



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Centro de Estudios de Postgrado

LOS TOTALITARISMOS: PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA PARA GEOGRAFÍA E HISTORIA DE 4º CURSO DE LA ESO

Alumno/a: Vallejos Díaz, Víctor

Tutor/a: Dña. Ana Belén Gómez Fernández

Dpto: Historia Contemporánea

ÍNDICE		
1. Resumen y palabras clave		Pág. 2
2. Introducción		Pág. 3
3. Objetivos del TFM		Pág. 5
4. Fundamentación epistemológica	4.1. Evolución histórica del sistema educativo español y de la enseñanza de Historia	Pág. 6
	4.2. El sistema educativo en la actualidad	Pág. 16
	4.3. Los totalitarismos, Bloque 5: La época de “Entreguerras” (1919-1945) en la ESO	Pág. 25
5. Programación didáctica	5.1. Justificación de la programación didáctica	Pág. 30
	5.2. Características del centro	Pág. 35
	5.3. Características del alumnado	Pág. 40
	5.4. Objetivos	Pág. 41
	5.5. Las competencias	Pág. 46
	5.6. Los contenidos	Pág. 50
	5.7. Metodología	Pág. 52
	5.8. Trasposición didáctica de la unidad	Pág. 54
	5.9. Descripción de las tareas, actividades y proyecto	Pág. 57
	5.10. Temporalización de la unidad didáctica	Pág. 63
	5.11. Método de evaluación y calificación	Pág. 66
	5.12. Medidas de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	Pág. 71
	5.13. Mapa de desempeño	Pág. 75
6. Conclusiones		Pág. 77
7. Referencias bibliográficas		Pág. 79
8. Anexos		Pág. 83

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE/ ABSTRACT AND KEYWORDS

Resumen: Los Totalitarismos son una parte importante de los contenidos curriculares del Bloque 5. El periodo de entreguerras, para la asignatura de Geografía e Historia de 4º de la ESO. En este TFM se abordará un recorrido histórico sobre la enseñanza general de las ciencias sociales en España y concretamente sobre el estado actual de la enseñanza de los totalitarismos en el aula. Posteriormente, se desarrollará, en este TFM, la programación completa de la unidad didáctica en cuestión, teniendo en cuenta las recomendaciones y obligaciones presentes en la legislación educativa española.

Palabras clave: Programación didáctica, totalitarismo, Geografía, Historia.

Abstract: Totalitarianisms are an important part of the curricular content of Block 5: "The interwar period", for the Geography and History course of 4th ESO. This TFM will address a historical overview of the general teaching of social sciences in Spain and specifically on the current state of teaching totalitarianism in the classroom. Subsequently, the complete programming of the didactic unit on issues taking into account the recommendations and obligations imposed by Spanish educational legislation will be developed in this TFM.

Keywords: Educational Programming, Totalitarianisms, geography, history.

2. INTRODUCCIÓN

En este Trabajo de Fin de Máster se ha elegido programar los contenidos del Bloque 5. El Periodo de Entreguerras, para la asignatura de Geografía e Historia de cuarto curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). De entre todos los contenidos fijados en la legislación educativa española, se han elegido aquellos que son imprescindibles para comprender los totalitarismos del siglo XX. De esta manera se ha conformado la unidad didáctica presente en este trabajo. Se ha elegido programar los contenidos del bloque con carácter más universal, dejando los específicos para el contexto español para una unidad didáctica posterior. De esta forma, los contenidos pertenecientes a la Segunda República y la Guerra Civil en España serían abordados con la profundidad que requieren posteriormente. Los contenidos, en los que sí se centra este TFM, son los que arrancan con la firma de los tratados del fin de la primera guerra mundial y sus consecuencias, la difícil situación alemana después de la guerra, el *Crash* del 29, La Gran Depresión de los años 30 y el auge de los totalitarismos.

Se considera que esta selección de contenidos forma una unidad didáctica consistente y lógica para construir aprendizajes significativos para los alumnos y alumnas. Los temas abordados nos permiten trabajar el desarrollo de habilidades muy variadas, partiendo de aquellas más encaminadas a la memorización de hechos concretos, hasta aprendizajes más exigentes como el desarrollo de la conciencia crítica y social o de procedimientos de autoaprendizaje.

La clave del proceso de enseñanza y aprendizaje es la inclusión de distintas metodologías encaminadas a desarrollar todos los objetivos marcados por la legislación y por el propio docente. En este sentido, existen infinidad de perspectivas didácticas con las que se podría afrontar este proceso. Es por esta razón que resulta lógico comenzar este Trabajo de Fin de Máster haciendo un estado de la cuestión de las enseñanzas de ciencias sociales en general y de las de geografía e historia en particular.

La enseñanza estatal, como mostraremos en este trabajo, comenzó a mediados del siglo XIX en España con la llamada “Ley Moyano”. Desde entonces se ha producido una evolución de las necesidades del sistema educativo. Por tanto, podemos constatar que es necesaria una actualización constante de los métodos de enseñanza. Paradójicamente, la metodología, a la hora de enseñar, ha permanecido prácticamente invariable durante más de 100 años. Aunque las innovaciones didácticas en muchos casos no son actuales, los cambios sociales y tecnológicos desde comienzos de este milenio están incrementando la necesidad de incluir nuevos enfoques a la hora de afrontar la enseñanza en el aula.

En la primera parte de este Trabajo de Fin de Máster se intenta hacer un recorrido por las diferentes leyes educativas y métodos que se han utilizado para

abordar las enseñanzas en secundaria. Por último, se dará una visión actual sobre los procedimientos para transmitir nuevos conocimientos sobre el tema principal de la unidad didáctica de este TFM, los Totalitarismos del siglo XX.

En la segunda parte de este Trabajo de Fin de Máster se desarrollará la programación de la unidad. Se indicará la legislación española que regula la educación secundaria y se atenderá a aquellos puntos concretos que se apliquen a nuestra unidad didáctica.

Para el desarrollo de esta actividad, se ha querido hacer especial hincapié en el desarrollo de las competencias clave. Se considera especialmente importante para esta unidad el desarrollo de la competencia social y cívica. Los Totalitarismos nos permiten contrastar los valores democráticos con aquellos que no lo son, permiten ilustrar las consecuencias de la falta de respeto por los derechos humanos. Esta unidad didáctica posee, intrínsecamente, la posibilidad de unir el sentir de los alumnos con los fundamentos democráticos. Uno de los objetivos básicos del sistema educativo es, precisamente, inculcar valores propios de la cultura democrática. No hay que olvidar que se busca formar a los ciudadanos del futuro.

Otro aspecto importante que se incentivará en esta unidad y que tiene que ver con lo señalado anteriormente, es el respeto a los iguales y la colaboración con el alumnado que presenta dificultades en el aprendizaje. Se incluirán medidas que implicarán al docente y al docente en la lucha activa contra las discriminaciones por cuestiones, biológicas, ideológicas y de género.

Esta programación ordenará las actuaciones del docente en el tiempo. Definirá los objetivos concretos que se quieren trabajar en el aula y la evaluación tanto de alumnos como del docente.

La evaluación es uno de los pilares fundamentales de la programación didáctica. Debe estar encaminada en primer lugar a comprobar la eficacia de la propuesta educativa y a identificar el grado de consecución de los objetivos por parte del alumnado. Sólo de esta manera se podrá llegar al último punto, la calificación.

En el siguiente apartado de este Trabajo de Fin de máster se detallarán los objetivos concretos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de este trabajo.

3. OBJETIVOS DEL TFM

Cualquier trabajo de estas características que se plantea siempre persigue la consecución de una serie de objetivos. Además de ser un requisito obligatorio para la obtención del título del *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* de la *Universidad de Jaén*, pretende cumplir una serie de objetivos específicos de carácter didáctico.

El primer objetivo consiste en mostrar un resumen de la historia del sistema educativo español desde sus comienzos hasta la actualidad. Teniendo en cuenta la dificultad de abordar una cuestión tan compleja, se pretende dar una idea general de los principales procesos históricos en nuestro país que se relacionan con la actividad educativa y las dificultades que se han presentado durante estos años.

En segundo lugar, se quiere dar una visión aproximada de la forma de acometer la enseñanza de los totalitarismos en el aula.

A continuación, se desarrollará la programación didáctica de los contenidos seleccionados para los que este TFM plantea objetivos concretos:

1. Incorporar todas las obligaciones y recomendaciones especificadas en las distintas leyes educativas españolas.
2. Desarrollar las competencias clave en el alumnado.
3. Aplicar una metodología de enseñanza que implique al alumnado en su propio aprendizaje.
4. Establecer las actuaciones educativas, tareas, actividades y proyectos que se desarrollarán en el aula.
5. Ordenar en el tiempo el trabajo en el aula.
6. Incorporar de manera equilibrada los recursos TIC
7. Atender a las necesidades especiales de aprendizaje de aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades en el mismo.
8. Fomentar el trabajo entre iguales y el respeto entre el alumnado independientemente de sus características.

4. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

En España, el sistema educativo está regulado por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en vigencia desde el año 2013. Esta ley articula todo el sistema educativo español, tanto en sus aspectos organizativos como en los curriculares. Así pues, la LOMCE recoge, para la Educación Secundaria Obligatoria, la división en asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de libre elección, estas últimas son aplicadas por las comunidades autónomas. La asignatura de Geografía e Historia aparece recogida en esta ley como “asignatura troncal” y es obligatoria su inclusión en todos los territorios de España.

A continuación, enumeraremos las leyes específicas de la ESO que se aplican en el desarrollo de la programación de la unidad didáctica objeto de trabajo de este TFM:

En el **Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre**, se recoge el desarrollo curricular básico de la enseñanza secundaria en España. Para la realización de este trabajo de fin de master se ha escogido el Bloque 5. La época de “Entreguerras” (1919-1945).

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En la **Orden de 14 de julio de 2016**, se desarrolla el currículo específico para la comunidad autónoma de Andalucía. Además, se desarrollan en estas leyes elementos específicos como la atención a la diversidad o la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

Se hará un desarrollo más extenso de la legislación educativa en un apartado específico en páginas posteriores.

4.1. Evolución histórica del sistema educativo español y de la enseñanza de Historia.

Para desarrollar un estado de la cuestión ajustado a los contenidos seleccionados, comenzaremos haciendo un repaso de la enseñanza de la historia en España. Posteriormente, analizaremos cual es el presente de la enseñanza de historia en nuestro país, finalmente, abordaremos cómo se afronta la enseñanza en las aulas del Bloque 5. La época de “Entreguerras” (1919-1945), concretamente los totalitarismos de este periodo.

La enseñanza de la historia en el sistema educativo español ha sido constante en la educación secundaria. Sin embargo, conviene hacer una reflexión sobre las formas de aproximación de esta disciplina en la enseñanza dentro del aula.

En este apartado se hará un recorrido sobre la propia enseñanza de la historia en la educación secundaria y su evolución. Se explicará cuál ha sido el desarrollo de esta disciplina en la educación española. Este repaso histórico es imprescindible para la comprensión de las formas de enseñar historia en la actualidad.

Como punto de partida conviene destacar brevemente la sucesión de leyes educativas españolas desde sus inicios:

1. Antecedentes de los sistemas educativos.
2. Ley Moyano de 1857.
3. Decretos de Romanones.
 - a. Decreto de segunda enseñanza de 1901.
 - b. Decreto de primera enseñanza de 1901.
4. Reformas educativas durante la segunda república.
 - a. Primer Bienio de la república (1931-1933).
 - b. Segundo Bienio de la república (1934-1936).
5. Reformas durante el Franquismo.
 - a. Ley sobre educación primaria de 1945.
 - b. Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953.
 - c. Ley General de Educación de 1970.
6. Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), 1980.
7. Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 3 de julio 1985.
8. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE), de 1990.
9. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002.
10. Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006.
11. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013.

El 17 de Julio de 1857, Isabel II firmó la “Ley de bases”, por la que autorizó al gobierno a aprobar la Ley de Instrucción pública. Con esta ley comenzó la educación estatal en nuestro país. Se trató de una Ley particularmente longeva, puesto que no se derogó completamente hasta la aprobación de la Ley General de Educación en 1970. Esta ley recibe el nombre de Ley Moyano por el político español Claudio Moyano (Sevilla, 2020).

Hay que destacar que la aprobación de la Ley Moyano pretendió equiparar la situación española educativa con la del entorno europeo de la época. La educación estatal nace como apoyo para la creación de los estados nacionales contemporáneos. La educación anterior, la del antiguo régimen, era minoritaria puesto que sólo tenían acceso a ella los sectores de población privilegiados. Para la mayoría de la población, el aprendizaje de oficios se hacía por imitación. Sin embargo, las necesidades de los

estados modernos y las nuevas necesidades industriales hicieron que fuese prioritario formar a la totalidad de la población. La educación escolar dejó de estar en manos de la iglesia para estar controlada por el estado. (Sevilla, 2020).

La Ley Moyano no pretendió ser innovadora, sino recopilar y aprovechar las experiencias educativas anteriores. Moyano sintió la necesidad de ordenar la maraña legislativa preexistente y dotar a la instrucción pública de un carácter general (Sevilla, 2020).

Diego Sevilla Merino (2020) señala cuales fueron las principales líneas de actuación de la ley Moyano:

1. *Gratuidad relativa para la enseñanza primaria*: Sólo los alumnos pobres de solemnidad tenían derecho a una educación completamente gratuita.
2. *Financiación y configuración desigual de la enseñanza*: La educación primaria dependía de las haciendas locales, la secundaria de las Diputaciones y las Universidades.
3. *Centralización*: El gobierno central tenía la potestad para nombrar rectores, decanos, profesores de instituto, etc. Madrid sería el centro y referente de los demás.
4. *Uniformidad y libertad de enseñanza limitada*: La ley Moyano reguló todos los elementos del sistema educativo sin dejar nada al azar. Los programas generales de las asignaturas eran diseñados por el gobierno que designaba cuales debían ser los libros de texto cada 3 años.
5. *Secularización limitada*: La ley ponía bajo el control de las autoridades religiosas la enseñanza y los libros de texto.

La enseñanza primaria se declaró obligatoria desde los seis a los nueve años, teniendo en cuenta la gratuidad limitada anteriormente señalada. Bajo esta ley existían una gran variedad de tipos de escuela: elementales completas, elementales incompletas, escuelas de temporada y escuelas superiores.

Según menciona Diego Sevilla sobre la formación de los maestros:

Se obliga a la existencia de una escuela normal en cada provincia, y una central en Madrid, señalándose la obligatoriedad de que cada una de ellas tenga aneja una escuela de prácticas. No es la misma la situación de la formación de las maestras, puesto que la ley se limita a indicar que se procurará establecer escuelas normales para maestras. Hay, sin embargo, un elemento que nos sitúa en la línea de la profesionalización técnica de determinados cuerpos de funcionarios, como es el caso de los profesores de escuelas normales y los inspectores de primera enseñanza, al señalar la ley el establecimiento de un curso superior para la formación específica en las tareas que tendrán que desempeñar (Sevilla, 2020).

Para la educación secundaria, este autor señala que se podía seguir desde el hogar doméstico, incluyendo lo que se llamó “estudios generales” (Un Bachillerato que se componía de dos periodos, uno de ampliación primaria, y otro, de contenidos humanísticos centrados en el aprendizaje de las lenguas clásicas, fundamentalmente el latín).

Para Enrique Gozalbes Cravioto (2017: 33-45), existen una consecución de hitos en España que explican la evolución de la enseñanza. El primer hito se desarrolla, según él, entre los años 1876-1836. En este periodo la enseñanza de la historia poseía la misma perspectiva que la creación científica de la historia. Se trataba de un discurso narrativo en clave nacionalista. Los docentes de esta época, a menudo, según nos cuenta este autor, poseían una escasa cualificación en historia, en la mayor parte de los casos se trataban de personas autodidactas. En el terreno universitario no fue hasta el año 1900 cuando se creó en Madrid la facultad de filosofía y letras, siendo la historia un contenido específico de dicha facultad. El autor destaca la figura de Rafael Altamira y su volumen didáctico como referencia de finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Este volumen estaba dedicado a la enseñanza de la historia. Altamira estaba vinculado a la Institución Libre de Enseñanza y fue más allá de la historia de España, atreviéndose con una historia universal. En esta obra huía de una enseñanza antipedagógica de apuntes dictados. Se trata, por tanto, de un intento de huir del aprendizaje memorístico anterior, una nueva forma de basar el aprendizaje en el desarrollo de prácticas y del análisis de documentos. Para Altamira, según sus propias palabras, el aprendizaje debía centrarse en el desarrollo de destrezas en el alumnado.

Antes de continuar en este recorrido de hitos señalados por Enrique Gozalbes, merece la pena mencionar los cambios acontecidos durante la segunda república. Jun M. Fernández Soria (1985) indica que durante esta época se produjeron cambios en el panorama político que tuvieron su plasmación en el sistema educativo. En un principio estos cambios arrancaron durante el periodo del gobierno provisional. Apareció el término de “Escuela Unificada” que fue introducido por Lorenzo Luzuriaga (1931), “Puede expresar, de un lado, un concepto pedagógico, una nueva concepción de la vida escolar y educativa, y de otro, una Fórmula acogida en los programas societarios y políticos en relación con la escuela”. Este término designa un espíritu educativo que pretende huir de toda ideología de clase. Este término, sin embargo, sufrió todo tipo de interpretaciones y vicisitudes. La república intentó el acceso de todos los españoles que tuviesen dificultades económicas a todos los niveles educativos, incluyendo no sólo las enseñanzas medias sino también las superiores (Fernández, 1985).

La configuración del estado fue otro elemento capital que influyó en las actuaciones del gobierno provisional. En el artículo 50 de la constitución republicana, entre otras cuestiones, se estableció que las regiones autónomas podrían establecer las

enseñanzas en sus lenguas respectivas de acuerdo con la autonomía establecida. El papel del estado sería el de suprema inspección para todos sus territorios (Fernández, 1985).

Otro aspecto fundamental del sistema educativo durante la segunda república fue el laicismo en la escuela. El gobierno provisional era defensor de la libertad religiosa. Por este motivo no se podía mantener la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en la escuela (Fernández, 1985).

El segundo Hito tuvo lugar en 1938 con el primer planteamiento de bachillerato en época franquista (Gozalbes, 2017). La enseñanza de esta época tenía como objetivo la preparación de “un verdadero y nuevo español” alejado de las influencias desviadas del materialismo y el liberalismo. El autor intelectual de esta concepción de la enseñanza fue M. Menéndez Pelayo en su “España, Luz de Trento, martillo de herejes”. La historia abandona una vocación científica y se carga de tintes religiosos y doctrinales. Sin duda, esta concepción responde a la construcción de una identidad nacional sustentada en grandes Hitos históricos del pasado, Covadonga, Don Pelayo, Viriato, etc. Esta será la tónica general durante algunas décadas. (Gozalbes, 2017).

Esta será la tónica general durante algunas décadas. A partir del desarrollismo de los años 60 comenzaron a aparecer nuevos planteamientos e introducirse tímidamente los procedimientos basados en actividades. En este periodo destaca el volumen de historia de J. Reglá del año 1970. La creación de departamentos específicos en las universidades, los institutos de ciencias de la educación y el apoyo de colegios profesionales de profesores y licenciados provocará la aparición de la didáctica en España (Gozalbes, 2017).

