



Universidad de Jaén
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**LA CRISIS DE 1914: CAÍDA
DEL SISTEMA
INTERNACIONAL, CAUSAS Y
CONSECUENCIAS. UNIDAD
DIDÁCTICA.**

Alumno/a: Jiménez Robles, María Estrella

Tutor/a: Prof. D. Ana Belén Gómez Fernández
Dpto: Antropología, Geografía

Índice.

1. Resumen	1
2. Introducción	2
3. Estado de la cuestión	3
3.1 Debate en torno a las causas de la Primera Guerra Mundial	3
3.2 La Paz armada. La política mundial y los sistemas de alianzas (1890-1914).	7
3.3 La Europa prebélica (antes de 1914).	9
3.3.1. El Imperio alemán	9
3.3.2 Gran Bretaña	9
3.3.3 Francia	9
3.3.4 El Imperio ruso	9
3.3.5 El Imperio austrohúngaro	10
3.3.6 El Imperio otomano	10
3.3.7 Las crisis prebélicas: Marruecos y los Balcanes	11
3.4 Consecuencias de la Primera Guerra Mundial	13
3.4.1 Los Tratados de paz y la Sociedad de Naciones	14
4. Tratamiento didáctico de la Primera Guerra Mundial	19
4.1 ¿Por qué, para qué y cómo deberíamos enseñar Historia?	19
4.1.1 El pensamiento y la alfabetización histórica. ¿cómo enseñamos?	20
4.2 Metodologías. Los manuales escolares	22
4.3 Recursos que se utilizan en las aulas para impartir la Primera Guerra Mundial	25
4.3.1 El cine como herramienta pedagógica y la Gran Guerra	25

4.3.2 La caricatura como herramienta didáctica	26
4.3.3 El cómic y la novela gráfica como recursos didácticos	28
4.2.4 La empatía histórica y la Primera Guerra Mundial	29
5. Objetivos	29
6. Proyección didáctica	31
6.1 Contextualización	31
6.1.1 Contextualización del centro educativo	31
6.1.2 Características del alumnado.	34
6.2 Justificación curricular y social	35
6.2.1 Justificación curricular	35
6.2.2 Justificación social	35
6.3 Competencias clave	36
6.3.1 Competencias clave de nuestra propuesta	38
6.4 Objetivos	39
6.4.1 Objetivos generales de etapa (ESO)	39
6.4.2 Objetivos generales de área de Geografía e Historia	40
6.4.3 Objetivos específicos, didácticos o propios de la Unidad Didáctica	41
6.5 Contenidos	42
6.5.1 Contenidos generales	42
6.5.2 Contenidos específicos	43
6.5.3 Elementos transversales	43
6.6 Metodología	44
6.6.1 Principios metodológicos	44
6.6.2 Temporización y cronograma	47
6.6.3 Sesiones, actividades y recursos	48
6.7 Evaluación	61

6.7.1 Tipo o modalidad de evaluación	61
6.7.2 Temporización	62
6.7.3 Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje (generales y específicos)	63
6.7.4 Técnicas e instrumentos de evaluación	67
6.8 Atención a la diversidad	78
7. Conclusiones	80
8. Bibliografía	85
9. Anexos	92

1. Resumen.

En el presente Trabajo de Fin de Máster consta de dos apartados diferenciados. El primero remite a la dimensión más teórica de la temática elegida, que corresponde con la revisión bibliográfica de la Primera Guerra Mundial, junto con una revisión de las estrategias educativas adoptadas hasta ahora para abordar el tema en las aulas.

A continuación, podemos encontrar una propuesta didáctica diseñada para la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO cuyo contenido principal es la Primera Guerra Mundial como elemento de cambio del sistema internacional y la construcción de un nuevo sistema en torno a la paz. En esta se ha intentado combinar las prácticas más tradicionales de la "enseñanza directa" con un modelo de enseñanza aprendizaje que favorezca la participación del alumnado de manera que protagonice su propio aprendizaje.

Palabras clave: Primera Guerra Mundial, Didáctica, Relaciones internacionales, pensamiento histórico.

Abstract.

This Master's Final Project consists of two different sections. The first refers to the more theoretical dimension of the chosen subject, which corresponds to the bibliographic review of the First World War, together with a review of the educational strategies adopted so far to address the subject in the classroom.

Next, we can find a didactic proposal designed for the subject of Geography and History of 4th year of Secondary School whose main content is the First World War as an element of change in the international system and the construction of a new system around peace. In this, an attempt has been made to combine the more traditional practices of "direct teaching" with a teaching-learning model that favors the participation of students in a way that leads their own learning.

Keywords: First World War, Didactic, International relations, Historical Thinking.

2. Introducción.

En el siguiente Trabajo de Fin de Máster encontrarán una revisión bibliográfica sobre la Primera Guerra Mundial atendiendo a los debates historiográficos de la misma para posteriormente plantear un estudio de este mismo tema desde el punto de vista pedagógico y terminar con el diseño de una Unidad Didáctica sobre la Gran Guerra Mundial para el curso 4º de ESO en la materia de Geografía e Historia.

A lo largo nuestra investigación nos hemos propuesto responder a una serie de preguntas ¿por qué es importante enseñar Historia? ¿Cómo debemos enseñar los contenidos? ¿para qué enseñamos Historia? ¿Cómo debemos evaluar?

