



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

LAS GRANDES REVOLUCIONES DEL SIGLO XVIII: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 1º DE BACHILLERATO

Alumno/a: Ortega Padial, Eduardo Luis

Tutor/a: Prof. D. Javier Contreras Becerra

Dpto: Didáctica de las Ciencias

“Francia hizo sus revoluciones y les dio sus ideas (al mundo), hasta el punto de que cualquier cosa tricolor se convirtió en el emblema de todas las nacionalidades nacientes. Entre 1789 y 1917, las políticas europeas (y las de todo el mundo) lucharon ardorosamente en pro o en contra de los principios de 1789 o los más incendiarios todavía de 1793. Francia proporcionó el vocabulario de los programas de los partidos liberales, radicales y democráticos de la mayor parte del mundo. Francia ofreció el primer gran ejemplo, el concepto y el vocabulario del nacionalismo. Francia proporcionó los códigos legales, el modelo de organización científica y técnica y el sistema métrico decimal a muchísimos países. Esta fue la obra de la Revolución francesa.”

Eric Hobsbawm (2011), *La Era de la Revolución (1789-1848)*

ÍNDICE:

0. Resumen y palabras clave	
1. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	5
1.1 Antecedentes y estado de la cuestión.....	5
1.1.2. Las revoluciones en el currículum de Secundaria y Bachillerato.....	13
1.2 Justificación	17
1.2.1 Para qué enseñar Historia	17
1.2.2. La enseñanza de la Revolución americana y francesa.....	19
1.2.4. Metodología utilizada	21
2. PROYECCIÓN DIDÁCTICA	22
2.2. Legislación educativa.....	22
2.3. Contextualización del centro.....	23
2.4. Aspectos psicológicos y pedagógicos del alumnado	26
2.5. Elementos curriculares	27
2.5.1 Objetivos generales del Bachillerato	28
2.5.2. Objetivos de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo.....	29
2.5.3. Objetivos específicos de la UDI.....	30
2.5.4. Competencias	31
2.5.4. Atención al alumnado con necesidad específica de apoyo.....	33
2.5.5. Contenidos	35
2.5.6. Metodología	35
2.5.6.1 Desarrollo de la Unidad Didáctica.....	36
2.5.7. Evaluación	42
2.5.8 Elementos transversales	45
3. BIBLIOGRAFÍA.....	48
4. ANEXOS.....	51

Resumen:

El presente trabajo se centra en el desarrollo de una proyección didáctica sobre las revoluciones burguesas del siglo XVIII: la Revolución norteamericana y la Revolución francesa. En la primera parte del proyecto se abordará la cuestión del debate historiográfico que ha existido y existe sobre este período, debido fundamentalmente a la fuerte carga ideológica que sigue teniendo. En base a dichas corrientes historiográficas, se analizará cómo se ha trasladado el discurso académico al ámbito escolar. De este modo, se realizará un recorrido sobre cómo se ha enfocado este tema en 1º de Bachillerato desde una perspectiva metodológica, para concluir con una justificación sobre la utilidad práctica que tiene el tema elegido para el alumnado.

La segunda parte del trabajo se centrará en el desarrollo de dicho tema en una Unidad Didáctica Integrada, enfocada a la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato. Para la proyección didáctica se incorporarán metodologías que favorezcan el aprendizaje significativo y se llevarán a cabo actividades que fomentarán la adquisición de valores de pensamiento crítico y compromiso democrático.

Palabras clave: Revolución Norteamericana, Revolución Francesa, Imperio Napoleónico, role-playing, aprendizaje significativo, pensamiento crítico

Abstract:

This final project focuses on the development of a didactic programme about the bourgeois revolutions of the eighteenth century: the American Revolution and the French Revolution. Firstly, I'm going to adress the question of the historiographical debate that has existed and exists over this period. Based on these historiographical trends, I'm going to analyze how academic discourse has been transposed into the school environment. In this way, there will be a revisión of how this topic has been approached from a methodological perspective in Year 12 (*1º de Bachillerato*). So I can conclude with a justification of the practical usefulness of the chosen unit for the pupils.

The second part of the project will focus on the development of an Integrated Didactic Unit, focused on the subject History of the Contemporary World in Year 12. In the didactic unit, methodologies that favor meaningful learning will be incorporated and activities will be carried out to promote the acquisition of values of critical thinking and democratic compromise.

Key words: American Revolution, French Revolution, First French Empire, role-playing, meaningful learning, democratic compromise

1. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

1.1 Antecedentes y estado de la cuestión

En el presente trabajo de fin de máster trataremos las dos grandes revoluciones occidentales del siglo XVIII, la americana y la francesa. Dichas revoluciones han generado desde sus comienzos una ingente cantidad de debates historiográficos debido a su permanente actualidad. El hecho de ser sucesos constitutivos de la identidad nacional, tanto americana como francesa y representar el origen de parte del pensamiento político contemporáneo, hacen de éstos unos temas muy marcados por la ideología del autor (Bastarache, 2004).

La cuestión del debate historiográfico es mucho más marcada en el campo de estudio de la Revolución francesa, hasta el punto de no existir hoy en día un mínimo consenso interpretativo sobre el tema. Por ello, la línea historiográfica que siga el profesor, el centro o la editorial determinará la manera de enfocar y trabajar el tema en el aula. En consecuencia, el conocimiento de la cuestión historiográfica resulta fundamental para entender cómo se ha planteado hasta ahora el tema en el aula, y sobre todo para saber cómo abordarlo en nuestra Unidad Didáctica.

La primera gran revolución que nos atañe es la revolución Norteamericana, también conocida como la Guerra de Independencia de las Trece Colonias. Las interpretaciones historiográficas de este evento han ido variando sustancialmente a lo largo del tiempo, atendiendo principalmente a la corriente política predominante en cada momento. La primera escuela de pensamiento que se forma es la que podríamos llamar escuela *wigh* o escuela heroica (Ladenburg, 2007, p. 58). Esta forma de interpretación surge en los años 80 del siglo XVIII de la mano de William Gordon, dando lugar a una interpretación dicotómica de la revolución en la que se presenta al bando británico como un ente tiránico, mientras que los independentistas luchan en nombre de la libertad y la igualdad. Para Gordon, el motor de la revolución es el deseo de libertad y autogobierno inherente a todo hombre (Altensee, 2008). La visión heroica continuó siendo dominante hasta finales del siglo XIX, en parte gracias a la obra de George Bancroft *History of the United States of America from the discovery of the American Continent*, que sirvió como libro guía de la educación estadounidense decimonónica. En su interpretación, Bancroft asegura que los americanos llevaron a cabo la revolución “guiados por la Providencia”, llegando a considerarse a sí mismos como una “raza divina”, destinada a expandir la libertad allá donde fuesen. De esta manera se justificaban ideológicamente las políticas de conquista y expansionismo llevadas a cabo en la época del Destino Manifiesto. Cabe señalar que, a pesar de ser este el discurso dominante, existieron desde el principio

voces que cuestionaron algunos aspectos de la revolución, como es el caso de la autora Mercy Otis Warren, quien criticó que los ideales de libertad estuviesen restringidos a los hombres blancos (Altensee, 2008). En cualquier caso, la interpretación whig permaneció hegemónica hasta finales del siglo XIX, cuando apareció un nuevo actor en el tablero.

Al comienzo del siglo XX, el fin del expansionismo estadounidense dio lugar a la pérdida de fuerza de la escuela whig. A su vez, el incremento de la industrialización trajo consigo la masificación del espacio urbano y en consecuencia, el aumento de la estratificación social. Esto hizo que se comenzase a ver la revolución americana con un ojo más crítico, poniendo el acento en la cuestión económica y social, de clara inspiración marxista. El primer gran representante de esta tendencia fue Charles A. Beard, quien inauguró lo que podemos llamar la escuela progresista o economicista. Beard, en su obra *An economic interpretation of the Constitution of the United States*, defiende que la Revolución de las Trece Colonias no se produjo por motivos ideológicos (es decir, por las ansias de libertad) sino por motivos económicos. La revolución fue en esencia un conflicto de intereses entre élites, americanas como británicas, para hacerse con el poder económico del territorio, y en ella, las masas fueron usadas como “carne de cañón” en favor de los intereses de los colonos. Mediante un análisis de la Constitución estadounidense, el autor llega a la conclusión de que su fin último no era el de defender las libertades del pueblo, sino favorecer los intereses financieros de sus granjeros. Otros autores como Andrew Hacker defendieron tesis parecidas, viendo la guerra de Independencia como una guerra de supervivencia entre el capitalismo mercantilista inglés y el incipiente sistema económico colonial (Ladenburg, 2007).

La escuela progresista se mantuvo preponderante durante las décadas de 1920 y 1930, espoleada por la crisis económica del 29. Sin embargo, desde el final de la Segunda Guerra Mundial, la polarización del mundo en dos bloques enfrentados hizo decaer notablemente sus posturas. En un ambiente de fuerte anticomunismo en el mundo occidental surgió una nueva escuela, la escuela del consenso o conservadora. Dicha escuela rechaza la teoría progresista de la revolución burguesa/guerra de élites; en su lugar, afirma que la revolución fue interclasista, es decir, producto de todo el pueblo americano, que se unió para defender su orden social, económico y moral frente a la amenaza inglesa. La revolución, por tanto, no es de carácter radical, sino conservador; en palabras de Charles Rossiter “The Revolution was to preserve a social order rather than to change it” (Altensee, 2008, p. 9).

Otro aspecto fundamental del punto de vista de la escuela conservadora es la concepción del suceso como un movimiento democrático. Para autores como Robert Brown, la sociedad colonial era mayoritariamente de clase media, con una tradición democrática consolidada, lo que favoreció que la Constitución de 1787 no fuese producto de las élites sino de un consenso general por parte de toda la sociedad

norteamericana. Así, se justifica la Guerra de Independencia como una revolución mesurada y amparada por los valores democráticos, presentándose como una manera de contraponerse a las revoluciones comunistas que se producían a lo largo y ancho del mundo durante la Guerra Fría.

La escuela del consenso tuvo su rebate ideológico a mediados de los años 50, con la llegada de la historiografía neoprogresista. La escuela neoprogresista pretendía revitalizar las interpretaciones económicas y sociales de principios del siglo XX, volviendo a la tesis marxista de la guerra de élites económicas y lucha de clases. Para corroborar sus tesis, estos historiadores centraron su investigación en los Artículos de Confederación. Los Artículos habían sido el primer acuerdo constitucional de los Estados Unidos, firmados en 1777 por los representantes de cada una de las 13 colonias. Mediante su análisis, autores como Merrill Jensen en su libro *The Articles of Confederation*, llegan a la conclusión de que se podían ver signos de lucha de clases en la Guerra de Independencia. Concretamente, la lucha de clases se veía reflejada en el conflicto de intereses entre la aristocracia inglesa, con privilegios políticos, y la clase mercantil colonial, que buscaba la independencia para conseguir dichos privilegios políticos y económicos de los que no gozaba. Las masas radicalizadas, que a priori habían servido como medio para un fin, convirtieron la guerra por la independencia en una revolución contra la aristocracia. Para Jensen, los Artículos de Confederación fueron el reflejo de esa influencia de las masas populares en el primitivo sistema político estadounidense, introduciendo ideales genuinamente democráticos y consignas progresistas en ellos. La posterior Constitución de 1787 representa la reacción contra los ideales democráticos de los Artículos, siendo un intento deliberado por parte de la élite colonial de aglutinar el poder por medio de un régimen liberal-conservador (Ladenburg, 2007).

Las tesis neoprogresistas recibieron contestación académica por parte de la plataforma neo-whig. Su mayor representante fue Bernard Bailyn, quien negó que existiese una lucha de clases en la revolución. Para el autor, no existía ninguna prueba de que existiese en ninguno de los Estados una conciencia de clase de la clase mercantil colonial. Para Bailyn, como buen neo-whig, las grandes causas de la revolución no fueron económicas, sino ideológicas; siendo la búsqueda de la Libertad, con mayúsculas, el motor principal de los sucesos (Altensee, 2008). La llegada de esta nueva escuela supuso también la incorporación de nuevos materiales históricos para su estudio, teniendo especial importancia los panfletos y escritos de época revolucionaria. Mediante su estudio, historiadores como el propio Bailyn o Helen Morgan, han llegado a la conclusión de que las sospechas y recelos mutuos entre colonos y británicos fueron claves para crear un clima favorable para la confrontación armada.

Otra interpretación de la revolución se la debemos a Richard Palmer, artífice de la teoría de la Revolución Atlántica. Según esta tesis, la revolución americana sería solamente una de las muchas revoluciones (junto con la Revolución inglesa, francesa y demás) que forman parte de la gran revolución occidental (Tortella, 2005) que desarrollaré en el siguiente punto.

A partir de los años setenta y hasta día de hoy, han aflorado nuevos enfoques historiográficos de la mano de la Nueva Izquierda. Nuevas claves como los estudios de raza, clase y género han ido tomando importancia en el ámbito académico. Robin L. Einhorn ha estudiado cuestiones como la esclavitud en la Guerra de Independencia. La autora analiza bajo esta perspectiva las contradicciones de los padres fundadores, quienes a la vez que firmaban la Declaración de Derechos del Hombre y se llenaban la boca de consignas de libertad, apoyaban la esclavitud. Una tesis parecida defiende Barbara Clark Smith, quien hace una lectura crítica de las supuestas libertades de las que hacían gala los padres fundadores, pues estaban reducidas a una oligarquía blanca y masculina (Altensee, 2008).

Como hemos podido observar, la Revolución norteamericana es un tema aún muy debatido y con gran riqueza en sus propuestas interpretativas, al igual que sucede con la Revolución francesa. El caso francés, no obstante, ha pasado desde sus primeras historiografías un continuo y acalorado debate entre sus detractores y partidarios. Dicho tema es sin duda el que más polémicas ha despertado y sigue despertando de toda la Historia de Francia, y por ende uno de los temas historiográficamente más debatidos en el mundo occidental.

La historiografía de la Revolución francesa comenzará sus andares marcada por un profundo rechazo ideológico. La primera obra publicada sobre el suceso fue escrita en 1790 y se la debemos al irlandés Edmund Burke. En su libro *Reflections of the Revolution in France*, Burke hace una historia comparada entre la Revolución inglesa y la francesa. La Revolución inglesa había sido mesurada y prudente, pues mantuvieron los valores de la tradición nacional; por otra parte, los franceses se habían rebelado sin derecho contra el orden establecido, teniendo por bandera el “igualitarismo racionalista salvaje”, que atentaba contra los valores y las virtudes del Antiguo Régimen (Taracena, 1994). Cabe remarcar que Burke basó sus fuentes en testimonios de franceses emigrados, lo que hace de su interpretación un relato parcial y poco fiable. Otro autor de la escuela contrarrevolucionaria es el abate Barruel, quien escribe *Memorias para servir la historia del jacobinismo*. Barruel defiende la tesis de que la revolución es fruto de una conspiración masónica que pretende engañar al populacho y acabar con los buenos valores del Antiguo Régimen. El último autor a mencionar de la “tesis del complot” es Joseph de Maistre, quien no duda en destacar el carácter satánico de la revolución. Toda esta escuela de pensamiento comparte la concepción del Antiguo Régimen como el

orden natural fijado por Dios, mientras que la Revolución se plantea como una conjura masónica que viene a instaurar la anarquía destructora (Bosemberg, 1989).