La Dirección General de Enseñanza Media publicará en 1965 una monografía titulada, Didáctica de Historia y Geografía en 1965 (Gozalbes, 2017). Esta obra supone un reflejo de las preocupaciones propias de la época del desarrollismo, un aumento rápido de las clases medias, de la enseñanza media orientada al acceso de la universidad. En esta obra, Felipe Ruiz Martín plasmó importantes reflexiones sobre los contenidos y las estructuras de la historia en bachillerato. Por otra parte, Valentín Vázquez de Prada indicaba que debían superarse los contenidos narrativos tradicionales en la enseñanza de la historia. Se recogen también los análisis de Antonio Domínguez Ortiz sobre las historias de España que se habían publicado en fechas próximas. Fernando Jiménez de Gregorio planteaba para la historia, la arqueología, el arte y la geografía, contenidos prácticos que servirían como guía de actividades que pudiesen ser usados por los profesores. Álvaro Santamaría Arández proponía la vuelta a las “salidas escolares” de la ILE (institución libre de enseñanza), estas salidas consistirían en excursiones y viajes de estudio, costumbres que empezaron a arraigarse con intensidad en los institutos. Según este autor, estas prácticas suponían un notable propósito de renovación de los métodos

didácticos. En definitiva, se buscaba, en esta época, aproximar la cultura española al nivel de modernidad europeo (Gozalbes,2017).

Gozalbes (2017: 33-45), indica cual fue el tercer hito, al que se refiere como “Tiempos contradictorios” (1970 – 1989). Se desarrolla con la importantísima Ley General de Educación de 1970. Puede considerarse cómo los prolegómenos de las futuras reformas de la democracia. Aún en plena dictadura franquista, esta ley introdujo cambios modernizadores. Con esta ley se redujo la extensión del bachillerato debido a la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 14 años de edad. Con esta ley educativa se concibe el bachillerato cómo una formación de ciudadanos de “clase media” y a su vez, un proceso de selección para la Universidad.

Así, La historia se integraba en el primer curso de bachillerato. Se trataba de una historia de las civilizaciones que consistía en una implementación, con tres cuartos de siglo de retraso, de los planteamientos de Altamira. En tercer curso se impartía una historia de España. En el futuro COU aparecería una Historia Contemporánea. A partir de mediados de los años setenta, aparecerá el BUP. Durante este periodo se vivió una época de optimismo de la didáctica de la historia. Aparecerán los cursos de adaptación pedagógica obligatorios en las universidades. La historia, el arte y la geografía se enmarcarán dentro de las “Ciencias Sociales” (Gozalbes,2017).

Otro aspecto importante a destacar en la enseñanza de la historia será la introducción de lo que podemos denominar como la “Historia Local”, especialmente importante en territorios como Andalucía o Cataluña. Destacan otras experiencias como las desarrolladas en Valencia por el grupo “Germanías” o las de Salamanca con el grupo “Cronos”. En Cataluña surgieron grupos de renovación pedagógica QUE plasmaron sus aportaciones en una emblemática publicación *Cuadernos de Pedagogía*. En Andalucía, el afán renovador del profesorado de bachillerato dio origen a la “Asociación Hespérides de Profesores de Geografía e Historia” (Gozalbes,2017).

La enseñanza de historia en el BUP supuso un cambio importante en la forma de abordar los estudios de historia. La “Historia de las Civilizaciones” incorporaba contenidos explicativos más atractivos para el alumno, La Historia de España dejaba atrás contenidos como la famosísima lista de reyes godos, historia de batallas y el estudio de fechas. En cambio, los contenidos se volvían más analíticos y didácticos. En la historia se introducían infraestructuras, superestructuras, modos de producción y procesos históricos (Gozalbes,2017).

A partir de mediados de los años ochenta, los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales del BUP, apostaron por plasmar los logros conseguidos durante la transición democrática, las libertades conseguidas, el desarrollo económico y la integración de España dentro de Europa. Sin embargo, durante esta época, la relajación

de las clases medias propició la percepción, en el profesorado, de que su alumnado mostraba desapego hacia el estudio de la Historia. A este problema se le sumó la creciente dificultad de comprensión y aprendizaje de los alumnos (Gozalbes,2017).

El cuarto y último hito que el autor indica se corresponde con la aparición de la LOGSE. Gozalbes, con cierta ironía, titula este hito como: ¡que vienen las teorías del aprendizaje!

Los resultados de la enseñanza de la historia en el BUP se consideraron decepcionantes. Pese a las mejoras que se habían producido anteriormente en los contenidos de la enseñanza, se consideró, por parte del gobierno socialista de la época, incorporar la visión de sociólogos, pedagogos y psicólogos (Gozalbes,2017).

Otro aspecto fundamental fue la ampliación de la edad obligatoria de escolarización hasta los dieciséis años. El sistema que se estableció para secundaria obligatoria (12 – 16 años) fue al estilo británico y se desarrollaba en una etapa de 2 ciclos (Gozalbes,2017).

Entre los avances introducidos, los sociólogos, indicaron la importancia de la historia contemporánea que hasta entonces tenían un papel secundario. La historia contemporánea resultaba útil por la relevancia social de sus contenidos. Sin embargo, los alumnos demostraban un menor interés en el estudio de la historia contemporánea debido a su mayor dificultad de aprendizaje (Gozalbes,2017).

Por su parte, los pedagogos y psicólogos del aprendizaje introdujeron importantes novedades. Tal vez, la más importante fue la renovación de la base teórica anterior, muy fundamentada en las antiguas aportaciones de Piaget o Dewey. Se pasó de una perspectiva narrativa de la historia a una de carácter explicativo. No obstante, los especialistas fueron hábiles y supieron ver que este cambio suponía dificultades de aprendizaje. Elementos como el tiempo histórico, estructuras, procesos, modos de producción, relaciones sociales, etc. Conllevaban muchas dificultades de tipo cognitivo. La historia narrativa y memorística no requería de comprensión (Gozalbes,2017).

A partir de los años 90 comenzaron a introducirse propuestas como el currículum en espiral de J Bruner o el constructivismo de L. Vigotsky. Gozalbes hace una fuerte crítica la introducción del constructivismo en la enseñanza:

Sería muy difícil ciertamente que cada alumno, por loable práctica personal, descubriera la Ley de Gravitación Universal sin disponer del mágico manzano de Newton, o alcanzara el famoso “Eureka” con el Principio de Arquímedes por simple inmersión observante en la bañera de la casa (Gozalbes,2017).

Gozalbes identifica, como un problema, la no identificación de la diferencia entre la construcción del aprendizaje en cuanto a sus métodos y de los contenidos. Al mismo

tiempo, señala que las diferencias entre formadores de primaria y de secundaria, siendo los primeros más cercanos a las innovaciones pedagógicas y los segundos con mayor formación en sus correspondientes disciplinas, historia, geografía etc.

El desarrollo de la Historia en secundaria de la LOGSE conllevó un nuevo problema, la cronología había perdido parte de su importancia y se hacía una historia más cercana a una especie de sociología del tiempo pasado. En opinión de este autor, la Historia se hizo más “*Light*”.

Otro de los cambios sustanciales fue el abandono de una historia nacional centralista, en favor de otra conciencia de espíritu nacional de las comunidades autónomas (Gozalbes,2017).

En el año 1996, el panorama político del país cambió por el triunfo de la derecha. Pese a los acuerdos del gobierno central con la burguesía catalana, se produjo un intento de recentralización de los contenidos de historia en la educación. Se trató de construir un nuevo currículum que, planteaba como necesidad enseñar elementos icónicos de la historia nacional como la época de los Reyes Católicos (Gozalbes,2017).

Las dos décadas circundantes al año 2000, son consideradas por Gozalbes como la época dorada de la didáctica de la historia en España. El mayor número de análisis de las tesis doctorales sobre didáctica de las ciencias sociales se concentraron entre los años 1989 y 1997. Indica este autor que se produjo una disminución de estos análisis coincidiendo con el gobierno conservador para remontar, a partir del año 2005, con el cambio de gobierno (Gozalbes,2017).

En cuanto a la estructura de la ESO y del bachillerato, no habían sufrido cambios, de la misma manera que tampoco se transformó la evaluación. Una aplicación dura de los criterios de evaluación hubiera supuesto un desastre en opinión de Gozalbes (Gozalbes,2017).

José Luis González Ortiz (1997), hace un análisis en profundidad del currículum de la LOGSE para las ciencias sociales. Como este autor indica, en 1987, apareció el “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza”. En 1989 apareció el “Libro Blanco para la Reforma del del Sistema Educativo” en el que aparece la propuesta para la reforma casi totalmente perfilada. Este autor señala una serie de publicaciones que precedieron a la aprobación del *Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para todo el estado*, al que se le suman otros decretos que conforman la reforma educativa.

El currículo quedó impregnado de una serie de consideraciones de tipo sociológico. La primera y más importante es la de exponer las necesidades que tenían los jóvenes para desarrollar sus capacidades y ser miembros de pleno derecho de

nuestra sociedad, comprender la realidad humana y social del mundo en el que vivían en ese momento. Se procuró, además, que el alumnado fuese capaz de desarrollar pensamiento crítico sobre los contenidos que se impartían, tolerancia intelectual, sociocultural y solidaridad. Por último, se hizo especial hincapié en la capacidad crítica del alumnado para manejar la propia información (González, 1997).

Esta reforma educativa ponía en valor el carácter multidisciplinar de las ciencias sociales: geografía, historia, historia del arte, sociología, antropología, psicología etc. Corría el peligro de convertir la disciplina en un cajón desastre, por esta razón, se decidió otorgar mayor importancia al estudio de La geografía y la Historia. Los motivos que sustentaban esta elección son, por una parte, la antigüedad y experiencia educativa acumulada en estas materias, por otro lado, la capacidad que tienen de explicar la experiencia humana y social desde un punto de vista más integrador. Ambas disciplinas comparten un método empírico que permite el manejo de la información de manera correlacionada. Otro aspecto positivo, sin duda, es el hecho de que el currículum de estas materias es lo suficientemente abierto como para permitir al profesorado elegir entre diferentes enfoques didácticos (González, 1997).

En cuanto a los contenidos para la enseñanza secundaria obligatoria de geografía e historia, la información se aglutinaba en bloques de contenido con un carácter más analítico que didáctico. La disposición temática se ordenaba de manera tradicional para esta disciplina. Aunque los contenidos se agrupaban en hechos y conceptos, se incluyó en cada bloque procedimientos y actitudes adecuados para cada uno (González, 1997).

Para los criterios de evaluación, el currículum incluía un total de 28 de criterios de evaluación donde en cada uno de ellos se explicaba que se pretendía con él. Esta información puede encontrarse en el R.D. 1390/1995 (González, 1997).

Para el bachillerato, la historia era común para todas las especialidades. Tenía a España como referencia espacial, teniendo en cuenta aquellos aspectos comunes a todo el estado y todos los específicos de cada territorio. Este hecho no impedía que se tuviese en cuenta un marco espacial más amplio de carácter internacional. En cuanto al ámbito cronológico, se circunscribía al S. XIX y XX, se consideraba que de esta manera se podía contribuir con mayor eficacia a la comprensión del presente. El currículum proponía los objetivos generales, en un primer apartado hacía especial referencia a las cuestiones procedimentales. Posteriormente, proponía 6 bloques de contenidos con un orden cronológico y un criterio de agrupamiento en el que sobresalían los aspectos políticos e institucionales (González, 1997):

1. Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico.
2. Las raíces de la España Contemporánea.
3. Construcción del Estado Liberal e intentos democratizadores.

4. La España de la Restauración.
5. España en el mundo de Entreguerras.
6. España durante el Franquismo.
7. La recuperación democrática.

Para la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales existía una Historia del Mundo Contemporáneo.

Con posterioridad a la LOGSE y debido al nuevo gobierno de derechas. Apareció una nueva ley educativa, la LOCE. Esta ley fue sustituida rápidamente por la LOE.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006. La LOE supuso un novedoso avance en el sistema educativo español al introducir en el currículo las competencias básicas. Para Juan López (2009) la introducción de las competencias básicas responde a la necesidad de redefinir lo que es básico para el aprendizaje del alumnado. El término competencia, inicialmente, estaba vinculado a la formación y el empleo. Sin embargo, ha sido utilizado en la actualidad con mayor frecuencia en el ámbito educativo.

Para que una competencia pudiese ser definida como clave se consideraba que debía reunir tres cualidades:

Contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, ser aplicable a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren, superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas o clave cuando son beneficiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar (López, 2009).

Juan López señala que la mayoría había aceptado que la escuela no sólo debe instruir en conocimientos, debía educar en valores. La mejora del clima escolar ayudaría a la mejora de los resultados académicos. Es importante resaltar que la incorporación de las competencias clave no es sólo una cuestión española. La unión europea demostró su interés por estas cuestiones hasta el punto de crear un grupo de trabajo *ad hoc*, encargado de identificar las competencias que se consideran clave para el aprendizaje a lo largo de la vida y de elaborar una propuesta de recomendación para los estados integrantes (López, 2009).

Esta Recomendación de la UE definió competencia clave como:

Una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o

formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida. (López, 2009).

Para el currículo español, la propuesta de competencias clave surgió de las recomendaciones de la Unión Europea adaptadas a las circunstancias propias de España. De esta forma, la LOE incorporó y especificó cuáles eran las ocho competencias Básicas:

1. Competencia en comunicación/ Competencia en comunicación en lengua castellana, en su caso en lengua cooficial y en lengua extranjera.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo natural.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia artística y cultural.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Iniciativa y espíritu emprendedor.

4.2. El sistema educativo en la actualidad

En el año 2011 triunfó la derecha política en España. El nuevo gobierno quiso desquitarse del fracaso de su anterior ley educativa (LOCE). El anterior gobierno socialista de 2004 había anulado la (LOCE) y puesto su propia ley educativa (LOE) en el año 2005. La nueva ley (LOMCE) nació lastrada por la polémica y fue fruto de la imposición por parte de la mayoría parlamentaria del partido gobernante y ningún otro. Esta ley no recogió la opinión del profesorado y demostró la ineficacia de la administración para dar respuesta a las necesidades reales del sistema educativo (Gozalbes,2017)

Con esta ley se mantienen los problemas para la enseñanza de la historia en particular y la enseñanza en general. La escolarización obligatoria hasta los dieciséis años ha supuesto la convivencia en el aula de alumnos con diferentes actitudes respecto a la historia.

Otro problema que persiste es el de la escasez de horas de la asignatura de Historia. La multiplicación de asignaturas ha tenido como resultado la disminución de la carga lectiva de la historia limitándose a tres horas semanales. La necesidad de enseñar historia con mayor carga de actividades y aprendizaje significativo requiere de un espacio horario mayor. Resulta paradójico que para la asignatura de Historia de España, de segundo de bachillerato, se demande que sea una historia algo más completa y no se centre en los siglos XIX y XX, cuando el número de horas de clase son limitadas y lo hace muy complicado (Gozalbes,2017).

En general, los contenidos de la Historia recogidos en esta ley son bastante complejos, comenzando por la periodización de la Prehistoria, el Paleolítico, Neolítico, las primeras civilizaciones (Mesopotamia y Egipto), el mundo de la antigüedad clásica, la Edad Media, la Edad Moderna y amplios contenidos referentes a los siglos XIX y XX, alcanzando el mundo actual y sus temas: la globalización y los avances tecnológicos. Además, se añaden cuestiones de carácter más teórico como, por ejemplo, la relación entre el pasado, el presente y futuro a través de la historia y la geografía (Gozalbes,2017).

Otro aspecto importante de la LOMCE es que hace un intento recentralizador de la enseñanza. La ley tiene un especial interés por el control del currículum de la historia. En este sentido, tal vez, la principal novedad que aporta esta ley son los denominados “estándares de aprendizaje evaluables” (Gozalbes,2017).

Si miramos hacia los contenidos, resulta muy complicado abordar una síntesis de ciertos temas que se suelen tocar en las enseñanzas de historia. Por ejemplo, resulta especialmente complejo comprender los hechos de algunas de las revoluciones liberales si se tratan de forma muy genérica. Sería igualmente complicado comprender de manera sintética las implicaciones de las crisis financieras de 1929 y 2008. Parece una enormidad para la enseñanza secundaria, más incluso, si tenemos en cuenta que resultan cuestiones difíciles para los alumnos universitarios de Historia Contemporánea. Podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que los contenidos parecen diseñados para alumnos “ideales” que no se corresponderían con la realidad de las aulas, por lo menos, en un alto porcentaje (Gozalbes,2017).

El aspecto que, si resulta interesante, como sucedía en la anterior ley, es el del aprendizaje por competencias. La inclusión de las competencias en la enseñanza de la historia mejora, de manera significativa, los contenidos de procedimientos. Lo que sí parece claro es que no existe una forma idílica de enseñar bien la historia. La diversidad de medios (inclusión de plataformas de enseñanza digitales, nuevas tecnologías, etc.) ayudan a fortalecer la eficacia de los procesos de enseñanza de la historia. No obstante, la inclusión de estos nuevos recursos pone el foco sobre la formación de los propios docentes. Esta no resulta una cuestión menor y centrará los principales debates sobre mejora del sistema educativo en España (Gozalbes,2017).

La LOMCE ha traído consigo un cambio sustancial en la configuración de las competencias clave, que se han reducido desde las ocho de la anterior ley hasta siete en la actual. La configuración actual de las competencias clave son:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia Digital.

4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

Un aspecto clave en los sistemas educativos es la cuestión de los recursos didácticos. Podemos encontrar gran cantidad de autores que han centrado sus estudios en la didáctica de las ciencias sociales.

Julio César Orozco Alvarado (2016) analiza la incidencia de las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Julio César señala que las disciplinas de las ciencias sociales están en crisis por la no renovación de las metodologías en un mundo cambiante, un mundo con exceso de información que ha saturado a la generación actual. Este autor explica que los alumnos y alumnas de hoy no poseen herramientas básicas para el manejo y comprensión de esta avalancha de información. De esta manera, ha surgido en los profesionales del sector preocupación e interés por parte de los especialistas en didáctica de las ciencias sociales para elaborar estrategias más efectivas.

Orozco cita al autor Onrubia (1993), que con base a distintos trabajos sobre la construcción conjunta de zonas de desarrollo próximo entre profesores y alumnos propone algunos consejos para conseguir un verdadero aprendizaje. Los principales consejos son: Insertar las actividades que realizan los alumnos dentro de un contexto que le dé sentido al aprendizaje, fomentar la participación del alumnado, realizar los ajustes necesarios en la programación en función de las observaciones por parte del profesor sobre sus alumnos, usar un lenguaje claro y explícito, establecer relaciones explícitas entre los alumnos y los nuevos contenidos de aprendizaje, utilizar el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia pedagógica y fomentar la interacción entre alumnos como recurso necesario para la adquisición de nuevos conocimientos (Orozco, 2016)

Jesús Gutiérrez Torres (2017), indaga sobre el uso de las teorías de las inteligencias múltiples en la ESO, para el estudio de la Historia. Este autor recalca el fracaso escolar que sufre España y trata de fomentar el interés de los alumnos con técnicas que puedan resultar atractivas para los mismos. Basándose en las teorías de H. Gardner, donde se considera que no existe una inteligencia unitaria, más bien un conjunto de inteligencias, Gutiérrez propone que hay que desarrollar cada una de estas inteligencias para conseguir el desarrollo global la persona.

Gutiérrez, entre otras cosas, señala como fundamental atender al tipo de agrupamiento, ya sea individual o colectivo, puesto que, en su vida futura, el alumno deberá vivir en comunidad y solventar situaciones sociales. Además, resulta vital

personalizar la educación para llegar a todo tipo de alumno, entendiendo la gran diversidad que puede haber dentro del aula. Se deben incluir los recursos TIC para lograr que el alumno sea el motor de su propio proceso de enseñanza, siendo el profesor un guía que lo hace posible. Gutiérrez considera muy interesante el uso de distintas actividades que estén orientadas a trabajar cada una de las inteligencias de las que hablaba Gardner. Por último, destaca la importancia del carisma del propio docente, habilidad que ayuda a la motivación del alumnado (Gutiérrez, 2017).