En cuanto a la elección del tema nos parece indispensable el tratamiento de la Primera Guerra Mundial, ya que hizo caer imperios, creó nuevos estados-nación, estimuló los movimientos independentistas de las colonias europeas (principio de autodeterminación), generó nuevos principios e ideas (seguridad colectiva), engendró un nuevo sistema internacional de la mano de la Sociedad de Naciones que pretendía ser una organización mundial evitara otra guerra, forzó a EE.UU a posicionarse como potencia mundial y presencié la creación de la Unión Soviética, es decir, cambió el orden internacional de las potencias.

Hay multitud de enfoques para acercar la Gran Guerra al alumnado, desde el punto de vista económico, político, militar, de la historia social, desde la perspectiva de la historia de la comunicación o la historia de la propaganda, etc. El enfoque que predominará en la Proyección Didáctica será el de la Historia de las relaciones internacionales en las cuales en principal objeto de estudio son las naciones. Se proporcionará un acercamiento a la Historia de las relaciones internacionales contemporáneas mediante el estudio del sistema internacional a través de las crisis internacionales previas a la Gran Guerra, la crisis de 1919 y los intentos por construir una paz duradera. Si atendemos al currículo oficial del Estado Español de Enseñanza Secundaria, los contenidos atienden al Bloque 4: El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial. En nuestro caso nos remontaremos a la Realpolitik del canciller Otto von Bismarck, nos aproximaremos al debate en torno a los orígenes de la Gran Guerra que enfrentan las decisiones individuales y las influencias del contexto, nos centraremos en los autores recientes más relevantes.

Nuestro mayor interés es que el alumnado entienda que las relaciones internacionales se basan en los lazos políticos, económicos y sociales que van más allá de nuestras fronteras, por lo que cada decisión que se toma en favor de los intereses de un estado afecta directamente a la cotidianidad todos los ciudadanos a nivel internacional.

3. Estado de la cuestión.

Como ya nos avisa Christopher Clark resulta imposible analizar la atesigante producción historiográfica que se ha ido generando desde el mismo periodo posbélico sobre la Gran Guerra. Debido a la gran cantidad de producción bibliográfica que alimenta los grandes debates historiográficos, las basculaciones temáticas, las revisiones interpretativas, los debates sobre el tiempo histórico, los diferentes enfoques, etc (cf. Clark, 2019: 21) cualquier tentativa de escribir la historia de la Gran Guerra se tiene que afrontar a la disyuntiva de decidir qué incluir y qué soslayar¹. Por ese motivo, este trabajo intentará centrarse en las publicaciones más relevantes y recientes al calor del centenario (celebrado en 2014) que hagan referencia a las pugnas políticas y las relaciones internacionales sintetizando la gran variedad de cuestiones debatidas por los historiadores de la Gran Guerra lo que ejemplifica la dificultad de llegar a explicaciones consensuadas y encontrar el final de los debates en torno a las interpretaciones de esta.

Las últimas publicaciones sobre el tema tienden a dar una visión general del conflicto, centrándose en la interpretación de las causas, las responsabilidades de la guerra, las consecuencias de la paz de París o en ocasiones resumen la Gran Guerra desde el punto de vista militarista como Norman Stone en *Breve historia de la Primera Guerra Mundial* (cf. González, 2014: 5; cf. Martínez, 2017: 15). También debemos destacar a David Stevenson en su obra *1914-1918: Historia de la Primera Guerra Mundial*, un relato de historia global y militar que se centra en el por qué, el cómo y el impacto posterior (es decir, causas, desarrollo y consecuencias económicas y sociales) de la Primera Guerra Mundial focalizándose en los costes humanos, materiales y la violencia de la guerra consecuencia de una política de Estado deliberada por parte de los gobiernos que rechazaron cualquier alternativa a la guerra (por miedo a una situación peor en la cual perdieran su estatus de gran potencia) con el apoyo activo de sus súbditos. Por lo tanto, este autor apoya la interpretación de la crisis de 1914 como guerra probable (cf. Stevenson, 2021: 21-23).

3.1. Debate en torno a las causas de la Primera Guerra Mundial.

¹ Siendo conscientes de la amplia variedad de temas y enfoques, podríamos simplificar mencionando que los más importantes giran en torno a las causas, los orígenes, las explicaciones sobre la victoria y la derrota, las operaciones militares y la responsabilidad de las bajas, el debate sobre la popularidad de la guerra y la violencia en el frente y en la retaguardia (cf. García, 2014: 240,246).

Como consecuencia del centenario de la Primera Guerra Mundial (IGM) se han ido publicando varios libros en los cuales se han reconsiderado la cuestión sobre los orígenes de la crisis de 1914. Según Rosa de la Torre, este debate se puede agrupar en tres grandes escuelas: explicaciones estructuralistas, explicaciones contingencialistas (cf. De la Torre, 2014: 355) o individualistas y explicaciones que suman lo micro y lo macro.

La primera de ellas, calificada la más tradicional (explicación estructuralista), considera la guerra del 14 como consecuencia del desequilibrio estructural producido por la Revolución Industrial: una floreciente Imperio alemán, un Imperio Ruso en renovación, un Imperio otomano en decadencia² y un Imperio austrohúngaro en colapso unido a las sucesivas crisis del imperialismo (cf. De la Torre, 2014: 355) y las tensiones territoriales³.