Con la llegada de las oleadas revolucionarias de 1830, la historiografía liberal y romántica tomará fuerza, haciendo una relectura de la Revolución como precursora de dichas revoluciones. El autor más destacado de la corriente liberal es Louis Adolphe Thiers, quien escribe una *Historie de la Révolution Française*, donde por primera vez se utilizarán fuentes contrastadas y fiables. Para Thiers, la burguesía se presenta como la única artífice y protagonista de la Revolución, mientras que el pueblo queda completamente omitido del discurso. Otro autor que comparte en sus escritos la mayoría de las tesis de Thiers es Auguste Mignet, quien desarrolla en su plenitud la interpretación liberal tradicional. Según el autor y sus contemporáneos liberales, la revolución tiene dos fechas culminantes: el 26 de agosto de 1789 y 3 de septiembre de 1791. La primera es la fecha en la que se aprobó la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y la segunda la entrada en vigor de la Constitución de 1791. Estas dos fechas conformarán los pilares ideológicos de la burguesía liberal decimonónica, mientras que se expresará un profundo rechazo por la Convención jacobina y sus valores (Taracena, 1994).

A partir de la década de 1840, con la llegada de las revoluciones democráticas, se produce una “radicalización historiográfica” que se ve reflejada en la recuperación de las memorias de Robespierre gracias a Albert Laponneraye, quien ve en “el Incorruptible” el reflejo de las promesas democráticas que se intentaban llevar a cabo con las revoluciones del 48. Michelet es uno de los autores que ve en la Revolución la plasmación de estas esperanzas. Él centra su análisis en el pueblo y llega a la conclusión de que fue el actor principal de la Revolución, personificado en la nación francesa. Sin embargo, a pesar de hacer un análisis con mucha documentación, Michelet no realiza un análisis interno de dicho, lo que hace su tesis muy imprecisa y cuestionable. El último gran autor de importancia de la época es Louis Blanc, quien realiza la primera lectura socialista de la Revolución (Bosemberg, 1989). Blanc reivindica, no solo 1789, sino también 1793, al considerar complementarias la revolución individualista del 89 con la revolución social del 93.

El Segundo Imperio Francés supuso el fin de las tesis revolucionarias y el comienzo de la historiografía positivista. El autor más importante de este período es Alexis de Tocqueville, quien por primera vez explica los conceptos Antiguo Régimen y pre-revolución. De esta forma, Tocqueville le da un aire nuevo a la historiografía, centrándose en las causas lejanas e inmediatas del suceso. En esta lectura historiográfica, la Revolución es vista como algo innecesario, pues se considera que en el Antiguo Régimen ya se estaba dando una revolución administrativa que se había dado antes que la que la revolución política burguesa. Ernest Renan, por su parte, defiende

una visión fatalista de la Revolución, culpando al radicalismo de Robespierre de agotar y pervertirla. Es por ello que consideraba que había que hacer una lectura crítica para corregir los errores que se cometieron. Augusto Comte defiende una tesis similar, siendo referente para él la figura de Danton. Para Comte, su figura era la clara representante de los ideales positivistas, siendo ejemplo de centralismo, orden y progreso. Otros autores como Granier de Cassagnac ponen el punto de mira en Napoleón, a quien considera el verdadero artífice de la Francia moderna, mientras que la revolución es vista como una catástrofe histórica sin sentido (Taracena, 1994). El uso de un modelo político, ya sea Danton o Napoleón, es un tópico recurrente en la historiografía del último cuarto del siglo XIX, pues pretendía dar legitimación histórica a los regímenes de orden y progreso.

En cuanto a otra de las grandes escuelas de pensamiento del siglo XIX, el marxismo, realiza una interpretación de la revolución en clave filosófica. Karl Marx y Friedrich Engels se centran en la cuestión de la alienación. Su objeto de análisis son los Derechos del Hombre y del Ciudadano, la representación más clara del pensamiento revolucionario. Marx diferencia entre emancipación política y emancipación humana; la Revolución francesa había conseguido la primera mientras que la segunda había quedado sin resolver. El Estado burgués revolucionario puso por bandera el individualismo y la defensa de la propiedad privada, conduciendo inevitablemente a una sociedad donde los intereses egoístas primaban por encima de los colectivos. Es por ello que, según las tesis marxistas, la emancipación humana real solo se podría conseguir a través de una revolución proletaria que acabase con la propiedad privada.

Este autor, centró también su estudio en el período de la Convención, especialmente en la Convención Montañesa. Engels y él ven en el enfrentamiento entre girondinos y jacobinos el reflejo de la lucha de clases entre burguesía y proletariado. La Convención jacobina, sin embargo, había fracasado debido a que Robespierre había fortalecido los mecanismos superestructurales del aparato estatal burgués en vez de plantear un cambio total que acabase con dicho Estado burgués. Marx llegó a la conclusión de que el Estado político, como parte de la superestructura, estaba creado para defender los intereses de la clase política dominante, en este caso la burguesía, y que solo podrían conseguir cambios estructurales reales por medio de una revolución proletaria que destruyese los cimientos del Estado burgués (Vázquez, 2014). Por último, cabe señalar que Marx y Engels fueron de los pocos pensadores que plantearon el régimen de Napoleón Bonaparte como parte de la Revolución francesa, pues vieron en él la plasmación de las exigencias revolucionarias de 1791.

El período constituido entre finales del siglo XIX y principios del XX traerá consigo el comienzo de la institucionalización del estudio de la Revolución francesa y el surgimiento de lo que conocemos hoy como escuela clásica. El inaugurador de la

primera institución académica oficial fue Alphonse Aulard, quien obtuvo la cátedra de Historia de la Revolución en la Sorbona en 1885. Del pensamiento de Aulard podemos recalcar su concepción de la revolución como el culmen de la Ilustración, idea que sigue gozando hoy en día de gran aceptación entre los expertos. Otro coetáneo a Aulard, Jean Jaurès, realiza una lectura social de la revolución en su *Historia socialista de la Revolución francesa* (1898). En ella, Jaurès defiende la tesis clásica de considerar la Revolución como una revolución burguesa, pues afirma que, al contrario que las revueltas propias de la Edad Moderna, la Revolución de 1789 no se produjo a causa de un empobrecimiento de las clases bajas, sino de un enriquecimiento de la clase burguesa y su consiguiente exigencia de acceder al poder. Además, el autor ve en ella el primer intento real de crear una democracia social a través de la figura de Robespierre (Vázquez, 2014).

A pesar de todo, el gran restaurador de la figura de Robespierre será Albert Mathiez. Éste, escribe en 1920 *Le Bolchevisme et le Jacobinisme*, donde realiza una historia comparada entre la Revolución francesa y la Revolución rusa con el fin de comprobar si ambos sucesos fueron paralelos. El autor considera a Robespierre como el precursor de Lenin y afirma que ambas revoluciones son en esencia iguales. Ambas querían cambiar completamente la realidad y ambas usaron la lucha armada contra el poder feudal establecido. De hecho, llega a afirmar de manera un tanto aventurada que la Convención jacobina fue la primera dictadura del proletariado (Vázquez, 2014). También, tanto la rusa como la francesa son consideradas por Mathiez como un reflejo claro de la lucha de clases. Específicamente, en el caso francés, la revolución fue fruto de una toma de conciencia de clase por parte de la burguesía, la cual se apoyó en las clases populares para llevar a cabo sus acciones. El triunfo del régimen revolucionario supuso la puesta en práctica de la doctrina del liberalismo económico, dando pie al surgimiento del capitalismo.

Compañero de Mathiez fue Georges Lefebvre, quien por primera vez cambió el foco de la investigación de la ciudad de París al campo francés. Su obra más importante fue *Les paysans du Nord pendant la Révolution française* (1924), donde realiza una exhaustiva investigación sobre el papel del campesinado en la revolución y cómo ésta le afectó. Lefebvre concluye que el campo jugó un papel fundamental en la revolución, hasta tal punto que sin él no se puede entender los acontecimientos. A su vez afirma que para estos campesinos la revolución no fue política sino social, ya que fue el campo donde de manera más cruda se vivió la crisis. Albert Soboul también pertenece a la escuela clásica, y desarrolla como nadie el concepto clave de dicha escuela; el de revolución burguesa en Francia. Soboul afirma que la revolución responde a las características tradicionales de revolución burguesa: la destrucción del modo de producción feudal, el ascenso de la burguesía al poder y la legitimación del poder ejercido por medio del concepto de soberanía nacional. El autor defiende que la

Revolución francesa llegó más allá que otras revoluciones burguesas como la americana y la inglesa, porque al contrario que en ellas, la nobleza no cedió a los intereses de la burguesía, lo que obligó a dicha clase a radicalizarse en sus exigencias (Taracena, 1994).

Haciendo una síntesis de esta interpretación clásica podemos concluir que la Revolución francesa es considerada una revolución burguesa producto de la lucha de clases, que se alió puntualmente con las masas urbanas y campesinas para conseguir sus objetivos, sin las cuales no habría sido posible lograrlos. La llegada de la burguesía al poder supondría también, según esta escuela, la destrucción del modo de producción feudal y su inmediata sustitución por un sistema capitalista. La escuela clásica, se sitúa como la más importante del siglo XX. Sin embargo, su existencia va a estar ligada inevitablemente a su escuela rival: la escuela revisionista. Entre ambas marcarán el devenir de las polémicas sobre la interpretación de la Revolución francesa a lo largo del siglo pasado.

La réplica a las tesis clásicas vendrá de la mano, como acabamos de mencionar, del revisionismo, que en un primer momento fue puramente inglés (Cobban, Eisenstein y Taylor) para más tarde asentarse también en la propia Francia (Furet y Richet). El revisionismo se caracteriza por la negación de la lucha de clases en la revolución, negando su carácter de revolución social. Para los autores de esta escuela la revolución fue esencialmente política y cultural y fue realizada por la aristocracia y la burguesía en conjunto (Taracena, 1994). En cuanto al papel de las masas populares, solo entran en juego para radicalizar y pervertir la revolución. El historiador que abrió la gran disputa fue Alfred Cobban, quien en 1954 realizó su famosa conferencia *El mito de la Revolución francesa*. El inglés, pone las bases de la crítica revisionista, centrándose en desmentir la teoría de la revolución como lucha de clases. Para Cobban no es una revolución que tiene como fin la destrucción del régimen feudal y su sustitución por uno capitalista; por el contrario, es una revolución de notables, que comienza en 1787 dentro del propio aparato estatal del Antiguo Régimen. En consecuencia, la revolución sería esencialmente política, llevada a cabo por la aristocracia con un fin reformista, pero desviada cuando las clases medias y bajas entran en juego (Vázquez, 2014). En el aspecto de la composición social de la Francia de finales del siglo XVIII profundizó George Taylor, llegando a la conclusión de que no era posible distinguir entre nobleza y burguesía, ni social ni económicamente, pues ambas compartían los mismos intereses, negando así también el mito de la lucha de clases.

Por parte del revisionismo francés podemos destacar a François Furet y Denis Richet, quienes publicaron conjuntamente *La Révolution* en 1965. En su obra, desarrollan la teoría de la explicación ideológica de la revolución. Según su tesis, la causa principal de la revolución habría sido el pensamiento ilustrado, que habría aportado el aparato intelectual al proceso. Las aspiraciones políticas y de reformas económicas habían hecho

converger los intereses de la burguesía y la nobleza contra el absolutismo, mientras que la Ilustración les dio la consistencia para llevar a cabo su revolución. Por lo tanto, para Furet y Richet, el motor de la historia no sería la lucha de clases, sino la ideología.

Mención aparte merece la teoría de la Revolución atlántica, una teoría llevada a cabo por Richard Palmer en los albores de la fundación de la OTAN. Según esta tesis, la Revolución francesa sería solo una más de las muchas revoluciones (junto con la inglesa y la estadounidense) que formaron parte de una gran revolución atlántica u occidental. Los planteamientos levantaron ampollas entre los partidarios de la escuela clásica, al considerar que esta gran revolución diluía la importancia y la originalidad de la francesa. Fue Jacques Godechot, discípulo de Palmer, quien respondió a las críticas destacando el carácter original del caso francés, pues fue el único que abolió en su totalidad el régimen feudal. Otros autores como el español Gabriel Tortella, defienden las tesis atlantistas, incluyendo en el gran ciclo revolucionario la Guerra de Independencia de las Provincias Unidas, por el hecho de ser la primera rebelión contra el absolutismo europeo (Tortella, 2005).

A partir de la conmemoración del Bicentenario, las tesis revisionistas recibieron un soplo de aire fresco gracias a la figura de Furet, quien actuó como director y dio pie a nuevos enfoques posestructuralistas de la revolución. Esto ha hecho que en los últimos años comiencen a aparecer distintas historiografías que se centran en historias no totalizantes de la Francia revolucionaria; tales como, la historia cultural, la historia de género, la historia del lenguaje o los estudios poscoloniales. Aunque no voy a explicar estas nuevas tendencias merece mención especial la historia de género, que es la que más espacio se ha hecho estos últimos tiempos en el campo de la educación. Esta historiografía ha dado voz a las mujeres silenciadas en la revolución. Autoras como Joan Landes hacen una lectura negativa del proceso, pues consideran que el modelo burgués silenció a la mujer en el ámbito público y la relegó al hogar. Otras autoras como Dena Goodman o Clara Hesse se centran en el estudio de lo que ellas llaman “La otra ilustración” (Vázquez, 2014, p. 520), el papel activo que llevaron a cabo las mujeres en el pensamiento ilustrado.

1.1.2. Las Revoluciones en el currículum de Secundaria y Bachillerato

Desde la primera mitad del siglo XX, en España se habían difundido las distintas tendencias historiográficas sobre la Revolución francesa y americana, asentándose una lectura liberal de las revoluciones que veía con buenos ojos la Guerra de Independencia americana y la Revolución de 1789. Esta interpretación liberal se había asentado en los manuales de las escuelas españolas, hasta que se cortó de raíz con la llegada del franquismo (Castillejo, 2003).

La llegada de la dictadura supone el gran giro ideológico conservador en la educación, y como consecuencia en la lectura de las Revoluciones burguesas. De esta manera, se instaura en las escuelas la visión contrarrevolucionaria tradicionalista (Castillejo, 2003). Esta concepción historiográfica considera la Revolución francesa como la gran causante de los males de todos los países desde finales del siglo XVIII, pues sustituyeron los rectos principios de fe y obediencia por ideales ilustrados masónicos basados en la Razón y la falta de espíritu religioso. Se caracteriza también por tener una visión positiva del orden social feudal, por lo que centra las causas de la revolución en la ineptitud y los vicios de Luis XVI y su corte. En el campo ideológico, se sitúa a la Ilustración como la instigadora de la revolución contra el “orden divino establecido” y los filósofos ilustrados como “seres perversos” que enseñaron a revelarse al pueblo.

Cualquier explicación social o económica es omitida, el discurso del sistema educativo franquista se centra en transmitir a los alumnos el odio a las revoluciones y el respeto por el orden establecido. Las revoluciones son las causantes del mal en el mundo, especialmente la francesa, de la que solo se habla para destacar los crímenes que se cometieron en su nombre. Estas palabras de un manual de primaria de 1955 reflejan claramente la visión franquista:

« La espantosa Revolución Francesa [. . .] convirtió en ríos de sangre y en llamaradas de fuego todos los rincones de Francia, siendo sus primeras víctimas el trono y el altar. Sus perniciosas doctrinas usaron estragos en todas las naciones y, por causa de la memez de unos reyes y de la maldad de unos políticos anticlericales, no quedó libre de ellas España» (Gurpide, 1955, p. 137.)

