



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

TRABAJO FIN DE MÁSTER

UNIDAD DIDÁCTICA: “UNA ÉPOCA DE VIOLENCIAS: LA VIOLENCIA BÉLICA (1914-1918).”

Máster de Profesor de Educación Secundaria, especialidad Geografía e Historia.

**Realizado por:
Néstor Banderas Navarro.**

**Dirigido por:
Àngels Martínez Bonafé.**

ÍNDICE:

PRIMERA PARTE: MEMORIA DEL MÁSTER

1. Síntesis de las materias.....pág. 4
2. Valoración general del Máster.pág. 5
3. Relación con el Trabajo Fin de Máster.pág. 8

SEGUNDA PARTE: UNIDAD DIDÁCTICA: “Una época de violencias: la violencia bélica (1914-1918)”

1. Contextualización en el currículum de 4º ESO y en el centro escolar.....pág. 9
2. Presentación de la unidad, interés del tema y justificación historiográfica.....pág. 11
3. Objetivos, contenidos y competencias:
 - a. Objetivos de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.....pág. 15
 - b. Objetivos del área de Ciencias Sociales.....pág. 16
 - c. Objetivos de la unidad didáctica.....pág. 17
 - d. Contenidos.....pág. 18
 - e. Competencias básicas.....pág. 19
4. Metodología.....pág. 22
5. Temporización y secuenciación de las actividades.....pág. 26
6. Desarrollo de la unidad didáctica y actividades:
 - a. Actividad 1: ¿Qué sabemos de esta época? ¿Es muy lejana?.....pág. 27
 - b. Actividad 2: ¿Por qué estalló una guerra en 1914?.....pág. 30
 - c. Actividad 3: ¿Qué tuvo de nueva esta guerra y por qué se la llama “total”?.....pág. 34
 - d. Actividad 4: ¿Cuatro años más o cuatro años menos?.....pág. 37
 - e. Actividad 5: Ponte en su lugar.....pág. 39
 - f. Actividad 6: ¿Hasta qué punto continuamos teniendo esta violencia en la actualidad?.....pág. 41
 - g. Actividad 7: “Los senderos de gloria no conducen sino a la tumba”.....pág. 43
 - h. Actividad 8: *Sin novedad en el frente*.....pág. 46
 - i. Actividad 9: Una mirada del presente desde el pasado.....pág. 48
 - j. Actividad 10: Examen.....pág. 50
7. Atención a la diversidad.....pág. 51
8. Evaluación:
 - a. Criterios de evaluación.....pág. 53
 - b. Instrumentos de evaluación.....pág. 54
 - c. Criterios de calificación.....pág. 55
9. Bibliografía.pág. 55

10. Anexos:

- a. Anexo 1: Actividad 1: ¿Qué sabemos de esta época? ¿Es muy lejana?.....pág. 59
- b. Anexo 2: Cuestionario inicial sobre las fotografías.....pág. 66
- c. Anexo 3: Actividad 2: ¿Por qué estalló una guerra en 1914?.....pág. 71
- d. Anexo 4: Actividad 3: ¿Qué tuvo de nuevo esta guerra y por qué la llama “total”?.....pág. 95
- e. Anexo 5: Actividad 4: ¿Cuatro años más o cuatro años menos?..pág. 105
- f. Anexo 6: Actividad 5: Ponte en su lugar.....pág. 105
- g. Anexo 7: Cuadro de las consecuencias de la guerra.....pág. 110
- h. Anexo 8: Actividad 6: ¿Hasta qué punto continuamos teniendo esta violencia en la actualidad?pág. 112
- i. Anexo 9: Actividad 7: “Los senderos de gloria no conducen sino a la tumba”.....pág. 113
- j. Anexo 10: Cuestionario actividad 7.....pág. 114
- k. Anexo 11: Actividad 8: *Sin novedad en el frente*.....pág. 116
- l. Anexo 12: Modelo de examen.....pág. 119

PRIMERA PARTE: MEMORIA DEL MÁSTER.

1. SÍNTESIS DE LAS MATERIAS

El Máster de Profesor de Educación Secundaria, de la especialidad de Geografía e Historia, se ha desarrollado entre los meses de octubre de 2013 y junio de 2014 con dos fases claramente diferenciadas: la fase teórica, centrada en las asignaturas que componen estos estudios de posgrado, y la fase práctica, en un centro de educación secundaria.

Con la finalidad de preparar a los futuros docentes de esta rama del conocimiento se han cursado dos tipos de asignaturas: las comunes a todas las especialidades, y las específicas de la rama, centradas sobre todo en la didáctica.

En la asignatura de *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* hemos aprendido cómo se forman el conocimiento y las representaciones mentales, cómo actúa la memoria en este proceso, cuáles son las diferentes fases del crecimiento de la persona y cómo deberíamos tratar con adolescentes; así como la importancia de la motivación y las técnicas instruccionales que podemos utilizar en el aula. Ha sido una asignatura muy útil y necesaria, a pesar de que necesitaría mayor carga lectiva para poder profundizar en aspectos tan complejos de la enseñanza y del aprendizaje.

El entorno del centro, la realidad social y las familias han sido el objeto principal de *Sociedad, familia y educación* que, además, ha abordado temas tan urgentes como el acoso escolar, el malestar docente, la multiculturalidad, el concepto de violencia en educación y la influencia de la dinámica económica en la marcha habitual de los institutos. Es una asignatura un tanto densa por la complejidad de los conceptos sociológicos pero que hemos podido aprovechar para valorar la función docente teniendo en cuenta su entorno, con el que mantiene una estrecha relación.

La asignatura de *Procesos y contextos educativos* ha servido para estudiar todo lo referido a la institución escolar desde un punto de vista más formal: las leyes educativas, la profesión docente, el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, la orientación y la tutoría, la mediación escolar y la función del currículum escolar. Es una asignatura muy interesante pero que podría haberse aprovechado más en el sentido de profundizar con mayor detenimiento en el funcionamiento concreto de los centros en los que íbamos a realizar las prácticas.

En *Complementos para la formación disciplinar de geografía e historia* nos hemos centrado en lo referente a la didáctica de la historia del arte por no figurar estos contenidos en el resto de asignaturas. A pesar de haber trabajado con la presentación y adaptación de los contenidos de la historia del arte en secundaria, la posibilidad de realizar proyectos curriculares y con los aspectos legales que se refieren al currículum,

no ha sido una asignatura aprovechada y muchas horas han estado vacías sin un gran contenido, por lo que el sentir general de los alumnos ha sido de apatía.

Respecto a la asignatura de *Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en geografía e historia*, puedo decir que me ha aportado bastante en cuanto a las posibilidades que se abren para investigar y para variar los materiales curriculares que se utilizan en clase. También se ha trabajado adecuadamente analizando distintos materiales y experiencias de innovación a pesar de que ha habido partes de la asignatura excesivamente teóricas donde ha faltado un mayor trabajo activo de los alumnos.

En cuanto a *Aprendizaje y enseñanza de la geografía y la historia*, podemos diferenciar entre las sesiones referidas a la didáctica de la historia y a la didáctica de la geografía. Por lo que respecta a la didáctica de la historia, han sido las sesiones que más me han aportado como futuro docente tratando con gran amplitud y rigor el trabajo del docente: las vertientes del profesorado, la elaboración de unidades didácticas, la organización de los contenidos, las formas de evaluación y las diferentes propuestas de materiales que existen. Además, su método de evaluación (una memoria reflexiva del curso) ha sido muy positivo porque, aun exigiendo un duro ritmo de trabajo y de análisis, ha conseguido su propósito de reflexionar a partir de textos y artículos científicos con nuestra propia práctica. También ha contado con bastantes sesiones prácticas dentro del aula, lo cual es muy positivo para nuestro trabajo. En referencia a las sesiones de didáctica de la geografía, hemos conocido distintas posibilidades de enseñar conceptos geográficos por medio de visiones distintas sobre la geografía, así como hemos empatizado con las dificultades principales que se encuentran los alumnos en los ejercicios geográficos. No obstante, podría haber sido una asignatura más aprovechada en general ya que los trabajos realizados para la evaluación no eran los más pertinentes.

Por último, el *Prácticum* lo he realizado en el Instituto de Educación Secundaria de El Puig de Santa Maria, y mi valoración es muy positiva. He podido aprender las diferentes vertientes de la profesión docente, tanto en la preparación de las clases como en su relación con el entorno (profesores, instituto, familia). Me ha servido para contrastar todo lo aprendido en las sesiones teóricas del máster y comprobar cómo muchos de los presupuestos en cuanto a innovación educativa no están presentes en las aulas; además, el fracaso de un sistema escolar con multitud de problemas y defectos se hace patente en todo momento, lo cual me ha permitido formarme una visión crítica de cómo quiero realizar mi futuro trabajo y qué estrategias llevar a cabo.

2. VALORACIÓN GENERAL DEL MÁSTER

El actual Máster de Profesor de Educación Secundaria nació para sustituir al Certificado de Aptitud Psicopedagógica con la inquietud de mejorar la formación inicial del profesorado. Esta motivación fue muy acertada y lo sigue siendo, pues en mi opinión el principal problema de la educación en nuestro país no es la financiación como muchos

afirman, sino las estrategias docentes en el aula, que vienen dadas directamente por su formación o por la inexistencia de ella. Por ello, creo que el hecho de que exista un máster de este tipo es positivo a pesar de que el modelo podría ser otro y las deficiencias que tiene son muchas.

En primer lugar, el máster actual debería tener una conexión mucho mayor con la investigación: tanto didáctica, como pedagógica y sociológica. Es muy indignante comprobar cómo este máster no capacita para el doctorado con la obligatoriedad de realizar otro posterior, sistema que no hace sino justificar la orientación economicista y tecnocrática de la universidad. Además, muchos de nosotros hemos cursado los antiguos planes de licenciatura y tenemos una formación de cinco años en materia disciplinar, más un año de formación del profesorado; por tanto, debería ser más que suficiente para poder acceder a una investigación que nos alejara del eterno rol de alumnos al que estamos sometidos. ¿Cómo se podría hacer esto? Introduciendo la investigación y la práctica en el núcleo del máster. Hemos hablado y debatido mucho sobre la necesidad de constituirnos como profesionales docentes reflexivos en la acción, a partir de las tesis de Schön y de Carr y Kemmis entre otros, pero no es esta la tarea que se nos facilita. Las asignaturas deberían estar orientadas a una acción y una investigación en el lugar de nuestro futuro trabajo: el aula. Para ello, los estudiantes deberíamos tener unas nociones teóricas previas que nos permitieran escoger un tema de investigación más global y poder desarrollarlo al tiempo que hacemos las prácticas, que deberían tener mayor duración y establecerse en dos periodos. Así pues, el periodo de prácticas estaría más conectado con la realidad teórica que hemos tenido en el máster, pues actualmente está ubicado como una isla sin aparente conexión con el resto de asignaturas.

En segundo lugar, el formato del máster debería cambiar y debería ser más flexible en cuanto al horario y la asistencia a clase. Es increíble ver cómo los profesores realizan duras críticas a la universidad privada y a la privatización de la enseñanza, y por otro lado, observar cómo permiten un modelo de máster que favorece que muchos estudiantes con posibilidades económicas mayores vayan a universidades privadas donde la docencia se reduce a la asistencia de dos días de clase, mientras nosotros asistimos durante toda la semana. Además, la excesiva carga de horas no está justificada con los contenidos que tienen algunas asignaturas; hay una serie de asignaturas que necesitan más horas, como la relativa a la psicología del aprendizaje, mientras que el plano de la didáctica tiene demasiadas y no se aprovechan. Un horario más flexible, permitiendo al alumnado trabajar (en un contexto crítico para muchos de nosotros), y permitiendo un trabajo más autónomo –siendo capaces como somos tras haber cursado una titulación superior– haría realidad todas las críticas de muchos profesores que, sin embargo, no parecen querer cambiar la realidad actual. Además de todo ello, es necesario que se fomente una cultura de igualdad y el sentido del compartir; esto es, fomentar el debate de igual a igual entre alumnos y profesores (aspecto en el que el máster está mucho más avanzado que las carreras, pero necesita mejorar); participar en investigaciones del profesorado; tomar decisiones sobre los temarios; compartir materiales y experiencias, etc. Y, por supuesto, el máster debería cambiar de lugar de

realización o, al menos, dotarlo de los servicios mínimos. Es impensable que estudiemos un máster en un lugar que no tiene biblioteca (decisión universitaria basada también en criterios economicistas) y que, para poder consultar la bibliografía básica de las asignaturas, debamos desplazarnos al otro extremo de la ciudad; así como que tampoco tengamos cafetería, aspecto quizás de menor importancia pero que dotaría de calidad a los estudios.

En definitiva, mi valoración del máster es positiva porque considero que tengo una formación superior a la de muchos docentes en la educación secundaria actual; sin embargo, el sistema de acceso del profesorado en España no nos permitirá a corto plazo trabajar debido a la gran cantidad de aspirantes por plaza que hay y la limitada tasa de reposición de funcionarios. De este año me quedo especialmente con las prácticas en el instituto, que me han permitido valorar de cerca esta profesión y, especialmente, darme cuenta de las grandes deficiencias del sistema educativo actual, que se han visto incrementadas en referencia a mi periodo educativo en Secundaria. Muchos ejemplos podrían ponerse pero, más allá del problema salarial, de la ratio de las aulas o de la disciplina, señalo con preocupación la cuestión del fracaso escolar, un fracaso que no es sino un fracaso de la propia institución educativa. Desde el momento en que esta institución no puede dar respuesta a las necesidades de unos alumnos, carentes por lo general de motivación intrínseca y extrínseca, o no puede acoger a aquellos que tienen más dificultades, estamos ante el fracaso de todo un sistema que, recibiendo una importante suma de inversión de dinero público –a pesar de los recortes–, no es capaz de optimizarlos. Hay una gran cantidad de estudiantes que son expulsados simbólicamente del sistema por no haber un hueco en él para ellos: los ritmos distintos del alumnado no tienen cabida por lo general en un sistema educativo ciertamente industrial, perdiéndose la cercanía humana y la preocupación individualizada por las personas. A ello se une la pasividad y la pérdida en la motivación generalizada, que no sólo se debe a la dura etapa de la adolescencia, sino también a las prácticas docentes y a la falta de formación de estos profesionales. ¿Cómo prepararemos a las generaciones futuras para este mundo cambiante e incierto? Entre todos habrá que buscar las respuestas a esta pregunta, y recalco el sentido global y colaborativo de esta búsqueda: no se deberá realizar con profesionales individuales actuando como islas, pues nadie es “una isla en sí mismo; cada hombre es un pedazo del continente”, recogiendo la frase John Donne que utilizó Ernest Hemingway en *Por quién doblan las campanas*; sino a través de la colaboración entre profesionales, aspecto que no se lleva a cabo por lo general.

La comparativa que señalaba Maite Larrauri¹ sobre las aulas de infantil, en que los alumnos no dejan de hacer cosas, y las aulas de secundaria, en que el alumnado es pasivo de modo general ante una abrumadora carga de asignaturas parcelada –en un mundo globalizado que no secciona las tareas a realizar, sino que exige una integridad en el conocimiento y en las habilidades–, es suficiente para concluir esta memoria y estas reflexiones.

¹ “Entrevista a Maite Larrauri”, *Revista Futura*, en <http://revistafutura.blogs.uv.es/2013/09/19/entrevista-a-maite-larrauri/> [online 16/04/14].

3. RELACIÓN CON EL TRABAJO FIN DE MÁSTER

La experiencia del máster, tanto en la gran cantidad de sesiones teóricas que hemos tenido como en las prácticas realizadas en un centro de educación secundaria, me ha permitido observar más de cerca y ocupando el rol de profesor la institución educativa en España. Así pues, he podido constatar muchas formas de educar con las que no estoy de acuerdo, especialmente a partir de haberme formado una opinión y un espíritu crítico respecto a la didáctica en las sesiones del máster. A menudo los contenidos están organizados de una manera descontextualizada y desconectada de la realidad de los alumnos, déficit que he tratado de mejorar con mi propuesta de unidad didáctica. También ocurre en nuestras aulas que el alumnado está relegado a una posición marginal, con un protagonismo y una actividad escasa, lo que lleva a la desmotivación y en muchos casos al fracaso escolar. Fruto de mi experiencia en las prácticas y de la cruda realidad en este sentido, he optado por plantear mi unidad didáctica con un protagonismo central y continuo del alumnado. Por otra parte, todas las actividades que he programado en este trabajo fin de máster tiene su correlato en la evaluación general, tratando de valorar todo el esfuerzo que se realiza, y no sólo el esfuerzo final en el examen tradicional.

De las sesiones del máster he podido aplicar muchos puntos de vista teóricos en el presente trabajo, así como experiencias prácticas que hemos conocido o hemos llevado a cabo en clase. Conectar este trabajo con la realidad política actual en el mundo surge de la idea de resaltar el valor y la función social de la historia. También, la utilización de fuentes históricas –de diversa naturaleza– tiene el objetivo de variar los códigos de representación y huir de la preeminencia del libro de texto, así como de favorecer la interdisciplinariedad. Por último, he aplicado en cada sesión diferentes posibilidades de atender a la diversidad dentro del aula integrada, opciones por las que el docente podrá optar dependiendo de la realidad con que se encuentre. Esta preocupación por la diversidad en los ritmos de aprendizaje y en los intereses de los alumnos surge de las sesiones teóricas del máster y, especialmente, de mi experiencia en las prácticas donde la pérdida de interés y de atención de los alumnos es preocupantemente alta. A partir de todos estos supuestos que desarrollo con mayor profundidad en el apartado de la metodología he realizado mi propuesta de unidad didáctica, siempre sujeta a mejoras y cambios futuros.

SEGUNDA PARTE: UNIDAD DIDÁCTICA: “Una época de violencias: la violencia bélica (1914-1918)”

1. CONTEXTUALIZACIÓN EN EL CURRÍCULUM DE 4º ESO Y EN EL CENTRO ESCOLAR

La presente unidad didáctica se titula “Una época de violencias: la violencia bélica (1914-1918)” y está diseñada para el curso de 4º de la ESO en la materia de Ciencias Sociales. La estructuración de esta unidad didáctica, con sus objetivos y sus contenidos, parte de la legislación autonómica del *Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana*. La unidad didáctica se enmarca en una estructura de tres bloques temáticos en la programación del curso, estando cada bloque ubicado temporalmente en un trimestre. El primer bloque temático se titulará “El inicio de la modernidad: ¿una doble revolución?”; el segundo “Una época de violencias (1914-1945): ¿Hasta qué punto continuamos teniendo estos tipos de violencia en la actualidad?”, donde está insertada nuestra unidad didáctica; y el tercero “Los orígenes del mundo actual: raíces históricas de los conflictos actuales”. La justificación historiográfica de cada uno de ellos se desarrollará en el siguiente apartado. La organización general del curso se puede ver en la siguiente tabla:

BLOQUES TEMÁTICOS	UNIDADES DIDÁCTICAS	DURACIÓN
El inicio de la modernidad: ¿una doble revolución?	<ul style="list-style-type: none">• La revolución política: del absolutismo al liberalismo: Revolución norteamericana, Revolución Francesa y la experiencia de Cádiz en España.• La revolución industria: primera y segunda revolución industrial. El imperialismo.• Arte y cultura en el siglo XIX.	Septiembre-diciembre.
<u>Una época de violencias (1914-1945): ¿Hasta qué punto continuamos teniendo estos tipos de violencia en la actualidad?</u>	<ul style="list-style-type: none">• <u>Violencia bélica: Primera Guerra Mundial.</u>• Violencia	Diciembre-febrero.

	<p>revolucionaria: Revolución Rusa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Violencia económica: crisis de 1929 y depresión económica. • Violencia política: soluciones fascistas y totalitarias. España: de la Segunda República al primer Franquismo. • Violencia extrema: Segunda Guerra Mundial: muertes, destrucción y genocidio. 	
Los orígenes del mundo actual: raíces históricas de los conflictos actuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Un mundo bipolar: la Guerra Fría. • Conflictos y focos de tensión en el mundo actual: globalización, crisis económica, papel de la Unión Europea y nuevos centros de poder. • Del Franquismo a la crisis económica actual en España: problema de la memoria histórica y calidad de la democracia. • Arte y cultura en el siglo XX. 	Marzo-junio.

Esta unidad didáctica está pensada para una población mediana de alrededor de 10.000 habitantes, de la Huerta valenciana y con un sistema de comunicaciones que facilita el contacto con la capital. Es una población costera con un ritmo de crecimiento moderado y uniforme, y con una dotación de servicios culturales suficiente: biblioteca pública y salas de estudio, cine, presencia de asociaciones culturales y una actividad importante en el estudio de la música.

Respecto a la población, hay un alto porcentaje de alumnos catalanoparlantes, así como un 18% de población inmigrante, que se traduce en un 12% de alumnado inmigrante en el instituto, con un predominio de los alumnos de procedencia ecuatoriana, argentina y colombiana. A nivel económico, es una población agraria tradicional a pesar de la gran pérdida de importancia de este sector en favor del turismo,

del que depende una buena parte de los habitantes. La crisis económica ha tenido efectos importantes con el aumento del paro de muchos padres y madres de alumnos de la localidad, por lo que desarrollaremos la unidad didáctica a través de materiales que no hacen necesaria la compra de un libro de texto o, al menos, la actualización de la edición de forma anual para favorecer los préstamos entre alumnos.

En referencia al alumnado, hay un número de 328 alumnos distribuidos en los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, con un equilibrio entre los grupos de Programa d'Ensenyament en Valencià y Programa de Incorporación Progresiva, dos cursos de Bachillerato, de las modalidades de Ciencias y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales, y un grupo de Programa de Cualificación Profesional Inicial de informática. El instituto cuenta con tres edificios con funciones diferentes. El edificio principal tiene dos plantas donde se lleva a cabo la actividad principal del centro, con las aulas temáticas, los despachos, los laboratorios, el aula de usos múltiples y la biblioteca. El segundo alberga el gimnasio, los vestuarios y dos campos de frontón y trinquet. El tercer edificio está destinado al servicio de cafetería. Es un centro de construcción reciente, con una vida de cinco años y un estilo cubista en el diseño de sus instalaciones. Todas las aulas disponen de ordenador y proyector para utilizar las nuevas tecnologías en las clases.

Si nos referimos a la contextualización propia del alumnado en referencia a nuestra unidad didáctica, observamos que es un alumnado de un nivel medio que, aun teniendo algunas dificultades en lo que se refiere a la competencia lingüística de lectura, están acostumbrados a la búsqueda de información de manera autónoma. Por ello, el nivel de exigencia de la unidad didáctica será medio-alto, haciendo especial hincapié en el trabajo autónomo, en la autorganización del conocimiento por parte de los alumnos, y en la síntesis de textos históricos. No obstante, a través de la metodología que expondremos, se tendrán en cuenta las dificultades que puedan aparecer con la finalidad de atender a la diversidad y de llegar un aprendizaje significativo por parte de todos los alumnos.

2. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD, INTERÉS DEL TEMA Y JUSTIFICACIÓN HISTORIOGRÁFICA.

La unidad didáctica que desarrollamos se enmarca en una organización concreta del curso de 4º ESO por bloques temáticos que parten de unas justificaciones historiográficas y sobre la función social de la disciplina muy concretas.

El primero de ellos se titula “El inicio de la modernidad: ¿una doble revolución?” en el que se tratarán de analizar las características del mundo moderno a partir de la concepción clásica de la existencia de una doble revolución política y económica, en Francia y Gran Bretaña respectivamente. La idea de este “doble cráter de

un anchísimo volcán regional” que preconizó Eric Hobsbawm² tratará de ser puesta en duda con la finalidad de estimular el pensamiento crítico en los estudiantes que van a obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y, además, introducir las nuevas vías de investigación historiográfica en las enseñanzas medias.

En el segundo trimestre, se abordará el bloque temático titulado “Una época de violencias (1914-1945): ¿Hasta qué punto continuamos teniendo estos tipos de violencia en la actualidad?”, en el que se inserta nuestra unidad didáctica. Se partirá de la concepción arraigada en la historiografía acerca de este periodo como la “era de los extremos” citando a Hobsbawm, marcando la línea divisoria³ del siglo XX en la Primera Guerra Mundial que, como afirma Enzo Traverso, “marca el final de una cierta idea de Europa y el punto de partida de una nueva época de crisis, de conflictos sociales, políticos y militares”⁴, en su obra acerca de la “guerra civil europea”, concepto que recuperaremos en la unidad didáctica. De este modo, en el bloque temático analizaremos las diferentes vertientes de la violencia desarrollada en este lapso de tiempo: la violencia bélica (la Primera Guerra Mundial), la violencia revolucionaria (la Revolución Rusa), la violencia económica (la crisis económica), la violencia política (el auge de las soluciones fascistas y totalitarias), y la violencia extrema, con la Segunda Guerra Mundial. Mediante la formulación de la pregunta que titula el bloque temático se busca la reflexión y la comparación en el alumnado con la situación actual, aspecto que desarrollaremos más adelante.

Por último, el tercer trimestre tendrá como objeto de estudio el bloque temático titulado “Los orígenes del mundo actual: raíces históricas de los conflictos actuales”, que comprende las unidades didácticas acerca de la Guerra Fría, los conflictos en el mundo actual que se han derivado de la segunda mitad del siglo XX, el problema de la crisis económica aplicada al caso de España, y el papel del arte en el siglo XX de modo general. Adjuntamos a continuación el cuadro resumen de la estructuración y temporización de la programación para 4º de la ESO.

La elección de esta unidad didáctica está justificada por el interés que suscita aún hoy la Primera Guerra Mundial, tanto a nivel social como académico. Hemos optado por una estructura lineal en el tiempo del curso de 4º ESO porque creemos que, de este modo, los alumnos alcanzan a comprender mejor la sucesión de hechos y las nociones de causalidad y multifactorialidad, entre otras. Por ello, la presente unidad didáctica se sitúa en el inicio del segundo bloque temático dedicado a la primera mitad del siglo XX; de esta manera, la Gran Guerra aparece como la línea divisoria de la que hemos hablado anteriormente y se presenta como un hito importante en las grandes transformaciones de esta centuria. El largo túnel de sangre y oscuridad, como se

² HOBBSAWM, Eric. *La era de la revolución, 1789-1848*. Ximénez de Sandoval, Felipe (trad.) Barcelona: Crítica, 2011.

³ CASANOVA, Julián. *Europa contra Europa*. Barcelona: Crítica, 2011, pág. 16.

⁴ TRAVERSO, Enzo. *A sangre y fuego: de la guerra civil europea (1914-1945)*. Petrecca, Miguel Ángel (trad.), Muñoz, Gustau (rev.). València: Publicacions de la Universitat de València, 2009, pág. 33.

denominó por André Gidé, que supuso la guerra, así como el fracaso de los ideales de una generación⁵ nos hace valorar este hecho como la puerta de entrada a un siglo terrible del que hay mucho que aprender. A partir de este momento hubo grandes cambios en las formas de hacer la guerra: tanto en su duración, sus armas, como en las estrategias y el daño causado. Los conflictos y las guerras actuales pueden analizarse teniendo en cuenta estos parámetros, aspecto que desarrollaremos en una de las sesiones de la unidad didáctica. Además, el hecho de incluir la unidad en un bloque dedicado a la primera mitad del siglo XX parte de la tesis de continuidad que existe entre hechos como la guerra, el fascismo y el comunismo o la Segunda Guerra Mundial. A menudo se ha afirmado que el bolchevismo y el fascismo fueron hijos de la guerra europea, en palabras de Furet, ya que de ella sacaron multitud de elementos: el hábito de la violencia, las pasiones extremas, y la sumisión del individuo a lo colectivo. Así pues, creemos que es necesario dedicar un tiempo de trabajo a la Primera Guerra Mundial para poder entender los acontecimientos posteriores del siglo XX. La configuración de esta unidad parte también de la necesidad de reflexionar sobre el concepto de violencia y la violación de los derechos humanos; por tanto, aquí entra en juego el saber para la humanidad de que hablaba Morin⁶: la ética del ser humano y la identificación como individuos dentro de un planeta global.

Concedemos también un gran papel a la función social de la historia, por la que apostamos en nuestra unidad didáctica. Es decir, a partir del análisis de un hecho pasado, los alumnos pueden aprender a manejar conceptos y explicaciones históricas que les ayudan a valorar con criterio los problemas del presente. Así pues, los nacionalismos, la hostilidad a la democracia, la destrucción del ser humano, la desigualdad, la erosión de los vínculos sociales, o el papel de los poderes estatales son aspectos ya presentes en 1914 que continúan hoy en día generando debates y problemas en nuestro mundo⁷. Además de ello, siendo el centenario de la guerra en este año se han publicado grandes obras⁸⁹ sobre este acontecimiento que no hacen sino demostrarnos que la discusión historiográfica sigue presente, especialmente en el terreno de la causalidad. Por ello, creemos muy importante que los alumnos sean conscientes de que la historia es una ciencia en continua discusión y construcción; que no es un dogma cerrado ni un discurso que no admite nuevas propuestas, sino que está abierta a nuevos puntos de vista que se puedan aportar a partir del trabajo del historiador. El uso

⁵ ANTÓN, Jacinto. "I Guerra Mundial, regreso a un inmenso baño de sangre". *El País*, 16 de diciembre de 2013.

⁶ MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001, pp. 18-23.

⁷ *Pasajes: revista de pensamiento contemporáneo*. València: Universitat de València; Fundació Cañada Blanch, 43, invierno 2013-2014, pág. 4.

⁸ MACMILLAN, Margaret. *1914: de la paz a la guerra*. Vitier, José Adrián. (trad.). Madrid: Turner, 2013; HASTINGS, Max. *1914: el año de la catástrofe*. García, Gonzalo; Belza, Cecilia (trad.). Barcelona: Crítica, 2013.

⁹ El diario *El País* ha publicado con motivo del centenario multitud de artículos de interés acerca del conflicto: <http://elpais.com/tag/primer-guerra-mundial/a/> [Consulta online 1/5/14], http://cultura.elpais.com/cultura/2014/06/04/babelia/1401871263_984726.html [Consulta online 7/6/14].

continuo de las fuentes históricas en nuestra unidad didáctica tiene este objetivo: el de promover la idea de la historia en construcción, alejando a los alumnos de los prejuicios sociales referentes a la disciplina.

En nuestra sociedad, la conmemoración histórica está muy presente en multitud de aniversarios: los fallecidos durante la Guerra Civil y el Franquismo, las consecuencias de la Guerra de Sucesión, la Transición, etc. Por ello, reflexionar sobre el papel que tiene la historia en la actualidad identificando los momentos en que se ha menospreciado la integridad del ser humano es de gran importancia, especialmente en un contexto actual en que sigue habiendo multitud de conflictos irresueltos. La guerra que nos ocupa no afectó directamente a España en el plano militar, por lo que no existen estas conmemoraciones ni una política de la memoria como en Francia, pero sí conocemos todos estos aspectos para la Guerra Civil. Por tanto, estudiar este conflicto mundial nos servirá para aplicar estos problemas a la guerra de 1936, tratando posteriormente en la programación del curso.

