Primera Guerra Mundial, para así activar los conocimientos previos.	10 min.
	Explicación sobre la Europa de la Paz Armada y la situación previa al conflicto (primer bloque de explicación de la clase).	10 min.
	Ronda de preguntas a los alumnos sobre lo explicado hasta el momento (desde el tema anterior).	5 min.
	Segundo bloque de explicación. Continuación de las causas y primer esbozo de las causas directas, llegando hasta el asesinato del archiduque Francisco Fernando en Sarajevo	10 min.
	Proyección de vídeo recapitulativo de todo lo anterior y comentario con los alumnos. El vídeo ha sido extraído de un especial sobre la Primera Guerra Mundial realizado por el periódico <i>The Guardian</i> y publicado también por <i>El País</i> , en el que hay un documental dividido en pequeños fragmentos y diversas infografías, mapas y galerías de imágenes (https://elpais.com/especiales/2014/primera-guerra-mundial/historia-de-un-conflicto/). En esta ocasión se verá la primera parte “Los orígenes” y la infografía posterior, y se comentará con los alumnos lo que reste de la clase.	15 min.
Segunda sesión: El inicio de la guerra. Reclutamiento y guerra de movimientos	Se comenzará la clase con un breve repaso de lo visto el día anterior y con la realización de preguntas a los alumnos. Se repasarán especialmente las causas inmediatas del conflicto, empleando la infografía del vídeo visto en la clase anterior. Además, se proyectará la parte del documental “Los imperios” para comprender el carácter global de la nueva guerra.	10 min.
	Primer bloque de la explicación, sobre los comienzos de la guerra, incidiendo en el uso de la propaganda patriótica y el entusiasmo reinante en los primeros momentos.	10 min.
	Proyección y comentario con los alumnos de algunas imágenes de propaganda y fotografías (en anexos) de los primeros momentos de la guerra.	10 min.
	Segundo bloque de explicación, sobre la guerra de movimientos. Se empleará un mapa (en anexos) para comentar los principales cambios, explicando brevemente momentos principales de este periodo como la primera batalla del Marne, la formación de los frentes principales y analizando la evolución del conflicto.	12 min.
	La última parte de la clase se dedicará a que los alumnos realicen una breve reflexión sobre lo explicado, partiendo desde las causas: ¿Se puede comprender la Primera Guerra Mundial analizando una única causa? ¿Cómo explicar las movilizaciones masivas?	8 min.

Tercera sesión: La guerra de trincheras	Repaso de lo visto en la clase anterior, con preguntas a los alumnos.	10 min.
	Primer bloque de explicación: Introducción y explicación de la guerra de trincheras.	10 min.
	Se proyectará otra parte del documental. En esta ocasión se visualizará el apartado “Las trincheras”, analizando y comentando la galería de fotos que incluye.	10 min.
	Segundo bloque de explicación: Se continuará con el avance de la guerra hasta la entrada en el conflicto de Estados Unidos en 1917.	10 min.
	Para concluir la clase, los alumnos analizarán y comentarán otros documentos sobre la guerra, como fotografías y extractos de diarios y cartas de los soldados.	10 min.
Cuarta sesión: La entrada de Estados Unidos y la salida de Rusia. El fin de la guerra y el armisticio.	Repaso de lo visto en la clase anterior, con preguntas a los alumnos.	5 min.
	Primer bloque de explicación: Incorporación de Estados Unidos en la guerra.	10 min.
	Pausa para ver los primeros dos minutos del apartado “El desenlace” del documental sobre la Primera Guerra Mundial que se ha venido empleando en las clases anteriores. Comentario del vídeo con los alumnos.	5 min.
	Segundo bloque de la explicación: El final de la guerra y el armisticio.	10 min.
	Continuación del resto del apartado “El desenlace”, hasta el final del vídeo.	5 min.
	El final de la clase se aprovechará para que los alumnos comiencen a hacer un eje cronológico con causas, procesos y acontecimientos de la Primera Guerra Mundial desde 1870 hasta el final del conflicto.	15 min.
Quinta sesión: Los cambios en el mapa europeo tras la Primera Guerra Mundial	Repaso de lo visto en la clase anterior, con preguntas a los alumnos.	5 min.
	Explicación: Análisis de los acuerdos de paz y las consecuencias territoriales de la guerra (las consecuencias humanas y sociales se tratarán más adelante con la actividad de innovación docente).	15 min.
	Primera actividad: Para analizar el nuevo mapa de Europa, primero se mostrará la evolución del mismo en Geacron (http://geacron.com/home-en/). Posteriormente, los alumnos, en grupos de 3 (y ayudados por los mapas del libro de texto u otros que se proyecten en la pizarra digital), indicarán qué imperios desaparecen, qué países nuevos surgen y a qué imperio pertenecían. Por último, compararán el mapa europeo de 1920 con el de la actualidad, indicando semejanzas y diferencias.	15 min.

	Los alumnos continuarán realizando el eje cronológico general que habían comenzado en la sesión anterior.	15 min.
Sexta sesión: Las consecuencias humanas de la Gran Guerra	<p>En esta sesión se aprovechará para plantear la actividad de innovación docente, consistente en que los alumnos redacten una carta desde el frente, como si fueran participantes en la Primera Guerra Mundial¹⁶. Además de ello, se analizarán una serie de documentos, que pertenecen a distintas épocas, para que los alumnos puedan ver las representaciones de la guerra en distintos momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Imágenes de la vida cotidiana en las trincheras (extraídas de las galerías de fotos del documental proyectado en clase). -Extractos de cartas de los soldados (en anexos, procedentes de: Pizarro Alcalde y Cruz Pazos, 2014). - Extracto de texto de la obra <i>Las aventuras del buen soldado Svejk</i> (1921) (en anexos). -Extracto de la obra <i>Adiós a las armas</i>, de Ernest Hemingway (1929) (en anexos). - Breve extracto de <i>Senderos de Gloria</i>, de Stanley Kubrick (1957), en el que se muestran los traumas nerviosos de los soldados (https://www.youtube.com/watch?v=PU4PQ3OJn58). -Una serie de imágenes de propaganda y del alistamiento de los soldados (en anexos). <p>Los alumnos comenzarán a redactar las cartas en clase y las continuarán en casa.</p>	50 min.
Séptima sesión Continuación de la actividad de las cartas	Esta sesión se dedicará por completo a la lectura de las cartas de los alumnos, repasando de esta forma los últimos aspectos del conflicto y comprendiendo mejor las consecuencias mediante la empatía histórica.	50 min.
Octava sesión (Causas de la Revolución Rusa)	Introducción del tema: Breve exposición acompañada de imágenes y mapas para que los alumnos entren en contacto con el nuevo tema. Interacción frecuente con los alumnos mediante preguntas y comentarios para valorar el nivel que tienen y si disponen de algún conocimiento previo sobre la materia.	10 min.
	Exposición del tema: Exposición oral de la primera parte del tema, la situación de Rusia antes de la revolución de 1917 (especialmente en lo que se refiere al sistema político y la coyuntura social y económica), con realización de preguntas e interacción con los alumnos.	12 min.

¹⁶ Actividad en base al artículo siguiente: Pizarro Alcalde, F. y Cruz Pazos, P. (2014). Empatía en clase de Historia: Los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. *Clío: History and History Teaching* (40). La actividad y las bases de la misma se explican más adelante en el apartado de la propuesta de innovación docente.