Por fortuna, con la llegada de la democracia, las distintas tendencias historiográficas sobre el tema volvieron a fluir con libertad y se asentaron nuevas escuelas de pensamiento en el panorama académico y escolar. Sin embargo, no es mi intención hacer un recorrido por las distintas maneras de plantear las revoluciones burguesas en el temario escolar a través de todas las leyes de Educación. Es por ello que me voy a centrar en el panorama educativo actual, a partir de la LOMCE.

Para la elaboración de este apartado he contado con tres materiales impresos: el libro de texto de Editorial Algaida, un libro del profesorado de recursos didácticos y atención a la diversidad de Editorial Santillana, y su libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo correspondiente; todos ellos libros actualizados a la LOMCE.

El primer documento a analizar es el de Editorial Algaida. En este libro, la unidad didáctica que vamos a realizar (Guerra de Independencia americana, Revolución francesa e Imperio Napoleónico) está ubicada en el tema 4, que engloba el período desde la Independencia de los EE.UU hasta el Congreso de Viena.

En cuanto a contenidos, en la portada del tema se realiza una síntesis inicial para establecer una primera toma de contacto a manera de resumen conciso de la unidad. Comienza con un primer punto sobre el Despotismo ilustrado y la crisis del Antiguo Régimen. El apartado sobre la Guerra de Independencia americana está estructurado en el esquema clásico de causas, desarrollo y consecuencias, terminando con un análisis sobre el sistema político estadounidense. El apartado de la Revolución francesa sigue el mismo modelo, pero éste desarrollado de una manera mucho más extensa, lo que denota cómo para nuestra Historia europea tiene mucho más peso el caso francés que el americano. El tema concluye con un desarrollo también bastante extenso sobre la Europa de la Restauración (Cid, 2016). Cabe destacar también que la editorial introduce en la unidad apartados que explican brevemente como la Revolución afectó a España y a Andalucía. Como punto negativo, la editorial Algaida no incorpora la Historia de las Mujeres en el tema, hasta el punto de no haber ni una mención a la contribución de las mujeres a la Revolución. Es por ello que este libro, en el campo de la Historia de género, tan importante hoy en día, se queda insuficiente.

El libro se caracteriza por el uso abundante de imágenes, mapas y esquemas que acompañan al texto escrito de manera que se haga más comprensible, a la vez que amplían la información dada, ya de por sí extensa. En cada página hay un pequeño apartado de vocabulario, en el que se definen los conceptos nuevos que aparecen en el texto (por ejemplo: *Soberanía nacional: principio que define el origen del poder de un Estado...*) (Cid, 2016, p. 106). También, en los márgenes se insertan actividades relativas a dichas imágenes, textos y mapas. Son por lo general, actividades de búsqueda de información sobre un tema en concreto, definiciones, ejes cronológicos y comentarios de texto e imagen. Al final de cada unidad hay siempre un esquema que resume todos los puntos expuestos en el tema, seguidos de un par de páginas dedicadas a actividades finales de la unidad. Estas actividades, por desgracia, son más de lo propuesto anteriormente (Define, explica, analiza, comentario de gráfica...). Se echa en falta en esta editorial un mayor uso del aprendizaje significativo mediante la relación pasado-presente a la que este tema invita por su propia naturaleza.

Los otros dos documentos a analizar son los publicados por Santillana, complementarios el uno del otro. En estos materiales, nuestra unidad didáctica está situada como parte del tema 2: *Revoluciones liberales y nacionalismo*. Esta unidad trata desde la Revolución americana hasta la unificación de Italia y Alemania. Abarca, al contrario que el tema de Algaida, un período histórico de casi 100 años (1776-1871).

En cuanto a contenidos, en la portada del tema se realiza una breve síntesis inicial del tema, como en el libro de Algaida; sin embargo, esta editorial añade un eje cronológico que puntualiza todos los hechos destacables de los 100 años que se van a tratar en el tema. Comienza con sobre la Guerra de Independencia americana, de

manera mucho más escueta que el de Algaida, pues lo despacha en dos hojas. Está estructurado en el esquema de causas, desarrollo y un análisis sobre la Constitución de 1787. Inmediatamente comienza el apartado de la Revolución francesa, comenzando con los orígenes y su desarrollo, que continúa con el Imperio Napoleónico, la Restauración, las revoluciones de 1830 y de 1848, la unificación de Italia y Alemania, La independencia de las colonias Iberoamericanas y un apartado dedicado al pensamiento, la ciencia y la tecnología en el siglo XIX. Como punto positivo, la editorial Santillana incorpora la Historia de las Mujeres a través de una actividad de profundización sobre las Mujeres y la Revolución. Se realiza con información sacada de internet, y está elaborado para que el alumnado que la realice toque todos los temas concernientes a la cuestión de género en la Revolución francesa (Grence, 2015). Incorpora también un punto tan estudiado estos últimos años como es la lectura conjunta de género y clase social. Otro aspecto positivo, es que dedica un pequeño apartado sobre el debate historiográfico de la Revolución francesa, invitando al debate activo en clase al presentar las dos grandes escuelas, la jacobina y la revisionista.

En este libro no hay un uso tan numeroso de fragmentos de texto e imágenes que acompañan al texto del tema, pues no suele haber más de dos por página. En los márgenes se insertan actividades relativas los apartados que se están dando. Cabe destacar que dichos ejercicios comienzan con uno de los procesos cognitivos de la taxonomía de Bloom marcados en negrita (explica, valora, analiza, etc.), para ayudar al profesorado a entender qué proceso pretende poner en práctica cada una de las actividades. Al final de cada unidad hay también un esquema del tema a modo de recapitulación. Plantea también un trabajo de síntesis final del tema, centrándose en uno de los apartados estudiados, en este caso el nacionalismo. Como último punto y una de las mejores cosas que se plantean en esta editorial es el apartado llamado *La Historia de tu vida* (VV.AA, 2015, pp. 62-63). Un apartado creado para favorecer el aprendizaje significativo, estableciendo la relación pasado-presente. En este caso, está dedicado al origen de los partidos políticos y una reflexión que el alumnado deberá realizar sobre si sigue persistiendo hoy en día la dicotomía izquierda-derecha.

En cuanto a material online, encontramos profesores que hacen uso de metodologías más novedosas y dinámicas que los libros de texto. Docentes como José Antonio Lucero con su blog *La cuna de Halicarnaso*, Rosa Liarte o Francisco Ayén, llevan a cabo nuevas metodologías que comparten en la web.

Francisco Ayén posee un blog (Profesor Francisco, 2020) donde cuelga en cada tema una serie de materiales útiles para la unidad didáctica. En el caso del tema de la Revolución americana y francesa, hace uso de vídeos didácticos gráficos de YouTube al estilo de AcademiaPlay. También hace uso de podcast de radio, Power Point explicativos y textos relacionados con el tema. En cuanto a Rosa Liarte, es una profesora que se

dedica a enseñar a otros docentes el uso de las nuevas tecnologías en el aula (Google Meet, Google Classroom, uso de tablets, apps educativas...), así como el uso de rúbricas y potfolios para las evaluaciones (Rosa Liarte Blog de Innovación, 2020).

El profesor José Antonio Lucero (La cuna de Halicarnaso, 2020) es el mejor ejemplo de docente comprometido que rehúye de métodos tradicionales de clase expositiva y propone y experimenta la mayoría de metodologías alternativas en el aula. José Antonio realiza desde gamificaciones a modo de juego de rol, hasta búsqueda del tesoro o *scape room*. No obstante, estas actividades están más enfocadas para el alumnado más joven de 1º-2º de la ESO, ya que en un curso de 1º de Bachillerato está un poco fuera de contexto. El aspecto que más nos interesa y que aplica en sus clases de bachillerato con mejores resultados es el *flipped classroom* o clase invertida. Esta metodología consiste en convertir al alumno/a en el protagonista de la clase, evitando el uso de la clase magistral. El método funciona de la siguiente manera; el profesor sube un vídeo sobre la explicación del tema que van a dar en la siguiente sesión para que los alumnos lo vean en casa. En el caso de José Antonio Lucero, realiza vídeos muy amenos a la vez que rigurosos, en los que combina una muy buena maquetación con una apelación constantemente a la cultura popular (series, películas, videojuegos...) para captar la atención del alumnado. Con el uso del formato vídeo, los alumnos pueden seguir la clase a su ritmo, pausándola o rebobinándola cuando quieran. Una vez visto el vídeo, se responden una serie de cuestiones para asentar los conocimientos adquiridos. De esta manera, la próxima sesión de clase se puede dedicar, no a dar clase, sino a compartir conocimientos, resolver dudas, hacer actividades, llevar a cabo ampliaciones de diversos temas en trabajos cooperativos o realizar debates. Este método es muy flexible y abre un amplio abanico de posibilidades a la hora de plantear las sesiones de clase, dando pie también a la posibilidad de una participación mucho más activa por parte del alumnado.

1.2. Justificación

1.2.1 Para qué enseñar Historia

La primera cuestión que debemos plantear al desarrollar una UDI sobre Historia del Mundo Contemporáneo es ¿Con qué fin estamos enseñando Historia? Pues bien, a esa pregunta voy a intentar responder en los siguientes párrafos. Para hacer una justificación del tema más detallada, responderé a la pregunta en dos partes: en primer lugar, por qué enseñar Historia en general; en segundo lugar, concluiré con una reflexión sobre qué les puede aportar al alumnado el estudio de las Revoluciones burguesas del siglo XVIII.

La gran capacidad de la enseñanza de la Historia reside en su explicación de las causas, desarrollo y consecuencias de los procesos históricos en sociedades pasadas. De este modo, nos ayuda a rehuir de explicaciones simplistas y entender que los acontecimientos sociales, políticos y económicos son producto de complejos desarrollos históricos. Hoy en día, es más necesario que nunca crear mentes críticas con la realidad actual, y eso solo podemos conseguirlo a través de la inclusión de la Historia en el currículo académico como una materia de capital importancia.

No obstante, cuando hablamos de enseñar Historia debemos de tener claro que tipo de Historia enseñar, pues es muy común que nuestra materia sea objeto de malos usos que se hacen de ella. A lo largo de los tiempos la Historia se ha usado como medio para un fin; el más común a partir del surgimiento del nacionalismo en el siglo XIX es su función patriótica (Prats, 2015). Mediante ello, la Historia se convierte en una máquina de crear sentimientos irracionales de amor al propio país, y en sus vertientes más extremas en una afirmación de la superioridad cultural de una nación sobre las demás. En el caso de España, pudimos ver su uso más descarado a través de la enseñanza de la materia en el período franquista.

Otro de sus grandes (malos) usos es la función propagandística. Esta idea de la Historia como herramienta de ideologización fue muy propio de los regímenes totalitarios del siglo XX. Hoy en día el ejemplo más claro que encontramos es la República Popular Democrática de Corea; en sus numerosos museos de Historia nacional, en las escuelas y en los actos públicos se glorifica la grandeza del régimen, a la vez que se combina con una exaltación de los sentimientos nacionales coreanos, muy propia de la ideología *juche*. Sin embargo, el hecho de que se vea más claro en regímenes dictatoriales, no significa que no exista en los regímenes democráticos. Es imposible omitir en este apartado a EE.UU, el país que a través de la diplomacia de Hollywood vende al resto del mundo su *american way of life* como el mejor modo de vida posible. También, se ve muy clara cuando sale a flote la cuestión de la Guerra de Independencia estadounidense; no son pocas las películas y referencias estadounidenses en la cultura popular en las que se representan como los adalides de la libertad y la democracia.

Nosotros como docentes, debemos llevar a cabo en el aula la enseñanza de una Historia rigurosa, que escape de interpretaciones irracionales y propagandísticas, para así poder transmitir las cuatro grandes finalidades educativas de la Historia (Prats, 2015). Estas son: ayudar a comprender el mundo actual, desarrollar habilidades intelectuales, contribuir a la interdisciplinariedad con otras asignaturas y crear conciencia social.

La Historia no estudia el presente, pero es la mejor herramienta para comprender el mundo en el que vivimos. Gracias al principio investigativo de establecer unas causas y unas consecuencias de todos los hechos históricos, podemos transmitir a nuestros alumnos que los acontecimientos no suceden porque sí, todo tiene una casualidad y una

serie de consecuencias. Del mismo modo, ayuda a ver que la realidad histórica, al igual que la realidad presente, es fruto de una serie de tensiones y una serie de casualidades que hacen tomar conciencia de que la explicación de la realidad no puede ser simplista y siempre está llena de matices. El entendimiento de la Historia como una red de interacciones complejas favorece la búsqueda de la objetividad y la racionalidad a la hora de estudiarla, y libra al alumno de concepciones guiadas simplemente por los sentimientos de rechazo o simpatía. Gracias a la Historia, podemos desarrollar también habilidades cognitivas, ya que a través de su estudio introducimos el método científico y la racionalidad en los métodos investigativos (Prats, 2015). Por medio de ella, podemos poner en funcionamiento numerosas habilidades de la Taxonomía de Bloom, tales como: comparar, clasificar, analizar, definir, valorar o justificar.

Otro de sus grandes valores es la interdisciplinariedad. La Historia se constituye como la materia del currículum que más disciplinas incorpora en su estudio, especialmente de las Ciencias Sociales. Estudiarla significa aprender Economía, Sociología, Literatura, Arte, Derecho o Política. Esto nos facilita una visión global desde las distintas materias sin necesidad de estudiarla en compartimentos estancos que aportan visiones más parciales de la realidad.

Por último, el estudio de la Historia también enseña a contextualizar los hechos pasados, ayudando a comprender que los valores y pensamientos de otras épocas eran muy distintos a los actuales. De esta manera se evita el presentismo, que no es más que el error de mirar la Historia con los ojos del presente, creando alumnos con mentes dinámicas y con conciencia social, que sepan ponerse en la piel de otras culturas y otros contextos.

1.2.2. La enseñanza de la Revolución americana y francesa

La siguiente pregunta que debemos reflexionar es: ¿Qué puede aportarle a nuestro alumnado el estudio de la revoluciones del siglo XVIII? La respuesta reside en la potencialidad que tiene dicho tema para hacer entender los cambios históricos fundamentales que dan pie a la Edad Contemporánea, y que a su vez, son esenciales para entender el mundo actual. Igualmente, la comprensión de este periodo histórico le permite al alumno convertirse en un sujeto activo en su vida adulta, con un pensamiento crítico que le permita desarrollar una opinión propia sobre la realidad política, social y económica en la que vive.

Europa y el mundo occidental en general, siguen siendo herederos de dichas revoluciones. Nuestro sistema político democrático parlamentario y el sistema constitucional de derechos surgen gracias a los planteamientos ilustrados que se pusieron en práctica a finales del siglo XVIII. También, los partidos políticos actuales

tienen su origen en los clubes políticos en la Revolución francesa, así como la división clásica de las categorías políticas izquierda-derecha. Gran parte de las tendencias de pensamiento político y social que se llevaron a cabo en el siglo XX y en la actualidad, tienen su expresión más temprana en la Revolución francesa. A todo esto hay que añadirle todos los aspectos culturales y científicos heredados, especialmente el pensamiento filosófico ilustrado como el precursor de nuestros valores racionalistas actuales, y el arte neoclásico como plasmación artística de la filosofía ilustrada.

