



---

## **Universidad de Valladolid**

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

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**Del cine a las aulas: propuesta de programación para la  
enseñanza audiovisual de la Segunda Guerra Mundial y el  
Holocausto en 4º de ESO**

Presentado por Miguel Alan Córdova Silva  
Tutora: Dra. Azucena Hernández Sánchez

Curso 2016-17



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
<b>PARTE I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE HISTORIA PARA 4º ESO .....</b>	<b>3</b>
<b>1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA .....</b>	<b>3</b>
1.1. <i>Leyes y Reales Decretos Regulatorios .....</i>	3
1.2. <i>La Historia como Ciencia Social en el currículo de 4º ESO.....</i>	4
1.3. <i>Características generales del alumnado de 4º ESO en relación con el aprendizaje de la Historia... 6</i>	6
<b>2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN.....</b>	<b>10</b>
2.1. <i>Secuencia y temporalización de los contenidos .....</i>	11
2.2. <i>Desarrollo de la programación didáctica por unidades .....</i>	12
2.3. <i>Decisiones metodológicas y didácticas.....</i>	34
2.4. <i>Concreción de elementos transversales .....</i>	37
2.5. <i>Estrategias para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación.....</i>	40
2.6. <i>Medidas de atención a la diversidad.....</i>	42
2.7. <i>Materiales y recursos de desarrollo curricular .....</i>	44
2.8. <i>Programa de actividades extraescolares y complementarias .....</i>	49
2.9. <i>Evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro.....</i>	52
<b>PARTE II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO .....</b>	<b>55</b>
<b>A. JUSTIFICACIÓN DE LA UNIDAD.....</b>	<b>55</b>
<b>B. DESARROLLO DE ELEMENTOS CURRICULARES Y ACTIVIDADES .....</b>	<b>56</b>
B.1. <i>Esquema de la unidad didáctica modelo.....</i>	56
B.2. <i>Desarrollo de las actividades.....</i>	59
B.3. <i>Secuenciación por sesiones.....</i>	62
<b>C. INSTRUMENTOS, MÉTODOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN .....</b>	<b>63</b>
<b>D. MATERIALES Y RECURSOS.....</b>	<b>64</b>
<b>E. ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: CINE-FÓRUM SOBRE EL HOLOCAUSTO.....</b>	<b>66</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>73</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>I</b>
<b>ANEXO 1. ACTIVIDAD II .....</b>	<b>I</b>
<b>ANEXO 2. ACTIVIDAD III.....</b>	<b>III</b>
<b>ANEXO 3. ACTIVIDAD IX.....</b>	<b>VII</b>
<b>ANEXO 4. DOSSIER DE ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA .....</b>	<b>VII</b>
<b>ANEXO 5. FILMOGRAFÍA .....</b>	<b>XVIII</b>



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Esquema de Unidades Docentes por evaluaciones del curso escolar 2017-2018 .....	11
Tabla 2. Competencias clave.....	13
Tabla 3. Elementos transversales .....	13
Tabla 4. Criterios de evaluación .....	41
Tabla 5. Selección de obras para el Plan de fomento de la lectura .....	47
Tabla 6. Ejemplo de filmografía básica para una unidad didáctica. ....	48
Tabla 7. Programación de actividades complementarias. ....	51
Tabla 8. Rúbrica de evaluación de la programación didáctica.....	52
Tabla 9. Desarrollo de actividades de la Unidad Didáctica modelo .....	59
Tabla 10. Secuenciación de las sesiones de la Unidad Didáctica modelo .....	62
Tabla 11. Rúbrica para la evaluación de la Actividad de innovación educativa: Cine-Fórum.....	70



## INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Máster, consiste en el desarrollo de la programación general anual correspondiente a la asignatura de Historia en 4º de Educación Secundaria Obligatoria para el año académico 2017-2018. Para ello hemos seguido lo dispuesto en el artículo 18 de la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015*, que establece la programación didáctica como el instrumento específico de planificación, desarrollo y evaluación de cada una de las materias donde se concretarán los distintos elementos del currículo para el desarrollo de la actividad docente en cada curso. Dentro de ésta se incluye y se desarrolla una unidad didáctica modelo con una actividad de innovación educativa, que servirá de referencia y ejemplo a la labor docente que realizaremos.

Los objetivos que nos planteamos en esta programación se entienden como las metas que guiarán el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos, a nivel general, están encaminados a brindar una educación de calidad al alumnado, es decir, enfocada a los verdaderos protagonistas de la formación académica, despertando su interés en la materia, potenciando sus aptitudes, corrigiendo estereotipos y prejuicios históricos, incentivando su capacidad intelectual y motivando su capacidad de análisis crítico de la sociedad en la que vive. Por ello consideramos fundamental el estudio de la historia contemporánea, y del método histórico, en la etapa formativa del adolescente.

Asimismo, desarrollaremos los contenidos mediante una metodología audiovisual que comprende la proyección de secuencias elegidas de acuerdo a los conceptos de la unidad didáctica que, según Bravo (2010), es buen método para remarcar determinados aspectos fundamentales y complementar la docencia tradicional al proporcionar un recurso audiovisual con gran impacto.

Tras realizar esta programación concluimos que la labor docente es una de las tareas más difíciles que un profesional debe afrontar, pero al mismo tiempo es la más gratificante si alcanzamos los objetivos didácticos y aprendemos, mediante la experiencia y la relación mutua entre profesor y discente, una metodología que será de gran utilidad. Esto lo vivenciamos durante las prácticas docentes, y la experiencia, aunque mínima en comparación de otros profesores curtidos, fue tanto satisfactoria como enriquecedora para poder reafirmarnos en la vocación elegida.



# PARTE I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE HISTORIA PARA 4º ESO

## 1. Contextualización de la asignatura

Después de introducir los objetivos de este Trabajo de Fin de Máster, es necesario hacer referencia a la contextualización de la asignatura Historia de 4º ESO y como ésta se relaciona con las legislaciones nacional y autonómica vigentes, el área que ocupa dentro de las Ciencias Sociales, su lugar en el Departamento de Geografía e Historia en los institutos de educación secundaria y las características que el alumnado presenta en relación al proceso de su aprendizaje.

### 1.1. Leyes y Reales Decretos Regulatorios

El marco legal está constituido por una serie de leyes estatales y autonómicas que regulan los parámetros normativos de la asignatura Historia de 4º ESO. Esto sucede porque en esencia la administración educativa en España es de carácter descentralizado, existiendo un traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas por parte del gobierno central. Es por ello que para la programación de la asignatura debemos recurrir a la concreción curricular, yendo del nivel general y estatal a lo autonómico.

La ley que regula actualmente el sistema educativo español es la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), cuya implantación se encuentra en proceso actualmente. En ella se regula que, en la Educación Secundaria Obligatoria, las materias se dividan en asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica. La especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se encuentra en la primera de estas categorías, lo que indica que se trata de una asignatura que debe impartirse de forma obligatoria en la totalidad del territorio español.

El artículo 25 de la *LOMCE* regula la organización del cuarto curso de la ESO. Esta etapa cuenta con dos modalidades, una orientada hacia Bachillerato y la formación académica y otra encaminada a la formación profesional. En ambas se encuentra la asignatura de Geografía e Historia.

El *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre de 2014* por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, regula los contenidos de la asignatura troncal que estamos tratando.

Por su parte, la *ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero de 2015* regula las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria. En este documento se enumeran las competencias claves que implanta la LOMCE y se establecen la metodología de trabajo así como la evaluación de estas competencias adquiridas por el alumnado.

Finalmente, a nivel autonómico, con la implantación de la *LOMCE* se aprobó la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015*, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

## **1.2. La Historia como Ciencia Social en el currículo de 4º ESO**

Bajo la denominación de Ciencias Sociales se engloban los contenidos didácticos de la ESO relacionados con la Historia, la Geografía, la Antropología y un conglomerado de cuestiones vinculadas a la formación cívica, el conocimiento de la política, nociones de economía, y el turismo académico (Moradiellos, 2011a). Podemos señalar que las Ciencias Sociales son aquellas disciplinas que estudian la realidad social mediante el uso del método científico. Aunque es necesario señalar que, generalmente, estas ciencias sociales no son enseñadas como disciplinas científicas con metodología propia de cada una de las ramas del saber propio de dichas ciencias, sino que los contenidos se plantean como un conocimiento erudito y acabado, no susceptible a debate ni a crítica. Esto hace que las Ciencias Sociales sean vistas por el alumnado como un aprendizaje memorístico y sin valor útil más allá de lo anecdótico (Moradiellos, 2011a). Siempre debemos tener en cuenta que la historia es una conocimiento en construcción (Prats y Santacana, 2011), por lo cual debemos inculcar al alumnado el germen de la indagación mediante el uso de la metodología interpretativa y la concepción de la historia como la ciencia social que es, alejando la errónea concepción de saber erudito, acabado o simple dato curioso.

La historia es una disciplina científica, humana y social, que tiene la pretensión de ofrecer un conocimiento crítico, racional y verdadero sobre el pasado de las sociedades humanas en su devenir evolutivo a lo largo del tiempo y sobre el espacio (Moradiellos 2011b). Además, el currículo específico de historia, analiza e interpreta la convivencia y la acción de grupos humanos, dentro de marcos espaciales y a lo largo del tiempo, haciéndolo asequible a cada sujeto en condiciones de acceder al conocimiento

(González, 2011). Existe una necesidad humana por la historia la cual, sin duda, posee el alumnado de 4º ESO. Moradiellos (2011a) nos dice que “tener conciencia del pasado es una de las facultades inherentes de las sociedades humanas por su misma condición de grupos finitos de individuos heterogéneos”.

Para la enseñanza de la historia en los centros de educación secundaria, existen los Departamentos de Geografía e Historia en el cual se agrupa al profesorado con afinidad del área asignado. Son estos Departamentos los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de las áreas, materias o módulos que tengan asignados, en este caso la historia, y las actividades que se les encomienden, dentro del ámbito de sus competencias.

Por otro lado, en la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015*, la historia se encuentra como una asignatura troncal en 4º ESO tanto en la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al bachillerato y de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la formación profesional. En esta ley podemos encontrar la justificación que se da a la asignatura para el desarrollo social del alumnado, y su comprensión acerca de la realidad espacio-temporal en la que vive y, con no poco esfuerzo, las distintas realidades, ocultas u ocultadas, que se desarrollan en el entorno cercano y lejano a su propio universo. Además es vital para que el alumnado comprenda la organización del mundo y las causas y el desarrollo de su presente, así como las consecuencias que las acciones presentes pueden provocar. Todo ello mediante el aprendizaje crítico del pasado y del método histórico para conocer ese pasado. Sobre todo se incide en la comprensión del proceso de cambio y transformación que las sociedades han sufrido para destacar las nociones de revolución (concepto que se repite a lo largo de los contenidos de 4º ESO) y las permanencias (en cuanto a los periodos largos o medio-largos del siglo XIX en contraposición de la aceleración de algunos fenómenos de la sociedad occidental actual). Todo ello aunado con una educación en valores que conforme los principios democráticos de una ciudadanía responsable, comprometida con la tolerancia y el respeto con las personas y con el patrimonio cultural.

En cuanto a los contenidos hay que vincular los conocimientos históricos universales de los procesos históricos que ocurren entre las últimas etapas del Antiguo Régimen y hasta los dados en el mundo actual, dando relevancia a los del propio entorno del alumnado, es decir, cuando sea posible, ir de lo local a lo más amplio, incidiendo siempre de forma especial en la inclusión de España dentro de los procesos históricos desa-

rrollados durante esta etapa. Es cierto que los contenidos se enfocan desde una perspectiva eurocentrista (López, 2010), por lo que debemos intentar abrir el abanico de conocimientos para un conocimiento global, incidiendo y potenciando la perspectiva multicultural y sincrónica de una ciencia con miras a la formación de personas con mirada de futuro.

En la ley antes mencionada se incluyen los diez bloques temáticos de Historia que hemos contemplado de forma diacrónica. El primero de ellos sirve como enlace entre los contenidos abordados en los cursos previos y a su vez como introducción a los cambios sociopolíticos y económicos que se darán durante la denominada Edad Contemporánea y el mundo de la actualidad. El segundo se centra en las revoluciones liberales, analizando los procesos revolucionarios del último cuarto del siglo XVIII y aquellas que se producen durante la primera mitad del siglo XIX. Unido a estos procesos sociopolíticos se plantea la Revolución Industrial como eje económico fundamental del tercer bloque. El cuarto bloque recoge los contenidos referidos al Imperialismo colonial del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial, incluyendo igualmente los procesos revolucionarios rusos. Los movimientos autoritarios de los años 20 y 30 del siglo XX así como la II República y la Guerra Civil española son abordados en el quinto bloque bajo la denominación de Periodo de Entreguerras. El bloque seis se ocupa de describir los acontecimientos en torno a la Segunda Guerra Mundial, así como las consecuencias en la geopolítica mundial consiguiente con especial atención a la formación de bloques antagónicos y a los procesos descolonizadores. La Guerra Fría se aborda con mayor profundidad en el bloque siete. La desaparición del bloque soviético, la creación de la Unión Europea y la transición española son el eje del bloque ocho. El siguiente bloque trata acerca de la revolución tecnológica y la globalización y su impacto sobre el mundo actual. Finalmente, el décimo y último bloque sirve como colofón a lo estudiado a lo largo de la materia, en estos momentos es donde el alumnado relaciona los hechos históricos con el pasado, presente y futuro a través de la Historia.

### **1.3. Características generales del alumnado de 4º ESO en relación con el aprendizaje de la Historia**

Parece ser que el alumnado más complejo que un docente puede encontrar durante su profesión son los adolescentes. El alumnado matriculado en 4º ESO se halla inmerso en esta definitiva etapa tardía de transición del desarrollo humano (entre los 15

y los 19 años de edad), cuando el comportamiento y la conducta obedecen a una fase final de la serie de cambios físicos que sufre el cuerpo humano por la revolución hormonal que viven sus jóvenes cuerpos. A su vez, culmina el desarrollo cerebral, del pensamiento y de la inteligencia, no solo para procesar información y resolver problemas cotidianos, sino también la inteligencia emocional vinculada directamente con el desarrollo de la propia personalidad y de la autopercepción (Sánchez-Sandoval, Navarro, Aguilar y Martín, 2011). Es también el momento en el que el alumno completa su proceso de socialización, que tendrá su expresión, entre otros, en el ámbito escolar.

Cambio y transición es lo que domina sus cuerpos, sus mentes y su inteligencia. Para el desarrollo de la enseñanza de la historia es importante conocer la fase en la que se encuentra la evolución de la inteligencia del adolescente. Según Piaget, el pensamiento de los adolescentes forma parte del periodo de Operaciones Formales, en el cual las alumnas y alumnos son capaces de razonar a partir de hipótesis no vinculadas a la realidad concreta y así poder considerar posibilidades sobre un mismo fenómeno. Los rasgos característicos de esta etapa son el uso de la evocación, es decir, que lo real es visto como un subconjunto de lo posible, el razonamiento hipotético-deductivo acompañado de un desarrollo del pensamiento más lógico con las situaciones del entorno, el lenguaje proposicional que utiliza tras una observación previa para luego realizar una deducción razonada, y la naturaleza combinatoria que se refiere a la posibilidad que tiene el adolescente de construir una serie de posibilidades combinadas ante la resolución de un problema (Martín y Navarro, 2011). Cuando la o el adolescente se halla ante un problema no solo tiene en cuenta los datos reales sino que prevé todas las situaciones y relaciones causales posibles entre sus elementos. A la hora de afrontar un problema van a poder manejar la evocación y la capacidad de visionar mentalmente. Además, las relaciones causales que se presentan tratará de experimentarlas con la realidad para poder llegar a conclusiones propias. Debemos explotar esta capacidad adquirida por el alumnado a la hora de enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Hay que tener en cuenta que este alumnado posee una serie de conocimientos previos, adquiridos en las etapas formativas anteriores a 4º ESO, lo que sin duda facilitará la formación para el entendimiento de la historia. Sin embargo debemos tener en cuenta que no todos los adolescentes desarrollan al mismo tiempo el pensamiento formal, incluso hay adultos que no llegan a adquirirlo (Santrock, 2011).

Por otro lado, es necesario conocer la percepción del alumnado sobre la materia impartida. Para ello nos valdremos de la encuesta como instrumento de recogida de datos analizables, como realiza Fuentes (2004) en su investigación sobre la visión de la historia por parte de un grupo de alumnas y alumnos de Badalona (Barcelona). Los resultados que podemos observar nos refieren al importante papel que tiene la metodología empleada por el docente para despertar el interés en la historia y que, sin duda, puede ser determinante para favorecer la imagen de utilidad tanto de la materia como del método histórico para la vida cotidiana. En mi periodo de prácticas docentes de este Máster pude realizar una encuesta al alumnado con el que compartí espacio y tiempo (aulas y experiencias), cuyos resultados pueden resultar de utilidad. En las respuestas proporcionadas por las 69 alumnas y alumnos (entre 15 y 17 años de 4º ESO), a la pregunta “¿Te gusta la Historia?”, un 64% respondieron que SI. Recopilo a continuación algunas argumentaciones que acompañan la anterior cuestión. He de comentar que no era obligatorio dar una argumentación para reforzar la respuesta, con lo cual quien quiso se expresó libremente. La mayoría fueron muy bien redactadas por alumnas. Sobre todo versan de la necesidad del conocimiento histórico para alcanzar una mejor sociedad actual. También recopilo una que me pareció interesante porque se sale del estándar de “historia de batallas y personajes ilustres” e incide en la historia de las mentalidades y de lo cotidiano. Finalmente una respuesta que expresa el gusto por la asignatura vinculado al desempeño de la labor del docente:

“Me gusta saber lo que hicieron las personas de otra épocas, para así poder evitar repetir las cosas que hicieron mal o repetir las que hicieron bien. También me resulta interesante saber que personas lucharon para conseguir los derechos y libertades que actualmente tenemos”. (Alumna 1 de 4º ESO, 15 años).

“Me gusta saber las causas las guerras en el pasado, a lo que se enfrentaron los distintos reyes... Es interesante saber lo que ya ha ocurrido para no cometer los mismos errores y poder vivir en paz entre países y en nuestro propio país”. (Alumna 2 de 4º ESO, 15 años).

“Me gusta aprender lo que les ha sucedido a las personas a lo largo del tiempo, como se vestían, las creencias que tenían, las formas de vida, etc.” (Alumna 3 de 4º ESO, 16 años).

“Sólo me gusta si tengo un profesor o profesora agradable que haga las clases dinámicas, si no es un rollo. Me gusta porque quiero tener cultura.” (Alumna 4 de 4º ESO, 16 años).

Con respecto a esta última cita, la mayoría de los alumnos que respondieron que no les gustaba la historia es porque les parece aburrida (siendo esa su única argumentación). La pregunta, tras contestar “si” o “no” a si les gustaba la historia, era “Si no te

gusta ¿por qué crees que no te gusta?”. Recopilo dos respuestas que resumen al resto de contestaciones. La primera vincula el disgusto por la asignatura al contenido, y la segunda a la utilidad de la misma:

“Por la masiva y unitil informacion que nos hacen aprender, creo que se deberia eliminar informacion irrelevante”. (Alumno 1 de 4º ESO, 15 años).

“Porque creo que actualmente para lo único que te sirve saber de historia es para ser profesor aunque también haya otras escasas profesiones”. (Alumno 2 de 4º ESO, 15 años).

Entre las muchas dificultades presentes en el alumnado a la hora de aprender historia (Liceras, 1997) podemos destacar la reconciliación entre la historia escolar-académica con las narraciones que han aprendido fuera de la escuela. Según Barton (2010) los estudiantes reconocen la historia desde distintas fuentes, tanto académicas (las específicas del currículo) como las no académicas, es decir, las historias familiares, las difundidas por los medios de comunicación masivos, las visitas turísticas y, lo que denomina, “exposición a artefactos históricos dentro y fuera del hogar”. Esto puede que les llame la atención y provoque en ellos la satisfacción de aprender historia fuera del contexto escolar. Con respecto a los medios de comunicación, sobre el uso del cine como medio de enseñar la historia existen varias publicaciones que defienden su utilidad dentro del aula (Breu, 2012), siempre enfocándolo de un modo académico y no el simple visionado de una película de género histórico, ya que sin duda sabemos que no se trata de un documental, y que, en muchos casos, prima el interés económico sobre el científico-divulgativo.

Derivado de la multiculturalidad actual de la sociedad española podemos mencionar la dificultad añadida de los orígenes de los estudiantes. La enseñanza de la historia española (e incluso universal) puede resultar difícil para el alumnado inmigrante adolescente. Aquí habría que matizar que se entiende por alumnado inmigrante, ya que puede referirse a una alumna o alumno con unos conocimientos previos adquiridos en un sistema educativo extranjero. ¿Consideramos dentro de esta definición al alumnado español (nacidos en España), hijos de inmigrantes, es decir, de orígenes distintos al ibérico? Teniendo en cuenta que se discute la reconciliación entre la historia escolar-académica con las narraciones que han aprendido fuera de la escuela, es posiblemente conveniente incluir a ambos grupos, ya que están influenciados por el entorno socio-familiar y las historias del núcleo familiar. La historia es fundamental para la formación de su propia identidad y, en este caso, puede que en la reformulación de una identidad.

Esto me parece sumamente importante en cuanto al cambio de discurso y los contenidos que se aprenden en las aulas españolas con respecto a los enseñados en los lugares de origen de las alumnas y los alumnos inmigrantes. Sobre todo si ya han alcanzado la crítica etapa adolescente en el momento del cambio de discurso (esto, obviamente, se suma a muchos más problemas de adaptación al nuevo entorno). Hay que tener en cuenta que el discurso histórico español en los libros de texto de la ESO es fundamentalmente eurocentrista (López, 2010), descartando de plano las muchas tantas realidades que existen en la Historia Universal, con lo cual puede verse resentida la identidad del alumnado inmigrante.

Ahora bien, las soluciones innovadoras que se podrían tratar de aplicar para solucionar este tipo de dificultades de aprendizaje variarían, en primer lugar, por el origen del alumno, su edad y su entorno familiar. Una de las primeras dificultades en cuanto al origen es el idioma, con lo cual se debe realizar adaptaciones significativas que faciliten la comprensión de la materia a la vez que se enseña la nueva lengua para poder romper la barrera idiomática (Rivero, 2007). Por otro lado, se debe incidir especialmente en la enseñanza y contextualización de la historia de los alumnos inmigrantes del aula, no solo para integrarles sino para que todos posean una mirada más amplia de los fenómenos históricos: se refuerza así lo sincrónico (diferentes eventos y realidades históricas simultáneas en distintos contextos geográficos), la empatía y la tolerancia.

## **2. Elementos de la programación**

La planificación es una necesidad que surge en cualquier tipo de tarea que emprendamos para sacar adelante con éxito unos objetivos. En el área de la educación, surge la necesidad de planificar nuestra tarea para la consecución de unos objetivos didácticos planteados; para ello, se debe realizar una programación didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje para 4º ESO que llevaremos a cabo. Esta programación cuenta con una serie de apartados y la secuenciación de elementos que determinan los objetivos que queremos lograr, la intervención y las actividades a llevar a cabo, la metodología a utilizar y la evaluación que realizaremos para comprobar el grado de éxito de nuestra labor docente.

## 2.1. Secuencia y temporalización de los contenidos

Como ya hemos mencionado en apartados anteriores en la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015*, se recoge la distribución de los contenidos de la asignatura de Historia para 4º ESO. En la ley se distribuyen en diez los bloques de la asignatura. Mediante una labor de concreción curricular hemos elaborado una programación dividida en once Unidades Didácticas, tarea realizada con la mejor intención de agrupar los contenidos de una forma coherente.

**Tabla 1. Esquema de Unidades Docentes por evaluaciones del curso escolar 2017-2018**

EVA.	UNIDAD DIDÁCTICA	TEMPORALIZACIÓN		SESIONES
		INICIO	FIN	
1ª	UD 1. El siglo XVIII europeo.	18/09	3/10	8
	UD 2. Las revoluciones liberales.	4/10	23/10	8
	UD 3. Restauración y nacionalismo.	24/10	13/11	8
	UD 4. La Revolución Industrial y el Movimiento obrero.	14/11	28/11	7
	Repaso y prueba de evaluación	29/11	5/12	3
2ª	UD 5. La segunda revolución industrial y el Imperialismo colonial.	11/12	8/01	7
	UD 6. La Gran Guerra y el proceso revolucionario ruso.	9/01	29/01	9
	UD 7. El mundo de entreguerras.	30/01	20/02	8
	UD 8. La Segunda Guerra Mundial y el Holocausto.	21/02	14/03	10
	Repaso y prueba de evaluación	19/03	21/03	3
3ª	UD 9. Un mundo dividido en bloques.	26/03	17/04	8
	UD 10. El mundo tras la Guerra Fría.	18/04	14/05	8
	UD 11. Los retos actuales.	15/05	29/05	7
	Repaso y prueba de evaluación	30/05	5/06	3
		<b>TOTAL</b>		<b>97</b>

Fuente: Elaboración propia.

Para la elaboración del cronograma de sesiones didácticas para Historia de 4º ESO (Tabla 1) nos hemos basado en el calendario escolar provisional para el curso 2017-2018, establecido en la *ORDEN EDU/396/2017, de 25 de mayo de 2017, por la que se establece el calendario escolar para el curso académico 2017-2018 en los centros docentes, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León, y se delega en las direcciones provinciales de educación la resolución de las solicitudes de su modificación*, y en la carga lectiva de tres horas para esta asignatura, expresada en la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo del 2015*. Además, para la distribución de las sesiones hemos partido del supuesto de que las clases presenciales se im-

partirán los lunes, martes y miércoles. Con todos estos datos sumamos 98 sesiones durante todo el curso 2017-2018, pero solo haremos uso didáctico de 97, ya que el día 6 de junio (último día de clases) dedicaremos la jornada a despedirnos. Por otro lado, necesitaremos tres sesiones por cada bloque de evaluaciones para compensar atrasos, repaso de los contenidos y la prueba de evaluación de cada bloque.