	Pausa para el visionado de un vídeo y el comentario por parte de los alumnos. En este caso, dentro de la explicación de las causas de la Revolución Rusa, se proyectó un extracto de la película <i>Nicolás y Alejandra</i> (Schaffner, 1971) sobre el Domingo Sangriento de 1905 (https://www.youtube.com/watch?v=RIgU0homwBU).	10 min.
	Continuación de la exposición oral del tema: Continuación con la Revolución de 1905 y resumen de la participación de Rusia en la Primera Guerra Mundial; y conclusión de todo lo visto en la sesión. Acompañado igualmente de proyección de imágenes y de esquemas en la pizarra.	10 min.
	Momento para preguntas y dudas de los alumnos.	8 min.
Novena sesión (Revolución de Febrero)	Repaso de lo explicado en la clase anterior, como forma de asentar conocimientos e introducir materia nueva. Realización de preguntas a los alumnos sobre lo que se había explicado el día anterior.	10 min.
	Explicación de la primera parte del tema: Vinculación de la mala situación de Rusia y la participación del país en la Primera Guerra Mundial con las primeras reclamaciones y el inicio de la Revolución de Febrero.	10 min.
	Pausa para ver un breve vídeo. En este caso, se proyectará un extracto de <i>Doctor Zhivago</i> (Lean, 1965) (https://www.youtube.com/watch?v=7QkJjWIHFSA&list=RDQMkLh_qwO37IU&index=20) en el que se ven las revueltas que se producen en el ejército ruso en los primeros momentos de la revolución. De esta manera pueden relacionarse los dos procesos: la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa. Comentario del vídeo con los alumnos.	5 min.
	Explicación de la segunda parte del tema: Instauración del Gobierno Provisional, progresiva debilitación del mismo y ascenso de los bolcheviques. Conclusión sobre todo lo abordado en la sesión.	10 min.
	Breve vídeo de conclusión, con una explicación resumida de lo visto en clase. El vídeo, de Academia Play, explicaba las causas de la Revolución de Febrero y un breve desarrollo de la misma, sirviendo como repaso de lo explicado y apertura de la Revolución de Octubre. Se verá solo la primera parte del vídeo, hasta el minuto 4:30. Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=-mnRwShLmXc	5 min.
	Preguntas de los alumnos, resolución de posibles dudas y comentario sobre el tema.	10 min.
Décima sesión (Revolución de Octubre)	Repaso del tema anterior. Preguntas a los alumnos sobre lo visto el día anterior.	5 min.
	Exposición de la primera parte del tema: Revolución de octubre y toma del poder por los bolcheviques. Primeras medidas del nuevo gobierno, entre ellas la salida de la Primera Guerra Mundial.	10 min.

	Pequeña pausa para analizar un mapa interactivo (mediante la herramienta Geacron) con los cambios producidos en el mapa europeo tras la salida de Rusia de la Primera Guerra Mundial.	5 min.
	Exposición de la segunda parte del tema (más medidas del nuevo gobierno y el estallido de la guerra civil rusa), con la misma dinámica. Conclusión de lo abordado en esta sesión.	10 min.
	<p>Actividad de análisis de distintas fuentes escritas sobre la Revolución Rusa. Los alumnos, en grupos de 3, trabajarán con una serie de textos. Dos de ellos serán breves extractos de las crónicas que la periodista española Sofía Casanova enviaba desde Rusia. Otro será una noticia del Norte de Castilla de la época. Por último, se analizará también la información aportada por el libro de texto. El objetivo final es que los alumnos comprueben como cambian los relatos de los acontecimientos según si se han vivido de primera mano y se narran sobre la marcha (como en el caso de Casanova), si se reciben por fuentes indirectas (como en el caso del Norte de Castilla o cualquier periódico español del momento), o si se leen en un manual que resume los acontecimientos en base a fuentes bibliográficas.</p> <p>Los textos están disponibles en los anexos.</p> <p>Los alumnos realizarán la actividad en clase. Si no la han terminado al final de la clase, la terminarán en casa.</p>	20 min.
Undécima sesión (Creación y organización de la URSS)	Repaso del tema anterior. Realización de alguna pregunta a los alumnos sobre lo ya visto e introducción del nuevo tema.	5 min.
	Exposición del tema. En este caso, al haber menos contenido, la exposición del tema será más breve, con lo que no será necesario dividirlo en dos partes para que no resulte tan monótono. Se abordará la creación de la URSS y su organización política, económica y territorial.	20 min.
	<p>Actividad de análisis de propaganda soviética. Se proyectarán una serie de carteles en clase que los alumnos deberán comentar, por grupos de 3, indicando a qué aspecto de la política o la vida cotidiana se refieren y analizando su significado, comparándolo con la publicidad existente en la actualidad. Los carteles se encuentran en los anexos.</p> <p>Es útil para analizar la importancia que empieza a cobrar la propaganda política en las sociedades, además de mostrar una fuente primaria para el estudio histórico.</p>	20 min.
	Conclusión final del tema.	5 min.

3.4. Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación

La evaluación de esta unidad se realizará de la siguiente manera:

- 50% Examen escrito.
- 15% Actividades de análisis de imágenes, trabajos, prácticas y presentaciones, realizadas en casa o en clase.
- 25% Actividad de innovación educativa.
- 10% Actitud, comportamiento y participación en clase.

3.5. Materiales y recursos para el alumnado

Además de los materiales empleados en clase, hay otro tipo de recursos que se pueden poner a disposición del alumnado, especialmente documentales, películas y literatura. Muchos de estos recursos servirán para ampliar conocimientos, y no será obligatorio utilizarlos. Servirán de guía para los alumnos que quieran profundizar un poco en el tema, o a los que les ayude disponer de algo más de material para estudiar. Los libros propuestos sobre la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa serán los mismos que los de la actividad transversal de fomento de la lectura, con lo que no se repetirán en este apartado.

-Películas:

Sobre la Primera Guerra Mundial:

- Senderos de gloria (Stanley Kubrick, 1957)
- Lawrence de Arabia (David Lean, 1962)
- Largo domingo de noviazgo (Jean-Pierre Jeunet, 2004)
- Feliz Navidad (Christian Carion, 2005)
- War Horse (Steven Spielberg, 2012)

Sobre la Revolución Rusa

- Doctor Zhivago (David Lean, 1965)

-Otros enlaces y recursos:

Estos recursos y galerías se emplearán igualmente para acompañar la explicación sobre la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa.

Página web elaborada por *El Mundo* dedicada a diversos aspectos sobre la Primera Guerra Mundial: <https://www.elmundo.es/especiales/primera-guerra-mundial/vivencias/primera-persona.html>

Selección de artículos de *El País* sobre la Primera Guerra Mundial: https://elpais.com/cultura/2014/06/04/babelia/1401871263_984726.html

Colección de documentos, imágenes y vídeos de British Pathé sobre la Primera Guerra Mundial: <https://www.britishpathe.com/workspaces/page/ww1-the-definitive-collection>

Galería de *El País* dedicada al centenario de la Revolución Rusa: https://elpais.com/elpais/2017/11/03/album/1509709268_807469.html#foto_gal_1

Portal de *El País* dedicado al centenario de la Revolución Rusa: https://elpais.com/agr/100_anos_de_revolucion_rusa/a

3.6. Bibliografía para la actualización científico-docente

Manuales, libros de Historia y otros recursos:

Artola, R. (2014). *La Primera Guerra Mundial: De Lieja a Versalles*. Madrid: Alianza.

Blom, P. (2010). *Años de vértigo: Cultura y cambio en Occidente, 1900-1914*. Madrid: Anagrama.