Nuevamente, el foco vuelve a colocarse sobre la figura del profesor de Historia. Gutiérrez propone una serie de características que el docente debe de poseer. La primera característica imprescindible correspondería con una nueva inteligencia a la que se ha llamado “Inteligencia pedagógica”, puesto que dos profesores con iguales conocimientos no tienen por qué tener la misma capacidad para transmitirlos. Otra de las características está relacionada con una correcta verbalización de los conocimientos. La forma de hablar del docente debe adecuarse según las características de las personas que están frente a él. El docente debe ser buen transmisor de conocimientos, debe establecer lazos de comunicación con sus alumnos y con la familia. Hay que tener en cuenta que la figura del profesor debe ser la de un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo un mero transmisor de conocimientos. Por último, en opinión de Gutiérrez, el profesor debe ser un innovador, debe ser capaz de adaptar sus técnicas de enseñanza, incorporar las nuevas tecnologías y ponerlas al servicio de sus alumnos (Gutiérrez, 2017).

Este autor hace algunas propuestas específicas para el aprendizaje de la historia que pueden resultar muy interesantes (Gutiérrez, 2017):

1. *Llevar al aula objetos históricos:* A los alumnos les agrada que el profesor lleve objetos relacionados con la materia que va a explicar: lucernas, monedas, figurillas de dioses, etc. Les permite la oportunidad de experimentar, ver, tocar y sentirse parte de la historia, condición ineludible para conseguir el aprendizaje significativo.
2. *Experiencia arqueológica:* Consiste en utilizar recursos del centro como el jardín o algún arriate. En él se llevará una experiencia arqueológica real, que previamente, se habrá explicado en clase por medio de algún video o recurso similar. Esta actividad puede tener cabida en cualquier época de la historia impartida en la Eso.
3. *El aula se convierte en una catedral:* Tras el estudio de la etapa medieval, los alumnos desarrollarían vidrieras medievales que pueden decorar alguna parte significativa de la clase.
4. *Somos clérigos:* Muy adecuada para estudiantes de segundo de ESO, los alumnos pueden convertirse en clérigos por un día. Pueden comprender mejor la vida del

monje en su *Scriptorium*, pueden llevar velas, se bajarán las persianas, el profesor pondrá música gregoriana en el ordenador de clase. En este ambiente los alumnos desarrollarán algún ejercicio de clase.

5. *Nos visita el doctor de la peste*: El profesor, un invitado o un alumno, vestirá del doctor de la peste. Los alumnos le harán preguntas que ayudarán a consolidar el aprendizaje.
6. *Llegan los romanos*: Muy adecuada para trabajar de manera interdisciplinar con la materia de Cultura Clásica o latín. Se crearán personajes que se interpretarán y que responderán a las preguntas de los alumnos.

Existen multitud de recursos didácticos que se pueden implementar en el aula. Lo que podemos observar rápidamente, es lo mucho que se diferencia este tipo de aprendizaje al tradicional. En el aprendizaje tradicional, el alumno era una figura pasiva que recibía información de forma oral o escrita y su acción se limitaba al mero aprendizaje memorístico. En la actualidad, las tendencias didácticas tratan de fomentar la participación activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Los ejemplos expuestos anteriormente nos sirven para introducir una perspectiva didáctica muy interesante, lo que se ha llamado *ludificación* o *gamificación* de la enseñanza (Según atendamos a la terminología inglesa o castellana).

Francesc Josep Sánchez i Peris (2015) define gamificación como la incorporación de mecánicas de juego en “trabajos serios”. Hay que distinguir correctamente la diferencia entre gamificación y simple juego. La gamificación implica un trabajo y orientación dirigidos al aprendizaje, su finalidad no es lúdica. Sin embargo, incorpora la diversión y la experimentación como medios para captar el interés de los alumnos.

Elena Carrión Candell (2018) hace un repaso sobre los problemas actuales de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sumado a los retos propios de la disciplina, actualmente en las ciencias sociales se suman diferentes disciplinas que hablan sobre las personas, economía, geografía, sociología, historia, etc. En opinión de esta autora, las dificultades del aprendizaje pueden ser de tipo psicológico y social. El aprendizaje significativo en Historia resulta más complejo que en otras materias por la imposibilidad de reproducir fielmente los hechos del pasado. Las mecánicas de gamificación son fácilmente con las metodologías de clase invertida. Esta metodología supone un cambio en los roles de docentes y alumnos que implica un trabajo y selección previo de materiales por parte del profesor y un trabajo reflexivo sobre los conceptos, previo a la asistencia a la clase.

Para Carrión la incorporación del aprendizaje significativo, el aprendizaje colaborativo y la gamificación, pese a la dificultad que conlleva, puede resultar muy beneficiosa para el aprendizaje de los alumnos. La incorporación de estas metodologías permite mejorar la praxis docente y evitar el aprendizaje memorístico. Estas estrategias

tienen relevancia en el sistema educativo en opinión de esta autora por varias razones: Ofrecen un aprendizaje más significativo y autónomo, proporcionan una retroalimentación constante, vinculan al alumno con el contenido, las tareas y actividades, permiten la conectividad entre usuarios, fomentan la motivación y el interés por la materia (Carrión, 2018).

En la actualidad existe una corriente o enfoque de la enseñanza que trata de alejarse del aprendizaje conductista. Se trata del denominado aprendizaje constructivista. Esta corriente se fundamenta en paradigma emergente entorno al conocimiento y el aprendizaje. Esta teoría retoma la psicología cognitiva, la filosofía y la antropología para rediseñar la concepción sobre el conocimiento, interpretándolo como temporal, en desarrollo y producto de una sociedad en un tiempo concreto. El constructivismo abandona el papel protagonista del docente, se aleja del positivismo y el conductismo, en definitiva, el constructivismo postula que cuando uno mismo se hace responsable de la solución de problemas, la actividad tiene significado, es autorregulada y produce mayor satisfacción (Soler, 2006).

Debemos indicar que el constructivismo en la educación no es una idea reciente, no obstante, parece que en los últimos años está tomando fuerza entre los nuevos docentes. Otro aspecto importante que habría que valorar es el grado de implementación de los avances teóricos en la práctica docente actual.

Al igual que las teorías de las inteligencias múltiples de Gardner, el constructivismo etc. Están influyendo con más fuerza en la educación de la historia, podemos afirmar que sucede lo mismo con las aportaciones de Vygotsky. Ya en el año 2003, al respecto, Juan Carlos Lorenzo (2003) indica el origen social de la conciencia humana que postula Vygotsky. Las interacciones sociales son el punto de partida para la creación de “Signos” que pueden influir en la conducta. Resulta importante tener en cuenta que en esta teoría:

El profesor toma como punto de partida los conocimientos del alumno y basándose en estos presta la ayuda necesaria para realizar la actividad. Cuando el punto de partida está demasiado alejado de lo que se pretende enseñar, al alumno le cuesta intervenir conjuntamente con el profesor, es decir no está en disposición de participar, y, por lo tanto, no puede aprender (Lorenzo,2003).

Es importante comprender que las actividades del ser humano que se han desarrollado durante el transcurso de la historia, lo han hecho en ambientes socioculturales e instituciones sociales que han sufrido cambios constantes (Lorenzo,2003).

Para Vygotsky, según explica Juan Carlos Lorenzo:

Las categorías de análisis históricos forman parte en su relación con otras categorías de campos semánticos en los que dan relaciones lógicas estables, pero su aplicación a la comprensión de los hechos históricos siempre tiene que respetar los contextos históricos concretos. Los conceptos y las categorías históricas siempre tienen que historizarse para ser útiles y favorecer las explicaciones. En esta afirmación se escuchan los ecos de la concepción dialéctica que Vygotsky tenía sobre la realidad (Lorenzo, 2003).

Son muchos los avances que se han producido en el campo de la sociología, psicología, didáctica, etc. Pero, si hay una innovación que ha tenido fuerte influencia en los sistemas educativos y en la sociedad en general, sin duda, es la incorporación de las nuevas tecnologías de la información.

Con respecto al uso de las llamadas “TIC” (Tecnología de la información y comunicación), Francisco Javier Morales Hervás (2017) se pregunta si la innovación en el aula es una realidad o un mito.

Francisco Javier opina que el docente de historia no puede estar ajeno a la realidad actual, una realidad en la que el uso de los teléfonos móviles, internet etc. Ha cambiado la forma de relacionarse de las personas y de tener acceso a la información. Este autor, reconoce que el actual, no es el ambiente más propicio para la labor del docente (Morales, 2017).

Para Francisco Javier en los últimos años se ha puesto de moda denostar sistemáticamente la denominada “lección magistral” al ser considerada una práctica anticuada y alejada de los métodos e intereses de los alumnos. Este autor considera un error rechazar por sistema cualquier tipo de práctica docente. Morales considera que, en gran medida, el éxito de una metodología de enseñanza depende de las cualidades de quien las lleva a cabo (Morales, 2017).

Muchos docentes parecen estar más motivados para la innovación en las prácticas docentes y se han dedicado a incorporar en la enseñanza de la historia las nuevas tecnologías de la información. En lo que sí parece estar de acuerdo Francisco Javier Morales es en la necesidad de implementar las TIC, no desde una óptica individualista, habría que implementarlas en proyectos multidisciplinarios y colectivos (Morales, 2017).

Para Ramón Cózar Gutiérrez (2017), las tecnologías ya han perdido su calificativo de nuevas. Su generalización ha permitido que los docentes tengan a su disposición gran cantidad de información. Para este autor, la verdadera innovación y mejora de enseñanza-aprendizaje depende de la correcta integración de las TIC durante el proceso de enseñanza.

En la actualidad, existe un nuevo perfil de estudiante, estudiantes que superan a padres y docentes en el uso de los dispositivos que dan acceso a internet. Esto supone una “brecha digital” entre las personas que pueden considerarse “nativas digitales” y las que se pueden considerar “inmigrantes digitales”. De la misma forma que el estudiante ha cambiado, el profesor debe cambiar al igual. En el pasado el profesor era el principal acceso al conocimiento, ya que, era el único que controlaba los contenidos. El profesor estaba apoyado en las editoriales con libros de texto que empaquetaban el conocimiento de las diferentes materias. En esta nueva situación, el rol del profesor es diferente, puesto que, desarrolla su labor en un mundo con fácil acceso a internet y la información que contiene. Desde esta óptica, el profesor debe concebirse como un facilitador de contenidos, consultor, colaborador, diseñador de medios, tutor virtual, evaluador continuo, etc. (Cózar, 2017).

En la siguiente tabla se exponen algunas de las principales repercusiones negativas derivadas del mal uso de las TIC:

Psicológicas Trastornos del sueño Déficit/dispersión de la atención Forma de escape de problemas y responsabilidades reales Aislamiento Escaso control de pulsiones Infoxicación Autestima Vulnerable Adicciones	Sociales Irritabilidad Mentiras Olvidar responsabilidades Presiones Privacidad Bajo rendimiento escolar
Salud Sobrepeso Musculares y articulares Oculares Anorexia/bulimia Autolesiones	Ciberdelitos <i>Ciberbullyng</i> <i>Grooming</i> <i>Sexting</i> <i>Phishing</i> <i>Spam</i> <i>Malware</i>
Tabla 1: (Cózar, 2017)	

En cuanto a los aspectos beneficiosos que pueden aportar el uso de las TIC (Morales, 2017):

- Ofrecer nuevos procesos de transmisión de la información y del aprendizaje.
- Promover la interacción entre distintos tipos de códigos y sistemas simbólicos.
- Generar la necesidad de capacidades de acción e interacción.
- Crear escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos.

- Acceder a una gran variedad de fuentes de información.
- Simular situaciones de la realidad educativa.
- Mejorar la motivación y actitud de los estudiantes, con una metodología y estructura pedagógica acorde a las necesidades del alumnado y de las posibilidades de las TIC.
- Incrementar la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Potenciar formas de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.
- Ampliar la oferta educativa.
- Flexibilizar los roles del profesorado y alumnado.
- Promover la cultura multimedia.

Ramón Cózar explica que en los últimos años se han desarrollado gran cantidad de herramientas, materiales multimedia interactivos, recursos didácticos, plataformas didácticas, etc. Las nuevas pedagogías se están convirtiendo en una realidad en el sistema educativo para intentar aprovechar todo su potencial comunicativo, interactivo, informacional, etc. (Cózar, 2017).

Por último, hay que indicar que la incorporación de las TIC no es sólo una decisión del docente. Como hemos indicado anteriormente en el presente trabajo, la última ley educativa incorporó en sus competencias clave la “Competencia Digital”. Este hecho supone la obligatoriedad de incorporar este tipo de metodologías en la enseñanza (Cózar, 2017).

En los últimos años ha arraigado con mayor fuerza en la sociedad los postulados de las corrientes feministas y las teorías de género. Estos aportes deben ser incluidos en las enseñanzas de historia. Una historia que había sido construida invisibilizando el papel protagonista de las mujeres.

Elvira Sanjuán Sanjuán (2017), apoyada por una prolongada práctica docente, explica las ausencias explícitas en los libros de texto sobre referentes femeninos. Sanjuán también explica que toda la información científica correspondiente a este tema se ha quedado en un ambiente cerrado de reuniones, congresos y jornadas. Sanjuán menciona la creación del proyecto *Klias Secundaria* de la Universidad de Alicante que procura dotar de materiales de trabajo para la educación secundaria útiles para los docentes. Este grupo de trabajo ha pretendido la creación de materiales sencillos diseñados para complementar los contenidos oficiales que vienen determinados por la legislación. Los materiales de coeducación en el aula son especialmente necesarios debido a la falta de referentes culturales y científicos femeninos, que este grupo de trabajo cifra en apenas un 7,5% sobre el total.

Para los investigadores y profesores Carlos Sánchez García, Óscar Chiva Bartoll y Pedro Jesús Ruiz Montero (2016), los estereotipos que se forman los jóvenes en los ambientes escolares son un aspecto importante a tener en cuenta. Para estos autores, el proceso sociabilizador que se realiza en las aulas es el causante de la perpetuación de ciertos estereotipos de género que fomentan las desigualdades. Estos autores debaten sobre los diferentes modelos de escuela en función de su interacción entre géneros diferentes. Podemos destacar el modelo de escuela segregada, que sería el modelo mayoritario hasta mediados del siglo XX en el que hombres y mujeres al ser diferentes debían recibir educaciones diferentes. Encontraríamos también el modelo de escuela mixta, basada en las ideas de igualdad entre los sexos y que estaba guiada por los beneficios de incorporar a la mujer en el ámbito laboral. Por último, podemos encontrar el modelo de escuela coeducativa. Para estos autores este modelo es el resultado de implementar la igualdad de trato entre diferentes sexos, diferenciando entre sexo y género para conseguir que tanto niños y niñas puedan desarrollar su personalidad en igualdad de condiciones.

4.3. Los totalitarismos, Bloque 5: La época de “Entreguerras” (1919-1945) en la ESO

Como se indicó anteriormente en este trabajo, la unidad didáctica objeto de este TFM es: Los totalitarismos, Bloque 5: La época de “entreguerras” (1919-1945), para la asignatura de Geografía e Historia de 4º curso de la ESO. El *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre* especifica, entre otras cuestiones, los contenidos básicos que se han de trabajar:

1. La difícil recuperación de Alemania.
2. El fascismo italiano.
3. El *Crash* de 1929 y la gran depresión.
4. El nazismo alemán.
5. La II República en España.
6. La guerra civil española.

Por cuestiones obvias, esta materia no se trabajaba en la enseñanza antes de que los acontecimientos históricos tuviesen lugar. Sin embargo, durante la mayor parte de la época franquista, la enseñanza de historia se centraba en grandes acontecimientos que resaltaban los valores patrióticos. Era habitual centrar la historia en las interminables listas de Reyes Godos, el reinado de los Reyes Católicos etc.

Según nos cuenta Ramón López Facal (2009), con la llegada de la Ley General de Educación de 1970 cuando se empieza a introducir una vocación europeísta de la enseñanza en nuestro país. En esta época, los dirigentes franquistas deseaban sumarse al proyecto de creación de una Europa unida. Por esta razón, la nueva ley fue influida por los avances de la escuela Annales. Con esta ley se abandonó la historia política de

tintes xenófobos anterior. Es en este contexto en el que comienza a introducirse un análisis social de la historia en la educación, no resulta casual que con esta ley se crease como asignatura “ciencias sociales” que incluía el estudio de la historia.

A nivel de los contenidos merece la pena mencionar a algunos autores que han escrito sobre los tratados del fin de la primera guerra mundial, el *Crash* del 29, la Gran Depresión y los totalitarismos.

El contenido introductorio de la unidad didáctica se centra en la firma del Tratado de Versalles. Este acontecimiento marcará el trascurso de las siguientes décadas, que son objeto de trabajo de la unidad didáctica de este Trabajo de Fin de Máster. El Instituto Iberoamericano de Derecho Comparado publicó en 1920 el libro “*El Tratado de Versalles de 1919 y sus consecuencias*”. Con esta obra, el Instituto Iberoamericano de Derecho Comparado presentó una traducción al castellano del Tratado de Versalles. Aunque no se trataba de la primera traducción de dicho tratado, si fue la primera vez que introdujo comentarios y explicaciones de cada uno de los artículos del mismo. Aunque se trate de un libro con una perspectiva centrada en el derecho, más que en un análisis histórico, resulta una fuente de información muy completa para comprender la relevancia histórica de este tratado.

Pablo Martín-Aceña (2010) reflexiona sobre los acontecimientos derivados del *Crash* de 1929 en su artículo *¿Qué pasó en 1929? El año que cambió el mundo*. En este artículo se puede encontrar un repaso sobre el colapso de la bolsa de Nueva York en 1929, sus causas y sus consecuencias. Para conectar estos acontecimientos con la crisis posterior al año 2008, resulta interesante leer a Juan Antonio Lacomba Avellán (2012) en su artículo “La crisis económica actual en perspectiva histórica. El precedente de la crisis del 29”. En este artículo el autor pretende dar una visión de la crisis del año 2008 y los años posteriores reflejándose en el espejo del pasado. Desde esta misma óptica de comparación de la *Crash* del 29 y la crisis del siglo XXI, Carlos Marichel (2010) es autor del libro *Nueva historia de las grandes crisis financieras una perspectiva global: 1873-2008*. En esta obra arranca con un repaso de las crisis financieras de la época clásica del capitalismo liberal (1873-1914), continua en su segundo capítulo con el colapso financiero de 1929, las crisis de los años setenta, la de los noventa, llegando finalmente a la crisis de 2008. Marichel hace un profundo análisis de las causas que ocasionaron el colapso de 1929, la influencia del fin de la primera guerra mundial, la hiperinflación alemana, el regreso al patrón oro, el auge bursátil de la década de los años veinte, El *Crash* de wall Street, etc.

Alain De Benoist (2005), filósofo y académico francés, líder e ideólogo principal del *Think Tank* de la *Novelle Droite* y del *Grupo de investigación y Estudios para la civilización europea*, en su libro *25 reflexiones sobre el totalitarismo en el siglo XX (1917-1989)*, compara ambas ideologías y reflexiona sobre sus características, la creencia en

un futuro mejor, la falta de crítica hacia sus propios postulados, la modernidad entendida como la movilización total de las personas y de las cosas, la voluntad de establecer una sociedad universal, el sometimiento y sumisión de los individuos ante los estados o partidos.

El estudio de los totalitarismos puede proporcionar al alumnado una herramienta útil para comprender las implicaciones sociales de los regímenes políticos. En este sentido, Francisco Cobo Romero (2011) nos habla de la actitud ciudadana ante el auge de los totalitarismos. Cobo Romero hace un análisis profundo de las formas de aceptación, rechazo o lucha de la sociedad ante los regímenes totalitarios. También hace un repaso de las diferentes lecturas que se han hecho de este periodo. Sobre el Nazismo, Romero explica como predominaron los análisis sociopolíticos durante el Tercer *Reich*. Estos análisis eran inmovilistas y trataban de enfatizar la cohesión alemana producida por el estado nacionalsocialista. No fue, según nos relata este autor, hasta finales de los años sesenta y primeros años de la década de los setenta, cuando se comenzó a hacer un análisis histórico de características sociales del régimen nacionalsocialista en Alemania.