Para muchos historiadores, estos terremotos afectaron al papel disuasorio de los sistemas de alianzas convirtiéndose en un mecanismo determinista y catastrófico. Algunos de ellos son la guerra ruso-japonesa (1905), la guerra ítalo-turca de Libia (1911-1912), la Crisis de Tánger (1905) y la Crisis de Agadir (1911). La derrota del Imperio Ruso en el Extremo Oriente desplazará sus intereses a los Balcanes centrándose en su Plan de Rearme con la ayuda financiera de Francia, algo que los alemanes, austrohúngaros y otomanos vieron como una amenaza. De igual manera, la invasión italiana de Libia contra los otomanos dio confianza a las poblaciones balcánicas para seguir su propio camino. Esta escuela, considera que la guerra era inevitable debido a la disolución del equilibrio europeo. Las causas de la guerra serían entonces estructurales y no focalizan la responsabilidad de la guerra en ningún país en concreto (cf. De la Torre, 2014: 355-356).

La segunda escuela considera que la guerra no era una guerra probable, ya que el sistema internacional había contenido crisis anteriores y, por tanto, la causa de que un conflicto regional se convirtiera en mundial se debió a la incompetencia de sus protagonistas y sus decisiones individuales⁴ (dirigentes y sus asesores) (cf. De la Torre, 2014: 356; cf. McMillan, 2013: 25).

² Hasta la Revolución de los Jóvenes Turcos en 1908 cuando comienza la modernización del imperio y su intento de recuperar el control de las provincias sin mediación extranjera. Algo que desde Europa se percibió como negativo y generó un proceso acelerado de los intentos de repartirse los despojos de los Balcanes.

³ En los Balcanes entre Rusia y Austria-Hungría y en Alsacia y Lorena entre Francia y Alemania, etc.

⁴ El general Franz Conrad von Hötzendorff, jefe del Estado Mayor austro-húngaro y su política anti-serbia. El káiser Guillermo II de Alemania y el zar Nicolás II de Rusia por su militarismo agresivo. El general alemán Helmuth von Moltke y el ministro de Exteriores ruso Sergei Sazonov.

Y, por último, las explicaciones que sitúan las causas en el Conflicto Balcánico. Estos estudios dan poca importancia a la carrera naval anglo-germana o a la rivalidad franco-alemana. En cambio, consideran el atentado de Sarajevo como el desencadenante de la Tercera Guerra Balcánica en la cual se enfrentarían el Imperio austrohúngaro y Serbia. Esta explicación no sitúa la IGM como consecuencia de las tensiones entre las grandes potencias sino en su incapacidad por no quedarse al margen del conflicto regional. De esta forma, el apoyo alemán a Austria-Hungría y el respaldo ruso a Serbia arrastraron al sistema de alianzas europeo a la guerra, desencadenando un efecto dominó que afectó a Francia, Gran Bretaña y Bélgica. Los historiadores que participan de esta interpretación critican la decisión de Alemania de apoyar a Austria-Hungría y poner en marcha el Plan Schlieffen o la movilización total de las tropas rusas en vez de limitarse a movilizar aquellas unidades que se encontraban en la frontera austrohúngara (cf. De la Torre, 2014: 357).

El debate se movía en torno a estas tres interpretaciones cuando a partir de los años sesenta el historiador Fritz Fischer documentó los objetivos de formación de la Mitteleuropa (objetivos de política exterior) por parte del gobierno alemán sugiriendo que esta había sido la causa de que se involucrara en la guerra de 1914. Fischer consideraba que el káiser Guillermo II y sus ministros con el apoyo civil provocaron el conflicto por sus ambiciones expansionistas y su deseo de establecer una hegemonía continental y de ultramar. También establece una continuidad entre la *Weltpolitik*⁵ de finales del siglo XIX y el imperialismo racial del nazismo (cf. Stevenson, 2021: 754). Otros autores a finales del siglo XX consideran «que Alemania realizó en 1914 una guerra preventiva a la que se vio arrastrada por la irresponsable diplomacia británica» (De la Torre, 2014: 358), ya que esta no especificó su grado de compromiso ante una guerra europea, si hubiera sido al contrario hubiera servido de elemento disuasorio para el Imperio alemán.

Por otro lado, debemos destacar a Richard F. Hamilton y a Holger H. Herwig que realizaron una larga investigación llegando a la conclusión de que los orígenes de la Gran Guerra se sustentan en las cuatro grandes potencias europeas (Austria-Hungría, Alemania, Rusia y Francia) que actuaron para bloquear la amenaza de sus adversarios y frenar su decadencia (estrategia geopolítica), mientras que Gran Bretaña salió de su espléndido aislamiento para defender el principio del equilibrio de poder en el continente europeo (cf. De la Torre, 2014: 359).

⁵ Nueva política mundial iniciada por el Kaiser Guillermo II al acceder al trono en 1888 con el objetivo de convertir a Alemania en una potencia hegemónica mundial como consecuencia de ser la primera potencia industrial, financiera y exportadora del continente.

En cuanto a las publicaciones más recientes, podemos destacar a Margaret MacMillan que en su obra *1914: de la paz a la guerra* se centra en una explicación individualista e intencionalista argumentando que la guerra se debió a la incapacidad de los grandes protagonistas políticos de cada una de las potencias, a la política exterior de Gran Bretaña y su indeterminación ante una posible guerra lo que alimentó las intenciones alemanas y a la opinión pública colectiva dejando en un segundo plano los factores económicos. Se centra en la explicación del desarrollo del sistema de alianzas, la escalada armamentística, el miedo de ciertos líderes, la responsabilidad de cada una de las potencias para terminar considerando que la guerra se pudo evitar (cf. McMillan, 2013: 24-25).