## **2.2. Desarrollo de la programación didáctica por unidades**

En esta parte presentamos el desarrollo de los contenidos de las unidades didácticas de la asignatura. Para elaborar esta programación didáctica hemos partido del currículo propuesto en la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015*, acomodando y seleccionando los contenidos de acuerdo a un proceso de concreción curricular, labor fundamental del docente, por el cual hemos incluido algunos conceptos temáticos sobre la historia de España porque consideramos que el alumnado debe conocer la trayectoria política, social y económica del lugar en el que vive. Asimismo hemos incluido algunos contenidos sobre historia de la vida cotidiana para que las alumnas y alumnos tengan un conocimiento cercano sobre el entorno en el cual se desarrollaban las actividades sociales de los personajes históricos, tanto individuales como colectivos. El arte, en sus distintas formas y épocas, también forma parte fundamental de esta programación, por lo que prácticamente todas las unidades didácticas tienen un apartado que trata este tema.

El diseño de esta programación también incluye vincular los contenidos a criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias clave. Estos elementos, evaluables, observables y medibles, se relacionan directamente entre sí para permitir graduar el rendimiento o desempeño alcanzado por el alumnado, es decir, poder realizar un seguimiento evaluativo continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje que aparecen en cursiva son aportaciones propias y necesarias para completar la programación que intentaremos llevar a cabo. Por su parte, todas las actividades han sido concebidas para lograr los objetivos didácticos propuestos, por lo cual conllevan una graduación en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Progresivamente las actividades van sumando grados de complejidad y autosuficiencia del alumnado, es decir, el trabajo de guía docente del profesor irá dando paso al trabajo reflexivo, personal o grupal, de las alumnas y alumnos. Aun así, por lo que hemos comprobado durante el Prácticum de este Máster (realizado en marzo de 2017), algunas actividades programadas no podrán realizarse durante

el horario lectivo por el tiempo del que disponemos o por imprevistos no contemplados en la programación (como por ejemplo las actividades del Centro), por lo que tendrán que ser realizadas por el alumnado en casa a modo de TPC, aunque siempre con las oportunas instrucciones, modificaciones y evaluación.

**Tabla 2. Competencias clave**

CCL	Competencia en comunicación lingüística
CMCT	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
CD	Competencia digital
CPAA	Competencia para Aprender a aprender
SIE	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
CEC	Conciencia y expresiones culturales
CSC	Competencias sociales y cívicas

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 3. Elementos transversales**

CLEOE	Comprensión lectora, expresión oral y escrita
CA	Comunicación audiovisual
TTIC	Tratamiento de Tecnologías de la Información y la Comunicación
ECC	Educación cívica y constitucional
DIHM	Desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y prevención de la violencia de género
PRPC	Prevención y resolución pacífica de conflictos
PVDRX	Prevención de la violencia contra las personas con discapacidad, racismo o xenofobia
DSDMA	Desarrollo sostenible y defensa del medio ambiente
DAEE	Desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor

Fuente: Elaboración propia.

Para facilitar la confección de esta programación hemos codificado tanto las siete competencias clave (Tabla 2) recogidas en el artículo 2.2 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre de 2014*, como algunos elementos transversales (Tabla 3) mencionados en el artículo 6 del mismo Real Decreto. Estos últimos los hemos adaptado a la realidad de los contenidos didácticos, pero hemos respetado la esencia de su significación en cuanto a su valoración social.

UD 1. EL SIGLO XVIII EUROPEO.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
1.1. El Antiguo Régimen.	1. Explicar las características del “Antiguo Régimen” en sus sentidos político, social y económico.	1.1 Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración”.	I. Comenta dos mapas sinópticos, uno con las características del Antiguo Régimen y otro con las de la Ilustración. II. Comenta una estadística sobre la demografía del Antiguo Régimen.	- CCL - CD
1.2. La Ilustración y el despotismo ilustrado.	3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América.	3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. 3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo.	III. Busca en Internet los retratos de los principales pensadores ilustrados y elabora un informe destacando sus obras más destacadas y sus repercusiones. IV. Tras una lectura de textos sobre el Absolutismo y el Parlamentarismo, trabaja en grupo para analizar y definir las principales características de ambos conceptos.	- CCL - CD - CPAA - CEC
1.3. España del siglo XVIII: los Borbones.	a. Explicar la evolución política de España en el siglo XVIII.	a.1. Conoce el cambio dinástico español del siglo XVIII y las características políticas de la nueva casa reinante.	V. Comenta un mapa conceptual de las reformas borbónicas. VI. Comenta un eje cronológico sobre la evolución de la dinastía borbónica en España y otras casas reales europeas, así como eventos destacables en otras partes del mundo.	- CCL - CD - SIE - CCL - CEC

UD 1. EL SIGLO XVIII EUROPEO.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
1.4. Vida cotidiana: economía y sociedad.	b. <i>Conocer la vida cotidiana en España en el siglo XVIII.</i>	b.1. <i>Comprende que la historia también puede realizarse desde la vida de los individuos más allá de los grandes hechos.</i>	VII. Busca información acerca de la vida cotidiana en la corte de los Borbones (ceremonial, comidas, ocio, vestimenta, etc.) y compáralo con las formas de vida popular	- CCL - CPAA - CEC - CSS
1.5. Los avances científicos.	2. Conocer los avances de la “revolución científica” desde el siglo XVII y XVIII.	2.1. <i>Aprécia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria.</i> 2.2. <i>Comprende las implicaciones del empirismo y el método científico en una variedad de áreas.</i>	VIII. <i>Elabora una entrada (texto e ilustración) para una Enciclopedia de clase, teniendo como referentes los conocimientos más actuales de su entorno.</i> IX. <i>En parejas, selecciona un avance científico de la época y prepara una presentación utilizando Power Point.</i> X. <i>Realiza un experimento social utilizando el método científico y registrándolo en vídeo para su exposición en clase.</i>	- CCL - CMT - CD - CEC  - CCL - CMCT - CD - CSS  - CCL - CD - CPAA - SIE - CEC
1.6. El arte del siglo XVIII	c. <i>Conocer las principales características y artistas del Barroco.</i>	c.1. <i>Entiende que el arte es la expresión de la mentalidad de su tiempo.</i>	XI. <i>En grupo, investiga algún edificio barroco construido en tu ciudad (o cercano), aportando datos relevantes y un reportaje fotográfico original sobre el mismo.</i>	- CD - CSS
Elementos transversales: CLEOE, CA, TTIC, ECC, DAEE				

UD 2. LAS REVOLUCIONES LIBERALES.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
2.1. La revolución estadounidense.	1. Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados Unidos, Francia y España e Iberoamérica.	1.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales.	I. En parejas comparad y comentad la pintura “Declaración de Independencia” de Trumbull con un FPR de la miniserie John Adams. II. Comenta el texto de la Declaración de independencia de los Estados Unidos.	- CD - CSS
2.2. El proceso revolucionario francés.	2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII.	2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes.	III. Mediante FPR construye una narración sobre los principales acontecimientos de la Revolución Francesa, destacando personajes relevantes y causas de la misma. IV. Busca en Internet la Constitución de 1793 y el Decreto sobre sospechosos y analiza el concepto de libertad usando artículos de ambas fuentes. V. Mediante FPR de la película Danton responde algunas preguntas acerca del Terror.	- CCL - CD
	a. Valorar el papel de las mujeres en los procesos revolucionarios.	a.1. Analiza el papel de las mujeres en la Revolución Francesa	VI. Busca información acerca de Olimpia de Gouges, la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana y algunos ejemplos de la participación femenina en la Revolución. Con todo ello realiza un comentario.	- CCL - CD - CSC

**UD 2. LAS REVOLUCIONES LIBERALES.**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
2.3. El Imperio napoleónico.	b. Conocer la configuración de la Europa napoleónica y sus repercusiones.	b.1. Reconoce las causas y consecuencias de los procesos revolucionarios de España y América y su estrecha vinculación.	VII. Realiza una cronología básica y un mapa sobre el Imperio napoleónico.	- CMCT - CD
2.4. Las revoluciones americanas.	4. Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX.	4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron.	VIII. Comenta un mapa sobre las revoluciones americanas y vincúlalo a la independencia española. IX. Compara los procesos revolucionarios americanos y español mediante el visionado de FPR.	- CCL - CSC  - CCL - CD
2.5. La guerra de independencia española y las Cortes de Cádiz.	c. Identifica el inicio del constitucionalismo español y el triunfo de las ideas ilustradas.	c.1. Sabe reconocer la importancia de la Constitución de Cádiz.	X. Enumera los principios políticos que estableció la Constitución de Cádiz y grafica una alegoría de estos principios.	- CCL - CEC - CSC
2.6. El neoclasicismo y Goya.	d. Conocer las principales características y artistas del Neoclasicismo.	d.1. Comprende que el arte puede representar la realidad de una época.	XI. Realiza un comentario sobre el cuadro “Los fusilamientos en la montaña del Príncipe Pío” de Goya, y luego realiza una breve biografía sobre uno de los personajes de la pintura.	- CCL - CEC
Elementos transversales: CLEOE, CA, TTIC, ECC, DIHM, PRPC, DAEE				

UD 3. RESTAURACIÓN Y NACIONALISMO.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
3.1. La Restauración y la oposición al Antiguo Régimen.	a. <i>Comprobar el éxito de las revoluciones liberales.</i>	a.1. <i>Entiende el alcance del liberalismo y las nuevas ideas que impregnaron la política europea.</i>	I. Comparar un mapa europeo tras el Congreso de Viena con uno del periodo napoleónico y otro actual. II. En parejas interpretad una caricatura del Congreso de Viena	- CCL - CMCT
3.2. Las revoluciones liberales del siglo XIX.	3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa.	3.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales.	III. Realiza un esquema cronológico con los tres ciclos revolucionarios. IV. Analiza la Proclamación de independencia de Grecia. V. Mediante FPR de la película “Los Miserables” y fragmentos del libro de Víctor Hugo construye una narración sobre los principales acontecimientos de la Revolución Francesa de 1830.	- CCL - CMCT
3.3. Unificaciones de Italia y Alemania.	b. <i>Reconocer al nacionalismo como movimiento ideológico.</i>	b.1. <i>Analiza el alcance del nacionalismo del siglo XIX.</i>	VI. Utilizando un dossier con textos y mapas de las unificaciones de Italia y de Alemania realiza dos ejes cronológicos.	- CCL - CPAA
3.4. La Restauración española.	c. <i>Conocer la vida cotidiana en España en el siglo XIX.</i>	c.1. <i>Comprende que la historia también puede realizarse desde la vida de los individuos más allá de los grandes hechos.</i>	VII. En grupos interpretad un fragmento seleccionado de la obra teatral “Mariana Pineda” de Lorca. Luego elaborad una biografía del personaje principal.	- CCL - CSC

UD 3. RESTAURACIÓN Y NACIONALISMO.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
			VIII. Elabora un artículo de prensa a partir del cuadro “Fusionamiento de Torrijos y sus compañeros en las playas de Málaga” de Gisbert.	- CCL - CEC
	<i>d. Entender la construcción del estado liberal y analizar el desarrollo del liberalismo español.</i>	<i>d.1. Redacta una narrativa simétrica con los principales hechos de la construcción del estado liberal español.</i>	IX. En grupo elegid un tema concerniente a la Restauración y elaborad un reportaje noticioso o una entrevista a un personaje histórico del periodo tratado.	- CCL - CD - CPAA - CSC
3.5. El romanticismo.	6. Relacionar movimientos culturales como el romanticismo, en distintas áreas. Entender el arte y la cultura en el siglo XIX y sus obras y artistas más representativos.	6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos.  6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX.	X. Busca ejemplos de orientalismo en el romanticismo europeo y señala construcciones similares en el arte asiático.  XI. Señala las similitudes y diferencias entre la arquitectura del romanticismo español y la del resto de Europa.	- CEC - CSC  - CCL - CEC - CSC
Elementos transversales: CLEOE, CA, TTIC, ECC, DIHM, PRPC, PVDRX, DAEE				

<b>UD 4. LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL Y EL MOVIMIENTO OBRERO.</b>				
<b>CONTENIDOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>COMPETENCIAS</b>
4.1. Los orígenes de la Revolución Industrial en el Reino Unido.	1. Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal.	1.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas.	I. Comenta un mapa europeo sobre la expansión de la Revolución Industrial, señalando las producciones de las principales regiones industriales. II. En parejas buscad información sobre las distintas etapas de la revolución industrial en el mundo y elaborad un mapa y una estadística con la información recopilada.	- CCL - SIE
4.2. La difusión de la Revolución Industrial.	3. Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios.	3.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos.	III. A partir de las características de la industrialización en Inglaterra, averigua el progreso industrial en Suecia, Noruega o Finlandia.	- CCL - SIE - CSC
4.3. La sociedad industrializada y el movimiento obrero.	2. Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva.	2.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra. 2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales.	IV. En grupos realizad un debate en clase acerca del progreso y de los beneficios económicos de la Revolución Industrial frente a las consecuencias sociales y medioambientales. V. A partir de FPR de distintas películas y material gráfico, realiza un perfil de las condiciones laborales de hombres, mujeres y niños y compáralos con las actuales.	- CCL - SIE - CPAA - CSC  - CCL - CD - SIE - CSC

UD 4. LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL Y EL MOVIMIENTO OBRERO.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
4.4. El movimiento obrero en España.	4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país	4.1. Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España.	VI. En grupos elaborad una carta de protesta dirigida a una autoridad responsable donde e recopile las condiciones laborales de la época y unas reivindicaciones o peticiones, y exponedla en clase. VII. Selecciona FPR de la película “El corazón de la tierra” donde se aprecien las condiciones sociales de los obreros en España y coméntalos.	- CCL - SIE - CSC
4.5. La Segunda Revolución Industrial.	5. Conocer los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX, consecuencia de las revoluciones industriales.	5.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX.	VIII. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos de la Primera y Segunda Revolución Industrial.	- CCL - CD - SIE - CSC
4.6. El arte realista.	a. Conocer las principales características y artistas del Realismo.	a.1. Entiende que el arte puede representar la vida cotidiana y los contrastes sociales.	IX. Inspirándote en alguna pintura realista realiza un producto gráfico representando alguna realidad social de tu entorno.	- CD - SIE - CPAA - CSC - CEC
Elementos transversales: CLEOE, CA, TTIC, ECC, DIHM, DSDMA, DAE				

UD 5. EL IMPERIALISMO COLONIAL.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
5.1. El imperialismo: la expansión colonial.	1. Identificar las potencias imperialistas y el reparto de poder económico y político en el mundo en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX.	1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales.	I. En grupo, planificad un trabajo sobre una colonia del siglo XIX, atendiendo a su origen, la organización colonial, formas de explotación, etc. y luego exponedlo en clase.	- CCL - SIE - CSC
			II. A partir de tres mapas del continente africano (uno del siglo XVI-XVII, otro del XIX y otro actual) analiza la evolución de las fronteras nacionales y sus implicaciones actuales.	- CCL - CSC
5.2. España isabelina y el Sexenio Democrático.	a. Entender la evolución del estado liberal español.	1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización.	III. Analiza el Acta general de la Conferencia de Berlín y elabora un mapa conceptual.	- CCL - CMCT
			IV. Realiza un comentario acerca de los factores ideológicos del imperialismo colonial apoyándose en textos e imágenes de un dossier elaborado por el docente.	- CCL - CPAA
			V. En parejas comparad los artículos de las constituciones de 1845 y 1869. Elaborad un Power Point con los resultados y exponedlos en clase.	- CCL - CD - SIE - CSC
			VI. Mediante FPR de la película “Prim, el asesinato de la calle del Turco” haz un comentario sobre la inestabilidad política y las conspiraciones magnificadas en la historia.	- CCL - CD - CSC
			VII. Realiza un comentario sobre una serie de caricaturas sobre la Primera República española.	- CCL - CEC

**UD 5. EL IMPERIALISMO COLONIAL.**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
5.3. La sociedad del siglo XIX.	b. Conocer la vida cotidiana en España en el siglo XIX.	b.1. <i>Comprende que la historia también puede realizarse desde la vida de los individuos más allá de los grandes hechos.</i>	VIII. Tras la visita de un miembro de una asociación de recreación histórica de las Guerras Carlistas, realiza un breve relato sobre la vida de los soldados españoles del siglo XIX durante las campañas militares.	- CCL - CPAA
5.4. El impresionismo.	6. Reconocer la originalidad de movimientos artísticos como el impresionismo en Europa. Entender el arte y la cultura en el siglo XIX y sus obras y artistas más representativos.	6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos.  6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX.	IX. Establece similitudes razonadas a partir de varias imágenes sobre arte impresionista y expresiones artísticas africanas y asiáticas.  X. A partir de pinturas impresionistas elabora un comentario acerca de la vida urbana del siglo XIX.  XI. Ponte en el lugar de un rico burgués del siglo XIX y elige un arquitecto para que diseñe tu nueva residencia en el centro de la ciudad. Elabora un Power Point con los resultados y exponla en clase.	- CEC - CSC  - CCL - CEC - CSC  - CD - SIE - CEC - CSC
Elementos transversales: CLEOE, CA, TTIC, ECC, PRPC, PVDRX, DAEE				

UD 6. LA GRAN GUERRA Y EL PROCESO REVOLUCIONARIO RUSO.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
6.1. La Paz Armada y las causas de la guerra.	2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente. 3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles.	2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914. 3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial. 3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa. 3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados. <i>a.1. Investiga la Gran Guerra a través de sus protagonistas.</i>	I. Mediante FPR de la película “Feliz Navidad” y otras comenta la vinculación entre el imperialismo y las tensiones bélicas entre las potencias europeas. II. Elabora una cronología y un mapa conceptual sobre las causas, desarrollo y consecuencias de la Gran Guerra. III. Comenta un mapa de las alianzas europeas durante la Gran Guerra, y elabora el nuevo mapa europeo tras la firma de la paz. IV. Mediante FPR compara el resultado de la Gran Guerra y los sentimientos generados en la población. V. Analiza el papel de los soldados a través de escenas de dos comics de Tardi: “La guerra de las trincheras” y “¡Putá guerra!”.	- CCL - CD
6.2. El desarrollo de la guerra.				- CMCT
				- CCL - CSC
				- CCL - CSC
	<i>a. Conocer la vida en el frente de batalla durante la Gran Guerra.</i>			- CCL - CPAA - CEC - CSC
6.3. Las revoluciones rusas.	4. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de las Revoluciones Rusas. <i>b. Analizar el papel femenino durante la Gran Guerra y las revoluciones rusas.</i>	4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de las Revoluciones Rusas en su época y en la actualidad. <i>b.1. Reconoce el papel fundamental de las mujeres en la Revolución de Febrero.</i>	VI. En parejas analizad y comentad las peticiones al Zar de los obreros de San Petersburgo y las Tesis de Abril de Lenin. VII. Utilizando el dossier proporcionado por el docente elabora una primera plana de un periódico ficticio de algún país que elija, teniendo como titular la participación femenina en la Revolución de Febrero.	- CCL - SIE - CEC - CSC - CCL - CPAA - CSC

**UD 6. LA GRAN GUERRA Y EL PROCESO REVOLUCIONARIO RUSO.**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
6.4. El coste de la paz: economía y sociedad.	c. <i>Fomentar la cultura de la paz.</i>	c.1. <i>Analiza la evolución en la percepción de la Gran Guerra, el discurso belicista y el absurdo de la guerra</i>	VIII. En parejas comparad dos poemas (“La llamada” de J. Pope y “Dulce et decorum est” de W. Owen) y debatid las posturas belicista y pacifista buscando fundamentaciones de la actualidad. IX. A partir de FPR sobre la Gran Guerra, analizad el discurso antibelicista.	- CCL - CSC
6.5. La Restauración española y la crisis del 98.	d. <i>Reconocer la evolución política de España a inicios del siglo XX.</i>	d.1. <i>Analiza la evolución ideológica de la política española del siglo XIX hasta los inicios del XX.</i> d.2. <i>Redacta una narrativa sintética del desastre del 98 y analiza el papel de la prensa.</i>	X. Elabora un organigrama de la formación de los partidos políticos españoles en el siglo XIX hasta el reinado de Alfonso XIII. XI. En grupo y utilizando un dossier de prensa proporcionado por el docente elaborad una comparación entre los puntos de vista español y estadounidense del desastre del 98.	- CD - CSC - CCL
6.6. Las vanguardias artísticas	6. Reconocer la originalidad de movimientos artísticos vanguardistas y otros ismos en Europa y Asia. Entender el arte y la cultura en el siglo XIX y sus obras y artistas más representativos.	6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX.	XII. Rellena fichas artísticas de tres obras, una expresionista, una cubista y otra dadaísta, y expón una en clase.	- CCL - SIE - CEC
Elementos transversales: CLEOE, CA, TTIC, ECC, DIHM, PRPC, PVDRX, DAEE				

UD 7. EL MUNDO DE ENTREGUERRAS.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
7.1. Los años veinte.	1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, especialmente en Europa.  a. <i>Entender las consecuencias sociales de la Gran Guerra para la mayoría de países.</i>  b. <i>Conocer la vida cotidiana europea durante los años 20.</i>	1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer y los orígenes del feminismo.  <i>a.1. Reconoce el impacto de la sociedad de consumo y el papel cultural hegemónico de Estados Unidos.</i>	I. Utilizando FPR de películas y series que traten de feminismo y sufragismo elabora un informe sobre la mujer de los años veinte.  II. Analiza el discurso machista de las caricaturas antisufragismo y busca ejemplos actuales de este tipo de lenguaje.  III. Realiza un comic sobre los felices años veinte en Estados Unidos (incluyendo tanto los cambios vertiginosos como el conservadurismo social), y luego busca información sobre lo que sucedía en otras partes del mundo en ese momento.	- CCL - CD - CSC  - CCL - CPAA - CSC  - CCL - CPAA - CEC - CSC
7.2. La alternativa comunista: la URSS.	c. <i>Conocer el auge de los nuevos regímenes políticos originados durante el Período de Entreguerras</i>	<i>b.1. Comprende que los cambios sociales se reflejan en la manera en que las personas se desenvuelven cada día.</i>  <i>c.1. Sabe reconocer la alternativa comunista al sistema liberal capitalista.</i>  <i>c.2. Reconoce el culto a la personalidad en los regímenes totalitarios.</i>	IV. Investiga acerca de los estilos musicales y los bailes que tenían mayor éxito a finales del siglo XIX y compáralos con los que triunfaron durante los años 20. Realiza un comentario acerca de la música actual y la que escuchaban tus padres.  V. Realiza un mapa y un esquema cronológico sobre el desarrollo de la URSS.	- CCL - CD - CEC - CSC  - CMCT
7.3. El crac del 29 y la Gran Depresión.	d. <i>Conocer la evolución económica y social europea y mundial desde 1919 a 1939.</i>	<i>d.1. Compara y relaciona la crisis económica de 1929 con la de crisis mundial de 2008.</i>	VI. Comenta distintas imágenes de carteles soviéticos donde aparezca Stalin apoyándose en una bibliografía que hayas buscado en alguna enciclopedia.	- CCL - CEC
7.4. El ascenso de los totalitarismos.	3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.	3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.	VII. Realiza un esquema donde se refleje el paralelismo entre la crisis de 1929 y la recesión económica que se inició en 2008.  VIII. Mediante FPR realiza un comentario sobre el ascenso del nazismo y la figura de Hitler.	- CCL - CMCT - CSC  - CCL - CD - CSC

<b>UD 7. EL MUNDO DE ENTREGUERRAS.</b>				
<b>CONTENIDOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>COMPETENCIAS</b>
	e. <i>Conocer el discurso fascista para controlar la sociedad.</i> f. <i>Comprender que el fascismo no es una ideología extinta y analizar el extremismo político actual.</i>	e.1. <i>Investiga acerca de los métodos de control de los regímenes totalitarios.</i> f.1. <i>Analiza la política actual e investiga el auge de la extrema derecha en la actualidad comparando la situación de entreguerras y la actual.</i>	IX. <i>Elabora un comentario a partir del análisis de la simbología fascista y sus textos fundamentales.</i> X. <i>En grupos, buscad los resultados electorales de las 4 últimas elecciones en, al menos, 5 países europeos incluyendo España. Analiza la situación política y social de cada uno y realizad un informe comparando las características del Periodo de Entreguerras con la actualidad.</i>	- CCL - CEC  - CCL - SIE - CSC
7.5. La Segunda República Española y la Guerra Civil.	2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente.	2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española. 2.2. Explica las causas de la Guerra Civil española en el contexto europeo e internacional.	XI. <i>Realiza un eje cronológico de la Segunda República y analiza las reformas de los distintos gobiernos republicanos.</i> XII. <i>Elabora un comentario acerca de las causas de la Guerra Civil.</i> XIII. <i>Investiga los apoyos internacionales que tuvieron los bandos enfrentados y analiza sus motivaciones.</i>	- CMCT - CSC  - CCL - CSC  - CCL - CSC
	g. <i>Reconocer el papel de la mujer en España durante la Segunda República y la Guerra Civil.</i>	g.1. <i>Reconoce el papel de la mujer durante la Segunda República y su situación en la represión franquista.</i>	XIV. <i>En parejas seleccionad tres FPR y comentad y comparad la situación y el papel de la mujer durante la Segunda República, la Guerra Civil y la posguerra inmediata.</i>	- CCL - CD - CSC
Elementos transversales: CLEOE, CA, TTIC, ECC, DIHM, PVDRX, DAEE				

### **UD 8. LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL Y EL HOLOCAUSTO.**

Unidad didáctica modelo desarrollada en la Parte II de este Trabajo de Fin de Máster.