La historia social es, tal vez, el enfoque más adecuado para afrontar las enseñanzas de historia en secundaria. Partiendo de esta premisa, la enseñanza de una historia social, nos podemos plantear las siguientes preguntas: ¿Cómo se está planteando la enseñanza de los totalitarismos en la actualidad?, ¿Qué metodologías son las más adecuadas para innovar?, no es cuestión menor dar respuesta a estos interrogantes.

Abandonar el aprendizaje memorístico de estos contenidos requiere incorporar nuevos enfoques y nuevas metodologías. A continuación, comentaremos algunos ejemplos actuales que se diferencian de la tradicional enseñanza de los totalitarismos.

Ignacia Berenguel Aguilera (2011) hace una propuesta didáctica muy interesante en la que propone el uso de las TICS y el cómic como recurso de enseñanza de estos contenidos. Aguilera propone utilizar el cómic Mauss del autor Art Spiegelman. Este autor describió en la figura de Mauss la experiencia de su propio padre que fue superviviente del Holocausto. Con esta propuesta, la autora indica como se pueden desarrollar las competencias clave del currículo. Hay que tener en cuenta que la autora se refiere a las competencias clave de la anterior ley educativa. Sin embargo, es perfectamente adaptable al sistema educativo actual. Aguilera propone el trabajo grupal cooperativo, la inclusión de dinámicas sencillas como “lápices al centro”, “lectura compartida” o “grupos de investigación”. Todas estas técnicas apoyan el protagonismo del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Juan Pablo Fernández Herrero (2016), en su Trabajo de Fin de Máster de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanza de Idiomas, aborda el ascenso de los totalitarismos y propone la utilización de la *Webquest*. Se trata de una actividad estructurada que plantea tareas atractivas gracias al uso de los recursos disponibles en la “red”. La estructura de una *Webquest* consiste en varios pasos, el primero sería la introducción, después el proceso de trabajo que sería aportar al alumno una lista de recursos en la red que el alumno o alumna deberá consultar para realizar el trabajo, la aportación de una estructura de trabajo que estructure y sirva de andamiaje, la evaluación y la conclusión. La mecánica es sencilla, se crearía una página web o una lista de recursos que el alumno debe explorar para responder las preguntas planteadas.

Otra metodología que va cobrando fuerza en los últimos años para la enseñanza de la historia es el uso de los juegos de rol. Mario Grande del Prado y Víctor Abella García (2010) estudian el uso de los juegos de rol en el aula. Estos autores indican la necesidad de innovar en el aula debido a la velocidad de cambio que ha supuesto internet en nuestra sociedad:

Una idea, un texto o una imagen se difunden en Internet, para, en cuestión de horas, ser comentado, modificado o satirizado por cualquiera con conexión y mediante servicios gratuitos como blogs, foros o servicios multimedia como el omnipresente Youtube. Dicho de otra forma, los cambios son rápidos, ramificados, multidireccionales... y la información, pieza clave de esta nueva sociedad, debe ser transformada en conocimiento y para ello, digerida, masticada, vivida. Desde un punto de vista socioeconómico, el conocimiento, que implica acceso a la información, capacidad de comunicación y reflexión, es el elemento clave para la generación de riqueza en el nuevo orden mundial (Castell, 1997). La escuela, por tanto, debe aportar los recursos necesarios para que el alumno aprenda a adaptarse a este entorno en constante cambio y estrategias para tratar la información, que puede llegar a desbordarnos. Los juegos de rol, en ese sentido, constituyen una estrategia interesante para llegar a convertir en conocimiento los datos y la información (Prado y Albella, 2010).

La dinámica de los juegos de rol consiste en interpretar a personas con condiciones distintas a las propias. El juego de rol permite ludificar la enseñanza y hacerla más significativa para el alumnado. Permite desarrollar distintas capacidades en el alumno, la capacidad lingüística e interpretativa, la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico, etc. Además, resulta atractiva y divertida para el alumnado y rompe con la enseñanza clásica en el aula. Se trata de una técnica flexible que permite incorporar diversidad de materiales y soportes. Los juegos de rol se pueden hacer en vivo o de manera digital, podrían adoptarse roles simulando correspondencia o enviándose videos. Es una metodología adaptable para todos los cursos de secundaria.

Por ejemplo, para el aprendizaje del periodo tratado en este Trabajo de Fin de Máster se podrían plantear varias opciones:

1. Adoptar el rol de negociadores de los tratados del fin de la Primera Guerra Mundial.
2. Adoptar roles de personas que afrontan el día del desplome Bursátil en Nueva York en 1929.
3. Adoptar roles de personas que afrontan las consecuencias económicas de la década de los años treinta del siglo XX.
4. Adoptar roles de personas que viven bajo regímenes totalitarios o democráticos y contrastar sus experiencias.

Hemos podido observar algunos ejemplos metodológicos, pero en realidad, para afrontar la enseñanza de este bloque de contenidos se pueden adoptar infinidad de estrategias. Podemos concluir que lo más interesante es ajustar las metodologías a las necesidades actuales del alumnado y del sistema educativo. La innovación didáctica debe incorporarse cada vez más en el aula.

El docente actual debe estar en una constante renovación metodológica e incorporar de manera hábil todos los recursos a su alcance.

5. PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

5.1. Justificación de la programación didáctica

La programación didáctica que se presenta en este trabajo es un documento imprescindible para la labor del docente. Se trata de una guía temporalizada de las actuaciones que tienen, como fin último, el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas.

En España, el sistema educativo está regulado por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en vigencia desde el año 2013. Esta ley articula todo el sistema educativo español tanto en sus aspectos organizativos como curriculares. Así pues, la LOMCE recoge, para la Educación Secundaria Obligatoria, la división en asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de libre elección, estas últimas de aplicación en las comunidades autónomas. La asignatura de Geografía e Historia aparece recogida en esta ley como asignatura troncal y es obligatoria su inclusión en todos los territorios de España.

Podemos encontrar en el *Decreto 327/2010, de 3 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en Andalucía*, que en su artículo 29 en su primer punto determina lo siguiente:

Las programaciones didácticas son instrumentos específicos de planificación, desarrollo y evaluación de cada materia, módulo o, en su caso, ámbito del currículo establecido por la normativa vigente. Se atenderán a los criterios generales recogidos en el proyecto educativo y tendrán en cuenta las necesidades y características del alumnado. Serán elaboradas por los departamentos de coordinación didáctica, de acuerdo con las directrices de las áreas de competencias, su aprobación corresponderá al Claustro de Profesorado y se podrán actualizar o modificar, en su caso, tras los procesos de autoevaluación a que se refiere el artículo 28 (Decreto 327/2010, de 3 de julio).

Esta programación didáctica secuenciará, de manera adecuada en el tiempo, los contenidos recogidos por la legislación de forma tal, que estos, se conviertan en una herramienta eficaz para la consecución de los objetivos descritos por la legislación. Además, esta programación didáctica propone elementos útiles para la evaluación de los logros conseguidos. Pero, no sólo evalúa a los alumnos y alumnas, también se concibe como una herramienta necesaria para la evaluación de la propia actividad del docente. No se puede comprender una programación didáctica adecuada si no está, entre otras cuestiones, encaminada a la mejora continua de la enseñanza en el aula. No obstante, conociendo perfectamente la diversidad de situaciones y puntos de partida de los alumnos y alumnas, esta programación es lo suficientemente flexible como para adaptarse a las necesidades específicas que se puedan presentar.

No podemos olvidar la importancia que para la sociedad en general tiene la educación. No sólo tratamos de abordar la instrucción en contenidos y conocimientos, en esta programación se atiende a la adquisición de las competencias clave descritas por la ley educativa, haciendo especial hincapié en las capacidades sociales y cívicas que el alumnado necesita adquirir para el futuro desarrollo de su experiencia vital en una sociedad democrática con valores de solidaridad, aceptación de las diferencias y respeto hacia las personas con diversidad de condiciones. De hecho, en el *RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* se introduce cada materia con varios párrafos donde se explica lo importante que es en la sociedad actual. Para la asignatura de geografía e historia, en la ESO, el *RD 1105/2014* especifica:

El conocimiento de la sociedad, su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo es esencial para poder entender el mundo actual. Conocer el espacio donde se desarrollan las sociedades, los recursos naturales y el uso que se ha dado a éstos, nos aporta datos sobre el pasado y nos permiten vislumbrar algunos de los problemas del futuro. Las disciplinas de la Geografía y la Historia son dos importantes ejes vertebradores para el conocimiento de la sociedad, ya que contemplan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora y ofrecen una mayor capacidad para la estructuración de los hechos sociales; no obstante la sociedad actual, cada vez más compleja, requiere de la intervención de otras disciplinas como la Economía, Sociología, Ecología o Historia del Arte, que aportan análisis diferentes y complementarios, para la mejor comprensión de la realidad social. En la ESO, la materia de Geografía e Historia pretende profundizar en los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la Educación Primaria, favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen, analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, su orientación en el futuro, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad (RDL 1105/2014, de 26 Anexo 1).

Esta programación didáctica permitirá a los alumnos comprender mejor el mundo en el que viven en la actualidad y, en consecuencia, moverse mejor en él. Igualmente, permitirá desarrollar el espíritu crítico para poder manejar documentos e informaciones con las suficientes herramientas para discernir los que son fiables de los que no lo son. Los contenidos de la unidad didáctica pertenecientes al bloque 5, “El Periodo Entreguerras” resultan idóneos para adquirir conciencia de las cualidades positivas que el sistema democrático posee al ser contrapuestos con los totalitarismos nacidos durante el periodo estudiado. Al mismo tiempo, permite hacer una lectura social que ayude en aspectos problemáticos como lo son los prejuicios raciales, la discriminación y el odio al diferente etc.

Esta programación didáctica se construye desde una perspectiva social y comprometida con los valores democráticos. Este documento se centrará en los contenidos que explican las causas que provocaron el auge de los totalitarismos en el siglo XX y sus características. Los contenidos, que conforman esta unidad, son adecuados para promover el espíritu crítico, los valores sociales y críticos y la conciencia democrática.

La programación contenida en este TFM está directamente ligada con la normativa y el currículo oficial. Se tendrán en cuenta los contenidos básicos propuestos por la legislación, las necesidades específicas de atención a la diversidad, las adaptaciones curriculares pertinentes para los alumnos que presenten dificultades en el proceso de aprendizaje.

Además del Real decreto mencionado, se tendrán en cuenta los siguientes documentos legales:

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En la *Orden de 14 de julio de 2016*, se desarrolla el currículo específico para la comunidad autónoma de Andalucía. Además, se desarrollan en estas leyes elementos específicos como la atención a la diversidad o la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

La Orden *ECD/65/2015, de 21 de enero*, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, Ley de Educación de Andalucía (LEA), que regula el sistema educativo en la Comunidad de Andalucía. En esta ley en su artículo 4. Principios del sistema educativo andaluz se recoge entre otros puntos:

- a)** Formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en el desarrollo de la sociedad del conocimiento.
- b)** Equidad del sistema educativo.
- c)** Mejora permanente del sistema educativo, potenciando su innovación y modernización y la evaluación de todos los elementos que lo integran.
- d)** Respeto en el trato al alumnado, a su idiosincrasia y a la diversidad de sus capacidades e intereses.

e) Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo.

f) Convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social.

g) Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social.

Los puntos anteriormente expuestos han sido determinantes para la elaboración de la presente programación didáctica.

INSTRUCCIONES de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Donde se recoge la siguiente obligación por parte de los tutores y equipo docente:

Tutor o tutora del grupo y equipo docente, durante todo el proceso de evaluación psicopedagógica, con especial relevancia en la fase de detección y posterior derivación, así como en la recogida de información sobre las medidas educativas adoptadas y su eficacia, determinación del nivel de competencia curricular y planificación de la respuesta educativa (*INSTRUCCIONES de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad*).

Además, en estas instrucciones aparecen las medidas específicas para la atención a la diversidad de carácter educativo:

Medidas de carácter educativo para la atención a la diversidad en la ESO	Adaptaciones de Acceso (AAC).		
	Adaptaciones Curriculares	No Significativas (ACNS).	
	Adaptaciones Curriculares	Significativa (ACS).	
	Programas Específicos (PE).		
	Programas de Enriquecimiento Curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales (PECAI).		
	Adaptaciones Curriculares	para el alumnado con altas capacidades (ACAI).	

	Flexibilización del periodo de escolarización.
	Permanencia Extraordinaria (Sólo NEE)
	Escolarización en un curso inferior al correspondiente por edad para alumnado de incorporación tardía en el Sist. Educativo (Sólo COM).
	Atención específica para alumnado que se incorpora tardíamente y presenta graves carencias en la comunicación lingüística (Sólo COM).
	Medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la Lengua Extranjera para alumnado NEE derivadas de discapacidad (dificultades de expresión oral) (ESO – Bachillerato).
Tabla 2: Atención a la diversidad. <i>INSTRUCCIONES de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad.</i>	

ORDEN de 14 de mayo de 2015, por la que se regula el calendario y la jornada escolar en los centros docentes que imparten Enseñanzas Artísticas Superiores en Andalucía (BOJA, 21-05-2015) En la que podemos destacar los siguientes artículos que son tenidos en cuenta en esta programación:

1. Artículo 6:

1. El régimen ordinario de clase comenzará el día 20 de septiembre de cada año o el primer día laborable siguiente en caso de que sea sábado o festivo.
2. La finalización del régimen ordinario de clase no será anterior al día 20 de junio de cada año

2. Artículo 8:

1. De conformidad con lo establecido en el artículo 125 de *la Ley 17/2007, de 10 de diciembre*, los centros docentes contarán con autonomía pedagógica, de organización y de gestión para poder llevar a cabo modelos de funcionamiento propios que podrán contemplar la ampliación del horario escolar.

3. **Artículo 9.** Cada sesión lectiva tendrá una duración mínima de 60 minutos. No obstante, los centros docentes podrán establecer sesiones de duración superior, respetando, en todo caso, el número total de horas lectivas fijadas.

5.2. Características del centro

Para la programación didáctica desarrollada en este TFM, se ha optado por utilizar el I.E.S Jabalcuz como modelo de centro de secundaria. Para describir las principales características de este centro, utilizaremos la información contenida en el plan de centro del mismo que recogemos íntegramente a continuación:

- 1. El entorno:** El IES Jabalcuz se ubica en la zona noreste de la ciudad de Jaén, en un barrio, el del Polígono del Valle, situado junto a una de las áreas de expansión de mayor proyección de nuestra capital, el sector norte, y a un tiro de piedra de la ciudad universitaria de Jaén. Se trata de un barrio de gran tradición y raigambre cuya población, eminentemente obrera, goza de unos estándares de renta económica medio-bajos, con un índice de paro ciertamente significativo, especialmente entre la juventud, comparado con otros barrios anejos, ya instalados en la zona centro, y cuyo bagaje cultural puede calificarse, asimismo, de medio-bajo, dadas la actividad laboral genérica de la zona y la ausencia casi absoluta de servicios públicos que permitan paliar en cierta medida tal carencia: biblioteca de barrio, centro de ocio, centro cívico, asociaciones culturales... Hemos de destacar, sin embargo, que el barrio cuenta con un centro social, dos asociaciones vecinales (“Passo” y “La Unión”), una fundación de apoyo y servicio a los más desfavorecidos, especialmente dirigido a los jóvenes, la Fundación Proyecto Don Bosco, alguna que otra asociación cultural y deportiva (Club Jaén 2000) y dos parroquias, Sta. María del Valle y San Juan Bosco, de las cuales, la segunda, ha impulsado en los últimos años una comunidad de barrio activa y emprendedora que pretende dar solución a los graves problemas de desempleo causados en la zona por la reciente crisis económica. Proyecto Educativo IES Jabalcuz - Jaén 10 No cabe duda de que todos y cada uno de estos servicios y asociaciones luchan, dentro del ámbito de sus propias competencias, por mejorar la calidad de vida y las condiciones de la comunidad en la que se hallan inmersos. Sobre la base de las nuevas exigencias y demandas que la sociedad plantea a los centros de enseñanza en su conjunto y a los profesionales que allí desempeñan su labor de manera particular, nuestro Proyecto contempla un compromiso firme de buscar espacios comunes de actuación Centro-Comunidad, esto es, de establecer vías de colaboración con instituciones, organizaciones y servicios que favorezcan la apertura del centro conectándolo con su entorno y que hagan de éste un verdadero motor, una dinamizador, de la realidad educativa y cultural de la zona.
- 2. Contexto sociocultural:** El barrio del polígono del Valle y otras zonas colindantes a él, cuenta con unos 30000 habitantes, de los cuales un 15% son inmigrantes, la mayoría procedentes de Iberoamérica y con un nivel sociocultural bajo. El crecimiento poblacional y económico está estancado con respecto a otros

barrios colindantes y de nueva creación. Según los datos de los que disponemos, las profesiones de los padres y madres de nuestros alumnos/as se distribuyen de la siguiente forma:

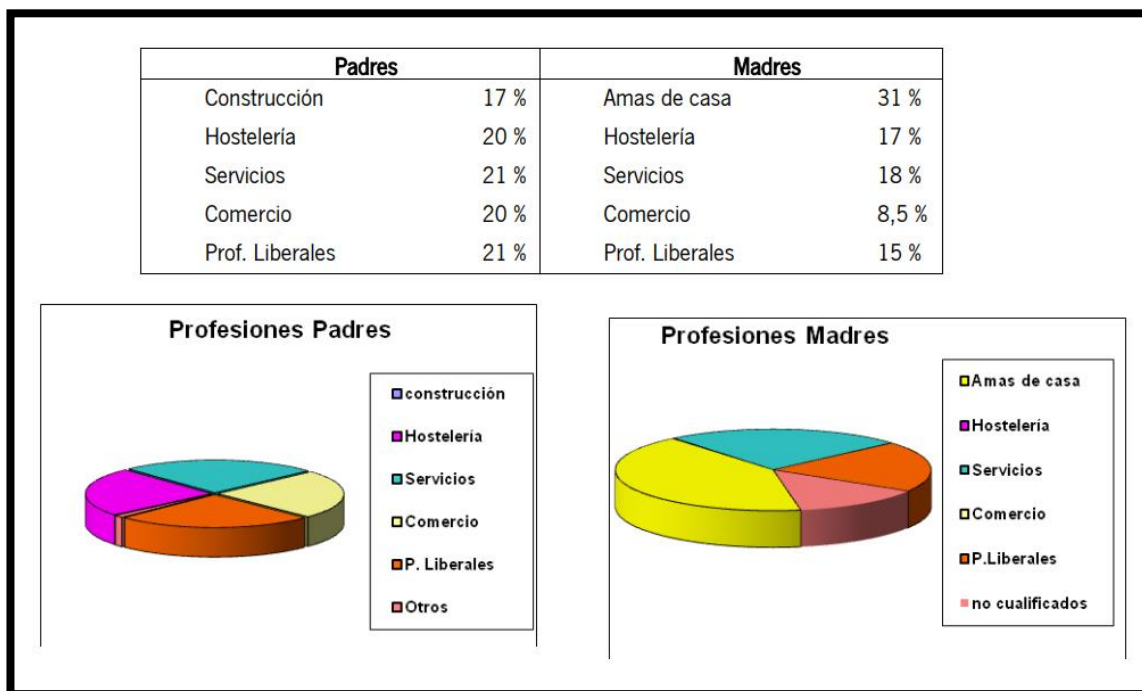


Fig. 1 Actividades profesionales de padres y madres (Plan de centro IES Jabalcuz).