Mediante ejercicios de reflexión sobre su relación con el presente pretendemos desarrollar a hombres y mujeres con una conciencia cívica y un pensamiento democrático basado en los valores de libertad, igualdad y fraternidad defendidos por primera vez en 1789. Esta concienciación supone que los alumnos pasen a ser ciudadanos que vivan de manera activa su participación en el sistema democrático y sean conscientes de que sus derechos han sido conquistados con mucho esfuerzo y sacrificio a lo largo de la Historia. A través del estudio de las constituciones francesas, la americana y la Carta de Derechos del Hombre y el Ciudadano, se pretende inculcar el respeto a los derechos y libertades fundamentales recogidos en la Constitución Española y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Hablar de Revolución francesa significa hablar de valores democráticos. Significa hablar de libertad, igualdad y fraternidad; de lucha por la justicia social y de concienciación por los derechos y deberes que tenemos como ciudadanos democráticos. Del mismo modo, la Revolución francesa nos ayuda a asentar valores de igualdad real entre hombres y mujeres. De hecho, es un gran tema para tratar en clave de género, centrándonos en el estudio de la contribución de la mujer al mundo de la ilustración, su papel activo en la Revolución francesa y en la Carta de los Derechos de la Mujer y la ciudadana como plasmación de la voluntad de igualdad entre hombres y mujeres.

Esta concienciación cívica va más allá de crear personas participativas en la vida en comunidad; es nuestro objetivo también crear conciencias críticas, que busquen continuamente formas de mejorar el sistema, cambiar las cosas que no funcionen y luchar contra todas las injusticias que se cometen hoy en día contra los derechos humanos. Buscamos que nuestros alumnos se conviertan en “jóvenes revolucionarios” que tomen conciencia sobre los muchos problemas que afronta el mundo actualmente (desigualdad, pobreza, cambio climático...) y que participen de manera activa para proponer soluciones a estos grandes desafíos del mundo globalizado.

1.2.3. Metodología utilizada

La metodología en la enseñanza es el conjunto de principios mediante el cual, nosotros como profesores actuamos a la hora de enseñar nuestra materia, en este caso Historia del mundo contemporáneo. Son muchos los métodos que se han planteado a lo largo de la Historia; sin embargo, aún seguimos siendo herederos de la metodología positivista del siglo XIX, lo que podríamos llamar *aprendizaje por recepción*. En este método, el discente se convierte en una suerte recipiente el cuál se ha de llenar con la sabiduría del docente. Como bien señala Esteve Dalmases (2005) en su artículo para la revista Íber:

“El aprendizaje por recepción no es más que el viejo discurso escolástico según el cual el docente, fuente de toda sabiduría, explica “aquello que pasó” a unos alumnos que se lo creen y, consecuentemente, se lo aprenden.”(Dalmases, 2005, p. 43)

Este método sigue siendo el más usado hoy en día por los profesores, lo cual no significa que haya permanecido inmóvil durante 200 años. La metodología por recepción o expositiva (Prats, 2015) ha avanzado en sus formas hasta lo que conocemos hoy. Se caracteriza por, como hemos visto, una actitud pasiva del alumnado, quien se limita a escuchar y aprender (o memorizar) el discurso del profesor la mayor parte del tiempo. El discurso suele estar acompañado de algún apoyo electrónico como el Power Point, Prezi o similar en el que aparecen esquemas e imágenes del tema que se está explicando. Es muy común que para fomentar la participación del alumnado se le interpele con preguntas para comprobar si ha estado prestando atención o si ha comprendido la explicación.

En el campo de la enseñanza de la Historia es muy recurrente en los docentes el uso de diversos documentos históricos (visuales o escritos), que sirven como complemento a lo ya explicado y hacen las veces de evaluación sobre los conocimientos adquiridos. Hay sesiones en las que el profesor no hace uso de recursos magistrales y los sustituye por una película o documental sobre el tema. Por otra parte, y en incontables ocasiones durante el curso académico, se suele realizar una salida de campo donde los alumnos y alumnas pueden ver en primera persona lugares históricos y museos (Prats, 2005); sin embargo, y a pesar del carácter de aprendizaje activo de estas salidas, se opta en su mayoría por exposiciones de carácter magistral impartidas por el guía de turno en recinto que se esté visitando.

La que se presenta como la gran alternativa al método explicativo es el método por descubrimiento o de aprendizaje significativo. Esta metodología se apoya en las teorías constructivistas de Jean Piaget y Lev Vygotsky y tratan de buscar la asimilación del conocimiento a sus propios esquemas cognitivos (Prats, 2005). Para ello, se hace uso de un tipo de aprendizaje en el que el alumno es un agente activo y autónomo. El profesor se convierte así en una especie de guía que traza el camino a seguir, proporciona los

materiales y resuelve dudas y problemas que vayan surgiendo en el aula. Hoy en día hay muchas herramientas educativas que permiten aplicar la metodología del descubrimiento. Para mi propuesta didáctica voy a hacer uso de tres de ellos: el trabajo por proyectos, el roll-play y el estudio de caso único. No usaré otros tantos métodos, sobre todo los de gamificación (búsqueda del tesoro, juegos de simulación, escape room, etc.), pues mi idea es plantear una UDI que sea factible de realizar en el ambiente de aula típico de un IES promedio. Suponemos que son alumnos con un grado de madurez alto, por lo que considero que realizar estas actividades en 1º de bachillerato queda fuera de lugar. Bajo mi percepción, con alumnos de este nivel es más factible utilizar herramientas y métodos que preparen para la vida adulta y que inviten a un clima de trabajo ameno pero serio. Sea como fuere, esto no significa que no considere estos métodos como alternativas válidas y puede ser que en un futuro, con una clase que se preste, baraje la posibilidad de introducir ludificaciones en el aula.

Para la presente unidad didáctica haré uso de los dos grandes métodos de aprendizaje, pues no son excluyentes el uno del otro. En las sesiones que realice para esta unidad didáctica haré uso de ambas, cogiendo siempre los aspectos positivos de ambos. Adelantando un poco el apartado de metodología de la UDI, haré uso de herramientas de aprendizaje significativo y por descubrimiento, a la vez que lo intercalo con pequeños espacios de tiempo en el que se realizará una clase magistral.

2. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

2.1. Legislación educativa

El desarrollo de esta Unidad Didáctica está enfocada para la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo del curso de 1º de Bachillerato, dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En consecuencia, la legislación a la que hay que atenerse para elaborar una unidad de estas características es la siguiente:

- La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa: Ley por la cual se introduce la LOMCE. Es la última gran reforma en el sistema educativo español y por lo tanto el marco más general al que debemos atenernos.
- La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero: en ella 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.
- El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre: Establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en el marco estatal.

Desarrolla los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje de todas las asignaturas.

- Decreto 110/2016, de 14 de junio de 2016: Establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 14 de julio de 2016: Desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

2.2. Contextualización del centro

El centro elegido para el desarrollo de esta unidad didáctica es el IES Aricel, situado en la población de Albolote (ver anexo I), Granada. El municipio se encuentra en la comarca de Vega de Granada, con una población de 18.800 habitantes distribuida a lo largo de los 79 km² que posee. Albolote cuenta también con el anejo de El Chaparral, que depende del ayuntamiento. A parte de esto, existen varias urbanizaciones que constituyen núcleos de población, como son Cortijo del Aire, Villas Blancas, Loma Verde, Parque del Cubillas, Torreón, Buenavista, Monte Elvira y Pretel.

El metro tiene su última parada en esta localidad, por lo que tiene una conexión directa con Granada. Gran parte de su población tiene su puesto de trabajo en la capital, y el principal eje económico del municipio es el sector servicios, seguido de la agricultura típica de la vega granadina.

El instituto se encuentra en la zona más occidental de Albolote, lindando con la zona de la vega, a pocos metros de la salida hacia la población de Atarfe. El IES Aricel recibe alumnos y alumnas de Albolote y sus poblaciones aledañas. La mayor cantidad de alumnos se recibe de los CEIP de Albolote (CEIP Tíñar y CEIP Abadía de Albolote y CEIP San Isidro de El Chaparral), aunque por supuesto, también viene alumnado de otros municipios como Atarfe, Deifontes, Peligros y Maracena (PEC del IES Aricel, 2017).

El IES alberga una cantidad superior a mil alumnos y, por lo general, aumenta cada año. Están distribuidos en treinta y cuatro grupos: 23 de la ESO, 7 de Bachillerato, 2 de FP básica y otros 2 de Ciclos Formativos de Grado Medio (PEC del IES Aricel, 2017). El curso que nos ocupa, 1º de Bachillerato, está dividido en cuatro modalidades: Humanidades, Ciencias Sociales, Científico-Técnico y Ciencias de la Salud. Nuestra asignatura solo se imparte en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, como parte de las materias troncales. El curso de 1º de Bachillerato para estas dos especialidades queda organizado así:

Materias Comunes:

Lengua Castellana y Literatura I

Lengua Extranjera I (Inglés)

Filosofía y Ciudadanía

Lengua Extranjera II (Francés)

Ciencias para el Mundo Contemporáneo

Educación Física

Proyecto Integrado I

Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos o Religión (elegir una)

Itinerario de Ciencias Sociales

Historia del Mundo Contemporáneo

Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I

Economía

Itinerario de Humanidades

Historia del Mundo Contemporáneo

Latín I

Griego I

El personal docente está formado por 79 profesores y profesoras, de los cuales son definitivos 56 (71%) y 23 provisionales (29%). Gracias al alto porcentaje de docentes con plaza definitiva es posible realizar proyectos a medio-largo en los que se comprometa el profesorado de manera sólida (PEC del IES Aricel, 2017).

La gran carencia del Centro se encuentra en el personal no docente. Cuenta con dos administrativos y tres conserjes, número totalmente insuficiente, ya que entre todos ellos tienen que atender dos edificios, por lo que a veces se aprecian carencias en la vigilancia de las puertas y en la atención al alumnado y sus familias. También se encuentran en el recinto cinco trabajadoras de la limpieza que trabajan para una empresa de mantenimiento adscrita al centro.

Las familias del centro suelen ser de clase trabajadora, rondando su renta familiar los 23.000 € anuales. Los padres y madres tienen, por lo general, una actitud muy

predispuesta a la colaboración con el IES a la hora de preocuparse por la evolución académica de los hijos e hijas. Los contactos entre padres y tutores se realizan muy a menudo, y a pesar de la dificultad que presenta la masificación del IES, hay mucha reciprocidad. Del mismo modo, cuando se realizan actividades de colaboración con los padres, como puntuales eventos del centro o comunidades de aprendizaje, estos suelen tener una participación muy activa. Esta actitud, a grandes rasgos bastante participativa, contrasta con el poco apoyo que recibe la Asociación de Madres y Padres del Instituto, la cual solo cuenta con unos pocos padres que intentan sacarla a flote (PEC del IES Aricel, 2017).

El instituto no tiene graves problemas de convivencia, pero hay un porcentaje más o menos elevado de alumnos indisciplinados que interrumpen el correcto funcionamiento del día a día en el aula y fuera de ella. Los mayores problemas de desmotivación y comportamientos negativos se suelen dar en 1º, 2º y 3º de la ESO, mientras que en el resto de cursos de Bachillerato y Formación Profesional los conflictos son más escasos. Por desgracia, con esta parte del alumnado desmotivado, la interacción con familiares se hace compleja, pues suelen ser familias que no se preocupan lo suficiente por los estudios de sus hijos, o piensan que el docente está en contra del alumno, llegando incluso a existir a veces enfrentamientos de padres con profesores.

Las instalaciones del IES Aricel no son particularmente antiguas, pues el recinto se construyó en el año 2000; sin embargo, todo el personal y el equipo directivo coinciden en que el instituto tiene marcadas carencias (PEC del IES Aricel, 2017).

La primera gran deficiencia la encontramos en las aulas, ya que el instituto cuenta con 27 aulas para impartir clase, pero el total de grupos del colegio es de 34. Por lo tanto, las aulas faltantes se han sustituido por barracones prefabricados. Estas aulas, como ya es conocido, los meses primavera-verano generan mucho calor, mientras que en los meses de invierno son frías. Además, han presentado al comienzo de este curso académico problemas importantes, como los apagones y las goteras que se dieron en los meses de octubre-noviembre, los cuales dejaron inutilizada un aula prefabricada entera (ver anexo II). Estas zonas provisionales tienen más de diez años y algunas están en pésimo estado, por lo que la dirección del centro ha reclamado a la Delegación de Educación que se arreglen, aunque de momento no han recibido respuesta.

Otra de las deficiencias es la falta de espacios en los pasillos del edificio principal, ya que, en las horas punta de entrada/salida de clase o en los desdobles de los intercambios se hace patente que el espacio no es suficiente para tantos alumnos (ver anexo III). También, otro gran problema es el hecho de que el patio del recreo no tenga una zona de soportales, pues los días de lluvia el alumnado se ve obligado a quedarse dentro de su aula o en los pasillos.

El instituto posee un pabellón deportivo interior que se usa a modo de salón de actos, pues no tiene un espacio acondicionado para ello (ver anexo IV). Esto causa que, por lo general, sea difícil su uso para Educación Física, ya que la mayor parte del tiempo hace las veces está ocupado. Su uso como salón de actos presenta incluso problemas cuando se realizan las reuniones, pues debido a su falta de capacidad, una parte de los asistentes deben de permanecer de pie sin poder sentarse. Otras zonas también sufren con el problema de la masificación, como es el caso de los dos laboratorios que hay en el centro, los cuales no pueden satisfacer la demanda de todos los cursos y asignaturas cuando quieren usarlos.

En resumen, el IES Aricel es un centro con los problemas y virtudes típicos dentro de los IES del área metropolitana de Granada (ver anexo V). Tiene un alto porcentaje de profesores comprometidos y familiares interesados en la educación de sus hijos; no obstante, presenta el gran problema de la masificación, lo que influye negativamente en el desarrollo de las clases, los resultados académicos y la convivencia en general en el centro.

2.3. Aspectos psicológicos y pedagógicos del alumnado

Nuestro alumnado de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo es del primer curso de Bachillerato. El año anterior habían estudiado ya Historia Contemporánea en la asignatura de Historia de 4º de la ESO, por lo que llegan a la enseñanza posobligatoria con unas ciertas bases sobre ella. Este será el último curso académico en el que puedan tratar la Historia universal, ya que el año que viene, en 2º de Bachillerato, será solamente de España.

La clase elegida para la unidad didáctica es 1º de Bachillerato C, el grupo de Humanidades y Ciencias Sociales. La mayor parte del alumnado se encuentra en un rango de edad entre los 16 y 17 años, excepto dos de ellos, que son repetidores y tienen ambos 18. El perfil socioeconómico de sus familias es medio y en algunos casos medio-bajo. En su mayoría, dichas familias se han preocupado enormemente por la educación de sus hijos desde que su llegada a instituto, siendo muy participativos con el centro y teniendo muy buena relación con los tutores.

Nuestra clase de 1º C tiene un total de 25 alumnos, 15 chicas y 10 chicos. Entre todos ellos hay buena relación y una sólida cohesión de grupo, pues la mayoría se conocen desde 1º de la ESO. Por lo tanto, en el caso específico de nuestra aula no suele haber conflictos de convivencia, el mayor problema es la motivación. La mayor parte del alumnado ven la asignatura como algo difícil, engorroso y meramente memorístico; no falta el tópico de algún alumno que dice: "Para qué queremos estudiar esto si están ya todos muertos". Por otra parte, unos 6 alumnos muestran una participación activa en

las clases y una motivación intrínseca por la asignatura. Mi objetivo con esta UDI es que aquellos que tienen una concepción negativa de ella, abandonen esa concepción y entiendan el estudio de la Historia como una herramienta fundamental, no solo para entender el pasado, sino también para entender la realidad que les rodea.