UD 9. UN MUNDO DIVIDIDO EN BLOQUES.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
9.1. Dos sistemas enfrentados: capitalismo y comunismo.	a. <i>Comprender los pasos que llevaron a la formación de bloques en la política internacional a partir del final de la Segunda Guerra Mundial.</i>	a.1. <i>Explica el modelo capitalista y el comunista.</i>	I. En parejas realizad un esquema donde se reflejen las características principales y antagónicas de los sistemas capitalista y el comunista.	- CMCT - CSC
	b. <i>Identificar las principales características de cada uno de los dos sistemas enfrentados, el capitalista y el comunista.</i>	b.1. <i>Sitúa en un mapa la división del mundo en bloques durante la Guerra Fría.</i> b.2. <i>Reconoce las vías ajenas a la bipolaridad de la Guerra Fría.</i>	II. Señala y comenta en un mapa las zonas de influencia de los dos sistemas enfrentados. III. Investiga la evolución de la República Popular China durante los años de la Guerra Fría y busca algún FPR que grafique audiovisualmente algún momento de esa evolución.	- CCL - CSC  - CD - SIE
9.2. Los procesos descolonizadores y el nacimiento del Tercer Mundo.	1. Entender los avances económicos del <i>Welfare State</i> en Europa.	1.2. Explica los avances del <i>Welfare State</i> en Europa.	IV. Analiza los sucesos del año 1968 y comenta su interrelación con el <i>Welfare State</i> en Europa.	- CCL - CSC
	5. Organizar los hechos más importantes de la descolonización de posguerra en el siglo XX.	5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador.	V. En grupo investigad la figura de alguna de los protagonistas de la descolonización y exponedla en clase.	- CCL - CD - CSC
	6. Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual.	6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso.	VI. Realiza un esquema con los procesos descolonizadores. VII. Mediante FPR explica qué es el Movimiento de Países No Alineados.	VI. Realiza un esquema con los procesos descolonizadores. VII. Mediante FPR explica qué es el Movimiento de Países No Alineados.
9.3. La Guerra Fría.	c. <i>Conocer los principales conflictos durante la Guerra Fría.</i>	c.1. <i>Conoce los acontecimientos más notables de la historia de la segunda mitad del siglo XX.</i>	VIII. Elaborar un eje cronológico destacando los hechos que hayan contribuido de forma decisiva a aumentar la tensión de cada momento entre los dos sistemas enfrentados.	- CMCT - CSC

UD 9. UN MUNDO DIVIDIDO EN BLOQUES.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
9.4. La dictadura franquista.	3. Explicar las causas para que tras la Guerra Civil se estableciera el franquismo en España, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975.	3.1. Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica.	IX. En parejas realizad una entrevista a alguien que haya vivido las primeras etapas de la dictadura franquista.	- CCL - CPAA - CSC
	d. Conocer la vida cotidiana española durante la posguerra.	d.1. Entiende la vida de la posguerra en el plano cotidiano.	X. En grupo y utilizando libros de lecturas escolares de los años cincuenta analizad la simbología que aparece en ellos y explicad la imagen de la historia de España que la dictadura pretendía dar, luego comparadlo con vuestros conocimientos históricos.	- CCL - CPAA - CSC
9.5. La cultura y el arte de la segunda mitad del siglo XX.	e. Saber identificar los opositores a la dictadura franquista y valorar su labor frente a la represión.	e.1. Localiza en el tiempo y comenta para las diferentes actitudes de oposición al régimen de Franco.	XI. Mediante un dossier elaborado por el docente elabora un informe sobre la alimentación durante la posguerra inmediata.	- CCL - CPAA - CSC
	f. Identificar el arte y las manifestaciones culturales de la segunda mitad del siglo XX y sus características principales.	f.1. Comenta analíticamente ejemplares del arte de la segunda mitad del siglo XX. f.2. Conoce las expresiones artísticas de la dictadura franquista.	XII. Investiga los distintos movimientos opositores al franquismo y sitúalos en una de las etapas de la dictadura. XIII. Comenta los rasgos característicos de una serie de ejemplos de arquitectura y de escultura representativos de las corrientes artísticas de finales del siglo XX. XIV. En parejas buscad alguna escultura, pintura u obra arquitectónica realizada durante la dictadura franquista y realizad una ficha artística.	- CCL - CEC - CSC  - CD - CEC - CSC
Elementos transversales: CLEOE, CA, TTIC, ECC, DIHM, PRPC, DAEE				

UD 10. EL MUNDO TRAS LA GUERRA FRÍA.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
10.1. El fin de la Guerra Fría.	2. Conocer las causas y consecuencias inmediatas del derrumbe de la URSS y otros regímenes soviéticos.	2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS.	I. Busca FPR que grafiquen los distintos hechos que provocaron la caída del comunismo al este de Europa.	- CD - CSC
10.2. Del sistema bipolar a la hegemonía de los EE.UU.	1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial.	1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.	II. Busca información acerca del destino de los países pertenecientes al Pacto de Varsovia tras la caída del muro de Berlín.	- CD - CPAA - CSC
10.3. La nueva geopolítica: la Unión Europea y otros bloques.	4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea.	4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro	III. En parejas realizad una cronología con los acontecimientos más importantes de la UE desde 1999 y elaborad un esquema con los principales retos a los que se enfrenta.	- CMCT - CSC
10.4. De la España franquista a la Monarquía Constitucional.	3. Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre ese proceso.	3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad.  3.2. Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición.	IV. Analiza los argumentos de un debate televisado acerca de la Transición española y emite unas conclusiones posicionándose con argumentos, y exponlos en clase.  V. Realiza una cronología de los hechos políticos y sociales más relevantes de la Transición española.  VI. Analiza la Constitución de 1978 e indica sus características principales.	- CCL - CSC  - CMCT - CSC  - CCL - CSC

UD 10. EL MUNDO TRAS LA GUERRA FRÍA.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
10.5. El arte y la cultura contemporáneos.		3.3. Analiza el problema del terrorismo en España durante la transición.	VII. Mediante FPR analiza la evolución de los movimientos terroristas españoles y en parejas investigad la amenaza terrorista en la actualidad.	- CCL - CD - CSC
	a. Reconocer el sistema constitucional que rige en la España democrática.	a.1. Reflexiona sobre las actitudes de violencia antidemocrática que trastornan la convivencia española.	VIII. En grupos realizad un video noticiario relatando los sucesos del 23-F.	- CD - CPAA - CEC - CSC
	b. Conocer la vida cotidiana en la Transición española.	b.1. Conoce el cambio originado del paso de una dictadura a un régimen constitucional en la vida cotidiana.	IX. En parejas buscad algún FPR de la serie Cuéntame relacionado con algún hecho relevante de la Transición. Averigua cómo lo vivieron tus familiares o conocidos.	- CD - CPAA - CSC
10.5. El arte y la cultura contemporáneos.	c. Saber definir las principales muestras artísticas de nuestros días y las características de la cultura de masas actual.	c.1. Expresa correctamente las características de los movimientos artísticos más recientes y su influencia en las tendencias y modas actuales.	X. En grupos realizad un informe acerca de un ganador del premio Pritzker de arquitectura y realizad una maqueta del edificio galardonado.	- CCL - CPAA - CEC
		c.2. Reconoce las muestras más extendidas de la cultura de masas que se manifiestan en nuestros días.	XI. En parejas realizad una encuesta acerca del consumo de cine y las formas de entretenimiento audiovisual.	- CCL - CD - SIE - CEC - CSC
Elementos transversales: CLEOE, CA, TTIC, ECC, DIHM, PRPC, PVDRX, DSDMA, DAAE				

UD 11. LOS RETOS ACTUALES.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
11.1. Globalización y diversidad.	<p>1. Definir la globalización e identificar algunos de sus factores</p> <p>3. Reconocer el impacto de los cambios actuales a nivel local, regional, nacional y global, pre-viendo posibles escenarios más y menos deseables de cuestiones medioambientales transnacionales y discutir las nuevas realidades del espacio globalizado.</p>	<p>1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra.</p> <p>3.1. Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización.</p>	<p>I. En parejas realizad una búsqueda online de noticias relacionadas con la globalización y analiza si expresan argumentos positivos o negativos acerca de este proceso.</p> <p>II. Realiza una presentación digital con diversos recursos para explicar el mundo globalizado en el que vives.</p>	<p>- CCL</p> <p>- CD</p> <p>- CPAA</p> <p>- CSC</p>
11.2. Los avances científicos y las nuevas tecnologías.	<p>1. Reconocer que el pasado “no está muerto y enterrado”, sino que influye en el presente y en los avances científicos y las nuevas tecnologías.</p> <p>2. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica</p>	<p>1.3. Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI.</p> <p>2.1. Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la Informática y la comunicación, a distintos niveles geográficos.</p>	<p>III. En parejas elaborad un eje cronológico de la evolución de un invento del siglo XIX que haya llegado hasta la actualidad e imaginad su desarrollo en cien años más.</p> <p>IV. Analiza el impacto de la revolución digital en la vida cotidiana de un adolescente español del siglo XXI y busca testimonios de adolescentes alrededor del mundo.</p>	<p>- CMCT</p> <p>- SIE</p> <p>- CD</p> <p>- CPAA</p> <p>- CSC</p>
11.3. Tensiones y conflictos actuales.	<p>1. Reconocer que el pasado “no está muerto y enterrado”, sino que influye en el presente y en las diferentes tensiones y conflictos actuales.</p>	<p>1.2. Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI.</p>	<p>V. Realiza un cuadro comparativo entre la Europa de las dos guerras mundiales y la Europa actual.</p>	<p>- CCL</p> <p>- CSC</p>

UD 11. LOS RETOS ACTUALES.				
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
	a. Reconocer los distintos espacios en conflicto en el momento actual y sus problemas más acuciantes.	a.1. Enumera los distintos problemas que se plantean en los espacios tanto de las naciones desarrolladas como en los países en vías de desarrollo.	VI. En grupo elegid un conflicto de finales del siglo XX y elaborad un informe donde detalles la solución a dicho problema o la situación actual en el que se encuentra.	- CCL - SIE - CSC
11.4. Las desigualdades del mundo actual.	b. Identificar los elementos que hacen que la sociedad actual camine hacia una mayor igualdad de derechos, mayor dinamidad social y aumento del multiculturalismo.	b.1. Explica los principales logros que se han ido conquistando hacia la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en nuestra sociedad, y señala los principales retos que en este terreno quedan por lograr. b.2. Describe muestras de multiculturalismo en la sociedad actual.	VII. En parejas investigad acerca de la situación social de las mujeres en Europa a finales del siglo XX y en la actualidad y comparadlos con los derechos femeninos en otros contextos extraeuropeos.	- CCL - CSC
11.5. El cuidado del medio ambiente.	c. Explicar las consecuencias que tienen nuestras acciones sobre el clima y el cambio climático.	c.1. Reflexiona acerca de su papel social en la degradación del medio ambiente.	VIII. En grupos buscad FPR que muestren argumentos a favor y en contra del multiculturalismo de la España actual y debatidlos en clase.	- CD - CPAA - CSC
11.6. España, hoy	d. Analizar la realidad sociopolítica de España y emitir juicios responsables para formarse como ciudadano.	d.1. Analiza críticamente la actual política española.	IX. Busca referencias escritas o audiovisuales de finales del siglo XX que nos adviertan del cambio climático que se avecinaba y comenta algunos mecanismos personales para frenar este problema.	- CCL - CD - CPAA - CSC
11.7. ¿Qué es el arte?	e. Sintetizar lo aprendido a lo largo de la asignatura y elaborar un concepto propio del significado del arte.	e.1. Resume los distintos conceptos de arte vistos en la unidad didáctica.	X. Analiza los programas políticos de los partidos que se presentaron a las últimas elecciones y emite un voto anónimo justificando tu elección.	- CCL - CSC
Elementos transversales: CLEOE, CA, TTIC, ECC, DIHM, PRPC, PVDRX, DSDMA, DAAE				- CCL - CEC - CSC

### 2.3. Decisiones metodológicas y didácticas

El estilo docente se define como un conjunto de orientaciones y actitudes que describe las preferencias de una persona cuando interactúa con el medio. Cada docente desarrolla un rol concreto y específico, teniendo en cuenta sus propias creencias y añadiendo su personalidad a una forma concreta de actuación. Existen gran variedad de estilos docentes, Fullat (1990) habla de ocho tipos de estilos de enseñanza pero que resultan de las opciones teleológicas del proceso educativo, así tenemos desde el modelo pedagógico tradicional, pasando por el libertario, el activo, el existencialista, hasta el marxista, el antiautoritario, el tecnológico y el personalista. Por su parte, Reddin (1997) menciona también ocho tipos de enseñanza en función de los procesos de gestión. Estos pueden ser: desertor, misionero, autocrático, conciliador, burócrata, progresista, autocrático-benevolente y realizador. En función de las aptitudes docentes, la propia personalidad del profesor y el autoanálisis es posible que exista un estilo docente predominante, aunque nunca exclusivo. Es interesante conocer los puntos fuertes y débiles de la personalidad y del estilo docente que cada uno posee para corregir errores y poder llevar la labor de profesor por el buen camino.

La metodología docente reúne al conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas que los profesores deben utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje del alumnado (Prats y Santacana, 2011b). Por ello hay que ser conscientes de la metodología mientras se reflexiona sobre la propia práctica educativa para buscar nuevas estrategias y alcanzar los objetivos educativos marcados. Lo fundamental es que la metodología aplicada debe estar en consonancia con la capacidad de aprendizaje del alumnado, por eso es importante conocer el estadio de desarrollo de la inteligencia adolescente. Por ello, el docente debe adoptar el papel de guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que el aprendizaje resulte eficaz es necesario tomar como referencia su nivel actual, es decir, los conocimientos previos que cada alumna y alumno posee. Si la base de que dispone el alumnado no está próxima a los nuevos contenidos no podrá enlazar de manera natural con ellos y, solamente, conseguirá un aprendizaje de tipo memorístico. Por todo esto se considera necesario que el docente, en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, recuerde los contenidos y active de forma sistemática el interés del alumnado, ya que sobre ellos se asentarán los nuevos conocimientos.

Por ello es fundamental para nuestra labor docente definir el modelo didáctico al que uno mismo se adscribe. Este es el conjunto de principios de carácter educativo que sirven para definir los objetivos educativos y pretenden orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el aula (Larriba, 2001). Todo ello será fruto de la formación, actitudes, creencias, ideología y, fundamentalmente, la experiencia práctica de la docencia; mientras tanto podemos realizar un compromiso y una declaración de intenciones que nos guiará para reafirmarnos en qué queremos enseñar y qué queremos que nuestro alumnado, futuros ciudadanos, aprendan.

La *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015*, establece que “la metodología didáctica será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado, así como el logro de los objetivos y competencias correspondientes”. Por tanto debemos seguir este dictamen, no por su legalidad sino por compromiso con el alumnado, ya que consideramos que la metodología activa, donde las alumnas y alumnos son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la experiencia física y mental, y los trabajos cooperativos e individuales, que generan dinámicas sociales integradoras, son la mejor forma de llevar adelante la labor docente. De esta manera el método se convierte en un recurso básico de activación e incentivo del educando.

Con respecto al método de trabajo que utilizaremos en el desarrollo de los contenidos se realizará un modelo mixto, que combine los beneficios de las clases expositivas (Prats y Santacana, 2011b) para explicar y guiar en el aprendizaje del alumnado con el desarrollo del autoaprendizaje y el aprendizaje cooperativo mediante el desarrollo de la creatividad. En toda esta labor el docente debe incentivar al alumnado a dar lo mejor de sí mismo y descubrir el conocimiento mediante experiencias de descubrimiento, es decir, que la alumna o el alumno, mediante la tutorización guiada del docente, sea el protagonista de su propio aprendizaje, utilizando la información expuesta y los materiales y recursos puestos a su disposición (Prats y Santacana, 2011b). A este respecto, abogamos por la creación de un laboratorio de ciencias sociales (Trepát, 2011), también denominado aula-materia, porque como nos dice Hernández (2002) “el análisis y trabajo con fuentes de información diversas exige que el profesorado pueda disponer de un espacio suficiente y confortable para manipular diversos materiales”. Este laboratorio contaría con diversos equipos, elementos y materiales, entre los cuales estarían desde globos terráqueos, pasando por documentación facsímil, hasta juegos de simulación histó-

rica y videojuegos con los que el alumnado aprenda más y mejor. De este modo, el alumnado experimentaría las ciencias sociales y descubriría de manera interactiva su capacidad intelectual. Particularmente para nuestros propósitos de una educación basada en gran medida en potencias las competencias audiovisuales es de clara necesidad la instalación en el aula de una *devedoteca* (Bergala, 2007) para que las alumnas y alumnos se familiaricen con títulos de películas, documentales y series de televisión útiles para la enseñanza de la historia.

El profesor es, ante todo, un mediador y un modelo de aprendizaje, nunca un mero informador; los mejores resultados se obtienen utilizando diversidad de estrategias docentes, metodologías y recursos. Pero a su vez debe ser la figura de autoridad en el aula, lo cual genera unas interesantes relaciones que ha evolucionado de una figura autoritaria y arbitraria a un componente que, sin dejar de mantener la disciplina y el respeto por el trato, es un miembro más del aula, cercano con el alumnado, comprensivo con sus dificultades, alentador de comportamientos positivos y, sobre todo, generador de motivación en el alumnado. Porque la motivación es uno de los elementos imprescindibles del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Sin dejar de lado que el docente debe adquirir una serie de competencias para desarrollar su labor de la mejor manera posible, así como aprender unas habilidades docentes básicas (Román, 2013) que harán más eficaz su labor educativa. Por lo que pensamos que, finalmente, enseñar es ayudar a aprender.

Finalmente, atendiendo a nuestra propuesta de un proceso de enseñanza-aprendizaje que explote las posibilidades de los productos audiovisuales, destacamos el uso de los “fragmentos puestos en relación” (FPR) de películas o documentales, elemento básico en la educación de futuro que conjuga las virtudes de la velocidad del pensamiento y de la transversalidad (Bergala, 2007), mediante las relaciones imprevistas entre la imagen vista y los conocimientos que se quieren enseñar. El docente, como buen profesional educativo y especializado en su área didáctica, tiene la capacidad para seleccionar, editar y proyectar secuencias, escenas o fragmentos, los FPR, para complementar las explicaciones de los contenidos. Una vez realizada esta actividad audiovisual, según Ambrós y Breu (2011), es dejar que afloren las emociones y sensaciones que las alumnas y alumnos han experimentado. Así, mediante los FPR, la atención puede focalizarse sin dispersión, y se aumenta la motivación del alumnado en cuanto a su interés por la asignatura, ya que pueden observar que existen recreaciones históricas de

calidad en los medios audiovisuales con los cuales han nacido y crecido en esta sociedad mediatizada donde lo digital, lo visual, lo virtual, es explotado para el consumo, a veces irracional. Es por ello que debemos aprovecharnos de estas herramientas para guiar al alumnado a tener conciencia en el uso responsable y crítico de sus medios audiovisuales.

#### **2.4. Concreción de elementos transversales**

Según el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre de 2014* “la revisión curricular tiene muy en cuenta las nuevas necesidades de aprendizaje. El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad” por lo cual debemos detallar que elementos transversales serán fundamentales aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de los elementos transversales no se puede quedar sólo en una declaración de intenciones sino que debe estar presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo relaciones con los elementos curriculares. Debemos tener en cuenta que estos elementos forman parte fundamental del contenido de las competencias, y que su tratamiento transversal es una vía para globalizar nuestra labor docente y realizar proyectos didácticos interdisciplinares. Siguiendo las instrucciones del artículo 6 de la mencionada ley, se trabajarán en todas las unidades didácticas los siguientes contenidos transversales:

La comprensión lectora y la expresión oral y escrita se trabajaran a través del fomento del hábito lector mediante la entrega de textos para la mejor comprensión de los contenidos, así como la elaboración de resúmenes, informes, comentarios y conclusiones que servirán con posterioridad al alumnado para preparar el estudio de la materia. Además, se planifica la lectura obligatoria de literatura escogida y de especial relevancia por cada evaluación. Asimismo, dado el carácter discursivo de la asignatura, se realizarán actividades que contribuyan a la expresividad oral mediante exposiciones de trabajos individuales y grupales, el comentario de textos e imágenes, fijas o en movimiento, y de fuentes primarias. La expresión escrita tendrá una clara manifestación en el dossier del alumno y en los trabajos que deberá realizar durante el curso.

La comunicación audiovisual se trabajará conforme a un proceso de enseñanza-aprendizaje activo mediante la práctica permanente de visionado de los denominados “fragmentos puestos en relación” (Bergala, 2007), es decir, combinaremos las explica-

ciones teóricas de forma discursiva con la proyección de contenido audiovisual seleccionado para que el alumnado relacione imágenes al contenido, fomentando una educación audiovisual responsable y guiando hacia contenidos válidos en este mundo lleno de referencias vacías. También se fomentará el aprovechamiento de distintos tipos de fuentes audiovisuales, como videoclips, música, telediarios, series de televisión, etc.

Para el tratamiento de las tecnologías de la Información y de la Comunicación, en todas las unidades didácticas, utilizaremos material escrito, diagramas, gráficos, mapas, etc. que pondremos a disposición del alumnado en un blog educativo creado exclusivamente para compartir este y otro tipo de material. Asimismo, utilizaremos presentaciones Power Point, aunque con unas reglas específicas para no restar protagonismo ni al docente ni al proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, que sirva de apoyo a las explicaciones, como soporte de otras TIC (como videos, esquemas y aplicaciones web), para los títulos de los apartados de los temas, para textos que el alumnado debe leer, para esquemas, para imágenes (siempre en alta resolución), todo ello enfocado al desarrollo responsable de las destrezas digitales y audiovisuales del alumnado. Consideramos importante que los fondos no deben ser de colores, es preferible un fondo neutro en blanco roto, mientras que el tamaño de los textos debe ser el adecuado para que todos los alumnos puedan ser capaces de leerlos. Este tipo de normas de uso serán transmitidas a las alumnas y alumnos para la realización de sus propias presentaciones. También se animará a que utilicen otro tipo de software para la realización de exposiciones en clase, como puede ser *Prezi*. Además de estas cuestiones técnicas se incentivará una educación responsable en el adecuado uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para evitar las situaciones de riesgo.

La educación cívica y constitucional se trabajará mediante la formación y el reforzamiento de los valores democráticos. El alumnado debe conocer tanto los sistemas democráticos, vigentes en toda Europa y en la mayoría de países del mundo, y contrastarlos con los totalitarismos y dictaduras que a lo largo de los contenidos desarrollados podrán analizar y estudiar.

El desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género tendrá mucha importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de 4º ESO, porque el temario nos permite poder trabajar la visibilización de las mujeres en los procesos históricos, recalando su papel fundamental como miembro activo de la sociedad y analizando cómo la historia tradicional ha inten-

tado ocultar a esta parte de la población, la mitad de nuestro mundo sin ir más lejos. En el desarrollo de las clases se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación, incentivando el debate en torno al feminismo y su necesidad para establecer una equidad real entre mujeres y hombres.

El fomento de la prevención y la resolución pacífica de conflictos lo veremos a través de la educación para la paz, observando que los conflictos de estos siglos, incluyendo los más grandes de la historia de la humanidad, las dos guerras mundiales, y cómo nace una voluntad generalizada para buscar la paz mediante la creación de organismos garantes. Asimismo discutiremos acerca de los conflictos sociales actuales, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y cómo podemos, mediante el conocimiento de las Ciencias Sociales, no solo estudiarlos, sino también combatir las desigualdades que resquebrajan los cimientos del sistema constitucional español (la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad). Mediante el estudio de los movimientos terroristas, pasados y actuales, podemos concluir que el mejor camino, el de la paz, pasa por el rechazo a la violencia, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia.

La programación docente de 4º ESO comprende en todo caso la prevención de cualquier forma de violencia contra personas con discapacidad, racismo o xenofobia mediante el estudio del Holocausto judío como hecho histórico, para lo cual hemos diseñado una actividad de innovación docente que reforzará la tolerancia y los valores de convivencia, la multiculturalidad y el respeto y la igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social que debemos inculcar a las futuras generaciones que debemos ayudar a educar.

Incorporamos elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente mediante el debate sobre la industrialización y el correcto conocimiento del cambio climático y las propuestas de solución a este grave problema de actualidad que afectará a las generaciones futuras.

Con respecto al polémico elemento transversal enfocado al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportu-

nidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial, intentaremos que el alumnado conozca la historia de las luchas sindicales por los derechos laborales, los movimientos históricos que hicieron posible reivindicaciones obreras tan importantes como la jornada laboral de las ocho horas, así como las crisis económicas del capitalismo y las alternativas que surgieron a inicios del siglo XX. Las alumnas y alumnos deberán sacar sus propias conclusiones a partir de la información que encuentren y analicen. Todo esto no repercutirá en la valorización del emprendimiento personal, la autosuperación y la disciplina de trabajo para lograr las metas y objetivos propuestos por ellos mismos.

### **2.5. Estrategias para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación**

Evaluar es valorar el progreso del alumnado en cuanto al aprendizaje y la adquisición de contenidos, aunque también es un instrumento de adecuación para mejorar la programación didáctica y las metodologías empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández, 2002), por ello la acción evaluativa constituye uno de los tres pilares del proceso didáctico, junto con el diseño de la programación y las propuestas de actividades (Trepát, 2011).

Para realizar esta importante labor docente nos guiaremos por lo consignado en la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015*, que establece los parámetros generales para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. El capítulo IV está dedicado íntegramente a este proceso, y observamos que tanto la ley como los libros de referencia que hemos consultado (Hernández, 2002; Trepát, 2011) señalan que la evaluación no solo debe valorar y medir los conocimientos aprendidos al final del proceso, sino que, para que la herramienta evaluativa sea eficaz, es imprescindible efectuar evaluaciones en tres momentos clave en el desarrollo de la programación: al inicio, durante y al final; esto también sigue los preceptos ya extendidos de evaluación continua.