Christopher Clark considera la crisis de 1914 como la crisis más compleja de la modernidad debido a la interacción multilateral entre cinco actores autónomos de la misma importancia como son el Imperio alemán, el Imperio Austrohúngaro, Francia, el Imperio ruso y Gran Bretaña (a los que se le pueden unir Italia, el Imperio otomano y los Estados de la península de los Balcanes). Este autor considera que la guerra de 1914 no fue una crisis internacional porque las estructuras de poder de las diferentes potencias estaban desunidas, ya que las directrices políticas de estos Estados no tenían por qué venir de la cima del sistema de poder, sino que podían proceder del aparato diplomático, los mandos militares, los funcionarios, responsables políticos, etc. (cf. Clark, 2019: 24-25).

En su obra *Sonámbulos: Cómo Europa fue a la guerra en 1914* se centra más en cómo sucedió que en el por qué, ya que, según el autor, el por qué crea un efecto de ilusión causal por el cual las causas se acumulan y provocan los sucesos y los protagonistas sólo son meras marionetas de las fuerzas superiores que no pueden controlar. La cuestión del cómo en cambio permite al autor centrarse en la toma de decisiones (razonamientos, emociones), que produjeron unos determinados resultados lo que significa dejar de lado la cuestión de las responsabilidades (para no tender a las narraciones conspirativas), y en los procesos multilaterales de interacción (cf. Clark, 2019: 28-29, 643). «El nacionalismo, los armamentos, las alianzas y las finanzas eran parte de la historia, pero se pueden crear para llevar el peso de la verdadera explicación solo si se considera que han determinado la decisión que -conjuntamente- hicieron estallar la guerra» (Clark, 2019: 28). Según Clark, la Gran Guerra no fue un crimen con un solo culpable sino una tragedia en la que se vieron implicados todos sus protagonistas, esto no significa no resaltar la importancia de la paranoia imperialista y la hostilidad austriaca y alemana resaltada por Fritz Fischer, pero estos no fueron los únicos en sucumbir a la psicosis bélica. Con lo cual la crisis de 1914 se fraguó en un momento de cultura política común e interactiva. El problema es que los

protagonistas de esta no eran conscientes de lo que podía suponer un guerra mundial como lo podían comprender los dirigentes políticos de la Guerra Fría que tenían pesadillas con Nagasaki e Hiroshima (cf. Clark, 2019: 643-645), eran conscientes de que podía ser una guerra muy cruenta pero la esperanza de una guerra corta les nublaba la razón de la realidad convirtiéndolos en «sonámbulos, vigilantes pero ciegos, angustiados por los sueños, pero inconscientes ante la realidad del horror que estaba a punto de traer al mundo» (Clark, 2019: 645).

En conclusión, hay que tener en cuenta las decisiones individuales de los principales protagonistas del conflicto bélico, pero teniendo en cuenta que estas están, al menos en parte, condicionadas por los factores estructurales: las obligaciones de los sistemas de alianzas, los planes de guerra, el obsoleto orden internacional⁶, los movimientos nacionalistas, etc. Por otro lado, aunque la guerra hubiera sido evitable, a pesar de ser el único mecanismo de las relaciones internaciones para ajustar las tensiones y generar una nueva estabilidad, su duración no lo era, ya que sólo se contemplaba la victoria como horizonte viable para compensar las muertes.

3.2. La paz armada. La política mundial y los sistemas de alianzas (1890-1914).

El Concierto Europeo que desde 1815 venía regulando las relaciones internacionales europeas, ya venía tambaleándose desde el periodo de afirmación de las nacionalidades (1848-1871), entrando en decadencia con la guerra de Crimea (1853-1856) y llegando a su punto de inflexión con la guerra franco-prusiana (1870-1871). Desde mediados del siglo XIX, ya no había un verdadero Concierto Europeo.

Las relaciones internacionales europeas se vieron sacudidas por las voces de las minorías nacionales (que debilitaron a Estados como Austria-Hungría o el Imperio otomano, auspiciadas por otros Estados en beneficio propio), la opinión pública (la prensa de masas) y la competencia económica (cf. De la Torre del Río, 2003: 172).

⁶ Este concepto carece de una definición precisa, pero por lo general se refiere a la estructura, situación o manera en la cual funciona el sistema internacional. Por otro lado, los diccionarios especializados lo definen como el sistema que controla los acontecimientos del mundo, como una serie de acuerdos entre los Estados nacionales, para salvaguardar la seguridad internacional y la política global. Otros, lo consideran el ordenamiento internacional que rige las relaciones internacionales entre los Estados. Sin embargo, Herry Kissinger señala que el término de orden mundial también corresponde a distintas connotaciones políticas e ideológicas, lo que explica que durante siglos haya existido una potencia que con su poder haya moldeado el sistema internacional de acuerdo con sus valores; y ello haya determinado el orden mundial de cada sistema internacional (cf. Medina, 2017: 265-266).

El recelo hacia la preponderancia alemana, la rivalidad franco-alemana (Alsacia y Lorena), la Cuestión Balcánica y las rivalidades austro-rusa (por los Balcanes), y anglo-rusa (Asia Central), el irredentismo italiano⁷ y las enemistades franco-inglesa por intereses coloniales, llevaron a los Estados al desarrollo de la industria pesada y el crecimiento de las redes ferroviarias y de la flota para ser considerados una gran potencia. La presión demográfica exigió la búsqueda de recursos fuera de las fronteras nacionales generando tratados de comercio o medidas aduaneras en pleno imperialismo económico que acrecentaron las rivalidades. A su vez, el intercambio comercial de capitales y productos generó una interdependencia entre los diferentes países que hizo pensar a algunos que jamás habría una guerra, pero según otros autores, lo que se generó fue un nacionalismo económico cuyo objetivo era acceder a las grandes rutas mundiales (cf. De la Torre del Río, 2003: 172; cf. Cava, 2003: 224).