El aula donde se va a realizar la UDI es de tamaño mediano y con un buen punto de acceso a la red general de internet. Cuenta con pizarra de tiza y proyector para conectarlo al ordenador; sin embargo el equipo no lleva altavoces, por lo que en el caso de ser necesarios los traeré yo como aportación personal. Posee también una mesa del profesor con su silla, armarios y una estantería al fondo para depositar material escolar. La distribución del aula es la clásica de todas las clases magistrales, con todos los pupitres mirando hacia la pizarra y una distribución en filas hacia el fondo, formando tres columnas de tres pupitres cada una: la izquierda, la central y a la derecha. La ubicación de los pupitres se modificará cuando se requiera, dependiendo si vamos a realizar actividades en grupo o dinámicas de debate/*roll play*. Buscamos así una distribución más dinámica, que invite a la interacción y al trabajo en grupo. Además, trabajaremos alguna sesión en el aula de informática, la cual posee tan solo 18 ordenadores, por lo que cuando queramos usarla tendremos que establecer grupos de trabajo cooperativo,

2.5. Elementos curriculares

Según el Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre: se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. El currículo estará integrado por los siguientes elementos:

a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa (en este caso objetivos generales del Bachillerato, de Historia del Mundo Contemporáneo y los específicos de aula).

b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.

d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.

e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.

f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa (MECD, 2015).

Guiándome por estos puntos, expondré a continuación el desarrollo de la Unidad Didáctica Integrada sobre las Revoluciones burguesas del siglo XVIII para 1º de Bachillerato.

2.5.1 Objetivos generales del Bachillerato

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, Capítulo III, artículo 25, establece los objetivos generales del Bachillerato, de los cuáles desarrollaremos los siguientes:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.

d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.

f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.

g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico (CEJA, 2016).

Es importante señalar que este proyecto está desarrollado como una UDI idealizada en la que podrían cubrirse todos estos objetivos planteados; sin embargo, soy consciente de que en una situación real, no sería posible desarrollar todos los puntos en una sola unidad didáctica, por lo que este punto estaría abierto a ser modificado en caso de necesidad.

2.5.1. Objetivos de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo

Según la Orden 14 de julio de 2016, la enseñanza de la Historia del Mundo Contemporáneo en el Bachillerato tendrá como finalidad el desarrollo de una serie de capacidades, de las cuáles desarrollaremos en nuestra UDI las siguientes:

1. Ser capaz de comprender los hechos y acontecimientos que se producen, de situarlos en el tiempo cronológico y en el espacio geográfico.

2. Identificar los protagonistas y agentes económicos, sociales, políticos, culturales, religiosos o de otra índole, cuya participación en los hechos y acontecimientos sea decisiva. Definir sus rasgos esenciales y las relaciones entre ellos, así como las coincidencias, intereses y divergencias.

3. Adquirir el conocimiento de las relaciones internacionales y comprender que en el periodo contemporáneo se acelera la interrelación entre los estados y sus circunstancias, que el mundo se hace más pequeño y las políticas de aislacionismo se hacen más inviables.

4. Analizar con método histórico cualquier acontecimiento: antecedentes, hechos o consecuencias, y utilizar diversidad de fuentes sujetas a criterios científicos con rigor historiográfico.

5. Determinar la importancia de los movimientos que impulsan los conceptos y valores como la libertad, la justicia, la solidaridad, la igualdad y los valores de participación democrática. Valorando la actitud positiva en defensa de estos valores.

6. Valorar la Historia como la disciplina que permite adquirir un conocimiento científico en constante perfeccionamiento y que capacita para conocer y tener una opinión razonada y responsable sobre los acontecimientos, personajes y situaciones de otras épocas y contextos.

7. Adquirir el método de análisis histórico para poder argumentar las propias ideas y ser capaz de revisarlas a la luz de nuevas informaciones, trabajos y descubrimientos.

8. Utilizar de manera adecuada las técnicas básicas del trabajo intelectual, adquiriendo competencias y destrezas como saber interpretar y relacionar diversas fuentes de información, buscar y seleccionar la información con criterios de objetividad y veracidad, tratar las fuentes con los instrumentos de análisis aportados por la ciencia historiográfica, distinguir entre opinión y conocimiento, usar el lenguaje y vocabulario con corrección y rigor histórico, aprender la terminología y los procesos propios del trabajo del historiador.

9. Ser capaz de planificar y elaborar trabajos de investigación, síntesis o iniciación de índole de investigación histórica, tanto en grupo como individualmente. Impulsar su interés por la participación en grupos de debate y análisis. Tener sensibilidad hacia su pasado personal, familiar y de su sociedad (CEJA, 2016).

Del mismo modo que he señalado en el apartado de los objetivos de etapa, este proyecto está desarrollado como una UDI idealizada, en la que podrían cubrirse todos estos objetivos planteados. No obstante, soy consciente de que en una situación real no sería posible desarrollar todos los puntos en una sola unidad didáctica, por lo que este punto estaría abierto a ser modificado en base a las necesidades de la clase.

2.5.2. Objetivos didácticos

A parte de los objetivos de etapa y de área desarrollados en los dos puntos anteriores, he diseñado una serie de objetivos específicos que pretendo conseguir a lo largo de las sesiones de esta unidad didáctica. Dichos objetivos serán en su mayoría actitudinales y procedimentales, no conceptuales, pues son los que más van acordes con nuestro modelo de aprendizaje por competencias y no por contenidos:

1. Valorar positivamente las conquistas sociales y políticas de las Revoluciones burguesas como antecesoras de nuestra democracia actual.
2. Ser consciente de la importancia capital que tuvieron las ideas y acciones de las mujeres revolucionarias en la Historia.
3. Participar activamente en debates sobre cuestiones del mundo actual.
4. Dramatizar sucesos históricos por medio del *roll-play*.
5. Realizar distintos tipos de mapas, croquis, gráficos y tablas estadísticas, utilizándolos como fuente de información y medios de análisis y síntesis.
6. Comentar de manera crítica textos y obras de arte relacionadas con las revoluciones burguesas.
7. Desarrollar sensibilidad por los aspectos culturales heredados de las revoluciones del XVIII, especialmente en el pensamiento filosófico ilustrado.

8. 2.5.3. Competencias

Para el desarrollo de este punto nos basaremos en la Orden ECD/65/2015, del 21 de enero, por medio de la cual se establecen las siete competencias clave de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En base a la legislación, realizaré una breve explicación de cada una de ellas.

1. *Competencia en comunicación lingüística*: Implica el uso de la interacción comunicativa en cualquiera de sus formas: oral o escrita. A través de esta competencia se desarrollan habilidades de expresión lingüística mediante su puesta en práctica con otros interlocutores.
2. *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*: Por medio de la competencia matemática se desarrollan capacidades para aplicar las herramientas del razonamiento matemático para resolver cuestiones de la vida cotidiana. Por otra parte, las competencias básicas en ciencia y tecnología buscan la comprensión y la aplicación del pensamiento científico para mejorar la realidad que nos rodea. A su vez, busca una concienciación ética en la aplicación de los conocimientos en el campo de las ciencias científicas y tecnológicas.
3. *Competencia digital*: Se puede resumir en un uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación para su aplicación en el proceso de aprendizaje, en el ámbito laboral y en el tiempo libre. Implica su puesta en práctica en la creación de contenidos online, la interacción con otras personas y su concienciación en ámbitos de seguridad tecnológica.
4. *Competencia para aprender a aprender*: Como bien dice su nombre, esta competencia está enfocada a que el alumno o alumna desarrolle la capacidad de construir y elaborar su propio aprendizaje. Se busca formar a personas que sepan distribuirse el tiempo, las tareas y que tengan claro el objetivo que deben llevar a cabo y cómo pueden conseguirlo.
5. *Competencias sociales y cívicas*: Mediante esta competencia se busca la aplicación de capacidades sociales para relacionarse con otras personas y tener una actitud de conciencia democrática de respeto, tolerancia y ciudadanía activa.
6. *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*: Esta competencia está muy relacionada con la de aprender a aprender, pues implica la puesta en práctica de conocimientos y destrezas para llevar a cabo el objetivo fijado. También está enfocada a favorecer actitudes para el aprovechamiento de las oportunidades en todos los ámbitos de la vida.
7. *Conciencia y expresiones culturales*: Por medio de ella se busca crear en el alumno la capacidad para valorar la importancia de la cultura y el patrimonio de

los pueblos en todos sus aspectos (histórico, artístico, filosófico, literario...) (MECD, 2015).

Una vez explicadas las características de las competencias, explicaré cuales de ellas se van a desarrollar en mi UDI y de qué manera se van a llevar a cabo:

- *Competencia en comunicación lingüística:* Esta competencia se desarrollará de distintas maneras a través de las sesiones de la Unidad que vayamos realizando. Por una parte, mediante la lectura y los comentarios de textos e imágenes representativas del período histórico que vamos a estudiar. Por otra parte, mediante su puesta en práctica de forma oral a través de los debates que se propondrán en clase dentro de las actividades de *roll-play* y las reflexiones grupales al final de la Unidad Didáctica.
- *Competencia digital:* Se fomentará el uso educativo y responsable de las nuevas tecnologías en el aula mediante las actividades que requieran un desplazamiento al aula de informática. También, esta competencia se trabajará en casa por medio de las actividades de investigación online que deberán realizar en las sesiones dedicadas a la Revolución francesa.
- *Competencia de aprender a aprender:* Es una de las que más importancia van a tener en esta propuesta de UDI, pues por medio de ella conseguimos que el alumno sea un agente activo en su propio aprendizaje, favoreciendo por tanto el aprendizaje significativo.

El tema de las revoluciones burguesas del siglo XVIII será planteado de manera que el alumnado pueda comprender tanto su importancia histórica como su relación con el presente. Mediante el uso de metodologías de aprendizaje por descubrimiento, se pretende que los jóvenes construyan su propio conocimiento a través de actividades que permitan un alto grado de autonomía en el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, buscamos que su aprendizaje vaya más allá de la mera adquisición de conocimientos; por ello, proporcionaremos los medios necesarios (bibliografía, webgrafía, canales de divulgación histórica...) para que consigan llevar a cabo los objetivos planteados de manera contrastada y crítica. De esta manera, conseguimos que el alumno o alumna construya su propio punto de vista histórico documentado y reflexionado.

- *Competencias sociales y cívicas:* Este aspecto se encuentra intrínsecamente dentro de todas las Ciencias Sociales y el conocimiento histórico, pero especialmente se desarrolla en esta UDI sobre las revoluciones del siglo XVIII. La comprensión de este periodo histórico le permite al alumno convertirse en un sujeto activo en su vida adulta, con un pensamiento crítico que le permita

desarrollar una opinión propia la realidad política, social y económica en la que vive.

Se buscará en todo momento que el alumnado comprenda que hoy en día en Europa seguimos siendo herederos de dichas revoluciones, especialmente de la francesa. Mediante ejercicios de reflexión sobre su relación con el presente pretendemos desarrollar a hombres y mujeres con una conciencia cívica y un pensamiento democrático basado en los valores clásicos de libertad, igualdad y fraternidad. Esta concienciación supone que los alumnos pasen a ser ciudadanos que vivan de manera activa su participación en el sistema democrático y sean conscientes de que sus derechos han sido conquistados con mucho esfuerzo y sacrificio a lo largo de la Historia. Sin embargo, esta concienciación va más allá de crear personas participativas en la vida en comunidad, es nuestro objetivo también crear conciencias críticas que busquen continuamente formas de mejorar el sistema, cambiar las cosas que no funcionen y luchar contra todas las injusticias que se cometen hoy en día contra los derechos humanos.

- *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor:* Esta competencia va intrínsecamente unida a la de aprender a aprender, pues implica la puesta en práctica de conocimientos y habilidades aprendidas de manera significativa para conseguir de manera individual o cooperativa los objetivos planteados.
- *Conciencia y expresiones culturales:* Mediante el desarrollo de esta competencia buscamos que los alumnos y alumnas desarrollen una sensibilidad por los aspectos culturales heredados de las revoluciones del XVIII, haciendo hincapié en el pensamiento filosófico ilustrado como el precursor de nuestros valores actuales y en el arte neoclásico como plasmación artística de la filosofía ilustrada.

2.5.4. Atención al alumnado con necesidad específica de apoyo

Para la elaboración de este punto me basaré fundamentalmente en el Proyecto Educativo de Centro del IES Aricel, donde se explica detalladamente la atención de los alumnos con necesidades específicas de apoyo a nivel de centro. El instituto establece cinco aspectos para llevar a cabo una atención lo más óptima posible al alumnado: la atención personalizada, organización flexible, inclusión escolar y social, y programas de adaptación curricular (PEC del IES Aricel, 2017).

La atención personalizada de cada alumno es clave para que se logre el grado más óptimo de desarrollo de las capacidades, y en consecuencia el desarrollo de las siete

competencias clave. Para llevar a cabo esta atención individualizada se requiere de una organización flexible del currículo favoreciendo la adaptación personalizada a cada alumno NEAE. El programa atención sería un fracaso si con esto no logramos la inclusión social del alumno con sus compañeros. Siempre que se trate a un estudiante del centro con necesidades específicas es necesario que todos los profesionales y alumnos pongan de su parte para evitar su discriminación social a la que por desgracia se ven sometidos en contadas ocasiones. En lo que respecta a los programas de adaptación curricular, existen una serie de modelos, los cuales explicaremos en los párrafos siguientes: las adaptaciones curriculares no significativas, significativas y de alumnado con altas capacidades (PEC del IES Aricel, 2017).

Específicamente para Bachillerato, las medidas de atención a la diversidad las propone el Departamento Didáctico de cada área, en nuestro caso el de Geografía e Historia. Con el fin de cubrir las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas en nuestra asignatura, debemos de cumplir una serie de medidas desde los distintos elementos de la UDI; el uso de los objetivos y los contenidos mínimos e indispensables o el uso de metodologías variadas son algunas de las acciones que contribuyen a que el plan de atención a la diversidad se lleve a cabo de manera eficaz. Podemos destacar el uso de actividades de refuerzo o ampliación, tutorización entre iguales o el trabajo cooperativo (Programación del Departamento de Geografía e Historia del IES Aricel, 2019).

En el caso de nuestra clase de 1º C, que cuenta con dos repetidores que muestran poco interés por el estudio de la asignatura, debemos de llevar a cabo adaptaciones curriculares no significativas. Se pondrá en marcha un programa de refuerzo que lleve al cumplimiento de los objetivos y contenidos mínimos. Para ello debemos seguir una serie de estrategias de apoyo que impliquen una mayor frecuencia en la revisión de tareas, ponerles un alumno con buen nivel que haga de tutor, repasar los contenidos dados para asentarlos y proporcionar tiempo extra para la realización de las actividades

En nuestro aula no hay ningún caso de adaptación curricular significativa, pero en el caso de existir, habría que actuar junto con el orientador del Centro, para que conjuntamente, ambos elaboremos los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y el diseño de actividades (Programación del Departamento, 2019). Por último, el alumnado de altas capacidades tendría también una adaptación curricular que favorezca su correcto desarrollo intelectual. La atención en este caso debería de ser personalizada, pues hay que adaptarse a las necesidades específicas del alumno. Las propuestas van desde la realización de trabajos de ampliación, hasta la incorporación de contenidos y objetivos de cursos superiores, en este caso 2º de Bachillerato.