Por lo tanto, se realizara una prueba inicial, para recabar información como conocimientos previos, experiencias personales, razonamientos y actitudes, motivación, etc., que nos servirá para realizar las adaptaciones pertinentes y así optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además se realizarán evaluaciones orales al inicio de cada unidad para sondear no solo los conocimientos previos, sino que de esta manera podremos captar el interés del alumnado con respecto al tema previsto.

La evaluación continua, también denominada formativa (Hernández, 2002; Trepata, 2011), se realizará por medio de las actividades planificadas en la programación didáctica de la asignatura. Por último, la prueba final se realizará siguiendo las recomendaciones de Trepata (2011), quien señala que la evaluación sumativa, es decir, “la prueba de rendimiento que mide, valora y califica los resultados de aprendizaje formulados en los objetivos didácticos”, se debe formular siguiendo un modelo mixto que combine la prueba de ensayo abierto (cuestionarios de hechos, comprensión, aplicación y análisis) y las pruebas de corrección objetiva (los denominados test), ya que ambos presentan ventajas e inconvenientes que si se combinan pueden resultar beneficiosos para la evaluación, ya que las ventajas se potencian y los inconvenientes se suplen por simbiosis.

De esta manera hemos elaborado una síntesis de los instrumentos de evaluación y los porcentajes de cada uno para la calificación final del alumnado (Tabla 4) que responden a nuestra consideración de ponderar de forma similar la evaluación continua con la prueba final, porque consideramos que, aunque imprescindible, la memorización no debe ser el único valor evaluable, sino que debe entrar en equilibrio con la comprensión crítica de las ciencias sociales.

**Tabla 4. Criterios de evaluación**

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y PORCENTAJES	
Evaluación sumativa	40%
Actividades	40%
Plan de fomento de lectura	15%
Actitud en clase y en salidas didácticas	5%

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la calificación correspondiente al Plan de fomento de la lectura se propone al alumnado que por cada evaluación trabajen individualmente una lectura y realicen un trabajo de resumen, cuestionario de transversalidad con los contenidos y reflexión crítica. Este plan sigue lo dispuesto en la *ORDEN EDU/747/2014, de 22 de agosto, por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*, debiendo ser consensuado y aprobado tanto por el Instituto como por el Departamento al que la asignatura esté vinculada. Mediante la coordinación con la biblioteca del Centro y la selección de lecturas

por parte del docente de historia se fomentará la lectura y la comprensión lectora, y las habilidades y competencias sociales del alumnado, así como reforzará el contenido visto en clase.

Por otro lado la evaluación de la actitud implica que la alumna o alumno preste atención a las explicaciones, tenga un comportamiento correcto en el aula, siguiendo las normas de convivencia en el aula del Reglamento de Régimen Interno de los centros, pero sobre todo, que participe en clase activamente; queremos alumnas y alumnos despiertos y capaces de formular preguntas, dudas y aclaraciones.

Hay que recordar, como bien nos dice el artículo 39 de la citada ley, que es indispensable que debemos informar al alumnado acerca de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del curso respectivo, los conocimientos y aprendizajes básicos necesarios para que alcance una evaluación positiva al final del mismo, así como los procedimientos de evaluación del aprendizaje y los criterios de calificación que vayan a aplicarse, todo ello de acuerdo con la programación didáctica diseñada.

Finalmente el suspenso en una evaluación impide la obtención de una nota final positiva en el curso. Esta se obtiene realizando la media aritmética de las tres calificaciones por periodo de evaluación. En caso de suspender, el alumnado tiene la posibilidad de recuperar esa nota negativa.

## **2.6. Medidas de atención a la diversidad**

La formación secundaria en el Sistema Educativo Español presenta grandes retos; uno de los más destacables es el dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado, ya que por el principio de diversidad conocemos que en un aula pueden existir distintas tipologías de alumnos con distintos grados de capacidades y aptitudes para el aprendizaje. Nuestra labor docente pasa por dotar a la práctica didáctica de una serie de medidas que compensen la desigualdad entre los discentes, enfocándonos en la normalización e integración de todos. El principio de atención a la diversidad es la expresión de un modelo educativo que opta por una enseñanza comprensiva a la vez que personalizada, es decir, brindar una educación que garantice la formación de calidad y común a todos y cada uno de las alumnas y alumnos.

Por ello las medidas de atención a la diversidad se presentan como una necesidad. Estas siguen lo dispuestos por la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015*, y tienen como objetivo “garantizar la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje a todo el alumnado en contextos educativos ordinarios, dentro de un entorno inclusivo, a través de actuaciones y medidas educativas”. Por el artículo 25 conocemos que el nivel de adaptación curricular que nos compete como docentes es el del aula y la interacción con el alumnado durante las sesiones didácticas.

La adaptación curricular significativa es una estrategia planificada y de acción docente que nos va a ayudar a responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno (Navas, 2006), es decir, constituye el último nivel de concreción curricular. Cuando se habla de adaptación curricular se hace referencia a la adaptación de los elementos dentro de un continuo que oscila entre lo poco significativo a lo muy significativo. Así pues, debemos comenzar por modificar los elementos de acceso, para continuar, si fuese necesario, adaptando los elementos básicos del currículum: evaluación, metodología, materiales, etc. Así, la atención a la diversidad en la programación se realizará preventivamente desde su diseño. Este debe contemplar que los contenidos que presenten mayor dificultad para la comprensión del alumnado deben ir acompañados con suficiente material para abordar la previsión de cualquier tipo de incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, durante el recorrido didáctico se debe tener en cuenta que las actividades a realizar por los discentes deben ir progresivamente entre el trabajo guiado y ejemplificador hasta el autoaprendizaje y el trabajo autónomo, es decir, las primeras actividades se realizarán conjuntamente con el discente, además se intentará que vayan de lo más básico a lo más complejo y que su labor de comprensión vaya de niveles básicos hacia avanzados, por ejemplo, leer y comprender antes de redactar y analizar. Finalmente las últimas unidades presentan trabajos y actividades que requieran de las habilidades y competencias que hayan ido adquiriendo.

En cuanto a la metodología que debemos emplear es imprescindible conocer las capacidades físicas y mentales del alumnado. Mediante una prueba de detección podemos analizar las modificaciones pertinentes en cuanto a los métodos que se deberán emplear en el aula, como por ejemplo, variar la forma de presentación de las actividades, el tiempo requerido para la resolución de tareas, variar el formato de las cuestiones, modificar cantidades de tareas o actividades, etc. Por otro lado, cuando estas dificulta-

des no puedan atenderse debidamente se modificarán los elementos del currículum que sean necesarios, siguiendo el orden de prioridad de menor a mayor significación. De la misma manera, es necesaria una estrecha comunicación entre todos los miembros del universo socioeducativo del alumnado, familia, dirección, tutor y los diferentes profesores que imparten clase al alumno.

Con respecto al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastornos de Espectro Autista (TEA), Discapacidad Intelectual (DI), alumnos con Altas Capacidades, es decir, diversidades diagnosticadas y dificultades para acceder a determinados contenidos, se deberá trabajar conjuntamente con el Departamento de Orientación Académica Educativa, donde el psicólogo especialista realizará las recomendaciones pertinentes.

A los alumnos con TEA y DI, podemos utilizar apoyos visuales para mostrarles lo que hay que hacer y cómo. También sería necesario dividir las tareas en diferentes subtareas para su mejor comprensión. Además se debe gestionar el tiempo realizando descansos con frecuencia. Si el alumno presenta un TDAH, es conveniente ayudarlo en la responsabilidad de anotar en una agenda todos aquellos aspectos importantes que necesita recordar (Lavigne y Romero, 2010), y la creación de un calendario para elaborar las tareas. Insistir en las instrucciones a la hora de realizar una tarea, incluso repitiéndoselas varias veces. Se debe reforzar sus logros mediante comentarios positivos. Por último, podemos ayudar dentro del aula a los alumnos de altas capacidades mediante la aceleración en el curso, el agrupamiento con otros alumnos de altas capacidades, que tutoricen a otro alumno y que a su vez ellos tengan un profesor mentor.

Finalmente otro grupo que puede presentar dificultades en el aprendizaje es el colectivo de alumnado inmigrante, quienes se enfrentan no sólo a una cultura diferente, e incluso idioma en algunos casos, sino también que se someten a un proceso de adaptación a un nuevo sistema educativo, que puede ser similar o completamente diferente al de su lugar de origen (Fernández-Batanero, 2004).

## **2.7. Materiales y recursos de desarrollo curricular**

Para el desarrollo de la programación didáctica necesitaremos de material tanto tradicional como innovador o TICS. En cuanto al material clásico en las aulas, los libros de texto (Parcerisa, 1996), hemos pensado y analizado su utilidad concluyendo que si

bien son herramientas útiles en la preparación de las sesiones (incluso han servido para la elaboración de este trabajo de fin de máster) no son imprescindibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un buen docente puede preparar sus propios materiales y no exigir la compra de costosos libros de texto a unas economías familiares debilitadas por la crisis y recesión económica. Por ello, mientras esté en nuestras manos y seamos parte de la decisión, no los utilizaremos. En cambio sí abogamos por el uso de un dossier personal del alumnado. Éste se compondrá de todo el material entregado por el docente, el desarrollo de las actividades y los apuntes de clase que el alumnado debe aprender a tomar para el proceso de evaluación. Para este fin se realizará un seguimiento del dossier, dando consejos para su elaboración, corrigiendo los errores detectados y animando a que las alumnas y alumnos agreguen material propio.

Por otro lado, no podemos dejar de citar aquellos libros de texto que hemos consultado para reflexionar acerca de la labor docente:

- GEOGRAFÍA E HISTORIA 4º ESO APRENDER ES CRECER EN CONEXIÓN (Burgos Alonso y Muñoz-Delgado y Mérida, Anaya, 2016)
- GEOGRAFÍA E HISTORIA TRIMESTRES 4º ESO SAVIA 16 (Cortés Salinas y Fernández-Mayorales Palomeque, SM, 2016)
- HISTORIA 4º ESO SERIE DESCUBRE SABER HACER (VV.AA., Santillana, 2016)
- INICIA DUAL GEOGRAFIA E HISTORIA 4º ESO (Fernández Armijo y Vidal Ferrero, Oxford University Press, 2016).

Por otro lado, recomendaremos una bibliografía de consulta para las actividades, aunque siempre la mantendremos actualizada y con la biblioteca del centro, siempre y cuando exista, y las bibliotecas municipales y provinciales:

- Atlas de Historia Universal (VV.AA., Teide, 1992).
- Breve historia del mundo para jóvenes lectores (Mai, Península, 2004).
- Diccionario de términos históricos y afines (Chordá, Martín y Rivero, Istmo, 2000).
- El Estado de las Autonomías: regionalismos y nacionalismos en la historia contemporánea de España (Pelaz, Actas, 2002).

- Historia Contemporánea Universal (Paredes, Ariel, 2010).
- Historia de España en el siglo XX (Tussell, Taurus, 2003).
- Historia del siglo XX (Hobsbawm, Crítica, 2012).
- Iniciación al vocabulario del análisis histórico (Vilar, Crítica, 1999).
- La divertida historia de Europa (García Retuerta, Alfaguara, 2003).
- La España actual: de la muerte de Franco a la consolidación de la democracia (Serrano, Actas, 2001).
- La España de Franco (Maza, Actas, 2002).
- La II República y la Guerra Civil (Marcos, Actas, 2002).
- La pintura en España, de Velázquez a Dalí (Zalama, Actas, 2002).
- La Unión Europea y España (Martín y Pérez, Actas, 2002).
- Política, sociedad y cultura en el siglo XIX (Calvo, Actas, 2002).
- Textos fundamentales para la historia (Artola, Alianza, 1992).
- Textos literarios para la Historia Contemporánea (Belmonte, Alianza, 1992).

Asimismo hemos seleccionado unas obras de texto para el Plan de fomento de la lectura (Tabla 5), las cuales responden a los elementos transversales de comprensión lectora y la expresión escrita y el fomento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres mediante la visibilización, ya que todas son protagonistas femeninas.

Ahora bien, no hay que olvidar el manejo de fuentes primarias escritas y textos históricos, como prensa histórica, cartas, diarios, tratados de paz, documentos oficiales de instituciones públicas, fragmentos de novelas u obras de teatro, discursos, etc. Siempre que se pueda se presentará la documentación en formato facsímil para que el alumnado se habitúe a la realidad física del documento escrito, así como la motivación en ver cómo son los originales.

Con respecto al uso de las TICS, se intentará obtener un aula con recursos audiovisuales suficientes para desarrollar nuestro programa docente con total satisfacción en cuanto a la parte innovadora. El uso de las pizarras “audiovisuales” posee una ventaja sobre los encerados tradicionales, que el alumnado puede seguir al mismo tiempo una

búsqueda en Internet, conducida por el docente o por un compañero de clase, y mantener un aprendizaje colectivo superando la limitación de perderse en la búsqueda de la información llegando al objetivo propuesto (Bergala, 2007).

**Tabla 5. Selección de obras para el Plan de fomento de la lectura**

PLAN DE FOMENTO DE LECTURA PARA 4º ESO	
1ª Evaluación	<b>Van Der Vlugt, S. (2017). <i>La Guillotina</i>. Madrid: SM.</b> París, 1789. Sandrine de Billancourt ve como todo su mundo se desmorona con el estallido de la Revolución Francesa. De privilegiada hija de una familia aristocrática pasará a conocer la injusticia, el hambre, el miedo y la enfermedad, pero también el calor de una familia, los lazos indestructibles de la amistad y el amor verdadero. Una novela histórica que nos descubre las luces y sombras de la ciudad de París, donde seremos testigos de las tremendas injusticias y diferencias sociales que marcaron los años de la Revolución ( <i>LiteraturaSM.com</i> ).
2ª Evaluación	<b>De la Calle, A. (2011). <i>Modotti. Una mujer del siglo XX</i>. Madrid: Sins Entido.</b> Biografía y ficción, relato histórico, reflexión íntima... todo eso y más es Modotti: un libro y una aventura personal. Fueron muchos los artistas que, por una u otra razón, vivieron los primeros años del pasado siglo en México: Diego Rivera, Frida Kahlo, Maiakovski, Dos Passos. Y Tina Modotti, fotógrafa y revolucionaria, creadora militante, activista y musa, cuya figura se agiganta gracias a la mirada de Ángel de la Calle, para quien su memoria, su peripecia y su fantasma han sido catalizadores de su propio impulso como narrador. En Modotti confluyen diferentes registros, conviven lo documental y lo cotidiano, el diario personal y el cuento de fantasmas, la reflexión política y de lenguaje. Modotti supone un esfuerzo insólito en nuestro mercado, un esfuerzo reconocido ya en varios países y con numerosos premios ( <i>Casadellibro.com</i> ).
3ª Evaluación	<b>Capriolo, P. (2014). <i>Rosa Parks, la lucha contra el racismo</i>. Barcelona: Vicens Vives.</b> Partiendo de una documentación minuciosa, la escritora Paola Capriolo nos relata la conmovedora vida de Rosa Parks, una de las figuras más representativas de la lucha por los derechos civiles. El relato se completa con una vibrante historia de los afroamericanos que abarca desde el momento en que los europeos empezaron a llevar esclavos a América hasta que Barack Obama fue elegido presidente de los Estados Unidos ( <i>goodreads.com</i> ).

Fuente: Elaboración propia.

Haremos uso de presentaciones Power Point bajo las condiciones que ya hemos mencionado en el apartado 2.4. Concreción de elementos transversales de este trabajo. De igual manera se creará un blog de la asignatura, herramienta usada con éxito durante las prácticas docentes de este Máster, que servirá de repositorio de documentación y foro de debate, anuncios, y un método de compartir material con el alumnado de forma interactiva.

Siguiendo con la metodología audiovisual propuesta, explotaremos el uso de los FPR (Bergala, 2007) y manejaremos una filmografía básica para cada unidad didáctica. Presentamos a modo de ejemplo la filmografía seleccionada para la UD 1. El siglo XVIII europeo (Tabla 6). En el [ANEXO 5](#) se lista la filmografía completa para esta Programación didáctica.

**Tabla 6. Ejemplo de filmografía básica para una unidad didáctica.**

<b>UD 1. EL SIGLO XVIII EUROPEO.</b>
<b>AMADEUS (MILOS FORMAN, 1984)</b>
Antonio Salieri es el músico más destacado de la corte del Emperador José II de Austria. Entregado completamente a la música, le promete a Dios humildad y castidad si, a cambio, conserva sus extraordinarias dotes musicales. Pero, después de la llegada a la corte de un joven llamado Wolfgang Amadeus Mozart, Salieri queda relegado a un segundo plano. Enfurecido por la pérdida de protagonismo, hará todo lo posible para arruinar la carrera del músico de Salzburgo. Mientras tanto, Mozart, ajeno a las maquinaciones de Salieri, sorprende a todos con su genialidad como músico, pero también con sus excentricidades. (FILMAFFINITY)
<b>BARRY LYNDON (STANLEY KUBRICK, 1975)</b>
Adaptación de una novela del escritor inglés William Tackeray. Barry Lyndon, un joven irlandés ambicioso y sin escrúpulos, se ve obligado a emigrar a causa de un duelo. Lleva a partir de entonces una vida errante y llena de aventuras. Sin embargo, su sueño es alcanzar una elevada posición social. Y lo hace realidad al contraer un provechoso matrimonio, gracias al cual entra a formar parte de la nobleza inglesa del siglo XVIII. (FILMAFFINITY)
<b>EL PERFUME: HISTORIA DE UN ASESINO (TOM TYKWER, 2006)</b>
Francia, siglo XVIII. Adaptación del famoso best-seller de Patrick Süskind. Jean Baptiste Grenouille nació en medio del hedor de los restos de pescado de un mercado y fue abandonado por su madre en la basura. Las autoridades se hicieron cargo de él y lo mandaron a un hospicio. Creció en un ambiente hostil; nadie le quería, porque había en él algo excepcional: carecía por completo de olor. Estaba, sin embargo, dotado de un extraordinario sentido del olfato. A los veinte años, después de trabajar en una curtiduría, consiguió trabajo en casa del perfumista Bandini, que le enseñó a destilar esencias. Pero él vivía obsesionado con la idea de atrapar otros olores: el olor del cristal, del cobre, pero, sobre todo, el olor de algunas mujeres. (FILMAFFINITY)
<b>LA PASIÓN DEL REY (GÉRARD CORBIAU, 2000)</b>
El joven príncipe Luis tiene 14 años y sabe que un día se convertirá en el hombre más poderoso de Francia. De momento reina su madre, Ana de Austria, desde que su padre Luis XIII murió cuando él tenía tan sólo cinco años. Su futuro está escrito: tarde o temprano, subirá al trono con el nombre de Luis XIV. Sabe también que la corte está llena de envidias y que habrá quien intentará ponerle las cosas muy difíciles. Pero pronto descubrirá su pasión por la danza y la música que Jean Baptiste Lully, músico italiano en la corte francesa, compone para él, y Luis se transformará en el Rey Sol. El seductor, libertino y autoritario Lully, con una idolatría y un amor ciego, vivirá para servir a quien adora. Este extranjero en la corte vive para componer vengándose y eliminando sin piedad a quien se lo pueda impedir. (20minutos.es)
<b>ESQUILACHE (JOSEFINA MOLINA, 1988)</b>
Madrid, Domingo de Ramos de 1766. Cuando el Marqués de Esquilache llega a su residencia, la Casa de las Siete Chimeneas, todavía se oyen por las calles los gritos de ¡Muera Esquilache! Tras comprobar horrorizado los efectos del saqueo a que ha sido sometida su casa, el ministro italiano de Carlos III (1759-1788), acompañado de Fernanda se dirige al Palacio Real al tiempo que evoca sus entrevistas con el rey, los enfrentamientos con los nobles españoles, la corrupción de su esposa y, sobre todo, su relación sentimental con Fernanda. (FILMAFFINITY)
<b>ROB ROY (MICHAEL CATON-JONES, 1995)</b>
Robert McGregor fue un héroe escocés del siglo XVIII. Sus problemas económicos, que lo fuerzan a pedir dinero prestado al Marqués de Montrose, y un cúmulo de adversidades lo convierten en un proscrito al que sólo el amor de su mujer le dará fuerzas para enfrentarse a todo. (FILMAFFINITY)
<b>UN ASUNTO REAL (NIKOLAJ ARCEL, 2012)</b>
Para Carolina Matilde, casada siendo una adolescente con el rey de Dinamarca Christian VII, es un horror vivir con un marido ciclotímico y estrafalario que propone medidas como nombrar a su perro miembro honorario del Consejo de Estado, o que circulen en Copenhague por la noche carruajes vacíos para recoger a los borrachos. Así las cosas, Carolina se rinde a los encantos del médico personal del rey, un intelectual progresista que se verá dividido entre su lealtad al monarca, su amor a la reina y su oportunidad de convertir una Dinamarca aún medieval en un país ilustrado. (FILMAFFINITY)

Finalmente reafirmamos nuestro compromiso y nuestra defensa por las denominadas aulas-materia, ya mencionada en el punto Decisiones metodológicas y didácticas. Esto, siendo un anhelo, sabemos que no siempre se puede cumplir, por ello estaremos abiertos a utilizar el aula de forma tradicional y contando con los materiales del departamento y del mismo Centro.

## **2.8. Programa de actividades extraescolares y complementarias**

Las actividades extraescolares y complementarias son un instrumento excelente para fomentar una enseñanza abierta al entorno, no limitada al espacio-aula y que permite abordar aspectos educativos que no pueden ser suficientemente tratados en el régimen ordinario de clase. Antes de nombrar las actividades programadas vinculadas a los contenidos de Historia debemos definir y aclarar la definición de ambos tipos de actividades.

Las actividades extraescolares son las que se realizan fuera del horario lectivo y están encaminadas a potenciar la apertura del centro a su entorno y a favorecer la formación integral del alumnado, mientras que las complementarias son las que se organizan durante el horario escolar, de acuerdo con su proyecto curricular y tienen un carácter diferenciado de las lectivas tanto en el momento, espacio o recursos que se utilizan para llevarlas a cabo (Gamero, 2011). Hay que tener en cuenta que las extraescolares, al realizarse fuera del horario lectivo, son de carácter voluntario, por lo tanto no susceptibles de evaluación. Por otro lado son obligatorias las complementarias, aunque siempre pueden surgir imprevistos y exoneraciones, con lo cual se deben planificar alternativas para el grupo o el alumnado que no asista a estas.

Hay que recordar que siempre que se desarrolle una actividad fuera del centro escolar debemos contar con el correspondiente permiso paterno o del tutor legal de la alumna o alumno.

Por otro lado, hay que tener en consideración que en los centros escolares pueden existir departamentos creados exprofeso para colaborar, seleccionar y recopilar las actividades elaboradas por los distintos departamentos didácticos. Este es el Departamento de actividades extraescolares y complementarias, órgano que coordina y evalúa la viabilidad de las actividades propuestas. También elabora la programación anual de las actividades complementarias y extraescolares para su inclusión en el Plan de Centro.

Teniendo en cuenta estos aspectos fundamentales, es preciso aclarar que para nuestro objetivo no podemos nombrar las actividades organizadas por el mismo centro, ya que es una labor que se escapa de nuestra gestión, pero si hay que tener en cuenta que muchas de estas actividades complementarias están directamente vinculadas a los contenidos de historia, con lo cual prestaremos la mayor disposición para su ejecución y, durante el desarrollo de las sesiones, incidiremos en la importancia de la participación del alumnado en este tipo de eventos.

Creemos que, sin duda, la definición de actividad complementaria se ajusta mejor al tipo de sesiones prácticas que tenemos planificadas, ya que se tratan de salidas didácticas dentro del horario lectivo del centro. Las salidas didácticas son una parte fundamental de la actividad práctica para el desarrollo de los aprendizajes constructivos y significativos. Por medio de las salidas didácticas el alumnado tiene contacto directo con el medio y la realidad de su entorno, así como le sirve como experiencia creativa y profundiza en los contenidos vistos en el aula.

Hemos elaborado cuatro salidas didácticas (Tabla 7), intentando programar al menos una por cada evaluación con el fin de completar los contenidos impartidos en las unidades didácticas. Estas actividades se vinculan a una unidad didáctica determinada y poseen sus propios estándares de aprendizaje. Aun así, algunas actividades extraescolares estarán sujetas a la agenda cultural de la ciudad, para ello estaremos pendientes de los eventos, exposiciones y charlas programadas por los organismos municipales, instituciones educativas, asociaciones culturales, instituciones museísticas y demás organizaciones que presten un servicio cultural y de ocio a la comunidad local y provincial.

Además, se propone realizar alguna salida didáctica al cine ya que esta actividad puede ser además de lúdica muy reflexiva para alcanzar los objetivos de educación audiovisual que nos hemos propuesto. Ambrós y Breu (2011) nos animan a ello porque, mediante el visionado grupal de una película en una sala de cine, se pueden compartir emociones y las opiniones con el grupo-clase ofreciendo “un espacio de placer y reflexión colectiva muy valioso desde un punto de vista educativo y didáctico”.

Para lograr una educación audiovisual de calidad también podemos valernos de la sección SEMINCI Joven, de la aclamada muestra internacional de cine de Valladolid. Esta sección utiliza el cine para fomentar valores como la amistad, la solidaridad, el respeto a la diversidad cultural frente a la discriminación, la intransigencia o las actitu-

des violentas, sin olvidar el necesario cuidado del medio ambiente, todo ello competencias transversales que el alumnado debe poseer para completar su formación. Las proyecciones se llevan a cabo en horario lectivo, la entrada es gratuita y abierta a todos los colegios. Además cuenta con su propio premio concedido por los jóvenes a la mejor película y un concurso de crítica a través de las redes sociales sobre los largometrajes proyectados. También podemos aprovechar la Semana del Cine de Medina del Campo puesto que organizan ciclos de cine dedicados a colegios e institutos, así como los continuos pases gratuitos de ciclos temáticos (cine para la paz, cine LGTBIQ, cine y mujer, etc.) que organiza la Universidad de Valladolid.