Por último, nuestra unidad didáctica tiene un carácter constructivista y de tratamiento de las fuentes históricas, centrándonos en el trabajo de estas por parte de los alumnos. Partimos de la idea de Justo Serna acerca de la función del historiador como aquel que debe “poner en orden” los datos inconexos del pasado y dar forma a procesos diferentes¹⁰. Nuestro objetivo con esta unidad didáctica no será formar pequeños historiadores, sino formar personas críticas, que van a obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y que, por tanto, deberán ser capaces de analizar documentos históricos diferentes y de distintas posturas, tanto en aspectos históricos como el que no ocupa, como en otras situaciones de la vida cotidiana.

3. OBJETIVOS, CONTENIDOS Y COMPETENCIAS.

Teniendo en cuenta lo establecido por el *Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana*, exponemos a continuación los objetivos y los contenidos que se trabajarán por medio de esta unidad didáctica. En primer lugar, hacemos constar los objetivos generales de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria; en segundo lugar, los objetivos del área de las ciencias sociales que trabajaremos; y, por último, los objetivos específicos de la unidad didáctica. Estos últimos surgen de la adaptación de los objetivos de la materia en el caso concreto de esta unidad. A continuación, desarrollaremos los contenidos de la unidad didáctica a través de la triple clasificación entre contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. Por último, a partir de los objetivos y los contenidos mencionados, desarrollamos la contribución de la unidad didáctica a la adquisición de las competencias educativas básicas, a raíz de la actual ley

¹⁰ SERNA, Justo. “¿Para qué sirve un historiador?” <http://justoserna.com/2012/05/03/para-que-sirve-un-historiador/> [Consulta online 1/5/2014].

educativa y las orientaciones de la Comisión Europea, recogidas también en el Decreto ya mencionado.

3.1. OBJETIVOS

3.1.1. Objetivos de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria:

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

b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de los procesos del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Fomentar actitudes que favorezcan la convivencia en los ámbitos escolar, familiar y social.

d) Valorar y respetar, como un principio esencial de nuestra Constitución, la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, con independencia de su sexo, y rechazar los estereotipos y cualquier discriminación.

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

f) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

g) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

h) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades, así como valorar el esfuerzo con la finalidad de superar las dificultades.

i) Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en valenciano y en castellano. Valorar las posibilidades comunicativas del valenciano como lengua propia de la Comunitat Valenciana y como parte fundamental de su patrimonio cultural, así como las posibilidades comunicativas del castellano como lengua común de todas las españolas y los españoles y de idioma internacional.

j) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, deberes y libertades de las ciudadanas y los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos.

k) Valorar y participar en la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

3.1.2. Objetivos del área de Ciencias Sociales:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas explicativas de la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

2. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y que organizan.

3. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad con un marco cronológico preciso y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.

4. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

5. Adquirir una visión histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos de Historia universal, europea, española y de la Comunitat Autònoma Valenciana, con respeto y valoración de los aspectos comunes y los de carácter diverso, a fin de facilitar la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una identidad colectiva.

6. Adquirir y emplear el vocabulario específico de las Ciencias sociales para que al incorporarlo al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.

7. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la proporcionado por el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

8. Utilizar las imágenes y las representaciones cartográficas para identificar y localizar objetos y hechos geográficos, y explicar su distribución a distintas escalas, con especial atención al territorio español. Utilizar, asimismo, fuentes geográficas de información: textos escritos, series estadísticas, gráficos e imágenes, y elaborar croquis y gráficos apropiados.

9. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciar sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para solucionar los problemas humanos y sociales.

3.1.3. Objetivos de la Unidad Didáctica:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas explicativas de la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

2. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, en este caso la Primera Guerra Mundial, para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad con un marco cronológico preciso y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.

3. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

4. Adquirir una visión histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos de Historia universal y europea, con respeto y valoración de los aspectos comunes y los de carácter diverso, a fin de facilitar la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una identidad colectiva.

5. Adquirir y emplear el vocabulario específico de las Ciencias sociales para que al incorporarlo al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.

6. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la

proporcionada por el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

7. Utilizar las imágenes y las representaciones cartográficas para identificar y localizar objetos y hechos geográficos, y explicar su distribución a distintas escalas.

8. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciar sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

9. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para solucionar los problemas humanos y sociales.

3.2. CONTENIDOS

3.2.1. Declarativos: hechos y conceptos.

a) Localización espacial y temporal de la época de entreguerras con los sucesos más importantes de que constará el bloque temático y los conceptos que se le han aplicado a este momento (“guerra civil europea”, “era de los extremos”, “paz armada”).

b) Identificar los tipos de violencia surgidos durante la primera mitad del siglo XX y algunos ejemplos.

c) Situación política, social y económica de Europa en 1914.

d) Análisis de las causas de la Primera Guerra Mundial, diferenciando las causas lejanas y las inmediatas: rivalidades económicas entre potencias industriales y capitalistas en la Europa de inicios del siglo XX; rivalidades territoriales e imperialistas en los Balcanes, Marruecos y Alsacia-Lorena; carrera de armamentos; rivalidades psicológicas y mentalidades colectivas; formación de las alianzas previas a la guerra (Triple Alianza y Triple Entente); crisis de julio de 1914, asesinato de Francisco Fernando y el comienzo de la guerra.

e) Concepto de “guerra total” aplicado a la Primera Guerra Mundial.

f) Características de la Primera Guerra Mundial: mundialización y larga duración, monopolio, fuerza del Estado y transformación de las barreras entre población civil y combatiente, euforia nacionalista y gran movilización, rivalidades económicas, y papel de las mujeres en el conflicto.

g) Fases de la Primera Guerra Mundial, incidiendo especialmente en la guerra de trincheras y en el genocidio armenio. Concepto de “genocidio”.

h) Conocimiento de las diferentes posturas que hubo acerca de la guerra y las distintas formas de valorarla a través de testimonios de intelectuales del momento.

i) Consecuencias de la Primera Guerra Mundial: pérdidas demográficas y materiales, transformaciones sociales y mentales, nuevo mapa de Europa a partir del Tratado de Versalles.

j) Causas, consecuencias y características principales de diversos conflictos en la actualidad, a través de la comparación con la Primera Guerra Mundial.

3.2.2. Procedimentales:

k) Analizar fuentes escritas o visuales, sabiendo extraer la información importante de ellas en relación al tema y diferenciando las primarias de las secundarias. Valorar la importancia de estas fuentes para el estudio de la historia.

l) Trabajar en equipo, tanto por parejas como por equipos más numerosos, sabiendo cumplir el rol asignado, contrastando la información con los compañeros y llegando a acuerdos de forma crítica.

m) Saber leer documentos históricos extrayendo las ideas principales.

n) Poder generar textos escritos correctamente por parte del alumno, integrando información diversa y de distinta tipología (ideas principales de un documento, desarrollo de un aspecto concreto, redacción de la Unidad Didáctica, comentario guiado de película y libro).

o) Saber buscar información en la red y en otras fuentes de un modo crítico, seleccionando lo más apropiado, contrastando la información e integrándola en el conocimiento general de la Unidad Didáctica.

p) Generar empatía histórica por medio de testimonios de personas que vivieron la Primera Guerra Mundial, sin juzgar el pasado y las ideas ajenas, y comprendiendo sus circunstancias concretas.

q) Expresarse oralmente en grupos pequeños y delante de la clase, cuidando el lenguaje utilizado y perdiendo el miedo.

r) Diseñar alguna forma de presentación de la información del trabajo en equipo por medio de algún recurso visual (Power Point, Prezi).

s) Utilización del cine y de la literatura como fuente histórica a partir de la realización de un trabajo guiado.

3.2.3. Actitudinales:

t) Valorar críticamente la historia de la Primera Guerra Mundial adoptando una postura sensible hacia la violencia que se desencadenó frente a la población civil.

u) Identificar los derechos humanos a partir del conocimiento de diferentes momentos de violación de los mismos.

v) Tener una visión crítica con los conflictos actuales en el mundo y desarrollar una postura pacifista y de diálogo para su resolución.

w) Conocer alternativas pacifistas para la resolución de conflictos actuales.

3.3. COMPETENCIAS BÁSICAS

Competencia social y ciudadana:

- Conocer la evolución y organización de las sociedades europeas, sus logros y problemas a partir de la Primera Guerra Mundial.
- Conocer los rasgos de las sociedades actuales, su pluralidad y los elementos e intereses comunes de la sociedad en que se vive, especialmente las transformaciones que la guerra supuso en el mapa europeo y en la mentalidad colectiva.
- Desarrollar habilidades sociales como la empatía histórica, el debate, el trabajo colaborativo y el diálogo como instrumento para la solución de problemas y para llegar a acuerdos que fomenten la convivencia.
- Conocer diferentes momentos en que no han sido respetados los Derechos Humanos y desarrollar una perspectiva crítica hacia las injusticias y los conflictos actuales.

Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico:

- Comprender el espacio europeo como lugar en que se desarrolla un conflicto bélico, analizando las interrelaciones y disputas que se dan entre los diversos países.
- Analizar los cambios que se desarrollan en el territorio, en el plano político, al terminar la guerra.
- Reflexionar sobre las consecuencias que tienen sobre el territorio los avances científicos y en materia bélica.

Competencia de expresión cultural y artística:

- Valorar las obras de arte, tanto de tipo pictórico, fotográfico, literario como fílmico, como manifestaciones de una sociedad y un contexto determinados.

Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital:

- Buscar, obtener, seleccionar y tratar la información procedente de la observación directa e indirecta de la realidad, así como de fuentes escritas, gráficas, audiovisuales, en papel o en formato digital, comparándolas y contrastándolas entre sí.
- Insertar las fuentes de información en los contenidos a trabajar comentándolos, criticándolos y generando conocimiento a partir de ellos.
- Generar documentos informáticos audiovisuales para presentar la información del trabajo en equipo.

Competencia en comunicación lingüística:

- Saber leer con corrección diferentes textos históricos, tanto fuentes primarias como secundarias.
- Saber escribir correctamente expresando ideas propias y de otros autores, cuidando la expresión, la redacción y la ortografía, estructurando las ideas principales en un texto propio.
- Expresarse oralmente con propiedad y con un léxico adecuado, en la exposición de un trabajo, en debates y empatizando con algún personaje histórico de la época estudiada.
- Saber expresar opiniones personales propias acerca de los conflictos actuales, respetando otras que pudieran ser diferentes.

Competencia matemática:

- Saber leer tablas, gráficos y diagramas de barras con datos absolutos y relativos.

Competencia de aprender a aprender:

- Aprender a organizar y a seleccionar la información por medio de tablas ofrecidas por el profesor.
- Buscar explicaciones multicausales de forma autónoma para los conflictos en el mundo actual.
- Conocer la herramienta de los mapas conceptuales como forma de organizar la información de un bloque temático de manera general y sintética, con la finalidad de que los alumnos puedan elaborar los suyos propios.

- Desarrollar la motivación por medio de tareas en que los alumnos deben escoger libremente y, de este modo, implicarlos en su trabajo autónomo.
- Valorar el trabajo en equipo como forma de lograr un conocimiento superior al conseguido con el trabajo individual.

Competencia de autonomía e iniciativa personal:

- Saber tomar decisiones de forma autónoma en relación al trabajo que se debe realizar, siendo consciente de por qué se toma una y no otra y sabiéndolo argumentar.
- Aprender a trabajar en equipo, respetando la opinión de los demás y aportando la propia con respeto y con actitud de servicio.
- Desarrollar el trabajo autónomo, individual y colectivo, desarrollando el sentido de responsabilidad hacia un grupo y una clase en el respeto de plazos, y mejorando la organización y la planificación personal en los trabajos individuales sin una fecha cercana de entrega.
- Aprender a autoevaluarse su trabajo y su proceso de aprendizaje, y a corregir y tomar decisiones para mejorar los resultados.

4. METODOLOGÍA.

La metodología que vamos a plantear para el desarrollo de esta unidad didáctica parte de la diferenciación entre unas estrategias de enseñanza, que recogen las tareas propias del profesor, y entre las estrategias de aprendizaje, es decir, todo aquello que realizan los alumnos para lograr un aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo es el objetivo máximo de esta propuesta de unidad didáctica y consiste en la incorporación de nuevos conocimientos en un marco de referencia de conocimientos previos que tiene el alumno, dotándoles de un sentido global¹¹.

Si atendemos a las estrategias de enseñanza que se proponen en esta unidad didáctica, apostamos por el papel del profesor como guía del alumno en todo momento: es decir, con la función de presentar, contextualizar y activar las ideas previas para lograr consolidar aquello que se va a trabajar y que no quede desubicado en el marco de referencia del alumno. Por ello, una primera actividad ubicada en la sesión inicial tendrá el objetivo de presentar el bloque temático y la unidad temática de manera general, y de activar aquello que el alumno ya conoce. El potencial de esta actividad tipo en la fase de

¹¹ VIDAL-ABARCA, Eduardo, GARCÍA ROS, Rafael, PÉREZ GONZÁLEZ, Francisco (coords.) *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza, 2010, pág.169.

activación se ha demostrado muy útil y, más que constituir una pérdida de tiempo, potencia y multiplica los efectos positivos en el aprendizaje.

Otra de las tareas propias del docente será la organización del aula. En este aspecto apostamos por la distribución de la clase en parejas o en grupos de tres con la finalidad de beneficiarse los alumnos de las explicaciones de sus compañeros, a menudo más cercanas a su marco de referencia que la del profesor. No obstante, para la segunda actividad con una duración de tres sesiones será necesario organizar la clase en equipos de cuatro o cinco personas; y en la actividad número cinco trataremos de hacer un círculo o disponer la clase en forma de U para realizar el debate programado, en el que el docente tendrá la función de moderador y de recoger las conclusiones de los alumnos para llegar a otras superiores.

La preparación de los materiales será otra de las tareas del profesor: tanto las presentaciones en ordenador como las fotocopias de todos los textos y cuadros que se proporcionarán a los alumnos, además de los vídeos que aparecen en la unidad didáctica y el blog en internet que deberá generar y mantener de forma actualizada. Los materiales que se utilizan en esta unidad didáctica son variados y, a menudo, provienen de textos historiográficos utilizados en la universidad y con un carácter reciente. En realidad, son textos que se han reelaborado por parte del docente –tarea muy importante que debe llevarse a cabo teniendo en cuenta la realidad–, focalizando la atención en lo que se quiere trabajar. ¿Por qué utilizar estos materiales que, aun siendo adaptados, tienen un alto nivel de complejidad? La respuesta también es compleja: los alumnos, como afirma Milagros Montoya¹², a menudo han perdido el interés y el deseo de aprender; además, la existencia en muchos casos de libros de textos inmutables dan la sensación al alumnado de que el conocimiento histórico es estático, y todo ello en los casos en que logran entender la simplificación de las exposiciones. Por ello, en esta unidad didáctica proponemos huir de los relatos cerrados y que los alumnos sean partícipes de la construcción de su propio conocimiento. Así pues, los materiales presentan una múltiple variedad: fuentes primarias, fuentes secundarias historiográficas, fragmentos de memorias, fuentes literarias, fotografías, carteles, vídeos, cine...; todo ello con la finalidad de variar los códigos de representación para favorecer la comprensión y atender a la diversidad.

El docente, además, tendrá la importante función de recoger las aportaciones de los alumnos y de guiar su proceso de aprendizaje. También se encargará de atender a la diversidad con las posibilidades que expondremos más adelante y, finalmente, de retroalimentar: esto es, comunicar a los alumnos una valoración cualitativa y cuantitativa de su aprendizaje. No valdrá únicamente la calificación numérica, sino que habrá que especificar el grado de consecución de los objetivos, los aciertos y errores de los alumnos y las posibilidades de mejora.

¹² MONTROYA, Milagros. “Necesidad y deseo: cambiar la relación educativa” en *Enseñar, una experiencia amorosa*, Madrid: Sabina, 2008, pp. 35-42.

Así pues, las estrategias de aprendizaje son variadas en esta unidad didáctica. Apostamos por unas estrategias de tipo constructivista en que el alumno es el centro de su aprendizaje por medio de unos materiales, alejándonos de la idea del alumno pasivo; no obstante, no sólo optaremos por la estrategia por descubrimiento, como indica Jesús Domínguez¹³ en su propuesta, sino que apostaremos por la estrategia del aprendizaje significativo por recepción, que consiste en reelaborar el conocimiento por parte del alumno partiendo de lo que ya sabe y de lo que trabaja través de los documentos. La estrategia de la transmisión también será utilizada, aunque en menor medida, siendo importante para centrar y contextualizar cada actividad y para exponer ciertos aspectos que, usando otra técnica, tardarían mucho tiempo en consolidarse por parte de los alumnos. En general, optamos por el aprendizaje basado en problemas relevantes en la sociedad y, por este motivo, estructuramos el bloque temático a raíz de una pregunta que deben responder de forma personal los alumnos; igualmente, realizaremos comparaciones por medio de la última actividad con la actualidad creando conflictos cognitivos que motiven al alumno a construir su propio conocimiento.

Si nos centramos en las estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos, la característica principal de estas es el papel central y activo que ocupa el discente. De este modo, los alumnos en todas las actividades tienen una función que impide que sean meros receptores pasivos: sintetizar información en unos cuadros proporcionados por el profesor, leer y analizar documentos, trabajar en equipo, debatir o leer textos propios. Tomando esta idea del grupo de renovación didáctica Ínsula Barataria¹⁴, la presencia de fuentes escritas y visuales enmarcadas en tareas complejas y reflexivas tendrá el objetivo de estimular el análisis y la comparación de los alumnos, así como la aplicación a nuevas situaciones y nuevas hipótesis, como es el caso de los conflictos actuales.

Las tareas de los alumnos serán, por tanto, diversas y apostamos por ello por la necesidad de variar para construir un mejor conocimiento. Esta idea se deriva de la teoría del “Cono del aprendizaje” del pedagogo Edgar Dale que demuestra cómo la experiencia directa de lo que hacen los alumnos se recuerda más que aquello que se escucha o que únicamente se lee.

Asimismo, incidiremos mucho en la metodología de trabajo en la cuestión de la lectura, la escritura y la expresión oral, es decir, la competencia de comunicación lingüística. Para fomentar esta capacidad, los alumnos trabajarán con textos que tienen un título y que serán contextualizados por el profesor; todo ello tendrá un objetivo claro para el aprendizaje de un aspecto de la unidad didáctica que el docente deberá

¹³ DOMÍNGUEZ, Jesús. “El lugar de la historia en el currículum 11-16: un marco de referencia” en CARRETERO, M; POZO, I; ASENSIO, M.: *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1991, pp. 44-60.

¹⁴ ÍNSULA BARATARIA (Grupo). “Criterios y pautas para la elaboración de materiales para la enseñanza: El modelo didáctico”. En: ÍNSULA BARATARIA (Grupo). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales: Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid: Mare Nostrum, 1994, pp. 69-102.

remarcar¹⁵. El sentido de resaltar el porqué de la lectura de un texto estriba en la necesidad de organizar el aprendizaje de los alumnos y de justificar la existencia de esas tareas, con la finalidad de que se impliquen en ellas. En lo que se refiere a la expresión oral, la trabajaremos recurriendo a la actividad de la exposición de búsquedas, trabajos y pequeñas cuestiones en clase, así como de la realización de debates y el recurso de la empatía histórica. Este último método es una vía más para poder transformar la hegemonía de la enseñanza transmisiva y situar a los alumnos en una realidad lejana a ellos para desarrollar las “capacidades y procedimientos propios de la historia como disciplina”¹⁶.

Otro aspecto de la metodología que aplicamos en esta unidad didáctica es la potenciación del trabajo autónomo: a través del trabajo en equipo de la segunda actividad, del trabajo optativo por medio de un blog creado ex profeso, y de la demanda de tareas de búsqueda autónoma en casa a través de unos criterios que se les darán. Además, se hará especial hincapié en el uso de las nuevas tecnologías y en la búsqueda de información en la red, siendo estas utilizadas en todas las clases a través de presentaciones, documentos a rellenar entre todos, documentales, etc.

Por último, dos de las tareas que hemos incluido en la unidad didáctica son el trabajo con películas y con novelas, en este caso ambas referidas a la Primera Guerra Mundial, como propuesta dentro del bloque temático. La sociedad en que vivimos tiene un alto y constante componente visual al que están acostumbrados los adolescentes a quienes están destinadas estas actividades. Por ello, las películas son cada vez más un documento histórico susceptible de análisis y, considerado como fruto de la modernidad, es apreciado ya como un medio didáctico muy práctico para la enseñanza de la historia¹⁷. Se ha convertido, por tanto, en un excelente material para poder acercar a los jóvenes a la disciplina de la historia por ser un producto cultural de gran utilidad¹⁸. Por otro lado, el uso de la novela parte de un supuesto semejante: variar los materiales con que se aborda esta materia para, de este modo, conseguir un aprendizaje más significativo. La novela no podrá ser considerada como un documento totalmente fidedigno en la representación de la realidad histórica –y por ello se someterá a crítica a través de la comparación en el cuestionario correspondiente y el debate–; no obstante, tampoco puede ser considerada únicamente como un aporte ornamental y accesorio¹⁹. Por ello, será necesario abordarla con una mirada crítica que se tratará de fomentar con esta actividad optativa. Al mismo tiempo, se tratará de fomentar el hábito de la lectura,

¹⁵ MADALENA CALVO, José Ignacio. “Aprender Geografía e Historia. Aprender a leer”. En www.leer.es, 2010.

¹⁶ SÁIZ, Jorge. “Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO”. *Clío*, 39, 2013, pág. 3. <http://clio.rediris.es>

¹⁷ DE PABLO, Santiago. “Introducción. Cine e Historia. ¿La gran ilusión o la amenaza fantasma? *Historia Contemporánea*, Universidad del País Vasco, 2001, pág. 15.

¹⁸ FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier. *Cine e Historia en el aula*. Madrid: Akal, 1994, pág. 5.

¹⁹ SERNA, Justo. “Por qué los historiadores deberíamos leer novelas”. *Literatura e historia cultural o Por qué los historiadores deberíamos leer novelas*. Valencia: Eutopías, vol. 130, 1996.

con obras aptas para su edad, y así favorecer el nivel de comprensión lectora con una mirada transversal.

5. TEMPORIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.

La unidad didáctica “Una época de violencias: la violencia bélica (1914-1918)” se enmarca en un bloque temático trimestral, en el que se desarrollarán otras unidades didácticas, como ya he mencionado. Dispondremos de ocho sesiones para el desarrollo de la presente unidad didáctica, con la distribución de tres sesiones por semana; además, necesitaremos una sesión más para la realización del examen que podría realizarse con la materia de cada unidad didáctica o agrupando varias de ellas, decisión a tomar por el profesorado de acuerdo con la realidad del alumnado. En el siguiente cuadro podemos observar el título de cada actividad correspondiente a las sesiones de la unidad didáctica, el tipo de actividad, los materiales necesarios y la relación de objetivos específicos y de contenidos que se trabajarán en cada una.

“UNA ÉPOCA DE VIOLENCIAS: LA VIOLENCIA BÉLICA (1914-1918)”					
SESIÓN	ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD Y DESCRIPCIÓN	MATERIALES	OBJETIVOS	CONTENIDOS
1	¿Qué sabemos de esta época? ¿Es muy lejana?	Actividad de ideas previas y presentación del bloque temático y la unidad didáctica.	Imágenes del bloque temático, texto historiográfico, cuestionario y mapas conceptuales.	1, 2, 4, 7, 9.	a, b, k, l, q, u.
2	¿Por qué estalló una guerra en 1914?	Trabajo en equipo de materiales sobre las causas de la guerra.	Dossier de materiales por equipos.	1, 2, 5, 6, 7, 9.	c, d, k, l, m, n, o, q, r, t.
3		Exposición por equipos del trabajo sobre las causas de la guerra.	Archivo de presentación del trabajo en equipo.		
4					
5	¿Qué tuvo de nuevo esta guerra y por qué se la llama “total”?	Trabajo de las características de la “guerra total” con la dinámica del Puzle de Aronson.	Textos e imágenes sobre las características de la “guerra total” y cuadro global.	3, 4, 5, 6, 9.	e, f, k, l, m, q, t, u.

6	¿Cuatro años más o cuatro años menos?	Exposición de las fases de la guerra y visionado del documental sobre el genocidio armenio.	Presentación en Power point de las fases de la guerra, documental del genocidio armenio, cuadro resumen.	2, 3, 5, 7.	g, k, t, u.
7	Ponte en su lugar	Debate sobre la guerra a partir del uso de la empatía histórica y trabajo de las consecuencias del conflicto.	Textos sobre los autores en primera persona.	2, 3, 4, 6, 9.	h, i, k, m, p, q, s, t, u, w.
8	¿Hasta qué punto continuamos teniendo esta violencia en la actualidad?	Actividad de recapitulación y comparación con los conflictos actuales.	Redacciones de los alumnos y cuadro comparativo de los conflictos.	1, 3, 4, 6, 8.	j, k, m, n, o, u, v, w.
9	Examen	Prueba de evaluación de la unidad didáctica.	Fotocopias	1, 2, 4, 5, 6.	a, b, c, d, e, f, g, j, k, m, n, t.
Equipo (blog)	<i>Sin novedad en el frente</i>	Trabajo optativo por equipos en un blog de internet sobre la novela Sin novedad en el frente, de Erich Maria Remarque.	Diseño del blog.	2, 3, 4, 9.	e, f, i, l, p, s, t, u, v.
Redacción y síntesis	Una mirada del presente desde el pasado	Síntesis y redacción global trimestral.	Orientaciones del profesor.	1, 2, 4, 5, 8.	a, b, c, j, k, n, o, u, v.
Individual	“Los senderos de gloria no conducen sino a la tumba”.	Trabajo individual obligatorio sobre la película <i>Senderos de gloria</i> .	Rúbricas de autoevaluación.	2, 3, 6.	f, i, m, p, s, t, u, v.

6. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y ACTIVIDADES.

ACTIVIDAD 1: ¿QUÉ SABEMOS DE ESTA ÉPOCA? ¿ES MUY LEJANA?

DESARROLLO:

Esta actividad que se desarrollará durante la primera sesión de la unidad didáctica tratará de activar las ideas previas del bloque temático anterior, centrar la atención en lo que se va a trabajar durante todo el segundo trimestre, y obtener una imagen general de toda la primera mitad del siglo XX. Además de ser la presentación de la unidad didáctica, lo será también del bloque temático *Una época de violencias (1914-1945)*:

¿Hasta qué punto continuamos teniendo estos tipos de violencia en la actualidad? porque partimos de la premisa de analizar esta época a través de esta interpretación de la violencia y con una pregunta que estará presente durante todo el trimestre para la comparación con la actualidad. Para esta sesión se llevarán a cabo los siguientes ejercicios:

- Ejercicio 1: *Entre dos guerras*: repartiremos por parejas un cuadro de descripción con preguntas guía que tendrán que rellenar de forma rápida y sintética al mismo tiempo que van pasando unas imágenes por medio de una presentación (anexo 1 y en CD). Tendrán que plasmar lo que conozcan de ellas o hacer una breve descripción si desconocen el momento histórico. Las imágenes se corresponderán con las unidades didácticas que componen el bloque temático (la violencia bélica, la violencia revolucionaria, la violencia económica, la violencia política y la violencia extrema, correspondiendo cada una de ellas a un hecho histórico); sin embargo, la primera pareja de imágenes pertenecerá al último tercio del siglo XIX (estudiado en el trimestre anterior) para activar los conocimientos previos y realizar comparaciones con la primera mitad del siglo XX. Al acabar, volveremos a pasar las imágenes y a preguntar por cada pareja y el significado que creen que tienen, guiando el profesor el momento que reflejan y tomando notas los alumnos para completar sus respuestas.
- Ejercicio 2: *Se hundió el Titanic*: este ejercicio consistirá en leer en voz alta un texto de elaboración propia a partir de dos textos historiográficos, como síntesis de la época que vamos a trabajar. El profesor guiará la lectura y el significado de los elementos que aparecen a través de unas preguntas (anexo 2).

Finalmente, mostraremos a la clase (o enviaremos por correo electrónico si no hay suficiente tiempo) dos mapas conceptuales (anexo 2): uno sobre el bloque temático y otro sobre la unidad didáctica con las actividades que se realizarán, a modo de organizador previo para poder estructurar el proceso de aprendizaje durante este tiempo.

OBJETIVOS:

- Presentar el bloque temático y la Unidad Didáctica en que está insertada, la temporalización, los objetivos que se persiguen y la pregunta que guiará el trabajo en clase.
- Conocer las ideas previas de los alumnos respecto al período de Entreguerras, con todos los hechos que se estudiarán en el bloque temático.
- Activar las ideas ya estudiadas en el bloque anterior acerca del último tercio del siglo XIX para ligarlo con la Primera Guerra Mundial.
- Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los acontecimientos históricos principales de la época de entreguerras.

CONTENIDOS:

- Declarativos: concepto de período de Entreguerras, de “guerra civil europea”, “era de los extremos”, “paz armada”, crack de 1929, “totalitarismo” y guerras mundiales.
- Procedimentales: extraer información histórica de imágenes, saber diferenciar fuentes primarias de fuentes secundarias trabajando un texto historiográfico, expresarse oralmente.
- Actitudinales: ser respetuoso con los compañeros y comparar opiniones diferentes, mostrar sensibilidad hacia una época histórica de gran violencia.