La época de la Paz Armada se caracterizará por la inestabilidad y fluidez de las relaciones internacionales, lo que favorecerá las alianzas entre potencias. Tras el ascenso al trono de Guillermo II varios años antes y el cese del canciller Bismarck, los sistemas bismarckianos quedarán rotos siendo remplazados desde 1890 (hasta 1907) por dos campos de alianzas⁸ cada vez más rígidos que se acabarán enfrentando en la Gran Guerra. Por un lado, la *Triple Alianza* (1882) entre Alemania, Austria e Italia. Y, por otra parte, la *Doble Entente* en 1891 entre Francia y Rusia⁹ como consecuencia en parte de la búsqueda de financiación rusa para su modernización y la salida del aislamiento impuesto a los franceses. Posteriormente, Gran Bretaña preocupada por una posible hegemonía alemana en el continente europeo y mirando con recelo su carrera naval, resolvió sus rivalidades con Francia en África y firmaron un tratado de no agresión llamado la *Entente Cordial* en 1904 en el cual se ponían de acuerdo en cuanto a sus objetivos de política exterior (no es una alianza defensiva). Tres años después Rusia y Gran Bretaña firmaban un acuerdo relativo a sus rivalidades en el Cáucaso, Persia, Afganistán y el oeste de China (*Entente anglo-rusa*). La suma de ambas ententes dio lugar a la *Triple Entente*. Se pasa entonces del equilibrio bismarkiano a una política de bloques antagónicos, en una carrera hacia en

⁷ En el siglo XIX y principios del siglo XX es la ambición de Italia por los territorios de habla italiana en las laderas del sur de los Alpes y en el Adriático contra Austria-Hungría y contra Francia y sus posesiones en el Mediterráneo.

⁸ «Asociación formal de Estados para la utilización – o renuncia- de la fuerza militar, en circunstancias específicas, contra Estados que no forman parte de ella como miembros de la misma» (Cava, 2003: 223).

⁹ En 1897 se prometerán ayuda mutua ante un posible ataque militar alemán (cf. Cava, 2003: 229).

enfrentamiento armado (cf. Howard, 2004: 23-24; cf. Cava, 2003: 222, 224; cf. Maza, 1990: 325).

3.3. La Europa prebélica (antes de 1914).

3.3.1. Imperio Alemán.

La unificación alemana en 1871 había transformado el equilibrio europeo creando un poderoso Estado alemán que se convertiría en la economía más dinámica de Europa dejando a un lado a Francia y Austria. La preponderancia alemana en Europa fue consolidada por la diplomacia bismarckiana que tenía como objetivo mantener un statu quo favorable a los intereses prusianos. Todo cambió con la llegada al trono de Guillermo II y la caída del canciller Bismarck cuando se puso en marcha una política ambiciosa (*Weltpolitik*) de convertir a Alemania en una potencia mundial (*Welmacht*). Su único competidor era el Imperio británico y para ello necesitaría no sólo un gran ejército sino también una gran flota y un imperio colonial por lo que entrará en discusiones con Gran Bretaña (cf. Howard, 2004: 17-21; cf. De la Torre, 2003: 172, 180)

3.3.2. Gran Bretaña.

En un principio Inglaterra no se inquietó por el establecimiento de una preponderancia alemana en el continente, ya que no incluía desafiarla en el ámbito naval o colonial. El Imperio británico dependía del comercio mundial para su riqueza y ello conllevaba el dominio de los mares. La pérdida de la supremacía naval era su mayor temor y este dominaba sus relaciones con las demás potencias. Gran Bretaña solía mantenerse al margen de los asuntos europeos salvo cuando estos amenazaban sus intereses comerciales (cf. Howard, 2004: 12; cf. De la Torre, 2003: 173).

3.3.3. Francia.

Tras la derrota francesa de 1870 y su posterior aislamiento por la diplomacia bismarckiana, la política exterior francesa se concentró en las conquistas coloniales lo que acrecentó las rivalidades coloniales en África y en el Mediterráneo oriental con Gran Bretaña. En cuanto la función de los sistemas de alianzas de Bismarck se desmoronó, el temor francés ante el poderío alemán le hizo buscar a Rusia como principal aliada (cf. Howard, 2004: 13; cf. De la Torre, 2003: 173,177).

3.3.4. El Imperio ruso.

El otro rival temido por Gran Bretaña era el Imperio ruso, cuya expansión hacia el sur y este asiático amenazaba la ruta británica a la India por Oriente Próximo (lo que hizo que el gobierno británico apoyara al *hombre enfermo de Europa*). Las grandes ambiciones rusas

se encontraban en las debilidades del Imperio otomano en los Balcanes con el objetivo de conseguir una salida al Mediterráneo. Pero las sucesivas derrotas contra las grandes potencias europeas en la Guerra de Crimea, el fracaso del Tratado de San Stefano (1878) que hizo virar sus intereses hacia Asia y las derrotas japonesas (1905)¹⁰ hicieron comprender al oso ruso que su política exterior dependía de su desarrollo militar y para ello necesitaba apoyo económico (que encontró en la Bolsa francesa, a partir de 1888) para el desarrollo de su industria y el ferrocarril (en la década de 1890). Tras el enfrentamiento ruso-japones, el Imperio ruso volvió su vista al sudeste europeo aprovechando los movimientos nacionalistas de Grecia, Serbia y Bulgaria que tanto inquietaban a los Habsburgo austriacos por el problema de sus propias minorías (cf. Howard, 2004: 15-16-; cf. De la Torre, 2003: 174).