**Tabla 7. Programación de actividades complementarias.**

<b>PROGRAMA DE SALIDAS DIDÁCTICAS PARA HISTORIA DE 4º ESO</b>			
<b>EVAL.</b>	<b>U. DIDÁCTICA</b>	<b>CONTENIDO Y ACTIVIDADES</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>
1ª	UD 4. La Revolución Industrial y el Movimiento obrero.	<b>- La sociedad industrializada y el movimiento obrero.</b> Visita a la exposición ferroviaria de la Asociación Vallisoletana de Amigos del Ferrocarril (ASVA-FER). Luego, por intermediación de esta asociación, visita guiada para conocer el Patrimonio Ferroviario Histórico de Valladolid (talleres de Renfe, piezas restauradas y depósito de locomotoras).	<i>a. Reconoce el impacto de la Revolución Industrial en su entorno y valora el Patrimonio Industrial de la ciudad.</i>
2ª	UD 5. La segunda revolución industrial y el Imperialismo colonial.	<b>- La sociedad del siglo XIX.</b> Itinerario urbano por Valladolid para conocer las huellas del siglo XIX en la ciudad. Recorrido por el Campo Grande y visita al Círculo de Recreo de Valladolid. Una alternativa a esta visita didáctica sería realizar un recorrido por el soterramiento del Esgueva, utilizando un dossier de trabajo.	<i>b. Adquiere conocimiento de la historia local y comprende su importancia para su cotidianidad y para el desarrollo de la propia ciudad.</i>
	UD 7. El mundo de entreguerras.	<b>- La Segunda República Española y la Guerra Civil.</b> Visita didáctica a alguno de los vestigios republicanos y escenarios de la Guerra Civil en Valladolid. Una alternativa a esta visita didáctica sería realizar un viaje a Salamanca para visitar el Centro Documental de la Memoria Histórica.	<i>c. Reflexiona acerca de la importancia de conocer la historia de los conflictos españoles y la memoria histórica.</i>
3ª	UD 10. El mundo tras la Guerra Fría.	<b>- De la España franquista a la Monarquía Constitucional.</b> Viaje a Madrid para visitar el Congreso de los Diputados.	<i>d. Valora el sistema electoral como piedra angular del sistema democrático, rechazando la corrupción política y exigiendo responsabilidades a los representantes de la nación española.</i>

Fuente. Elaboración propia.

## 2.9. Evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro

Tabla 8. Rúbrica para la evaluación de la programación didáctica.

INDICADORES DE LOGRO	PUNTOS DE 1 A 10	OBSERVACIONES
<b>EVALUACION DEL CURSO</b>		
Se ha realizado una evaluación inicial para ajustar la programación la situación real de aprendizaje según los conocimientos previos del alumnado.		
Se han utilizado de manera sistemática distintos procedimientos e instrumentos de evaluación continua, que han permitido evaluar contenidos, procedimientos y actitudes.		
Se han proporcionado actividades y procedimientos para recuperar la materia, tanto a alumnos con alguna evaluación suspensa, o con la materia pendiente del curso anterior, o en la evaluación final ordinaria.		
Los criterios de calificación propuestos han sido ajustados y rigurosos.		
Los alumnos han sido adecuadamente informados sobre el proceso de evaluación.		
<b>MATERIALES Y RECURSOS DIDACTICOS</b>		
Antes de iniciar una actividad, se ha hecho una introducción sobre el tema para motivar a los alumnos y saber sus conocimientos previos.		
Antes de iniciar una actividad, se ha expuesto y justificado el plan de trabajo (importancia, utilidad, etc.), y han sido informados sobre los criterios de evaluación.		
Los contenidos y actividades se han relacionado con los intereses de los alumnos, y se han construido sobre sus conocimientos previos.		
Se ha ofrecido a los alumnos un mapa conceptual del tema, para que siempre estén orientados en el proceso de enseñanza- aprendizaje.		
Las actividades propuestas han sido variadas en su tipología y tipo de agrupamiento, y han favorecido la adquisición de las competencias clave.		
La distribución del tiempo en el aula es adecuada.		
Se han utilizado recursos variados (audiovisuales, informáticos, etc.).		
Se han facilitado estrategias para comprobar que los alumnos entienden y que, en su caso, sepan pedir aclaraciones.		
Se han facilitado a los alumnos estrategias de aprendizaje: lectura comprensiva, cómo buscar información, cómo redactar y organizar y planificar un trabajo, etc.		
Se ha proporcionado al alumno información sobre su progreso.		
Se han proporcionado actividades alternativas cuando el objetivo no se ha alcanzado en primera instancia.		
Existe coordinación con otros profesores.		
<b>CLIMA DEL AULA</b>		
Se ha favorecido la elaboración conjunta de normas de funcionamiento en el aula.		
Las actividades grupales han sido suficientes y significativas.		
El ambiente de la clase ha sido adecuado y productivo.		
El alumnado es receptivo al trabajo grupal.		

Fuente. Elaboración propia.

Mediante lo establecido en el artículo 18.5 de la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015*, debemos realizar una evaluación de nuestra propia programación didáctica. Según la ley se incluirán, entre otros, los indicadores de logro referidos a los resultados de la evaluación del curso, la adecuación de los materiales y recursos didácticos, y la distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados y, por último, la contribución de esos métodos a la mejora del clima de aula y de centro.

Una rúbrica es un instrumento, una guía y hoja de ruta, cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación (Alsina, 2013). En este caso lo que deseamos evaluar es el desempeño de la programación. Mediante el uso de rúbricas se pueden encontrar fallos y errores que por otros medios no son posibles de detectar. Es una herramienta que requiere tiempo diseñarla y obliga al docente a realizar una profunda reflexión sobre su metodología, aunque su ventaja recae en que los resultados son arrojados con inmediatez, es decir, una vez realizada la calificación logramos obtener soluciones a los defectos encontrados en la programación.



## PARTE II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO

Para mostrar el modelo didáctico que se presume seguiremos, vamos a desarrollar una unidad didáctica modelo. Para ello hemos seleccionado los contenidos sobre la Segunda Guerra Mundial del Bloque 6: Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) para 4º ESO de la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo de 2015*. Estos contenidos los hemos organizado en la UD. 8 LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL Y EL HOLOCAUSTO.

Es una unidad didáctica que se adapta tanto al refuerzo de las competencias digitales que queremos potenciar como a una variedad de actividades con las que podemos obtener gratos resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, nos sentimos motivados por los resultados de la encuesta mencionada en el punto 1.3. Características generales del alumnado de 4º ESO en relación con el aprendizaje de la historia de la primera parte de este TFM. En ellos, del total de alumnos encuestados, once respondieron que lo que más les gusta de la historia es la Segunda Guerra Mundial, expresándolo directamente con esa denominación o simplemente respondiendo “conflictos bélicos” o “las guerras”, con lo cual ya se posee una motivación en el alumnado.

Para desarrollar esta unidad didáctica con el alumnado de 4º ESO hemos querido romper con la clase magistral y ensayar conjuntamente con los discentes una experiencia de enseñanza audiovisual basada en “fragmentos puestos en relación”, aunque, como ya se ha visto en el punto 2.1. Secuencia y temporalización de los contenidos de la primera parte de este TFM, no es exclusiva de esta unidad. Pero para justificar esta enseñanza audiovisual haremos uso del recurso del cine para la educación, especialmente las películas y el cine-fórum como actividad de innovación educativa (Bravo, 2010), ya que hemos comprobado que la Segunda Guerra Mundial es el tema histórico que más producciones cinematográficas ha inspirado (Coma, 1998). De esta manera, la enseñanza audiovisual favorece totalmente el desarrollo de competencias transversales necesarias para el alumnado (Ambrós y Breu, 2011) y también favorece la motivación en el aula.

### A. Justificación de la unidad

No se puede negar la trascendencia de la Segunda Guerra Mundial y la importancia de su estudio para lograr entender el desarrollo histórico mundial de la segunda mitad del siglo XX. El conflicto, sus causas, sus consecuencias y su resolución final ha

marcado profundamente nuestra historia reciente y ha dejado una profunda huella en lo que hoy entendemos como Europa, así como el futuro papel hegemónico de los Estados Unidos en el mundo occidental y su enfrentamiento a la potencia antagónica, la URSS, en el juego de la geopolítica mundial.

Es por ello fundamental que el alumnado conozca, analice y estudie este período histórico para comprender el mundo en el que nacieron, el mundo de finales del siglo XX. A todo esto añadimos la necesidad del estudio del Holocausto. Las alumnas y alumnos deben aprender a sacar lecciones de la historia y conocer y comprender los procesos que llevaron a que se cometiese la persecución y el genocidio sistemático y burocratizado de millones de seres humanos (UNESCO, 2013), para llevar a cabo una educación por la paz efectiva, evitando conflictos inhumanos que degeneren en asesinatos masivos.

## **B. Desarrollo de elementos curriculares y actividades**

### **B.1. Esquema de la unidad didáctica modelo**

**UD 8. LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL Y EL HOLOCAUSTO.**

CONTENIDO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	COMPETENCIAS
<p><b>8.1. Las causas de la guerra.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Los orígenes de la guerra.</li> <li>* Las agresiones fascistas.</li> <li>* La política de apaciguamiento.</li> <li>* La chispa polaca.</li> </ul>	<p>a. <i>Comprender las causas de la Segunda Guerra Mundial.</i></p>	<p>a.1. <i>Explica los diversos motivos del inicio de la Segunda Guerra Mundial entendiendo la multicausalidad.</i></p>	<p>I. Elabora un esquema resumiendo las causas generales de la Segunda Guerra Mundial.</p>	<p>- CCL - CMCT</p>
<p><b>8.2. El desarrollo del conflicto.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* La formación de los bandos beligerantes.</li> <li>* Características de la guerra.</li> <li>* Las victorias del Eje (1939-1941).</li> <li>* La mundialización de la guerra.</li> <li>* El equilibrio de fuerzas (1942-1943).</li> <li>* El predominio aliado y la derrota del Eje (1943-1945).</li> </ul>	<p>1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial.</p>	<p>1.1. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos.</p> <p>3.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”.</p> <p>3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto.</p>	<p>II. Realiza un comentario de dos mapas sobre el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial en Europa.</p> <p>III. Elabora un comentario comparativo acerca de las actas de rendición de Alemania y Japón.</p> <p>IV. Repasa los contenidos sobre el desarrollo del conflicto.</p>	<p>- CCL</p> <p>- CCL - CSC</p> <p>- CD - CPAA</p>
<p><b>8.3. Las consecuencias de la guerra.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Las pérdidas humanas.</li> <li>* Las consecuencias económicas.</li> <li>* Los cambios políticos.</li> <li>* Las nuevas fronteras.</li> </ul>	<p>b. <i>Conocer las consecuencias de la victoria aliada para el nuevo orden mundial.</i></p> <p>c. <i>Conocer la vida cotidiana de la población civil durante el conflicto europeo.</i></p> <p>d. <i>Analizar el papel femenino durante la Segunda Guerra Mundial.</i></p>	<p>b.1. <i>Explica las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y la repercusión a escala mundial.</i></p> <p>c.1. <i>Reflexiona acerca de la implicación de los civiles en el conflicto armado.</i></p> <p>d.1. <i>Estudia y reflexiona acerca de la situación de las mujeres a mediados del siglo XX.</i></p>	<p>V. En grupo debate acerca del uso de las bombas atómicas contra Japón por parte del Ejército de los Estados Unidos.</p> <p>VI. Mediante FPR realiza un comentario acerca del colaboracionismo y la resistencia en la guerra en los países ocupados.</p> <p>VII. En grupo, planificad un trabajo sobre el papel de la mujer durante la Segunda Guerra Mundial y luego exponedlo en clase.</p>	<p>- CCL - SIE - CSC</p> <p>- CCL - CD - CSC</p> <p>- CCL - CPAA - SIE - CSC</p>

## UD 8. LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL Y EL HOLOCAUSTO.

CONTENIDO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	COMPETENCIAS
<b>8.4. El Holocausto.</b> * Definición. * La expropiación. * La concentración. * Los Einsatzgruppen. * La deportación * Los campos de exterminio.	4. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias.	4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial.	VIII. Toda la clase realiza un cine-fórum sobre el Holocausto. ( <i>Actividad de innovación docente</i> ).	- CCL - SIE - CSC
<b>8.5. La organización de la paz.</b> * Las conferencias previas. * Los tratados de paz. * La creación de la ONU.	e. Valorar la creación de organizaciones que garanticen la resolución pacífica de los conflictos.	e.1. Describe la organización garante de la paz que surge tras la Segunda Guerra Mundial.	IX. Comenta el organigrama de la ONU.	- CCL - CMCT
<b>8.6. La cultura y el arte de la mitad del siglo XX.</b> * La cultura y la ciencia. * La evolución artística.	f. Conocer las principales características y artistas del Dadaísmo, el surrealismo y la abstracción.	f.1. Entiende que el arte se manifiesta ante cualquier situación, favorable o adversa.	X. En grupos elaborad un dossier sobre la cultura y el arte de la mitad del siglo XX.	- CCL - SIE - CPAA - CEC - CSC

Elementos transversales: CLEOE, CA, TTIC, ECC, DIHM, PRPC, PVDRX, DSDMA, DAEF

## B.2. Desarrollo de las actividades

En esta parte se realiza una breve esquematización de las actividades (Tabla 9), su desarrollo y objetivos, que se realizarán en esta unidad didáctica modelo. Como información adicional hay que tener en cuenta que todo trabajo en parejas o grupal que realicen los alumnos deberá estar disponible para todos los miembros del agrupamiento, es decir, una vez corregida la actividad se deberán realizar las pertinentes copias para que todos los alumnos posean un duplicado del trabajo realizado para incluirlo en su dossier de clase.

Tabla 9. Desarrollo de actividades de la Unidad Didáctica modelo

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LA UD 8.
<p><b>I. Elaborar un esquema resumen de las causas generales de la Segunda Guerra Mundial.</b></p> <p>Un esquema es la representación e interpretación simplificada de una realidad compleja. Su utilización ayuda a comprender y a recordar los acontecimientos, así como a establecer relaciones, jerarquía y reciprocidad entre dos o más factores.</p> <p>Individualmente, tras recibir en forma de explicación los conocimientos acerca de las causas generales de la Segunda Guerra Mundial, elabora un esquema resumen utilizando las técnicas aprendidas en clase para la elaboración de esquemas (ordenar la información, jerarquizar los conceptos, utilizar correctamente los enlaces, colores y símbolos en el esquema, escribir sintéticamente los contenidos, etc.).</p> <p>Entregar el esquema al docente para su revisión y calificación.</p> <p>Una vez devuelto el ejercicio, subsanar los errores y seguir las recomendaciones pertinentes anotadas por el docente e incluir el esquema (corregido) en el archivo personal de la asignatura.</p>
<p><b>II. Realizar un comentario de dos mapas sobre el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial en Europa.</b></p> <p>El mapa histórico se utiliza para comprender la distribución de espacial de los fenómenos históricos, extensión de un fenómeno cultural o social, límites fronterizos, etc., aunque en nuestro caso lo utilizaremos para conocer un desarrollo bélico. Es necesario para la comprensión del mapa no solo conocer los acontecimientos históricos que refleja, sino también la distribución geográfica actual para poder analizar y comparar los cambios y evoluciones representadas. Además, es una buena herramienta de repaso y de reactivación de los conocimientos.</p> <p>Los alumnos recibirán una fotocopia de los mapas (<a href="#">ANEXO 1</a>) con los que deberán trabajar. Deben:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Leer el mapa e identificar los elementos geográficos, los nombres (lugares y cartela), colores y las escalas representados.</li><li>- Decodificar la información con ayuda de los elementos antes mencionados y con material de apoyo (enciclopedias, manuales, apuntes, etc.).</li><li>- Explicar los acontecimientos históricos que reflejen el mapa: primero planteando una idea básica de lo que refleja el mapa, luego desarrollar las ideas principales que tengan su correlación en la representación del mapa, y ampliar información que ofrece el mapa con ayuda del contexto histórico.</li><li>- Realizar una conclusión sintetizando la idea principal y los resultados del comentario.</li></ul> <p>El motivo de presentar dos mapas es doble: se puede observar y analizar las victorias del Eje (primer mapa) y la derrota de Alemania y sus aliados (segundo mapa), pero también nos servirá para realizar el ejercicio conjuntamente con la clase, es decir, el comentario del primer mapa será elaborado conjuntamente y con apoyo del docente, mientras que el segundo será parte del trabajo autónomo del alumno.</p> <p>Entregar los mapas al docente para su revisión y calificación.</p> <p>Una vez devuelto el ejercicio, seguir las recomendaciones pertinentes anotadas por el docente e incluir los mapas (corregido) en el archivo personal de la asignatura.</p>

## DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LA UD 8.

### III. Elaborar un comentario comparativo acerca de las actas de rendición de Alemania y Japón.

Comparar dos textos consiste en establecer sus semejanzas y diferencias a través de un análisis conjunto. Ello significa que en la comparación no deben realizarse análisis independientes, sino, interrelacionar las ideas que aportan ambos textos. En este caso trabajaremos con documentación historia, una fuente primaria que el alumno podrá apreciar mediante una copia facsímil que el docente mostrara en clase. Al mismo tiempo se entregarán fotocopias con el texto de las actas traducidos ([ANEXO 2](#)) para el alumnado pueda trabajar con ellos.

La actividad consiste en comparar ambos textos, desglosar las ideas principales, identificar las ideas coincidentes y contrastar las diferencias. Asimismo, elaborar una conclusión con una valoración final.

Entregar el comentario comparativo al docente para su revisión y calificación.

Una vez devuelto el ejercicio, seguir las recomendaciones pertinentes anotadas por el docente e incluir los comentarios (corregidos) en el archivo personal de la asignatura.

### IV. Repasar contenidos mediante la aplicación Kahoot.

Pintor, Gargantilla, Herreros y López del Hierro (2015) aseguran que en los últimos años en la docencia se han introducido sistemas de gamificación en los que se estimula la participación activa y el juego del alumnado mediante sistemas de respuesta personal. Mediante este tipo de sistemas, los alumnos participan activamente respondiendo a las preguntas del docente mediante alguno dispositivo electrónico.

La actividad consiste en la visualización de mapas que reflejen un momento concreto de la Segunda Guerra Mundial los cuales los alumnos deben identificar entre 4 posibles respuestas.

Para ello se necesita que cada alumno utilice un dispositivo móvil o Tablet con acceso a internet. En caso de no poder disponer de estas herramientas, se buscaría la alternativa de trasladar todo el contenido del Kahoot a un archivo de diapositivas (Power Point).

### V. Debatar sobre el uso de las bombas atómicas: *¿Tuvieron justificación las bombas de Hiroshima y Nagasaki?*

Muchos acontecimientos históricos presentan problemas de interpretación. El debate permite confrontar las diferentes interpretaciones sobre un mismo tema o acontecimiento. Estos debates enriquecen y aclaran el problema planteado. La preparación y participación en debates estimula en el alumnado la reflexión y contribuye a desarrollar el juicio crítico y la capacidad de discusión argumentada.

Para realizar este debate, en conjunto decidiremos los límites cronológicos de cada intervención, buscaremos la información pertinente y dividiremos la clase en dos grupos que analizaran la información para defender sus argumentos y anotarán unas conclusiones. El docente moderará el debate.

Finalmente se llegarán a unas conclusiones en común las cuales deben ser consignadas por todos los alumnos en su dossier de clase.

### VI. Realizar un comentario acerca del colaboracionismo y la resistencia en la guerra en los países ocupados mediante FPR (fragmentos puestos en relación).

Generalmente los métodos para realizar comentarios de elementos audiovisuales están enfocados hacia productos completos, es decir, películas, documentales, videoclips, anuncios de televisión, noticias completas, y no a fragmentos de los mismos. Aun así, intentaremos enseñar a realizar este tipo de comentarios valiéndonos de una combinación de técnicas, como el comentario de películas (que es finalmente de donde proviene el fragmento) y la comparación de dos elementos, sean textuales o no.

Lo primero que realizaremos será crear el ambiente idóneo para el espectador-alumno (oscuridad, silencio, buen audio y sonido, eliminar distracciones, etc.). Haremos una breve referencia al contenido de los FPR y los proyectaremos en clase. En caso que el alumnado desee realizar anotaciones, realizaremos un segundo pase de los FPR.

Las alumnas y alumnos deben anotar en su comentario:

- el tema del FPR, resumiendo lo visto y desglosando las ideas principales,
- el contexto histórico y geográfico en el que sucede la acción,
- identificar a los personajes, analizando sus rasgos sociales y físicos característicos,
- valorar la ambientación y el punto de vista tratado,
- identificar y comparar las coincidencias y contrastar las diferencias (mediante una tabla, por ejemplo),
- elaborar el comentario y unas conclusiones.

## DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LA UD 8.

Entregar el esquema al docente para su revisión y calificación.

Una vez devuelto el ejercicio, subsanar los errores y seguir las recomendaciones pertinentes anotadas por el docente e incluir el comentario (corregido) en el archivo personal de la asignatura.

### **VII. Planificar y exponer un trabajo sobre el papel de la mujer durante la Segunda Guerra Mundial.**

Exponer un tema en público supone comunicar a otras personas el conocimiento que se tiene sobre el mismo.

Para realizar esta actividad las alumnas y alumnos deben consultar información acerca del papel de la mujer durante la Segunda Guerra Mundial y elaborar un pequeño esquema o guion para estructurar su intervención.

Se valorará la formalidad del tema elegido, la exposición clara y la labor de síntesis y el tiempo de intervención (que será de 3 minutos).

### **VIII. Realizar un cine-fórum sobre el Holocausto.**

#### *Actividad de innovación docente*

#### **IX. Comentar el organigrama de la ONU.**

Un organigrama es un cuadro esquemático que representa la estructura de un contenido a través de las interrelaciones de sus elementos. Esta representación gráfica se basa en la relación jerárquica de los diferentes elementos enunciados. Las alumnas y alumnos deben comprender todos los conceptos escritos en el organigrama y saber interpretarlos correctamente.

Se repartirán fotocopias con el organigrama resumido de la ONU ([ANEXO 3](#)). Con él, los alumnos deben identificar la naturaleza del sistema representado, definir los conceptos y sus interrelaciones, y apoyar su explicación mediante material complementario, es decir, apuntes, enciclopedias, etc.

Entregar el comentario al docente para su revisión y calificación.

Una vez devuelto el ejercicio, subsanar los errores y seguir las recomendaciones pertinentes anotadas por el docente e incluir el comentario (corregido) en el archivo personal de la asignatura.

#### **X. Elaborar de un dossier sobre cultura y el arte de la mitad del siglo XX.**

Un dossier es un conjunto de documentos vinculados a un tema concreto, es este caso, a la cultura y el arte de la mitad del siglo XX. Estos documentos pueden ser bibliográficos, periodísticos, mapas, ilustraciones, fotográficos, gráficos, objetos materiales, etc. Su utilización permite disponer de una organizada base de datos para ampliar conocimientos y realizar trabajos personales y grupales. Esta organización debe presentar una estructura temática, que sirve para ordenar y dar sentido al material que se ha recopilado.

El alumnado formará agrupaciones de 4 o 5, dependiendo del número de alumnos. Esta organización se realizará por sorteo. A continuación se determinarán los pasos a seguir para la elaboración del dossier:

- Preparar unas fichas para recoger la información.
- Elaborar un índice del tema a elaborar (que incluya la introducción y la conclusión).
- Localizar las fuentes de información: manuales, diccionarios enciclopédicos, atlas, obras especializadas, revistas, periódicos, fotografías, videos, páginas web, etc.
- Organizar la información resumiendo el contenido de cada documento.
- Elaborar un fichero de datos, recogiendo la información resumida en fichas con las referencias al documento.
- Clasificar las fichas de acuerdo al contenido y agruparlas por tema.
- Crear, si es necesario, gráficos, ejes cronológicos, esquemas, mapas, cuadros, etc.

Finalmente presentar el dossier con una portada, un título original, los autores, el lugar y la fecha, un sumario del contenido, los documentos utilizados (impresos o digitales) y las fichas con las síntesis de la documentación. El dossier debe incluir una conclusión de los resultados obtenidos y un comentario acerca del proceso de investigación y el trabajo grupal.

Entregar el dossier al docente en la fecha prevista para su revisión y calificación.

Una vez devuelta la actividad corregida, seguir las recomendaciones pertinentes anotadas por el docente e incluir el dossier en el archivo personal de la asignatura.

Fuente: Elaboración propia.

### B.3. Secuenciación por sesiones

Finalmente hacemos una planificación ideal de la secuenciación de las sesiones, planteando de forma general los siguientes objetivos para todas y cada una de las sesiones previstas:

- Presentación de objetivos y contenidos.
- Comprobación de conocimientos previos.
- Debate sobre esas ideas previas y ampliación de conceptos básicos.
- Exposición de la unidad didáctica por parte del docente
- Recapitulación de los conocimientos adquiridos.
- Realización de actividades por parte de los alumnos.

De forma más específica, presentamos la planificación por sesiones de la unidad didáctica modelo (Tabla 10).