Con respecto a los tutores legales del alumnado, llama la atención el número de madres dedicadas al trabajo del hogar, a pesar de que disponen de estudios medios. La explicación se debe a que muchas abandonaron su trabajo para dedicarse al cuidado de hijos e hijas. Por otra parte, aproximadamente 3 de cada 4 trabajan en la construcción, hostelería o servicios -trabajos con horarios de alrededor de 10 horas de dedicación- no disponiendo, por tanto, de mucho tiempo para compartir con sus hijos/as y ayudarles en su trabajo. Probablemente la mayoría de los abuelos de nuestro alumnado fueron o son obreros y en una sola generación casi ha desaparecido esta situación. Este cambio sociocultural, que no ha sido asimilado por la sociedad de nuestro barrio y adyacentes, ha cambiado su esquema de valores. Los padres y madres de nuestro alumnado y sus hijos e hijas han sido y son los más afectados. Con respecto a las madres, aproximadamente 1 de cada 2 trabaja, y teniendo en cuenta que casi todos los padres trabajan, podemos decir que la mitad de nuestro alumnado está por las tardes o la mayor parte de las tardes, solos, con sus hermanos y hermanas o algún familiar en casa. La falta de sus padres y madres no favorece una atención personalizada a sus hijos e hijas y una ayuda en sus tareas. En cuanto a la situación familiar, del 25% de nuestro alumnado, padres y madres están separados o divorciados, creciendo este número en los cursos más bajos (1º y 2º de ESO). El esquema de familia está cambiando en nuestro Centro, ya que es

cada vez más habitual el encontrar familias monoparentales y ampliadas. Del análisis de los datos de los que disponemos relativos al alumnado de 3º y 4º de ESO, los estudios de sus padres y madres son los siguientes:

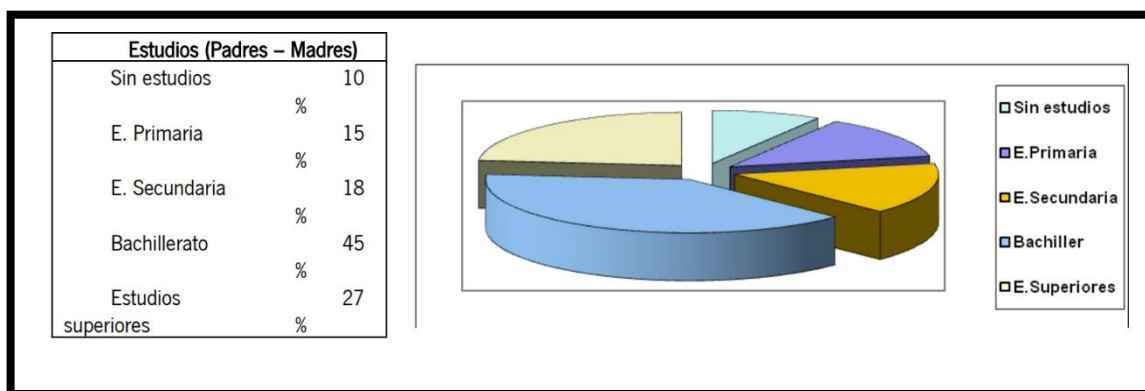


Fig.2 Nivel de estudios de padres y madres (Plan de centro IES Jabalcuz).

3. **Tipo de centro:** El IES Jabalcuz es un Centro público dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que viene desarrollando su labor educativa y formativa desde hace ya casi cuarenta años. Situado en la avenida de Santa María del Valle de Jaén capital, en él se cursan enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de Bachillerato (en sus modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y de Ciencias y Tecnología) y, desde la primera decena del nuevo milenio, de Ciclos Formativos de Grado Superior en las especialidades de Animación Sociocultural e Integración Social. Asimismo, el Centro cuanta con servicios y desarrolla programas y proyectos educativos innovadores que completan su oferta educativa:

- a. Desde el año académico 2002-03, cuenta con la consideración de Centro de Puertas Abiertas, dada su adscripción al Plan de Apertura de Centros Docentes, puesto en marcha por la Consejería de Educación en tal fecha, y gracias al cual, la comunidad educativa dispone de un servicio de comedor escolar y de una amplia oferta de actividades extraescolares que se desarrollan en horario vespertino y, por tanto, no lectivo, y que vienen a reforzar aún más, si cabe, la concepción de los Centros educativos dependientes de la Consejería de Educación como auténticos servicios públicos; idea ésta que, personalmente, hacemos propia y suscribimos en su plenitud.
- b. A partir del curso escolar 2008-2009, el IES Jabalcuz oferta enseñanza bilingüe a su alumnado. En la actualidad, el Centro ha incrementado hasta dos las secciones bilingües, debido a la necesidad de ajustar la oferta de este tipo de plazas a las demandas de las familias y de la sociedad actual.

- c. Plan de Autoprotección y Prevención de Riesgos Laborales.
- d. Servicio de Transporte Escolar.
- e. Igualmente, desde el curso escolar 05/06, el Instituto forma parte de la red de Centros que incorporan las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación a la práctica docente y que hoy se constituyen en Escuela TIC 2.0.
- f. Proyecto Escuela: Espacio de Paz.
- g. Proyecto de Mediación “Inmaculada Moya”.
- h. Proyecto de “Coeducación”.
- i. Escuelas Deportivas.

4. Carácter del centro:

- a. El IES Jabalcuz se manifiesta libre de cualquier tendencia ideológica o política determinada, y respetuoso con todas las creencias. De acuerdo con este pluralismo, toda persona que trabaje en el centro evitará la más mínima labor de propaganda en su interior.
- b. Apostamos por un Centro abierto, libre y democrático, donde los alumnos y alumnas, madres y padres, profesores y profesoras y la sociedad en general tengan cabida, La colaboración, la tolerancia y el respeto presidirán sus relaciones.
- c. El IES Jabalcuz entiende como principio básico de la formación integral la potenciación del pensamiento crítico que conduzca a la formación de opiniones propias, a la valoración de las distintas situaciones y a la toma de postura ante las mismas.
- d. Esta Comunidad se muestra partidaria de una educación solidaria, no discriminatoria por razón de sexo, raza, religión, ideología o cualquier otro hecho diferencial, resaltando la coeducación en todos sus ámbitos.
- e. El Centro asume la diversidad del alumnado como un hecho y entiende que todos los alumnos y alumnas tienen unas capacidades que desarrollar.
- f. Corresponde al IES Jabalcuz ayudar a todas y a cada uno de sus miembros a descubrir, potenciar y desarrollar dichas capacidades.
- g. Este Centro tiene como prioridad la formación de personas capaces y competentes, basándose para ello en una metodología activa y participativa que ponga al alumnado en relación con su entorno y que procure que la interacción con el mismo constituya una base fundamental para el aprendizaje.

- h. Entendemos la evaluación como un elemento corrector de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ella deberán tenerse en cuenta los distintos aspectos humanos y materiales que inciden en tal proceso.
 - i. Constituye una prioridad educativa el desarrollo y fomento de actitudes positivas referentes a la salud individual y colectiva, al consumo y a la conservación del medio ambiente y la naturaleza.
 - j. Potenciamos que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se integre en la Comunidad Escolar no sólo desde una perspectiva escolar, sino, y lo que es más importante, desde una dimensión social y humana.
- 5. Instalaciones:** El edificio en el que se ubica el Centro alberga, desde el año 1994 y por decisión expresa de la Delegación de Educación de Jaén, la Escuela Oficial de Idiomas de la capital, la cual desarrolla su actividad en horario de tarde eminentemente, a pesar de lo cual se hacen necesarios constantes acuerdos de cooperación entre ambas instituciones tanto a nivel organizativo como financiero, para así optimizar los recursos y espacios físicos con los que cuenta el Centro y afrontar conjuntamente gastos referidos al capítulo presupuestario de suministros (calefacción, agua, electricidad). Asimismo, desde el curso 2009-2010, el Instituto acoge también el Centro de Educación Permanente para Adultos El Valle, tras detectarse deficiencias arquitectónicas en el edificio que albergaba sus instalaciones y que propiciaron el cierre de las mismas. A fecha de hoy, el Centro dispone de:
- a. veintinueve aulas ordinarias
 - b. seis específicas (Música, Informática, francés, Tecnología, 2 aulas de EPV/Diseño).
 - c. tres laboratorios experimentales
 - d. un laboratorio de idiomas
 - e. una biblioteca
 - f. una sala de usos múltiples
 - g. trece departamentos
 - h. cuatro despachos
 - i. una sala de espera
 - j. una secretaría/oficina
 - k. una sala de profesorado
 - l. un aula de convivencia para el alumnado
 - m. un gimnasio
 - n. dos pistas polideportivas
 - o. una cafetería donde se ubica el comedor escolar

5.3. Características del alumnado

La adolescencia es una etapa del desarrollo de las personas que normalmente comprende entre los diez u once años de edad y los diecinueve. Cuesta trabajo moverse en cifras exactas puesto que la adolescencia es una concepción cultural que varía con el tiempo y depende del desarrollo de cada individuo.

En esta etapa de la vida, el adolescente sufre cambios y transformaciones profundas que afectan tanto a las características físicas como a las emocionales, sociales e intelectuales. Es en este periodo en el que se configura y acaba consolidando la personalidad del individuo.

Para Piaget, es en este momento en el que el adolescente deja atrás período de las “operaciones concretas”, para alcanzar el estado de las “operaciones formales”, es decir, cuando el adolescente alcanza la inteligencia formal propia de los adultos, la que le va a permitir razonar de forma abstracta y resolver problemas complejos a partir del trabajo hipotético.

Los alumnos de 4º curso de la ESO tienen una edad de dieciséis años aproximadamente. Hay que tener en cuenta que en el aula podría haber alumnos con mayor edad. No obstante, pese a estas diferencias se presupone que los alumnos estarán en el mismo estado de desarrollo, el de las operaciones formales. Existe la posibilidad de que los alumnos presenten algunas características más propias del estado anterior, “el de las operaciones formales”.

Armando Valdes Velazquez (2014) sintetiza las principales características de la etapa de operaciones formales de Piaget en:

1. En este período se da el máximo desarrollo de las estructuras cognitivas, el desarrollo cualitativo alcanza su punto más alto.
2. El razonamiento es hipotético–deductivo.
3. De acuerdo a lo señalado, el sujeto puede utilizar supuestos en situaciones de resolución de problemas.
4. Distingue entre acontecimientos probables e improbables y puede resolver problemas.

En el plan de Centro del I.E.S Jabalcuz a propósito de las características del alumnado del centro:

Las edades del alumnado están comprendidas entre los 12 y los 21 años, si bien cabe decir que hay algunos alumnos/as de mayor edad. Por sexos, el número de alumnas es prácticamente equivalente al de alumnos. Se aprecia que la mayoría son nacidos en Jaén capital. Como corresponde a un centro público, se trata de un alumnado heterogéneo en sus etapas obligatorias. El alumnado de

la ESO proviene, en su inmensa mayoría, de los centros de primaria de la capital adscritos al IES Jabalcuz (Cándido Nogales, Santo Domingo, San José de Calasanz). A ellos hay que sumar el alumnado usuario de transporte escolar proveniente, principalmente, del colegio Alfredo Cazabán. En Bachillerato recibimos, además, alumnado de los IES Santa Teresa y, en mayor medida, Llanos de la Viña, de la vecina localidad de Villatorres, quienes, al igual que muchos otros compañeros que residen en la periferia de la ciudad, hace uso habitual del servicio de transporte escolar con el que cuenta el Centro. También hay que señalar que tenemos alumnos de diversas nacionalidades, generalmente, procedentes de familias sudamericanas que se han asentado en la localidad (plan de centro del I.E.S Jabalcuz).

5.4. Objetivos

Los objetivos educativos, para secundaria, se pueden definir como los referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin.

Los objetivos didácticos se pueden entender como una guía de la que se dota el sistema educativo para clarificar lo que éste pretende conseguir para el desarrollo general de los alumnos y alumnas. Entendemos como desarrollo general la suma de sus potencialidades psicológicas, cognitivas, culturales, etc. El estado, por medio de su sistema educativo, procura formar ciudadanos con valores compatibles con la democracia, ciudadanos que sean capaces de vivir cívicamente y respetar los derechos fundamentales humanos. El sistema educativo se ha concebido, también, para formar futuros trabajadores que puedan insertarse en la economía productiva de manera satisfactoria. Haciendo un ejercicio de síntesis, el estado intenta conseguir ciudadanos adaptados socialmente, útiles para la sociedad, con sus potencialidades desarrolladas al máximo, alineados con los valores humanos, la democracia e individuos felices.

Todas las intenciones estatales anteriormente expuestas son las que dan sentido a la existencia de los objetivos didácticos. El estado y sus instituciones competentes han definido e incorporado en su legislación los objetivos básicos por los que su sistema de educación obligatoria debe velar. No puede construirse una programación didáctica sin tener como guía sus objetivos. Existen objetivos de diferentes clases: los objetivos que marca el estado central para la etapa educativa, los objetivos añadidos por las comunidades autónomas para la etapa, encontramos después los objetivos específicos para cada área de conocimiento y, por último, los objetivos específicos de la unidad didáctica en cuestión. En estos últimos son los que de manera más directa incide el docente. Por tanto, teniendo en cuenta todos los objetivos citados, se construye la programación didáctica contenida en este TFM.

Esta programación didáctica es un documento útil que ayuda a la consecución de los objetivos del sistema educativo. Se trata de una transposición de la legislación que ordena las actuaciones educativas en el tiempo para la consecución de la enseñanza-aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos.

5.4.1. Objetivos de Etapa

En el Artículo 11 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* aparecen recogidos cuales son los objetivos de etapa reconocidos por la legislación. En esta programación de la unidad didáctica sólo recogeremos aquellos que se trabajarán en el aula:

A	Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos, la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
B	Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio, trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal
E	Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
H	Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
J	Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
Tabla 3: Artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre	

5.4.2. Objetivos de etapa añadidos en Andalucía

El artículo 3 del *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, se recoge:

A	Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.
B	Conocer y apreciar los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad, para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.
<i>Tabla 4: Objetivos de etapa añadidos en Andalucía. Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía</i>	

5.4.3. Objetivos de área

Según la *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria 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, la enseñanza de la Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria busca como meta la adquisición por el alumnado de las siguientes capacidades:

1	Conceptualizar la sociedad como un sistema complejo analizando las interacciones entre los diversos elementos de la actividad humana (político, económico, social y cultural), valorando, a través del estudio de problemáticas actuales relevantes, la naturaleza multifactorial de los hechos históricos y como estos contribuyen a la creación de las identidades colectivas e individuales y al rol que desempeñan en ellas hombres y mujeres.
2	Situar en el espacio, conocer y clasificar los elementos constitutivos del medio físico andaluz, español, europeo y del resto del mundo, comprendiendo las conexiones existentes entre estos y la humanización del paisaje y analizando las consecuencias políticas, socioeconómicas, medioambientales que esta tiene en la gestión de los recursos y concienciando sobre la necesidad de la conservación del medio natural.
3	Conocer y analizar las vías por las que la sociedad humana transforma el medio ambiente, y a su vez cómo el territorio influye en la organización e identidad de dicha sociedad, reflexionando sobre los peligros que intervención del hombre en el medio genera, haciendo especial hincapié en el caso de Andalucía.
4	Comprender la diversidad geográfica y geoeconómica del mundo, España, Europa y Andalucía por medio del análisis, identificación y localización de sus

	recursos básicos, así como de las características más destacadas de su entorno físico y humano.
5	Adquirir una visión global de la Historia de la Humanidad y el lugar que ocupan Andalucía, España y Europa en ella, por medio del conocimiento de los hechos históricos más relevantes, de los procesos sociales más destacados y de los mecanismos de interacción existentes entre los primeros y los segundos, analizando las interconexiones entre pasado y presente y cómo Andalucía se proyecta en la sociedad global presente en base a su patrimonio histórico.
6	Valorar y comprender la diversidad cultural existente en el mundo y en las raíces históricas y presente de Andalucía, manifestando respeto y tolerancia por las diversas manifestaciones culturales, así como capacidad de juicio crítico respecto a las mismas, y cómo estas actitudes son fuente de bienestar y desarrollo, así como cimiento de una ciudadanía democrática.
7	Comparar y analizar las diversas manifestaciones artísticas existentes a lo largo de la historia, contextualizándolas en el medio social y cultural de cada momento, por medio del conocimiento de los elementos, técnicas y funcionalidad del arte y valorando la importancia de la conservación y difusión del patrimonio artístico como recurso para el desarrollo, el bienestar individual y colectivo y la proyección de Andalucía por el mundo en base a su patrimonio artístico.
9	Explicar los principios, instituciones, mecanismos y formas de gobierno por las que se rige un Estado democrático, analizando la organización territorial y política de Andalucía, España y la Unión Europea, los requisitos para una buena gobernanza, los cauces de participación de la ciudadanía.
10	Exponer la importancia, para la preservación de la paz y el desarrollo y el bienestar humanos, de la necesidad de denunciar y oponerse activamente a cualquier forma de discriminación, injusticia y exclusión social y participar en iniciativas solidarias.
11	Analizar y conocer los principales hitos, tanto en Andalucía como en el resto de España y el mundo, en la lucha por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y comprender, valorar y dominar las destrezas y estrategias de empoderamiento de la mujer, así como las políticas e iniciativas más destacadas en este sentido.
12	Argumentar sobre la importancia del espíritu emprendedor y de las capacidades asociadas a este, conociendo cómo han contribuido al desarrollo humano, económico y político de las formaciones sociales a lo largo de la historia y en el momento presente.

13	Debatir y analizar la proyección internacional de Andalucía y su papel en el actual proceso globalizador, valorando las oportunidades y problemáticas más destacadas de este fenómeno histórico para nuestra comunidad autónoma que han existido tanto en su pasado como en su presente.
14	Conocer y manejar el vocabulario y las técnicas de investigación y análisis específicas de las ciencias sociales para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas y comprensión de las problemáticas más relevantes de la sociedad actual, prestando especial atención a las causas de los conflictos bélicos, las manifestaciones de desigualdad social, la discriminación de la mujer, el deterioro medioambiental y cualquier forma de intolerancia.
15	Realizar estudios de caso y trabajos de investigación de manera individual o en grupo, sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, por medio de la recopilación de información de diversa naturaleza ,verbal, gráfica, icónica, estadística, cartográfica procedente de pluralidad de fuentes, que luego ha de ser organizada, editada y presentada por medio del concurso de las tecnologías de la información y de la comunicación y siguiendo las normas básicas de trabajo e investigación de las ciencias sociales.
16	Participar en debates y exposiciones orales sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, empleando para ello las tecnologías de la información y de la comunicación para la recopilación y organización de los datos, respetando los turnos de palabras y opiniones ajenas, analizando y valorando los puntos de vistas distintos al propio y expresando sus argumentos y conclusiones de manera clara, coherente y adecuada respecto al vocabulario y procedimientos de las ciencias sociales.
Tabla 5: Objetivos de área. Orden de 14 de julio de 2016	

5.4.4. Objetivos específicos de la unidad didáctica

Los objetivos específicos de la unidad didáctica son los más concretos para el desarrollo de la actividad docente en el aula. Se pueden entender como una concreción o especificación de los objetivos generales del sistema educativo ,de forma tal, que sean más operativos en el aula.

Los objetivos específicos serán desarrollados en este TFM más adelante, junto con la unidad didáctica, para hacerlos más claros y ponerlos en relación con la metodología.

5.5. Las competencias

Podemos encontrar la definición de competencias en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*:

DeSeCo (2003) define competencia como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». La competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz». Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de este con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.