3.3.5. El Imperio austrohúngaro.

Desde 1867, el Imperio Habsburgo se había convertido en una monarquía dual que gobernaba un territorio multinacional, mientras que los magiares gobernaban de forma opresiva sobre las minorías eslavas (eslovacos, rumanos y croatas), desde Viena se gobernaba sobre los eslavos del norte (checos), del noreste (polacos y rutenos) y del sur (eslovenos y serbios) además de las tierras italohablantes del sur de los Alpes, ambicionadas por el reino de Italia, fomentando la igualdad de derechos frente a los alemanes austriacos. La unificación italiana y alemana había debilitado la posición de Austria en el sistema internacional europeo, aun así, esta buscó su salvación en los Balcanes hacia la que dirigió su política exterior en su compromiso con los húngaros. Asegurarse su influencia en la comunicación entre el valle del Danubio y el puerto de Salónica además del control y la vigilancia de los territorios de soberanía otomana donde vivían eslavos y rumanos para evitar el contagio de una insurrección nacionalista que pudiera acabar con el estado multinacional, se volvió en una necesidad vital. A su vez el apoyo de Alemania será indispensable cuando esta política enfrente a Austria-Hungría y Rusia (cf. Howard, 2004: 16; cf. De la Torre, 2003: 173-174).

3.3.6. El Imperio otomano.

El Imperio otomano por aquel entonces, el hombre enfermo de Europa había intentado llevar a cabo tímidas reformas de la mano de los jóvenes turcos con la intención

¹⁰ El Imperio japonés atacará a Rusia en Manchuria con el objetivo de convertir este territorio en un protectorado. Los rusos son derrotados, pero para impedir una paz ventajosa para Japón, Estados Unidos media consiguiendo el desalojo ruso de Manchuria y la entrega de Corea a Japón convirtiéndose así en una gran potencia ascendente en Extremo Oriente.

de contentar a los nacionalismos balcánicos, pero esto no logró frenar la parcelación de su territorio que ya se venía produciendo durante todo el siglo XIX (la Cuestión de Oriente). Los otomanos conseguirán sobrevivir hasta su liquidación en 1918 gracias a los intereses de las grandes potencias europeas contra la expansión rusa en favor del equilibrio de poder (statu quo) tan defendido por Gran Bretaña (cf. De la Torre, 2003: 174).

3.3.7. Las crisis prebélicas: Marruecos y los Balcanes.

Una vez casi conformados los dos grupos antagónicos de alianzas en el continente europeo se desencadenarán una serie de crisis que no harán nada más que fortalecer la política de bloques.

La *primera crisis marroquí o crisis de Tánger* (1905), desencadenada por Berlín con la idea de desestabilizar la Entente Cordial. El descontento de Guillermo II ante la división anglo-francesa del norte de África hizo que este se trasladara a Tánger con el objetivo de defender la independencia de Marruecos. Ante la tensión se decidió celebrar la Conferencia de Algeciras (1906) en la cual la postura francesa frente a la alemana sale beneficiada con el respaldo británico y ruso. Se decidió la integridad territorial de Marruecos bajo la autoridad del sultán, se estableció la libertad de comercio en cuanto a la explotación del territorio de todos los Estados firmantes¹¹, Francia y España se encargarían de la policía portuaria y los españoles obtendrían la franja septentrional. De esta manera, la Entente salió fortalecida y las relaciones entre Gran Bretaña y Alemania se volvieron más hostiles.

La *segunda crisis marroquí o la crisis de Agadir* (1911), Alemania denuncia el incumplimiento de los compromisos de Algeciras ante una posible anexión francesa del Estado marroquí y hace un acto de fuerza naval, lo que causará el recelo de los británicos. Finalmente, se celebra una Conferencia en París en la cual Alemania reconoce la libertad de actuación de Francia en Marruecos a cambio de parte del Congo francés (cf. Cava, 2003: 235-237). En 1912, Marruecos se convertirá en un protectorado franco-español oficialmente.

El polvorín de los Balcanes se originó gracias a las rivalidades existentes en la zona por parte de Rusia y Austria-Hungría que ya se venían arrastrando desde mediados del siglo XIX (cf. Cava, 2003: 237, 239). Entre 1856 y 1878 habíamos asistido a un proceso de balcanización dentro de la parte europea del Imperio otomano y a la internacionalización de la Cuestión de Oriente con el objetivo por parte de las grandes potencias europeas de

¹¹ Alemania, España, Francia, el Reino Unido, Bélgica, Austria-Hungría, Italia, Holanda, Portugal, Rusia, Suecia, los Estados Unidos y una delegación marroquí.

retrasar el desmembramiento del Imperio otomano en favor del Imperio ruso. Tras la guerra ruso-turca de 1877¹² y la posterior Conferencia de Berlín en 1878, Austria-Hungría consigue la ocupación militar de Novi Pazar y la administración de Bosnia-Herzegovina que aún seguía siendo provincia otomana de tal manera que se crea un estado tapón con el objetivo de separar Montenegro y Serbia. Y desde 1908 aprovechando un acuerdo secreto con Rusia por el cual se establecía la independencia de Bulgaria y el mejor acceso de esta a los Estrechos, Austria-Hungría se anexiona definitivamente las provincias otomanas de Bosnia-Herzegovina por miedo a que el Imperio otomano recuperara el control de sus provincias en pleno triunfo de la Revolución de los Jóvenes turcos (cf. Clark, 2019: 118).