Carpentier, J. y Lebrun, F. (2014). *Breve historia de Europa*. Madrid: Alianza Editorial.

Clark, Ch. M. (2014). *Sonámbulos: cómo Europa fue a la guerra en 1914*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores.

Mc Meekin, S. (2017). *Nueva Historia de la revolución rusa*. Madrid: Taurus.

Pipes, R. (2016). *La revolución rusa*. Barcelona: Debate.

Sacco, J. (2014). *La Gran Guerra*. Barcelona: Reservoir Books.

Veiga, F., Martín, P. y Sánchez Monroe, J. (2017). *Entre dos octubres: revoluciones y contrarrevoluciones en Rusia (1905-1917) y guerra civil en Eurasia*. Madrid: Alianza Editorial.

En lo que respecta a la bibliografía sobre la práctica docente, se empelará la que se ha indicado en la bibliografía general.

4. ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

4.1. Fundamentación teórica

La actividad de innovación educativa tendrá que ver con la empatía histórica, y se aplicará a la parte del temario relativa a la Primera Guerra Mundial, puesto que hay muchas fuentes y testimonios disponibles para el gran público. Con motivo del reciente centenario de su inicio y del aún más reciente centenario del armisticio, se han publicado diversos libros, cómics, artículos, documentales y otro tipo de material, buena parte del mismo disponible libremente en Internet (por ejemplo, el documental realizado por *The Guardian* que se empleará a lo largo de las clases sobre la Primera Guerra Mundial es de libre acceso). Por otro lado, en el ámbito educativo está también mucho más trabajada la Primera Guerra Mundial que la Revolución Rusa, cuyos materiales son mucho más escasos, lo que complicaría la aplicación de esta actividad en concreto.

Sin embargo, ¿qué entendemos por empatía histórica y qué aporta a los alumnos en el estudio de la Historia? La definición clásica de Domínguez (1986), afirma que la empatía histórica consiste en la disposición y capacidad para entender -que no compartir- las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva del propio pasado. En este caso, podría completarse la definición añadiendo que supone también la comprensión de las situaciones personales y sociales de ese pasado. Esta empatía histórica puede entrar dentro de la dimensión ética de la Historia que forma parte de los seis conceptos fundamentales del pensamiento histórico, según Seixas y Morton (2013). Pizarro Alcalde y Cruz Pazos (2014) definen el concepto de una manera mucho más sencilla, si cabe: La empatía histórica es “ponerse en el lugar de”, en este caso concreto, de soldados de la Primera Guerra Mundial. Sin embargo, hay otras definiciones más completas. Foster (1999) define lo que no es empatía histórica: no es una simple identificación con los personajes del pasado, no es una aplicación de la imaginación a la

Historia, no es tampoco simpatía o compasión por los personajes del pasado. La empatía histórica conlleva un conocimiento del contexto histórico, del personaje, un análisis de las fuentes y una intuición para diferenciar el pasado del futuro, entre otras cosas. Endacott y Brooks (2013) afirman que la empatía histórica supone comprender cómo la gente del pasado pensaba, sentía, tomaba decisiones y asumía las consecuencias de las mismas dentro de un contexto histórico y social. Según estos autores, la empatía histórica conlleva también una dimensión afectiva a la hora de considerar las vivencias de los personajes del pasado. Sin embargo, hay otros autores como Domínguez (2015) que señalan que el concepto “empatía” introduce un elemento afectivo y emocional que debe evitarse, y prefiere términos como “explicación histórica contextualizada”.

Hay varias razones para aplicar la empatía histórica en la educación histórica en la secundaria. Según Almansa Pérez (2018), existe un distanciamiento o “extrañamiento” de los alumnos hacia la Historia, en buena parte por la progresiva desvalorización de la materia histórica como disciplina. Afirma que una de las hipótesis que explica que los alumnos se encuentren habitualmente desmotivados a la hora de estudiar Historia es que no se identifican con los problemas humanos del pasado, a lo que se añade la gran individualización cultural del presente. Uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia sería humanizar el pasado para que pueda ser percibido como algo más próximo. La empatía no consistiría, pues, en mirar al pasado sin crítica alguna, sino que debería ser una empatía racional para evitar el alejamiento de la Historia que sufren algunos alumnos. Según Fontana (2002), citado por Molina Puche y Egea Zapata (2018), La Historia, en su “dimensión social” debe salir del campo académico y “conectar con la ciudadanía para dar respuesta a cuestiones sociales del momento”. Domínguez (2015) afirma que la “explicación histórica contextualizada o por empatía” puede ser de gran valor para enseñar Historia, y otros autores han reconocido los progresos en el alumnado de secundaria tras aplicar proyectos de empatía histórica (González Monfort, Henríquez Vásquez, Pagès Blanch y Santisteban Fernández, 2009).

La actividad de innovación educativa propuesta tomará como modelo el proyecto que se realizó en algunos institutos de Madrid en 2014, en el que los alumnos, en base a una serie de documentos sobre la Gran Guerra, redactaron una carta como si fueran soldados de la Primera Guerra Mundial (Pizarro Alcalde y Cruz Pazos, 2014).

En nuestro caso, se llevará a cabo de una forma algo diferente. En primer lugar, se intentará contar con la participación de otros departamentos del instituto, en especial con el de Lengua y Literatura, que puede proponer una serie de lecturas sobre la Gran Guerra a los alumnos, enseñándoles asimismo algunos aspectos sobre la redacción de cartas. Por otra parte, se ampliarán algo más las posibilidades a la hora de elegir el personaje que redactaría la carta: de esta manera, los alumnos podrían ser, además de soldados, enfermeros o enfermeras, conductores de ambulancia, cocineros de la retaguardia, oficiales (algo que daría una visión distinta, pues ellos podrían explicar por qué mandan a los soldados a cargar de manera indiscriminada contra las otras trincheras); e incluso podrían ponerse en el lugar de alguna persona de la retaguardia. En este caso, podría representarse, por ejemplo, a una mujer que manda una carta a su marido o amado, que está luchando en el frente, y al que le cuenta cómo es la vida en la retaguardia (por ejemplo, mencionando su nuevo trabajo en una fábrica, la carestía y las noticias de la guerra que se reciben por la prensa y la radio, en lo que puede entrar en juego la propaganda); o incluso a un herido de guerra que ha tenido que volver a casa y que se pone en contacto con los compañeros de su antiguo regimiento. Podrá analizarse también el bando que escogen la mayoría de los alumnos, para observar si aún persisten estereotipos que conducen a ponerse del lado de los vencedores de la guerra (en el caso de que la mayoría escojan ser miembros de la Triple Entente).

Es un modelo de innovación educativa muy interesante, por diversas razones:

Por un lado, no depende del uso de nuevas tecnologías. No se pretende decir con esto que haya que desterrar las TIC del aula (no obstante son un elemento transversal), ni que no supongan un recurso educativo perfectamente aprovechable a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, las TIC no deben tampoco monopolizar el ámbito de la innovación educativa. Además, como se ha mencionado a lo largo del trabajo, los alumnos de secundaria viven permanentemente conectados a Internet, con lo cual algunas clases pueden servir como un momento de “desconexión”. Por otro lado, las posibilidades del uso de las nuevas tecnologías dependen en buena parte de los medios y la política de los centros. No todos los institutos tienen salas de informática continuamente a disposición para llevar a cabo una actividad sostenida en el tiempo, aparte de que muchos centros prohíben el uso de móviles y tabletas digitales.