COMPETENCIAS:

Las competencias que se trabajan en esta sesión son la competencia social y ciudadana, valorando la evolución de la sociedad europea en un amplio periodo de tiempo en que se han violado los Derechos Humanos, la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico, analizando los cambios del territorio europeo en relación con los avances de la ciencia y el estallido de diversos conflictos; la competencia de expresión cultural y artística, con el análisis de fotografías y una obra de arte, en relación con el periodo estudiado; la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, aprendiendo a extraer información de fuentes escritas y audiovisuales; la competencia en comunicación lingüística, en la contestación de preguntas y debate con el compañero de clase; la competencia de aprender a aprender, por potenciar los documentos como forma de elaborar conocimiento histórico y por valorar los mapas conceptuales como herramientas de síntesis; y la competencia de autonomía e iniciativa personal, trabajando en equipo y organizando el tiempo de que se dispone.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:

En esta sesión de activación de ideas previas y de presentación del bloque temático y la unidad didáctica, la atención a la diversidad se tendrá en cuenta de diferentes maneras. La variedad de los materiales ofrecidos es la primera medida: por un lado, hay un amplio abanico de fotografías, muchas de ellas conocidas o de fácil identificación; por otro, se trabajará con un texto historiográfico adaptado, que entraña mayor dificultad. Ello sirve para variar los códigos de representación en referencia a una misma época. Además, las preguntas planteadas, tanto en el cuestionario sobre las fotografías como en las preguntas guía para el comentario del texto, tienen niveles cognitivos diferentes que el profesor adaptará, entrando en juego su criterio de selección según el grado de profundización a que puedan llegar los alumnos. Por ejemplo, la pregunta “¿Quién es la persona de la primera fotografía y qué está ocurriendo?”, referida a la fotografía de un mitin de Hitler, tendría un nivel cognitivo bajo o medio según la clasificación de Jorge Sáiz pues supone la descripción de una fotografía y la identificación de un personaje; no obstante, la pregunta “¿Por qué pensáis que se habla de “años de vértigo” para el periodo entre 1871-1914?” tiene un nivel de exigencia cognitiva alto ya que obliga al

alumno a pensar de modo global en un periodo que ha estudiado previamente y a extraer los rasgos comunes para argumentar la existencia y pertinencia del concepto de “años de vértigo”. Por lo que hace a la metodología, el trabajo en parejas para comentar brevemente las fotografías y rellenar el cuestionario permite la ayuda y el refuerzo entre los alumnos y el intento de que todos sean partícipes de la clase.

EVALUACIÓN:

La evaluación de esta sesión se desarrollará de dos maneras: por medio de la observación de los alumnos en su participación en la clase (comentando las fotografías y el texto), y a través del cuestionario de respuesta de las fotografías, que podrá recogerse para comprobar el trabajo realizado en clase de aquellos que no han participado tanto.

ACTIVIDAD 2: ¿POR QUÉ ESTALLÓ UNA GUERRA EN 1914?

DESARROLLO:

Esta actividad comenzará con una breve explicación del profesor acerca de las diferencias entre las causas lejanas y las causas inmediatas que se pueden analizar en cualquier hecho histórico. Presentará además las seis causas que se suelen atribuir al estallido de la Primera Guerra Mundial:

- 1) Rivalidades económicas.
- 2) Rivalidades territoriales y nacionalismo (Balcanes).
- 3) Rivalidades territoriales y nacionalismo (Marruecos y Alsacia-Lorena).
- 4) Rivalidades psicológicas (P. Renouvin) y armamentismo.
- 5) Formación de alianzas: Triple Entente y Triple Alianza.
- 6) Crisis de julio de 1914.

A partir de estas seis causas el profesor organizará la clase en seis grupos de cuatro o cinco personas para comenzar la actividad que durará tres sesiones. A cada grupo le repartirá un lote de materiales referidos a cada una de las causas (anexo 3) y, además, definirá a cada persona un rol distinto dentro del grupo, atendiendo a las posibles preferencias y aptitudes de los alumnos. Los roles serán los siguientes:

- a) Coordinador: se asegurará de que el trabajo marcha bien en las tres sesiones y que se realiza el trabajo que quede fuera del horario escolar.
- b) Redactor: redactará el texto final explicativo sobre el factor causal en el origen de la guerra. Deberá ser un texto que incluya ejemplos extraídos de los

documentos que se han analizado y que sea claro en el lenguaje para servir para el estudio del resto de la clase.

- c) Diseñador: elaborará la forma de presentación que prefiera para exponer el trabajo realizado utilizando, preferentemente, las nuevas tecnologías.
- d) Orador: será el encargado de explicar oralmente el trabajo ante la clase con el apoyo de la presentación.

Si hay grupos de cinco personas, o incluso más, el grupo decidirá qué rol compartir con esa persona para reforzar el trabajo.

La realización del trabajo, especialmente el análisis de documentos, se llevará a cabo en una sesión de aula, mientras que el resto se preparará fuera del horario escolar. En las otras dos sesiones se expondrán los trabajos con una duración aproximada de diez o quince minutos por equipo; además, se entregarán los textos finales para que toda la clase los tenga como material de estudio. En los días posteriores podrá entregarse la autoevaluación de cada integrante a través de la tabla adjunta (anexo 3).

OBJETIVOS:

- Diferenciar entre causas lejanas y causas inmediatas (o detonantes) en la Primera Guerra Mundial.
- Conocer las causas de la Primera Guerra Mundial.
- Aprender a extraer información histórica de fuentes documentales diversas y a insertarla en un tema global.
- Exponer oralmente, con apoyo audiovisual, un aspecto del temario.
- Aprender a trabajar en equipo y a autorregularse en el proceso de aprendizaje, además de implicar a cada alumno en el aprendizaje global de la clase.

CONTENIDOS:

- Declarativos: rivalidades económicas antes de la guerra, rivalidades imperialistas (Marruecos, Balcanes y Alsacia-Lorena), rivalidades psicológicas, concepto de carrera de armamentos, crisis de julio de 1914, y formación de alianzas de la guerra.
- Procedimentales: extraer información histórica de diferentes tipos de documentos, elaborar una explicación global, tanto oral como escrita; confeccionar una presentación audiovisual y expresarse oralmente.
- Actitudinales: trabajo en equipo, autorregulación del aprendizaje, sentido de la responsabilidad individual frente al aprendizaje del grupo.

COMPETENCIAS:

Las competencias que se trabajan en esta sesión son la competencia social y ciudadana, trabajando por equipos con diferentes roles individuales; la de conocimiento e interacción con el mundo físico, comprendiendo el espacio como lugar en que se producen interrelaciones conflictivas que dan lugar a disputas; la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, por trabajar con documentos de los que extraer información y generar documentos informáticos para la exposición oral del trabajo; la competencia en comunicación lingüística, por la importancia de leer, escribir y expresarse oralmente durante estas sesiones; la competencia matemática, que aun tratándose de forma muy superficial es importante por la presencia de tablas y gráficos como documentos; la competencia de aprender a aprender, por desarrollar la organización autónoma de los equipos y valorar este modo de aprendizaje como superior al individual; y la competencia de autonomía e iniciativa personal, con el trabajo en equipo y la presencia de la autoevaluación individual y de grupo.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:

En esta actividad que durará tres sesiones la diversidad se atenderá principalmente a través de la metodología de trabajo en equipo por roles. La creación de equipos de 4 o 5 personas, que el profesor diseñará de antemano teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos, favorecerá la colaboración de todos y el refuerzo entre unos y otros. La asignación de roles también tiene el objetivo de atender a la diversidad porque atiende a las inteligencias múltiples y cada uno puede realizar una tarea para la que se sienta más preparado: por ejemplo, el rol de diseñador, el de orador o el de redactor, que se relacionan con habilidades muy específicas. Podría haber dos personas con el mismo rol con la finalidad de reforzar el trabajo entre ellas y atender a la diversidad, todo ello tras un análisis de la realidad de la clase y por medio del criterio del profesor.

En la medida de lo posible, el tema a trabajar (la causa concreta de la guerra) será escogido por cada grupo de forma consensuada, tratando de introducir la optatividad para incrementar la motivación y el interés de los alumnos.

Por último, en lo que se refiere a los materiales trabajados, la unidad didáctica presenta un amplio conjunto para el trabajo de cada equipo. Hay materiales variados: fuentes primarias, fuentes secundarias historiográficas, imágenes, gráficos, mapas, etc. A través de esta variedad es posible atender a la diversidad para que cada alumno se encargue de una serie de materiales con los que se sienta más cómodo; no obstante, en un nivel de adaptación mayor el profesor puede tomar dos tipos de decisiones a partir de esta propuesta ideal que supone la unidad didáctica: reducir el número de materiales por equipo si el nivel es menor en la clase (trabajando siempre un mínimo de dos documentos), y acortar o adaptar de nuevo los textos propuestos. Ello será una decisión del profesor, no obstante, lo propuesto aquí correspondería a un nivel medio-alto de exigencia partiendo de los objetivos de la ley vigente. Como ejemplo de adaptación de los materiales, mostramos aquí en subrayado qué partes podrían escogerse de un texto presente en esta actividad para reducir el nivel de exigencia:

Transformaciones económicas de Alemania (1871-1914)

La población alemana pasa entre 1871 y 1914 de 41 a 68 millones de habitantes, descendiendo la tasa de mortalidad y disminuye la emigración a partir de 1880 por aumentarse el número de puestos de trabajo. El proceso de urbanización (36 % en 1871; 60% en 1910) se acompaña de una transformación en la agricultura con uso masivo de abonos y empleo de máquinas y aumento de rendimientos. En el caso del trigo, por ejemplo, se pasa de 13 quintales por hectárea en 1870 a 20 en 1911, frente a los 13 de Francia y 7 de Rusia en la misma época. A pesar de ello, Alemania debe importar productos alimenticios porque su población aumenta y la elevación del nivel de vida trae consigo nuevas necesidades.

La industria se convierte en la actividad esencial y la producción de carbón pasa de 26 millones de toneladas en 1870 a 260 millones en 1913. Alemania rebasa a Gran Bretaña con sus 17 millones de toneladas de acero –procedente la mayoría del Rhur– y llega al segundo puesto mundial después de Estados Unidos. La investigación científica también juega un papel muy importante en las fábricas: el crédito fluye para la investigación, la renovación del material y el lanzamiento de productos nuevos. Los principales bancos (los “cuatro D”: Deutsche Bank, Diskonto, Dresdner, Darmstaedter), duplican su capital entre 1890 y 1900. El Gobierno participa económicamente en la construcción de ferrocarriles llegando a 62.000 kilómetros en 1913 desde los 37.000 de 1871.

Respecto al tejido empresarial, se favorece mucho la concentración en grandes empresas como Siemens, industria eléctrica, o Badische Anilin, química, que absorben a pequeñas sociedades. La industria se verá dominada por grandes empresas con fuertes personalidades como Krupp, Thyssen, H. Stinnes, etc. Las importaciones de productos alimenticios se pagan con la exportación de productos industriales. En 1913, para gran inquietud de Gran Bretaña, Alemania ya ocupa el segundo lugar del comercio mundial. Hay una clara voluntad de inundar otros mercados con productos alemanes de buena calidad y precios moderados. La flota comercial es ya el doble que la francesa. Hamburgo es el primer puerto del continente europeo y el cuarto del mundo. Alemania domina el mercado ruso, otomano y el latinoamericano. En 1913 Alemania mantiene la mayor parte de su comercio con sus futuros enemigos.

Elaboración propia a partir de HEERS, M. L. (1974). *El mundo contemporáneo (1848-1914)*. Madrid: Edaf, pp.161-164.

EVALUACIÓN:

La evaluación de estas sesiones se desarrollará de diferentes formas:

- En primer lugar, el profesor utilizará la observación de la sesión inicial de trabajo por equipos con el tratamiento de los diferentes documentos, viendo el grado de trabajo que se realiza y tomando notas en el cuaderno del profesor.

- En segundo lugar, se evaluará el resultado final de la exposición oral, valorando la corrección del lenguaje, la adecuación al tiempo disponible y la presentación audiovisual elaborada. Además, se tendrá en cuenta también el texto final redactado por el equipo como texto de estudio para el resto de alumnos de la clase, atendiendo a la redacción de las ideas extraídas de los documentos proporcionados.
- Finalmente, se realizará una autoevaluación (anexo 3) que los alumnos entregarán después de las exposiciones: cada alumno deberá entregar la ficha de autoevaluación que se les dará el primer día evaluando su trabajo individual y el del equipo en general, además de ponerse una nota personal.

ACTIVIDAD 3: ¿QUÉ TUVO DE NUEVA ESTA GUERRA Y POR QUÉ SE LA LLAMA “TOTAL”?

DESARROLLO:

En esta sesión llevaremos a cabo una actividad con la metodología del Puzle de Aronson²⁰ para trabajar las características de la Primera Guerra Mundial y analizarlas en función del apelativo de “guerra total”:

- Guerra mundial, diversidad de frentes y larga duración.
- Monopolio y fuerza del Estado. Uso de la ciencia y de la violencia: disolución de diferencias entre combatientes y civiles y cambio de mentalidades.
- Euforia nacionalista y gran movilización.
- Vertiente económica.
- Participación de las mujeres.

Para ello dispondremos la clase en grupos de cinco personas (los grupos nodriza o madre) y a cada uno de ellos se le dará un par de documentos (anexo 4) acerca de esta característica de la guerra que tendrá que trabajar individualmente. Después de ello, se reunirán todos los componentes de los grupos que hayan trabajado el mismo tema en los grupos de expertos; en estos nuevos grupos profundizarán en la información y compartirán impresiones sobre lo que han leído para llegar a unas conclusiones generales. Realizado este trabajo, retornarán a los grupos madre para compartir con los demás su aprendizaje sobre la característica concreta que han analizado. En esta fase final de la actividad los componentes de los equipos tomarán notas de las breves

²⁰ MARTÍNEZ RAMÓN, J. P., GÓMEZ BARBA, F. (2010), “La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo” En ARNAIZ, P.; HURTADO, M^a.D. y SOTO, F.J. (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo

explicaciones de los demás en un cuadro resumen que el profesor entregará (anexo 4) para, posteriormente, contestar a la pregunta siguiente: ¿Crees que se puede hablar de “guerra total” en este caso? ¿Por qué?

Esta técnica interactiva fomenta la comparación y el debate entre los alumnos, que son los principales protagonistas de su proceso de aprendizaje; se aumenta el rendimiento académico y se desarrollan habilidades sociales. El profesor podrá optar por enviar previamente los materiales por medio del correo electrónico para poder profundizar más o trabajar algún documento más de los que seleccione de los anexos.

OBJETIVOS:

- Conocer las características de la Primera Guerra Mundial: mundialización, papel del Estado, euforia nacionalista inicial, conflicto económico y evolución de la política de género.
- Aprender a extraer información histórica de fuentes documentales diversas y a insertarla en un tema global.
- Comprender el hecho global de la guerra a partir de la parcelación de sus características.
- Aprender a trabajar en equipo y a contrastar puntos de vista diferentes.
- Desarrollar la capacidad oral y escrita de forma sintética de explicación de un contenido histórico.

CONTENIDOS:

- Declarativos: concepto de “guerra total”, características de la Primera Guerra Mundial (mundialización, papel del Estado, euforia nacionalista inicial, conflicto económico y evolución de la política de género).
- Procedimentales: extraer información histórica de diferentes tipos de documentos, elaborar una explicación global, tanto oral como escrita sintetizando aquello importante.
- Actitudinales: trabajo en equipo, sentido de la responsabilidad individual frente al aprendizaje del grupo, postura crítica frente al carácter “total” de la guerra y lo que supuso, y frente al nacionalismo que lleva aparejada la guerra.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La diversidad en esta actividad se atenderá a partir de la metodología del Puzle de Aronson por la que los alumnos se reforzarán mutuamente, potenciando su trabajo y comprensión de los documentos, por la interacción que se genera. Respecto a los materiales, seguiremos la misma dinámica que en la actividad anterior, seleccionando,

reduciendo o adaptando los materiales de acuerdo con el nivel de la clase, pudiendo incluso introducir la variedad en esta actividad de designar diferentes materiales dentro del mismo tema, dada la existencia de más de un documento por aspecto trabajado, y de diferente naturaleza. Entre los materiales ofrecidos, se trabajarán dos como mínimo, de diferente naturaleza, y el profesor elegirá si trabajar más dependiendo del nivel del grupo. Por último, con la finalidad de trabajar de forma previa los materiales para aquellos que necesitan más tiempo, y para aquellos que, aun teniendo suficiente tiempo, desean investigar y buscar más información por su cuenta, podrá enviarse el conjunto de materiales unos días antes por correo electrónico, o repartirlos en la clase anterior de forma impresa.

COMPETENCIAS:

Las competencias que se trabajan en esta sesión son la competencia social y ciudadana, trabajando con la metodología del puzle de Aronson y conociendo momentos de violación de los Derechos Humanos; la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico, por analizar el desarrollo de la guerra en los diversos frentes y territorios y la implicación del uso de la ciencia al servicio de la destrucción; la competencia de expresión cultural y artística, por utilizar fuentes literarias como documentos históricos; la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, por trabajar con fuentes documentales diferentes que deben compararse; la competencia en comunicación lingüística, por el trabajo de la expresión oral, la comprensión de textos y la síntesis escrita en esta actividad; la competencia de aprender a aprender, trabajada por medio de la tabla resumen de la actividad; y la competencia de autonomía e iniciativa personal, en la confrontación de opiniones y el desarrollo de la responsabilidad individual frente al grupo.

EVALUACIÓN:

La evaluación de estas sesiones se desarrollará de diferentes formas:

- En primer lugar, el profesor utilizará la observación durante el desarrollo de la dinámica para medir la participación y la implicación en los grupos de experto y en el grupo originario, ateniendo especialmente a la expresión oral y la capacidad de argumentar de los alumnos a partir de fuentes históricas en el primer caso, y en la capacidad de síntesis en el momento de retorno al grupo madre.
- En segundo lugar, se evaluará la recogida de datos e ideas de forma sintética y la respuesta la pregunta global de si fue o no una guerra total. Para ello, se recogerán aleatoriamente cinco tablas, habiendo avisado al inicio de la clase de ello.

ACTIVIDAD 4: ¿CUATRO AÑOS MÁS O CUATRO AÑOS MENOS?

DESARROLLO:

Esta sesión se titulará “¿Cuatro años más o cuatro años menos?” porque tratará sobre la evolución y las fases de la guerra y tratará de hacer reflexionar sobre el avance o el retroceso que supone una guerra en la marcha de la humanidad, por la barbarie de estos cuatro años de guerra. La desarrollaremos por medio de dos ejercicios:

- Ejercicio 1 *Las fases de la guerra*: el profesor realizará una explicación sencilla de la evolución de la guerra ayudado de una presentación en Prezi que podemos ver a continuación (adjunto en el CD²¹). La duración será de 20 minutos. Les mostraremos como ejemplo dos animaciones con mapas de la BBC para que puedan ampliar de forma autónoma este aspecto:
 - Animated Map: The Western Front, 1914-1918:
http://www.bbc.co.uk/history/interactive/animations/western_front/index_embed.shtml
 - Animated Map: Battle of the Somme:
http://www.bbc.co.uk/history/interactive/animations/wwone_map_somme/index_embed.shtml



²¹ Se puede consultar también en esta dirección:
http://prezi.com/5ddchc2iqnx0/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share
[Consulta 8-6-14]

- Ejercicio 2 *El genocidio armenio*: visualizaremos una serie de fragmentos²² del documental “El genocidio armenio”, del Canal Historia, del año 2006, disponible en https://www.youtube.com/watch?v=SK-WUP1iw_4 y adjunto en el CD. Los alumnos deberán tomar notas de las cuestiones que les repartiremos en un cuadro de síntesis para trabajar el concepto de genocidio y el caso concreto del armenio (anexo 5).

OBJETIVOS:

- Conocer las diferentes fases de la Primera Guerra Mundial.
- Aprender a sintetizar información de un documental a partir de un cuadro esquemático.
- Desarrollar un espíritu crítico frente a estos cuatro años de destrucción y valorar la paz como una aspiración irrenunciable.

CONTENIDOS:

- Declarativos: fases de la Primera Guerra Mundial (guerra de movimientos, guerra de posiciones, guerra de desgaste, ofensiva final y guerra en la retaguardia), concepto de “guerra de trincheras”, concepto de “genocidio” y características del genocidio armenio.
- Procedimentales: extraer información histórica de un documental, capacidad de síntesis.
- Actitudinales: postura crítica y sensible frente a la violencia desatada contra la población civil y contra los armenios, identificación de los derechos humanos a partir del conocimiento de diferentes momentos en que se han violado.

COMPETENCIAS:

Las competencias que se trabajan en esta sesión son la competencia social y ciudadana, en el momento en que se estudia la evolución del conflicto de la Primera Guerra Mundial y se reflexiona sobre la violación de los Derechos Humanos; la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico con la reflexión sobre las consecuencias de diferentes batallas y conflictos de la guerra en el territorio; la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital, en la extracción de información procedente de un documento audiovisual y la síntesis de las ideas principales, trabajando además la competencia en comunicación lingüística; la competencia de aprender a aprender, ya que se trabaja en la organización de la información con un recurso ofrecido por el profesor; y la competencia de autonomía e iniciativa personal, por desarrollar el trabajo individual.

²² Se visualizarán los siguientes minutos: 0.00-1.20; 13.00-19.20; 33.15-36.27; 43.34-final.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:

En esta actividad atenderemos a la diversidad variando la metodología, utilizando en primer lugar la exposición por medio de una presentación por ordenador y, en segundo lugar, un fragmento de un documental. Además de ello, el trabajo que tendrán que hacer de rellenar una tabla con información acerca del documental se realizará por parejas, siendo un ejemplo de refuerzo mutuo. En referencia a las cuestiones a rellenar, habrá diferencias en el grado de exigencia de las cuestiones para que todos puedan aportar la información vista en el documental. Para atender a la diversidad de aquellos alumnos que demanden una mayor profundización de los aspectos tratados, se les indicará que pueden ver el documental completo en casa y profundizar en las cuestiones planteadas, con la posibilidad de incrementar levemente su calificación en el trabajo de clase; aspecto que, sin embargo, se planteará de modo general a la clase, sin diferencias. Del mismo modo, les ofreceremos los enlaces de la BBC en inglés sobre la marcha del frente occidental y la batalla del Somme para que puedan ampliar si así lo desean.

EVALUACIÓN:

La evaluación de estas sesiones se desarrollará de diferentes formas:

- En primer lugar, el profesor utilizará la observación durante la exposición y durante el documental, en el que los alumnos deberán tomar notas.
- En segundo lugar, se evaluará la recogida de datos e ideas de forma sintética en la tabla ofrecida por el profesor. Para ello, el profesor recogerá cinco tablas de parejas de alumnos aleatorios al finalizar la clase.

ACTIVIDAD 5: PONTE EN SU LUGAR.

DESARROLLO:

En esta sesión organizaremos la clase por parejas y a cada una de ellas les repartiremos un texto de un autor distinto y una breve descripción de quién es él y qué papel tuvo en la guerra (anexo 6). Se trata de trabajar la empatía histórica y que se imaginen, con lo que ya saben sobre la guerra, qué sintió esa persona y cómo vio la guerra. Podrán repetirse los documentos en otras parejas. Después de un tiempo de lectura y contraste de opiniones entre las parejas, habrá que realizar un debate, para lo cual organizaremos el aula en forma de “U”. En este debate deberán defender las ideas de su autor, ya sea rechazando la guerra, defendiéndola, o defendiéndola de otra manera, ciñéndose a lo que afirma el texto y lo que se conoce de la guerra, dentro de la ideología que se ha leído.

En esta actividad nombraremos a un moderador, que se encargará de conducir el debate, siempre con la ayuda del profesor para poder extraer los mejores argumentos; y a un secretario, cuya función será rellenar en el ordenador una tabla sobre las consecuencias de la guerra a partir de los argumentos que está escuchando (anexo 7). Muchas de las consecuencias se derivarán de los textos; sin embargo, otras no están explícitas, por lo que el profesor completará la explicación exponiendo el documento final con la división de las consecuencias de la guerra, que enviará posteriormente a los alumnos. El esquema de las consecuencias (anexo 7) tendrá los siguientes apartados:

- a) Pérdidas demográficas.
- b) Destrucciones materiales.
- c) Transformaciones sociales y mentales:
- d) Tratado de Versalles.
- e) Nuevo mapa de Europa.

OBJETIVOS:

- Conocer las diferentes posturas y opiniones acerca de la guerra por personas de la época.
- Desarrollar un espíritu crítico frente a las diferentes posturas sobre la guerra y valorar la paz como logro irrenunciable, por medio de un debate entre los alumnos con la metodología de la empatía histórica.
- Conocer las principales consecuencias de la Primera Guerra Mundial.

CONTENIDOS:

- Declarativos: diferentes posturas acerca de la guerra y consecuencias de la Primera Guerra Mundial (cambios territoriales, tratado de Versalles, pérdidas humanas y materiales, transformaciones sociales y mentales).
- Procedimentales: generar empatía histórica por medio de testimonios de la Primera Guerra Mundial, aprender a deducir información histórica a partir de fuentes primarias, en el caso de las consecuencias de la guerra, aprender a realizar un debate y a argumentar y confrontar opiniones.
- Actitudinales: postura crítica y sensible frente a la defensa de la guerra y la violencia, realización de un debate defendiendo una postura y respetando otras distintas.

COMPETENCIAS:

Las competencias que se trabajan en esta sesión son la competencia social y ciudadana, con el desarrollo de las habilidades de la empatía histórica y el debate; la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico, reflexionando sobre las consecuencias que tienen sobre el territorio los conflictos bélicos y sobre los cambios territoriales tras la guerra; la competencia de expresión cultural y artística, por utilizar fuentes literarias como documento histórico; la competencia en comunicación

lingüística, por el desarrollo de un debate y la expresión de opiniones de una persona de otro tiempo; y la competencia de autonomía e iniciativa personal, en el fomento del trabajo individual y la toma de decisiones y argumentos para el debate.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:

El trabajo por parejas en esta actividad reforzará la atención a la diversidad de aquellos alumnos que encuentran mayores dificultades para la lectura de textos históricos; asimismo, en el debate, el profesor animará la argumentación de aquellos que tienen más carencias en la exposición oral. Por otra parte, la realización de un esquema de las consecuencias de la guerra en el ordenador servirá para atender a la diversidad en dos direcciones: por un lado, servirá para sintetizar la información que el profesor irá comentando y así obtener un documento resumen para todos; y por otro lado, podrá seleccionarse a algún alumno con mayor motivación para que sintetice los comentarios del profesor en el momento en el documento informático.

EVALUACIÓN:

La evaluación de estas sesiones se desarrollará observando la participación de los alumnos y tomando notas en el cuaderno del profesor acerca de la comprensión de los textos y la elaboración de los argumentos propios frente a otros.

ACTIVIDAD 6: ¿HASTA QUÉ PUNTO CONTINUAMOS TENIENDO ESTA VIOLENCIA EN LA ACTUALIDAD?

DESARROLLO:

En esta última actividad presencial de la unidad didáctica trataremos de recapitular y consolidar lo aprendido. Unos días antes de esta sesión avisaremos a los alumnos de que tendrán que realizar una búsqueda acerca de un conflicto actual o reciente en el mundo y elaborar una breve información de una cara de folio aproximadamente. Deberán consultar más de una fuente y explicitarlas en el trabajo; asimismo, tendrán que seguir unos aspectos para organizar la información y así fomentar que la búsqueda cumpla su objetivo, enseñándoles además a organizar el trabajo. Les daremos los siguientes ítems de búsqueda para el conflicto que libremente elijan:

- Cronología.
- Causas: lejanas, inmediatas y detonantes.
- Características del conflicto: armamento, actores políticos implicados, participación de la población civil.

- Tipo de conflicto: enfrentamiento, guerra civil, revolución, guerra mundial...
- Consecuencias territoriales.
- Consecuencias económicas.
- Consecuencias demográficas y sociales.

En la sesión de clase leeremos diversas redacciones con conflictos diferentes para establecer comparaciones entre ellos y, especialmente, entre la Primera Guerra Mundial, sobre la que habrán analizado todos estos aspectos en la sesión anterior. Para el desarrollo de la clase nombraremos a un secretario o secretaria que se encargue de rellenar una tabla comparativa (con los datos de la Primera Guerra Mundial ya incluidos) con el resto de los conflictos (anexo 8). Los conflictos que pueden surgir son variados y dependerán de la realidad del momento en que se aplique la unidad didáctica, pero podrían surgir problemas como el de Ucrania, la Guerra Civil en Siria, los conflictos contra el narcotráfico en México, la guerrilla iraquí, o el conflicto militar de Sudán del Sur, entre otros. El profesor, por tanto, debería estar informado de estos sucesos a grandes rasgos. Por ello, incluimos en la tabla adjunta el ejemplo de cómo podría quedar esta información elaborada para el caso de Ucrania.

OBJETIVOS:

- Recapitular lo aprendido sobre la Primera Guerra Mundial.
- Conocer las características principales de algunos conflictos actuales: causas, rasgos principales, consecuencias.
- Aprender a buscar y seleccionar información de forma autónoma.
- Desarrollar un espíritu crítico frente a los diferentes conflictos en el mundo actual y valorar el diálogo como forma de llegar a la paz.

CONTENIDOS:

- Declarativos: conceptos estructurantes (causas, consecuencias) aplicados a la Primera Guerra Mundial y a diversos conflictos actuales; tipología de conflictos (guerra, revolución, confrontación).
- Procedimentales: buscar información en la red de forma autónoma con diversas fuentes, aprender a seleccionar información.
- Actitudinales: postura crítica y sensible frente a los conflictos actuales en el mundo, conocer alternativas pacifistas para la resolución de estos conflictos.

COMPETENCIAS:

Las competencias que se trabajan en esta sesión son la competencia social y ciudadana, con el conocimiento de los rasgos de las sociedades actual a través del estudio de diversos conflictos; la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico, por medio de la comprensión del espacio europeo como lugar de conflictos actuales y el estudio de los cambios territoriales que se derivan; la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, en la búsqueda, obtención y selección de la información de diferentes fuentes; la competencia en comunicación lingüística, en la redacción de una explicación global de un conflicto; la competencia de aprender a aprender, en el momento en que se trata de analizar un conflicto desde explicaciones multicausales; y la competencia de autonomía e iniciativa personal, por desarrollar el trabajo individual más allá de clase y la planificación en la entrega de una redacción.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Esta actividad será avisada con unos días de antelación para que tengan tiempo de realizar la búsqueda en casa, que se acompañará de los ítems de la tabla que proporcionará el profesor de antemano para, de este modo, facilitar la recopilación de información a aquellos que encuentran más dificultades en organizar los datos obtenidos. La realización de la tabla en clase con los conflictos diferentes que han surgido se podrá realizar in situ por uno o varios alumnos más interesados y con mayor capacidad de síntesis y de expresión. Además de ello, la elección del conflicto de manera libre ya supone la atención a la diversidad por estar relacionado con los intereses directos de los alumnos.

EVALUACIÓN:

La evaluación de estas sesiones se desarrollará con la observación y lectura de algunas redacciones en clase y la organización de la información por medio de otros alumnos con el rol de secretario; y a través de la recogida de cinco redacciones que no se hayan leído en clase.

ACTIVIDAD 7: “LOS SENDEROS DE GLORIA NO CONDUCEN SINO A LA TUMBA”.