**Tabla 10. Secuenciación de las sesiones de la Unidad Didáctica modelo**

<b>SESIÓN 1</b>	<b>MIÉRCOLES 21.02</b>
La sesión empezará con un breve resumen de los contenidos que veremos en esta Unidad Didáctica.	2'
Explicación en clase de las causas generales de la Segunda Guerra Mundial.	20'
Actividad I	15'
Explicación, mediante FPR de la causa inmediata.	8'
Finaliza la sesión recapitulando los contenidos visto y aprendidos.	5'
<b>SESIÓN 2</b>	<b>LUNES 26.02</b>
Comienza la sesión recapitulando lo visto en la sesión anterior.	2'
Explicación del desarrollo bélico de la Segunda Guerra Mundial en los escenarios europeo y asiático mediante una secuencia de diapositivas intercaladas con FPR de los momentos clave de los acontecimientos.	20'
Actividad II	25'
Finaliza la sesión recapitulando los contenidos visto y aprendidos.	3'
<b>SESIÓN 3</b>	<b>MARTES 27.02</b>
Comienza la sesión recapitulando lo visto en la sesión anterior.	2'
Actividad III	20'
A continuación veremos FPR de las rendiciones de Alemania y Japón ante los Aliados.	5'
Actividad IV	20'
Anuncio de las actividades para la siguiente sesión y reparto de material para la Actividad VI.	
Finaliza la sesión recapitulando los contenidos visto y aprendidos.	2'

<b>SESIÓN 4</b>	<b>MIÉRCOLES 28.02</b>
Comienza la sesión recapitulando lo visto en la sesión anterior.	2'
Veremos los contenidos relacionados a las consecuencias de la guerra.	5'
Actividad V	30'
Actividad VI	10'
Finaliza la sesión recapitulando los contenidos visto y aprendidos.	3'
<b>SESIÓN 5</b>	<b>LUNES 5.03</b>
Comienza la sesión recapitulando lo visto en la sesión anterior.	2'
Continuaremos viendo los contenidos vinculados a las consecuencias del conflicto mundial	5'
Actividad VII	40'
Finaliza la sesión recapitulando los contenidos visto y aprendidos.	3'
<b>SESIÓN 6</b>	<b>MARTES 6.03</b>
Comienza la sesión recapitulando lo visto en la sesión anterior.	2'
Utilizaremos parte de la sesión para introducir algunos conceptos básicos sobre el Holocausto.	8'
Actividad VIII: Visualización de la película en clase	40'
<b>SESIÓN 7</b>	<b>MIÉRCOLES 7.03</b>
Actividad VIII: Visualización de la película en clase	50'
<b>SESIÓN 8</b>	<b>LUNES 12.03</b>
Actividad VIII: Cine-fórum	50'
<b>SESIÓN 9</b>	<b>MARTES 13.03</b>
Comienza la sesión recapitulando lo visto en la sesión anterior.	2'
Explicación sobre la organización de la paz tras la Segunda Guerra Mundial.	10'
Actividad IX	35'
Finaliza la sesión recapitulando los contenidos visto y aprendidos.	3'
<b>SESIÓN 10</b>	<b>MIÉRCOLES 14.03</b>
Comienza la sesión recapitulando lo visto en la sesión anterior.	2'
Explicación de la elaboración del dossier para la actividad programada y debate sobre la fecha de entrega de la misma.	10'
Actividad X	35'
Finaliza la sesión recapitulando los contenidos visto y aprendidos.	3'

Fuente: Elaboración propia.

### C. Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación

La evaluación de esta unidad didáctica estaría enmarcada en la segunda evaluación general estipulada en la programación docente. Como hemos expuesto en las estrategias e instrumentos de evaluación generales de este trabajo, proponemos seguir un sistema de evaluación continua mediante la elaboración de actividades variadas durante el desarrollo de los contenidos. También, como en la evaluación de todas las unidades, se evaluará el dossier personal del alumnado. Nuestro compromiso será entregar lo antes posible los ejercicios corregidos para que las alumnas y alumnos obtengas una rápida retroalimentación (o *feedback*) de su progreso en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, para que potencie sus logros y enmiende sus errores, ya que todos los ejercicios tendrán una corrección individualizada con anotaciones del docente encaminadas a la corrección de fallos para futuros trabajos. Los discentes deben aprender de estos fallos, los cuales deberán de disminuir en su recurrencia.

#### **D. Materiales y recursos**

Como bien hemos apuntado en la parte en la parte general de este trabajo, los recursos y materiales que utilizaremos serán variados, desde los más tradicionales a los más innovadores. Empezamos con una bibliografía básica para la unidad didáctica, que combina libros de referencia con unos más especializados en el tema del Holocausto, y el genocidio a otros colectivos, y la visibilización de las mujeres, con algunas novelas gráficas (cómic) que motivan al alumnado a interesarse más en los temas históricos (Becerra y Jorge, 2014):

- Atlas de la Segunda Guerra Mundial (Fiorani, Susaeta, 2002).
- Breve historia del Holocausto (Espanyol, Nowtilus, 2011).
- Europa en guerra, 1939-1945: ¿Quién ganó realmente la Segunda Guerra Mundial? (Davies, Planeta, 2015).
- Heroínas de la Segunda Guerra Mundial: 26 historias de espionaje, sabotaje, resistencia y rescate (Atwood, Edaf, 2013).
- Jan Karski: el hombre que descubrió el Holocausto (Rizzo, Norma, 2015).
- La destrucción de los judíos europeos (Hilberg, Akal, 2005).
- La División Azul: Sangre española en Rusia, 1941-1945 (Moreno, Crítica, 2004).
- La Europa de Hitler (Toynbee, Sarpe, 1985).
- La guerra no tiene rostro de mujer (Alexievich, Punto de lectura, 2017).
- La Segunda Guerra Mundial (Breve Historia de...) (Hernández, Nowtilus, 2009).
- La Segunda Guerra Mundial: 1939-1945 (Historia siglo XX) (Gilbert, La Esfera, 2014).

- Los hombres del triángulo rosa: Memorias de un homosexual en los campos de concentración nazis (Heger, Amaranto, 2002).
- Los otros genocidios de Hitler: Testigos de Jehová. Homosexuales. Gitanos. Débiles mentales. Discapacitados físicos. Cristianos. Políticos. Intelectuales. (Granovsky, Continente, 2016).
- Los surcos del azar (Roca, Astiberri, 2017).
- Mauthausen: Memorias de Alfonso Maeso, un republicano español en el Holocausto (Mata Maeso, Crítica, 2016).

Para el desarrollo de las sesiones emplearemos principalmente una presentación de Power Point, destinada a mejorar la atención y la comprensión del alumnado. Esta presentación será simplificada y contendrá el material con el que trabajaremos las actividades programadas. Además haremos uso de los recursos audiovisuales ya comentados, los FPR (Bergala, 2007), para lo cual será necesario contar con un proyector y un ordenador totalmente funcional para la reproducción de videos.

La selección de FPR que hemos realizado proviene de las siguientes fuentes:

#### Películas

- Dunkerque (Nolan, 2017).
- El ejército del crimen (Guédiguian, 2009).
- El hundimiento (Hirschbiegel, 2004).
- El libro negro (Verhoeven, 2006).
- Emperador (Webber, 2012).
- Espías en la sombra (Salomé, 2008).
- Katyn (Wajda, 2007).
- La Redada (Bosch, 2010).
- Max Manus (Rønning y Sandberg, 2008).
- Monsieur Batignole (Jugnot, 2001).
- Pearl Harbor (Bay, 2011).

- Rebelión en Polonia (Avnet, 2001).
- Salvar al soldado Ryan (Spielberg, 1998).
- Sophie Scholl: Los últimos días (Rothemund, 2005).
- Valkiria (Singer, 2008).

#### Documentales

- Apocalipsis – La Segunda Guerra Mundial (Vaudeville, 2009).
- La Nueve: los olvidados de la Victoria (Marquardt, 2010).
- Viaje al interior del Holocausto (Nelson, 2011).

Para la Actividad IV haremos uso de la plataforma de gamificación “Kahoot” (<https://getkahoot.com/>), una herramienta virtual que integra los beneficios del juego en el aula para incrementar la satisfacción y el compromiso del estudiante con su proceso de aprendizaje y que, además, crea un ambiente de trabajo cómodo y divertido (Ortega, 2014). Tras elaborar una serie de preguntas con hasta cuatro respuestas posibles, que pueden ser acompañadas de imágenes, el docente puede proyectar este formato de concurso en el aula; así las alumnas y alumnos deben acceder a la plataforma para responderlas mediante dispositivos móviles conectados a internet y competir entre ellos para obtener los primeros puestos en una tabla de clasificación. Esto hace que sea imprescindible una conexión WiFi y que el ordenador del aula también esté conectado a una red de internet. En caso contrario, modificaríamos la actividad para realizarla de forma analógica.

#### **E. Actividad de innovación educativa: Cine-Fórum sobre el Holocausto**

El cine, desde su invención en el siglo XIX, ha venido a constituir un recurso didáctico fundamental, constituyéndose así en un nuevo desafío en la educación de futuro (Gil, 2016). Creemos que desde que Marc Ferro (1980) sentó las bases didácticas para el buen uso del cine en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la lectura de los elementos cinematográficos que asocian a los filmes con la historia, tanto como fuente de la historia y agente de la misma, el uso del cine en las aulas se hace necesario. El estudio de esta manera de ver el cine, más allá del entretenimiento, ha sido fructífero. En este sen-

tido, la Universidad de Valladolid creó en 1962 la Cátedra de Historia y Estética de la Cinematografía para fomentar el estudio y difundir el conocimiento de las producciones cinematográficas. De igual manera, desde la Facultad de Filosofía y Letras se apuesta por la difusión del séptimo arte mediante la proyección al aire de libre de películas o los ciclos temáticos de cine.

Su utilidad en las aulas se basan en que funcionan como un factor dinamizador clave para ayudar a promover valores humanizadores, de manera transversal e interdisciplinaria, y para contribuir así a desarrollar valores (Ambrós y Breu, 2011) Además, contribuye a la adquisición de competencias transversales comunicativas y metodológicas, es decir, de un lado, la competencia comunicativa lingüística y audiovisual y la competencia artística y cultural, por otro, la competencia de aprender a aprender y la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital. Además enlaza con la competencia social y ciudadana y la de autonomía e iniciativa personal, ya que ayuda a la reflexión sobre actitudes y comportamientos de la sociedad en la que podemos tomar parte activa (Ambrós y Breu, 2011).

Pero para realizar una buena labor educativa con el cine, el alumnado debe ser sometido a una labor de alfabetización audiovisual (Pérez Millán, 2014), es decir, debemos enseñarles no solo a disfrutar de las películas, sino también sacarles provecho y que lean tanto los aspectos técnicos como los significados, las motivaciones, las lecciones y las finalidades que se pueden sustraer de los productos audiovisuales. Formar espectadores significa educar para hacer posible ver películas pensándolas y disfrutando sus ideas mientras fomentamos una conciencia cívica y crítica (Ambrós y Breu, 2007).

Otro punto que debemos considerar son las limitaciones del cine-ficción para tratar contenidos desde el rigor histórico (Bermúdez, 2008). A pesar de ello, debemos sacar provecho de esta cuestión contemplando que toda reconstrucción fílmica cuenta con el punto de vista de su director, el alumnado debe estar alerta para poder identificar el rigor científico e identificar los posibles errores o licencias artísticas.

En cuanto al proceso de visualización con el alumnado se puede tomar dos vías: de forma íntegra y colectiva (Bravo, 2010), en el aula o en el cine, sin interrupciones y analizando la película durante la proyección y finalizar con un producto en forma de trabajo o cuestionario; y una metodología de docencia semipresencial, en la que el alumnado debe desarrollar fuera del aula una parte del aprendizaje, por lo que el discen-

te debe ver la película por su cuenta, para luego compartir sus reflexiones en clase (Almansa, 2016), siguiendo el modelo de *Flipped Class* (Raad, 2016) para fomentar la autonomía y gestionar el tiempo de aprendizaje en el aula, es decir, una visualización individual, apto para la educación a distancia (Bravo, 2010).

Optamos por la primera opción, es decir, realizar una proyección en el aula, pero variamos en cuanto a su integridad, ya que realizaremos una visualización fragmentada. El modelo CinEscola propone dividir las películas en sesiones no más largas de 30 minutos para alumnado de ESO, sobre todo para mantener la atención. Ambrós y Breu (2011) nos dicen que “no debemos tener ningún problema en parar la proyección, volver a ver una escena o un plano, hacer preguntas, debatir un determinado elemento, etc.”, por lo tanto hemos reservado 2 sesiones seguidas (martes y miércoles) y un lunes (dejando de intermedio el fin de semana) para poder realizar esta actividad, que consistirá en el visionado en clase de “El niño con el pijama de rayas” (Mark Herman, 2008), película basada en el libro homónimo de John Boyne.

Según Bravo (2010) se entiende por cine-fórum aquella actividad pedagógica grupal que, apoyándose en el cine como eje, persigue, a partir de una dinámica interactiva de los participantes, descubrir, vivenciar y reflexionar sobre las realidades y valores que persisten en la sociedad. Por lo tanto reforzamos la metodología aplicada en cuanto al visionado grupal de la película, porque existirá interacción y alteridad.

Para planificar la actividad, vamos a plantear unos objetivos mínimos que el alumnado debe conseguir una vez realizada la interacción tanto con el documento audiovisual como el debate dentro del cine-fórum, es decir, finalizada la actividad:

- Reconocer la significación del Holocausto en la historia mundial.
- Conocer el alcance del genocidio nazi y las actitudes ante el Holocausto.
- Trabajar habilidades básicas en empatía.
- Identificar y condenar actitudes xenófobas y racistas, y valorar los principios democráticos y constitucionales como marco regulador de la convivencia.
- Concienciarse acerca de la persecución que sufren diversos colectivos sociales en la actualidad.

- Observar como el lenguaje audiovisual puede ayudar a comprender la historia.

La siguiente fase de la actividad consiste en la exposición de unos conceptos básicos acerca del Holocausto:

- Conceptos.
- Fases.
- La “solución final”.
- La condena del Holocausto.

También haremos entrega de un dossier ([ANEXO 4](#)) con toda esta documentación y las referencias de la película, así como los objetivos y las tareas a realizar por el alumno, tanto para su trabajo personal como la preparación del cine-fórum. Hay que recordar que proyectaremos la película en dos sesiones continuadas (un martes y un miércoles), mientras que el debate lo dejaremos para un lunes, con lo cual el alumnado puede preparar su material durante el fin de semana.

Durante el cine-fórum propiamente dicho realizaremos una discusión grupal, que seguirá el modelo preparado por el docente basado en preguntas para la reflexión realizadas a partir de la película, la investigación que hayan realizado las alumnas y alumnos y algunos materiales que entregaremos en el dossier. Sobre el desarrollo del cine-fórum debemos estar prevenidos puesto que no todo el alumnado tiene la soltura o la personalidad para intervenir abiertamente. Nuestra experiencia durante las prácticas de este Máster nos lleva a determinar que no todas las clases son iguales y que si bien en unas el debate puede ser fructífero, en otras, por el contrario, el alumnado necesitará estímulos para que se animen a la intervención. Probablemente se cohiban al intentar expresar sus opiniones, por ello el papel del docente como moderador y motivador es fundamental.

Realizaremos una evaluación de todo el proceso, desde el comportamiento durante la proyección, la intervención durante el cine-fórum hasta el trabajo escrito del alumnado. Para ellos hemos preparado una rúbrica (Tabla 11).

**Tabla 11. Rúbrica para la evaluación de la Actividad de innovación educativa: Cine-Fórum**

INDICADORES DE LOGRO	PUNTUACION DE 1 A 10	OBSERVACIONES
<b>PROYECCIÓN DE LA PELÍCULA</b>		
Asiste a la proyección de la película (justifica su ausencia).		
Respeto a sus compañeros manteniendo silencio.		
Muestra interés en el contenido de la película.		
<b>CINE-FÓRUM</b>		
Trae a clase el material del dossier.		
Interviene activamente.		
Propone ideas adecuadas e interesantes.		
Debate con argumentos.		
Respeto la opinión de sus compañeros.		
Demuestra conocimientos audiovisuales.		
Demuestra conocimientos sobre el tema tratado		
Ha realizado una labor de documentación.		
Usa un lenguaje adecuado y técnico.		
<b>TRABAJO ESCRITO</b>		
Ha entregado el trabajo escrito en el plazo estipulado.		
Propone ideas adecuadas e interesantes.		
Posee corrección gramatical.		
Usa un lenguaje adecuado y técnico.		
Demuestra conocimientos audiovisuales.		
Demuestra haber logrado los objetivos planteados		
Ha realizado una labor de documentación.		
No comete fallos ortográficos.		

Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES

Hemos analizado cómo la tarea del docente de educación secundaria conlleva realizar no solo una labor práctica y activa en el aula, intentando motivar a los discentes y guiándoles en su trayectoria educativa, también es un deber diseñar una programación para planificar los objetivos curriculares que deseamos lograr con el curso y la asignatura que debemos impartir, así como desarrollar nuestra metodología y evaluar tanto el desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado como a nosotros mismos como profesionales de la educación.

A su vez hemos comprobado que ésta no es una labor sencilla ni fácil de realizar; la elaboración de esta programación ha supuesto una revisión bibliográfica de temas didácticos, psicológicos y metodológicos que, complementándolos a la formación recibida en este Máster, ha supuesto una base fundamental para lograr el diseño de esta programación. Aun así, debemos realizar una crítica constructiva sobre la organización y contenidos de este Máster. Existe una falta de coordinación entre los docentes que imparten los contenidos didácticos, ya que hemos visto desaprovechadas varias ocasiones para reforzar conceptos o introducir novedades porque los profesores repetían temas que ya estaban consolidados. Por otro lado, en la parte específica de historia, historia del arte y geografía parece que la idea de preparar al alumnado para enfrentarse a unas oposiciones no está bien entendida, y algunos docentes imparten clase como si de la especialidad se tratase, con lo cual se intenta sintetizar un contenido anual en unas pocas sesiones. Esperamos que con esta reflexión, que la coordinación ya conoce, se subsanen lo que consideramos fallos en este Máster. Por otro lado, debemos agradecer la gran cantidad de valiosa información recibida con la cual hemos llegado a un entendimiento esencial e imprescindible para nuestra futura labor docente.

En cuanto al modelo metodológico basado en una didáctica audiovisual lo que pretendemos es que por medio de producciones fílmicas se eduquen espectadores, pero no solo para poder apreciar el arte que se esconde en la gran pantalla de un cine, sino también lectores de un producto que refleja la realidad pasada y actual. A su vez, consideramos que mediante el uso del cine en las aulas podemos motivar a las alumnas y alumnos a interesarse en los contenidos históricos, aunque es preciso recordar que no formamos historiadores, sino ciudadanos críticos con su entorno y la sociedad, y esto lo lograremos mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Por

otro lado también fomentamos el uso responsable de las herramientas audiovisuales; el alumnado de 4º ESO es tanto consumidor interactivo como generador de productos multimedia y audiovisuales, con lo cual es preciso generar consciencia en el uso de estas herramientas de futuro.

La unidad modelo que hemos seleccionado es de gran actualidad. Presenciamos un resurgimiento de fuerzas xenófobas, ultraconservadoras y de extrema derecha que están logrando una potencia inusitada a base del descontento social por las políticas económicas del sistema capitalista. El alumnado debe comprender cómo las fuerzas antisistema que conquistaron el poder a mediados del siglo XX aún tienen partidarios dentro de la masa ciudadana y cómo los conflictos bélicos a escala mundial tienen causas que aún pueden detectarse en la actualidad. Por ello sostenemos que es esencial que se estudie el desarrollo histórico que llevo a una de las más espantosas barbaries cometidas por el ser humano contra otros seres humanos, es decir, la enseñanza en las aulas del Holocausto.

Consideramos la necesidad de una educación de calidad y una enseñanza de la historia como una reflexión de los hechos pasados y las sociedades que, mediante sus grandes aportaciones y acciones cotidianas, formaron el mundo en el que hoy vivimos. El alumnado debe comprender las claves históricas de los sucesos pasados, las causas y consecuencias de los procesos históricos, la revalorización del papel de la mujer como importante agente histórico, y analizar estas bases para poder comprender críticamente la complejidad del presente y los problemas de la actualidad, mientras se forman como ciudadanas y ciudadanos con valores cívicos universales. Esperamos que como futuros docentes podamos llevar a cabo todos estos objetivos planteados y que continuemos con el mismo ánimo y entusiasmo con el que hoy iniciamos esta profesión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Almansa Pérez, R. M. (2016). El cine como recurso didáctico para el aprendizaje de la Historia Contemporánea: ¡Qué verde era mi valle! John Ford, 1941. En J. Escribano Gutiérrez (coord.), *El cine como recurso didáctico en la enseñanza virtualizada. Estudio y análisis de algunas obras fílmicas* (pp. 19-42). Almería: Universidad de Almería.
- Alsina Masmitjá, J. (2013). ¿Qué es una rúbrica? ¿Por qué y cómo se utiliza? *Cuadernos de docencia universitaria*, 26, pp. 8-14. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf>
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2011). *El cine en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9, pp. 97-113. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362>
- Becerra Romero, D. y Jorge Godoy, S. (2015). Un acercamiento didáctico a la primera mitad del s. XX a través de los cómics. *Espacio Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, 0 (26), 15-40. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/etfv.26.2014.14501>
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre transformación del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Leartes.
- Bermúdez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la Historia. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/652/65216719006.pdf>
- Bravo Miralles, F. (2010). El cine-fórum como recurso educativo. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 27. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_27/Francisco\\_Bravo\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/Francisco_Bravo_2.pdf)

- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Graó.
- Coma, J. (1998). *Aquella guerra desde aquel Hollywood: 100 películas memorables sobre la segunda guerra mundial*. Madrid: Alianza.
- Fernández-Batanero, J. M. (2004). La presencian de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y educadores*, 7. pp. 33-44. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/547/640>
- Ferro, M. (1980). *Cine e Historia*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 3, pp. 75-83.
- Fullat, O. (1990). *Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona: Ceac.
- Gamero, M. I. (2011). Actividades extraescolares y complementarias en la programación didáctica de educación infantil. *Paidex. Revista Extremeña sobre Formación y Educación*, vol. II, 1. Recuperado de <http://revista.academiamaestre.es/2011/01/actividades-extraescolares-y-complementarias-en-la-programacion-didactica-de-educacion-infantil/>
- Gil Fernández, R (2016). El cine como recurso didáctico en las asignaturas de especialidad de Didáctica de las Ciencias Sociales del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria: "El Club de los Emperadores". Michael Hoffman, 2002. En J. Escribano Gutiérrez (coord.), *El cine como recurso didáctico en la enseñanza virtualizada. Estudio y análisis de algunas obras fílmicas* (pp. 43-65). Almería: Universidad de Almería.
- González Gallego, I. (2011). El currículo de Ciencias sociales, Geografía e Historia. En J. Prats (coord.), *Geografía e historia: complementos de formación disciplinar* (pp. 133-145). Barcelona: Graó.
- Larriba Naranjo, L. F. (2001). La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Enseñanza*, 19, pp. 73-88.
- Lavigne, R. y Romero, J. F. (2010). *TDAH: ¿Qué es?, ¿Qué lo causa?, ¿Cómo evaluarlo y tratarlo?* Madrid: Pirámide.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa.
- Liceras Ruiz, Á. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional. *Clío & Asociados*, 14, pp. 9-33. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4018/pr.4018.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4018/pr.4018.pdf)
- Moradiellos, E. (2011a). La historia: una ciencia humana y social de naturaleza racional constructivista. En J. Prats (coord.), *Geografía e historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 33-46). Barcelona: Graó.
- Moradiellos, E. (2011b). Métodos y técnicas de construcción del conocimiento histórico. En J. Prats (coord.), *Geografía e historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 47-62). Barcelona: Graó.
- Navas Martínez, A. (2006). Diseño de una programación didáctica atendiendo a la diversidad. En Á. G. Cano Vela y E. Nieto López (coord.), *Programación didáctica y de aula: de la teoría a la práctica docente* (pp. 323-336). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- ORDEN EDU/396/2017, de 25 de mayo, por la que se establece el calendario escolar para el curso académico 2017-2018 en los centros docentes, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León, y se delega en las direcciones provinciales de educación la resolución de las solicitudes de su modificación.
- ORDEN EDU/747/2014, de 22 de agosto, por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

- Ortega Hermida, C. A. (2014). Kahoot, una plataforma educativa basada en juegos y preguntas. *Youngmarketing.co*. Recuperado de <http://www.youngmarketing.co/juegos-y-preguntas-provocadoras-una-nueva-apuesta-educativa/>
- Parcerisa-Arán, A. (1996). *Materiales curriculares: Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, Barcelona: Graó.
- Pérez Millán, J. A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pintor Holguín, E., Gargantilla Madera, P., Herreros Ruiz-Valdepeñas, B. y López del Hierro, M. (2015). Kahoot en docencia: una alternativa práctica a los clickers. *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar. Universidad Europea de Madrid*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11268/3603>
- Prats, J. (2011). Qué son las ciencias sociales. En J. Prats (coord.), *Geografía e historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 9-26). Barcelona: Graó.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011a). Los contenidos en la enseñanza de la historia. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 31-46). Barcelona: Graó.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011b). Métodos para la enseñanza de la Historia. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 51-64). Barcelona: Graó.
- Raad, A. M. (2012). ¿Invirtiendo las clases? *Educarchile*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=216352>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Reddín, B. (1997). *El estilo de gestión*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Rivero, M. P. (2007). Didáctica de la Historia para clases de E/LE. En J. M. Contreras (Coord.), *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española, celebrado en Valencia* (pp. 51-62). Valencia: Universidad Católica San Vicente Mártir.

- Román, J. M. (2013) Habilidades docentes básicas e implicación de los alumnos en la escuela. En F. H. Veiga (eds.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 88-111). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Sánchez-Sandoval, Y., Navarro Guzmán, J. I., Aguilar Villagrán, M. y Martín Bravo, C. (2011). Desarrollo del pensamiento en la adolescencia. En C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán (coord.), *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp. 61-97). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Santrock, J. W. (2011). *Adolescente*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Trepat, C. A. (2011). Concepto y técnicas de evaluación de las ciencias sociales. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 191-214). Barcelona: Graó.
- UNESCO (2013). *¿Por qué enseñar sobre el Holocausto?* Paris: UNESCO.