En esta orden, podemos encontrar también la definición de todas las competencias clave para el sistema educativo español:

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN	SIGLAS
<i>Comunicación lingüística</i>	La competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes.	CCL
	<i>¿Cómo desarrollarla?</i>	
	En esta programación se implementarán tareas y actividades que fomenten el uso del lenguaje a nivel	

	escrito y oral. Se procurará, de igual modo, que estas actividades sean tanto individuales como grupales.	
<i>Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología</i>	La competencia matemática implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto. Las competencias básicas en ciencia y tecnología son aquellas que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones, tanto individuales como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural, decisivas para la protección y mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos. Estas competencias contribuyen al desarrollo del pensamiento científico, pues incluyen la aplicación de los métodos propios de la racionalidad científica y las destrezas tecnológicas, que conducen a la adquisición de conocimientos, la contrastación de ideas y la aplicación de los descubrimientos al bienestar social.	CMCT
	<i>¿Cómo desarrollarla?</i>	
	En esta programación se incluirán tareas y actividades de cálculo estadístico básico que permitan extraer conclusiones de los contenidos propios de la unidad.	
Competencia digital	La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.	CD
	<i>¿Cómo desarrollarla?</i>	

	Se utilizarán recursos didácticos digitales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se fomentará el uso de las tecnologías digitales para la investigación por parte del propio alumnado.	
Aprender a aprender	Esta competencia se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender. Esta motivación dependerá de que se genere la curiosidad y la necesidad de aprender, de que el estudiante se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de autoeficacia. Todo lo anterior contribuye a motivarle para abordar futuras tareas de aprendizaje.	CAA
	<i>¿Cómo desarrollarla?</i>	
	Se fomentará el propio aprendizaje del alumno por medio del trabajo de investigación cooperativo entre alumnos.	
Competencias sociales y cívicas	Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas.	CSC
	<i>¿Cómo desarrollarla?</i>	

	El enfoque social y crítico de los contenidos de la unidad didáctica servirá para fomentar las competencias de carácter social y cívico. Además, se incluye el trabajo cooperativo como medio óptimo para el desarrollo de esta competencia.	
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	La competencia, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto.	SIEP
	¿Cómo desarrollarla?	
	Se fomentará el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor por medio de un proyecto que requiera de decisiones autónomas del alumnado.	
Conciencia y expresiones culturales	La competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.	CEC
	¿Cómo desarrollarla?	
	Se trabajará explicando implicaciones culturales del tema trabajado.	

Tabla 6: Definición de competencias y desarrollo de las mismas

Podemos concluir que las competencias son las capacidades esenciales necesarias para un correcto desarrollo y adaptación del individuo a la sociedad. Nuestro sistema educativo ha puesto en la cúspide de sus actuaciones al desarrollo de las competencias.

Esta programación se construye con el objetivo claro de garantizar el desarrollo de las competencias clave definidas por la legislación.

5.6. Los contenidos

Los contenidos fueron en el pasado la unidad básica del método de aprendizaje memorístico. Sin embargo, en nuestros días, han perdido su papel protagonista y son considerados en la actualidad como herramientas útiles para ayudar a la adquisición de competencias.

En el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre* se especifican los contenidos mínimos del Bloque 5 para la asignatura de geografía e historia de 4º de ESO:

1. La Difícil Recuperación de Alemania.
2. El Fascismo Italiano.
3. El *Crash* de 1929 y la Gran Depresión.
4. El Nazismo Alemán.
5. La II República en España.
6. La Guerra Civil Española.

Para nuestra programación, se ha configurado una unidad didáctica que incidirá especialmente en la explicación de las causas que condujeron a la aparición de los totalitarismos de esta época y sus características. Por tanto, el punto número cinco y seis de la anterior lista de contenidos se incluirán en otra unidad posterior diferenciada, que no es objeto de atención de esta programación. Además, debemos recordar que estos contenidos son mínimos y deben ser completados para dar sentido global a la unidad didáctica y favorecer así el aprendizaje. A continuación, se muestra la configuración de contenidos elegidos para este TFM:

1. La difícil recuperación alemana	1.1. La firma de la paz: El tratado de Versalles.
	1.2. La situación alemana después de la guerra "La República de Weimar".
2. El <i>Crash</i> del 29 y la Gran Depresión.	2.1. Las causas del <i>Crash</i> del 29.
	2.2. La Gran Depresión y sus consecuencias.
3. El ascenso de los totalitarismos	3.1. Características de los gobiernos totalitarios.
	3.2. El Fascismo Italiano

	3.2.1. Los antecedentes del Fascismo en Italia: el Movimiento Marinetti y los futuristas italianos.
	3.2.2. Características y principios del Fascismo.
	3.3. El Nazismo Alemán.
	3.3.1. El ascenso del NSDAP y Hitler.
	3.3.2. Características y principios del nacionalsocialismo
4. Otros totalitarismos de la época	4.1. Bulgaria Polonia Yugoslavia Rumanía Grecia Estados bálticos Rusia
Tabla 7: Contenidos propuestos para la programación didáctica.	

El punto cuatro, “Otros totalitarismos de la época”, es un contenido complementario que recibirá menor atención en esta programación didáctica. Debe ser entendido como un complemento que ayude al alumnado a tomar conciencia de la extensión de los regímenes totalitarios en esta época.

5.7. Metodología

En la legislación podemos encontrar la definición de metodología. Concretamente, en el *Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria*, se define la metodología como: un conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados.

Aunque la administración aporta una serie de sugerencias metodológicas, es el docente el encargado de concretar dichas actuaciones. Existen muchas opciones en cuanto a la metodología que responden a perspectivas diferentes. Para esta programación didáctica se ha escogido una mezcla de ellas que permiten desarrollar las competencias clave y los objetivos marcados.

La metodología que se va a seguir pretende desarrollar el aprendizaje por descubrimiento. Desde este punto de vista, el docente introducirá los contenidos de manera breve y sintética. Para fomentar el propio aprendizaje del alumno, el docente propondrá tareas y actividades que el alumno deberá trabajar por su cuenta. Estas actividades están pensadas para que el alumno deba investigar individualmente o en grupo y de esta forma potenciar las competencias clave asociadas.

Además, se ha optado por la participación activa del alumnado en el aula. Se incluirán debates en clase sobre los contenidos propuestos. El objetivo será ayudar al alumnado a la adquisición de habilidades sociales, de pensamiento crítico y de participación activa.

En la línea del aprendizaje por descubrimiento, el pilar fundamental de trabajo de esta unidad didáctica será la creación de un proyecto por parte del alumnado. Este proyecto será íntegramente elaborado por ellos. Tendrán que responsabilizarse de su propio trabajo y tomar decisiones en torno a su formato, necesidades específicas de desarrollo y difusión del mismo. De este modo, se conseguirá fomentar el aprendizaje significativo de los contenidos correspondientes a la unidad estudiada.

Para trabajar la comprensión de los hechos y los tiempos históricos se realizará una tarea específica que consistirá en la elaboración de una línea temporal de hechos y conceptos en la que se marcarán las diferentes formas de comprender el tiempo.

El enfoque principal de esta unidad didáctica estará centrado en la comprensión general del periodo estudiado y sus implicaciones sociales y políticas. Estará, también, enfocado a la relación entre los hechos estudiados y las condiciones de la actualidad. Consideramos que la capacidad de relacionar procesos pasados con procesos presentes ayuda a fomentar el aprendizaje significativo.

A continuación, indicaremos los elementos transversales que se pretenden trabajar en esta unidad didáctica:

1. **La expresión escrita:** Realizando actividades y tareas que servirán para entrenar esta habilidad. Podemos destacar la elaboración de diarios de trabajo individuales y grupales.
2. **La comprensión lectora:** Se ha incluido una lectura para desarrollar específicamente este aspecto. Además, la búsqueda de información en internet ayuda a la adquisición de esta habilidad.
3. **La expresión oral:** Habilidad que será trabajada por medio de debates en clase.
4. **La comunicación audiovisual y las TIC:** Se utilizarán medios digitales para la búsqueda de información, o de ser necesario, entrega de ejercicios e información complementaria.
5. **La educación en valores:** La enseñanza de los totalitarismos resulta idónea para la contrastación entre la falta de derechos de estos regímenes y la garantía de derechos de las democracias. Además, se incidirá en los mensajes del odio y sus consecuencias.
6. **La responsabilidad en el propio trabajo:** Gracias al desarrollo de un proyecto colaborativo se inculcará y trabajará la responsabilidad por el trabajo individual y colectivo.

- 7. Lucha contra la discriminación sexista:** En el proyecto que hemos planteado se trabajarán los mensajes de discriminación del periodo estudiado en la unidad didáctica y los que el alumnado puede relacionar de su realidad presente.

5.8. Trasposición didáctica de la unidad

A continuación, se relacionarán todos los elementos de los que consta la unidad didáctica y que conforman el conjunto de actuaciones del proceso de enseñanza aprendizaje, estos elementos son: Contenidos, objetivos de unidad, Criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y, por último, las actividades, tareas y proyectos propuestos para trabajar. Esta organización plasma y concreta los contenidos y criterios de evaluación contenidos en la legislación.

Contenidos		Objetivos	Criterios de evaluación
1. La difícil recuperación alemana.	1.1. La firma de la paz: El tratado de Versalles. 1.2. La situación alemana después de la guerra “La república de Weimar”.	1. Conocer los hechos que provocaron el auge de los totalitarismos (Relacionado con el objetivo de etapa H y de área 5).	1.1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa (CSC, CCL).
2. El <i>Crash</i> del 29 y la Gran Depresión.	2.1. Las causas del <i>Crash</i> del 29. 2.2 La Gran Depresión y sus consecuencias.	2. Identificar espacialmente los regímenes totalitarios (B, E, H, 1, 2, 5, 14).	1.2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente (CSC, CAA, SIEP).
3. El ascenso de los totalitarismos.	3.1. Características de los gobiernos totalitarios.	3. Señalar las consecuencias económicas y sociales del <i>Crash</i> del 29 (A, B, E, H, 1, 5, 9, 10, 11, 14).	1.3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa (CSC).
	3.2. El fascismo italiano.	4. Explicar las diferencias entre los estados democráticos y los totalitarios (A, B, E, H, 1, 5, 9, 10, 11, 14).	2.1. Identificar en un mapa mudo las potencias totalitarias de la época.
	3.2.1. Los antecedentes del Fascismo en Italia: el Movimiento Marinetti y los futuristas italianos.		3.1. Clasificar las consecuencias económicas del <i>Crash</i> del 29 según los sectores a los que afectaron.
	3.2.2. Características y principios del Fascismo.	5. Respetar las diferencias entre iguales (A, 10) .	3.2. Analizar los problemas sociales durante la Gran Depresión (CSC).
	3.3. El nazismo alemán.		4.1. Diferenciar en una lista las características que son propias de

	3.3.1. El ascenso del NSDAP y Hitler.	6. Cooperar para el desarrollo de proyectos grupales.	un estado totalitario y las de uno democrático. 5.1. Explicar los mensajes de odio racial de los totalitarismos (CSC). 5.2. Identificar ideas o conductas de odio al diferente que se dieron en los totalitarismos y se ven en la actualidad. 6.1. Trabajar cooperativamente en la elaboración de un proyecto sobre los mensajes de odio al diferente (CSC, CAA, CL).
	3.3.2. Características y principios del nacionalsocialismo.		
4. Otros totalitarismos de la época.	4.1. Bulgaria Polonia Yugoslavia Rumanía Grecia Estados bálticos Rusia.		

Tabla 8: Contenidos, objetivos y criterios de evaluación.

En la siguiente tabla se relacionarán los criterios de evaluación con sus estándares de aprendizaje y las actividades, tareas o proyectos asociados:

Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividad/tarea/proyecto
1.1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa (CSC, CCL).	1.1.1. Elabora un mapa conceptual en un eje cronológico con los principales acontecimientos del Periodo de Entreguerras.	Tarea 1
1.2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente (CSC, CAA, SIEP).	1.2.1. Debate en grupo las semejanzas políticas y sociales de la actualidad y las del periodo estudiado. 1.2.1. Expone en clase las conclusiones de su grupo de trabajo	Proyecto 1
1.3. Analizar lo que condujo al auge de los totalitarismos en Europa (CSC).	1.3.1. Reconoce las diferentes causas que dieron lugar al auge de los totalitarismos.	Proyecto 1

	1.3.2 Extrae conclusiones a partir de las causas del auge de los totalitarismos.	
2.1. Identificar en un mapa mudo las potencias totalitarias de la época.	2.1.1. Señala en un mapa mudo aquellos países que tenían un régimen totalitario	Actividad 1
3.1. Clasificar las consecuencias económicas del <i>Crash</i> del 29 según los sectores a los que afectaron.	3.1.1. Elabora en grupo una lista de consecuencias de carácter económico derivadas del <i>Crash del 29</i> y las clasifica en sectores económicos.	Actividad 2
3.2. Analizar los problemas sociales durante la Gran Depresión.	3.2.1. Debate en clase las implicaciones sociales del deterioro económico durante la Gran Depresión.	Actividad 3
4.1. Diferenciar en una lista las características que son propias de un estado totalitario y las de uno democrático.	4.1.1. separa de una lista de características aquellas que son propias de estados totalitarios y las que lo son de estados democráticos.	Actividad 4
	4.1.2. Define cada una de las características del apartado anterior.	
5.1. Explicar los mensajes de odio racial de los totalitarismos.	5.1.1. Investiga en internet algún mensaje de odio racial que se utilizaba en alguno de los totalitarismos del periodo estudiado.	Proyecto 1
	5.1.2. Expone oralmente en clase el mensaje de odio seleccionado.	
5.2. Identificar ideas o conductas de odio al diferente que se dieron en los totalitarismos y se ven en la actualidad.	5.2.1. Compara el mensaje de odio del estándar 5.1.1 con un mensaje de odio actual de cualquier medio de comunicación.	
6.1. Trabajar cooperativamente en la elaboración de un proyecto sobre los mensajes de odio al diferente.	6.1. Participa activamente en un proyecto cooperativo sobre los mensajes de odio al diferente.	
Tabla 9: Criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, taras, proyectos y actividades.		

5.9. Descripción de las tareas, actividades y proyecto

Tarea 1

1. **Descripción:** Los alumnos y alumnas deben realizar una línea del tiempo con los principales hechos acontecidos durante el periodo estudiado. En este eje cronológico se deberá distinguir entre tiempo largo, medio y corto.
2. **Agrupamiento de la tarea:** La tarea 1 se realizará por grupos base, es decir, se utilizarán los grupos formados a principio de curso con el tutor. Los grupos están sujetos a posibles modificaciones en caso de que fuese necesario para tener en cuenta a personas con dificultad de aprendizaje.
3. **Método de trabajo:**
 - a. Explicación de la tarea por parte del docente, se detallará que se debe hacer y que se espera del alumnado.
 - b. Debate entre alumnos para repartirse los roles de trabajo.
 - c. Elaboración de la línea temporal.
 - d. Elaboración de una breve memoria en la que se expliquen las razones seguidas para colocar las separaciones de tiempo largo, medio y corto.
 - e. Entrega de la línea temporal en formato digital y de la memoria.
4. **Materiales necesarios:**
 - a. Libro de texto.
 - b. Medios digitales.
 - c. Material de papelería (Bolígrafo, papel, lápiz, etc.).

Actividad 1

1. **Descripción:** Se entregará al alumnado un mapa mudo impreso de Europa con las divisiones territoriales de la época estudiada. En este mapa, los alumnos deberán señalar de un color aquellos países que poseían un régimen totalitario y de otro color los que poseían un régimen democrático. Para realizar esta actividad, el docente proporcionará un listado de países. El alumno deberá utilizar la información a su alcance para encontrar los países y ver si poseían un régimen de una clase o de otra. En caso de tener un régimen totalitario se valorará positivamente la inclusión de fechas y nombres de dictadores en caso de haberlos.

2. Agrupamiento de la actividad: Se trata de un trabajo individual. Se valorará hacer agrupamientos puntuales en los casos en que una persona no tenga acceso a medios digitales.

3. Método de trabajo:

- a. Breve explicación de la actividad.
- b. Se pondrá el listado de países.
- c. Se dejará tiempo a los alumnos y alumnas para trabajar en clase utilizando los medios disponibles, libro de texto, teléfonos móviles, tableta digital, etc. El alumno deberá utilizar lápices de color para rellenar los países de unas características y los de otras. Además, podrá incluir fechas y los nombres de los dictadores.
- d. Se podrá terminar la actividad en casa.
- e. La entrega se realizará al final de la unidad didáctica.

4. Materiales necesarios:

- a. Medios digitales.
- b. Lápices de colores y material de papelería.
- c. Mapas mudos impresos que aportará el docente (Anexo1).
- d. Proyector.

Actividad 2

1. Descripción de la actividad: El docente aportará un documento escrito en el que se hable de las consecuencias económicas del *Crash* del 29. El alumnado deberá extraer las consecuencias y clasificarlas en los diferentes sectores económicos.

2. Agrupamiento de la actividad: Se realizará esta actividad por grupos. Se utilizará la mecánica de números para el agrupamiento. Esta mecánica consiste en numerar a los alumnos del 1 al 9. Posteriormente, se escogerá un número de 4 cifras, Por ejemplo, 8353. El número de dígitos de la cifra indicará el número de alumnos de los que constará un grupo. Se utilizarán los dígitos necesarios para poder agrupar a todos los alumnos y alumnas.

3. Método de trabajo:

- a. Explicación de la actividad.

- b. Creación de los grupos.
- c. Reparto de roles dentro del grupo, persona encargada de buscar información, portavoz, persona que confeccionará el listado. Etc.
- d. Realización de la actividad.
- e. Entrega de la actividad. La entrega se realizará al final de la Unidad didáctica y deberá incluir el listado de consecuencias del *Crash* del 29, cada alumno deberá entregar su propia lista, aunque se haya trabajado en grupo. Se incluirá la lista de roles dentro del grupo y los nombres y apellidos de los integrantes. También, debe incluir un breve diario de la actividad donde se valorará el propio trabajo y el de los compañeros.

4. Materiales necesarios:

- a. Materiales de papelería.
- b. Medios digitales.
- c. Libro de texto de la asignatura.

Actividad 3

- 1. Descripción:** Después de la explicación del docente, los alumnos debatirán unos minutos en grupo y harán una breve lista de consecuencias sociales que incluirán sólo dos o tres aspectos que los alumnos hayan considerado de especial importancia. Posteriormente, se abrirá un debate donde cada uno de los grupos comentará una de las consecuencias sociales. Habrá turnos para exponer ideas y otros para debatir.

2. Método de trabajo:

- a. Breve explicación de la actividad.
- b. Creación de los grupos a partir de los grupos base.
- c. Elaboración de las ideas a debatir.
- d. Elección de un portavoz.
- e. El docente escogerá el grupo que debe dar la réplica.

3. Materiales necesarios:

- a. Papel, bolígrafo o lápiz.

Actividad 4

1. **Descripción:** El docente aportará un listado de características pertenecientes a estados democráticos y estados totalitarios. El alumno/a deberá separar las características en cada grupo en función de cada estado. Después deberá definir cada una de las características por escrito. Podrá utilizar cualquier tipo de medio de información a su alcance.
2. **Agrupamiento:** Se trabajará de manera individual.
3. **Método de trabajo:**
 - a. Breve explicación de la actividad.
 - b. Se aportará el listado de características.
 - c. El alumno deberá incluir cada característica en el listado de estados totalitarios o el de democráticos.
 - d. El alumno definirá cada una de ellas utilizando cualquier tipo de información a su alcance.
 - e. La entrega se realizará una vez finalizada la unidad didáctica.
4. **Materiales necesarios:**
 - a. Medios digitales y material de papelería.
 - b. Listado (Anexos 2 y 3).