Esta tarea tendrá un carácter transversal para todo el bloque temático, ubicado en el segundo trimestre, pudiéndose extender a todo el curso. La tarea consistirá en contestar un cuestionario de forma reflexiva a partir de una película que, de forma libre, elegirán los alumnos entre una serie de propuestas, estando estas obras relacionadas con las unidades didácticas que componen el bloque temático. Las películas que proponemos aquí pueden estar sujetas a cambios debido a la gran variedad que hay de obras sobre estos temas, siendo el profesor quien tome la decisión de variarlas:

- *Senderos de gloria* (1957), de Stanley Kubrick: La violencia bélica: Primera Guerra Mundial.
- *Reds* (1981), de Warren Beatty: La violencia revolucionaria: Revolución Rusa.
- *Las uvas de la ira* (1940), de John Ford: La violencia económica: crisis de 1929 y depresión económica.
- *La ola* (2008), Dennis Gansel: La violencia política: soluciones fascistas y totalitarias.
- *Stalingrado* (1993), Joseph Vilsmaier: La violencia extrema: Segunda Guerra Mundial: muertes, destrucción y genocidio.

Los alumnos podrán escoger una de estas películas y realizarán la tarea durante el trimestre; al estar esta unidad didáctica centrada en la Primera Guerra Mundial hemos desarrollado únicamente la propuesta de cuestionario de *Senderos de gloria* (anexo 10). Este consistirá en diez preguntas reflexivas que relacionan la obra fílmica con la unidad didáctica correspondiente. Podrán escoger ocho de las diez preguntas para realizar y, junto a ellas, deberán entregar la rúbrica de autoevaluación (anexo 9) con la argumentación correspondiente, como se indica en el apartado de la evaluación.

OBJETIVOS:

- Valorar el cine como fuente para el estudio de la historia.
- Identificar y relacionar los aspectos políticos, militares e históricos de la Primera Guerra Mundial en la película: guerra de trincheras, el honor, la jerarquía militar, el desánimo de las tropas, etc.
- Valorar la obra como una película antibelicista y reflexionar sobre esta ideología en comparación con los conflictos del mundo actual.

CONTENIDOS:

- Declarativos: concepto de guerra de trincheras, aspectos militares de la Primera Guerra Mundial, funcionamiento de la jerarquía militar.
- Procedimentales: análisis de una película como recurso para el aprendizaje en historia.
- Actitudinales: valoración crítica de la historia de la Primera Guerra Mundial a través de la visualización de una película de guerra, conocer alternativas pacifistas en medio de la guerra, comprender el simbolismo de los personajes de la película y la ideología que representan cada uno, desarrollar un punto de vista crítico respecto a los conflictos en general y al funcionamiento del ejército.

COMPETENCIAS:

Las competencias que se trabajan en esta sesión son la competencia social y ciudadana, a través del conocimiento del escaso valor de la vida individual en esta película; la competencia de expresión cultural y artística por trabajar con el cine como fuente histórica; la competencia en comunicación lingüística, por medio de la redacción de cuestiones y la expresión de opiniones personales argumentadas; la competencia de aprender a aprender, con el objetivo de desarrollar la motivación permitiendo elegir libremente a los alumnos una obra y ciertas preguntas; y la competencia de autonomía e iniciativa personal, por desarrollar el trabajo autónomo y la organización y planificación personal.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:

Esta actividad parte de la visualización de una película, una forma de acercarnos a los intereses propios de los alumnos, acostumbrados a vivir en una sociedad extremadamente visual y con gran presencia de las imágenes. El alumno podrá escoger entre diversas películas de todo el bloque temático, por lo que tomará una decisión con la que, a priori, se implicará por ser de su interés.

En referencia a las preguntas, hay diversidad en ellas, teniendo muchas de ellas una parte sencilla de descripción y una más compleja de interpretación, como en este caso: “¿Cómo aparece descrita en esta película la guerra de posiciones? Comenta alguna escena de la película y compárala con alguna batalla que conozcas de la Primera Guerra Mundial”. Además, los alumnos escogerán ocho de las diez preguntas a realizar, introduciendo la optatividad y el incremento de la motivación de los alumnos, con focos de interés diferentes (por ejemplo, hay una pregunta acerca de las armas, aspecto que puede interesar a muchos alumnos, mientras que hay otra acerca de una poesía, o una sobre el carácter actual de denuncia). Se calibrará el nivel de exigencia según los alumnos diferenciando entre un nivel bajo de descripción y comprensión general de la película al que todos tendrán que llegar, un nivel medio de mayor complejidad y argumentación del significado de la obra, y un nivel alto, para aquellos que relacionen la película con otros sucesos actuales u otras obras, y puedan argumentar con mayor capacidad. La autoevaluación puede servir para la atención a la diversidad en todos los sentidos, pues motiva a los que tienen mayor implicación y capacidad para obtener una alta cualificación, conociendo los criterios, y anima a los que tienen más dificultades para llegar al mínimo; asimismo, orienta a todos en lo que se espera de ellos en este trabajo.

EVALUACIÓN:

Los alumnos dispondrán de la rúbrica para la evaluación y deberán autoevaluarse y entregar su nota numérica junto al trabajo, además de la argumentación de por qué se ubica en cada rango. El profesor, una vez lea el trabajo y su autoevaluación, calibrará la

nota, pudiéndola incrementar si el alumno ha realizado una buena autoevaluación de su trabajo y es consciente de su aprendizaje. La rúbrica contiene los siguientes criterios de evaluación agrupados en las clasificaciones de “muy bien”, “bien”, “regular”, y “no aceptable”:

- Profundización, capacidad de reflexión y búsqueda externa de información.
- Comprensión global de la película y del argumento.
- Capacidad de relación de la película con la Unidad Didáctica.
- Corrección en la expresión escrita.

ACTIVIDAD 8: SIN NOVEDAD EN EL FRENTE.

DESARROLLO:

Esta tarea tendrá un carácter optativo y trimestral, dando también la posibilidad de escoger una obra entre algunas propuestas, relacionadas con las unidades didácticas del bloque temático, pero en este caso de carácter literario. La tarea consistirá en la lectura de una novela y la participación en un debate guiado a través de un blog creado para tal efecto. Deberá haber como mínimo tres personas por obra para llevar a cabo la tarea en el blog. El profesor deberá encargarse de confeccionar el blog y mantenerlo; es decir, irá subiendo preguntas y comentarios que los alumnos deberán responder habiendo leído la parte indicada del libro. Asimismo, el profesor actuará como moderador y tratará de elevar el debate, corregir aspectos incorrectos o remarcar los importantes. Los alumnos, a través del blog en el que participarán creando un usuario y escribiendo comentarios, conocerán desde el principio los objetivos que tiene esta tarea y las reglas para participar en ella. Del mismo modo que con la actividad anterior, ofrecemos una lista posible de libros que podrán darse a escoger a los alumnos, siempre sujeta a cambios derivados del criterio del docente:

- *Sin novedad en el frente*, Erich Maria Remarque: La violencia bélica: Primera Guerra Mundial (1914-1918).
- *Rebelión en la granja*, George Orwell: La violencia revolucionaria: Revolución Rusa; La violencia política: soluciones fascistas y totalitarias.
- *Réquiem por un campesino español*, Ramón J. Sender: La violencia política: soluciones fascistas y totalitarias. España: de la Segunda República al Franquismo.
- *Fahrenheit 451*, Ray Bradbury: La violencia política: soluciones fascistas y totalitarias.

En la unidad didáctica que estamos desarrollando hemos optado por la obra de Erich Maria Remarque, *Sin novedad en el frente*, y creado el blog correspondiente con

todas las actividades incorporadas, que se pueden encontrar también en el anexo. La dirección del blog, en activo, es la siguiente:

<http://sin novedad en el frente remarque.wordpress.com/>

OBJETIVOS:

- Valorar la literatura como una fuente útil para el estudio de la historia.
- Consolidar el aprendizaje de los aspectos políticos, militares e históricos de la Primera Guerra Mundial en la novela: la guerra de trincheras, la jerarquía militar, los cambios mentales que provoca la guerra, etc.
- Conocer un ejemplo de novela antibelicista y reflexionar sobre el pacifismo y la inutilidad de las guerras.
- Aprender a trabajar con otros compañeros en un medio virtual contrastando opiniones y visiones distintas de una misma obra.

CONTENIDOS:

- Declarativos: concepto de antibelicismo, la guerra de trincheras, los aspectos militares de la Primera Guerra Mundial.
- Procedimentales: análisis de una novela como recurso para el aprendizaje de la historia, utilización de un blog como medio para aprender contrastando opiniones con compañeros.
- Actitudinales: valoración crítica de la historia de la Primera Guerra Mundial a través de la lectura de una novela antibelicista, conocer alternativas pacifistas, potenciar el espíritu crítico respecto a las guerras actuales y otro tipo de conflictos.

COMPETENCIAS:

Las competencias que se trabajan por medio de esta actividad son la competencia social y ciudadana, reflexionando sobre la violación de los Derechos Humanos y el espíritu crítico hacia los conflictos; la competencia de expresión cultural y artística, por partir de una novela como fuente documental; la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, por utilizar un blog en internet como medio para el aprendizaje; la competencia en comunicación lingüística, en el trabajo de la expresión correcta y la formulación y contraste de opiniones; la competencia de aprender a aprender, por el desarrollo de la motivación en la elección de tareas optativas; y la competencia de autonomía e iniciativa personal por desarrollar el trabajo autónomo y el trabajo en equipo para llegar a conclusiones de mayor calidad.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:

Esta actividad está destinada a atender a la diversidad de aquellas personas que tienen una mayor motivación hacia la asignatura y hacia la literatura en general. Además, al plantear la posibilidad de escoger diferentes libros en el marco del bloque temático, cada uno relacionado con un contenido de distintas unidades didácticas, estamos atendiendo a la diversidad de intereses y fomentando la motivación. Otra medida para atender a la diversidad de aquellos alumnos que tienen dificultades para la organización del trabajo autónomo consistirá en alargar el tiempo de la realización del trabajo en el blog e ir señalando cada semana un conjunto de capítulos que leer con las preguntas correspondientes. De este modo, será posible terminar el trabajo en un trimestre y de una manera pausada, y ayudarles a la organización personal del trabajo.

EVALUACIÓN:

En la evaluación se tendrán en cuenta dos aspectos básicos: las aportaciones en el blog (la evaluación continua) y el informe y opinión personal de la novela de manera individual (evaluación final). En la evaluación de las aportaciones se tendrá en cuenta el número de preguntas en que se ha intervenido, la calidad de las argumentaciones, la aportación de materiales externos como enlaces, fotografías o vídeos, además de la calidad en la expresión y la corrección ortográfica y gramatical.

ACTIVIDAD 9: UNA MIRADA DEL PRESENTE DESDE EL PASADO

DESARROLLO:

La redacción será de carácter trimestral y englobará todo el bloque temático respondiendo a la siguiente pregunta: “Observando la realidad actual del mundo vemos que hay situaciones de crisis y de violencia, ¿qué elementos podemos comparar con el pasado de la primera mitad del siglo XX?”. Las orientaciones que daremos a los alumnos serán las siguientes:

- Contenido: el desarrollo de esta síntesis será libre y podrá ser diferente en cada alumno. Es recomendable que se haga un pequeño análisis de la realidad actual del mundo (conflictos políticos actuales, protestas ciudadanas, crisis económica y sus consecuencias, deslegitimación de las instituciones políticas...) y, a partir de ahí que se establezca una comparación, si es posible, con semejanzas y diferencias con algún o algunos momentos que hayamos estudiado durante el bloque temático. Por ejemplo, los conflictos bélicos que hemos estudiado se pueden relacionar con las tensiones que hay hoy en día; la crisis económica de los años 30 se puede relacionar con la que estamos sufriendo (tanto en su

causalidad como en las consecuencias), así como la deslegitimación de las instituciones con los momentos de protesta en Ucrania o en la Unión Europea. Cada alumno en su redacción podrá escoger libremente uno o varios temas en los que profundizar, incluyendo necesariamente una reflexión y síntesis, argumentada y con datos, sobre el periodo histórico que se escoge y la situación con la que se compara.

- Forma: la extensión será de 3 o 4 páginas como máximo escritas a mano. Se valorará especialmente la corrección y la expresión de los argumentos.
- Entrega: se podrá realizar una primera entrega en la que el profesor realizará una supervisión del esquema que tenga el alumno para guiarle y darle información sobre cómo mejorarla. La segunda entrega será la definitiva a finales del trimestre.

OBJETIVOS:

- Consolidar el aprendizaje de los aspectos políticos, económicos y sociales de los acontecimientos de la primera mitad del siglo XX.
- Reflexionar críticamente sobre los problemas de la sociedad actual.
- Fomentar la creatividad en la expresión personal de ideas razonadas.

CONTENIDOS:

- Declarativos: acontecimientos históricos de la primera mitad del siglo XX.
- Procedimentales: comparación de fuentes históricas y documentos actuales, capacidad de síntesis y expresión de argumentos.
- Actitudinales: valoración crítica de la historia de la primera mitad del siglo XX, potenciar el espíritu crítico respecto a la situación actual de crisis.

COMPETENCIAS:

Las competencias que se trabajan por medio de esta actividad son la competencia social y ciudadana, reflexionando sobre los sucesos y conflictos de la primera mitad del siglo XX en Europa; la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, por la comparación de fuentes históricas diferentes; la competencia en comunicación lingüística, por la redacción de un texto personal; la competencia de aprender a aprender y la de autonomía e iniciativa personal, por ser un trabajo autónomo y con libertad para enfocararlo.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:

Esta tarea atiende a la diversidad porque permite la libertad de cada uno para enfocararlo de una manera u otra, optando por el tema que más facilidades presente. Además, el

profesor dará una retroalimentación sobre el proceso que lleve el alumno con la finalidad de guiarle a partir del primer esbozo y ayudarlo a corregir y mejorar su trabajo.

EVALUACIÓN:

En la evaluación se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: cantidad y calidad de la información histórica de las unidades didácticas aportada, grado de análisis de la situación actual en el mundo, capacidad de reflexión y crítica en sentido histórico, y expresión de argumentos con corrección. Se valorarán especialmente las redacciones que hayan presentado previamente un borrador y la mejora y el progreso respecto a la entrega final.

ACTIVIDAD 10: EXAMEN

DESARROLLO:

El examen se realizará después de cada unidad didáctica, aunque el docente podrá optar por unir varias unidades didácticas bajo un mismo examen. La realización del examen constará de 50 minutos en hora de clase. El examen que se propone para esta unidad didáctica se encuentra en el anexo 12.

OBJETIVOS:

- Consolidar los conocimientos sobre las causas de la Primera Guerra Mundial, las características que tuvo y la vertiente de género de este conflicto.
- Analizar fuentes primarias y secundarias de diferente naturaleza integrando la información extraída en un texto propio.

CONTENIDOS:

- Declarativos: causas, características y consecuencias de la Primera Guerra Mundial.
- Procedimentales: análisis de documentos históricos y capacidad de síntesis de temas históricos.
- Actitudinales: capacidad de empatizar con el pasado, organización del tiempo y de las ideas en la redacción de la prueba.

COMPETENCIAS:

Las competencias que se trabajan por medio de esta actividad son la competencia social y ciudadana, reflexionando sobre la causalidad y características de la Primera Guerra Mundial; la competencia en el tratamiento de la información por utilizar las fuentes históricas dentro del texto producido por el alumnado; la competencia en comunicación lingüística y la de autonomía e iniciativa personal por tratarse de un ejercicio autónomo de escritura y de síntesis.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:

El examen dispone de preguntas de diferente naturaleza para no centrar únicamente el ejercicio en la memorización o en el análisis de documentos. Si alguien tuviera algún problema específico podría ampliarse el tiempo de realización del examen o reducir la extensión de las cuestiones.

EVALUACIÓN:

Se evaluará la cantidad de información pero también su forma de expresarla y la capacidad de síntesis en un ejercicio de contenidos abundantes, así como la inserción de la información procedente de las fuentes documentales en el texto producido. Las faltas de ortografía podrán restar 0.2 por cada una hasta un máximo de 2 puntos. La valoración de cada una de las preguntas se encuentra en el anexo con el modelo propuesto de examen.

7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

La atención a la diversidad educativa es un aspecto muy importante sobre el que reflexionar en la aplicación de nuestra unidad didáctica. Por ello, en el apartado en que hemos desarrollado cada sesión y cada actividad nos hemos referido a las medidas concretas que aplicaríamos para atender a la diversidad. La variedad en el ritmo de aprendizaje de los alumnos hace necesario que el docente implemente medidas diferentes en los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje, todo ello con la finalidad de que el alumno pueda seguir la marcha de las clases y no pierda el interés ni la atención.

La primera medida de atención a la diversidad que cabría tomar se refiere a la disposición de la clase. Como hemos podido observar en el desarrollo de las sesiones, no sólo se apuesta por el trabajo individual, sino que se introduce el trabajo por parejas y el trabajo por equipos, tanto en la realización del algún trabajo fuera del horario escolar como en las tareas propias del aula. Hay tres métodos usados a lo largo de esta unidad didáctica que atienden a la diversidad en este sentido: la metodología del Puzle de Aronson, como ya hemos comentado anteriormente, la asignación de roles en los

trabajos por equipos, definiendo la función de cada persona y fomentado su participación, y el trabajo por parejas, en el que entran en juego las explicaciones de alumno a alumno y el refuerzo mutuo. Además, esta metodología del trabajo por proyectos con roles diferentes sirve para producir materiales diversos por parte de los alumnos: un informe, un elemento visual, una exposición oral; y todo ello atiende a la diversidad en el sentido de las inteligencias múltiples. El trabajo por equipos incrementa los canales de comunicación y sirve para consolidar los conocimientos; de este modo, se evita focalizar únicamente el modelo didáctico en la comunicación unidireccional entre el profesor y el alumnado, y se apuesta en diversas ocasiones por la comunicación multidireccional en la que, además de la transmisión y la exposición, hay también un debate y una confrontación de opiniones entre los propios alumnos. Esto es una medida de atención a la diversidad siguiendo las teorías del pedagogo y psicólogo estadounidense Ausubel y de Vigotsky sobre la “zona de desarrollo próximo”. Según estas teorías, los alumnos en muchas ocasiones pueden generar explicaciones más adecuadas en lenguaje y en contenido a sus propios compañeros que las que realiza el propio profesor. Ello ocurre porque la distancia entre el conocimiento que tienen sobre la materia y lo que desconocen es menor entre ellos y pueden complementar sus representaciones mentales de una manera más cercana y adecuada. De todo ello se derivará una organización física del aula en parejas o en equipos, dependiendo de la actividad que se realice.

En segundo lugar, también se atenderá la diversidad a través de los materiales ofrecidos a la clase, debiendo seleccionar los textos ofrecidos en la unidad didáctica, recortarlos según el criterio del profesor o, incluso, adaptarlos en el lenguaje. En la actividad número dos y tres el profesor seleccionará, de acuerdo con su criterio y la realidad de la clase, al menos dos documentos de los ofrecidos en la unidad didáctica, y preferentemente de naturaleza diversa. Incluir más dependerá de su criterio. La variedad de materiales ofrecidos, introduciendo textos, imágenes, vídeos y tablas principalmente, también sirve para variar los códigos de representación y poder trabajar materiales diversos para que algunos alumnos tengan más facilidad para construir su representación mental.

La toma de decisiones de los alumnos también está presente a lo largo de la unidad didáctica, tanto en la elección del tema del trabajo equipo, como en la visualización de una película concreta con una serie de preguntas entre las que elegir, y en el desarrollo de un conflicto actual libre. Ello tratará de fomentar la implicación y motivación del alumno tomando una opción individual y colectiva sobre la que comprometerse. Partir de los intereses es una forma útil para adecuarse a la diversidad de los ritmos de aprendizaje: por ejemplo, escogiendo una película entre una lista disponible, un libro optativo, unas preguntas sobre el trabajo de la película que trata distintos aspectos, etc.

Asimismo, el docente también podrá tomar medidas de atención a la diversidad en el sentido de ofrecer más posibilidades a aquellos alumnos con mayor capacidad de trabajo o de motivación. Por ejemplo, la existencia de un trabajo optativo sobre una

novela puede ayudarles a profundizar en un tema determinado, así como la posibilidad de realizar síntesis en el ordenador durante la clase o de buscar más información externa para incorporar a su estudio del tema.

En el proceso de evaluación también se atenderá a la diversidad, variando los momentos de evaluación y no centrándola únicamente en el examen. Se tendrá en cuenta la participación en clase, la realización de un trabajo obligatorio y la redacción del bloque temático, por lo que los alumnos dispondrán de diversas calificaciones. La introducción de la herramienta de la autoevaluación en diversas ocasiones en la unidad didáctica puede servir también para reforzar el proceso de organización del estudio y del trabajo de los alumnos, motivando a aquellos que tienen mayor capacidad de trabajo, y animando y guiando a aquellos que tienen más dificultades. Por ejemplo, en el caso de la redacción del bloque temático, se dará la posibilidad a todos de entregar un borrador previo, antes de la redacción final; de este modo, podrá mejorarse la calidad del trabajo y podrá atenderse individualmente a los alumnos con más dificultades. En lo que se refiere a las preguntas planteadas, tanto en el examen como en los trabajos y ejercicios de clase, se han introducido diversos niveles de exigencia. Partiendo de la propuesta de Jorge Sáiz que diferenciaba entre actividades de nivel cognitivo bajo, medio y alto²³, nos aseguraremos de garantizar un progreso en la exigencia de las actividades, incluyendo algunas de un nivel basado en la reproducción y descripción (nivel bajo), otras que exijan una profundización y comparación mayor (nivel medio), y algunas que induzcan a realizar reflexiones y comparaciones más allá del tema estudiado (nivel alto). Alcanzar el nivel bajo será el mínimo exigido para todos y, de esta manera, los alumnos que tengan mayores dificultades, no se desmoralizarán y podrán ascender en el nivel de actividades a realiza, permitiendo un progreso pausado y no abismal.

8. EVALUACIÓN.

8.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Los criterios de evaluación seguidos en la unidad didáctica están extraídos del *Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana*, de donde se han reformulado para adaptarlos e incluir las competencias básicas.

²³ SÁIZ, Jorge. “Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 25, 2011, pp. 37-64; ÍDEM (2013), “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 27, 2011.

1. Señalar, de forma general, las conexiones entre los principales acontecimientos mundiales y conflictos de la primera mitad del siglo XX a través de la interpretación de la violencia.
2. Identificar las causas de la Primera Guerra Mundial, saber explicarlas de forma conjunta y reconocer la causalidad múltiple en los hechos históricos.
3. Identificar y explicar las características básicas de la Primera Guerra Mundial de forma global, y poner ejemplos de cada una de ellas.
4. Explicar las principales fases de la Primera Guerra Mundial con las batallas más importantes y las características de la guerra de trincheras.
5. Entender el significado de genocidio aplicado al caso armenio durante la Primera Guerra Mundial.
6. Identificar y explicar las consecuencias de la Primera Guerra Mundial y los cambios territoriales en Europa tras el conflicto.
7. Conocer diversas posturas sobre la guerra: tanto de apoyo como de rechazo con un carácter pacifista; así como empatizar con ellas, entendiéndolas en el contexto, sin tratar de juzgarlas.
8. Identificar algunos conflictos del mundo actual, sus causas, consecuencias y características principales.
9. Realizar, de manera individual y en grupo, trabajos escritos y exposiciones orales, utilizando el vocabulario pertinente, la corrección formal adecuada y argumentando de forma coherente.
10. Interpretar distintos tipos de documentos históricos y usarlos como fuente de información y medios de análisis y síntesis.
11. Defender los Derechos Humanos, el respeto y el diálogo, así como condenar los actos de violencia.
12. Desarrollar la capacidad de trabajo autónomo y la organización de las tareas con tiempo limitado.

8.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos de evaluación serán variados y no se centrarán únicamente en el examen, con la finalidad de fomentar el trabajo en clase y la dedicación diaria, así como las competencias básicas, entre las que se ubica la autonomía personal y la organización del trabajo. Se tendrán en cuenta para evaluar el trabajo de los alumnos los siguientes instrumentos:

- **Síntesis del bloque temático:** la redacción tendrá un carácter trimestral y referida al bloque temático estudiado. El alumno deberá responder a una pregunta global, que recoge aspectos de todas las unidades didácticas, y que preferentemente relaciona lo estudiado con la actualidad, como se puede ver en la pregunta planteada para este bloque. Se valorará especialmente la capacidad de síntesis, de redacción y de expresión correcta de ideas, así como la originalidad del planteamiento del alumno.

- **Trabajo sobre la película:** este trabajo será de carácter trimestral y consistirá en contestar un cuestionario sobre una película escogida entre un listado, relacionada con alguna unidad didáctica del bloque temático. Se valorará la capacidad de reflexión y de interpretación de este tipo de fuente histórica.
- **Examen de unidades didácticas:** el examen se realizará agrupando varias unidades didácticas, o de manera individual, según el criterio del profesor. El objetivo no será memorizar multitud de datos que se trabajen en clase, sino tener una visión general de los procesos de la que el alumno sepa dar cuenta en un texto propio. Además, habrá una parte importante de análisis de documentos, por su presencia constante en el trabajo de clase. En los anexos se puede ver el modelo de examen que proponemos para esta unidad didáctica.
- **Trabajo en clase:** el trabajo en clase será recogido por el profesor de forma periódica por medio del cuaderno y de las tablas y fichas que se utilizan en las sesiones de la unidad didáctica. Se valorará la continuidad del trabajo del alumnado y la participación activa en clase, tanto en la pertinencia de las intervenciones como en la atención y la corrección en la expresión.
- **Libro optativo trimestral:** este trabajo será de carácter optativo pudiendo incrementar la nota hasta 2 puntos sobre la nota final de la evaluación. El libro será escogido libremente por los alumnos entre una lista, formando pequeños grupos que trabajarán la obra literaria por medio de un blog creado por el profesor, como hemos mostrado anteriormente. La capacidad de lectura y comprensión, la interpretación en referencia al tema estudiado y la originalidad y capacidad de relación serán los aspectos a tener en cuenta en este trabajo, así como la habilidad interpersonal de confrontación de opiniones y de debate.

8.3. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

A continuación señalamos el porcentaje de la nota de cada una de las tareas a realizar. El examen, por la importancia que tiene, sigue teniendo un porcentaje alto de la nota final, pero el resto de las tareas suman un 60%, tratando de fomentar el trabajo diario y evitar la centralidad del examen a la que muchos estudiantes están acostumbrados. Las faltas de ortografía en los trabajos y exámenes restarán 0.2 hasta un máximo de 2 puntos.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	PORCENTAJE DE LA NOTA
Síntesis del bloque temático	20%
Trabajo sobre la película	20%
Trabajo en clase	20%
Examen	40%
Libro optativo trimestral	Hasta 2 puntos sobre la nota global

9. BIBLIOGRAFÍA.

- ANTÓN, Jacinto. “I Guerra Mundial, regreso a un inmenso baño de sangre”. *El País*, 16 de diciembre de 2013.
- CASANOVA, Julián. *Europa contra Europa*. Barcelona: Crítica, 2011.
- DE PABLO, Santiago. “Introducción. Cine e Historia. ¿La gran ilusión o la amenaza fantasma?”, *Historia Contemporánea*, Universidad del País Vasco, 2001.
- DOMÍNGUEZ, Jesús. “El lugar de la historia en el currículum 11-16: un marco de referencia” en CARRETERO, M; POZO, I; ASENSIO, M.: *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1991, pp. 44-60.
- FERNÁNDEZ, Antonio. (1994). *Edad Contemporánea*, Barcelona: Vicens-Vives.
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier. *Cine e Historia en el aula*. Madrid: Akal, 1994.
- FORNER MUÑOZ, Salvador. “La primera guerra mundial según la visión de Stanley Kubrick en Senderos de Gloria”. En UROZ, José. *Historia y cine*. Alicante: Universidad de Alicante, 1999.
- GARGALLO LÓPEZ, Bernardo. (2010) “El proceso educativo” en GARGALLO LÓPEZ, Bernardo. y APARISI I ROMERO, Joan. Antoni. (Coords.). *Procesos y contextos educativos. Máster en profesor/a de Educación Secundaria*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- EERS, M. L. (1974). *El mundo contemporáneo (1848-1914)*. Madrid: Edaf, pp.161-164.
- HOBSBAWM, Eric. *La era de la revolución, 1789-1848*. Ximénez de Sandoval, Felipe (trad.) Barcelona: Crítica, 2011.
- HOWARD, M. (2008). *La primera guerra mundial*. Barcelona: Crítica, pp. 25-27.
- ÍNSULA BARATARIA (Grupo). “Criterios y pautas para la elaboración de materiales para la enseñanza: El modelo didáctico”. En: ÍNSULA BARATARIA (Grupo). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales: Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid: Mare Nostrum, 1994, pp. 69-102.
- MACMILLAN, Margaret. *1914: de la paz a la guerra*. Vitier, José Adrián. (trad.). Madrid: Turner, 2013.
- HASTINGS, Max. *1914: el año de la catástrofe*. García, Gonzalo; Belza, Cecilia (trad.). Barcelona: Crítica, 2013.
- MADALENA CALVO, José Ignacio. “Aprender Geografía e Historia. Aprender a leer”. En www.leer.es, 2010.
- MARIA REMARQUE, Erich. (1929) (2009). *Sin novedad en el frente*. Barcelona: Edhasa.
- MAZA, E, “La Gran Guerra (1914-1918)” en PAREDES, J. (coord.) (2010). *Historia Universal Contemporánea*, Barcelona: Ariel, pp. 477-500.
- MONTROYA, Milagros. “Necesidad y deseo: cambiar la relación educativa” en *Enseñar, una experiencia amorosa*, Madrid: Sabina, 2008, pp. 35-42.

- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001.
- RENOUVIN, P. (1990). *La primera guerra mundial*. Vilassar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau.
- SERNA, Justo. “¿Para qué sirve un historiador?” <http://justoserna.com/2012/05/03/para-que-sirve-un-historiador/>
- _____ “Por qué los historiadores deberíamos leer novelas”. *Literatura e historia cultural o Por qué los historiadores deberíamos leer novelas*. Valencia: Eutopías, vol. 130, 1996.
- SÁIZ, Jorge. “Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 25, 2011.
- _____ “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 27, 2011.
- _____ “Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO”. *Clío*, 39, 2013, pág. 3. <http://clio.rediris.es>.
- TRAVERSO, Enzo. *A sangre y fuego: de la guerra civil europea (1914-1945)*. Petrecca, Miguel Ángel (trad.), Muñoz, Gustau (rev.). València: Publicacions de la Universitat de València, 2009.
- VIDAL-ABARCA, Eduardo, GARCÍA ROS, Rafael, PÉREZ GONZÁLEZ, Francisco (coords.) *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza, 2010, pág.169.
- *Pasajes: revista de pensamiento contemporáneo*. València: Universitat de València; Fundació Cañada Blanch, 43, invierno 2013-2014.
- “Entrevista a Maite Larrauri”, *Revista Futura*, en <http://revistafutura.blogs.uv.es/2013/09/19/entrevista-a-maite-larrauri/>.