2.5.5. Contenidos

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre y la Orden de 14 de julio de 2016 establecen por bloques los contenidos mínimos que han de impartirse en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo:

- Bloque 1: El Antiguo Régimen
- Bloque 2: Las revoluciones industriales y sus consecuencias sociales
- Bloque 3: La crisis del Antiguo Régimen
- Bloque 4: La dominación europea del mundo y la I Guerra Mundial
- Bloque 5: El período de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias
- Bloque 6: Evolución de dos mundos diferentes y sus enfrentamientos
- Bloque 7: La Descolonización y el Tercer Mundo
- Bloque 8: La crisis del bloque comunista
- Bloque 9: El mundo capitalista en la segunda mitad del siglo XX
- Bloque 10: El mundo actual desde una perspectiva histórica (CEJA, 2016)

Nuestra propuesta de Unidad Didáctica Integrada se inserta dentro del Bloque 3: La crisis del Antiguo Régimen, en el cual se establecen una serie de contenidos mínimos a tratar. Los contenidos subrayados son los que formarán parte de esta UDI:

- El Nacimiento de los EE UU
- La Revolución Francesa de 1789: aspectos políticos y sociales
- El Imperio Napoleónico
- El Congreso de Viena y el Absolutismo
- Las revoluciones liberales o burguesas de 1820, 1830, y 1848
- El Nacionalismo: Unificaciones de Italia y Alemania
- Cultura y Arte. Europa entre el neoclasicismo y el romanticismo
- La independencia de las colonias hispano-americanas (CEJA, 2016)

2.5.6. Metodología

Como hemos mencionado en el apartado anterior, nuestra unidad didáctica *Las grandes revoluciones del siglo XVIII* se encuentra dentro del Bloque 3: “La crisis del Antiguo Régimen”. Se desarrollará a lo largo de 7 sesiones (55 minutos cada una) y se

realizará en el transcurso de dos semanas, teniendo en cuenta que la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo dispone de cuatro sesiones a la semana. La unidad se comenzará una vez estudiado el Bloque 1: “El Antiguo Régimen” y el Bloque 2: “Las revoluciones industriales y sus consecuencias sociales”, por lo que los alumnos parten de unos conocimientos previos asimilados que incluyen; el régimen absolutista, la filosofía ilustrada, la revolución industrial y el movimiento obrero.

2.5.6.1 Desarrollo de la Unidad Didáctica

A continuación, explicaré sesión por sesión, todos los aspectos que se van a desarrollar a lo largo de esta UDI:

Sesión 1: Introducción

En esta primera clase comenzaremos presentando el tema, lo que nos ocupará 5 minutos. En esta parte, se explicarán al alumnado los objetivos que queremos conseguir con la UDI, la dinámica de trabajo de las sesiones que vamos a realizar y los métodos de evaluación. Una vez resueltas todas las dudas se procederá a comenzar la primera actividad.

1ª Actividad (10'): Esta primera actividad está enfocada a refrescar entre todos los conocimientos previos de la unidad anterior, con el fin de facilitar la asimilación de los nuevos conceptos que van a recibir. Se realizará a modo de lluvia de ideas, haciendo uso de 3 fotografías que se proyectarán en la pizarra y representará cada una un concepto: absolutismo, ilustración y revolución. Cada una llevará asociada un par de preguntas que trataremos de responder con la participación de todo el alumnado, haciendo uso de interpelaciones directas si es necesario. Las preguntas serán las siguientes:

1ª Imagen (ver anexo VI):

- ¿Qué os sugiere la imagen?
- ¿Cuáles son los rasgos del absolutismo?

2ª Imagen (ver anexo VII):

- ¿Qué os sugiere la imagen?
- ¿Cuáles son los principales rasgos de la Ilustración?

3ª Imagen (ver anexo VIII):

- ¿Qué os sugiere la imagen?
- ¿Qué es una revolución?

2ª Actividad (40'): Como introducción a este nuevo tema, se visualizarán dos vídeos-resumen del canal de YouTube *Academia Play*; uno sobre la Guerra de Independencia (ver anexo IX) norteamericana y otro sobre la Revolución francesa (ver anexo X). Los alumnos tendrán que hacer uso del papel y bolígrafo para tomar apuntes sobre los acontecimientos y fechas que se expongan en cada vídeo, pues después deberán realizar un eje cronológico en el que aparezcan ordenadamente las etapas de cada Revolución y sus fechas más relevantes. El eje cronológico se debe entregar al profesor al finalizar la clase. El tiempo se distribuirá de la siguiente manera:

- Proyección del vídeo sobre la Independencia norteamericana (10')
- Elaboración de la primera parte del eje cronológico en un folio apaisado (10')
- Proyección del vídeo sobre la Revolución francesa (10')
- Elaboración de la segunda parte del eje cronológico y entrega (10')

Sesión 2: La Guerra de Independencia norteamericana

1ª Actividad (20'): Los primeros 20 minutos de esta segunda sesión los dedicaremos a realizar una breve exposición magistral para poder profundizar sobre la independencia de EE.UU, con el fin de proporcionar una visión clara sobre el proceso. A pesar de usar para esta primera parte una metodología tradicional, usaremos una retórica atractiva y la apelación continua al alumnado para captar su atención, ya que un uso excesivo de metodologías promueve la dispersión y la falta de interés del discente.

1ª Actividad (35'): Para esta actividad haremos uso de una metodología de trabajo cooperativo. El trabajo consiste en la elaboración de una exposición sobre la Declaración de Independencia en forma de dramatización periodística. Para ello, un alumno de cada grupo hará el papel de periodista del bando británico y otro de periodista del bando patriota y ambos deberán explicar desde su punto de vista las causas, el desarrollo y las consecuencias de la Declaración.

Las mesas se colocarán de manera que se puedan conformar grupos de 5 personas, habiendo 5 grupos de trabajo para un total de 25 alumnos. Los grupos los formará el docente de manera heterogénea, para favorecer que los más avanzados ayuden a los que se están quedando más atrás. Los integrantes pueden apoyarse tanto en su libro de texto como acceder a fuentes historiográficas en su dispositivo móvil, tablet u ordenador portátil en el caso de tenerlo. Cada componente del grupo tendrá un roll asignado:

- Investigador: Es el encargado de buscar la información que van a tener que transmitir en la exposición los periodistas.
- Coordinador: Es el encargado de moderar el grupo, evitando que las voces suban de tono y también de ayudar a los integrantes que lo necesiten.

- Redactor: Es el encargado de transcribir la información que encuentre el investigador para que la expongan los dos periodistas.
- Periodistas (británico y patriota): Son los encargados de transmitir la explicación elaborada por el grupo, cada uno desde su papel.

La exposición de esta actividad se dará al comienzo de la siguiente sesión, a fin de que los alumnos tengan margen para plantearlo de manera atractiva y original.

Sesión 3: Revolución francesa I

1ª Actividad (25'): Como hemos mencionado en la anterior sesión, la primera parte de la clase se dedicará a la exposición sobre el noticiario de la Guerra de Independencia. El tiempo estará limitado a 5 minutos por grupo, por lo que cada periodista tendrá un máximo de 2'5 minutos por exposición. Al final de la clase, los integrantes del grupo entregarán la redacción escrita por el redactor.

2ª Actividad (30'): A continuación nos desplazaremos al aula de informática, donde realizaremos el segundo ejercicio. Consistirá en un trabajo por grupos autónomos en el que realice una investigación sobre las causas de la Revolución francesa. Yo, como profesor, actuaré de dinamizador de la clase, guiando a los alumnos en su aprendizaje autónomo y supervisando su correcto desempeño. Esta actividad conservará los grupos formados para la exposición, pero los alumnos rotarán en sus funciones y se añadirán nuevos cargos:

- Investigador: El encargado de recopilar la información desde el ordenador.
- Moderador: Es el encargado de que el grupo mantenga un volumen que procure el clima de trabajo en clase.
- Redactor: Se encarga de redactar la información encontrada
- Supervisor: Se encargará de supervisar el trabajo de los demás, a la vez que ayuda en su desempeño. Su principal tarea debe de ser la de contrastar la fiabilidad de las fuentes encontradas en internet.
- Portavoz: Es el único componente autorizado para dirigirse al profesor y a otros grupos. Su función es la de salir a la pizarra a explicar algunas de las conclusiones a las que han llegado con su investigación.

Cuando queden 10 minutos para acabar la clase haremos una construcción de lo aprendido entre todos. Cada portavoz del grupo saldrá a la pizarra a escribir una de las causas de la Revolución, explicarla y poder contrastarla con los demás grupos. También, una vez finalizada la tarea, se me entregará la ficha de cada grupo con las correspondientes modificaciones añadidas en la puesta en común.

Sesión 4: Revolución francesa II

1ª Actividad (20'): Esta cuarta sesión se inaugurará nuevamente con una breve exposición sobre el desarrollo de la Revolución francesa, ya que es un tema bastante complejo, y si no se realiza una aclaración previa de conceptos, pueden quedar lagunas que dificulten el desarrollo de las siguientes actividades. Expondremos el tema desde la revolución de 1789 hasta la proclamación del Imperio en 1804. Como siempre, usaremos una retórica atractiva y una interacción con el alumnado para mantener su atención.

2ª Actividad (25'): Esta segunda actividad está enfocada a resaltar el papel activo de las mujeres en la Revolución francesa. Se volverán a formar los grupos y se les encomendará que busquen información sobre las mujeres de la Revolución francesa guiados por una ficha a rellenar que se entregará a cada grupo y deberá de ser entregada al finalizar la clase:

1ª, 2ª y 3ª Imagen: Club patriótico de mujeres (ver anexo XI), mujeres revolucionarias (ver anexo XII) y mujeres debatiendo (ver anexo XIII):

- ¿Qué eran los clubs patrióticos femeninos?
- Investiga algún suceso de la Revolución francesa en la que las mujeres fueron las protagonistas

4ª y 5ª Imagen: Mujer sans-culotte (ver anexo XIV) y la reina María Antonieta (ver anexo XV):

- ¿A qué grupo social representa cada una?
- ¿Crees que tenían todas ellas los mismos intereses?, ¿Cuáles eran?

Texto 1º y 2º: Declaración de Derechos del Hombre (ver anexo XVI) y del Ciudadano y Declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana (ver anexo XVII):

- Lee ambos textos y compáralos
- ¿Crees que hoy en día se ha conseguido la igualdad jurídica entre hombres y mujeres?
- ¿Y la igualdad real?
- ¿Sigue siendo el feminismo necesario actualmente?

3ª Actividad (10'): Los últimos minutos de la clase se usarán para explicar el debate a modo de *roll-play* que se realizará el próximo día. Se darán las indicaciones para la realización de la actividad y se repartirán los roles que tendrá cada grupo, con el fin de que lo preparen para el próximo día. Existirán cinco grupos políticos: aristócratas absolutistas, clero refractario, constitucionalistas, girondinos y jacobinos. A cada grupo se le entregará una ficha que contiene los puntos que se deben preparar para el debate.

Sesión 5: Revolución francesa III

1ª Actividad (35'): El debate de *roll-play* tratará sobre una dramatización de una sesión en la Asamblea Nacional francesa. Como hemos mencionado antes, los grupos políticos serán cinco, y se distribuirán las sillas en la clase de la siguiente manera: aristócratas y clero a la derecha, constitucionalistas en el centro y girondinos y jacobinos a la izquierda. El moderador del debate será el profesor, que un debate respetuoso por rondas en el que todos los grupos (y todos los alumnos) puedan intervenir. Se tratará un tema en cada ronda, los cuáles han de venir ya preparados en base a la ficha que se entregó:

- Debate 1: Régimen de gobierno (Monarquía absoluta, constitucional o república)
- Debate 2: Orden social (Estamental, sociedad de clases)
- Debate 3: Régimen de propiedad (Feudal, propiedad privada, intereses públicos frente a privados)
- Debate 4: Sufragio (censitario/universal, masculino/ambos, directo/indirecto)
- Debate 5: Gestión del poder (centralista/descentralizada)

Una vez finalizado el debate, todos los alumnos deberán entregar su ficha personal, señalando su nombre y que grupo político han sido.

2ª Actividad (20'): Esta segunda actividad se realizará siguiendo también los mismos grupos, pero su carácter será más relajado para invitar a un clima de trabajo sosegado después de la intensa sesión. En este caso haremos uso el proyector y los altavoces para reproducir el himno de Francia, *La Marsellesa* subtitulado en español (ver anexo XVIII). A continuación se le entregará a cada grupo una ficha en la que vendrán una serie de indicaciones:

- Relaciona la letra con su contexto histórico.
- Investiga cuáles son los días nacionales de Francia y EE.UU y su relación con las revoluciones burguesas del siglo XVIII.
- ¿Por qué crees que se eligieron estos días como símbolos de la identidad nacional?

Sesión 6: Imperio napoleónico

1ª Actividad (30'): Para la actividad se colocarán las mesas en posición de trabajo en grupo. La sesión consistirá en un recorrido por todas las constituciones estudiadas en el tema, desde la estadounidense de 1787 hasta la napoleónica de 1799. En total se repartirán 5 constituciones, una para cada grupo de trabajo:

Grupo 1: Constitución estadounidense de 1787

Grupo 2: Constitución francesa de 1791

Grupo 3: Constitución francesa de 1793

Grupo 4: Constitución francesa de 1795

Grupo 5: Constitución francesa del año VIII

Una vez asignadas las constituciones, se les indicará a los alumnos que deben de responder a las siguientes cuestiones:

- Régimen político
- Poder ejecutivo
- Poder legislativo
- Poder judicial
- Sufragio
- Cuestión de género, clase y raza en los derechos políticos
- Contexto histórico

Terminada la investigación, los portavoces de cada grupo saldrán uno por uno a exponer su Constitución. Nosotros como profesores, actuaremos de guías y corregiremos los errores y resolviendo dudas que vayan surgiendo a lo largo de la actividad. La redacción se entregará al finalizar la clase.

2ª Actividad (25'): Esta actividad se trabajará de manera individual. Para su realización se repartirá a cada alumno un mapa mudo de la Europa napoleónica (ver anexo XIX). Se les encomendará que identifiquen los Estados presentes y que lo pinten, usando colores diferenciados para los territorios gobernados por Francia, los Estados satélite, sus países aliados y sus enemigos. Una vez terminado, el alumno deberá llevar a cabo un comentario de mapa que incluya las siguientes cuestiones:

- ¿Qué tipo de mapa es?
- ¿Qué muestra el mapa?
- Contexto histórico
- Investiga por qué motivos cayó el Imperio napoleónico, explicando las causas y señalando las consecuencias inmediatas (se puede usar tanto el libro de texto como internet).
- Según tu opinión: ¿Fue Napoleón un contrarrevolucionario o un revolucionario? Justifica tu respuesta.

El mapa deberá ser entregado con su comentario al final de la clase.

Sesión 7: Nuestra Revolución

1ª Actividad (50'): Esta actividad está planteada a modo de conclusión, y en ella pretendemos llevar el espíritu de lucha revolucionaria por la libertad, la igualdad y la fraternidad a la realidad histórica del mundo en el que viven nuestros alumnos. Para ello, se formarán de nuevo los cinco grupos y propondremos leer entre todos la Declaración universal de los Derechos Humanos (ver anexo XX). A continuación, se les lanzará la cuestión a los alumnos: ¿Se cumplen hoy en día?