Proyecto 1

1. **Descripción:** Se trata de un pequeño proyecto para trabajar de manera cooperativa. En este proyecto, el alumnado comparará mensajes de odio al diferente de la época de los totalitarismos con los de la actualidad. El objetivo es fomentar el espíritu crítico y la conciencia social, el respeto a los diferentes, a los derechos humanos, etc. Para dar mayor poder de decisión al alumnado serán ellos y ellas los que decidirán en qué consistirá, realizar un video, un blog, una cuenta de una red social, una página web, un trabajo escrito, etc. De esta manera, se fomentará la creatividad, la competencia de aprender a aprender, la competencia social y cívica, la competencia digital, la competencia lingüística y la competencia del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor. En este proyecto, el alumnado podrá incluir su propia opinión. Se pedirá a los alumnos que investiguen con una perspectiva de género, deberán buscar mensajes discriminatorios hacia las mujeres en la época estudiada y relacionarlos con mensajes similares en el presente. Deberán de comprender y valorar la

importancia de la lucha por el sufragio universal. El alumnado deberá realizar un diario de trabajo personal y otro de grupo. En estos diarios se deben precisar las actuaciones de cada uno de los alumnos y la propia actuación. Con la realización de estos diarios se podrá determinar el grado de implicación del trabajo de cada uno de los componentes del grupo y su cooperación.

2. Agrupamiento: Para realizar este proyecto, se recurrirá al agrupamiento base.

3. Método de trabajo:

- a. Explicación del proyecto.
- b. Creación de los grupos de trabajo.
- c. Reparto de tareas dentro del grupo. Cada grupo se repartirá los roles de trabajo. Cada miembro deberá realizar un diario individual de trabajo donde recoja sus actuaciones y las de sus compañeros. El diario individual será secreto y se entregará por separado. El grupo llevará también un diario conjunto de las actividades realizadas en cada sesión.
- d. Votación con las propuestas de los alumnos sobre el proyecto a realizar. La votación será anónima por internet gracias al empleo de alguna aplicación adecuada para este fin.
- e. Este proyecto está pensado para ser trabajado fuera del aula. Aunque se podrán establecer sesiones de control y resolución de dudas a petición del propio alumnado.
- f. Este proyecto tendrá como fecha límite la semana anterior al periodo de evaluaciones.
- g. Se valorará distintas propuestas de publicación de los proyectos. De esta manera el trabajo de los alumnos tendrá mayor difusión y será más significativo para el alumnado.
- h. El proyecto debe ser flexible para dar el protagonismo a los alumnos. El docente acompañará este proceso y ordenará las entregas, ayudará a resolver dudas y velará por que el trabajo cooperativo funcione. En caso de problemas de trabajo se buscará en primer lugar la figura de un mediador en el propio alumnado y sólo en el caso de no ser posible esta figura será adoptada por el docente.

4. Materiales necesarios:

- a.** Será imprescindible el uso de medios informáticos y conexión a internet.
Para los alumnos que no tengan acceso se mediará para poder realizar el trabajo con compañeros o el uso del aula de informática.
- b.** Otros materiales necesarios dependerán de la elección del tipo de proyecto por parte del alumnado.

5.10. Temporalización de la unidad didáctica

La asignatura de Geografía e Historia para cuarto de la ESO consta de tres horas semanales, es decir, tres sesiones. Debido a la importancia en el currículo de esta unidad didáctica y a la carga de actividades y contenidos, se emplearán un total de 8 sesiones. Tendremos en cuenta el calendario escolar para Jaén en el periodo 2019/2020:



Fig. 3 Resolución de 28 de mayo de 2019 de la Delegación Territorial de Educación, Deporte, Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación en Jaén por la que se dictan las normas que han de regir el calendario escolar para el curso 2019/2020 en todos los centros docentes de la provincia, a excepción de los universitarios.

El segundo trimestre posee un total de 61 días lectivos para la Educación Secundaria Obligatoria. La unidad seleccionada comenzaría el primer día lectivo del segundo trimestre, el día 8 de enero. Teniendo en cuenta las 8 sesiones programadas se emplearían 3 semanas, hasta el 24 de enero.

A continuación, se detallarán cada una de las sesiones de trabajo:

Sesión 1		
1	Pasar lista.	5 minutos
2	Introducción de la unidad didáctica (¿Qué vamos a aprender?, ¿Qué tareas o ejercicios se van a realizar?).	15 minutos
3	Explicación: 1. La difícil recuperación alemana.	30 minutos
4	Resolución de dudas y resumen de lo explicado.	10 minutos
Sesión 2		
1	Pasar lista.	5 minutos
2	Breve repaso de lo visto en la sesión anterior.	5 minutos
3	Explicación: 2. El <i>Crash</i> del 29 y la gran depresión.	20 minutos
4	Actividad 2.	20 minutos
Sesión 3		
1	Pasar lista.	5 minutos
2	Breve repaso de lo visto en la sesión anterior.	5 minutos
3	Explicación: 3. El ascenso de los totalitarismos.	20 minutos
4	Actividad 1.	20 minutos
Sesión 4		
1	Pasar lista.	5 minutos

2	Repaso de las clases anteriores.	10 minutos
3	Actividad 3	35 minutos
Sesión 5		
1	Pasar lista.	5 minutos
2	Repaso de las anteriores clases.	5 minutos
3	Explicación: Características de los Totalitarismos.	10 minutos
4	Actividad 4	30 minutos
Sesión 6		
1	Pasar lista.	5 minutos
2	Resolución de dudas de la unidad didáctica.	10 minutos
4	Tarea 1	45 minutos
Sesión 7		
1	Pasar lista.	5 minutos
2	Explicación proyecto 1.	10 minutos
3	Desarrollo del proyecto 1 en clase.	45 minutos
Sesión 8		
1	Pasar lista.	5 minutos
2	Desarrollo del proyecto 1 en clase.	55 minutos
Tabla 10: Temporalización de las sesiones de clase.		

5.11. Método de evaluación y calificación

La evaluación es un aspecto fundamental de la actividad del docente. Con este proceso se procura comprobar el grado de consecución de los objetivos marcados.

Para la elaboración del proceso evaluador, hay que atender a las disposiciones marcadas en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Concretamente, en su artículo 20 encontramos:

1. Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las materias de los bloques de asignaturas troncales y específicas, serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos I y II a este real decreto (Real Decreto 1105/2014).
2. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora. En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o alumna no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de las competencias imprescindibles para continuar el proceso educativo (Real Decreto 1105/2014).
3. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones, incluida la evaluación final de etapa, se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas (Real Decreto 1105/2014).
4. Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, para lo que establecerán indicadores de logro en las programaciones didáctica (Real Decreto 1105/2014).

Atendiendo a las anteriores disposiciones, se han tomado una serie de decisiones para el proceso evaluador. En primer lugar, se creará una rúbrica evaluadora, cuyo pilar fundamental, será los criterios de evaluación y sus estándares de aprendizaje. Se atizará el estándar de aprendizaje como elemento de control evaluador al ser el aspecto más concreto dentro de la programación curricular. Además, se graduará en cuatro niveles de consecución de logro. Tenemos que tener en cuenta que la legislación marca algunos criterios de evaluación y otros han sido añadidos. A la hora de ponderar los estándares de aprendizaje se les dará mayor importancia a los marcados por la legislación. A continuación, podemos ver la rúbrica evaluadora propuesta:

Rúbrica de evaluación					
Estándar de aprendizaje	1	2	3	4	c
1.1.1. Elabora un mapa conceptual en un eje cronológico con los principales acontecimientos	Su mapa cronológico y conceptual no recoge los aspectos mínimos necesarios o existen errores de concepto.	El mapa conceptual y cronológico contiene errores, pero es comprensible a grandes rasgos.	El mapa conceptual y cronológico está bien elaborado,	El mapa conceptual y cronológico está perfectamente elaborado y presenta profundidad y claridad en su elaboración.	20 %
1.2.1. Debate en grupo las semejanzas políticas y sociales de la actualidad y las del periodo estudiado.	Presenta problemas para debatir en grupo o no es capaz de relacionar con sus ideas los conceptos que se han pedido.	Participa poco en los debates o comete algún error de relación en los conceptos pedidos.	Participa activamente en los debates y no presenta grandes problemas a la hora de relacionar los conceptos pedidos.	Participa activamente en los debates y relaciona perfectamente los conceptos pedidos.	20 %
1.2.1. Expone en clase las conclusiones de su grupo de trabajo	Presenta problemas de importancia en la exposición de las conclusiones de su grupo de trabajo.	Expone las conclusiones de su grupo de trabajo, aunque de manera desordenada y poco clara.	Expone las conclusiones de su grupo de trabajo correctamente.	Expone con claridad y soltura las conclusiones de su grupo de trabajo.	5 %
1.3.1. Reconoce las diferentes causas que dieron lugar al auge de los totalitarismos.	Confunde o no conoce las causas que provocaron el auge de los totalitarismos.	Es capaz de reconocer algunas de las causas del auge de los totalitarismos.	Es capaz de reconocer las causas que dieron, aunque olvida alguna de las causas.	Reconoce perfectamente las causas del auge de los totalitarismos.	5 %
1.3.2 Extrae conclusiones a partir de las causas del auge de los totalitarismos.	Extrae conclusiones erróneas a partir del auge del totalitarismo	Extrae algunas conclusiones a partir del auge de los totalitarismos.	Es capaz de extraer conclusiones diversas del auge de los totalitarismos.	Es capaz de extraer conclusiones profundas y maduras a partir del auge de los totalitarismos.	5 %
2.1.1. Señala en un mapa mudo aquellos países que tenían un	Presenta problemas para señalar en el mapa los países	Señala gran parte de los países con	Señala casi todos los regímenes totalitarios en el mapa.	Señala todos los regímenes totalitarios en el mapa.	5 %

régimen totalitario	con regímenes totalitarios.	regímenes totalitarios,			
3.1.1. Elabora en grupo una lista de consecuencias de carácter económico derivadas del <i>Crash del 29</i> y las clasifica en sectores económicos.	Tiene problemas para trabajar en grupo para la elaboración de la lista de consecuencias.	Trabaja en grupo con sus compañeros, aunque interviene poco.	Participa en la elaboración de la lista de consecuencias.	Trabaja en grupo con sus compañeros y ayuda a que el resto de sus compañeros se impliquen en el trabajo.	5 %
4.1.1. Separa de una lista de características aquellas que son propias de estados totalitarios y las que lo son de estados democráticos.	Tiene problemas para diferenciar las características de estados democráticos y totalitarios.	Es capaz de separar la mayor parte de las características entre estados totalitarios y democráticos.	Separa las características de ambos estados, aunque comete algún error puntual.	Separa perfectamente las características entre estados totalitarios y democráticos.	5 %
4.1.2. Define cada una de las características del apartado anterior.	Comete errores en la definición de las características.	Define la mayor parte de las características de forma correcta.	Define las características correctamente, pero comete algún error puntual.	Define perfectamente las características de los estados totalitarios y democráticos.	5 %
5.1.1. Investiga en internet algún mensaje de odio racial que se utilizaba en alguno de los totalitarismos del periodo estudiado.	La investigación es insuficiente o muy pobre en su elaboración	Utiliza correctamente internet para la búsqueda de información, pero extrae poca información.	Realiza una investigación completa, aunque algunas de las informaciones provienen de fuentes poco fiables.	Realiza una investigación correcta utilizando fuentes de información con alta fiabilidad.	10 %
5.1.2. Expone oralmente en clase el mensaje de odio seleccionado.	Su exposición es inconexa en cuanto a los contenidos y presenta problemas de expresión oral.	Es capaz de exponer oralmente, aunque presenta problemas en su forma de expresión.	Es capaz de exponer oralmente utilizando un lenguaje correcto	Es capaz de exponer oralmente de forma sencilla, clara y concisa con un vocabulario específico.	5 %

5.2.1. Compara el mensaje de odio del estándar 5.1.1 con un mensaje de odio actual de cualquier medio de comunicación.	No relaciona bien los mensajes de odio de la época estudiada con los de la actualidad.	Es capaz de relacionar los mensajes de odio de ambas épocas, pero no compara todos los aspectos relacionados.	Es capaz de relacionar los mensajes del odio del pasado con los de la actualidad.	Relaciona de forma eficaz y con profundidad los mensajes de odio de ambas épocas.	5 %
6.1. Trabajar cooperativamente en la elaboración de un proyecto sobre los mensajes de odio al diferente.	Ha presentado problemas para trabajar cooperativamente con sus compañeros y compañeras.	Ha trabajado cooperativamente con sus compañeros y compañeras, pero ha intervenido menos de lo esperado.	Es capaz de trabajar cooperativamente para la confección del proyecto.	Ha trabajado cooperativamente con sus compañeros y tomado un papel activo para implicar a sus compañeros con el trabajo propuesto.	10 %

Tabla 11: Rúbrica de evaluación de la unidad didáctica

Como hemos visto en la anterior rúbrica, por una parte, se ha diseñado una herramienta que permite comprobar si los criterios de evaluación se han cumplido, por otra parte, se especifica la ponderación de los estándares de aprendizaje para el proceso de calificación. Como hemos indicado anteriormente, los elementos especificados en la legislación han sido ponderados con un mayor porcentaje en la calificación de la unidad.

En cuanto a la calificación, para esta programación, se ha decidido realizar una rúbrica específica calificadora. En esta rúbrica, el elemento más importante es el que corresponde a los criterios de evaluación. De esta manera, estándares de aprendizaje anteriormente ponderados explicarán el mayor porcentaje en la nota de la unidad didáctica. Sin embargo, creemos imprescindible valorar otros aspectos importantes que no están recogidos en los criterios de evaluación. Por ejemplo, la actitud en clase, la calidad de los trabajos, la asistencia, etc. Es por esta razón que presentamos la siguiente rúbrica para la calificación:

Rúbrica de calificación de la unidad didáctica					
	1	2	3	4	c
Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	Definido en la rúbrica de evaluación (Tabla 11)				70 %
Calidad de los trabajos	Los trabajos entregados no se ajustan a lo exigido.	Los trabajos contienen errores y no se ajustan a todos los elementos exigidos.	Los trabajos se ajustan a los criterios requeridos, pero contienen algunos errores.	Los trabajos están ajustados a lo exigido y no se observan errores.	5 %
Atención en las explicaciones.	No suele prestar atención en clase	Presta atención la mayor parte de las veces en clase.	Presta atención a las clases habitualmente.	Presta atención a las explicaciones y demuestra interés activo.	5%
Actitud en clase.	Habla constantemente e interrumpe las explicaciones. Además, molesta a los compañeros de forma intencionada.	Habla frecuentemente en clase interrumpiendo las clases, aunque no molesta a sus compañeros de forma intencionada	En ocasiones se distrae y habla. Pero su comportamiento general es adecuado.	Su comportamiento en clase es correcto en todo momento.	2,5 %
Asistencia a clase	Falta a menudo a las clases o suele llegar tarde.	Falta de vez en cuando a clase y suele llegar tarde.	Falta poco o nunca a clase y de vez en cuando llega tarde.	NO falta a clase ni llega tarde.	10 %
Participación activa	No participa activamente en clase	Participa de vez en cuando activamente	Suele participar activamente en clase	Participa activamente en clase habitualmente y demuestra especial interés.	2,5 %
Actitud integradora para alumnos/as con dificultad de aprendizaje o de alumnos con dificultades de socialización.	No participa en la búsqueda de soluciones y ocasiona problemas de convivencia.	No participa en la búsqueda de soluciones, pero no ocasiona problemas de convivencia.	Tiene buen trato con sus compañeros y compañeras.	Tiene buen trato con sus compañeros y compañeras y trabaja activamente para ayudar en el aprendizaje de los que tienen algún tipo de dificultad.	5%

Tabla 12: Rubrica de la unidad didáctica.

El método escogido para la evaluación de la unidad didáctica será el de las rúbricas. Se utilizará una rúbrica por cada unidad didáctica que servirán para conocer el grado de consecución de los objetivos marcados y la efectividad de las metodologías propuestas.

Con este diseño de rúbricas, para la evaluación, habría una rúbrica similar por cada unidad didáctica. Se utilizarían exámenes dependiendo de los objetivos que se quieran cumplir y serían otro aspecto evaluable en la rúbrica. De este modo, se pretende disminuir la importancia del examen en la evaluación. Con este método de evaluación se contemplan muchos elementos actitudinales del alumno que habitualmente no serían tenidos en cuenta. Esta forma de evaluación se nos presenta como una herramienta más eficaz para comprobar los avances del alumno.

5.12. Medidas de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

En el de *artículo 9 del Real Decreto 1105/2014*, se especifican los casos en los que se deberán incorporar actuaciones de ayuda al aprendizaje:

Al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (*Real Decreto 1105/2014*) .

En este mismo artículo se concreta la obligación de diseñar medidas encaminadas a la igualdad de oportunidades entre los alumnos y alumnas independientemente de su situación de partida. Por esta razón, se procurará detectar las necesidades especiales de apoyo educativo lo más rápido posible.

Para alumnos de cuarto de la ESO, el sistema debería haber detectado la mayor parte de casos de personas necesitadas de alguna medida educativa. No obstante, la labor del docente será siempre la de estar vigilante para detectar problemas no detectados anteriormente, o los que puedan aparecer por motivos familiares, de salud etc.

A continuación, se especificarán las medidas a tener en cuenta en el aula:

Medidas de atención a la diversidad en el aula		
1. Medidas generales en el funcionamiento del aula.	1.1. Alumnos/as con problemas auditivos o de visión	1.1.1. Los alumnos con dificultad para ver o escuchar se situarán en la parte delantera de la clase.
	1.2. Alumnos/as con problemas de déficit de atención o hiperactividad.	1.2.1. Se procurará no hacer explicaciones muy largas.
		1.2.2. Ayudar a descubrir e incidir en las potencialidades del alumno/a
		1.2.3. Promover la participación activa del alumno/a con déficit de atención.
	1.3. Alumnos/as que se incorporan tarde.	1.3.1. Agrupar a estos alumnos/as con otros compañeros y compañeras que puedan ayudarles a recuperar el ritmo.
		1.3.2. Repetir explicaciones en caso de ser necesario. Utilizar estas explicaciones como repaso para el resto de sus compañeros.
	1.4. Alumnos/as con problemas de dislexia.	1.4.1. Incluir a estos alumnos/as en programas de refuerzo de nuestra área.
		1.4.2. Llevar a cabo adaptaciones curriculares pedagógicas en consonancia con el departamento de Orientación.
		1.4.3. Situar a estos alumnos/as cerca del profesor.
		1.4.4. Utilizar la evaluación oral.
		1.4.5. Acomodar al alumno/a en las tareas y proyectos en

		el rol más adecuado. Por ejemplo, en el proyecto, podrá realizar tareas de portavoz o de investigador por encima de redactor del texto.
	1.5. Otras actuaciones.	1.5.1. Debido a la dificultad de prever todas las casuísticas, el docente siempre estará atento a las características del alumnado. En caso de ser necesario, podrá hacer nuevos agrupamientos de alumnos, adaptaciones concretas para dar respuesta a las necesidades del alumnado y en caso de ser necesario dar parte a orientación pedagógica.
	1.6. Alumnos/as con altas capacidades.	1.6.1. Las adaptaciones irán encaminadas a proporcionar estímulos suficientes como para que el alumno no llegue a aburrirse. Mayor complejidad en sus trabajos o fomentar que explique en clase a sus compañeros/as.
Adaptaciones concretas en las actividades, tareas y proyecto		
Actividad 1	1.1. Alumnos con problemas de visión	1.1.1. Los alumnos que no puedan ver no realizarán esta actividad de la misma forma que sus compañeros/as. Podrán entregar un audio donde explicarán cuales son los países que tenían regímenes totalitarios en la época.