Bibliografía web:

- Las historias de Doncel. Blog didáctico de historia y geografía. <http://jadonceld.blogspot.com.es/2012/03/la-retaguardia-durante-la-primera.html>
- Tu profesor de Ciencias Sociales. http://www.profedesociales.com/enlaces/materias/cuarto_eso/cinco_imperialismo/mujer_gran_guerra.html
- Wikipedia. www.wikipedia.org
- Hircocervia. <http://hircocervia.blogspot.com.es/2010/11/siglo-xx-la-primera-guerra-mundial.html>
- Misszoriquintanilla. <http://misszoriquintanilla.blogspot.com.es/2010/09/la-primera-guerra-mundial.html>
- Clases historia. www.claseshistoria.com/1guerramundial
- Departamento de Geografía e Historia, Instituto Bachiller Sabuco, Albacete. <http://bachiller.sabuco.com/historia/>

- El País. [http://elpais.com/tag/primera_guerra_mundial/a;](http://elpais.com/tag/primera_guerra_mundial/a;http://cultura.elpais.com/cultura/2014/06/04/babelia/1401871263_984726.html)
http://cultura.elpais.com/cultura/2014/06/04/babelia/1401871263_984726.html.

10. ANEXOS.

ANEXO 1: ACTIVIDAD 1: ¿QUÉ SABEMOS DE ESTA ÉPOCA? ¿ES MUY LEJANA?



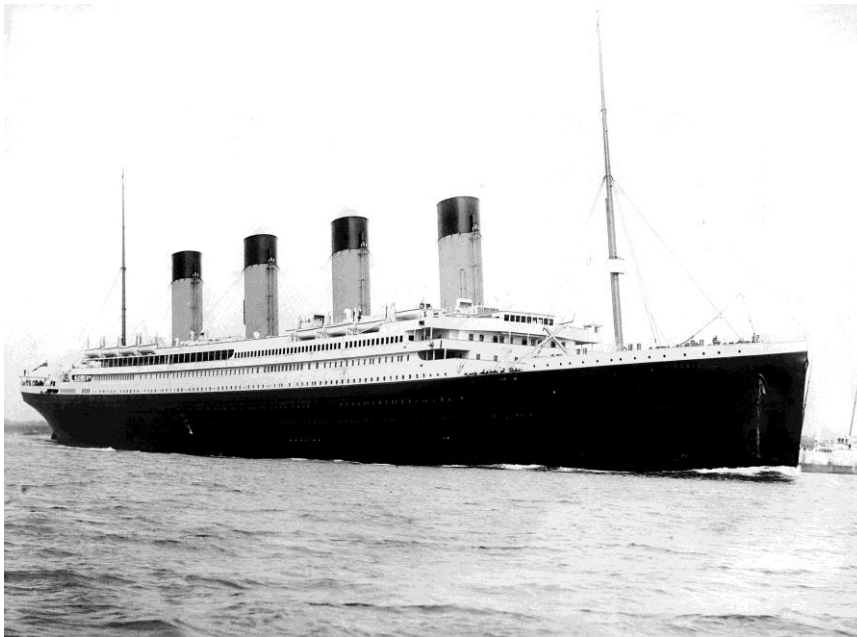
1-Guglielmo Marconi (1901), ingeniero e inventor italiano, destacado por la invención de la radio como instrumento de transmisión.



2-Torre Eiffel, construida en 1889 por el ingeniero Gustave Eiffel para la Exposición Universal en París.



3-Caricatura del reparto de África en la Conferencia de Berlín (1884-1885) con el canciller Otto von Bismarck y líderes de otras potencias europeas.



4-RMS Titanic, un transatlántico británico que se hundió en su primer viaje, desde Southampton a Nueva York, en abril de 1912.



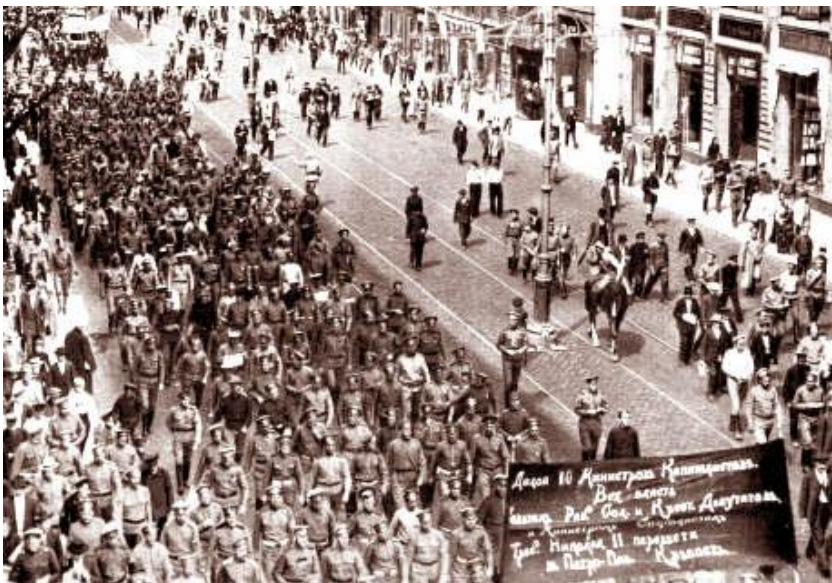
5-Soldados en una trinchera durante la Primera Guerra Mundial.



6-Rostro destrozado (“gueules cassées”) de la Primera Guerra Mundial. Fotografía de Ernst Friedrich, Berlín, 1924.



7-Discurso de Lenin en 1917 con Trotsky a su lado.



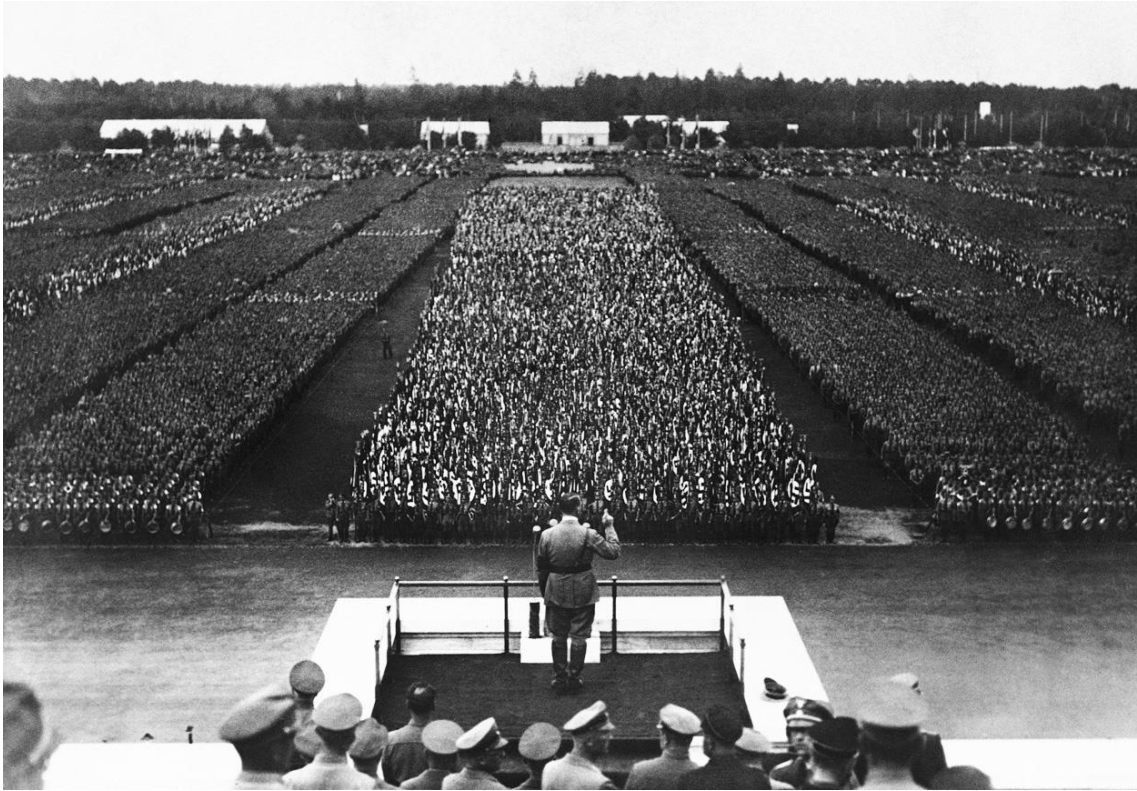
8-Petrogrado, junio del 17. Manifestación bolchevique. El cartel dice lo siguiente: "Abajo los 10 ministros capitalistas. Todo el poder a los soviets de diputados obreros, campesinos y soldados".



9-Víctima de la Gran Depresión. Traducción: “Conozco tres oficios, hablo tres lenguas, luché durante tres años, tengo tres hijos y no trabajo durante tres meses, pero sólo quiero un trabajo”.



10-Trabajadores en paro durante la Gran Depresión en una tienda de reparto de comida gratis para desempleados.



11-Mitin de Adolf Hitler en Núremberg en 1937.



12-Guernica, cuadro pintado por Pablo Picasso en 1937 reflejando el bombardeo a dicha ciudad por los aviones alemanes de la Legión Cóndor.



13-Prisioneros del campo de concentración de Buchenwald (colina de Ettesberg, cerca de Weimar).



14-Víctimas de Nordhausen (Turingia, Alemania) en un campo de concentración.

ANEXO 2: CUESTIONARIO INICIAL SOBRE LAS FOTOGRAFÍAS:

Nombres:

NÚMERO DE LA FOTOGRAFÍA	CUESTIONES	RESPUESTAS
1, 2.	¿Sabrías identificar las imágenes y contextualizarlas temporalmente? ¿Para qué sirve lo fotografiado en la primera?	
3, 4.	¿Recuerdas qué momento describe la primera fotografía? ¿Qué vemos en la segunda imagen? ¿Conoces la historia?	
5, 6.	¿Cómo se llama el lugar donde están estos soldados? ¿Por qué tiene esa persona el rostro así?	
7, 8.	¿Qué personas vemos en la primera fotografía? ¿Qué describe la segunda y dónde pudo darse?	
9, 10.	¿Qué les ocurrió a las personas que aparecen en estas fotografías? ¿Por qué y en qué momento?	
11, 12.	¿Quién es la persona de la primera fotografía y qué está ocurriendo? ¿Quién es el autor de este cuadro y qué describe?	
13, 14.	¿En qué momento de la historia ocurrieron estos hechos? Descríbelos.	

TEXTO ELABORADO:

Desde 1871, Europa vivió un periodo de paz y estabilidad relativas, pareció que se vivía el sueño inagotable del Titanic basado en la confianza en la superioridad de los europeos. Muestra de ello son las aventuras imperialistas, con grandes ejemplos como Gran Bretaña y Francia, el gran desarrollo económico con la Segunda Revolución Industrial, la globalización y la internacionalización, el proceso de urbanización acelerado, las innovaciones tecnológicas y los inventos, el gran aumento de la producción, las nuevas fuentes de energías utilizadas, etc. Sin embargo, entre 1871 y 1914 (los “años de vértigo”) también se desarrollaron otras tendencias que marcarían toda la primera mitad del siglo XX: el nacionalismo exacerbado y el imperialismo.

El sueño del Titanic comenzó a tambalearse con el periodo de la paz armada que culminaría en 1914 con el comienzo de la Primera Guerra Mundial y el final abrupto de un crecimiento extraordinario hasta este momento. La violencia bélica de la Gran Guerra inauguró una época, en ocasiones llamada “guerra civil europea” o “era de los extremos”, que contó pronto también con otro tipo de violencia, la revolucionaria. La violencia revolucionaria se podrá analizar en el caso de la Revolución Rusa de 1917 con el surgimiento de un Estado con un sistema político, social y económico distinto a lo conocido hasta ese momento, con el ascenso del comunismo.

A partir de 1929 con el crack de la Bolsa de Nueva York y la Gran Depresión económica derivada en los años 30 se constatará la incapacidad del orden capitalista para evitar un desastre económico. La violencia económica se expandirá, no sólo por Estados Unidos, sino también por el resto del mundo debido a la globalización de la economía. La crisis económica favorecerá el surgimiento de otro tipo de violencia, la política; es decir, el extremismo político, el nacionalismo violento y la hostilidad hacia el parlamentarismo con opciones políticas como la de Mussolini, Hitler o Franco, en un contexto europeo de crecimiento de estos regímenes.

La primera mitad del siglo XX culminará con otro tipo de violencia, que condensó todas las anteriores y las potencia: la violencia extrema y total de la Segunda Guerra Mundial, un conflicto militar con más de 50 millones de muertes y un grado de destrucción y de alcance general.

Elaboración propia a partir de CASANOVA, J. (2011), “Europa contra Europa, 1914-1945: una visión panorámica” en *Europa contra Europa, 1914-1945*. Barcelona: Crítica, pp. 7-30; TRAVERSO, E, “Obertura”, en *A sangre y fuego. De la guerra civil europea (1914-1945)*. Valencia: PUV, pp.29-46.

Posibles preguntas para guiar la lectura:

- a) ¿Qué ocurrió en 1871?
- b) ¿Por qué pensáis que se habla de “años de vértigo” para el periodo entre 1871-1914?
- c) ¿Por qué se usa la expresión de “paz armada” para estos años?

- d) ¿Cómo explicarías la expresión “guerra civil europea”? ¿Y la de “era de los extremos”?
- e) ¿Conoces alguna característica del comunismo?
- f) ¿Qué significa “crack”?
- g) ¿Conoces qué hicieron Mussolini, Hitler o Franco?
- h) ¿Cuándo se desarrolló la Segunda Guerra Mundial y qué sabes de ella?
¿Conoces alguna película sobre este tema?

UNA ÉPOCA DE VIOLENCIAS (1914-1945)

Los años de vértigo anteriores (1871-1914)

- Imperialismo.
- Segunda Revolución Industrial.
- Globalización e internacionalización.
- Mejoras tecnológicas y progreso.
- Pero... crisis económica.

Diferentes tipos de violencia: "guerra civil europea" o "era de los extremos".

Bélica (Primera Guerra Mundial)

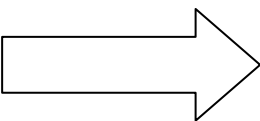
Revolucionaria (Revolución Rusa)

Económica (Gran Depresión)

Política (Totalitarismos y fascismos)

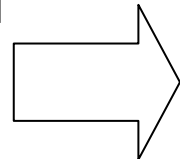
Extrema (Segunda Guerra Mundial)

Actividad 2: ¿Por qué estalló una guerra en 1914?"
Las causas de la guerra.

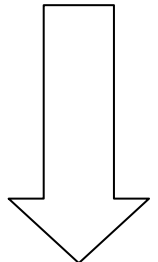


Actividad 3: ¿Qué tuvo de nuevo esta guerra y por qué se la llama "total"?"
Las características de la guerra total.

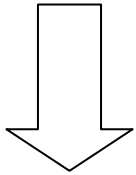
**"Una época de violencias:
La violencia bélica (1914-1918)"**



Actividad 4: ¿Cuatro años más o cuatro años menos?
Las fases de la guerra.

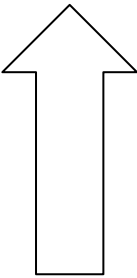


Actividad 5: Ponte en su lugar.
La empatía histórica y las consecuencias de la guerra.

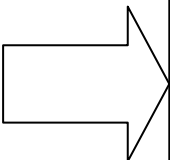


Actividad 6: ¿Hasta qué punto continuamos teniendo esta violencia en la actualidad?
Los conflictos actuales.

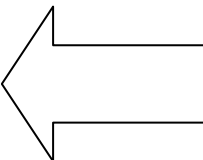
**LA VIOLENCIA
BÉLICA (1914-
1918)**



Actividad 1: ¿Qué sabemos de esta época? ¿Es muy lejana?
El contexto de la primera mitad del siglo XX.



Actividad 10: Examen
Asentamos los conocimientos y destrezas.



Actividad 7: "Los senderos de gloria no conducen sino a la tumba".
Actividad 8: Sin novedad en el frente.
Actividad 9: Una mirada del presente desde el pasado.
Aplicamos lo aprendido.

ANEXO 3: ACTIVIDAD 2: ¿POR QUÉ ESTALLÓ UNA GUERRA EN 1914?

1) Rivalidades económicas.

Participación en el empleo de los principales sectores económicos de Alemania, 1800-1907 (en %)

	Agricultura	Industria y manufacturas	Prestación de servicios
1800	61.8	23.1	16.9
1825	59.0	22.0	19.0
1846	56.8	23.6	20.4
1855	53.9	25.4	20.6
1861	51.7	27.3	21.0
1871	49.3	28.9	21.8
1882	42.2	35.6	22.2
1895	36.6	39.9	24.8
1907	34.0	40.0	26.0

Distribución del empleo en el sector manufacturero de la economía alemana, 1800-1913 (en %)

	Trabajo a destajo en el hogar	Artesanía	Industria
1800	43	50	7
1835	43	46	11
1850	39	45	16
1873	21	46	33
1900	5	35	60
1913	4	34	62

PIERENKEMPER, T. (2001), *La industrialización en el siglo XIX. Revoluciones a debate*. Madrid, Siglo XXI, pág. 88.

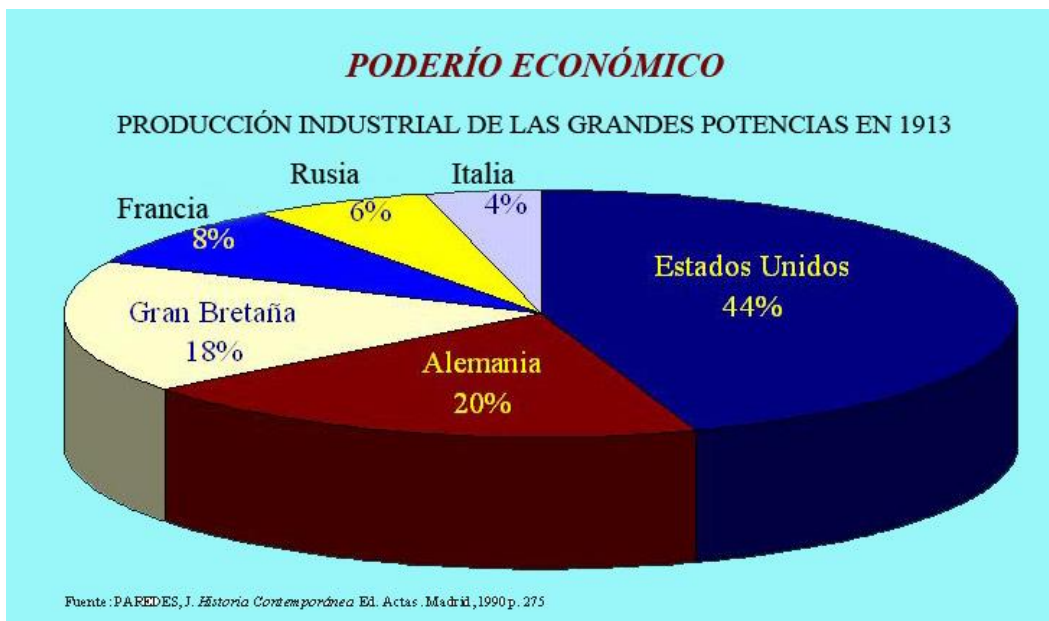
**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

El equilibrio en Europa, 1914.



An interesting constellation is shown here. Germany and Austria-Hungary "pull" together against the rest of the world. Italy (yet still) neutral in the middle, France already on the ground, the Russian Tsar seems to be defeated next. Great Britain looks rather desperate. In the background Japan with Serbia and Montenegro.

Producción industrial de las grandes potencias en 1913 (en %)



Transformaciones económicas de Alemania (1871-1914)

La población alemana pasa entre 1871 y 1914 de 41 a 68 millones de habitantes, desciende la tasa de mortalidad y disminuye la emigración a partir de 1880 por aumentarse el número de puestos de trabajo. El proceso de urbanización (36 % en 1871; 60% en 1910) se acompaña de una transformación en la agricultura con uso masivo de abonos y empleo de máquinas y aumento de rendimientos. En el caso del trigo, por ejemplo, se pasa de 13 quintales por hectárea en 1870 a 20 en 1911, frente a los 13 de Francia y 7 de Rusia en la misma época. A pesar de ello, Alemania debe importar productos alimenticios porque su población aumenta y la elevación del nivel de vida trae consigo nuevas necesidades.

La industria se convierte en la actividad esencial y la producción de carbón pasa de 26 millones de toneladas en 1870 a 260 millones en 1913. Alemania rebasa a Gran Bretaña con sus 17 millones de toneladas de acero –procedente la mayoría del Rhur– y llega al segundo puesto mundial después de Estados Unidos. La investigación científica también juega un papel muy importante en las fábricas: el crédito fluye para la investigación, la renovación del material y el lanzamiento de productos nuevos. Los principales bancos (los “cuatro D”: Deutsche Bank, Diskonto, Dresdner, Darmstaedter), duplican su capital entre 1890 y 1900. El Gobierno participa económicamente en la construcción de ferrocarriles llegando a 62.000 kilómetros en 1913 desde los 37.000 de 1871.

Respecto al tejido empresarial, se favorece mucho la concentración en grandes empresas como Siemens, industria eléctrica, o Badische Anilin, química, que absorben a pequeñas sociedades. La industria se verá dominada por grandes empresas con fuertes personalidades como Krupp, Thyssen, H. Stinnes, etc. Las importaciones de productos alimenticios se pagan con la exportación de productos industriales. En 1913, para gran inquietud de Gran Bretaña, Alemania ya ocupa el segundo lugar del comercio mundial. Hay una clara voluntad de inundar otros mercados con productos alemanes de buena calidad y precios moderados. La flota comercial es ya el doble que la francesa. Hamburgo es el primer puerto del continente europeo y el cuarto del mundo. Alemania domina el mercado ruso, otomano y el latinoamericano. En 1913 Alemania mantiene la mayor parte de su comercio con sus futuros enemigos.

Elaboración propia a partir de HEERS, M. L. (1974). *El mundo contemporáneo (1848-1914)*. Madrid: Edaf, pp.161-164.

Rivalidades económicas

La economía tuvo un papel determinante en el conflicto, tanto en su estallido como en el desarrollo y el resultado final. Enfrentó a las principales potencias financieras e industriales del mundo. Hasta 1914 Europa dominaba el mundo gracias al capitalismo liberal y el imperialismo bancario: por ejemplo, Europa tenía el 43% de la producción

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

mundial frente al 26% de Estados Unidos, el 20% de Asia o el 7% de América Latina. Respecto a la producción manufacturera, Alemania con un 16% y Gran Bretaña con un 14% estaban a la cabeza. Ello significó que Europa era el continente más armado con gran versatilidad en la industria de transformación: la industria de paz podría transformarse rápidamente en industria de guerra; de fabricar cocinas podía pasarse a fabricar carros de combate o cañones con los mismos materiales.

La supremacía que Gran Bretaña ostentó hasta finales del siglo XIX se vio dificultada por el ascenso de Alemania con su rápido desarrollo industrial. En 1913 se puede ver este hecho en los siguientes datos: Francia adquiría para esta fecha los mismos productos alemanes que ingleses; Bélgica importaba la mayoría de productos de Alemania; en Rusia se cuadruplican las importancias alemanas, etc. Alemania había conquistado muchos mercados por su posición central en Europa y su flexibilidad en el sistema de créditos.

A pesar de ello, Londres y París siguieron siendo en los mercados financieros los dos centros mundiales de distribución de capitales y Alemania no pudo competir en la colocación de su dinero fuera de sus fronteras, aunque era vista con recelo por franceses e ingleses. La ubicación de negocios franceses y alemanes en los Balcanes o en Turquía da lugar a conflictos y a enrarecer el clima internacional. No hay que exagerar la influencia de los negocios en la política, pero tampoco debe ser desdeñada.

Elaboración propia a partir de FERNÁNDEZ, Antonio. (1994). *Edad Contemporánea*, Barcelona: Vicens-Vives; MAZA, E, “La Gran Guerra (1914-1918)” en PAREDES, J. (coord.) (2010). *Historia Universal Contemporánea*, Barcelona: Ariel, pp. 477-500.

Exportaciones alemanas

“Hasta comienzos de la década de 1890 las exportaciones alemanas se componían fundamentalmente de productos textiles y bienes de consumo. Sin embargo, en pocos años, coincidiendo con el cambio de siglo, el balance de dichas exportaciones había sufrido una transformación radical en favor de los productos procedentes de la industria pesada. Así, una amplia gama de metales, en particular el acero y los metales no ferrosos electrolíticamente refinados, todo tipo de maquinaria y los productos químicos, se convirtieron en la base de las exportaciones alemanas.

Antes del comienzo de la primera Guerra Mundial, en el año 1913, Alemania se había convertido en el mayor exportador mundial de productos químicos y de maquinaria, entre los que destacaban en especial los producidos por la industria de material eléctrico. La industria química llegó a exportar durante los primeros años del siglo XX casi un tercio de su producción. Las exportaciones alemanas en este sector suponían, en 1913, el 28,5% del total de las exportaciones mundiales, frente al 15,6% de Gran Bretaña y el 9,7% de los Estados Unidos. Sin embargo, mucho más importante para

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

Alemania eran sus exportaciones de material eléctrico, las cuales alcanzaban el 34,9% del total de su producción, muy superior a las cuotas de sus más directos competidores, Estados Unidos y Gran Bretaña, que exportaban respectivamente el 28,9% y el 16% de su producción. Al mismo tiempo, las exportaciones alemanas suponían el 46,4% del total de las exportaciones mundiales de material eléctrico, frente al 22% de Gran Bretaña y al 15,7% de Estados Unidos. En general, Alemania se convirtió también en el primer exportador mundial de maquinaria. Mientras Gran Bretaña mantenía sólo su posición hegemónica en las tradicionales industrias de bienes y materiales -tejidos, estructuras básicas de hierro, barcos de hierro y máquinas de vapor-, Alemania había desbancado a las otras potencias industriales en la producción y exportación de productos relacionados con lo que podíamos llamar la segunda Revolución Industrial”.

NAHM, G. (1997), “Las inversiones extranjeras y la transferencia de tecnología entre Europa y América Latina: el ejemplo de las grandes compañías eléctricas alemanas en Argentina”. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, nº 1, pág. 4.

“A pesar mío soy cada vez menos inglés. Mi calzado es francés, mi ropa alemana, las sillas de mi despacho son de fabricación alemana, lo mismo ocurre con mis plumas, mi papel y mi alfombra: la cerveza que bebo es alemana. Pronto lo único inglés de mi casa serán mi carne y mis huesos y los sentimientos inmutables que me animan.”

Palabras del cónsul del Reino Unido en Aleppo (1898).

"Se pensaba construir en Turquía una serie de líneas de ferrocarril para el desarrollo del Asia Menor pero, como en otros negocios, no era posible obtener del gobierno turco las concesiones necesarias sin intervención diplomática. Cualquiera que pidiese una concesión, tenía pocas esperanzas de éxito (por más sólidas y ventajosas que fuesen sus propuestas desde el punto de vista financiero) si no era apoyado por su gobierno. Allí la presión diplomática era una regla y ningún interés comercial podía prevalecer sin ella. Firmas británicas presionaron para obtener concesiones de ferrocarriles en Asia Menor, concesiones que el embajador británico en Constantinopla apoyaba con la aprobación del Foreign Office. Firmas alemanas hacían Otro tanto con el apoyo del embajador de Alemania. De repente, nos llegó de Berlín una especie de ultimátum que nos conminaba a cesar en toda competencia (...) y declarando que, si no nos conformábamos a ello, el cónsul alemán en El Cairo retiraría su apoyo a la administración británica en Egipto."

Edward Grey. Secretario del Foreign Office: Memorias. 1927.

2) Rivalidades territoriales y nacionalismo (Balcanes).

Nacionalismo y rivalidades territoriales

El nacionalismo atribuye entidad y singularidad propias a un territorio y a sus ciudadanos, y sobre él se asientan aspiraciones políticas de carácter muy diverso. En ese proceso nacieron en el siglo XIX dos estados que jugarían un papel fundamental en la historia de Europa: Alemania e Italia. Al tiempo que esto acontecía, tenían lugar procesos de signo inverso que supusieron la disgregación de viejas entidades estatales en beneficio de otras nuevas. Fue el caso de la Turquía otomana, imperio que a finales del siglo XIX estaba en plena descomposición, parte de la cual se desarrollaba en el área de los Balcanes.

La guerra franco-prusiana (1870), puso los territorios franceses de Alsacia y Lorena en manos de los alemanes. Desde entonces nacionalismo francés no cesó de alentar el desquite y el rescate de dichos territorios.

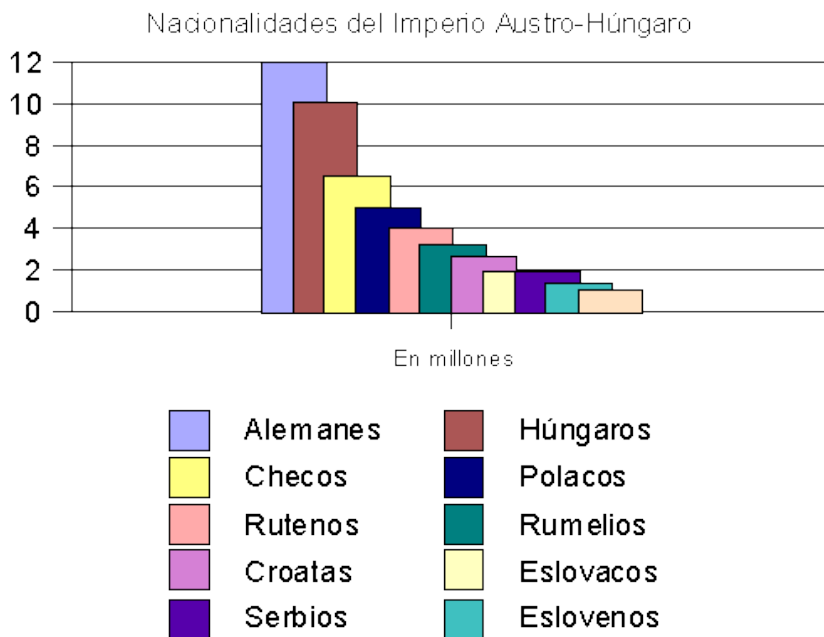
Un tercer escenario de fricción nacionalista lo constituyeron los imperios coloniales, cuyas disensiones alentaron fuertes tensiones internacionales que propiciaron la formación de alianzas militares y la carrera de armamentos.

Durante el siglo XIX Gran Bretaña y Francia se habían repartido gran parte del mundo. Al comenzar la siguiente centuria el peso económico de Alemania superaba al de ambas. Sin embargo, ese poder no se correspondía con la escasa entidad de sus posesiones ultramarinas (algunas áreas en el suroeste y oriente africanos, Togo y Camerún, así como algunos archipiélagos en el Pacífico). Alemania demandaba una nueva realidad colonial algo que trataban de impedir Gran Bretaña y Francia. Ese escenario fue testigo de tensiones internacionales, hecho acrecentado por el nacimiento de nuevas potencias como Japón o Estados Unidos, cada una de ellas con sus propios planes imperiales.