# ANEXOS

## Anexo 1. ACTIVIDAD II

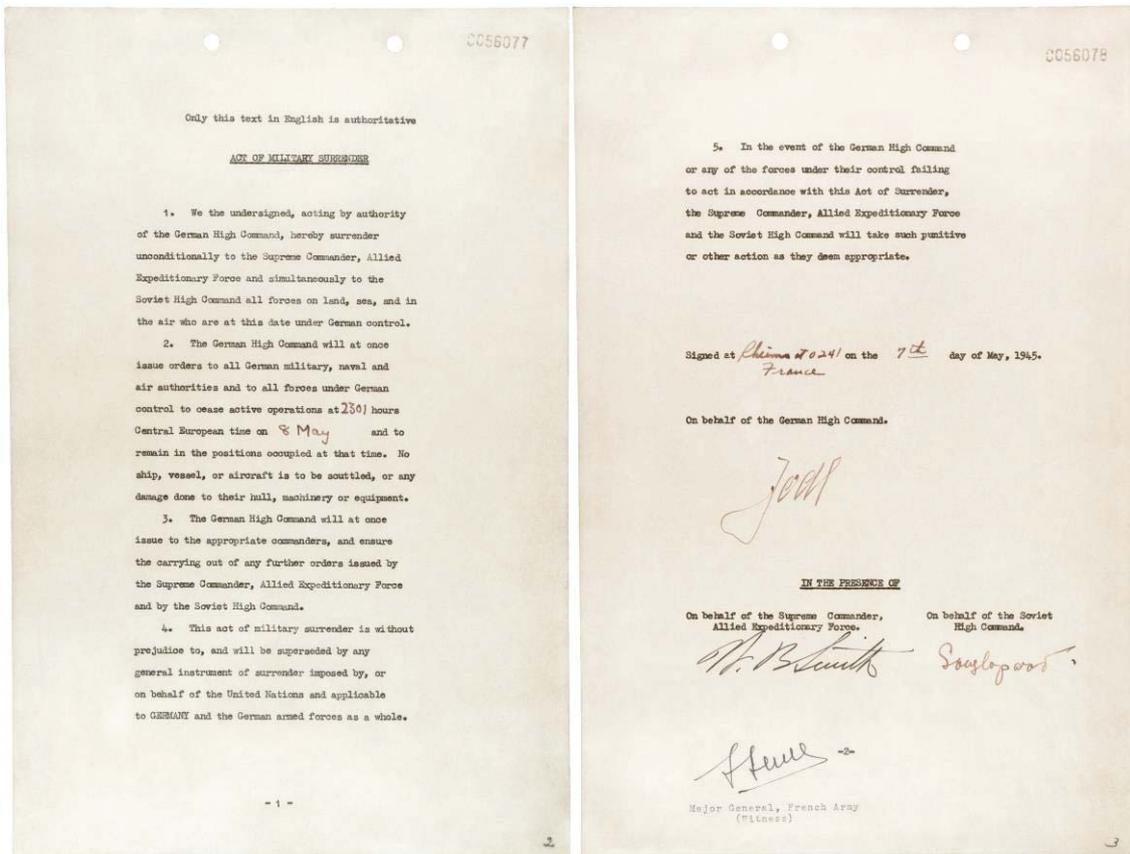


Fuente: Atlas histórico mundial (Larousse).



## Anexo 2. ACTIVIDAD III

### Acta de Rendición de Alemania



Fuente: Wikipedia.

1. Nosotros, los abajo firmantes, en nombre del Alto Mando alemán, entregamos por el presente instrumento, sin condiciones al Mando Supremo de las Fuerzas Expedicionarias Aliadas y, al mismo tiempo, al Alto Mando Soviético todas las fuerzas terrestres, navales y aéreas que hasta el presente estaban bajo control alemán.

2. El Alto Mando alemán dará inmediatamente a todas las autoridades militares, navales y aéreas alemanas y a todas las fuerzas que están bajo control alemán la orden de cesar todas las operaciones activas a las 23,01 horas, de la Europa Central, del 8 de mayo, y de permanecer en las posiciones que ocupen en aquel momento. Ningún navío, embarcación o avión podrá ser hundido o destruido y las respectivas quillas, máquinas y equipos no podrán ser objeto de daño alguno.

3. El Alto Mando alemán transmitirá inmediatamente a los Comandantes interesados todas las demás órdenes dadas por el Comandante supremo de las Fuerzas Expedicionarias Aliadas y por el Alto Mando soviético y garantizará su cumplimiento.

4. La presente Acta de rendición militar se hace sin perjuicio de otra y se sustituirá por un acta general de capitulación impuesto por las Naciones Unidas o en nombre de ellas y aplicable a toda Alemania y a las fuerzas armadas alemanas.

5. En el caso de que el Alto Mando alemán o ciertas fuerzas puestas bajo su control no se conformen con la presente acta de rendición, el Comandante Supremo de las Fuerzas Expedicionarias Aliadas y el Alto Mando soviético adoptarán medidas punitivas o aquellas otras que juzguen apropiadas.

Reims (Francia) a las 02:41 del 7 de mayo de 1945

En nombre del Alto Mando alemán:

Jodl

En presencia

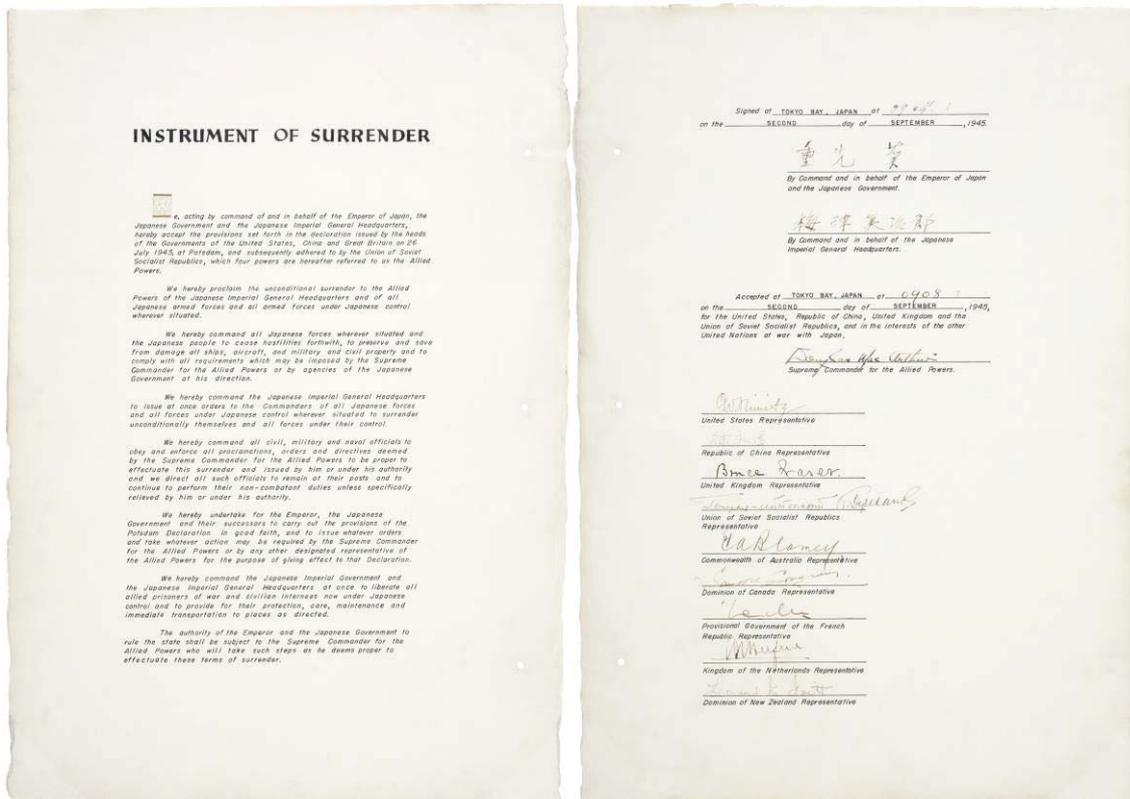
Por el Mando Supremo de las Fuerzas Expedicionarias Aliadas

W. B. Smith.

Por el Alto Mando soviético: *Susparoff*.

General Mayor, ejército francés (testigo): *F. Sevez*.

## Acta de Rendición de Japón



Fuente: Wikipedia.

Nosotros, actuando por orden y en nombre del Emperador del Japón, el Gobierno japonés y el Cuartel General Imperial Japonés, por el presente aceptamos los términos de la declaración expedida por los titulares de los gobiernos de los Estados Unidos, China, y la Gran Bretaña el 26 de julio de 1945 en

Potsdam, y subsecuentemente por la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, quienes en adelante serán referidos aquí como las Potencias Aliadas.

Por el presente proclamamos la rendición incondicional de las Potencias Aliadas de Cuartel General del Imperio Japonés y de todas las fuerzas armadas japonesas y todas las fuerzas armadas bajo el control japonés donde sea que estén situadas.

Por el presente ordenamos a todas las fuerzas japonesas donde sea que se encuentren y al pueblo japonés a cesar hostilidades inmediatamente, a preservar y salvar de daños a todas las embarcaciones, aeronaves, toda propiedad militar y civil, y a cumplir con todos los requerimientos sean impuestos por el Comandante Supremo de las Potencias Aliadas o por las agencias del Gobierno Japonés bajo su mando.

Por el presente ordenamos al Cuartel General Imperial Japonés a expedir de inmediato las órdenes a los comandantes de todas las fuerzas japonesas y todas las fuerzas bajo el mando japonés donde sea que estén situadas a rendirse incondicionalmente a sí mismos y todas las fuerzas bajo su control.

Por el presente ordenamos a todos los oficiales civiles, militares y navales a obedecer y hacer cumplir todas las proclamas, órdenes, y directivas que provengan del Comandante Supremo que a las Potencias Aliadas les sea propio efectuar esta rendición y expedidas por el o bajo su autoridad; y dirigimos a todos estos oficiales a que permanezcan en sus puestos y a continuar desempeñando sus deberes no bélicos a menos que específicamente se les releve de por él o bajo su autoridad.

Por el presente asumimos la obligación de por el Emperador, el Gobierno Japonés y sus sucesores a cumplir con los términos de la Declaración de Potsdam en buena fe, y a expedir cualquier orden y tomar cualquier acciones que se requiera por el Comandante Supremo de las Potencias Aliadas o por cualquier otro representante designado por las Potencias Aliadas con el propósito de hacer efectiva esta declaración.

Por el presente ordenamos al Gobierno Imperial Japonés y al Cuartel General Japonés a que de inmediato liberen los prisioneros de guerra aliados y los civiles ahora bajo el control japonés y a proveerles protección, cuidado, mantenimiento, y transportación inmediata a los lugares que se les indiquen.

La autoridad del Emperador y del Gobierno Japonés para regir sobre el Estado estará sujeta al Comandante Supremo de las Potencias Aliadas, quien tomara las decisiones que considere necesarias para cumplir con los términos de esta rendición.

Firmado en la BAHÍA DE TOKIO, JAPÓN a las 09:04 en el SEGUNDO día de SEPTIEMBRE de 1945

*Mamoru Shigemitsu*

por orden y en nombre del Emperador de Japón y del Gobierno Japonés

*Yoshijirō Umezu*

por orden y en nombre del Cuartel General Imperial Japonés

Aceptado en la BAHÍA DE TOKIO, JAPÓN a las 09:08 en el SEGUNDO día de SEPTIEMBRE de 1945, por los Estados Unidos, la República de China, el Reino Unido y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, y por los intereses de las otras Naciones Unidas en Guerra con Japón.

*Douglas MacArthur*

Comandante Supremo de las Potencias Aliadas

*C.W. Nimitz*

Representante de los Estados Unidos

*Hsu Yung-Ch'ang*

República de China

*Bruce Fraser*

Representante del Reino Unido

*Kuzma Derevyanko*

Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

*Thomas Blamey*

Representante de la Mancomunidad de Australia

*L. Moore Cosgrave*

Representante del Dominio del Canadá

*Jacques Leclerc*

Representante del Gobierno Provisional de la República Francesa

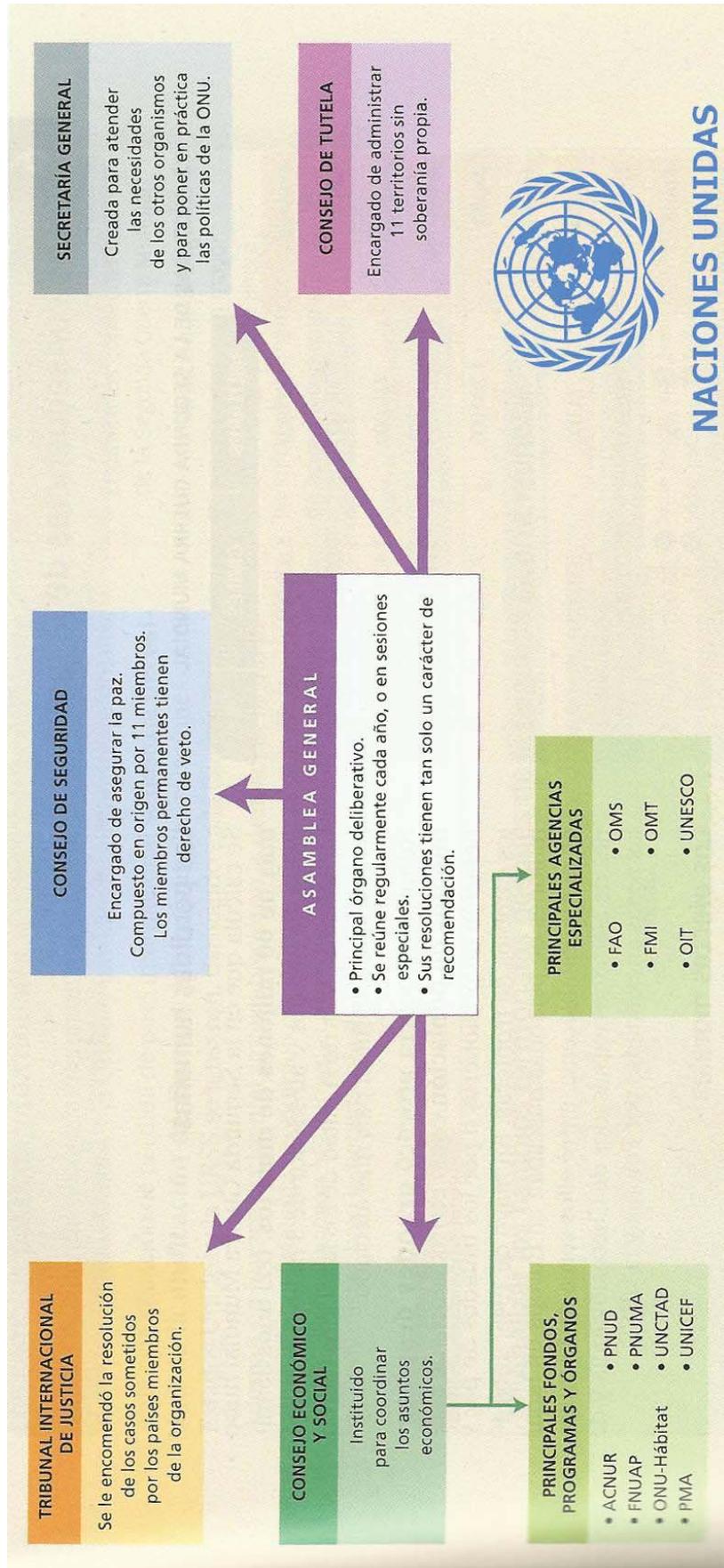
*C.E.L. Helfrich*

Representante del Reino de Holanda

*Leonard M. Isitt*

Representante del Dominio de Nueva Zelanda.

## Anexo 3. ACTIVIDAD IX



Fuente: SM.

## **Anexo 4. DOSSIER de Actividad de innovación educativa**

En este dossier encontrarás material acerca del Holocausto. Con todo ello trabajarás para preparar tu intervención durante el Cine-Fórum programado.

Contenido:

- Conceptos básicos acerca del Holocausto: Unos breves apuntes para que te familiarices con el tema.
  - Bibliografía sobre el Holocausto.
  - Ficha técnica de la película: Para que conozcas los aspectos técnicos de la película.
  - El Holocausto en el cine: Para que conozcas que otras películas tratan este tema.
  - Cuestionario para el Cine-Fórum: Que deberás cumplimentar y entregar al docente para su evaluación. Te servirá para preparar el coloquio acerca de la película que veremos.
  - Material para trabajar durante el Cine-Fórum.
- 

### **Conceptos básicos acerca del Holocausto**

**El Holocausto fue la persecución y el asesinato sistemático**, burocráticamente organizado y auspiciado por el estado alemán bajo el régimen nazi y los estados socios y colaboradores, **de seis millones de judíos**. Los nazis habían alentado y maximizado el antisemitismo, es decir, el prejuicio y el odio irracional a los judíos.

**Para los nacionalsocialistas los judíos representaban un obstáculo para el dominio ario del mundo**. Les consideraban **una raza inferior que debía ser eliminada** de Alemania y del mundo (ideas expresadas en el Mein Kampf). Hitler y muchos alemanes les culparon de haber ayudado a provocar la derrota de Imperio alemán en la Primera Guerra Mundial alentando al comunismo internacional y, a su vez, de ser agentes capitalistas que se enriquecían a costa de los trabajadores alemanes. Hay que tener en cuenta la **centenaria tradición del antisemitismo cristiano** que propagaba un estereotipo negativo del judío como asesino de Cristo y enviado del diablo.

Una vez en el poder, Hitler y el partido nacionalsocialista aprobaron una serie de **leyes racistas** ("Leyes de Núremberg") para conseguir la degradación económica y de los derechos y libertades civiles de la población judía en Alemania. Entre ellas podemos mencionar:

- La ley que excluía de la administración pública a los judíos.
- Prohibición y anulación de los matrimonios mixtos (arios-judíos).
- Prohibición a los judíos de ejercer profesiones liberales, como profesor, médico, abogado...
- Cierre de sus empresas y expropiación de sus propiedades.
- Identificación pública con la estrella amarilla.
- Reclusión en guetos.

El episodio que marcó el punto de inflexión en la persecución de los judíos tuvo lugar durante la noche del 9 de noviembre de 1938, la denominada "**Noche de los cristales rotos**" (Kristallnacht), durante la cual barrios, sinagogas y locales propiedad de judíos fueron destruidos y centenares de ellos asesinados.

Con la expansión a nuevos territorios, la Alemania nazi incorporó nueva población judía. Se inició entonces el proceso de las **deportaciones en masa a campos de trabajos forzados y a campos de concentración**, bajo duras condiciones de vida y sin respeto a sus derechos ni a las normas legales básicas de arresto o encarcelación. **Estos campos ya eran utilizados por los nazis para encerrar a otros colectivos víctimas de su persecución** por ser considerados como una amenaza para el Tercer Reich, como por ejemplo romaníes (gitanos), socialdemócratas, comunistas, políticos opositores, testigos de Jehová, homosexuales, delincuentes habituales, "antisociales" (por ejemplo, limosneros, vagabundos y prostitutas), y enfermos mentales.

Una vez iniciada la Segunda Guerra Mundial, los nazis extendieron sus asesinos planes construyéndose para ello diversos campos de concentración por todos los territorios conquistados, donde miles de personas morían explotadas laboralmente, de hambre, por las condiciones infrahumanas, o asesinadas por las SS. En 1942, en la **Conferencia de Wannsee** se adoptó la "**Solución Final**", la decisión de aniquilar definitivamente a todos los judíos en Europa. En este proceso también colaboraron los estados fascistas asociados al Tercer Reich. Para ello se crearon campos especiales, "**campos de exterminio**", dotados de instalaciones capacitadas para hacer frente al asesinato masivo de personas. **Auschwitz-Birkenau** poseía cámaras de gases venenosos para las ejecuciones y hornos crematorios para eliminar los cuerpos. Otros campos de exterminio fueron Chelmno, Treblinka o Sobibor.

**Gracias a la ayuda de personas de todo el mundo, miles de judíos pudieron salvarse.** Ellos mismos pudieron organizarse, a través de asociaciones, por ejemplo, el Movimiento para el cuidado de los Niños, consiguieron desde Reino Unido rescatar a más de 10.000 niñas y niños judíos europeos. Las iniciativas particulares realizaron una labor similar: el diplomático español en Hungría, Ángel Sanz-Briz salvó a 5.200 judíos húngaros; Oskar Schindler, inmortalizado por Spielberg en “La Lista de Schindler”, fue un empresario alemán que salvó la vida de unos mil doscientos judíos; Irena Sendler, enfermera polaca y candidata al Premio Nobel de la Paz en 2007, salvó a más de 2.500 niños judíos. Todos ellos han sido reconocidos como **Justos entre las Naciones**. En recuerdo del Holocausto, Israel y la comunidad internacional celebran todos los años el Día Internacional de Conmemoración de las Víctimas del Holocausto (27 de enero).

**El Holocausto fue un genocidio.** Con genocidio nos referimos a cualquiera de los actos perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal. Es uno de los más conocidos, pero no el único que ha sucedido en la Historia reciente de la Humanidad. **Entre otros genocidios contemporáneos y posteriores al Holocausto** podemos mencionar:

- Holodomor (hambruna ucraniana de 1932-1933)
- La masacre de Nankín – Segunda guerra sino-japonesa (1937-1938)
- Limpieza étnica de alemanes en Europa (1945)
- Genocidio tibetano (1959)
- Régimen de los Jemeres rojos en Camboya (1975-1979)
- Guerra civil de Guatemala (1981-1983)
- Genocidio de los Kurdos (1986-1989)
- Genocidio de Ruanda (1994)
- Masacre de Srebrenica – Guerra de Bosnia (1995)
- Genocidio de Darfur – Sudán (2003)

Actualmente hay quienes afirman que el Holocausto nunca sucedió y que se trata de un invento de los vencedores de la Segunda Guerra Mundial. Este **negacionismo del Holocausto** es insostenible debido a los documentos históricos que avalan la existencia de este terrible suceso. Testimonios de los supervivientes y testigos de la masacre, testimonios arqueológicos de los lugares donde ocurrieron (instalaciones, cadáveres, fosas comunes), documentación gráfica y escrita (diarios, cartas, fotografías) son algunos de los documentos que la Historia maneja para corroborar que el Holocausto si existió y que **nunca más deberá suceder**. La Unión Europea

pena el negacionismo y en 2010, para facilitar su investigación, creó una base de datos destinada a reunir toda la documentación existente sobre este genocidio.

Fuentes:

- <http://www.claseshistoria.com/fascismos/n-antisemitismo.htm>
- <https://www.ushmm.org/es/holocaust-encyclopedia>
- <https://es.wikipedia.org/wiki/Genocidio>

## Ficha técnica de la película.

EL NIÑO CON EL PIJAMA DE RAYAS	
Título original:	The Boy in the Striped Pajamas
Dirección:	Mark Herman
Guión:	Mark Herman y John Boyne
Producción:	David Heyman
Director de fotografía:	Benoit Delhomme
Música:	James Horner
Montaje:	Michael Ellis
Distribución:	Buenavista Internacional
Año de producción:	2008
Países:	Reino Unido y Estados Unidos
Duración:	96 minutos
Interpretes:	Asa Butterfield, David Thewlis, Vera Farmiga, Rupert Friend, Cara Horgan, David Hayman, Amber Beattie, Sheila Hancock, Richard Johnson, Jack Scanlon.
Sinopsis:	<p>La película es una adaptación de la novela del mismo nombre de John Boyne, en la que narra la fascinante historia de una inverosímil amistad entre dos niños que viven a los dos lados de la alambrada de un campo de concentración.</p> <p>Berlín, 1942. Bruno, mimado hijo de un oficial nazi, tiene ocho años. No es consciente de las pavorosas crueldades que su país, en plena guerra mundial, está infligiendo a los pueblos de Europa. Todo lo que sabe es que su padre -recién nombrado comandante de un campo de concentración- ha ascendido en el escalafón, y que ha pasado de vivir en una confortable casa de Berlín a una zona aislada. Terriblemente aburrido y atraído por la curiosidad explora las inmediaciones de una misteriosa granja. Allí conoce a Shmuel, un niño judío que vive una extraña existencia paralela al otro lado de la alambrada.</p>



Fuente: Elaboración propia.

## **El Holocausto en el cine** (Extraído de aprendiendoconelcine.com)

El cine, como arte del siglo, ha reflejado los principales acontecimientos mundiales del siglo XX. La tragedia del Holocausto, sin embargo, por miedo o por pudor, tardo muchos años en ser trasladada en profundidad a la gran pantalla. Una vez hecho, (a partir de los años 90), se ha convertido en uno de los subgéneros más prolíficos y rentables de la industria del cine, algo no exento de contradicciones. Uno de esos últimos éxitos es precisamente “El Niño del Pijama de Rayas”, inspirada en el best-seller mundial del mismo nombre escrito por John Boyne.

Previamente a dicho boom, exactamente 50 años antes, Orson Welles trató el tema en su película “El Extraño” (1946), donde hizo su aparición un nuevo tipo de villano: el criminal de guerra nazi que intenta reciclarse, un papel que el mismo Welles interpretó, y que con matices repitió en la magnífica “El Tercer Hombre” (1949) de Carol Reed. También en 1946, Alfred Hitchcock introdujo el tema en su famosa “Encadenados”, donde Claude Rains forma parte de un grupúsculo de jefes nazis escondidos en Brasil. Sin embargo en estas producciones el Holocausto como tal es espinosamente rodeado. Habrá que esperar una década para que se trate en toda su magnitud. Será el documental francés “Noche y Niebla” (1955) del prometedor Alain Resnais (futuro miembro de la Nouvelle Vague y realizador de la asombrosa “Hiroshima Mon Amour”) el que lo haga, mostrándonos a través de grandes travelling el interior de los campos de concentración 10 años después de su abandono, mezclándolo con imágenes de archivo y una narración en off llena de escalofriantes datos.