Debido a que las potencias europeas no resolvían las diferencias existentes en los Balcanes por intereses o desacuerdos propios, los Estados Balcánicos decidirán por la fuerza echar al Imperio otomano de la península desencadenando entre 1912 y 1913 tres guerras regionales (con el objetivo también de marcar su independencia de las potencias centrales). Aprovechando en 1912 la debilidad de los otomanos, tras la conquista de Libia por parte de Italia, se forma la Liga Balcánica (Grecia, Serbia, Montenegro y Bulgaria) con el apoyo ruso consiguiendo una victoria al expulsar a los turcos de casi toda la zona de los Balcanes. Antes de que Serbia consiguiera su salida al Adriático y Rusia se posicionara en Constantinopla se insta a una conferencia internacional en Londres (1913) con el objetivo de que la victoria no desequilibrara la balanza de poderes en Europa. El Imperio otomano reconoce la independencia de Albania convirtiéndose en un Estado tapón para que Serbia no tuviera salida al mar, aunque incorpora el sanjacato de Novi-Pazar; Montenegro, Grecia y Rumania ampliarán su territorio y la cuestión de Macedonia se quedará sin abordar¹³. El Imperio otomano conservará la Tracia oriental (cf. Cava, 2003: 239; cf. McMillan, 2013: 563, 565, 568; cf. Clark, 2019: 74, 295-300).

En la segunda guerra balcánica (1913), los aliados se disputaron el botín de la primera guerra al no quedar conformes con el Tratado de Londres. Bulgaria atacó a Serbia cuando esta ocupó el territorio macedonio. La respuesta fue que Serbia, Rumanía, Montenegro, Grecia y una Turquía con deseos de revancha actuaron contra Bulgaria que tuvo que

¹² La victoria rusa impone el tratado bilateral de San Stéfano a los turcos en el cual se reconocía la independencia de Rumania, Serbia y Montenegro, la autonomía de Bosnia-Herzegovina, la Gran Bulgaria que cortaba el camino austrohúngaro a Salónica, y Rusia conseguía conquistas en Asia (Transcaucasia) y Europa (Besarabia). Pero los intereses de las grandes potencias obligaron a la celebración de un nuevo tratado multilateral en Berlín donde Gran Bretaña conseguirá la administración de Chipre (bajo soberanía otomana) por defender los intereses otomanos.

¹³ Bulgaria y Serbia habían acordado tratar su reparto por mediación de Rusia (cf. Clark, 2019: 301).

aceptar su derrota en el Tratado de Bucarest en el cual los otomanos recuperaban Andrinópolis, Rumania le ganaba territorio a Bulgaria y Serbia y Grecia conservaban los territorios obtenidos en Macedonia en el anterior tratado (cf. Clark, 2019: 74, 300-302; cf. Cava, 2003: 240).

3.4. Consecuencias de la Primera Guerra mundial.

La Primera Guerra Mundial ha sido considerada por muchos historiadores un punto de inflexión en la historia contemporánea, entre ellos debemos destacar a Eric J. Hobsbawm que sugirió el comienzo del siglo XX en 1914, con el derrumbe de la sociedad del siglo XIX (burguesa, capitalista y liberal). Según esta interpretación, la IGM había acabado con el Orden Internacional de Viena (basado en el equilibrio de poder) inaugurando una nueva época de inestabilidad política y económica. Esta concepción era la propia de una generación nostálgica de los tiempos anteriores a la guerra que olvidaba las tensiones y rivalidades políticas entre los Estados que acabaron desencadenando en una guerra (cf. Casanova, 2011: 17; cf. Rojas, 2005: 6). La IGM alteró los principios del orden internacional moldeado con el Concierto Europeo. El equilibrio logrado a través del sistema de alianzas se convirtió en un mecanismo rígido que acabó arrastrando a las potencias europeas a la guerra. La degeneración del sistema de alianzas se produjo por los cambios tecnológicos que cambiaron el desarrollo militar y el imperialismo del siglo anterior incorporando regiones apartadas al tablero internacional (cf. Rojas, 2005: 6).

Los intelectuales más optimistas de la época consideraban que la guerra era algo improbable debido al progreso tecnológico y económico de la mano de la democracia que había estimulado una interdependencia entre los Estados a través de la globalización (cf. Stevenson, 2021: 51). El periodo prebélico de la IGM fue una época de globalización e interdependencia económica gracias al crecimiento de la producción agrícola y manufacturera, las exportaciones, la revolución de las comunicaciones y la inversión de capital extranjero. Todos los países europeos se encontraban inmersos en un ciclo económico intercontinental que cruzaba el Atlántico por no hablar de la unión monetaria no oficial de las potencias europeas a través del patrón oro internacional. Pero la realidad es que, según David Stevenson, al contrario de lo que se podía pensar en la época¹⁴ de que esa economía mundial hacía improbable la guerra, en realidad el desarrollo de un mercado internacional favorecía la financiación de la guerra (cf. Stevenson, 2021: 52-53).

Aunque finalmente, la declaración de guerra del Imperio Austrohúngaro, al Reino de Serbia el 28 de junio de 1914 tomando como excusa el atentado de Sarajevo, supondrá el

¹⁴ *La gran Ilusión* de Norman Angell.

desmoronamiento de algunos de los grandes imperios, la configuración de un nuevo mapa político y el surgimiento del comunismo. La caída del Imperio Hohenzoller, Habsburgo, otomano y Romanov fue sucedida por la creación de un nuevo mapa político en Europa (basado en el principio de nacionalidad) con la aparición de nuevos estados en la zona oriental que acabó agravando aún más el problema de las minorías étnicas (cf. Casanova, 2011: 11, cf. Neila, 1997: 47; cf. Clavero, 2020). Otra de las consecuencias fue el desmantelamiento del orden autocrático e imperial arrasado por una ola de idealismo (principios wilsonianos) a través de democracias parlamentarias y constituciones liberales y republicanas que se vieron amenazadas por el efecto bolchevique en Alemania, Austria y Hungría pero que la contrarrevolución consiguió aplastar desencadenando un miedo a la revolución, el comunismo y la democracia y haciendo más fácil la consolidación de regímenes autoritarios (cf. Casanova, 2011: 12-13).