El proyecto desarrollado por Pizarro Alcalde y Cruz Pazos se llevó a cabo con excelentes resultados. Asimismo, además de la relativa facilidad que tiene para ser puesto en práctica, puede ofrecer resultados muy interesantes. Sin duda, cumple con la función de acercar el pasado a los estudiantes para que de esta forma puedan ver la cara humana de la guerra más inhumana hasta aquel momento. Se comprendería en cierto modo el alcance humano de los estragos de la guerra en todos los ámbitos. Supone comprender a las personas del pasado desde la perspectiva del propio pasado, y en definitiva, ponerse en el lugar del otro.

4.2. Desarrollo

El planteamiento de esta actividad de innovación didáctica es desarrollarla a lo largo de dos sesiones, aunque se preparará en todas las clases dedicadas a la Primera Guerra Mundial. A lo largo de las sesiones, se presentarán diversas imágenes y testimonios sobre la Gran Guerra: galerías de fotos y textos, además del documental anteriormente mencionado. De esta forma, a lo largo del desarrollo de la unidad los alumnos adquirirán progresivamente un conocimiento sobre la guerra que podrán emplear como base para la actividad de innovación educativa. En base a todo lo visto en el aula, una vez se haya terminado la parte de la Primera Guerra Mundial, se dedicará una clase completa al análisis de distintos documentos, particularmente imágenes y textos. Además, se indicarán las directrices principales para la redacción de la carta, adaptándola al personaje que elija cada alumno. Posteriormente, los alumnos tendrán aproximadamente una semana para redactar la carta en sus casas, y una vez terminada la unidad (cuando ya se haya explicado la Revolución Rusa), se dedicará una sesión a la lectura de las cartas de los alumnos. Los tiempos son flexibles, con lo que si se considera necesario ampliar la duración de la actividad en una sesión (especialmente en lo que se refiere a su preparación), puede hacerse.

Para el desarrollo de la actividad se emplearán los documentos siguientes:

-Una serie de imágenes de propaganda y fotografías de los soldados partiendo al frente en los primeros momentos de la guerra, para comprender el llamamiento a filas y el entusiasmo bélico de los primeros momentos (en anexos).

-Una serie de fragmentos de cartas de soldados y diversos participantes de la Primera Guerra Mundial. Hay excelentes ejemplos en el artículo de Pizarro Alcalde y Cruz Pazos (2014), de los cuales algunos están recogidos en los anexos. El siguiente

artículo puede ser también de utilidad: Hernández, M. J. (2018). Primera Guerra Mundial. El rostro de la guerra. *El Mundo*. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/especiales/primera-guerra-mundial/vivencias/primera-persona.html>

-Algunas imágenes de cartas y álbumes de fotografías de la época (en anexos).

-Una serie de imágenes sobre la vida en las trincheras (extraídas de la galería de imágenes del documental proyectado en clase).

-Como el cine es también una excelente fuente documental, lo ideal sería poder proyectar alguna de las películas anteriormente mencionadas en clase. Sin embargo, puesto que tampoco se dispone de demasiado tiempo, se verá un breve fragmento de *Senderos de Gloria*, de Stanley Kubrick (1957), en el que se ven los problemas psicológicos provocados por la Gran Guerra. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=PU4PQ3OJn58>

-Una selección de textos literarios sobre la Primera Guerra Mundial (en anexos).

Si existe la posibilidad, estas fuentes y documentos pueden ampliarse o modificarse, aportando así más material para los alumnos.

Indicaciones para los alumnos

Para el desarrollo de la actividad, se entregará a los alumnos una hoja con indicaciones para escribir las cartas. Esta guía se basa en la elaborada por Pizarro Alcalde y Cruz Pazos (2014) para su propia actividad, y se ha adaptado y completado para la actividad aquí presentada.

GUÍA PARA LA ACTIVIDAD

En esta actividad tenéis que escribir una carta como si vivierais la Primera Guerra Mundial. Podéis escribir desde el frente a la retaguardia como si fuerais soldados, pero también podéis representar a un oficial, a un enfermero/a, médico/a, a un cocinero... También podéis escribir desde la retaguardia al frente, como si fuerais el padre o madre, la esposa o la pareja de un soldado; o un herido de guerra que contacta algún amigo del frente, por ejemplo. Debéis incluir los aspectos siguientes.

DATOS PERSONALES

Nombre de la persona que escribe, adecuado con su nacionalidad y bando de la guerra. Los nombres deben adaptarse a la nacionalidad que corresponda.

ASPECTOS HISTÓRICOS

Hay que desarrollar algunos aspectos históricos, en función del contexto que corresponda. Así, si se escribe desde el frente como soldado, hay que indicar en qué batalla y lugar se está luchando, cómo es la vida cotidiana en las trincheras, cómo son las nuevas armas, cómo es la relación con otros soldados, etcétera. Si quien escribe es un oficial, puede indicar por qué ordena luchar a los soldados, por qué pelea su país (pueden incluirse elementos de patriotismo), o cuáles son las actitudes que el observa en las tropas. Por otro lado, si la carta la escribe un enfermero/a, puede indicar cuáles son los daños que provocan las nuevas armas; o si la redacta un cocinero puede aludir a la falta de medios y a cómo se las arregla para dar de comer a los soldados. En las cartas puede hacerse referencia a la censura. Así, si por ejemplo un soldado escribe una carta demasiado reivindicativa puede hacer referencia a las posibles consecuencias que tendrá que afrontar.

Si la carta se escribe desde la retaguardia, puede hablarse de la falta de abastecimiento y materias primas, de la propaganda que se recibe, del trabajo femenino en las fábricas (en el caso de que escriba una mujer a un soldado, por ejemplo), o de la vida de los heridos de guerra en la retaguardia (en caso de que el que escriba sea un excombatiente).

SENTIMIENTO

Hay que indicar a quién se envía la carta. Por ejemplo, un soldado puede escribir a su esposa, a su pareja o a sus padres, por ejemplo (y a la inversa). Debe transmitirse el estado de ánimo (miedo, tristeza, nostalgia...). Además de las noticias propias del contexto histórico, se puede preguntar o informar sobre algún miembro de la familia (padres, hijos, hermanos...).

PRESENTACIÓN

La forma también es importante en este trabajo y, sin tener que dedicar demasiado tiempo a ello, habrá que cumplir algunas condiciones.

En el caso de que las cartas sean escritas desde el frente, el papel debe ser un poco amarillento o marrón (puede mojarse el papel con café, o escribirse sobre cartulina de este color), el papel puede estar algo roto, o puede escribirse, por ejemplo, sobre un trozo de envoltorio de papel marrón. La carta debe ir en un sobre, con nombre y sello (no hace falta comprar un sello, este puede estar dibujado).

Si la carta se envía desde la retaguardia, el papel ha de ser de mejor calidad. Puede emplearse también una postal. Irá igualmente dentro de un sobre con ello y nombre.

En cuanto a la escritura, esta debe ser clara y legible, pero imitando un poco la escritura de la época. Por ejemplo, puede ser cursiva, inclinada hacia la derecha, con alguna mancha de tinta...

La carta debe ocupar entre una y dos caras. No se busca escribir mucho, pero es importante que lo que se narre sea históricamente plausible.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía general

Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura* (vol. 26, 3), 22-31.

Almansa Pérez, R. M. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la Historia: Sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación*, 17, 87-98.

Carpentier, J. y Lebrun, F. (2014). *Breve historia de Europa*. Madrid: Alianza Editorial.