Los discentes deberán investigar sobre situaciones actuales en las que algunos de estos derechos humanos no se cumplan, para a continuación redactar un cuaderno de quejas sobre los problemas del mundo actual, a la manera de los cuadernos de la Revolución francesa. El cuaderno debe incluir también una serie de propuestas sobre cómo cambiar el mundo para hacerlo más justo y respetuoso con los derechos universales. Una vez realizado, los portavoces saldrán a la pizarra para exponer las conclusiones a las que han llegado. Como se hace con todos los ejercicios, éste también se entregará al finalizar la sesión.

2ª Actividad (5'): Como instrumento de valoración de calidad del formato y a modo de automejora, se le pasará un breve cuestionario al alumnado para conocer su opinión sobre la UDI llevada a cabo:

- ¿Te ha resultado útil el estudio de las revoluciones burguesas del siglo XVIII?
- ¿Qué te ha parecido el modelo de clases planteado?
- ¿Cuál ha sido tu actividad favorita? ¿Y la que menos te ha gustado?

2.5.7. Evaluación

Criterios de evaluación:

1. Analizar la evolución política, económica, social, cultural y de pensamiento que caracteriza a la primera mitad del siglo XIX distinguiendo los hechos, personajes y símbolos y encuadrándolos en cada una de las variables analizadas. CD, CAA, CEC.

2. Describir las causas y el desarrollo de la Independencia de Estados Unidos estableciendo las causas más inmediatas y las etapas de independencia. CSC, SIEP, CAA.

3. Explicar a partir de información obtenida en Internet, la Revolución Francesa de 1789 incluyendo cada idea obtenida en las causas, el desarrollo y las consecuencias. CD, CSC, CAA.

4. Identificar el Imperio Napoleónico localizando su expansión europea y estableciendo sus consecuencias. CSC, CMCT, CEC, CAA. (CEJA, 2016)

Estándares de aprendizaje:

1.1 Realiza ejes cronológicos que incluyan diacronía y sincronía de los acontecimientos de la primera mitad del siglo XIX.

2.1. Identifica jerarquías causales en la guerra de independencia de Estados Unidos a partir de fuentes historiográficas.

3.1. Explica las causas de la Revolución Francesa de 1789.

3.2. Explica esquemáticamente el desarrollo de la Revolución Francesa.

4.1. Identifica en un mapa histórico la extensión del Imperio Napoleónico (MECD, 2015).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	PROCEDIMIENTOS
Analizar la evolución política, económica, social, cultural y de pensamiento que caracteriza a la primera mitad del siglo XIX distinguiendo los hechos, personajes y símbolos y encuadrándolos en cada una de las variables analizadas. CD, CAA, CEC.	Realiza ejes cronológicos que incluyan diacronía y sincronía de los acontecimientos de la primera mitad del siglo XIX.	-Realización de un eje cronológico de la Revolución americana y francesa en base a dos vídeos
Describir las causas y el desarrollo de la Independencia de Estados Unidos estableciendo las causas más inmediatas y las etapas de independencia. CSC, SIEP, CAA.	Identifica jerarquías causales en la guerra de independencia de Estados Unidos a partir de fuentes historiográficas.	-Exposición del noticiario de la Guerra de Independencia y su redacción correspondiente
Explicar a partir de información obtenida en Internet, la Revolución Francesa de 1789	Explica las causas de la Revolución Francesa de 1789.	-Investigación sobre las causas de la Revolución francesa, exposición y

incluyendo cada idea obtenida en las causas, el desarrollo y las consecuencias. CD, CSC, CAA.	Explica esquemáticamente el desarrollo de la Revolución Francesa.	entrega de la ficha de trabajo - Entrega de ficha sobre las mujeres en la Revolución francesa - Debate <i>roll-play</i> de una sesión en la Asamblea Nacional y su ficha correspondiente. - Entrega de la ficha <i>La Marsellesa</i> - Entrega de ficha sobre una Constitución francesa
Identificar el Imperio Napoleónico localizando su expansión europea y estableciendo sus consecuencias. CSC, CMCT, CEC, CAA.	Identifica en un mapa histórico la extensión del Imperio Napoleónico.	-Entrega de mapa del Imperio Napoleónico y su comentario de texto
		-Realización del cuaderno de quejas sobre el mundo actual y propuestas para mejorarlo

Instrumentos de evaluación:

Como instrumentos para evaluar al alumnado usaremos:

- Las actividades, individuales o grupales entregadas al final de cada clase (70%).
- La actitud de interés, respeto y participación activa en los debates (20%).
- La observación del profesor en su desempeño individual en el trabajo cooperativo (10%).

2.5.5. Elementos transversales

Decreto 110/2016, de 14 de junio, establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y en él se detallan los elementos transversales que deben de tratarse en esta etapa. A continuación voy a exponer brevemente los elementos que trataré en mi UDI y de qué manera:

a) El respeto al Estado de Derecho y a los derechos y libertades fundamentales recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía (CEJA, 2016).

Este elemento lo llevaremos a cabo a través del estudio de las constituciones francesas, la americana y la Carta de Derechos del Hombre y el Ciudadano. Por medio de una metodología de aprendizaje significativo, relacionaremos las luchas y los objetivos conseguidos en la Revolución francesa con los derechos asentados y recogidos la Constitución española de 1978 y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

b) El desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales para el ejercicio de la participación, desde el conocimiento de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la democracia (CEJA, 2016).

Hablar de Revolución francesa significa hablar de valores democráticos. Significa hablar de libertad, igualdad y fraternidad; de lucha por la justicia social y de concienciación por los derechos y deberes que tenemos como ciudadanos democráticos. Por ello, las conquistas de 1789 son las raíces más profundas de nuestra democracia y nuestro pensamiento político actual.

c) La educación para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, el autoconcepto, la imagen corporal y la autoestima como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, el rechazo y la prevención de situaciones de acoso escolar, discriminación o maltrato, la promoción del bienestar, de la seguridad y de la protección de todos los miembros de la comunidad educativa (CEJA, 2016).

La educación para la convivencia debe estar intrínseca en las clases de los profesores y profesoras que conforman la comunidad educativa. Esto no ha de darse en un momento puntual a manera de conferencia, sino que debe de verse y llevarse a cabo en el aula. Mediante las actividades en grupos heterogéneos, el fomento del compañerismo y el trabajo cooperativo en detrimento de la competitividad, pretendemos crear un clima de respeto mutuo y con uno mismo.

d) El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la

humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual (CEJA, 2016).

Estos valores feministas de igualdad real entre hombres y mujeres los vamos a llevar a cabo tanto de manera indirecta como de manera directa. De forma indirecta mediante el fomento de actitudes en clase que sean favorables a la igualdad y que repudien los comportamientos machistas, actuando en cuanto ante cualquier indicio de actitudes sexistas. También se tratarán de manera directa por medio del estudio de la contribución de la mujer en el mundo de la ilustración, su papel activo en la revolución francesa y la Carta de los Derechos de la Mujer y la ciudadana.

e) El fomento de los valores inherentes y las conductas adecuadas a los principios de igualdad de oportunidades, accesibilidad universal y no discriminación, así como la prevención de la violencia contra las personas con discapacidad (CEJA, 2016).

Los valores de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad deben promoverse y naturalizarse en el día a día en el aula. Para ello debe de contribuir también el IES, que debe tener una accesibilidad adecuada en todos sus espacios, con rampas y ascensores adaptadas a personas con movilidad reducida.

f) El fomento de la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad y la convivencia intercultural, el conocimiento de la contribución de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas al desarrollo de la humanidad, el conocimiento de la historia y la cultura del pueblo gitano, la educación para la cultura de paz, el respeto a la libertad de conciencia, la consideración a las víctimas del terrorismo, el conocimiento de los elementos fundamentales de la memoria democrática vinculados principalmente con hechos que forman parte de la historia de Andalucía, y el rechazo y la prevención de la violencia terrorista y de cualquier otra forma de violencia, racismo o xenofobia (CEJA, 2016).

Este elemento de tolerancia y reconocimiento de la diversidad cultural va de la mano con los valores democráticos, que no se entienden sin su componente de pluralidad y aceptación de todas las culturas dentro de nuestra sociedad.

g) El perfeccionamiento de las habilidades para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo (CEJA, 2016).

En nuestra UDI va a estar muy presente el debate a través del diálogo, el respeto de turnos y la escucha activa. Lo llevaremos a cabo por medio de debates sobre cómo podemos contribuir a cambiar el mundo cada uno de nosotros y por medio de la

actividad de roll-play, en la que cada alumno asumirá el papel de un personaje en un debate sobre la Revolución francesa.

h) La utilización crítica y el autocontrol en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y los medios audiovisuales, la prevención de las situaciones de riesgo derivadas de su utilización inadecuada, su aportación a la enseñanza, al aprendizaje y al trabajo del alumnado, y los procesos de transformación de la información en conocimiento (CEJA, 2016).

En nuestra UDI nuestros alumnos y alumnas trabajarán con soportes electrónicos para acceder a la web, por lo que nosotros como docentes debemos concienciarles sobre el uso correcto de las tecnologías y su utilidad como herramienta educativa.

i) La toma de conciencia y la profundización en el análisis sobre temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la pobreza en el mundo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y naciones, así como los principios básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural y las repercusiones que sobre el mismo tienen las actividades humanas, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación o el calentamiento de la Tierra, todo ello, con objeto de fomentar la contribución activa en la defensa, conservación y mejora de nuestro entorno como elemento determinante de la calidad de vida (CEJA, 2016).

Este elemento lo trabajaremos a través de la conexión pasado-presente que vamos a realizar para nuestra UDI. Buscamos que nuestros alumnos se conviertan en jóvenes revolucionarios que tomen conciencia sobre los muchos problemas que afronta el mundo actualmente (desigualdad, pobreza, cambio climático...) y que participen de manera activa para proponer soluciones a estos grandes desafíos del mundo globalizado.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Altense, F. (2008) "Historiography of the American Revolution" Research paper for Professor Edward J. Hagerty
- Bastarache, F. (2004) "La Revolución francesa y el Imperio napoleónico". Texto inédito. pp. 1-16
- Bosemberg, L. (1989) "Historiografía y revolución: tres autores del siglo XIX y las causas de la Revolución francesa" *Historia Crítica* nº2, pp. 5-16
- Castillejo, E. (2005). "El concepto de revolución en los manuales de historia del franquismo". *Gerónimo de Uztariz*, nº 21, pp. 103-164
- Cid, A. [et al.](2016), *Historia del Mundo Contemporáneo 1º de Bachillerato*. Sevilla. Algaida
- Dalmases, E. (2005) "Las actividades prácticas en las ciencias sociales ¿Utopía o posibilidad?" *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*.
- Del Río, R. (2009) "Historias de la Revolución francesa: Avances científicos y visiones ideológicas de los siglos XIX y XX" *Revista HMIC*, número VII, pp. 1-20
- Grence, T. [et al.](2015) *Día a día en el aula para 1º de Bachillerato*. Madrid. Santillana
- Gurpide, J. (1955). *Geografía e Historia de Navarra. Lecturas, leyendas, tradiciones, biografías de hombres ilustres de Navarra*. Enseñanza Primaria, Aramburu, Pamplona.
- Hobsbawm, E. (2011), *La Era de la Revolución (1789-1848)*. Madrid. Crítica.
- Ladenburg, T. (2007) "Historians and the American Revolution" *Digital History*, Charpet 14, pp. 57-60
- Plan de Centro plurianual del IES Aricel (2017). Enlace: <http://iesaricel.org/wp-content/uploads/2018/03/PLAN-DE-CENTRO-2017-18.pdf>
- Prats, J. y Santacana, J. (2011a). Por qué y para qué enseñar Historia. En Prats, J. (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: GRAÓ.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011b). Los contenidos en la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 31-49). Barcelona: GRAÓ.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011c). Métodos para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 51-56). Barcelona: GRAÓ.
- Programación del Departamento de Geografía e Historia del IES Aricel (2019)

- Sáez, R. y Albadejo, D. (2016) “la revolución de las revoluciones. propuesta de guía didáctica y perspectivas historiográficas sobre la revolución francesa (1789-1821)” *Edad Moderna en Secundaria*, 199-209
- Taracena, A. (1994). “El debate historiográfico en torno a la Revolución Francesa” *Reflexiones*, vol. 24, nº1, pp. 1-8
- Tortella, G. (2005) *Los orígenes del siglo XXI. Un ensayo de Historia Social y Económica*. Madrid. Gádir
- Varios autores (2015), *Historia del Mundo Contemporáneo 1º de Bachillerato*. Madrid. Santillana
- Vázquez, M. (2014) “A vueltas con la Revolución francesa. Viejos debates y nuevas propuestas” *Historia Contemporánea*, nº51, pp. 509-541

LEGISLACIÓN DE REFERENCIA:

- Gobierno de España, 1978. “Constitución Española, aprobada por las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978”. *Boletín Oficial del Estado*, 311.1: 29.315- 29.424, 29 de diciembre de 1978.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. *Boletín Oficial del Estado*, nº 25, 2015, 29 de enero.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, nº 3, 3 de enero.
- Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 de diciembre.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2016) Decreto 110/2016 de 14 de junio. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* Nº 122
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2016) Orden de 14 de julio de 2016. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* Nº 145

WEBGRAFÍA:

- Declaración Universal de Derechos Humanos*. (2020). Naciones Unidas. Recuperado el 7 de junio de 2020, en <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/#:~:text=La%20Declaraci%C3%B3n%20Universal%20de%20los,historia%20de%20>

[0los%20derechos%20humanos.&text=La%20Declaraci%C3%B3n%20establece%2C%20por%20primera,a%20m%C3%A1s%20de%20500%20idiomas.](#)

-*Somos la Revolución* (2020). CEDEC. Recuperado el 5 de junio de 2020, en [http://descargas.pntic.mec.es/cedec/proyectoedia/reasociales/contenidos/somos la revolucion/index.html](http://descargas.pntic.mec.es/cedec/proyectoedia/reasociales/contenidos/somos_la_revolucion/index.html)

-*La cuna de Halicarnaso* (2020). Recuperado el 7 de junio de 2020, en <http://www.lacunadehalicarnaso.com/>

-*Profesor Francisco* (2020). Recuperado el 7 de junio de 2020, en <https://www.profesorfrancisco.es/>

-*Rosa Liarte Blog de Innovación* (2020). Recuperado el 7 de junio de 2020, en <https://rosaliarte.com/>

4. ANEXOS

- Anexo I:



Fotografía aérea del municipio de Albolote. Desde lairegranada (2015) *Imagen aérea de Albolote*. Recuperado de:

<https://www.ahoragranada.com/noticias/la-calidad-del-aire-de-albolote-a-examen/>

- Anexo II:



Problema de goteras en el IES. Albolote Información (2019) *Mesas claramente encharcadas como consecuencia de las filtraciones del agua de lluvia*. Recuperado de: <http://www.alboloteinformacion.com/bxx-goteras-ies/vuelven-las-goteras-al-ies-aricel>

- **Anexo III:**



El gimnasio usado a modo de salón de actos denota su falta de espacio. Albolote Información (2018) *El director, Antonio Luis Ortega, da la bienvenida a familias y alumnado de 1º de ESO*. Recuperado de:

<http://www.alboloteinformacion.com/Educacion/comienza-el-curso-en-secundaria>

- **Anexo IV:**



Exterior del IES Aricel. Ahora Granada (2018) *Entrada del IES Aricel en Albolote*. Recuperado de: <https://www.ahoragranada.com/noticias/el-ies-aricel-de-albolote-reconocido-en-los-premios-andaluces-minutodelibro/>

- **Anexo V:**



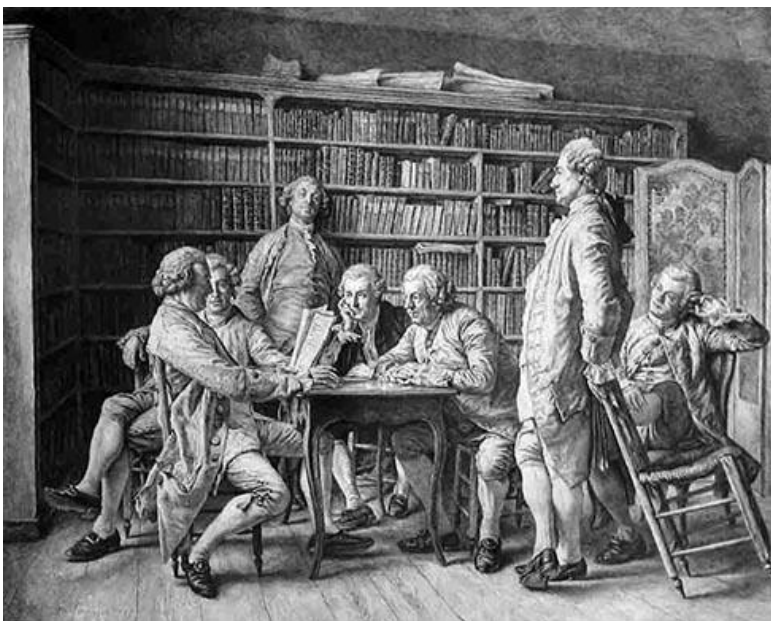
Zona del patio. IES Aricel de Albolote (2015) *Minuto de silencio por el trágico suceso en el IES Joan Fuster*. Recuperado de: <http://iesaricel.org/?p=958>

- **Anexo VI:**



Luis XIV. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Luis_XIV_de_Francia

- **Anexo VII:**



Reunión de ilustrados. Recuperado de: <http://nodulo.org/ec/2015/n156p02.htm>

- **Anexo VIII:**



Toma de la Bastilla. Recuperado de:

https://es.wikipedia.org/wiki/Toma_de_la_Bastilla

- **Anexo IX:**

Vídeo de Academia Play sobre la Revolución americana. Fuente:

<https://www.youtube.com/watch?v=nMA5ykesU0I>

- **Anexo X:**

Vídeo de Academia Play sobre la Revolución francesa. Fuente:

<https://www.youtube.com/watch?v=ttdq818TGD0>

- **Anexo XI:**



Club de mujeres patriotas. (2015) Recuperado de:

<https://andreadvhistoria.wordpress.com/2015/12/04/las-mujeres-en-la-revolucion-francesa/>

- **Anexo XII:**



Mujeres revolucionarias en armas. (2016) Recuperado de:

<http://mujericolas.blogspot.com/2016/10/los-clubes-patrioticos-de-mujeres.html>

- **Anexo XIII:**



Debate político de mujeres. (2020) Recuperado de:

<https://conversacionsobrehistoria.info/2020/03/05/dia-internacional-de-la-mujer-i-mujeres-en-revolucion-la-participacion-femenina-en-la-revolucion-francesa-de-1789/>

- **Anexo XIV:**



Mujer sans-culotte. (2014) Recuperado de:

<http://revolucionessiberaleseuropa.blogspot.com/2014/11/los-cuadernos-de-quejas-de-las-mujeres.html>

- **Anexo XV:**



La reina María Antonieta de Austria. Recuperado de:

https://es.wikipedia.org/wiki/Mar%C3%ADA_Antonieta_de_Austria

- **Anexo XVI:**

DECLARACIÓN DE DERECHOS DEL HOMBRE Y EL CIUDADANO

1. Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales solo pueden fundarse en la utilidad común.

2. La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Esos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

3. La fuente de toda soberanía reside esencialmente en la nación; ningún individuo, ni ninguna corporación pueden ser revestidos de autoridad alguna que no emane directamente de ella.

4. La libertad consiste en poder hacer todo aquello que no cause perjuicio a los demás. El ejercicio de los derechos naturales de cada hombre, no tiene otros límites que los que garantizan a los demás miembros de la sociedad el disfrute de los mismos derechos. Estos límites solo pueden ser determinados por la ley.

5. La ley solo puede prohibir las acciones que son perjudiciales a la sociedad. Lo que no está prohibido por la ley no puede ser impedido. Nadie puede verse obligado a aquello que la ley no ordena.

6. La ley es expresión de la voluntad de la comunidad. Todos los ciudadanos tienen derecho a colaborar en su formación, sea personalmente, sea por medio de sus representantes. Debe ser igual para todos, sea para proteger o para castigar. Siendo todos los ciudadanos iguales ante ella, todos son igualmente elegibles para todos los honores, colocaciones y empleos, conforme a sus distintas capacidades, sin ninguna otra distinción que la creada por sus virtudes y conocimientos.

7. Ningún hombre puede ser acusado, arrestado y mantenido en confinamiento, excepto en los casos determinados por la ley, y de acuerdo con las formas por esta prescritas. Todo aquel que promueva, solicite, ejecute o haga que sean ejecutadas órdenes arbitrarias, debe ser castigado, y todo ciudadano requerido o aprendido por virtud de la ley debe obedecer inmediatamente, y se hace culpable si ofrece resistencia.

8. La ley no debe imponer otras penas que aquellas que son estrictas y evidentemente necesarias; y nadie puede ser castigado sino en virtud de una ley promulgada con anterioridad a la ofensa y legalmente aplicada.

9. Todo hombre es considerado inocente hasta que ha sido declarado convicto. Si se estima que su arresto es indispensable, cualquier rigor mayor del indispensable para asegurar su persona ha de ser severamente reprimido por la ley.

10. Ningún hombre debe ser molestado por razón de sus opiniones, ni aún por sus ideas religiosas, siempre que al manifestarlas no se causen trastornos del orden público establecido por la ley.

11. Puesto que la libre comunicación de los pensamientos y opiniones es uno de los más valiosos derechos del hombre, todo ciudadano puede hablar, escribir y publicar libremente, excepto cuando tenga que responder del abuso de esta libertad en los casos determinados por la ley.

12. Siendo necesaria una fuerza pública para garantizar los derechos del hombre y del ciudadano, se constituirá esta fuerza en beneficio de la comunidad, y no para el provecho particular de las personas a las que ha sido confiada.

13. Siendo necesaria, para sostener la fuerza pública y subvenir a los gastos de administración, una contribución común, esta debe ser distribuida equitativamente entre los ciudadanos, de acuerdo con sus facultades.

14. Todo ciudadano tiene derecho, ya por sí mismo o por su representante, a constatar la necesidad de la contribución pública, a consentirla libremente, a comprobar su adjudicación y a determinar su cuantía, su modo de amillaramiento, su recaudación y su duración.

15. La sociedad tiene derecho a pedir a todos sus agentes cuentas de su administración.

16. Una sociedad en la que la garantía de los derechos no está asegurada, ni la separación de poderes determinada, no tiene constitución.

17. Siendo inviolable y sagrado el derecho de propiedad, nadie podrá ser privado de él, excepto cuando la necesidad pública, legalmente comprobada, lo exige de manera evidente, y a la condición de una indemnización previa y justa.

Recuperado de:

https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf

- **Anexo XVII:**

DECLARACIÓN DE DERECHOS DE LA MUJER Y LA CIUDADANA

Preámbulo: Las madres, hijas, hermanas, representantes de la nación, piden que se las constituya en asamblea nacional. Por considerar que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción de 105 gobiernos, han resuelto exponer en una declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer a fin de que esta declaración, constantemente presente para todos los miembros del cuerpo social les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes, a fin de que los actos del poder de las mujeres y los del poder de los hombres puedan ser, en todo instante, comparados con el objetivo de toda institución política y sean más respetados por ella, a fin de que las reclamaciones

de las ciudadanas, fundadas a partir de ahora en principios simples e indiscutibles, se dirijan siempre al mantenimiento de la constitución, de las buenas costumbres y de la felicidad de todos. En consecuencia, el sexo superior tanto en belleza como en coraje, en los sufrimientos maternos, reconoce y declara, en presencia y bajo 105 auspicios del Ser supremo, los Derechos siguientes de la Mujer y de la Ciudadana:

1. La mujer nace, permanece y muere libre al igual que el hombre en derechos.
2. El objetivo de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles de la Mujer y del Hombre; estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y, sobre todo, la resistencia a la opresión.
3. El principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación que no es más que la reunión de la Mujer y el Hombre: ningún cuerpo, ningún individuo, puede ejercer autoridad que no emane de ellos.
4. La libertad y la justicia consisten en devolver todo lo que pertenece a los otros; así, el ejercicio de los derechos naturales de la mujer solo tiene por límites la tiranía perpetua que el hombre le opone; estos límites deben ser corregidos por las leyes de la naturaleza y de la razón.
5. Las leyes de la naturaleza y de la razón prohíben todas las acciones perjudiciales para la Sociedad: todo lo que no esté prohibido por estas leyes, prudentes y divinas, no puede ser impedido y nadie puede ser obligado a hacer lo que ellas no ordenan.
6. La ley debe ser la expresión de la voluntad general; todas las Ciudadanas y Ciudadanos deben participar en su formación personalmente o por medio de sus representantes. Debe ser la misma para todos; todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, por ser iguales a sus ojos, deben ser igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades y sin más distinción que la de sus virtudes y sus talentos.
7. Ninguna mujer se halla eximida de ser acusada, detenida y encarcelada en los casos determinados por la Ley. Las mujeres obedecen como los hombres a esta Ley rigurosa.
8. La Ley solo debe establecer penas estrictas y evidentemente necesarias y nadie puede ser castigado más que en virtud de una Ley establecida y promulgada anteriormente al delito y legalmente aplicada a las mujeres.
9. Sobre toda mujer que haya sido declarada culpable caerá todo el rigor de la Ley.
10. Nadie debe ser molestado por sus opiniones incluso fundamentales; si la mujer tiene el derecho de subir al cadalso, debe tener también igualmente el de subir a la Tribuna con tal que sus manifestaciones no alteren el orden público establecido por la Ley.

11. La libre comunicación de los pensamientos y de las opiniones es uno de los derechos más preciosos de la mujer, puesto que esta libertad asegura la legitimidad de los padres con relación a los hijos. Toda ciudadana puede, pues, decir libremente, soy madre de un hijo que os pertenece, sin que un prejuicio bárbaro la fuerce a disimular la verdad; con la salvedad de responder por el abuso de esta libertad en los casos determinados por la Ley.
12. La garantía de los derechos de la mujer y de la ciudadana implica una utilidad mayor; esta garantía debe ser instituida para ventaja de todos y no para utilidad particular de aquellas a quienes es confiada.
13. Para el mantenimiento de la fuerza pública y para los gastos de administración, las contribuciones de la mujer y del hombre son las mismas; ella participa en todas las prestaciones personales, en todas las tareas penosas, por lo tanto, debe participar en la distribución de los puestos, empleos, cargos, dignidades y otras actividades.
14. Las Ciudadanas y Ciudadanos tienen el derecho de comprobar, por sí mismos o por medio de sus representantes, la necesidad de la contribución pública. Las Ciudadanas únicamente pueden aprobarla si se admite un reparto igual, no solo en la fortuna sino también en la administración pública, y si determinan la cuota, la base tributaria, la recaudación y la duración del impuesto.
15. La masa de las mujeres, agrupada con la de los hombres para la contribución, tiene el derecho de pedir cuentas de su administración a todo agente público.
16. Toda sociedad en la que la garantía de los derechos no esté asegurada, ni la separación de los poderes determinada, no tiene constitución; la constitución es nula si la mayoría de los individuos que componen la Nación no ha cooperado en su redacción.
17. Las propiedades pertenecen a todos los sexos reunidos o separados; son, para cada uno, un derecho inviolable y sagrado; nadie puede ser privado de ella como verdadero patrimonio de la naturaleza a no ser que la necesidad pública, legalmente constatada, lo exija de manera evidente y bajo la condición de una justa y previa indemnización.

Epílogo: Mujer, despierta; el rebato de la razón se hace oír en todo el universo; reconoce tus derechos. El potente imperio de la naturaleza ha dejado de estar rodeado de prejuicios, fanatismo, superstición y mentiras. La antorcha de la verdad ha disipado todas las nubes de la necedad y la usurpación. El hombre esclavo ha redoblado sus fuerzas y ha necesitado apelar a las tuyas para romper sus cadenas. Pero una vez en libertad, ha sido injusto con su compañera. ; Oh, mujeres! ¡Mujeres! ¿Cuándo dejaréis de estar ciegas? ¿Qué ventajas habéis obtenido de la revolución? Un desprecio más marcado, un desdén más visible. [...] Cualesquiera sean los obstáculos que os opongan, podéis superarlos; os basta con desearlo.

Recuperado de:

https://es.wikipedia.org/wiki/Declaraci%C3%B3n_de_los_Derechos_de_la_Mujer_y_de_la_Ciudadana#:~:text=La%20Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos,proclamada%20el%2026%20de%20agosto

- **Anexo XVIII:**

LA MARSELLESA

Marchemos, hijos de la Patria,

¡ha llegado el día de gloria!

Contra nosotros, de la tiranía, el sangriento estandarte se alza. (bis)

¿Oís en los campos el bramido

de aquellos feroces soldados?

¡Vienen hasta vuestros mismos brazos

a degollar a vuestros hijos y esposas!

¡A las armas, ciudadanos!

¡Formad vuestros batallones!

¡Marchemos, marchemos!

¡Que la sangre de los impuros riegue nuestros campos!

¿Qué pretende esa horda de esclavos,

de traidores, de reyes conjurados?

¿Para quién esas viles cadenas,

esos grilletes de hace tiempo preparados? (bis)

Para nosotros, franceses, ¡ah, qué ultraje!

¡Qué emociones debe suscitar!

¡A nosotros osan intentar

reducirnos a la antigua servidumbre!

¡Cómo, cohortes extranjeras,

harían la ley en nuestros hogares!

¡Cómo, esas falanges mercenarias

derrotarían a nuestros fieros guerreros! (bis)

Recuperado de:

<https://www.diplomatie.gouv.fr/es/venir-a-francia/conozca-francia/simbolos-de-la-republica/article/la-marsellesa>

- **Anexo XIX:**



Recuperado de: <http://profesorjuliodapenalosada.blogspot.com/2017/01/>

- **Anexo XX:**

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

LA ASAMBLEA GENERAL proclama la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1.

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2.

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3.

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4.

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5.

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6.

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7.

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8.

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

Artículo 9.

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10.

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11.

1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.

2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

Artículo 12.

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 13.

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14.

1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.

2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 15.

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.

2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Artículo 16.

1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17.

1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.

2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 18.

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19.

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20.

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.

2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21.

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.

2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente,

por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22.

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23.

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.

3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.

4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24.

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25.

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27.

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28.

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Artículo 29.

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 30.

Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

Recuperado de:

<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/#:~:text=Todos%20son%20iguales%20ante%20la,toda%20provocaci%C3%B3n%20a%20tal%20discriminaci%C3%B3n.>