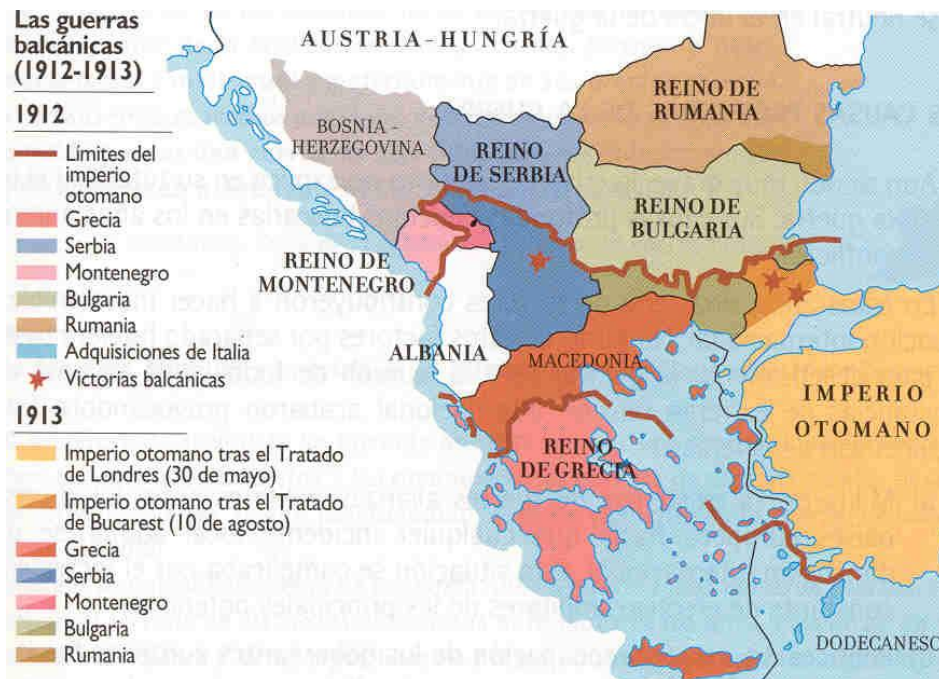
Dos episodios constituyeron la antesala de la Gran Guerra. Tuvieron lugar entre 1904 y 1911 en Marruecos, área bajo las aspiraciones coloniales francesas que Alemania utilizó para conseguir sus propios beneficios coloniales. Se conocieron como “Crisis marroquíes”.

Fuente: www.claseshistoria.com/1guerramundial

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**



Fuente: www.claseshistoria.com/1guerramundial



Fuente: <http://bachiller.sabuco.com/historia/>

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

Las crisis balcánicas: anexión de Bosnia-Herzegovina (1908)

"Mi querido Amigo: Los recientes acontecimientos en Turquía, dirigidos al establecimiento de un Estado constitucional, no han dejado de tener efecto en las provincias de Bosnia y Herzegovina, administradas por mi Gobierno. Aunque estas provincias, que han progresado cultural y materialmente de una forma tan satisfactoria, han expresado un deseo de establecer durante algún tiempo una constitución, estas intenciones ahora, a causa de la inestable situación de los asuntos en el Imperio Otomano, han hecho valer sus derechos tan vigorosamente que mi Gobierno presiente que no puede oponerse por más tiempo a ellos, especialmente si el desarrollo pacífico de los asuntos de las fronteras del sur de la monarquía está libre de disturbios. Ya que una constitución sólo puede ser otorgada por un poder soberano, me he visto forzado a anunciar la anexión de Bosnia y Herzegovina. Informaremos al Imperio Otomano de esto, al mismo tiempo lo notificaremos como una prueba de nuestra política de paz y nuestro rechazo de cualquier pretensión de adquirir territorios en los Balcanes; retiraremos nuestras tropas estacionadas en el Sanjak y en el futuro renunciaremos a los privilegios que se nos concedieran en el Sanjak por el Tratado de Berlín. Estoy informándole inmediatamente sobre este asunto, ya que debe por las estrechas relaciones que nos unen como amigos. Estoy seguro de que Vd. juzgará esto con amistosa voluntad y que no dejará de comprender que estamos actuando bajo la presión de la urgente necesidad. Su leal amigo.

Francisco José."

Carta del emperador Francisco José a Guillermo II, 29-IX-1908.

Fuente: <http://bachiller.sabuco.com/historia/>

La crisis de los Balcanes

Este problema encuentra su raíz en el aumento de los intereses austríacos en la zona de los Balcanes para conseguir una salida al mar, y en la rivalidad entre Serbia y Austria-Hungría. Austria-Hungría no disponía de colonias y, sin salida marítima desde la pérdida de sus territorios italianos, es vital la penetración económica en los Balcanes. Serbia era el estado balcánico más temido por los austríacos.

En 1903 se producirá en Serbia un cambio de dinastía y, de esta forma, se acabó la vía de conciliación que se había emprendido con Austria-Hungría en los últimos años. El nuevo régimen, de carácter proeslavista, se dedicó a expandir Serbia liberando a los serbios bajo gobiernos extranjeros, como los de Bosnia. Ante esta hostilidad de Serbia que cerraba la salida de los productos austríacos por el mar, Austria-Hungría tomó la decisión de ocupar Bosnia-Herzegovina y el corredor de Novi-Pazar. El gobierno serbio respondió creando un “movimiento de liberación” abierto a los serbios bosnios con una

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

rama terrorista encubierta, la Mano Negra, apoyada por el ejército serbio. Rusia apoyó a Serbia en su movilización pero el conflicto no estallará de forma bélica.

Serbia, con el apoyo ruso, formará la Liga Balcánica junto con Grecia, Bulgaria y Montenegro, con la finalidad de expulsar definitivamente a los turcos otomanos de la península, cuyo imperio estaba muy débil en este momento. De esta forma, estallará la Primera Guerra Balcánica (1911-1912) que perderá el Imperio Turco, expulsado de toda la península excepto de una cabeza de puente en torno a Adrianópolis. En 1913 se dio una Segunda Guerra Balcánica en la que Bulgaria, que no había conseguido todos los territorios que deseaba, luchó contra Serbia, Rumanía y Grecia, perdiendo finalmente y favoreciendo la configuración de una poderosa Serbia.

Después de estas dos guerras, a la altura de 1913, Serbia había duplicado su territorio y sus ambiciones seguían creciendo. Austria-Hungría, por su parte, sentía temor y frustración por el avance serbio. El polvorín de los Balcanes fue el lugar en que se produjo el asesinato del heredero al trono de los Habsburgo, el archiduque Francisco Fernando, perpetrado en Sarajevo, la capital de Bosnia-Herzegovina, por Gavril Princip, un terrorista adolescente entrenado y armado por la Mano Negra, respaldada por los serbios.

Elaboración propia a partir de HOWARD, M. (2008). *La primera guerra mundial*. Barcelona: Crítica, pp. 25-27.

3) Rivalidades territoriales y nacionalismo (Marruecos y Alsacia-Lorena).

Choque entre imperialismos

En los treinta últimos años del siglo XIX Europa vive una época de paz no exenta de tensiones; es el periodo que los historiadores han bautizado de la “paz armada”. Bismarck había demostrado su gigantesca talla diplomática formando un bloque en torno a Alemania, la Triple Alianza, e impidiendo la formación de un bloque de adversarios. Pero Rusia y Francia acabarán aproximándose y los intereses rusos chocarán con los alemanes en la cuestión de Oriente, en la que Alemania apoya a Austria, y el nacionalismo francés reivindica Alsacia y Lorena, territorios que Alemania intenta germanizar. Así, en 1893 se firma la alianza franco-rusa.

Marruecos es un ámbito de ficciones entre imperialismos; los conflictos balcánicos presentan una mayor complejidad y de las tensiones que generan se derivará directamente hacia la guerra general en el verano de 1914.

La penetración de Francia en Marruecos se efectuó de manera clásica: ofrecimiento al sultán de ayuda técnica y asistencia militar. Inglaterra por razones estratégicas y España por poseer intereses en la zona miraron con recelo las acciones francesas. Alemania

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

permaneció apartada de la zona hasta 1905 con la visita de Guillermo II a Tánger, momento en que se erigió en protector de la independencia de Marruecos, provocando una gran crisis internacional. Esta crisis se solucionará con la Conferencia de Algeciras en 1906 en que se acuerda mantener la independencia de Marruecos pero, en realidad, quedó bajo la tutela de Francia. Como contrapartida, se permitió el libre comercio a todas las potencias y España pudo mantener sus aspiraciones en el norte de la cordillera del Rif organizando esta área como protectorado en 1912. Estos hechos serán una de las causas por la que Inglaterra acepte firmar la Triple Entente junto a Francia y Rusia, ante la agresiva política exterior alemana.

La segunda crisis marroquí estalló en 1911 cuando Alemania acusó a Francia de haber transgredido los acuerdos de Algeciras. Alemania envió el buque de guerra Panther al puerto de Agadir para presionar y exigir una compensación. Francia, apoyada por Inglaterra, se resiste a ceder el sur de Marruecos o todo el Congo francés a Alemania. Finalmente, Francia cedió a Alemania y cedió parte del Congo a cambio de una total libertad en Marruecos para Francia. Ni Alemania ni Francia quedarán conformes con esta solución.

Elaboración propia a partir de FERNÁNDEZ, A. (1994). *Edad Contemporánea*, Barcelona: Vicens-Vives, pp. 403-405.

Nacionalismo y rivalidades territoriales

El nacionalismo atribuye entidad y singularidad propias a un territorio y a sus ciudadanos, y sobre él se asientan aspiraciones políticas de carácter muy diverso. En ese proceso nacieron en el siglo XIX dos estados que jugarían un papel fundamental en la historia de Europa: Alemania e Italia. Al tiempo que esto acontecía, tenían lugar procesos de signo inverso que supusieron la disgregación de viejas entidades estatales en beneficio de otras nuevas. Fue el caso de la Turquía otomana, imperio que a finales del siglo XIX estaba en plena descomposición, parte de la cual se desarrollaba en el área de los Balcanes.

La guerra franco-prusiana (1870), puso los territorios franceses de Alsacia y Lorena en manos de los alemanes. Desde entonces nacionalismo francés no cesó de alentar el desquite y el rescate de dichos territorios.

Un tercer escenario de fricción nacionalista lo constituyeron los imperios coloniales, cuyas disensiones alentaron fuertes tensiones internacionales que propiciaron la formación de alianzas militares y la carrera de armamentos.

Durante el siglo XIX Gran Bretaña y Francia se habían repartido gran parte del mundo. Al comenzar la siguiente centuria el peso económico de Alemania superaba al de ambas. Sin embargo, ese poder no se correspondía con la escasa entidad de

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

sus posesiones ultramarinas (algunas áreas en el suroeste y oriente africanos, Togo y Camerún, así como algunos archipiélagos en el Pacífico). Alemania demandaba una nueva realidad colonial algo que trataban de impedir Gran Bretaña y Francia. Ese escenario fue testigo de tensiones internacionales, hecho acrecentado por el nacimiento de nuevas potencias como Japón o Estados Unidos, cada una de ellas con sus propios planes imperiales.

Dos episodios constituyeron la antesala de la Gran Guerra. Tuvieron lugar entre 1904 y 1911 en Marruecos, área bajo las aspiraciones coloniales francesas que Alemania utilizó para conseguir sus propios beneficios coloniales. Se conocieron como “Crisis marroquíes”.

Fuente: www.claseshistoria.com/1guerramundial

Visita de Guillermo II a Tánger (marzo de 1905)



Fuente: www.claseshistoria.com/1guerramundial

Las crisis marroquíes

"Alemania debe protestar por la intención francesa de apoderarse de Marruecos, no sólo por razones materiales, sino más aún por salvaguardar su prestigio (...).El gobierno alemán se ve, pues, obligado a tomar la iniciativa para defender los intereses germanos, que nuestro muy gracioso emperador ha resumido ante el rey de España del modo siguiente:

"Exigimos la libertad de comercio y de tráfico en Marruecos". Este programa resultaría invariable si Francia se adueñara de Marruecos. En el caso de que el mantenimiento del

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

statu quo marroquí se revelara imposible en el futuro (el gobierno alemán) declara de antemano apoyar la ocupación por España de todo el litoral marroquí desde Melilla a Sebu y el traspáis."

Nota de HOLSTEIN al canciller VON BULOW 1905

Fuente: <http://bachiller.sabuco.com/historia/>

Alsacia-Lorena

“Otro punto caliente del mapa político europeo del momento corresponde a Alsacia-Lorena, escenario de un dilatado contencioso entre Francia y Alemania (...) Se trata de una región dominada por los movimientos nacionalistas de diferente signo y donde el revanchismo francés, posterior a Sedán, crece a medida que el II Reich promueve sucesivos intentos de germanización del territorio. La “Ligue pour la défense d’Alsace-Lorraine” mantiene encendidas las aspiraciones francesas en pro de la recuperación de la zona y no le son ajenos numerosos incidentes acaecidos durante estos años entre la población y las fuerzas de vigilancia alemanas”.

MAZA, E, “La Gran Guerra (1914-1918)” en PAREDES, J. (coord.) (2010). *Historia Universal Contemporánea*, Barcelona: Ariel, pág. 481.

VÍDEO: “03.- IªGM. Los conflictos por África”.

<https://www.youtube.com/watch?v=DCayVRSnK1Q>

4) Rivalidades psicológicas (P. Renouvin) y armamentismo.

Rivalidades psicológicas

El historiador francés Pierre Renouvin trató de desentrañar una serie de factores psicológico que, en su opinión, se hallaron entre las fuerzas profundas desencadenantes del conflicto, fuertemente arraigadas en la vida cotidiana pero de difícil acceso investigador. Habló de tres aspectos para vincularlos a tres mentalidades colectivas. El primero de ellos es el nacionalismo, con el violento despertar en Europa de los particularismos nacionalistas en contra del equilibrio del mapa europeo esbozado en el siglo XIX. El segundo es el auge del militarismo con la carrera de armamentos y el amor a la patria. Y el tercero es la psicosis de guerra, o idealización de la guerra, por parte de los pueblos, orquestados por los diferentes gobiernos antes de la guerra.

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

Los planteamientos del nacionalismo atacan el mapa político trazado en el Congreso de Viena, más aún cuando hay Estados multinacionales recientes que no se han organizado por el principio de la nacionalidad, sino que se han conformado como grandes estructuras burocráticas. Uno de ellos es el Imperio austrohúngaro con un mosaico de nacionalidades muy grande en 1910: 24% alemanes, 20% húngaros, 12% checos, 10% serbocroatas, 10% polacos, 8% rutenos, 6% rumanos, 4% eslovacos, 2.6% eslovenos, 2% italianos.

Junto a esta ebullición nacionalista, hay Estados hegemónicos con deseos y sueños de expansión imperialista, con ideas chauvinistas y conservadoras. Diferentes grupos de presión, como los intereses económicos, las sociedades patrióticas o los partidos nacionalistas, contribuyen a incrementar las ideas nacionalistas, a glorificar la idea de la guerra y a concienciar a la población de la necesidad de salvar el suelo patrio. Los pensamientos de este nacionalismo van en la línea de defender el honor nacional por encima de cualquier racionalidad, configurando mitos de una psicosis de guerra que está presente.

La dinámica irracional y la escalada de la tensión entre las potencias europeas llevan a intensificar una loca carrera armamentística que aumenta el nerviosismo existente. Nos hallamos ante un círculo vicioso que busca evitar la guerra incrementando las fuerzas militares, los equipamientos navales y terrestres y formando planes estratégicos. Francia y Alemania son los símbolos paradigmáticos de los dos bandos.

Los dos planes de guerra principales se elaboran en 1911 (Francia) y en 1902 (Alemania), el primero por Joseph Joffre como jefe del Estado Mayor del Ejército francés, y el segundo por el general Schlieffen. Frente a la táctica ofensiva a ultranza del plan galo (“atacar, siempre atacar, la victoria es del primero que se lanza a la acción y no deja reaccionar al enemigo”), el plan alemán destaca por su carácter metódico, cuidada planificación y rechazo de todo móvil emocional.

Elaboración propia a partir de MAZA, E, “La Gran Guerra (1914-1918)” en PAREDES, J. (coord.) (2010). *Historia Universal Contemporánea*, Barcelona: Ariel, pp. 477-500.

Carrera de armamentos

“Alemania aumentó, de 1913 a 1914, su ejército, de 621.000 hombres a 820.000. Austria-Hungría había aumentado sus efectivos de 100.000 a 160.000, en vísperas de la primera guerra balcánica, y estudiaba su ampliación. En Francia una ley fijó el servicio militar activo en tres años y elevó el ejército a 750.000 hombres. Rusia llega a disponer, en 1914, de 1.800.000 soldados. Eran fuerzas excesivas para la paz. Para que la opinión pública y los parlamentarios acepten el aumento de las cargas militares, los estados mayores se ven obligados a insistir en el peligro de guerra. La prensa se hace eco del riesgo y abunda en invocaciones patrióticas, especialmente en Alemania, donde las

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

asociaciones germanistas glorifican la idea de la guerra: “La hora solemne de ajustar las cuentas está próxima”. En Francia y Gran Bretaña la opinión pública reflejó actitudes más pacifistas. En Italia se sentía más inquietud por los problemas interiores. Pero la actitud pasiva de las masas obligaba a los gobiernos a insistir en el peligro internacional”.

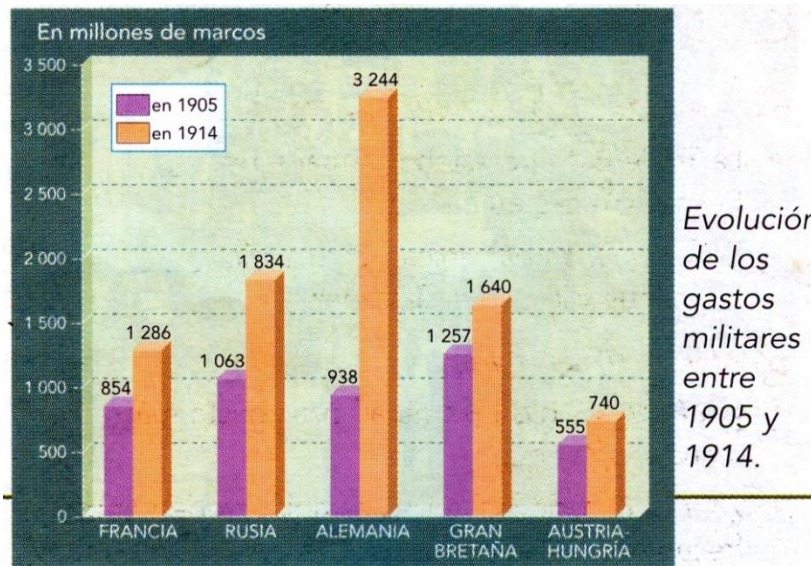
FERNÁNDEZ, A. (1994). *Edad Contemporánea*, Barcelona: Vicens-Vives, pág. 409.

“Las lecciones aprendidas de la guerra ruso-japonesa se estudiaron con atención, especialmente por parte de los alemanes, que intuyeron antes que sus competidores la importancia de las trincheras para proteger a su infantería del fuego de la artillería, y de la enorme ventaja que proporcionaba la movilidad de la artillería pesada (...) Todos competían en la introducción de la nueva tecnología del avión y del automóvil, aunque en 1914 el avión sólo se utilizó como complemento de la caballería de reconocimiento, y el automóvil se usó principalmente para el transporte de oficiales del estado mayor y comandantes al mando. Durante la guerra, el transporte y tracción más allá de las terminales del ferrocarril seguían haciéndose en su mayoría con caballos (...) Todos los ejércitos europeos de 1914 eran comparables en lo que a armamento se refiere. Sólo en el uso de la artillería pesada móvil podían dar los alemanes alguna sorpresa desagradable (...) Las restricciones de los propios alemanes al incremento y refuerzo militar desaparecieron, y en 1912 introdujeron un programa de choque de expansión que aumentó el tamaño de su ejército en 1914 hasta 864.000 efectivos. Los franceses respondieron aumentando la duración de su servicio militar hasta tres años, cosa que les proporcionó un contingente de 700.000 hombres en tiempos de paz. En ambos países los gastos adicionales fueron aprobados sin demora por parlamentos totalmente convencidos de la inminencia de una guerra en la que estaba en juego su existencia nacional. Cuando en efecto estalló la guerra en 1914 los franceses y los alemanes movilizaron cada uno cerca de cuatro millones de hombres, de los que había 1.7 millones de alemanes y 2 millones de franceses que se enfrentaron unos contra otros en el frente occidental”.

HOWARD, M. (2008). *La primera guerra mundial*. Barcelona: Crítica, pp. 34-37

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

Evolución de los gastos militares entre 1905 y 1914.



<http://misszoriquintanilla.blogspot.com.es/2010/09/la-primera-guerra-mundial.html>

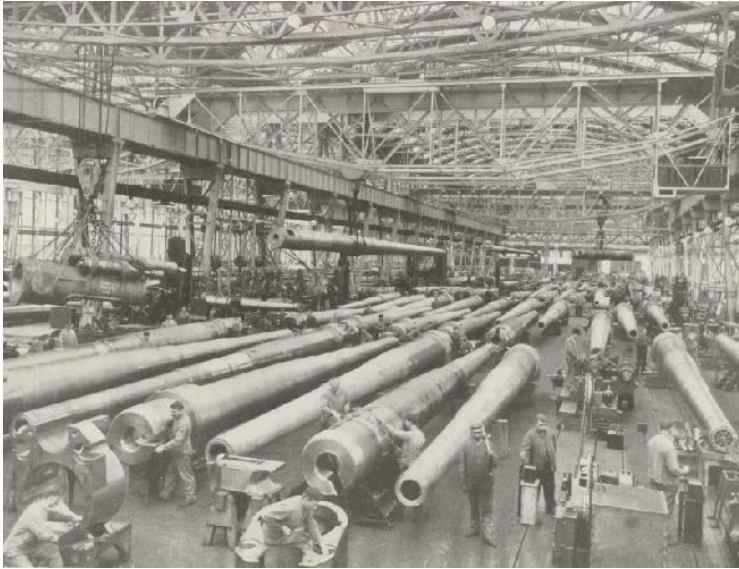
El uso de la propaganda

“La propaganda se convirtió en un instrumento bien definido, que utilizaba un método científico y ensayaba algún tipo de técnica objetiva. Sin embargo, Gran Bretaña no alcanzará esa etapa hasta el verano de 1918, al establecer en Grewe House un Departamento de Propaganda Enemiga. Los principales medios utilizados fueron panfletos, boletines, octavillas, periódicos, carteles y, esencialmente en América, películas y mítines públicos. Los principales objetivos de dicha propaganda, tanto en esa como en cualquier otra guerra, fueron: 1) movilizar y dirigir el odio al enemigo y minar su moral; 2) convencer al público de la legitimidad de la causa aliada y aumentar y mantener su espíritu de lucha; 3) conseguir la amistad de los neutrales y fortalecer la impresión de que no sólo tenían razón los Aliados, sino que además iban a alzarse con la victoria y, siempre que fuese posible, conseguir su apoyo activo y su cooperación ; 4) extender y fortalecer la amistad de las naciones aliadas. Cualesquiera que fuesen las técnicas empleadas por ambos bandos, la idea básica consistía en crear fuertes actitudes y sentimientos de pertenencia a nuestro grupo, y actitudes opuestas de odio al enemigo por constituir un peligroso grupo exterior (...).”

BROWN, J. A. C. (2004). *Técnicas de persecución. De la propaganda al lavado de cerebro*. Madrid: Alianza.

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

Fábrica Krupp de cañones alemanes



Fábrica de aviones ingleses



Mentalidades colectivas

“Mentalidad de los jefes de Estado o de gobierno: pensaban que esta guerra general, cuatro veces amenazadora, no tardaría en estallar. Unos la creían probable y otros necesaria. Tenían tendencia a razonar y a obrar como si la corriente fuera invencible. La mayor preocupación de cada uno era, pues, reforzar sus alianzas en interés de su seguridad.

Mentalidad de los estados mayores: tenían el deber de poner su ejército y su flota en posición de afrontar esta guerra; por lo tanto, querían aumentar los recursos en material y acrecentar los efectivos del tiempo de paz para reducir el plazo necesario a la

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

movilización. La carrera de armamento terrestre entre Alemania, Francia y Rusia, y de armamento naval entre Alemania y Gran Bretaña, había sido la consecuencia de la tensión diplomática, pero también había contribuido a agravarla, pues los gobiernos, para hacer aceptar los nuevos impuestos militares, habían sido inducidos a hacer vibrar la “cuerda” nacionalista. En esta carrera de armamentos, el que poseía una superioridad y que sabía que esta ventaja sería tan sólo momentánea, estaba tentado de aprovecharla. Este era el estado de ánimo del estado mayor general alemán en 1913.

Mentalidad de los pueblos: prestaban más atención a la propaganda nacionalista que a los llamamientos pacifistas; después de estas alarmas repetidas, iban a experimentar una resignación fatalista ante la perspectiva de la guerra; ciertos medios pensaban incluso que, para escapar de la tensión nerviosa, sería mejor “ponerle fin”. Después de un largo periodo de paz –aunque una paz un tanto inquieta–, estos pueblos no se daban cuenta de lo que iba a significar la llamada a las armas”.

RENOUVIN, P. (1990). *La primera guerra mundial*. Vilassar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau, pág. 6.

Desarrollo del armamento

Alemania tenía la capacidad de desplegar en el campo de batalla unas fuerzas armadas mucho más numerosas que las de sus adversarios, debido al desarrollo del ferrocarril y el telégrafo (que hacían posible un rápido despliegue en el campo de operaciones militares de un número de hombres sin precedentes) y la introducción de un servicio militar obligatorio universal en tiempos de paz.

La extensión del frente se vio incrementada por el desarrollo de armas de largo alcance. La introducción de armas de fuego con carga en la recámara y de cañón estriado para la infantería aumentó el alcance y la precisión hasta tal punto que habrían hecho inútiles los ataques frontales si el desarrollo simultáneo de la artillería no hubiera proporcionado la potencia de fuego necesaria para apoyarlos. En torno a 1900, todos los ejércitos europeos estaban equipados con rifles de infantería con miras de hasta 900 metros y con una precisión letal a la mitad de dicho alcance. Ahora los cañones de campaña se extendían a lo largo de ocho kilómetros, y eran capaces de efectuar hasta veinte disparos en un minuto. La artillería pesada, hasta entonces utilizada tan sólo para los asedios, tenía ahora capacidad de movimiento por ferrocarril o carretera, y podía fijar objetivos a una distancia de más de cuarenta kilómetros. De este modo los ejércitos entraban en combate mucho antes de poder ver al enemigo, y ni qué decir tiene de atacar sus posiciones.

Elaboración propia a partir de HOWARD, M. (2008). *La primera guerra mundial*. Barcelona: Crítica, pp. 31-33.

5) Formación de alianzas: Triple Entente y Triple Alianza.

La Triple Alianza

“Sus Majestades el Emperador de Austria y Rey de Hungría, el Emperador de Alemania, Rey de Prusia, y el Rey de Italia, animados del deseo de aumentar las garantías de la paz general, de fortificar el principio monárquico (...), han acordado la conclusión de un tratado (...).

Art. 1. (...) se comprometen recíprocamente paz y amistad, y no entrarán en alianza o compromiso alguno dirigido contra cualquiera de sus Estados (...).

Art. 2. En caso de que Italia, sin mediar provocación directa por su parte, fuese atacada por Francia por cualquier motivo, las otras dos Partes contratantes estarán dispuestas a prestar a la Parte atacada socorro y ayuda con todas sus fuerzas. La misma obligación incumbirá a Italia en caso de una agresión, no directamente provocada, de Francia contra Alemania.

Art. 3. Si una o dos de las Altas Partes contratantes, sin provocación directa por su parte, llegasen a ser atacadas y a encontrarse empeñadas en una guerra con dos o más grandes potencias no firmantes del presente tratado, el casus foederis se presentará simultáneamente para todas las Altas Partes contratantes.”

Art. 6 Las Altas Partes contratantes se prometen recíprocamente el secreto, tanto sobre el contenido como sobre la existencia del presente tratado.

Art. 7 El presente tratado se mantendrá en vigor durante el período de cinco años (...).
Hecho en Viena, el 20 de mayo de 1882.

La Triple Alianza (fragmento del Tratado).

Tratado franco-ruso

"Francia y Rusia, animadas de un mismo deseo de conservar la paz, y no teniendo otro fin que atender las necesidades de una guerra defensiva, provocada por un ataque de las fuerzas de la Triple Alianza contra una u otra de ellas, han convenido las disposiciones siguientes:

Primera. Si Francia es atacada por Alemania, o bien por Italia sostenida por Alemania, Rusia empleará todas las fuerzas disponibles para atacar a Alemania. Si Rusia es atacada por Alemania, o bien por Austria sostenida por Alemania, Francia empleará todas sus fuerzas disponibles para combatir a Alemania.

Segunda. En el caso de que las fuerzas de la Triple Alianza, o una de las potencias de que forman parte, se movilizaran, Francia y Rusia, ante la primera noticia del hecho, y sin que sea necesario acuerdo previo, movilizarán inmediata y simultáneamente la totalidad de sus fuerzas y las trasladarán lo más cerca posible de sus fronteras.

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

Tercera. (...) Estas fuerzas se emplearán a fondo, con toda diligencia, de manera que Alemania tenga que luchar a la vez en el Este y en el Oeste.

Sexta. La presente convención tendrá la misma duración que la Triple Alianza."

Convención militar del 18 de agosto de 1892.

Fuente: www.claseshistoria.com

Daily Telegraph, 9 de abril de 1914.

“La Entente Cordiale entre Gran Bretaña y Francia cumple diez años de feliz existencia. (...)