Casanova, S. (1920, ed. 2008). *La revolución bolchevista: Diario de un testigo*. León: Akrón.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En: J. Delors, ed., *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO, 96-11.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: Conceptos y “empatía”. *Infancia y aprendizaje*, 34, 1-21.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graò.

Endacott, J. y Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies. Research and practice*, 8 (1), 41-58.

Foster, S. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of History: can you empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90 (1), 18-24.

Fuentes Moreno, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 3, 73-83.

Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2017), *Los espejos de Clío: Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*, Madrid, España, Sílex.

González Monfort, N.; Henríquez Vásquez, R.; Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria: Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. M. Ávila Ruiz, B. Borghi e I. Martozzi (coord.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona": atti XX Simposio Internazionale de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009* (pp. 283-290). Bologna: Pàtron Editore.

Hernández Cardona, F.X. (2002), *Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, Graó.

Liceras Ruiz, A. (1997), *Dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. Una perspectiva psicodidáctica*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

Molina Puche, S. y Egea Zapata, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en secundaria: Un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33 (1), 1-22.

Pizarro Alcalde, F. y Cruz Pazos, P. (2014). Empatía en clase de Historia: Los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. *Clío: History and History Teaching*, 40, 49 p.

Quinquer, Dolors (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Iber* (40), pp. 7-22.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.

Libros de texto

Fernández Armijo, M.I. y Vidal Ferrero, B. (2016). *Geografía e Historia (4º ESO)*. Madrid: Oxford Educación.

Fernández Ros, J.M.; González Salcedo, J.; Ramírez Aledón, G. (2008). *Historia del mundo contemporáneo (1º de Bachillerato)*. Madrid: Santillana.

Legislación

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 24 de mayo de 2006, núm. 106.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de enero de 2015, núm. 25.

Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*. Valladolid, 8 de mayo de 2015, núm. 86.

ANEXOS

En este apartado se recogen algunos de los textos y documentos que se emplearán en el desarrollo de algunas de las actividades de la programación, a modo de ejemplo del tipo de fuentes que se utilizarán en la asignatura.

Anexo 1: Textos para la unidad 3.

Estándar: *Identifica algunas de las características de los primeros nacionalismos, analizando sus consecuencias y su alcance posterior a lo largo del siglo XX.*

-Mazzini: idea de nación

Una nación es la asociación de todos los que, agrupados ya sea por la lengua, sea por ciertas condiciones geográficas, sea por el rol que les ha sido asignado por la historia, reconocen un mismo principio y marchan, bajo el derecho de un imperio unificado, a la conquista de una sola meta definida.

Mazzini, 1834.

-La nación para Fichte

Todos los que hablan un mismo idioma se hallan unidos (...) por un cúmulo de lazos invisibles, de modo que los hombres no forman una nación porque viven en este o el otro lado de una cordillera (...), sino que viven juntos porque primitivamente, y en virtud de leyes naturales de orden superior, formaban ya un pueblo.

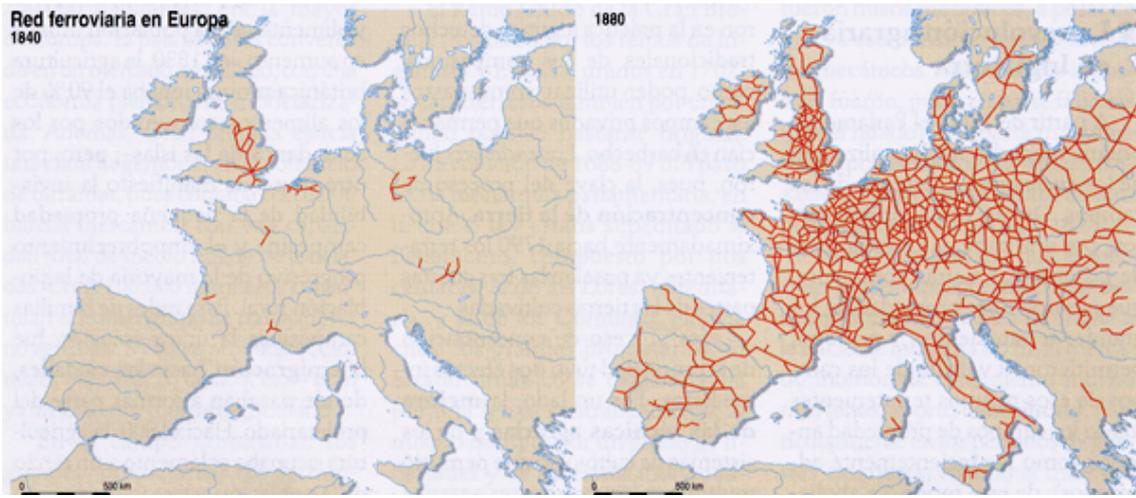
Así la nación alemana, gracias a poseer un idioma y una manera de pensar comunes, se hallaba suficientemente unida y se distinguía con claridad de los demás pueblos de la vieja Europa (...)

Johann G. Fichte *Discurso a la nación alemana.*

Ambos textos Extraídos de: Fernández Ros, J.M.; González Salcedo, J. y Rmírez Aledón, G. (2008). *Historia del mundo contemporáneo, (1º de Bachillerato)*. Madrid: Santillana.

Anexo 2: Documentos para la unidad 4.

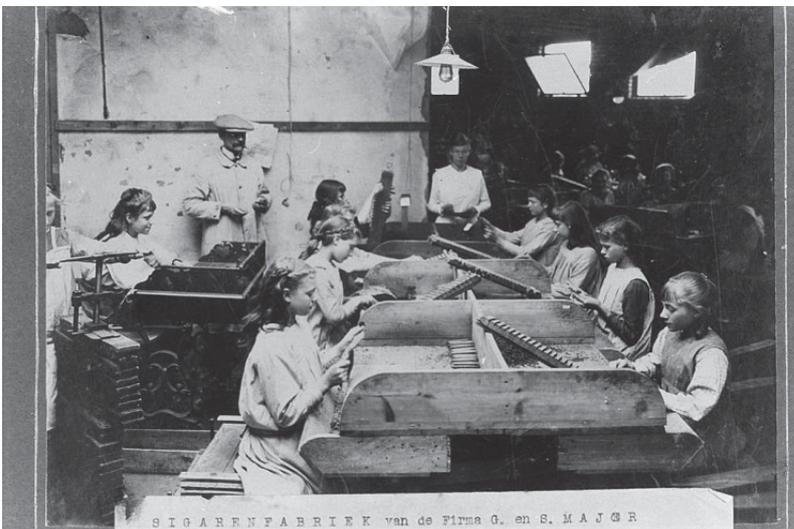
Estándar: 2.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra.



Mapa de la expansión del ferrocarril en Europa entre 1840 y 1880 (Fuente: http://www.profedesociales.com/enlaces/materias/uno_hmc/dos_revolucion%C3%B3n%20industrial/revolucion_transportes_ferrocarril1.html [Consultado: 13/06/2019]).



Tabla del aumento de la población británica entre 1800 y 1860
(Fuente: http://www.visionofbritain.org.uk/unit/10061325/cube/TOT_POP [Consultado:
13/06/2019]).



Diversas imágenes sobre la Primera Revolución Industrial

Anexo 3: Textos para la unidad 5.

Estándar: 1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización.

-Henry Morton Stanley explica su encuentro con un pueblo africano subsahariano

Una piragua enorme viene disparada contra mi lancha como para abordarnos. A la distancia de unos cincuenta metros vira y, al estar casi frente a nosotros, los guerreros de proa arrojan vociferando sus lanzas. Mas el ruido queda ahogado por el chasquido de nuestras salvas de fusilería. La sangre nos arde en las venas. Es aquel un mundo despiadado, y por primera vez sentimos odio. Por eso levantamos el ancla y nos lanzamos en persecución de los caníbales.