Tras “Noche y Niebla”, algunos de los mejores directores del momento se atrevieron por fin a abordar el Holocausto en películas como “El Diario de Ana Frank” (George Stevens. 1959), “Kapò” (Gillo Pontecorvo. 1960), “Éxodo” (Otto Preminger, 1960) o en el imprescindible “¿Vencedores o Vencidos?” (Stanley Kramer. 1961), que reunió a algunos de los mejores actores de Hollywood (Spencer Tracy, Burt Lancaster, Marlene Dietrich, Montgomery Clift o Judy Gardland) en un intenso drama judicial, para narrarnos los intrincados juicios de Nuremberg, y enfrentarnos a una serie de dilemas morales sobre lo que puede considerarse "correcto", "legal" o "justo", así como los peligros de frivolar, o negar, lo que ocurrió. Una década después estos pecados, encontraran sus huecos en la pantalla en “Portero de Noche” (Liliana Cavani. 1973) o “Ilsa, la Loba de la SS” (Dod Edmonds,. 1975), donde se abordaron las depravaciones sexuales en los campos de concentración nazi despertando y postergando nuevas aproximaciones al tema. Los años 70 fueron testigo sin embargo del estreno de la serie de TV “Holocausto” (Marvin Chomsky) que nos cuenta la historia de dos familias alemanas, una judía y otra aria y la distinta evolución que sufrieron ambas en los años treinta. En los años 80 se retomó el tema del drama individual (la culpa) como representación de la tragedia colectiva en “La Decisión de Sophie” (Alan J. Pakula, 1982) y “La Caja de Música” (Costa-Gavras, 1989). La obra más in-

interesante de la década sin lugar a dudas, fue el documental de 9 horas “Shoah” (Claude Lanzmann, 1985), en el que sin usar ni una sola imagen de archivo y a través de numerosas entrevistas con supervivientes se reconstruye un relato bastante fidedigno del horror.

Con todo llegamos al año 1993 en que se estrenó “La Lista de Schindler” de Steven Spielberg, obra maestra y rasero sobre el cual todas las películas sobre el genocidio judío, pasadas o futuras, son comparadas. El éxito inesperado de público y crítica de la película de Spielberg animó a que gran parte de los estudios se lanzaran a producir películas sobre los campos de exterminio y el genocidio nazi. Algunas de las estas nuevas obras fueron alabadas por la crítica y el público, como es el caso de “La Vida es Bella” (Roberto Benigni, 1998), “El Pianista” (Roman Polanski, 2002), “Los Falsificadores” (Stefan Ruzowitzk, 2007) o “El Lector” (Stephen Dladry, 2008) Pero también aparecieron algunas cintas que hicieron verdad la frase de “Basta inventar una historia, ponerle una esvástica y ya tenemos un best-seller”. Películas como “La Zona Gris” (Tim Blake Nelson, 2011), “Amen” (Costa-Gavras, 2002), “El Noveno Día” (Volker Schlöndorff, 2007), “Campos de Esperanza” (Lajos Koltal. 2005), “El Último Tren a Auschwitz” (Dan Vavrova. 2006), “Ghetto” (Audrius Juzenas. 2006), “El Libro Negro” (Paul Verhoeven, 2008), “Resistencia” (Edward Zwick. 2008), o “El Niño del Pijama de Rayas”, dan sobradas muestra de ello.

---

### **Cuestionario para el Cine-Fórum**

1. Describe a los personajes principales.
2. ¿Qué escena que más te llamó la atención? ¿Por qué?
3. ¿En qué lugar (o lugares) se desarrolla la película?
4. ¿Cuál es el desenlace de la película?
5. Haz un comentario o reflexión personal acerca de la película (Debe incluir la idea principal que la película intenta transmitir al espectador y las sensaciones que te ha causado).
6. ¿Cuáles son los valores más importantes (positivos y negativos) que aparecen a lo largo de la película? Relacionarlos con los correspondientes protagonistas y/o secuencias.
7. ¿Sabes qué otros colectivos fueron víctimas de la persecución nazi?
8. ¿Qué piensas de que haya personas que afirman que el Holocausto nunca sucedió y que se trata de un invento de los vencedores de la Segunda Guerra Mundial?

## Material para el Cine-Fórum

1. Propaganda nazi antisemita.



Fuente: [bbc.co.uk](http://bbc.co.uk)

2. Judíos húngaros usando la estrella amarilla.



Fuente: Enciclopedia del Holocausto.

### 3. Judíos deportados al gueto de Lodz.



Fuente: culturacolectiva.org

### 4. Marcas usadas por los prisioneros en los campos de concentración.

	<i>Politisch</i> Prisionero político	<i>Berufsverbrecher</i> Criminal profesional	<i>Emigrant</i> Fuerza de trabajo extranjera	<i>Bibelforscher</i> Testigos de Jehová	<i>Homosexuell</i> Homosexual masculino	<i>Arbeitsscheu / Asozial</i> Antisocial	<i>Zigeuner</i> Gitano
Triángulos básicos							
Reincidentes							
<i>Strafkompanie</i> (Trabajos forzados / Batallón de castigo)							
Judíos							
Prisioneros políticos por nacionalidad (no están todos, faltarían ingles, holandés, yugoslavo, noruego, húngaros, etc.)			Belgas ( <i>Belgier</i> )	Checos ( <i>Tscheche</i> )	Franceses ( <i>Franzose</i> )	Polacos ( <i>Pole</i> )	Espanoles republicanos ( <i>Spanier</i> )
Marcas especiales	<i>Jüdischer Rassenschänder</i> Judío acusado de mestizaje	<i>Rassenschänderin</i> Mujer aria acusada de mestizaje	Sospechoso de fuga	<i>Häftlingsnummer</i> Numero de prisionero	<i>Kennzeichen für Funktionshäftlinge</i> Presos especiales (kapos)		Prisioneros de guerra o desertores
				3846296229			
Aplicación de los distintivos	<p>Las marcas fueron aplicadas en el siguiente orden: número de prisionero, barra de reincidente, triángulo o estrella, miembro de un batallón penal, sospechoso de fuga. En este caso, el recluso era un judío acusado de múltiples delitos, en régimen de trabajos forzados, y sospechoso de intento de fuga.</p>						

Fuente: Elaboración propia.

## 5. Niños judíos liberados de Auschwitz (enero 1945)



Fuente: Enciclopedia del Holocausto.

## 6. Cámara de gas de Auschwitz



Fuente: auschwitz.org

## 7. Superviviente del Holocausto en una manifestación neonazi (1985)



Fuente: Wikipedia.

## **Anexo 5. Filmografía**

### **UD 2. Las revoluciones liberales.**

- Bruc. El desafío (Benmayor, 2010)
- Danton (Wajda, 1982)
- Revolución: El cruce de los Andes (Ipiña 2010)
- El patriota (Emmerich, 2000)
- Goya en Burdeos (Saura, 1999)
- Guerra y Paz (Dornhlem y Donnison, 2007)
- Hidalgo (Serrano, 2010)
- Historia de una revolución (Enrico y Heffron, 1989)
- La marsellesa (Renoir, 1938)
- Libertador (Arvelo, 2013)
- Los desastres de la guerra (Camus 1983)
- Los duelistas (Scott, 1977)
- Los fantasmas de Goya (Forman, 2006)
- María Antonieta (Coppola, 2006)
- Master and Commander: Al otro lado del mundo (Weir, 2003)
- La última batalla (Monsieur N.) (De Caunes, 2003)
- Napoleón (Simoneau, 2002)
- Pan Tadeusz (Wajda, 1999)
- Sangre de mayo (Garci, 2008)
- Waterloo (Bondarchuk, 1970)

### **UD 3. Restauración y nacionalismo.**

- Bismarck (Toelle, 1990)
- El gatopardo (Viconti, 1963)
- El maestro de esgrima (Pedro Olea, 1992)
- La comuna (Paris 1871) (Watkins, 2000)
- Los miserables (Dayan, 2000)
- Louise Michel (Anspach, 2009)
- Proceso a Mariana Pineda (Moreno, 1984)
- Prim, el asesinato de la calle del Turco (Bardem , 2014)

### **UD 4. La Revolución Industrial y el Movimiento obrero.**

- Daens (Coninx, 1993)
- El corazón de la tierra (Cuadri, 2007)
- Germinal (Berri, 1993)
- La huelga (Eisenstein, 1923)
- La tierra de la gran promesa (Wajda, 1975)
- Las mejores intenciones (August, 1992)
- Ni Dios, ni patrón ni marido )Mañá, 2010)
- Norte y Sur (Percival, 2004)
- Qué verde era mi valle (Ford, 1941)
- Tiempos modernos (Chaplin, 1936)

### **UD 5. El Imperialismo colonial.**

- 55 días en Pekín (Ray, 1963)
- Bailando con lobos (Costner, 1990)
- Cinco de Mayo: La batalla (Lara, 2013)
- El hombre que pudo reinar (Huston, 1975)
- El último Samurai (Zwick, 2003)
- La banda Picasso (Colomo, 2012)

- La conquista del oeste (Ford y varios, 1962)
- La guerra del opio (Xie, 1998)
- La última carga (Richardson, 1968)
- La última princesa de Hawái (Forby, 2009)
- Las cuatro plumas (Kapur, 2002)
- Las montañas de la luna (Rafelson, 1990)
- Lincoln (Spielberg, 2012)
- Mangal Pandey: un hombre contra un imperio (Mehta, 2005)
- Renoir (Bourdos, 2012)
- Toulouse-Lautrec (Planchon, 1998)
- Un horizonte muy lejano (Howard, 1992)
- Van Gogh (Pialat, 1991)
- Venus negra (Kechice, 2010)

#### **UD 6. La Gran Guerra y el proceso revolucionario ruso.**

- ¿Dónde vas Alfonso XII? (Amadori, 1958)
- 37 días (Hardy, 2014)
- Armas al hombro (Chaplin, 1918)
- Barcelona ciudad neutral (Sánchez, 2011)
- Birdsong (Martin, 2012)
- Britannic (Trenchard-Smith, 2000)
- Caballo de batalla (Spielberg, 2011)
- Doctor Zhivago (Lean, 1965)
- El acorazado Potemkin (Eisenstein, 1925)
- El almirante (Kravchuk, 2008)
- El gran desfile (Vidor, 1925)
- El pabellón de los oficiales (Dupeyron, 2001)
- Feliz Navidad (Carion, 2005)
- Flyboys: héroes del aire (Bill, 2006)
- Gallipoli (Weir, 1981)
- Jarrapellejos (Giménez, 1988)
- La forja de un rebelde (Camus, 1990)
- La gran ilusión (Renoir, 1937)
- La trinchera (Boyd, 1999)
- La última luna (Littin, 2005)
- Largo domingo de noviazgo (Jeunet, 2004)
- Lawrence de Arabia (Lean, 1962)
- Los últimos de Filipinas (Calvo, 2016)
- Nicolás y Alejandra (Shaffner, 1971)
- Octubre (Eisenstein, 1925)
- Rojos (Beatty, 1981)
- Senderos de gloria (Kubrick, 1957)
- Sin novedad en el frente (Milestone, 1930)
- Volverán los prados (Orni, 2014)

#### **UD 7. El mundo de entreguerras.**

- ¡Ay, Carmela! (Saura, 1990)
- Cinderella Man: El hombre que no se dejó tumbar (Howard, 2005)
- Ciudad de vida y muerte (Chuan, 2009)
- Clara Campoamor. La mujer olvidada (Mañá, 2011)
- Companys, proceso a Cataluña (Forn, 1979)
- Danzad, danzad malditos (Pollack, 1969)
- Días del 36 (Angelopoulos, 1972)
- Dragón Rapide (Camino, 1986)
- El chico (Chaplin, 1921)
- El gran dictador (Chaplin, 1940)
- El héroe de Berlín (Hopkins, 2016)
- El sueño de Ellis (Gray, 2013)

- El Triunfo de la voluntad (Riefens-tahl, 1934)
- Eleni (Angelopoulos, 2004)
- Érase una vez en América (Leone, 1984)
- Gernika bajo las bombas (Marías, 2012)
- Glorious 39 (Poliakoff, 2009)
- Hitler, el reinado del mal (Duguay, 2003)
- La cinta blanca (Haneke, 2009)
- La hora de los valientes (Mercero, 1998)
- La lengua de las mariposas (Cuerda, 1999)
- La mula (Radford, 2013)
- Las flores de la guerra (Yimou, 2011)
- Las uvas de la ira (Ford, 1940)
- Liam (Frears, 2000)
- Libertarias (Aranda, 1996)
- Los demonios en mi puerta (Wen, 2000)
- Los niños de Huang Shi (Spottiswoode, 2008)
- Modigliani (Davis, 2006)
- Napola (Gansel, 2004)
- Novecento (1900) (Bertolucci, 1976)
- Rosa Luxemburgo (Von Trotta, 1986)
- Silencio y grito (Jancsó, 1967)
- Sufragistas (Gavron, 2015)
- Sunshine (Szabó, 1999)
- The Artist (Hazanavicius, 2011)
- Tierra y Libertad (Loach, 1995)
- Una jornada particular (Scola, 1977)
- Vincere (Bellocchio, 2009)

#### **UD 8. La Segunda Guerra Mundial y el Holocausto.**

- 1944 (Nüganen, 2015)
- Amén. (Costa-Gavras, 2002)
- Amores en tiempos de guerra (Leland, 1998)
- Anónima - Una mujer en Berlín (Fär-berböck, 2008)
- Años de pesadilla (Page, 1989)
- Australia (Luhmann, 2008)
- Banderas de nuestros padres (Eastwood, 2006)
- Bent (Mathias, 1997)
- Cartas desde Iwo Jima (Eastwood, 2006)
- Casablanca (Curtiz, 1942)
- Con la sangre de otros (Chabrol, 1984)
- Control en los caminos (German, 1971)
- Corazones de acero (Ayer, 2014)
- Creadores de sombras (Joffé, 1989)
- Descifrando Enigma (Tyldum, 2014)
- Días de gloria (Bouchareb, 2006)
- Días de sangre y fuego (Taub, 2004)
- Diplomacia (Schlöndorff, 2014)
- Durante la tormenta (O'Sullivan, 2009)
- El Alamein - La línea de fuego (Mon-teleone, 2002)
- El amor en tiempos de odio (Lo me-  
jor de nosotros) (Hrebejk, 2000)
- El ángel de Budapest (Oliveros, 2011)
- El bombardero Memphis Belle (Ca-  
ton-Jones, 1990)
- El buen alemán (Soderbergh, 2006)
- El cónsul Perlasca (Negrin, 2002)
- El cuco (Rogozhkin, 2002)
- El diario de Ana Frank (Jones, 2009)
- El discurso del Rey (Hooper, 2010)

- El ejército del crimen (Guédiguian, 2009)
- El gran cuaderno (Szász, 2013)
- El gran éxodo (Wessel, 2007)
- El hundimiento (Hirschbiegel, 2004)
- El imperio del sol (Spielberg, 1987)
- El libro negro (Verhoeven, 2006)
- El niño con el pijama de rayas (Herman, 2008)
- El paciente inglés (Minghella, 1996)
- El pasaje (Thompson, 1979)
- El pianista (Polanski, 2002)
- El tambor de hojalata (Schlöndorff, 1979)
- El tren de la vida (Mihaileanu, 1998)
- El último tren a Auschwitz (Vilsmaier y Vávrová, 2006)
- El valiente corazón de Irena Sendler (Harrison, 2009)
- Emperador (Webber, 2012)
- En la niebla (Loznitsa, 2012)
- Enemigo a las puertas (Annaud, 2001)
- Enigma (Apted, 2001)
- Escape de Sobibor (Gold, 1987)
- Escarlata y negro (London, 1983)
- Escuadrón de héroes (Paul, 2013)
- Esperanza y gloria (Boorman, 1987)
- Espías en la sombra (Salomé, 2008)
- Estrella, señal de socorro (Lebedev, 2002)
- Europa, Europa (Holland, 1990)
- Francofonía (Sokurov, 2015)
- Ghetto (Juzenas, 2006)
- Hasta donde los pies me lleven (Martins, 2001)
- Hermanos de sangre (varios, 2013)
- Hijos del Tercer Reich (Kadelbach, 2013)
- Ike: Desembarco en Normandía (Harmon, 2004)
- Kapo (Pontecorvo, 1960)
- Katyn (Wajda, 2007)
- Korczak (Wajda, 1990)
- La batalla de Inglaterra (Hamilton, 1969)
- La batalla por Sebastopol (Mokritskiy, 2015)
- La cruz de Hierro (Peckinpah, 1977)
- La dama de oro (Curtis, 2015)
- La fortaleza Brest (Kott, 2010)
- La fuerza de una mujer (Gray, 1999)
- La gran evasión (Sturges, 1963)
- La guerra de Hart (Hoblit, 2002)
- La lista de Schindler (Spielberg, 1993)
- La llave de Sarah (Paquet-Brenner, 2010)
- La redada (Bosch, 2010)
- La solución final (Pierson, 2001)
- La tregua (Rosi, 1997)
- La tumba de las luciérnagas (Takahata, 1988)
- La última batalla (Blumenberg, 2005)
- La vida es bella (Benigni, 1997)
- Leningrado (Buravsky, 2009)
- Lobos sucios (Casal, 2015)
- Lore (Shortland, 2012)
- Los falsificadores (Ruzowitzky, 2007)
- Los héroes de las Ardenas (Smith, 2009)
- Lucharon por su patria (Bondarchuk, 1975)
- Malèna (Tornatore, 2000)
- Más allá de la frontera (Holm, 2011)
- Más allá del deber (Cunningham, 2001)
- Matadero 5 (Hill, 1972)

- Max Manus (Rønning y Sandberg, 2008)
- Mayo de 1940 (Carion, 2015)
- Mediterráneo (Salvatores, 1991)
- Monsieur Batignole (Jugnot, 2001)
- Nieve ardiente (Yegiazarov, 1974)
- Operación Valkiria (Baier, 2004)
- Patton (Schaffner, 1970)
- Pearl Harbor (Bay, 2001)
- Perdidos en la nieve (Næss, 2012)
- Rebelión en Polonia (Avnet, 2001)
- Red Tails (Hemingway, 2012)
- Resistencia Zwick, 2008)
- Road 47 (Ferraz, 2013)
- Rommel (Von Kamienski, 2012)
- Salvar al soldado Ryan (Spielberg, 1998)
- Salvoconducto (Tavernier, 2002)
- Silencio en la nieve (Herrero, 2011)
- Sin destino (Koltai, 2005)
- Sophie Scholl: Los últimos días (Rothemund, 2005)
- Stalin (Passer, 1992)
- Stalingrado (Bondarchuk, 2013)
- Stalingrado (Vilsmaier, 1993)
- Süskind (Van den Berg, 2012)
- The Monuments Men (Clooney, 2014)
- Tora! Tora! Tora! (Fleischer, Fukasaku y Masuda, 1970)
- Tornarem (Solé, 2011)
- Treinta Segundos sobre Tokyo (LeRoy, 1944)
- Trenes rigurosamente vigilados (Menzel, 1966)
- U-571 (Mostow, 2000)
- Un amor por ocultar (Faure, 2005)
- Un héroe muy discreto (Audiard, 1996)
- Un largo viaje (Teplitzky, 2013)
- Un mundo azul oscuro (Sverák, 2001)
- Underground (Kusturica, 1995)
- Valkiria (Singer, 2008)
- Ven y mira (Klímov, 1985)
- Y Dios está con nosotros (Montaldo, 1970)

#### **UD 9. Un mundo dividido en bloques.**

- ¡Bienvenido, Míster Marshall! (Berlinga, 1953)
- ¿Teléfono rojo? Volamos hacia Moscú (Kubrick, 1964)
- Agua (Mehta, 2005)
- Al otro lado del muro (Schwochow, 2013)
- Ali (Mann, 2001)
- Allende en su laberinto (Littin, 2014)
- Alondras en el alambre (Menzel, 1969)
- Alubias rojas (Mari, 2013)
- Apocalypse Now (Coppola, 1979)
- Apolo 13 (Howard, 1995)
- Argo (Affleck, 2012)
- Buenas noches, y buena suerte (Clooney, 2005)
- Camino a la libertad (Weir, 2010)
- Capitanes de abril (De Medeiros, 2000)
- Carlos (Assayas, 2010)
- Carta a Eva (Villaronga, 2012)
- Colonia (Gallenberger, 2015)
- Cómo celebré el fin del mundo (Mituțescu, 2006)
- Diarios de motocicleta (Salles, 2004)
- Dien Bien Phu (Schoendoerffer, 1992)

- El espíritu de la colmena (Erice, 1973)
- El florido pensil (Porto, 2002)
- El gran sueño (Placido, 2009)
- El laberinto del fauno (Del Toro, 2006)
- El puente de los espías (Spielberg, 2015)
- El Sur (Erice, 1983)
- El último rey de Escocia (Macdonald, 2006)
- En el nombre del padre (Sheridan, 1993)
- Fuera de la ley (Bouchareb, 2010)
- Gandhi (Attenborough, 1982)
- Garage Olimpo (Bechis, 1999)
- Good bye, Lenin! (Becker, 2003)
- Hijos de la gloria (Goda, 2006)
- Historias de la edad de oro (varios, 2007)
- Hours (Heisserer, 2013)
- Iluminados por el fuego (Bauer, 2005)
- Indochina (Wargnier, 1992)
- Ispansi (¡Españoles!) (Iglesias, 2011)
- J. Edgar (Eastwood, 2011)
- J.F.K.: caso abierto (Stone, 1991)
- La batalla de Argel (Pontecorvo, 1965)
- La caja de música (Costa-Gavras, 1989)
- La dama de hierro (Lloyd, 2011)
- La vida de los otros (Von Donnersmarck, 2006)
- La voz dormida (Zambrano, 2011)
- Las 13 rosas (Martínez Lázaro, 2007)
- Los girasoles ciegos (Cuerda, 2008)
- Los Kennedy (Cassar, 2011)
- Lumumba (Peck, 2000)
- Machuca (Wood, 2004)
- Mandela. Del mito al hombre (Chadwick, 2013)
- Matar a Kennedy (McCormick, 2013)
- Mi nombre es Harvey Milk (Van Sant, 2008)
- Moscú no cree en las lágrimas (Menshov, 1979)
- Munich (Spielberg, 2005)
- Nixon (Stone, 1995)
- Operación Ogro (Pontecorvo, 1979)
- Pago justo (Cole, 2010)
- Pájaros de papel (Aragón, 2010)
- Palmeras en la nieve (González, 2015)
- Papá está en viaje de negocios (Kusturica, 1985)
- Pride (Orgullo) (Warchus, 2014)
- Queimada (Pontecorvo, 1969)
- R.A.F. Facción del Ejército Rojo (Edel, 2008)
- Reina y patria (Boorman, 2014)
- Salvador- Puig Antich (Huerga, 2006)
- Selma (DuVernay, 2014)
- Silencio roto (Armendáriz, 2001)
- Surcos (Nieves, 1951)
- Tarancón. El quinto mandamiento
- The Eichmann Show (Williams, 2015)
- The Reader (El Lector) (Daldry, 2008)
- Tlatelolco, verano del 68 (Bolado, 2012)
- Tornarem (Solé, 2011)
- Un franco, 14 pesetas (Iglesias, 2006)
- Un túnel hacia la libertad (Suso, 2001)
- Walesa, la esperanza de un pueblo (Wajda, 2013)

#### **UD 10. El mundo tras la Guerra Fría: Globalización y revolución tecnológica.**

- 11'09"01 - 11 de septiembre (varios, 2002)
- 23-F: La película (De la Peña, 2011)
- Black Hawk derribado (Scott, 2001)
- El Lobo (Courtois, 2004)
- El lobo de Wall Street (2013)
- El precio de la libertad (Murugarren, 2011)
- GAL (Courtois, 2006)
- Hotel Rwanda (George, 2004)
- La gran final (Olivares, 2006)
- La red social (Fincher, 2010)
- Lasa y Zabala (Malo, 2014)
- World Trade Center (Stone, 2006)

#### **UD 11. Los retos actuales.**

- Alemania: Bienvenido a Alemania (Şamdereli, 2011)
- Amores perros (González, 2000)
- B de Bárcenas (Ilundain, 2015)
- Babel (Iñarritu, 2006)
- Billy Elliot (Quiero bailar) (Daldry, 2000)
- Bowling for Columbine (Moore, 2002)
- C.R.A.Z.Y. (Vallée, 2005)
- Ciudad de Dios (Meirelles y Lund, 2002)
- Cometas en el cielo (Forster, 2007)
- El Cairo, 678 (Diab, 2010)
- El día de mañana (Emmerich, 2004)
- El domingo si Dios quiere (Benguigui, 2001)
- El odio (Kassovitz, 1995)
- El patio de mi cárcel (Macias, 2008)
- El señor Ibrahim y las flores del Corán (Dupeyron, 2003)
- Elephant (Van Sant, 2003)
- En tierra de hombres (Caro, 2005)
- Erin Brockovich (Soderbergh, 2000)
- Evelyn (De Ocampo, 2011)
- Frozer River (Hunt, 2008)
- Gran Torino (Eastwood, 2008)
- Guten Tag, Ramon (Ramirez, 2013)
- Ha vuelto (Wnendt, 2015)
- Juno (Reitman, 2007)
- Justi&Cia (Estaregui, 2014)
- La ola (Gansel, 2008)
- La vida de Adèle (Kechiche, 2013)
- Las mujeres de verdad tienen curvas (Cardoso, 2002)
- Margin Call (Chandor, 2011)
- María, llena eres de gracia (Marston, 2004)
- Oro negro (Annaud, 2011)
- Persépolis (Satrapi y Paronnaud, 2007)
- Precious (Daniels, 2009)
- Radio Favela (Ratton, 2002)
- Slumdog Millionaire (Boyle y Tandan, 2008)
- Te doy mis ojos (Bollaín, 2003)
- Techo y comida (Del Castillo, 2015)
- Vals con Bashir (Folman, 2008)
- Yo soy la Juani (Luna, 2006)