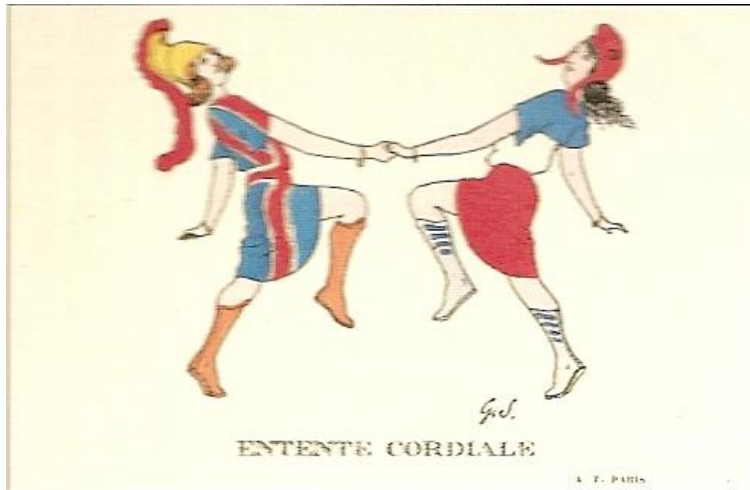
La facilidad con la que se concluyó entre las dos potencias resistió todas las tentativas deliberadas para debilitarla, así como la presión accidental de los acontecimientos aportó una prueba suplementaria de la solidez de sus fundamentos en la amistad y asistencia recíprocas.(...) En cada una de las múltiples ocasiones en las que la política alemana en Marruecos desafió deliberadamente la amistad franco-británica para comprobar su solidez, ésta salió de la prueba reforzada. Hoy, fortificada por el acuerdo anglo-ruso desde hace siete años, se presenta como la garantía suprema de la paz en Europa (...)

Fuente: www.claseshistoria.com



Fuente: www.wikipedia.org

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**



Fuente: www.wikipedia.org

Motivación de las alianzas

Las razones que llevaron a la formación de alianzas fueron:

Los celos británicos ante el incremento del poder económico y militar de Alemania, empeñada en la construcción de una potente flota de guerra que estuviese en condiciones de competir con la del Reino Unido.

Los intereses contrapuestos de Alemania y Francia en Marruecos que originaron serios conflictos diplomáticos en 1905 y 1911 ("Crisis marroquíes").

El apoyo ruso a Serbia, país independiente desde 1867, que aspiraba a conseguir los territorios de Bosnia-Herzegovina, anexionados entre 1908 y 1909 por el Imperio Austro-Húngaro. Rusia, vinculada a Serbia por estrechos lazos de carácter étnico y una común condición de pueblos eslavos anhelaba liderar un proyecto de unificación "paneslavo".

La preocupación de Austria por el creciente nacionalismo serbio, al que deseaba anular militarmente.

Fuente: www.claseshistoria.com/1guerramundial

Cuando Bismarck creó el Imperio alemán en 1871, sabía perfectamente que la reacción natural de los vecinos era la de unirse contra ella, y tuvo mucho cuidado de que esto no sucediese. Consideraba, y con razón, que Francia era irreconciliable, aunque sólo fuera porque la había obligado a ceder sus provincias de Alsacia y Lorena. Por consiguiente, trató de neutralizarla alentando las ambiciones coloniales que la llevarían al enfrentamiento con Gran Bretaña, y se aseguró de que no encontrase aliados entre las

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

demás potencias europeas uniéndolas a todas en su propio sistema de alianzas. Bismarck logró unir a Austria-Hungría e Italia en la Triple Alianza en 1882 a pesar de las resistencias de esta última por sus ambiciones de tierras en el sur de los Alpes y en el Adriático, en manos austríacas.

Por otra parte, Rusia sería un formidable aliado para Francia si se le ofrecía la ocasión. Los sucesores de Bismarck, por muchas razones, no pudieron renovar el tratado con Rusia de 1881 y de 1887 (“tratado de reaseguro”), dejándola en disposición de cerrar una alianza con Francia. Fue un terrible error. Para Rusia, si esta nueva y poderosa Alemania no era un aliado, entonces constituía una amenaza que sólo podía ser contrarrestada mediante una alianza militar con Francia. Francia era, además, una abundante fuente de inversiones de capital que Rusia necesitaba para financiar la modernización de su economía. Así pues, en 1891, ambas potencias firmaron un tratado, la Doble Entente, para hacer frente a la Triple Alianza. Debido a las desavenencias entre Gran Bretaña y Alemania y el temor que esta primera tenía al poder de la flota alemana que podría desarrollarse, el acercamiento se produjo entre Gran Bretaña y Francia limando las diferencias en los territorios coloniales de África. El resultado fue la firma de la Entente Cordiale entre Gran Bretaña y Francia en 1904. Pero todavía quedaba el Imperio ruso, cuya expansión por el sur hacia las fronteras de la India había supuesto una constante pesadilla para los estadistas victorianos. En 1907 se pudo firmar la Triple Entente con Francia, Rusia y Gran Bretaña. Rusia, después de la derrota contra Japón en la guerra de 1904-1905, ya no dispone de medios para sus ambiciones orientales y no desea encontrarse sola frente a Austria-Hungría en los Balcanes, por lo que cede.

Elaboración propia a partir de HOWARD, M. (2008). *La primera guerra mundial*. Barcelona: Crítica, pp. 21-25.

6) Crisis de julio de 1914.

VÍDEO: “Asesinato de Francisco Fernando, 1914. Días que Marcaron al Mundo”, <https://www.youtube.com/watch?v=hSZgo40AKMs>

Ultimátum de Austria a Serbia.

... La historia de estos últimos años, y, especialmente los acontecimientos dolorosos del 28 de junio, ha demostrado la existencia en Serbia de un movimiento subversivo cuyo fin es separar de la monarquía austro-húngara algunas partes de sus territorios (...)

El Gobierno imperial y real se ve obligado a pedir al Gobierno serbio la formulación oficial de que condena la propaganda dirigida contra la monarquía austro-húngara, es

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

decir, el conjunto de las tendencias que aspiran como último fin a separar de la monarquía algunos de sus territorios, y que se compromete a suprimir, por todos los medios, esta propaganda criminal y terrorista...

El Gobierno real serbio debe comprometerse:

1) a suprimir toda publicación que excite al odio y al desprecio de la monarquía (...); 2) a disolver inmediatamente la sociedad llamada “Narodna Obvrana” y a confiscar todos sus medios de propaganda (...); 3) a eliminar sin demora de la instrucción pública en Serbia (...) todo lo que sirva o pueda servir a fomentar la propaganda contra Austria-Hungría; 4) a separar del servicio militar y de la administración a todos los oficiales y funcionarios culpables de la propaganda contra la monarquía austro-húngara; 5) a aceptar la colaboración en Servia de los órganos del Gobierno imperial y real en la supresión del movimiento subversivo dirigido contra la integridad territorial de la monarquía; 6) a abrir una encuesta judicial contra los participantes en el complot del 28 de junio que se encuentran en territorio serbio (...); 7) a proceder con urgencia al arresto del comandante Voislav Tankosith y de Milan Giganovitch, empleados del Estado serbio, comprometidos, según los resultados de la instrucción en Sarajevo; 8) a impedir el concurso de las autoridades serbias en el tráfico ilegal de armas y de explosivos a través de la frontera; 9) a dar al Gobierno imperial y real explicaciones sobre los propósitos injustificables de los altos funcionarios serbios que no han dudado, después del atentado del 28 de junio, en expresarse de una manera hostil hacia la monarquía austro-húngara (...); 10) a advertir, sin demora, al Gobierno imperial y real de la ejecución de las medidas comprendidas en los puntos precedentes.

El Gobierno imperial y real espera la respuesta del Gobierno real lo más tarde hasta el sábado 25 de este mes, a las cinco horas de la tarde.

Ultimátum de Austria-Hungría a Serbia, 23 de julio de 1914.

Fuente: <http://bachiller.sabuco.com/historia/>

La crisis de julio

“Mientras las cancillerías europeas se muestran consternadas ante la gravedad del atentado y sus posibles repercusiones políticas, el gobierno austríaco reprocha a las autoridades bosnias su “criminal inercia”, al margen del probado empeño asesino de los terroristas (...) Lo cierto es que nunca se llegará a probar la participación, ni siquiera el conocimiento previo de tan negros propósitos por parte del gobierno serbio, al igual que quedan en el aire controvertidas versiones respecto a la auténtica valoración política en el Imperio dual de la trágica muerte de su heredero.

Esta nueva crisis balcánica, para estupor de aquellos confiados en el inmediato retorno de la tranquilidad perdida, en tres meteóricas fases y poco más de un mes (conflicto

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

austro-serbio, 28 de junio-28 de julio; conflicto austro-ruso, 28-29 de julio; y conflicto europeo, 30 de julio-4 de agosto), nos conduce a la guerra. La madeja se enreda según la lógica absurda de unos pactos defensivos, interpretados por cada firmante como mejor le conviene.

(...) El gobierno austríaco envió el 23 de julio un ultimátum a Serbia en unos términos inaceptables, por cuanto la premisa inicial era su connivencia en el atentado y, a partir de ahí, un largo pliego de exigencias consecuentes. La indefinición y habilidad serbia de presentarse ante el mundo como un pequeño país, que pretende ser devorado por una gran potencia, molesta a los austríacos y el día 28 de julio, justo al mes del atentado, la monarquía dual rubrica la declaración de guerra. Por su parte el zar Nicolás II (...) decreta la movilización general de sus tropas. Idéntica decisión adoptará Alemania el 1 de agosto para, después de remitir el correspondiente ultimátum a Francia, declararle el día 3 la guerra. La inminente invasión de Bélgica por tropas alemanas, en aplicación del diseño estratégico del plan Schlieffen, va a suponer en esta espiral de violencia la entrada de Gran Bretaña en el conflicto, al lado de Rusia y Francia. El siniestro camino de la muerte abre sus puertas”.

MAZA, E, “La Gran Guerra (1914-1918)” en PAREDES, J. (coord.) (2010). *Historia Universal Contemporánea*, Barcelona: Ariel, pp. 483-484.

“(Los austríacos) estaban dispuestos a aplastar a los serbios aunque para ello tuvieran que utilizar la fuerza militar, y entretanto confiaban en que sus aliados alemanes mantuvieran a los rusos bajo control. Los alemanes estaban seguros de poder disuadir a Rusia de su intervención, pero si no lo conseguían, preferían ir a la guerra mientras su ejército estuviese en el cenit de su fuerza, en vez de aguardar a que el equilibrio de la potencia militar se inclinase inexorablemente a favor de sus adversarios. La única cosa que no se plantearon fue la de decepcionar a los austríacos. La doble monarquía era su único aliado (con toda la razón no contaban con los italianos), y su humillación y probable desintegración sería catastrófica para el prestigio y el poder alemán. Pero los rusos hacían los mismos cálculos. Para ellos abandonar a Serbia sería como traicionar a toda la causa eslava y perder todo lo que habían ganado en los Balcanes desde principios de siglo. Por último, para los franceses abandonar a Rusia a la derrota sería dar pacíficamente su consentimiento a la hegemonía alemana en Europa y verse relegados a la categoría de potencia de tercera clase”.

HOWARD, M. (2008). *La primera guerra mundial*. Barcelona: Crítica, pp. 37-38.

Gran Bretaña y la neutralidad Belga.

“Quiero referirme a la cuestión de la neutralidad belga (...). Nosotros tenemos un interés vital por la no dependencia de Bélgica. Si la independencia de Bélgica desapareciese, la independencia de Holanda desaparecería también. La Cámara debe

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

considerar los intereses británicos que serían perjudicados si nos quedásemos al margen de una crisis como ésta.

Porque supongo que no se imaginan ustedes que si una gran potencia permaneciese al margen durante una guerra como ésta, podría luego hacer valer sus intereses después de la guerra.

(...) Si nos metemos en guerra, no vamos a sufrir más que si nos mantenemos a margen. Tanto si participamos en ella como si no, el comercio extranjero quedará interrumpido
(...) Si nos quedamos al margen no creo ni por un instante que estemos en situación de hacer uso de nuestra fuerza material para evitar o para deshacer todo lo que se produzca durante la guerra, para impedir que la totalidad de la Europa occidental caiga bajo el dominio de una sola potencia y, además, estoy persuadido de que nuestra situación moral sería peor.

Me creo en la obligación de declarar a la Cámara que no nos hemos comprometido todavía a enviar un cuerpo expedicionario. La movilización de la flota esta ya terminada. La movilización del ejército sigue adelante. Nos queda un medio para permanecer al margen del conflicto. Podemos proclamar nuestra neutralidad integral. Pero eso, no lo queremos (...)”

Edward Grey. Discurso ante la Cámara de los Comunes.

Fuente: www.claseshistoria.com

TABLA EVALUACIÓN:

AUTOEVALUACIÓN. NOMBRE..... GRUPO.....	
¿Cómo ha sido mi participación en el equipo y cómo he desarrollado la función de mi rol? ¿Qué nota te pondrías?	
Fase de lectura y análisis de documentos.	
Fase de trabajo autónomo fuera de clase.	
Fase de exposición oral.	
¿Cómo evaluarías el resultado final del trabajo en equipo y qué habrías cambiado? ¿Qué nota le pondrías?	
¿Qué cambiarías para un trabajo futuro, tanto en tu trabajo y en el de tu equipo,	

como en los materiales del profesor y la organización de las sesiones?

ANEXO 4: ACTIVIDAD 3: ¿QUÉ TUVO DE NUEVO ESTA GUERRA Y POR QUÉ SE LA LLAMA “TOTAL”?

1) Guerra mundial, diversidad de frentes y larga duración.

“La guerra del 14 se significa por su duración; desde las guerras napoleónicas sólo los conflictos coloniales o las guerras civiles se habían sostenido durante un período tan largo, pero el enfrentamiento entre naciones europeas había sido mucho más breve. Su extensión geográfica señala una novedad mayor; es una guerra continental, que termina siendo mundial; las metrópolis arrastran al esfuerzo bélico a las colonias. La movilización alcanza grados hasta entonces desconocidos; millones de hombres combaten en frentes de centenares de kilómetros de longitud”.

FERNÁNDEZ, A. (1994). *Edad Contemporánea*, Barcelona: Vicens-Vives, pág. 412.

Mapamundi: participantes en la guerra.



Fuente: <http://hircocervia.blogspot.com.es/2010/11/siglo-xx-la-primera-guerra-mundial.html>

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

“El fracaso del plan de guerra alemán abre la perspectiva de una guerra larga, que exigirá a todos los beligerantes un esfuerzo total. El estado mayor alemán se verá obligado a llevar una “lucha en dos frentes”, cuyo peligro había previsto desde hacía mucho tiempo. Los recursos económicos van a jugar en lo sucesivo un importante papel en la capacidad de ofensiva o de resistencia de los beligerantes y, en este campo, Gran Bretaña y Francia, puesto que tienen el dominio de los mares, van a poseer una ventaja”.

RENOUVIN, P. (1990). *La primera guerra mundial*. Vilassar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau, pág. 32.

Declaración del presidente Wilson en el Congreso de los Estados Unidos (2 de abril de 1917).

“No estamos en contra del pueblo alemán, sino del despotismo militar de Alemania. Debemos combatir para salvaguardar la democracia (...). Resulta terrible lanzar a este grande y pacífico pueblo a una guerra, la más terrible y desastrosa que jamás haya existido, puesto que en ella se ventila la existencia de la misma civilización. Pero el derecho es más valioso que la paz, y nosotros vamos a combatir por aquellas cosas que siempre han sido más caras a nuestros corazones: por el derecho que tienen los gobernados a que se oigan sus voces en el propio gobierno, por los derechos y libertades de las pequeñas naciones y por una organización basada en el derecho, integrada por una cordial alianza entre los pueblos libres, que ofrezca paz y seguridad a todas las naciones y dé, finalmente, la libertad al mundo (...).”

Fuente: <http://www.claseshistoria.com/1guerramundial>

2) Monopolio y fuerza del Estado. Uso de la ciencia y de la violencia: disolución de diferencias entre combatientes y civiles y cambio de mentalidades.

“La Gran Guerra que acabamos de atravesar se diferenció de todas las guerras anteriores por el monstruoso poder de las armas de fuego de los adversarios, así como por sus temibles medios de destrucción, y se distinguió de las otras guerras modernas por la extrema brutalidad con la cual las operaciones han sido conducidas. Los temores de todas las épocas se hicieron realidad en ella; no tan sólo los de los ejércitos, sino los de poblaciones enteras que se han visto involucradas (...) Ni armisticios ni treguas pudieron hacer menos violenta la confrontación entre los ejércitos. Los heridos murieron en las líneas enemigas y los muertos mancharon los campos de batalla. Barcos mercantes, barcos-hospital y embarcaciones neutrales se hundieron en el fondo del mar, lo cual provocó la pérdida de cuerpos humanos y de bienes materiales. El mundo fue sometido a los peores padecimientos y, así, la hambruna redujo a poblaciones enteras

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

sin consideración de edad ni de sexo. Pueblos y monumentos culturales fueron dañados por la artillería. Gases venenosos asfixiaron y quemaron soldados y el fuego del fósforo devoró sus cuerpos. Hombres cayeron del cielo cubiertos en llamas y otros murieron lentamente, asfixiados en los bancos de aire de los barcos hundidos. El tamaño de los ejércitos no ha tenido ningún otro límite más que aquel de la población de los países correspondientes. Europa y una gran parte de Asia y África se convirtieron en un inmenso campo de batalla devastado, el cual vio engullirse ejércitos y países enteros. Por último, la tortura y el canibalismo son los únicos medios a los cuales los Estados civilizados, científicamente desarrollados y cristianos renunciaron, únicamente porque eran de una utilidad problemática”.

CHURCHILL, W. (1942). *The World Crisis 1911-1918*. Nueva York: Mac Millan, pp. 19-20.

“Pero aquí, en las trincheras, lo hemos perdido todo. Ya no se eleva en nosotros ningún recuerdo; estamos muertos, y el recuerdo planea a lo lejos, en el horizonte. Es una especie de aparición, un enigmático reflejo que despierta, al que tememos y al que amamos sin esperanza. Es intenso, y nuestro deseo es intenso; pero es inaccesible, y lo sabemos. Es tan vano como la esperanza de llegar a general”.

MARIA REMARQUE, E. (1929) (2009). *Sin novedad en el frente*. Barcelona: Edhasa, pág. 110.

Tropas australianas con máscaras de gas, durante la tercera batalla de Ypres. Septiembre de 1917



Fuente:

<http://notasdelagranguerra.blogspot.com.es/2014/02/los-caracteres-de-la-guerra.html#more>

3) Euforia nacionalista y gran movilización.

“En agosto de 1914 las declaraciones de guerra suscitan en todas las capitales europeas una increíble ola de entusiasmo colectivo. La fiebre nacionalista invade repentinamente la cultura ganando la adhesión de todos los espíritus, o de casi todos (...) saludan la guerra como una suerte de liberación (...) Inglaterra recupera una pasión política que se creía extinta (...) Las personalidades del mundo intelectual que alcanzan a escapar de la oleada chauvinista son muy pocos (...) Pero la ebriedad patriótica se apacigua durante la guerra (...) la guerra [se ve] como una experiencia redentora en la cual el espíritu se vigoriza por la “alegría de combatir” (...) El escritor vienés Stefan Zweig, que asistió a las manifestaciones de júbilo de ese verano fatídico, dejó la descripción más cautivadora de la nacionalización de las masas, de la cual la Gran Guerra marca el apogeo (...): “los jóvenes tenían incluso miedo de perderse la oportunidad única en la vida de pasar por una experiencia tan maravillosa y excitante. Por eso se arremolinaban en masa alrededor de las banderas; por eso cantaban y gritaban con júbilo en los trenes que los conducían a la masacre. Torrentes de sangre salvaje y febril se abatían en las venas del Imperio. Por el contrario, la generación de 1939 conocía la guerra. Ya no se ilusionaba. Sabía que la guerra no era romántica, sino bárbara””.

TRAVERSO, E. (2009). *A sangre y fuego: de la guerra civil europea (1914-1945)*. València: Publicacions de la Universitat de València, pp. 138-141.

“Si existiese un aparato que midiera la intensidad, la amplitud y la novedad de las emociones colectivas, un indicador no habría subido nunca tanto y tan rápidamente como en los primeros meses desde el comienzo de la guerra que puso fin a un período de paz de cuarenta años. Por relatos incontables de testigos presenciales sabemos del entusiasmo que se adueñó de las masas en toda Europa, de la aprobación a veces alegre, a veces ruidosa, o por lo menos silenciosa decidida, a las medidas de los gobiernos. Tenemos fotografías de la partida de tropas adornadas con flores, de mujeres ovacionando, de soldados riendo en los vagones de trenes que estaban totalmente cubiertos inscripciones seguras de la victoria (...)”

NOLTE, E. (1971). *La crisis del sistema liberal y los movimientos fascistas*. Barcelona: Península.

“A la nación francesa:

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

Desde hace algunos días el estado de Europa se ha agravado considerablemente, pese a los esfuerzos de la diplomacia. El horizonte se ha ensombrecido. En estos momentos, la mayoría de las naciones han movilizado sus fuerzas. Incluso los países protegidos por la neutralidad han creído que era su deber adoptar esta medida a título de precaución (...). Solícito de su responsabilidad, sintiendo que faltaría a un sagrado deber si dejase las cosas en tal estado, el Gobierno acaba de firmar el decreto que imponen las circunstancias. La movilización no es la guerra. En las circunstancias actuales, al contrario, se nos aparece como el mejor medio para asegurar una paz honrosa (...). En este momento no hay partidos; sólo existe la Francia eterna, la Francia pacífica y resuelta, la Francia del derecho y de la justicia, eternamente unida en la calma, la vigilancia y la dignidad.

Firmado por el presidente de la República, Raymond Poincaré, y por el presidente del Consejo, René Viviani, el 2 de agosto de 1914."

Movilización del ejército francés. 2 de agosto de 1914.

Fuente: <http://www.claseshistoria.com/1guerramundial>

Oficina británica de reclutamiento (agosto 1914)



4) Vertiente económica.

“La guerra obliga a los beligerantes a movilizar todas sus fuerzas económicas. En principio se había calculado una guerra corta y ningún país estaba preparado para un

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

esfuerzo sostenido. Luego la realidad de la prolongación del conflicto obligó a los gobiernos a improvisar una organización en gran escala para la fabricación de municiones y material de guerra, después a preocuparse de las necesidades de la población civil –alimentos, combustible, ropas, reparación de viviendas. De esta forma los Estados comenzaron a controlar y a dirigir la vida económica en un grado hasta entonces desconocido; no sólo eran los responsables de la marcha de las operaciones militares, sino también los planificadores de la producción industrial y los organizadores del abastecimiento de las ciudades y los campos. Y en otro aspecto los estrategas sueñan con perturbar esta estructura del adversario, preparan y asestan golpes en sus comunicaciones y en sus sistemas de producción. Una investigación iniciada por la fundación Carnegie en 1919 demostró que cada uno de los Estados beligerantes había planificado las producciones industrial y agrícola, el comercio, los transportes terrestres y marítimos, el reclutamiento de mano de obra, la organización del trabajo, la legislación social, el avituallamiento de alimentos y materias primas, la política demográfica y financiera, la reparación de las destrucciones, las cuestiones de higiene, incluso el género de vida en las zonas industriales esenciales. Este intervencionismo estatal fue iniciado por Alemania, amenazada por el bloqueo, en agosto de 1914. Con el plan Rathenau de control de la vida económica, el gobierno monta oficinas encargadas del aprovisionamiento de las materias primas y del reparto de los alimentos y la distribución de mano de obra. Para Rusia supuso una tragedia desde el punto de vista económico el estallido del conflicto.

FERNÁNDEZ, A. (1994). *Edad Contemporánea*, Barcelona: Vicens-Vives, pág. 412.

La idea de que la guerra iba a ser corta obliga a improvisar sobre la marcha una organización a gran escala para garantizar el abastecimiento de los soldados y la atención básica a la población civil. Todos los países subestiman en sus cálculos previos el desembolso económico del conflicto, que si sumamos costes directos e indirectos, con las reservas obligadas en este tipo de evaluaciones, ronda los 400.000 millones de dólares. Valga como muestra la miopía demostrada por el gobierno francés, que prevé suficiente un adelanto del Banco de Francia al Estado de 2.500 millones de francos y acaba sumando un debe de casi 75.000, el 30% de su riqueza nacional.

Elaboración propia a partir de MAZA, E, “La Gran Guerra (1914-1918)” en PAREDES, J. (coord.) (2010). *Historia Universal Contemporánea*, Barcelona: Ariel, pág. 490.

Mujeres francesas fabricando munición

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**



Fuente: <http://jadonceld.blogspot.com.es/2012/03/la-retaguardia-durante-la-primer.html>

5) Participación de las mujeres.

“La guerra total pone en cuestión la división tradicional entre las líneas del frente, donde se desarrollan los combates, y la sociedad civil, en la retaguardia (...) Las mujeres entran masivamente en la producción para sustituir a los hombres enrolados o se enrolan ellas mismas en calidad de personas auxiliar o de enfermeras. Pero es precisamente esta participación considerable en el esfuerzo militar la que crea la necesidad de restaurar, en la propaganda y en las representaciones colectivas de la guerra, una rigurosa división de género (...) Maternal y procreador, el cuerpo femenino deviene el símbolo tanto de la nación, como de la víctima. Con sus hijos en los brazos, las mujeres miran a sus esposos partir hacia el frente (...) A menudo, carteles y tarjetas postales las pintan como enfermeras ocupadas en curar y reconfortar a los soldados heridos”.

TRAVERSO, E. (2009). *A sangre y fuego: de la guerra civil europea (1914-1945)*. València: Publicacions de la Universitat de València, pp. 177.

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

La mujer y la primera guerra mundial

La guerra otorgó a las mujeres un nuevo papel en la sociedad. Para colaborar con el esfuerzo bélico se les permitió, y hasta se les animó a trabajar en las fábricas, en el campo, en los hospitales, en la conducción de tranvías, etc. Al final del conflicto las mujeres constituían el 35% del personal industrial de Alemania y Gran Bretaña.

Su incorporación al mundo laboral contribuyó a aumentar su responsabilidad e independencia. Ello hizo conscientes a las mujeres de que poseían las mismas capacidades pero no los mismos derechos que los hombres. A continuación, puedes ver un montaje fotográfico con imágenes de la época donde se podemos descubrir los trabajos o reivindicaciones sociales que caracterizaron a la mujer en esta época.



En la lucha por el derecho al voto femenino tuvo un papel muy destacado el movimiento sufragista. El más importante y radical fue el inglés, surgido en 1851, cuando un grupo de mujeres celebraron en Sheffield un acto público en el que pidieron el voto para la mujer. Éste fue el inicio de un largo camino en el que buscaron el apoyo de parlamentarios, y en 1861 se presentó una petición en la Cámara de los Lores, que fue denegada.

En 1903, la campaña por el sufragio femenino se intensificó con la fundación de la Unión Social y Política de Mujeres, promovida por Emmeline Pankhurst y sus hijas. Un movimiento sufragista que fue considerado en su momento como terrorista por los servicios de inteligencia británicos de Scotland Yard. La policía expulsaba a las sufragistas de los actos y les imponían multas que no pagaban, tras lo cual iban a la cárcel.

Para atraer la atención pública sobre su situación recurrieron a la huelga de hambre. Gladstone, que era entonces primer ministro, ordenó que las alimentaran por la fuerza, pero las feministas se desistieron, poniendo en práctica lo que una de ellas había escrito: "Para todas las conquistas en el campo de la libertad muchos hombres y mujeres han debido padecer. Esta regla es también válida para nuestro caso".

En el siguiente cuadro, se puede descubrir la consecución del voto femenino por países.

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

1893	Nueva Zelanda
1902	Australia
1906	Finlandia
1907	Noruega
1915	Dinamarca
1917	Rusia
1918	G.B., Suecia, Polonia, Canadá
1919	Alemania, Holanda, Islandia
1920	Estados Unidos, Austria
1921	Checoslovaquia
1925	Hungría
1931	España, Portugal

Fuente:

http://www.profedesociales.com/enlaces/materias/cuarto_eso/cinco_imperialismo/mujer_gran_guerra.html

Cartel de la Cruz Roja Americana durante la Primera Guerra Mundial. Alonzo Earl Foringer, *The Greatest Mother in the World*.



**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

Fuente: http://www.history.army.mil/art/Posters/WWI/Greatest_Mother.jpg

	¿Qué tuvo de nuevo esta guerra?	Ejemplos.
Guerra mundial, diversidad de frentes y larga duración.		
Monopolio y fuerza del Estado. Uso de la ciencia y de la violencia: disolución de diferencias entre combatientes y civiles y cambio de mentalidades. Euforia nacionalista y gran movilización.		
Vertiente económica.		
Participación de las mujeres.		

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

¿Crees que se puede hablar de “guerra total” en este caso? ¿Por qué?	
---	--

ANEXO 5: ACTIVIDAD 4: ¿CUATRO AÑOS MÁS O CUATRO AÑOS MENOS?

¿QUIÉNES SON LOS ARMENIOS Y DÓNDE VIVEN ACTUALMENTE?	
¿CÓMO SE PRODUCE LA DEPORTACIÓN DE LOS ARMENIOS?	
¿CÓMO SE PRODUCEN LAS MASACRES ARMENIAS?	
CAUSAS DEL GENOCIDIO ARMENIO	
CIFRAS DEL GENOCIDIO ARMENIO	

ANEXO 6: ACTIVIDAD 5: PONTE EN SU LUGAR.

Carta de Marc Bloch a sus seres queridos anticipando su muerte. 1 de junio de 1915.

“Morí voluntariamente por una causa que amaba; al partir al frente me sacrifiqué a mí mismo; es la más bella de las muertes. Mentiría si dijera que no añoro la vida; sería injusto con vosotros que me la hicisteis tan dulce; pero también me habéis enseñado a valorar ciertas cosas por encima de la vida. (...) Morí seguro de la victoria y feliz –sí, verdaderamente feliz, lo digo con toda la sinceridad del alma– de derramar mi sangre”.

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

BLOCH, M. (2006), “Lettre d’adieu”, *L’Histoire, la Guerre, la Résistance*, Quarto/Gallimard, París, pág. 188. Citado en TRAVERSO, E. (2009). *A sangre y fuego: de la guerra civil europea (1914-1945)*. València: Publicacions de la Universitat de València, pág. 144.

Marc Bloch (1886-1940) fue un medievalista francés que fundó la Escuela de los Annales, que llevó a cabo una importante renovación historiográfica. Creció en el seno de una familia judía y luchó en la Primera Guerra Mundial, movilizado por el gobierno francés. Alcanzó el grado de sargento y posteriormente el de capitán. Esta carta fue escrita el 1 de junio de 1915, antes de volver al frente después de un período de convalecencia en París.

Elogio de la cobardía

“–Oh, usted es un cobarde por completo, Ferdinand. Usted es repugnante como una rata...

–Sí, un cobarde por completo, Lola, rechazo la guerra y todo lo que ella conlleva (...) y soy yo quien tiene razón, porque soy el único que sabe lo que quiere.

–¡Pero es imposible rechazar la guerra, Ferdinand! Sólo los locos y los cobardes rechazan la guerra cuando la patria está en peligro...