-Relato del encuentro de Henry Morton Stanley narrado por el jefe indígena Mojimba a un misionero

Cuando supimos que un hombre de carne blanca venía por el Luaba nos quedamos atónitos. (...)

Daremos una fiesta –ordené-; recibiremos solemnemente a nuestro hermano y le acompañaremos al pueblo. Todos nosotros nos adornamos y luego reunimos las piraguas grandes. Nos pusimos en marcha (...). Pero al acercarnos a su embarcación se oyó: ¡paff! ¡paff!, y los palos de fuego escupieron hierro contra nosotros. Nos quedamos rígidos de espanto. No llegaba un hermano, sino el peor enemigo de los que ha contemplado nuestro país.

Ambos textos extraídos de: Hermann, P. Audacia y heroísmo de los descubrimientos modernos. Labor (Adaptación); en Fernandez Armijo, M.I. y Vidal Ferrero, B. (2016). *Geografía e Historia 4º ESO* (vol. 2), Madrid, Oxford Educación, p. 15.

Anexo 4: Documentos para la unidad 7.

-Estándar: 1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia.



Billete de cien billones de marcos.



Niños jugando con fajos de billetes durante la hiperinflación alemana.

-Texto sobre la hiperinflación alemana

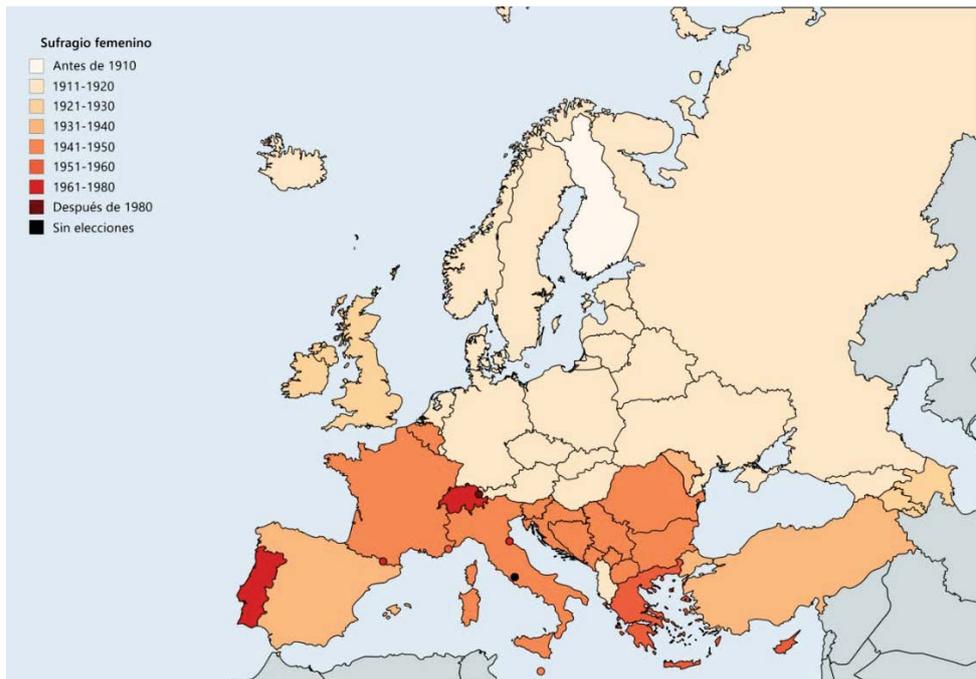
Los pequeños delitos, los delitos desesperados proliferaban por todas partes (...). En la mayor parte de Alemania comenzaron a desaparecer por las noches los canalones y las cañerías de los tejados. La gasolina se sacaba con gomas de los depósitos de los automóviles. El trueque se convirtió en la forma más corriente de comercio, y los metales y el combustible comenzaron a ser utilizados como moneda ordinaria y como medio de pago. Una entrada de cine costaba un trozo de carbón. Con una botella de petróleo se podía comprar una camisa, y con una camisa era posible comprar las patatas que necesitaba una familia. En 1922 Herr von der Osten pagaba el apartamento de una amiga suya en la capital de la provincia con media libra de mantequilla al mes (...). “Estamos volviendo a la Edad Media”, decía Emma von Pustau.

(...) Algunos comerciantes a los que les habían robado se encontraron con que los ladrones se habían llevado las carteras y los maletines en los que guardaban su dinero y habían dejado tirados en el suelo los billetes que contenían.

A. FERGUSSON, *Cuando muere el dinero. El derrumbamiento de la República de Weimar*, 1984.

Extraído de Fernández Ros, J.M., González Salcedo, J. y Ramírez Aledón, G. (2008). *Historia del mundo contemporáneo (1º de Bachillerato)*, Madrid: Santillana.

- Estándar: 1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer.



-Mapa con las fechas de aprobación del sufragio femenino.

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Sufragio_femenino#/media/Archivo:Sufragio_Femenino_en_Europa_por_a%C3%B1o.png [Consultado: 16/06/2019].

Anexo 5: Documentos para la unidad 9.

-Estándar: *Comprende el significado de “guerra total”, especialmente a nivel económico y social*

Carteles de la Segunda Guerra Mundial que muestran la implicación de distintos sectores de la sociedad en la guerra total:



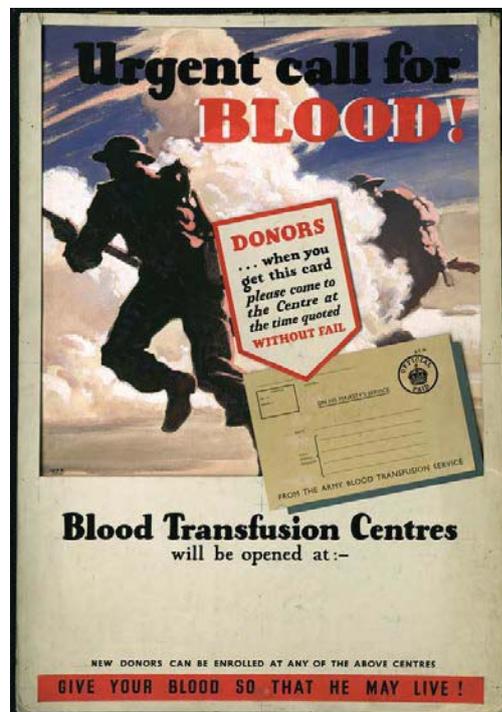
Cartel llamando a alistarse en las filas estadounidenses.



Carteles llamando a las mujeres al trabajo en las fábricas y en el campo en Gran Bretaña y la Unión Soviética, respectivamente.



Cartel británico llamando a la discreción de para prevenir el espionaje.



Cartel británico para impulsar las donaciones sangre.

-Estándar: 4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial.

-La solución final

Estuve en la jefatura de Auschwitz hasta el 1 de diciembre de 1943 y estimo que allí fueron exterminadas como mínimo dos millones y medio de personas mediante el gas y la cremación; otro medio millón, como mínimo, murió a causa del hambre y las enfermedades, lo que hace un total de tres millones aproximadamente. Esta cifra representa poco más o menos el setenta a ochenta por ciento de todas las personas internadas en Auschwitz; los restantes eran seleccionados y empleados en trabajos – como esclavos- en las industrias del campo de concentración. (...) Solo en Auschwitz exterminamos en el verano de 1944 unos cuatrocientos mil judíos húngaros (...).