	1.2. Alumnos/as con daltonismo.	1.2.1. Se consensuará con toda la clase cuales son los colores a utilizar en la actividad. De esta forma todos trabajaran con colores perceptibles para las personas con daltonismo.
	1.3. Alumnos/as con déficit de atención.	1.3.1. Esta actividad resulta idónea porque fomenta el trabajo concreto y manual.
	1.4. Alumnos/as con altas capacidades.	1.4.1. Además de entregar el mapa como el resto de sus compañeros/as, deberá completar con otra información, nombres de los dictadores y fechas de establecimiento y fin de los regímenes totalitarios. Podrá también incluir un apartado de las principales alianzas políticas de la zona.
	1.5. Alumnos/as que se incorporan tarde	1.5.1. Se pactará una nueva fecha de entrega.
Actividad 2	2.1. Alumnos/as con problemas de visión	2.1.1. El docente aportará el mismo texto que a sus alumnos, pero en formato de audio.
	2.2. Alumnos/as con altas capacidades	2.2.1. Se pedirá al alumno que haga una búsqueda de información sobre estadísticas económicas y las incorpore a su lista.
	2.3. Alumnos/as con dislexia	2.3.1. Se dará la oportunidad de entregar un video o audio con los datos pedidos.
	2.4. Alumnos/as que se incorporan tarde	2.4.1. Se pactará una fecha de entrega adecuada.

Actividad 3	3.1. Para todos los alumnos/as con dificultades en el aprendizaje	3.1.1. Esta actividad es grupal y se fomentará que los compañeros se ayuden.
Actividad 4	4.1. Alumnos/as con altas capacidades.	4.1.1. Además de separar las características y definirlas podrá incluir ejemplos concretos en los que se aprecia estas características.
		4.1.2. El alumno/a podrá incluir una redacción donde explique su opinión sobre el tema.
Tarea 1	5.1. Para todos los alumnos/as con dificultades en el aprendizaje.	5.1.1. Al trabajarse en grupo se fomentará un reparto de tareas adecuado para que todos trabajen en igualdad de condiciones.
	5.2. Alumnos/as con pérdida de visión.	5.2.1. Se podrá hacer la entrega en formato de audio.
	5.3. Alumnos/as con altas capacidades.	5.3.1. Se pedirá una mayor complejidad en su línea del tiempo. Se incluirán conceptos, tiempo vivido, tiempo percibido, etc.
Proyecto 1	6.1. Para todos los alumnos/as con dificultad de aprendizaje.	6.1.1. Este proyecto está basado en el trabajo cooperativo. Serán los propios compañeros y compañeras los que tendrán que proponer mecánicas que ayuden a la integración y el aprendizaje de sus compañeros con problemas de aprendizaje. Este aspecto será evaluable.
Tabla 13: Medidas de atención a la diversidad.		

5.13 Mapa de desempeño

En la siguiente tabla, se relacionarán todos los elementos de la programación didáctica, objetivos de etapa, objetivos de área, objetivos específicos, competencias, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y actividades, tareas, proyectos, etc.

A través de esta tabla, se mostrará la relación y cohesión existente entre todos los elementos que conforman la programación de la unidad:

Mapa de desempeño						
Actividad	Objetivo de etapa	Objetivo de área	Objetivos específicos	Competencias clave	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Tarea 1	(E)	(1, 2, 5, 14)	(1)	(CSC, CCL)	1.1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa.	1.1.1. Elabora un mapa conceptual en un eje cronológico con los principales acontecimientos del Periodo de Entreguerras.
Proyecto 1	(A, B, E, H, J)	(1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16)	(1, 5, 6)	(CSC, CAA, SIEP, CCL)	1.2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente. 1.3. Analizar lo que condujo al auge de los totalitarismos en Europa 5.1. Explicar los mensajes de odio racial de los totalitarismos. 5.2. Identificar ideas o conductas de odio al diferente que se dieron en los totalitarismos y se ven en la actualidad. 6.1. Trabajar cooperativamente en la elaboración de un proyecto sobre los mensajes de odio al diferente.	1.2.1. Debate en grupo las semejanzas políticas y sociales de la actualidad y las del periodo estudiado. 1.2.1. Expone en clase las conclusiones de su grupo de trabajo. 1.3.1. Reconoce las diferentes causas que dieron lugar al auge de los totalitarismos. 1.3.2 Extrae conclusiones a partir de las causas del auge de los totalitarismos. 5.1.1. Investiga en internet algún mensaje de odio racial que se utilizaba en alguno de los totalitarismos del periodo estudiado. 5.1.2. Expone oralmente en clase el mensaje de odio seleccionado. 5.2.1. Compara el mensaje de odio del estándar 5.1.1 con un mensaje de odio actual de cualquier medio de comunicación.

						6.1. Participa activamente en un proyecto cooperativo sobre los mensajes de odio al diferente.
Actividad 1	(E)	(1, 2, 3)	(2)	(CAA)	2.1. Identificar en un mapa mudo las potencias totalitarias de la época.	2.1.1. Señala en un mapa mudo aquellos países que tenían un régimen totalitario.
Actividad 2	(E, H)	(1, 2, 3)	(3)	(CAA, CSC)	3.1. Clasificar las consecuencias económicas del <i>Crash</i> del 29 según los sectores a los que afectaron.	3.1.1. Elabora en grupo una lista de consecuencias de carácter económico derivadas del <i>Crash del 29</i> y las clasifica en sectores económicos.
Actividad 3	(A, B, E, H)	(15)	(3)	(CSC, CCL)	3.2. Analizar los problemas sociales durante la Gran Depresión.	3.2.1. Debate en clase las implicaciones sociales del deterioro económico durante la Gran Depresión.
Actividad 4	(A)	(1, 2, 3)	(4)	(CSC, CAA)	4.1. Diferenciar en una lista las características que son propias de un estado totalitario y las de uno democrático.	4.1.1. separa de una lista de características aquellas que son propias de estados totalitarios y las que lo son de estados democráticos. 4.1.2. Define cada una de las características del apartado anterior.
Tabla 14: Mapa de desempeño de la unidad didáctica.						

6. CONCLUSIONES

Hemos podido hacer un recorrido en este Trabajo de Fin de Master sobre múltiples aspectos que inciden en el sistema educativo. La educación en secundaria es una compleja suma de las actividades profesionales de docentes, didactas, legislativas, etc. El estado se dota de un *corpus* legislativo que trata de recoger los objetivos, intereses y medidas para lograr la formación del alumnado.

El otro pilar fundamental es, como no puede ser de otra forma, el alumnado. Los alumnos y alumnas son personas muy variadas con necesidades educativas muy distintas. Conseguir que el alumnado sea feliz durante el proceso educativo y formativo, que tenga todas las oportunidades para su desarrollo personal y su desarrollo social es una tarea muy complicada que el sistema educativo ha tratado de abordar desde su nacimiento.

Como hemos podido mostrar en este TFM, desde el nacimiento de la educación estatal en España con la Ley Moyano, se han producido cambios y adecuaciones en los esfuerzos educativos. Estos cambios siempre han respondido a las necesidades del estado y a la realidad social en cada época. Si en un principio, el interés principal era el de formar ciudadanos con conciencia nacional patriótica, más adelante, ha ido ganando mayor importancia la educación social comprometida con los derechos humanos y la democracia. Hemos podido observar como la educación en España ha ido reordenando sus contenidos y mejorando sus métodos. No obstante, la mayor parte de las veces, las innovaciones didácticas no han calado en la escuela como institución con la fuerza que sería deseable. En este sentido, los cambios sociales producidos por los adelantos tecnológicos, tal vez, supongan un antes y un después. Los jóvenes han cambiado con respecto a las generaciones predecesoras, por lo tanto, el sistema educativo debe adaptarse para dar respuesta a sus necesidades.

No es casual que estén surgiendo nuevas propuestas educativas, algunas de ellas no tan nuevas, que tratan de incorporar los cambios sociales y tecnológicos al ámbito educativo. El aprendizaje competencial, el autoaprendizaje del alumno, el desarrollo de las inteligencias múltiples, el aprendizaje por descubrimiento, el uso de las TICs, la ludificación de las enseñanzas o el aprendizaje por proyectos son algunas de las tendencias que más están influyendo en el ámbito de la innovación docente y, sin duda, en un futuro lo harán en la actividad cotidiana del aula.

En este TFM, se ha desarrollado una programación para una unidad didáctica perteneciente al Bloque 5 de la asignatura de Geografía e Historia de 4º de la ESO. Concretamente, se han reordenado y completado los contenidos mínimos de dicho bloque para crear una unidad didáctica concisa y útil. De esta forma, hemos pasado del “Periodo de Entreguerras” a “Los Totalitarismos”.

¿Por qué hemos decidido centrar esta programación en los totalitarismos?, A parte de ser contenido obligatorio marcado por la ley, resulta un tema idóneo para desarrollar algunas de las competencias básicas del currículo educativo. Probablemente, de entre todas las competencias que esta programación intenta desarrollar, con mayor claridad, se puede observar que la competencia social y cívica tiene especial relevancia. De alguna forma, en esta programación, se ha procurado desarrollar con mayor fuerza los aspectos que ayudan a incrementar la conciencia social y cívica del alumnado.

Otro factor importante, que merece la pena recalcar, es el de la metodología didáctica. Emplear metodologías adecuadas resulta imprescindible para conseguir los objetivos marcados. Sería un sinsentido intentar cultivar la conciencia cívica o ayudar a alguien para que sea responsable de su propio aprendizaje utilizando el clásico y repetitivo aprendizaje memorístico. No obstante, si aplicamos metodologías diversas se puede responder con mayor éxito a la diversidad que encontramos en las aulas.

En atención a las enormes diferencias que presentan los alumnos y alumnas, se han diseñado las actuaciones necesarias que permiten adaptar las metodologías a las personas que por razones diversas presentan dificultades para el aprendizaje. No se puede diseñar una programación sólo de una forma, se debe crear un documento que permita cambios y sea flexible, que prevea necesidades futuras, puesto que cada curso es diferente.

La programación didáctica es la herramienta fundamental del docente. Permite secuenciar en el tiempo las actuaciones educativas, dar sentido de forma global y conseguir la coherencia general necesaria. Es una herramienta, que bien diseñada, permite eliminar lo superfluo de la actividad docente y centrarse en lo que realmente es significativo para los alumnos y alumnas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aceña, P. M., & Gamir, J. P. (2011). ¿Qué pasó en 1929? El año que cambió el mundo. En *Pasado y presente de la Gran Depresión del siglo XX hasta la Gran Recesión del siglo XXI*, 41-78. Madrid, España: Fundación BBVA.

Aguilera, I. B. (2011). Las TIC's y las viñetas: una propuesta didáctica sobre los totalitarismos a través del cómic Maus. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 8:4, 42-57
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736734>

Benoit, A. (2005). *Comunismo y Nacismo: 25 reflexiones sobre el totalitarismo en el siglo XX (1917-1989)*, Barcelona, España, Altera.

Candel, E. (2018). El uso de la Gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación. *DIM: Didáctica, Innovación Y Multimedia*, 36, 145-174. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>

Cózar, R. (2017). La Innovación en el aula ¿Mito o realidad? D. R. González, J. M. García, & P. S. Camañes (Eds.), *La historia en el aula: innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, Madrid, España: Alianza Editoria, 185-192.

El Tratado de Versalles de 1919 y sus consecuencias. (1920). Madrid, España: Instituto Iberoamericano de Derecho Comparado. Recuperado de <http://fama2.us.es/fde/ocr/2006/tratadoDeVersalles.pdf>

García, C. S., Bartoll, O. C., & Ruiz, P. J. (2016). Tratamiento y evolución de los estereotipos de género en educación secundaria. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 42, 105-114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>

González, J. L. (1997). Apuntes acerca de la Geografía en el nuevo sistema educativo: 2. El currículo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el marco curricular de la LOGSE. *Papeles de Geografía*, 26, 93-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>

Gutiérrez, J. (2017). La historia en la ESO: Cómo conseguir el éxito con las inteligencias múltiples. En D. R. González, J. M. García, & P. S. Camañes (Eds.), *La historia en el aula: innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, 141-152. Madrid, España: Alianza Editorial.

Lacomba, J. A. (2020). La crisis económica actual en perspectiva histórica. El precedente de la crisis del 29. *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, 63, 33-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4681550>

López, J. (2009). Las competencias básicas del currículo en la LOE. V CONGRESO INTERNACIONAL "EDUCACIÓN Y SOCIEDAD", Madrid, España: Ministerio de Educación, 227-256.

López, R. (2009). Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Historia De La Educación*, 27, 171-193. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/2010>

Lorenzo, J. C. (2003). La psicología de Lev Vygotsky: algunos abordajes posibles para la enseñanza de la historia. *Revista escuela de historia*, 2:1. Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar>

Marichal, C. (2010). *Nueva historia de las grandes crisis financieras: Una perspectiva global, 1873-2008*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Merino, D. S. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Hespérides: Anuario de investigaciones*, 15, 625-640. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>

Morales, F. J. (2017). La Innovación en el aula ¿Mito o realidad? D. R. González, J. M. García, & P. S. Camañes (Eds.), *La historia en el aula: innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, Madrid, España: Alianza Editorial, 185-192.

Orozco Alvarado, J. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica De FAREM-Estelí*, 17, 65-80. Recuperado de <https://www.lamjol.info/index.php/FAREM/article/view/2615>

Peris, S. F. J. (2015). Gamification. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16, 13-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>

Prado, M. G. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Education in the knowledge society*, 11, 56-84. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/7450/7466>

Sanjuán, E. (2017). Eso en femenino. Cuaderno de trabajo. D. R. González, J. M. García, & P. S. Camañes (Eds.), *La historia en el aula: innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, Madrid, España: Alianza Editorial, 185-192.

Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Madrid, España, Alianza Editorial.

Torres, L. M. E. (2016). *Programación didáctica de Historia de 4º ESO: El ascenso de los totalitarismos y la segunda guerra mundial* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación, Palencia. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/18734>

Valdes, A. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/401452003/Etapas-del-desarrollo-cognitivo-de-Piaget>

7.1 Legislación

Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (2016). Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/>

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (2016). Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/2>

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria 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. (2016, julio 14). Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/18>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se descr... (SID). (2015). Recuperado de <https://sid.usal.es/leyes/discapacidad/19174/3-1-6/orden-ecd-65-2015-de-21-de-enero-por-la-que-se-describen-las-relaciones-entre-las-competencias-los-contenidos-y-los-criterios-de-evaluacion-de-la-educ.aspx>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (2014). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37>

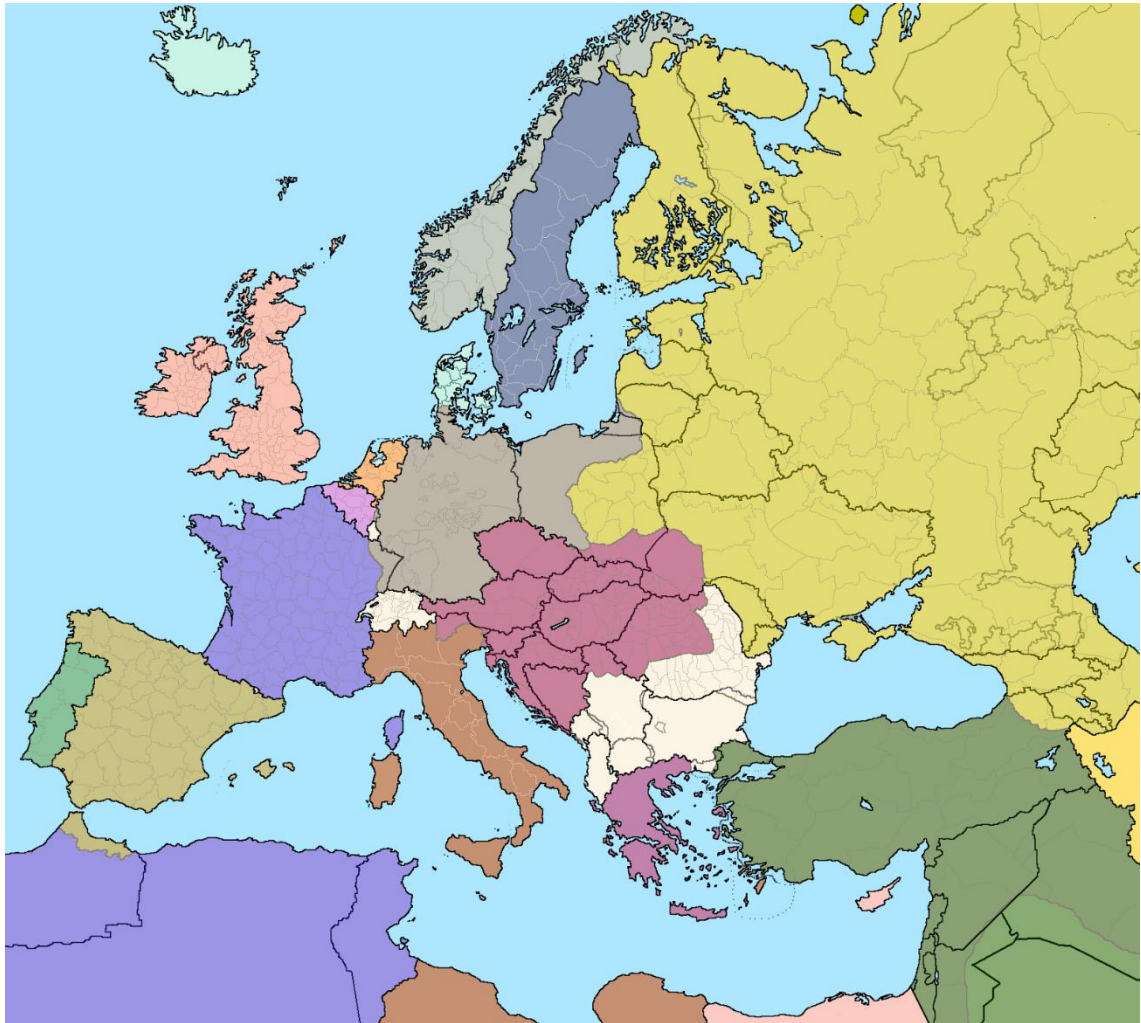
7.2 Bibliografía de otros recursos de internet

Anexo 1: Mapa mudo de Europa en la primera mitad del siglo XX. Recuperado de <https://www.unabrevehistoria.com/2017/05/mapas-superpuestos-europa-1914-1937.html>.

Fig. 3: Resolución de 28 de mayo de 2019 de la Delegación Territorial de Educación, Deporte, Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación en Jaén por la que se dictan las normas que han de regir el calendario escolar para el curso 2019/2020 en todos los centros docentes de la provincia, a excepción de los universitarios. Recuperado de <https://aces-andalucia.es/calendarios-escolares-curso-2019-2020-andalucia/>

8. ANEXOS

Anexo 1



Anexo 1 Mapa mudo de Europa en la primera mitad del siglo XX

<https://www.unabrevehistoria.com/2017/05/mapas-superpuestos-europa-1914-1937.html>.

Anexo 2

Alumno/a:

Curso:

Fecha:

ACTIVIDAD 4: Confecciona una lista de las características de los estados democráticos y otra para los estados totalitarios separando las que corresponden a cada uno del siguiente listado:

Culto al líder

Principio de las mayorías

Derechos fundamentales

No respeto de los derechos fundamentales

Participación política

Concentración del poder en una persona

Sistema de partido único

Pluralismo político

Libertad de expresión

Representación política

Libertad de culto

Exaltación del patriotismo.

Concentración del poder

Sufragio

Racismo y xenofobia

Militarismo

Separación orgánica de funciones

Anexo 3

ACTIVIDAD 4

SOLUCIÓN:

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTADOS TOTALITARIOS
Sistema de partido único
Culto al líder
Control económico y social
Racismo y xenofobia
No respeto de los derechos fundamentales
Militarismo
Exaltación del patriotismo.
Concentración del poder en una persona

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTADOS DEMOCRÁTICOS
Participación política
Derechos fundamentales
Pluralismo político
Principio Mayoritario
Separación orgánica de funciones
Representación política
Sufragio
Libertad de expresión
Libertad de culto