–Entonces ¡que vivan los locos y los cobardes! O más bien que sobrevivan los locos y los cobardes. ¿Se acuerda de un solo nombre, por ejemplo, Lola, de uno de esos soldados asesinados durante la guerra de los Cien Años?... No, ¿no es cierto? Jamás se lo ha preguntado, ¿no? Para Ud. son anónimos, indiferentes y más desconocidos que el último átomo de esos papeles de diario que se encuentran delante suyo, que su caca de todas las mañanas...”

FERDINAND CÉLINE, L. (1972). *Voyage au bout de la nuit*. París: Gallimard, pp. 65-66. Citado en TRAVERSO, E. (2009). *A sangre y fuego: de la guerra civil europea (1914-1945)*. València: Publicacions de la Universitat de València, pág. 144- 145.

Este fragmento pertenece a *Viaje al fin de la noche*, novela del escritor francés Louis-Ferdinand Céline, de 1932. Ferdinand Bardamu luchó en las trincheras de la guerra y desertó simulando estar loco. Es una novela con tintes autobiográficos porque el autor participó en la Primera Guerra Mundial en una unidad de caballería y fue herido de forma grave en Ypres, dejándole un brazo afectado, problemas de oído y dolores de cabeza que continuaron durante toda su vida.

Lamento tras una muerte

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

“El silencio se prolonga. Hablo, tengo que hablar. Por eso me dirijo al muerto y le digo:

–Compañero, no quería matarte. Si volvieras a saltar aquí dentro, no lo haría, a condición de que tú también fueras razonable. Pero ante todo, tú has sido para mí una idea, una combinación que vivía en mi cerebro y que exigía una decisión; es esa combinación lo que he apuñalado. Ahora me doy cuenta de que tú eres un hombre como yo. He pensado en tus granadas de mano, en tu bayoneta, en todas tus armas... Ahora veo a tu mujer y tu rostro, lo que tenemos en común. ¡Perdóname, compañero! ¿Cómo podía ser mi enemigo? Si tiráramos las armas y los uniformes, podrías ser mi hermano al igual que Kat y Albert. ¡Compañero, toma veinte años de los míos y levántate! Toma más, porque no sé tampoco qué hacer con ellos.

(...)

–Escribiré a tu mujer –digo precipitadamente al cadáver–. Quiero escribirle, tiene que saberlo por mí... Quiero decirle todo lo que te he dicho a ti, no quiero que sufra, la ayudaré y ayudaré también a tus padres y a tus hijos...

Lleva la guerrera desabrochada. Encuentro fácilmente su cartera. Sin embargo, dudo antes de abrirla. Dentro está la cartilla con su nombre. Mientras no sepa su nombre, quizá todavía pueda olvidarle, quizá el tiempo borre su imagen. Pero su nombre se me clavará en la memoria y ya no podré desprenderme de él jamás. Tendrá la fuerza de evocar todo, de revivirlo, de presentármelo ante los ojos.

(...)

Son fotografías de una mujer y una niña (...) Estoy al borde del colapso. Sin embargo, comprendo que no debo escribir a esa gente como pensaba hace poco. Imposible. Miro de nuevo las fotografías: no son gente rica. Podría enviarles dinero anónimamente, si más tarde gano lo suficiente. Me aferro a esa idea; al menos representa un pequeño sostén. Esa muerte está ligada a mi vida, por eso debo hacerlo todo y prometerlo todo para salvarme”.

MARIA REMARQUE, E. (1929) (2009). *Sin novedad en el frente*. Barcelona: Edhasa, pp. 196-197.

Erich Maria Remarque fue un escritor alemán que participó en la Primera Guerra Mundial y su experiencia le llevó a escribir *Sin novedad en el frente* en 1929, novela donde muestra los horrores y el sinsentido de la guerra a través del personaje de Paul, un joven soldado de 21 años. Este libro sería prohibido por el régimen nazi posteriormente. En el fragmento seleccionado Paul se lamenta tras haber acuchillado a un soldado de otro bando en un foso que siente su vida destrozada por la guerra, a pesar del entusiasmo que sintió al enrolarse al principio.

De 1914 a 1939

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

“Una rápida excursión al país romántico, una aventura salvaje y viril: con estos colores la guerra se presentaba en 1914 en la imaginación del hombre del pueblo, en tanto que los jóvenes tenían incluso miedo de perderse la oportunidad única en la vida de pasar por una experiencia tan maravillosa y excitante. Por eso se arremolinaban en masa alrededor de las banderas; por eso cantaban y gritaban con júbilo en los trenes que los conducían a la masacre. Torrentes de sangre salvaje y febril se abatían en las venas del Imperio. Por el contrario, la generación de 1939 conocía la guerra. Ya no se ilusionaba. Sabía que la guerra no era romántica, sino bárbara”.

ZWEIG, S. (1993). *Le Monde d’hier. Souvenirs d’un Européen*. París: Belfond, pág. 281. Citado en TRAVERSO, E. (2009). *A sangre y fuego: de la guerra civil europea (1914-1945)*. València: Publicacions de la Universitat de València, pág. 141.

Stefan Zweig (1881-1942) fue un escritor austríaco que sirvió en el ejército del Imperio austrohúngaro en la Primera Guerra Mundial en una oficina aunque, posteriormente, se exilió a Zúrich por su antibelicismo. Describió la guerra en este fragmento como una guerra fratricida y marcó una diferencia entre el clima de júbilo del verano de 1914 y lo que ocurrió veinticinco años después con el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Estuvo en contra del nacionalismo, del espíritu de revancha que reinó tras el Tratado de Versalles y de la intervención de Alemania en la guerra. Un 22 de febrero de 1942 se suicidó junto a su esposa ante el avance del nazismo, creyendo que se extendería por todo el mundo. De sus últimos años se conserva la obra *El mundo de ayer*, donde reflexiona sobre la cultura europea que consideraba perdida.

La carnicería

“La escena ha cambiado fundamentalmente. La marcha de seis semanas sobre París ha degenerado en un drama mundial; la carnicería se ha convertido en fatigosa y monótona operación cotidiana, sin que se haga avanzar o retrasar la solución. La política burguesa está en un callejón sin salida, atrapada en su propio cepo; los fantasmas invocados ya no pueden ser conjurados. (...) Ha pasado el bullicio patriótico de las calles (...) una atmósfera de crimen ritual, un ambiente de Kichiniev, en donde el guardia en la esquina era el único representante de la dignidad humana. (...) Los trenes de reservistas ya no son acompañados del júbilo bullicioso de las jóvenes que se lanzaban en pos de ellos, ni tampoco saludan al pueblo con alegres sonrisas desde las ventanillas (...) En la severa atmósfera de estas tristes jornadas se escucha un coro muy distinto: el grito ronco de los buitres y de las hienas sobre el campo de batalla. (...) La carne de cañón cargada de patriotismo en agosto y septiembre, se descompone ahora en Bélgica, en los Vosgos y en Masuria, en campos de exterminio, donde las ganancias de la guerra rezuman en los hierbajos. (...) Las ciudades se convierten en montones de escombros; las aldeas, en cementerios; las iglesias, en caballerizas; el derecho internacional, los tratados estatales, las alianzas, las palabras más sagradas, las mayores autoridades se desintegran”.

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

LUXEMBURGO, R. (2006). *La crisis de la socialdemocracia*. Madrid: Fundación de Estudios Socialistas Federico Engels, pp. 7-8.

Rosa Luxemburgo (1871-1919) fue una revolucionaria polaca, marxista e integrante de la Liga Espartaquista en Alemania que daría origen al Partido Comunista Alemán. Vivió las manifestaciones de alegría de agosto de 1914 por la entrada en la guerra como una oleada de histeria colectiva, como deja ver en esta obra; y fue una de las personalidades que dentro del socialismo internacional se opuso a la guerra. Participó en la frustrada revolución en Berlín en 1919 y fue asesinada junto a Karl Liebknecht, otro dirigente espartaquista, por participar en ella.

Adiós a la monotonía

“Habíamos abandonado las aulas de las universidades, los pupitres de las escuelas, los tableros de los talleres, y en unas breves semanas de instrucción nos habían fusionado hasta hacer de nosotros un único cuerpo, grande y henchido de entusiasmo. Crecidos en una era de seguridad, sentíamos todos un anhelo de cosas insólitas, de peligro grande. Y entonces la guerra nos había arrebatado como una borrachera. Habíamos partido hacia el frente bajo una lluvia de flores, en una embriagada atmósfera de rosas y sangre. Ella, la guerra, era la que había de aportarnos aquello, las cosas grandes, fuertes, espléndidas. La guerra nos parecía un lance viril, un alegre concurso de tiro celebrado sobre floridas praderas en que la sangre era el rocío”.

JÜNGER, E. (191987). *Tempestades de acero*. Barcelona: Tusquets, pág. 7.

Ernst Jünger (1895-1998) fue un escritor alemán que, con diecinueve años y movido por una voluntad de peligros y aventuras, se alistó de forma voluntaria en el ejército alemán, como fusilero, para luchar en la Primera Guerra Mundial. Se escapó de casa para luchar abandonando sus estudios y la vida burguesa y monótona de su familia. Después de su participación en la guerra escribió una serie de diarios y su obra *Tempestades de acero*, en 1920. Exalta la guerra como experiencia mística, casi religiosa, aunque más tarde vería la carnicería real que suponía y cambió de opinión.

Contra el pangermanismo

Prólogo.

“En la primera carta, Chesterton intenta estrechar los lazos entre Italia y Gran Bretaña, haciendo alusión a un enemigo común: el pangermanismo. Italia e Inglaterra deben luchar juntas contra un enemigo de características singulares, que ni siquiera cabe considerar bárbaras”. (...) Alerta muy especialmente contra la “Pax Germanica” que

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

haría de Europa un cementerio, un lugar muy tranquilo y organizado pero lleno de “almas muertas”.

Sobre el concepto de barbarie (1915)

“Luchamos para evitar que la Europa futura sea alemana. Creemos que sería más estrecha, más desagradable, menos sana, menos capaz de libertad y de risa que cualquiera de los peores momentos del pasado europeo”.

“Luchamos por la palabra empeñada, por la efectividad de los tratos y contratos, por la invariabilidad del recuerdo y por la posibilidad de las discusiones, por todo lo que hace de la vida algo más que una pesadilla sin freno. Luchamos por el largo brazo del honor y del recuerdo, por todo lo que levanta al hombre por encima de la arena movediza de sus caprichos y le da el dominio de tiempo”.

“Alemania no es como Rusia, una civilización imperfecta, sino algo deliberadamente antitético a la civilización y enemigo de ella, algo que ha declarado la guerra a los principios que han hecho posible hasta hoy día la existencia de la sociedad humana”.

Gilbert Keith Chesterton (1874-1936) fue un escritor y periodista británico que se convirtió en un gran propagandista de la cruzada antialemana. Pensó que había guerras justas que era necesario luchar. Durante la Primera Guerra Mundial trabajó en el War Propaganda Bureau publicando artículos en que defendía la civilización occidental que veía en peligro debido a la participación de Alemania en la guerra.

ANEXO 7: CUADRO DE LAS CONSECUENCIAS DE LA GUERRA:

CONSECUENCIAS	PRIMERA GUERRA MUNDIAL
Pérdidas demográficas	10 millones de muertos, 20 millones de heridos y mutilados, 8 millones de desaparecidos.
Destrucciones materiales y económicas.	Francia fue el país más devastado (30% de su riqueza nacional), Alemania un 22%, Inglaterra un 32%, Italia un 26% y EE. UU un 9%. Incremento de la deuda.
Transformaciones sociales y mentales	Incorporación de las mujeres, crecimiento del éxodo rural, problema de la reintegración de excombatientes, final de la concepción heroica de la guerra, nuevas fortunas aparecidas.
Acuerdos de paz	Tratado de Versalles: <ul style="list-style-type: none">▪ Alemania como única culpable y obligada a pagar reparaciones de guerra.▪ Reducción del ejército y la marina alemana.▪ Pérdidas territoriales de Alemania en el

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

	<p>este, el oeste y las colonias.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Semilla del futuro sentimiento revanchista. <p>Sociedad de Naciones: finalidad de garantizar la paz y la independencia de los Estados y una política de desarme.</p>
Transformaciones territoriales	<p>14 puntos de Wilson:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Principio de la nacionalidad.▪ Pérdidas de los antiguos imperios: Imperio ruso (pierde del Báltico y cede territorios a Polonia; aparece el régimen comunista), Imperio turco (reducido a Turquía), Imperio Austrohúngaro (se desintegra y surgen nuevos Estados como Checoslovaquia, Hungría, Austria, Yugoslavia); Imperio alemán (se convierte en la República de Weimar).

ANEXO 8: ACTIVIDAD 6: ¿HASTA QUÉ PUNTO CONTINUAMOS TENIENDO ESTA VIOLENCIA EN LA ACTUALIDAD?

<u>ASPECTOS</u>	<u>PRIMERA GUERRA MUNDIAL</u>	<u>UCRANIA</u>		
Cronología	1914-1918.	2013-2014 (en curso)		
Causas: lejanas, inmediatas y detonantes.	Lejanas (Rivalidades imperialistas, económicas, psicológicas, formación de alianzas) y detonante de julio de 1914.	Lejanas (conflicto lingüístico, realidad étnica de la Península de Crimea, intereses rusos). Inmediatas (destitución del presidente Yanukóvich, protestas a favor del acercamiento a Europa, propuesta de Ley de Idiomas).		
Características: uso de la ciencia y las armas, actores políticos implicados, grado de participación de la población civil.	Uso de la ciencia al servicio de la muerte a través del armamento, entusiasmo colectivo en el conflicto hasta la vivencia del horror en la guerra, población civil como víctima de la guerra.	Manifestaciones y disturbios violentos en Ucrania. Presencia de tropas rusas en Crimea. División social en Ucrania y división lingüística. Actores: Ucrania, Federación Rusa, Unión Europa, Estados Unidos.		
Tipo de conflicto: enfrentamiento, guerra civil, revolución, guerra mundial...	Guerra mundial y total.	Crisis diplomática internacional y conflicto social.		
Consecuencias territoriales	Pérdidas de territorios de los imperios, desaparición de los imperios alemán, ruso y austrohúngaro.	Independencia de Crimea y Sebastopol como República de Crimea (11 de marzo), unión a la Federación Rusa (18 de marzo).		
Consecuencias económicas	Destrucciones materiales, incremento de la deuda, pérdida de la riqueza nacional.	Sanciones económicas a Rusia.		
Consecuencias demográficas y sociales	10 millones de muertos, 20 millones de heridos y mutilados, 8 millones de desaparecidos. Cambio del modo de hacer la guerra.	75-100 muertos. 143.000 refugiados ucranianos en Rusia (cifras rusas).		

ANEXO 9: ACTIVIDAD 7: “LOS SENDEROS DE GLORIA NO CONDUCEN SINO A LA TUMBA”.

Nombre del alumno.....Grupo.....Calificación global.....				
	DESCRIPTORES			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	NO ACEPTABLE
Corrección en la expresión escrita.	El trabajo está muy escrito, sin faltas de ortografía y con una correcta redacción.	El trabajo está bien escrito pero comete alguna falta de ortografía.	El trabajo es comprensible pero hay bastantes faltas de ortografía e incorrecciones en la redacción.	El trabajo tiene muchas faltas de ortografía y no está bien redactado, llegando a ser incomprensible en algunos aspectos.
Capacidad de relación de la película con la Unidad Didáctica.	Relaciona todos los aspectos de la película con la unidad didáctica de clase y lo hace de forma comprensiva.	Relaciona algunos aspectos de la película con la unidad didáctica en clase.	Tan sólo relaciona algún aspecto visto en clase y sin expresarlo con gran corrección.	No relaciona la película con ningún aspecto visto en clase.
Comprensión global de la película y del argumento.	Comprende perfectamente el argumento de la película y lo relaciona con las cuestiones planteadas y el simbolismo de la obra.	Comprende bien lo que ocurre en la película aunque no entiende ciertos aspectos simbólicos de los personajes.	Tiene algunos errores en la comprensión del argumento de la película y no es capaz de captar el sentido simbólico de la película.	No comprende el argumento de la película y tiene errores graves en el desarrollo de las cuestiones en este punto.
Profundización, capacidad de reflexión y búsqueda externa de información.	Tiene un grado muy alto de profundización en las cuestiones planteadas, reflexiona personalmente y de forma argumentada e incluye información externa pertinente.	Profundiza en algunas cuestiones planteadas, aunque no en todas, reflexiona personalmente con corrección e incluye escasamente información externa.	No profundiza demasiado en las cuestiones planteadas y tiene dificultades para expresar una opinión personal. No incluye información externa.	No profundiza en absoluto en las cuestiones planteadas y es incapaz de expresar una opinión personal. No incluye información externa.
NOTA NUMÉRICA ORIENTATIVA:	10-8	8-6	6-5	5-0

ANEXO 10: CUESTIONARIO ACTIVIDAD 7

Visualiza la siguiente película y responde a ocho de las diez cuestiones planteadas, redactando las respuestas, cuidando la expresión y la corrección ortográfica y gramatical. El plagio o la copia literal sin citar la fuente supondrán la suspensión del trabajo. Junto al trabajo deberás entregar la hoja con las rúbricas donde autoevalúes tu trabajo y proceso de aprendizaje, argumentando en cada criterio de evaluación por qué escoges dicho rango. Finalmente, te pondrás una nota numérica.

Título original: *Paths of Glory*

Año: 1957

Duración: 86 min.

País: Estados Unidos

Director: Stanley Kubrick

Guión: Stanley Kubrick, Calder Willingham, Jim Thompson (Novela: Humphrey Cobb)

Música: Gerald Fried

Fotografía: Georg Krause (B&W)

Reparto: Kirk Douglas, George MacReady, Adolphe Menjou, Ralph Meeker, Wayne Morris, Joe Turkel, Richard Anderson, Timothy Carey, Peter Capell, Susanne Christian, Bert Freed, Emile Meyer

1. El director de esta película, Stanley Kubrick, comentó lo siguiente en referencia a la obra:

“A pesar del mayor o menor grado de hipocresía que existe con respecto a este tema, todos nos sentimos fascinados por la violencia. Después de todo, el hombre es el asesino con menos remordimientos de la Tierra. El atractivo que dicha violencia ejerce sobre nosotros revele en parte que, en nuestro subconsciente, no somos tan distintos de nuestros primitivos antepasados”²⁴.

²⁴ FORNER MUÑOZ, Salvador. “La primera guerra mundial según la visión de Stanley Kubrick en Senderos de Gloria”. En UROZ, José. *Historia y cine*. Alicante: Universidad de Alicante, 1999.

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

2. ¿Cómo aparece descrita en esta película la guerra de posiciones? Comenta alguna escena de la película y compárala con alguna batalla que conozcas de la Primera Guerra Mundial.
3. ¿Esta película puede considerarse actual como denuncia? ¿Qué muestras de denuncia de la guerra u otras injusticias observas hoy en día? Coméntalas.
4. Habrás observado en la película el contraste existente entre el lujo del alto mando militar –centrado en obtener honores, celebrar bailes y obtener medallas– y de los generales por un lado, y la vida en las trincheras, por otro. Comenta las diferencias principales y el grado de poder de cada uno e investiga sobre la vida diaria en las trincheras citando las fuentes que utilices. ¿Crees que esta diferencia entre los poderosos y quienes deben obedecer existe hoy en día? Argumenta tu respuesta.
5. El Coronel Dax, el General Mireau y el General Broulard representan puntos de vista diferentes en la película. Describe a cada uno de ellos intentando atribuirles un comportamiento arquetípico.
6. El General Mireau afirma en cierta ocasión lo siguiente: “Naturalmente tendrán que morir algunos, muchos posiblemente; eso permitirá que otros alcancen el objetivo”. Ubica esta frase en el transcurso de la película y comenta qué tipo de patriotismo defiende el General Mireau y establece la diferencia con la opinión que tiene el Coronel Dax hacia este aspecto.
7. ¿Qué armas has podido observar u oír en la película? Investiga sobre alguna de ellas y comenta su uso en la Primera Guerra Mundial.
8. La moral de las tropas que se ve en la película está muy dañada a causa de la guerra total. Compara el sentimiento colectivo hacia la guerra del momento que refleja la película con el vivido en agosto de 1914. Investiga, además, qué grado de veracidad tienen los hechos contados en la película.
9. Esta película resulta una gran crítica a la jerarquía militar y a los desastres de la guerra. Describe el funcionamiento del consejo de guerra que se ve en la película. ¿Piensas que es justo? ¿Cumple su función según la voluntad del general Mireau? ¿Qué opinas del final y qué sentido puede tener para el autor la aparición de una joven prisionera alemana tratada como un mero divertimento?
10. Esta película, del mismo modo que la novela de Humphrey Cobb en que está inspirado el relato, proviene del siguiente poema de Thomas Gray (1716-1771). Comenta este poema teniendo en cuenta el transcurso de la película.

"No permitáis que la ambición se burle del esfuerzo útil de ellos / De sus sencillas alegrías y oscuro destino; / Ni que la grandeza escuche, con desdeñosa sonrisa / los cortos y sencillos hechos de los pobres. / El alarde de la heráldica, la pompa del poder y todo el esplendor, toda la abundancia que da, / espera igual que lo hace hora inevitable. Los senderos de la gloria no conducen sino a la tumba".

ANEXO 11: ACTIVIDAD 8: SIN NOVEDAD EN EL FRENTE.

CUESTIONARIO EN EL BLOG <http://sinnovedadenelfreteremarque.wordpress.com/>

1-¡Hola!

Si has llegado hasta aquí significa que vas a realizar el trabajo optativo de la materia de “Ciencias sociales, Historia” de 4º ESO ubicado en la unidad didáctica titulada “Una época de violencias: la violencia bélica (1914-1918)”, en la que estamos trabajando en clase.

Te habrás dado cuenta de que el libro comienza con la siguiente frase: “Este libro no representa ni una denuncia ni una confesión. Pretende únicamente mostrar una generación que fue destruida por la guerra, aunque escapara a las granadas”. Comenta esta frase y explica por qué piensas que el autor afirma que su generación fue destruida por la guerra.

Para participar en este trabajo y ser evaluado positivamente debes recordar lo siguiente:

- Expresarte con corrección ortográfica y gramatical.
- Argumentar las ideas que expongas.
- Relacionar la novela con lo que sabes sobre la Primera Guerra Mundial.
- Respetar las opiniones contrarias de los compañeros.

Los objetivos que trataremos de alcanzar entre todos serán los siguientes:

- Valorar la literatura como una fuente útil para el estudio de la historia.
- Consolidar el aprendizaje de los aspectos políticos, militares e históricos de la Primera Guerra Mundial en la novela: la guerra de trincheras, la jerarquía militar, los cambios mentales que provoca la guerra, etc.
- Conocer un ejemplo de novela antibelicista y reflexionar sobre el pacifismo y la inutilidad de las guerras.
- Aprender a trabajar con otros compañeros en un medio virtual contrastando opiniones y visiones distintas de una misma obra.

2-Lee el siguiente fragmento, ubícalo en la novela y comenta por qué afirma que se derrumba la visión del mundo que les habían enseñado:

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

“Deberían haber sido para nosotros, jóvenes de dieciocho años, mediadores y guías que nos condujeran a la vida adulta, al mundo del trabajo, del deber, de la cultura y del progreso, hacia el porvenir. A veces nos burlábamos de ellos y les jugábamos alguna trastada, pero en el fondo teníamos fe en ellos. La misma noción de la autoridad que representaban les otorgaba a nuestros ojos mucha más perspicacia y sentido común. Pero el primero de nosotros que murió echó por los suelos esa convicción. Tuvimos que reconocer que nuestra generación era mucho más leal que la suya; no tenían más ventajas respecto a nosotros que las palabras vanas y la habilidad. El primer bombardeo nos reveló nuestro error, y con él se derrumbó la visión del mundo que nos habían enseñado (...).”

MARIA REMARQUE, Erich. *Sin novedad en el frente*. Vilar, Judith (trad.) Barcelona: Edhasa, 2009, pág. 17.

3-En el siguiente fragmento puedes ver un ejemplo de la disciplina que había en el ejército. Intenta poner algún ejemplo más sobre tema en la novela o en otras obras, literarias o filmicas, que haya visto. ¿Crees que el sentido de la disciplina es igual en la actualidad?

“Es muy natural, porque ante todo el hombre no es más que una bestia, y después recibe una capa de decencia, como si se rebozara una croqueta. El ejército se basa en eso, que uno siempre posea el poder sobre los demás. Lo malo es que los que mandan tienen demasiado poder; un sargento puede marear a un soldado raso hasta volverle loco; un teniente a un sargento, un capitán a un teniente. Y como todos lo saben, se adaptan en seguida. (...). Al volver, nos ordenan de nuevo: a cantar, y cantamos de verdad. ¿Qué objeto tiene todo eso? El comandante se ha salido con la suya porque tiene suficiente poder para ello. Nadie le censurará; al contrario, le tendrán por un hombre enérgico”.

MARIA REMARQUE, Erich. *Sin novedad en el frente*. Vilar, Judith (trad.) Barcelona: Edhasa, 2009, pág. 43.

4-Consulta el siguiente enlace donde podrás ver una descripción de las armas utilizadas en la Primera Guerra Mundial. Comenta qué armas has podido leer en la novela de Remarque y algunas características de ellas. “Armas en la Primera Guerra Mundial”. En <http://veintiunodeltres.blogspot.com.es/2011/01/armas-en-la-primera-guerra-mundial.html>

5-El profesor de los personajes tiene un papel muy importante en animarles a participar en la guerra. ¿Qué argumentos utiliza para convencerlos? ¿A quién podría representar este profesor? En la novela, el profesor acaba luchando también. ¿Por qué piensas que ocurre eso? Investiga sobre las leyes de reclutamiento en los países a medida que avanza la guerra.

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

6-Visualiza el siguiente fragmento de una película adaptada a partir de esta novela. ¿Qué cambios has visto en Paul al dirigirse a los alumnos? Compara su alegato con las condiciones de vida de los soldados en las trincheras.

<https://www.youtube.com/watch?v=oEzDTPmeyho>

7-Lee las páginas 246-247 en que se habla de verano de 1918. Comenta qué ocurre en el transcurso de la guerra en ese momento y relaciónalo con la novela y su final.

8-Lee el siguiente fragmento del artículo de Javier Sánchez, centrándote en lo que se refiere a Remarque, y coméntalo, investigando sobre la propaganda y la comunicación de los estados participantes en la guerra con el objetivo de animar a la lucha. Enlaza algún cartel de la guerra que te parezca especialmente interesante.

“Una de las razones que llevaron tanto a Remarque como a Sender a testimoniar sobre su experiencia como soldados fue la falta de convergencia entre su memoria personal – y, por extensión, la de la gran mayoría de combatientes en la guerra– y la memoria social que los medios de comunicación y los mensajes oficiales intentaron instalar en la ciudadanía de Alemania y de España durante el desarrollo de, respectivamente, la Primera Guerra Mundial y la Guerra de Marruecos. En ambos casos, lo que se intentó desde el poder fue desarrollar una intensa labor de comunicación destinada a infundir ánimo y confianza a sus sociedades ante el conflicto, consistente en mentir sobre el desarrollo de las hostilidades, minimizar el número de bajas, exagerar sobre los daños infringidos al enemigo y, en general, obviar la destrucción que el combate estaba produciendo. Frente a esa interpretación de la historia, difundida a través de los periódicos, de determinados líderes de opinión y del aparato propagandístico, diversos escritores-soldado van a intentar hacer de sus narraciones un instrumento capacitado para dar voz a quienes son silenciados por las versiones oficiales y para iluminar aquellos acontecimientos de los que jamás nadie se ocupará. De ahí que sea tan importante tener en cuenta la cercanía del año de publicación”.

SÁNCHEZ ZAPATERO, Javier. “Entre la autobiografía y la universalidad antibelicista: análisis comparatista de *Im Westen nichts Neues* (Erich M. Remarque, 1929) e *Imán* (Ramón J. Sender, 1930)”. *Revista de Filología Alemana*, vol. 19, pág. 176, 2011.

9-La obra que hemos leído muestra a los soldados como personas que están muy alejadas de los intereses de los Estados. De esta forma, el autor elabora un discurso antibelicista y tilda a la guerra de absurda. Explica por qué se puede considerar un relato antibelicista e investiga sobre lo que ocurrió con este libro al ser publicado.

10-Expresa tu opinión personal sobre este libro escribiendo un texto de una cara de folio aproximadamente a un compañero de 3º de la ESO que fuera a estudiar la asignatura de 4º el año próximo, recomendándolo o no, y por qué. Comenta también qué te han aportado los comentarios de tus compañeros. Cuando lo tengas mándalo por correo al profesor.

ANEXO 12: MODELO DE EXAMEN:

UNIDAD DIDÁCTICA: “UNA ÉPOCA DE VIOLENCIAS: LA VIOLENCIA BÉLICA (1914-1918).

1-¿Por qué estalló una guerra en 1914 y no antes? Explica la diversidad de causas que afectaron al estallido de la Primera Guerra Mundial. (4 puntos).

2-Imagínate que pudieras mandar una carta a los gobernantes europeos en agosto de 1914. Escribe en ella por qué piensas que deberían intentar evitar por todos los medios una guerra que sabes que va a ocurrir. Cuéntales en ella cuáles fueron las características básicas más mortíferas de la guerra. Incorpora en tu respuesta la información que puedas extraer de la siguiente imagen: (3 puntos).



Tropas australianas con máscaras de gas, durante la tercera batalla de Ypres. Septiembre de 1917.

3-Comenta el siguiente texto siguiendo estas pautas: (3 puntos).

- Identifica la naturaleza de la fuente y el tipo de texto.
- Sintetiza con tus palabras las ideas que ofrece el texto.
- ¿Qué quiere decir el texto cuando habla de “una rigurosa división de género”? Pon algún ejemplo.
- ¿Qué consecuencias tuvo la guerra para las mujeres, durante el conflicto y después de él? Usa tus conocimientos propios y la información que te aporta el texto.

**“Una época de
violencias:
La violencia bélica
(1914-1918)”**

“La guerra total pone en cuestión la división tradicional entre las líneas del frente, donde se desarrollan los combates, y la sociedad civil, en la retaguardia (...) Las mujeres entran masivamente en la producción para sustituir a los hombres enrolados o se enrolan ellas mismas en calidad de personas auxiliar o de enfermeras. Pero es precisamente esta participación considerable en el esfuerzo militar la que crea la necesidad de restaurar, en la propaganda y en las representaciones colectivas de la guerra, una rigurosa división de género (...) Maternal y procreador, el cuerpo femenino deviene el símbolo tanto de la nación, como de la víctima. Con sus hijos en los brazos, las mujeres miran a sus esposos partir hacia el frente (...) A menudo, carteles y tarjetas postales las pintan como enfermeras ocupadas en curar y reconfortar a los soldados heridos”.

TRAVERSO, E. (2009). *A sangre y fuego: de la guerra civil europea (1914-1945)*. València: Publicacions de la Universitat de València, pp. 177.