Las ejecuciones en masa con gas comenzaron en el curso del verano de 1941 y duraron hasta el otoño de 1944 (...).

La “solución final” del problema judío significaba el exterminio de todos los judíos de Europa (...).

Los datos arriba indicados son auténticos y la declaración la he presentado voluntariamente y sin ser objeto de coacción alguna. Una vez leída mi declaración, que he hallado conforme, la firmo en Núremberg, Alemania, el 5 de abril de 1946.

Declaración en el Juicio de Núremberg de Rudolf F.F. Höss, comandante del campo de Auschwitz (1946). Extraída de Carpentier, J. y Lebrun F. (2008), *Breve Historia de Europa*, Madrid: Alianza Editorial, 2014, pp. 554-558.

-Estándar: *Analiza la influencia de la ONU y su vigencia actual*

-Extractos del capítulo primero de la Carta de las Naciones Unidas

1. Los Propósitos de las Naciones Unidas son:

1- Mantener la paz y seguridad internacionales, y con tal fin: tomar medidas colectivas eficaces para prevenir y eliminar amenazas a la paz, y para suprimir actos de agresión u otros quebrantamientos de la paz; y lograr por medios pacíficos, y de la conformidad con los principios de la justicia y del derecho internacional, el ajuste o arreglo de controversias o situaciones internacionales susceptibles de conducir a quebrantamientos de la paz.

2- Fomentar entre las naciones relaciones de amistad basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, y tomar otras medidas adecuadas para fortalecer la paz universal.

3- Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción pro motivos de raza, sexo, idioma o religión.

Artículos del Capítulo Primero (Propósitos y Principios) de la Carta de las Naciones Unidas (San Francisco, 26 de junio de 1945).

Anexo 6: Textos para la unidad 10

Estándar: 2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco.

-Deberes para con la Patria (extracto del libro de texto *Lecturas Históricas, de 1971*)

Tenemos deberes para con la Patria. Todo hombre, al nacer, contrae el deber de respetar y amar a su Patria. Todos adquirimos el compromiso de trabajar por su prosperidad y derramar nuestra sangre, si fuera preciso, por defenderla.

(...) Al igual que a nuestra madre, debemos, pues, a la Patria un gran respeto, no consintiendo que nadie *mancille* su honra, ni nadie la ultraje. ¿Tolera nadie un insulto a su madre? De cierto que no. Ante una injuria se sobrecoge uno de indignación y se vengamos la ofensa aun a costa de la vida.

(...) Debemos a la Patria el *tributo de nuestro trabajo*. Todos los hombres de bien contribuyen a la prosperidad de la Patria. Nadie debe estar ocioso; cada cual hemos de hacer valer nuestras fuerzas físicas y nuestros talentos para contribuir a que la Patria sea grande y próspera (...).

Los niños y jóvenes que todavía frecuentan las escuelas, colegios y talleres deben aprovechar el tiempo y prepararse con interés para ser el día de mañana ciudadanos útiles a la Patria, que sepan cumplir a la perfección con las obligaciones que les exijan su carrera y profesión. De otra manera serán siempre zánganos de colmena o

parásitos que, lejos de ayudar a progresar, son una carga para los demás compatriotas y una deshonra para la nación.

Debemos, en fin, a la Patria, el *tributo de la sangre* cuando llegue el momento de defenderla contra los enemigos de dentro o de fuera. El soldado es el ciudadano armado que vela para que los demás trabajen y vivan en paz; es el que maneja el fusil, imponiéndose penas, sacrificios y privaciones cuando el orden se altera, y muere en los campos de batalla, si el caso llega, defendiendo el puesto que sus jefes le señalaron.

Lecturas Históricas (1971), Madrid, Ediciones S.M.

Anexos de la unidad didáctica modelo:

Anexo 7: Documentos empleados en la actividad de innovación docente

Textos literarios:

El remolino bélico se los había llevado a los hospitales militares de Tábor y ahora volvían al campo de batalla en busca de nuevas heridas, mutilaciones y sufrimientos, o para ganarse una sencilla cruz de madera en su tumba, sobre la que, aun al cabo de muchos años, en la triste llanura de Galitzia, ondeará bajo el viento y la lluvia una gorra descolorida de soldado austrohúngaro con la visera oxidada; de vez en cuando se irá posando sobre ella un viejo cuervo que recordará los pantagruélicos banquetes de antaño y la interminable mesa de sabrosos cadáveres de hombres y caballos, y pensará que precisamente bajo una gorra como ésa acostumbraba a encontrar el bocado más delicioso: ojos humanos

Hasek, J. (1921, ed. 2016). *Las aventuras del buen soldado Svejk*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, p. 234.

Entre el ruido volví a distinguir la gran tos, después el arranque, luego un destello, como cuando se abre repentinamente la puerta de un horno, una llama, primero blanca, luego roja, seguido todo de una violenta corriente de aire. Intenté respirar, pero había perdido el aliento, y me sentí arrancado del lugar y elevado por la corriente. Sentí como mi ser huía rápidamente y tenía la sensación de que me estaba muriendo, pero al mismo tiempo no podía creer que uno podía morir sin darse perfecta cuenta; tuve la impresión como de flotar, y, en vez de continuar volando, caí.

Hemingway, E. (1929, ed. 1982). *Adiós a las armas*. Barcelona: Bruguera, p. 57. En este extracto, el escritor norteamericano narra cómo es herido en Italia cuando trabajaba como conductor de ambulancias.

Ejemplos de extractos de cartas y diarios de participantes en la Primera Guerra Mundial:

“[...] va a ser difícil que sobreviva uno solo de nosotros y vuelva sano y salvo de la guerra. [...] las balas de fusil y de cañón caen del cielo como la nieve”

“A veces dudo de que pueda volver a casa algún día, como si esta maldita guerra fuera a durar para siempre. En vez de terminar crece, cada vez son más los países arrastrados a ella, las cosas van de mal en peor. En cuanto a nosotras, no tenemos ni idea de adónde nos mandarán”

“Al recorrer el pasadizo de Haumont los obuses alemanes nos enfilaron y el pasadizo se llenó de cadáveres por todos sitios. Los moribundos, entre el barro, con los estertores de la agonía, nos piden de beber o nos suplican que los rematemos. La nieve sigue cayendo y la artillería está causando pérdidas cada instante. Cuando llegamos al mojón B no me quedan más que diecisiete hombres de los treinta y nueve que tenía al salir”

Todos los extractos proceden de Pizarro Alcalde, F. y Cruz Pazos, P. (2014).

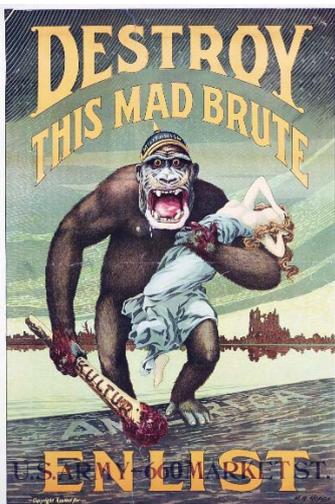


Imagen de un álbum personal de un soldado de la Primera Guerra Mundial

Imágenes del alistamiento y propaganda (también empleadas durante el desarrollo de la unidad):

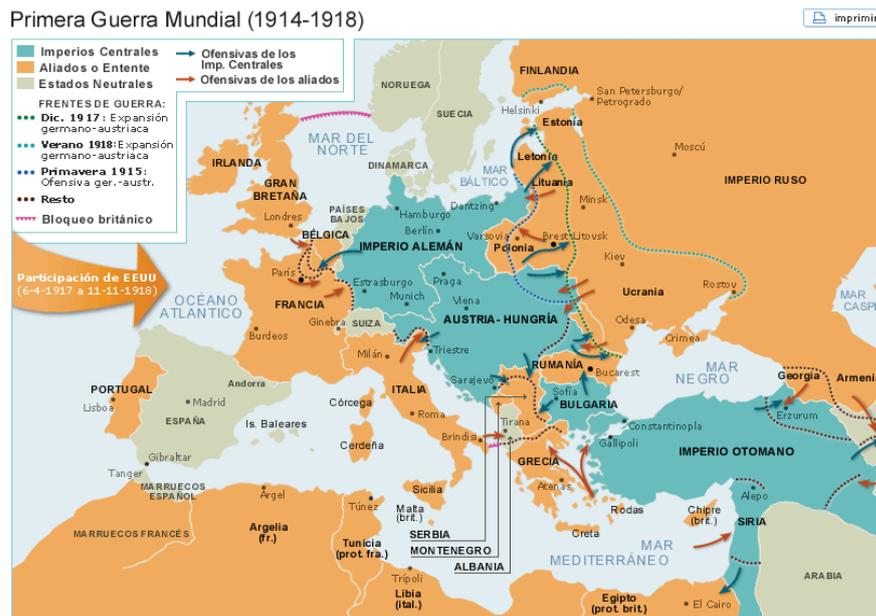


Fotografías de soldados partiendo al frente, rodeados de mujeres; y de un grupo de soldados alemanes dirigiéndose a Francia con consignas bélicas pintadas en los vagones.



Serie de carteles de propaganda británicos y norteamericanos llamando al alistamiento.

Anexo 8: Documentos del resto de la unidad



Mapa empleado para explicar la distribución de los frentes y la evolución de la guerra de movimientos (fuente: https://historiadelascivilizacionesblog.files.wordpress.com/2015/12/primera_guerramundial.gif?w=540&zoom=2).

Estándar: 3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados.

-Extracto del Tratado de Versalles

ART. 45: (...) Alemania (...) cede a Francia la propiedad (...) de las minas de carbón de la cuenca del Sarre.

ART. 51: Los territorios cedidos a Alemania en virtud de los Preliminares de Paz firmados en Versalles el 26 de febrero de 1871 [es decir, Alsacia y Lorena] (...) son reintegrados a la soberanía francesa (...).

ART. 119: Alemania renuncia, en favor de las principales Potencias aliadas y asociadas, a todos sus títulos y derechos sobre sus posesiones de ultramar (...).

ART. 160: (...) la totalidad de los efectivos del ejército de los Estados que constituyen Alemania no deberá superar los cien mil hombres, oficiales y depósitos incluidos (...). El Gran Estado Mayor alemán y todas las demás formaciones similares serán disueltas y no podrán ser reconstituidas bajo ninguna forma (...).

ART. 173: Todo servicio militar universal obligatorio será abolido en Alemania (...).

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

ART. 232: (...) Los Gobiernos aliados y asociados exigen no obstante, y Alemania se compromete a ello, que serán reparados todos los daños causados a la población civil de cada una de las potencias aliadas y asociadas y a sus bienes, durante el periodo en que esta potencia estuvo en estado de beligerancia con Alemania, por la citada agresión por tierra, por mar y por los aires (...).

ART. 428: A título de garantía de ejecución por Alemania del presente Tratado, los territorios alemanes situados al oeste del Rin (...) serán ocupadas por las tropas de las Potencias aliadas y asociadas durante un período de quince años, a contar desde la entrada en vigor del presente Tratado.

Extraído de J. Carpentier y F. Lebrun (2014). *Breve historia de Europa*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 486-488.

Estándar: 4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad.

-Textos de Sofía Casanova

30 de octubre de 1917.

Los bolcheviks, que con Lenin al frente vienen minando el terreno del gobierno de Kerensky, preparan un golpe de Estado. Desde hace tiempo, en Asambleas, en Consejos, propagan su régimen “sovietista”, su decisión de paz inmediata (...).

Noviembre de 1917.

El pánico en San Petersburgo es infinito. Tanto mal se ha dicho de Lenin y sus adictos que no hay horror ni infamia de los cuales se les juzgue incapaces (...). Segura estoy que no ha de ser así. Las bandas de *juliganes* esparcidas por la ciudad seguirán funcionando, ni mejor ni peor que ayer (...).

Diciembre de 1917.

Por muy bárbaros y trogloditas que sean Trotsky y sus huestes, no lo son tanto como los sans-culottes de antaño; que éstos dejan pasear a tal personaje por su capital, y los del 93 lo hubieran sacado del templo para llevarlo a la guillotina (...).

Extraído de Casanova, S. (1920, ed. 2008), *La revolución bolchevista. Diario de un testigo*. León: Akrón.

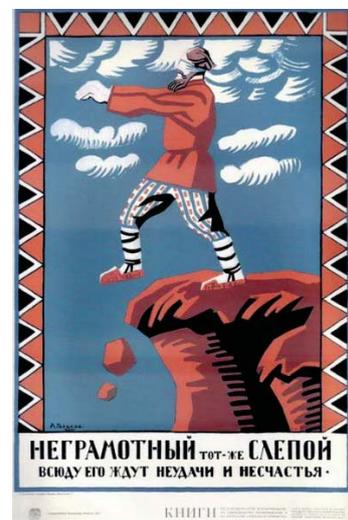
-Noticia de El Norte de Castilla

El Norte de Castilla, 28 de diciembre de 1917

“El ruidoso fracaso de los maximalistas hace que gane cada día más terreno en la opinión la idea de una restauración monárquica. Un bolcheviki, íntimo de Lenine, ha declarado ante varios miembros de la Constituyente que ante el fracaso de la revolución social, juzga preferible la restauración de la monarquía al establecimiento de una República burguesa (...)”

Estándar: *Relaciona las características políticas, económicas y sociales de la Unión Soviética con manifestaciones culturales, artísticas y propagandísticas del país.*

-Propaganda de la Unión Soviética



Propaganda soviética sobre Lenin y la revolución, llamando a los hombres a alistarse en el Ejército Rojo durante la Guerra Civil Rusa, de una campaña contra el analfabetismo y de una campaña contra el alcoholismo.

Anexo 9: Modelo de examen de la unidad didáctica modelo:

HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO. 4º DE ESO.

La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa

NOMBRE..... GRUPO

TEMA: Elige uno de los temas propuestos (2 puntos)

- Las causas de la Primera Guerra Mundial
- Compara la revolución de febrero con la revolución de octubre

DEFINE BREVEMENTE: Elige 4 de los conceptos propuestos (0'25 cada una, 1 en total)

- Paz Armada
- Guerra de trincheras
- Tratado de Versalles
- Sóviet
- Partido Comunista de la Unión Soviética
- Batalla del Somme
- Revolución de 1905

ORDENA: Ordena de más antiguos a más recientes los siguientes conceptos (1 punto)

Guerra de posiciones, Paz Armada, Tratado de Brest Litovsk, Magnicidio de Sarajevo, Armisticio, Guerra de movimientos

IDENTIFICA: Señala características de los siguientes personajes (oficio, función, influencia, ideología política... (1 punto)

PERSONAJE	OFICIO	HECHO IMPORTANTE
NICOLÁS II		
LENIN		
TROTSKI		