Nos gustaría simplificar diciendo que con la firma de los Tratados de paz se puso fin a la guerra y se impuso la paz, pero lo cierto es que hubo algunas guerras entre estados europeos, revoluciones y contrarrevoluciones y varias guerras civiles (cf. Casanova, 2011: 11). Otra consecuencia de los tratados de paz es la generación de países revisionistas o revanchistas, que esperaran su oportunidad para mover sus fronteras, conseguir ganancias territoriales (Italia) o reunir a sus poblaciones nacionales, y países insatisfechos como Francia que se cegará en el cumplimiento estricto de la paz punitiva por parte de Alemania generando su debilitamiento para garantizar su propia seguridad.

Esto acabará desencadenando el rechazo por parte de EE. UU de los acuerdos, una Italia revisionista con la llegada de Mussolini con su política dirigida a extenderse en el Mediterráneo, una Rusia bolchevique poco fiable como aliado político y centrada en los Balcanes y una Gran Bretaña focalizada en el fortalecimiento de su propio imperio colonial y favorable a una revisión de lo que consideraba un acuerdo demasiado duro para los vencidos (cf. Casanova, 2011: 14-15).

El draconiano *diktat*¹⁵ hizo que en Alemania importantes sectores de la población no aceptaran la “derrota” ni el tratado de paz que les declaraba culpables de la guerra, por no hablar de los miles de personas de lengua alemana que quedaron fuera de sus fronteras con la desintegración del Imperio Habsburgo convirtiéndose en minorías de los nuevos Estados como Polonia, Yugoslavia o Checoslovaquia (cf. Casanova, 2011: 14; cf. Neila, 1997: 47).

3.4.1. Los Tratados de paz y la Sociedad de Naciones.

¹⁵ Tratado de Versalles.

El principal legado del conflicto de 1914 fueron los tratados de paz cuya principal consecuencia fue la remodelación territorial de Europa. La Conferencia de paz de París dio lugar a cinco tratados: el tratado con la recién inaugurada República alemana de Weimar, el de Versalles; el tratado de Saint-Germain, con Austria; el tratado de Trianon, con Hungría; el tratado de Neully con Bélgica; y el tratado de Sévres con Turquía, de cuyas negociaciones fueron excluidas las potencias derrotadas. La principal dificultad de las negociaciones de paz las encontramos en las propias discrepancias entre los principales Aliados (Gran Bretaña, Francia, EE. UU. e Italia). En el caso italiano abandonará las negociaciones de la paz temporalmente al no considerar sus reivindicaciones sobre Fiume, el Trentino, Istria o Dalmacia. Los franceses sólo querían encontrar una solución al “problema alemán” basada en la seguridad colectiva y la justicia debilitando a Alemania. Los británicos primaban el equilibrio de poder en el continente por lo que veían que un excesivo debilitamiento de Alemania podría suponer la amenaza de una hegemonía francesa, tampoco querían debilitar a uno de sus principales socios comerciales o echarlos en brazos de los bolcheviques. Además, los intereses franceses e ingleses chocaban en Próximo Oriente. El presidente estadounidense Wilson en cambio abogaba por una paz justa, un nuevo sistema internacional basado en la soberanía popular planetaria y una Sociedad de Naciones que garantizara la paz perpetua (cf. Stevenson, 2021: 652- 657, 660-664; cf. Gerwarth, 2017: 204- 205).

Tras la desintegración de los imperios continentales europeos, surgieron 10 nuevos estados-nación: Finlandia, Estonia, Letonia, Lituania, Polonia, Checoslovaquia, Austria, Hungría, Yugoslavia y Turquía. Y, por otro lado, en el Levante árabe, los franceses y británicos crearon otros tantos estados administrados como mandatos de la Sociedad de Naciones como Palestina, Transjordania, Siria, Líbano e Irak (cf. Gerwarth, 2017: 208).

La Liga de Naciones o Sociedad de Naciones¹⁶ nació para dar respuesta a las aspiraciones pacifistas e internacionalistas de la sociedad tras la ruptura de un sistema internacional tradicional (que se consideraba causa coyuntural del conflicto) que había articulado las relaciones internacionales entre los Estados a través de la constitución de grandes imperios, la hegemonía de una potencia sobre otra y el equilibrio de poder (Concierto Europeo) (cf. Neila, 1997: 12-13).

Tras poner fin a la ilusión de una guerra rápida, el desafío era encontrar otro principio regulador que no sólo restableciera el equilibrio, sino que evitara la guerra. Es así como

¹⁶ Su denominación se inspira en la obra de Kant, *La Paz Perpetua* (1795) en la cual propone la creación de una Liga o sociedad de naciones que preservara la paz (cf. Gamarra y Fernández, 2015: 19).

surgió la idea de crear un organismo internacional (una asociación de Estados) que regulara las relaciones entre los Estados con el fin de preservar la paz, producto del odio a la guerra más que un triunfo del movimiento pacifista, a través de instrumentos políticos y jurídicos distintos a los del pasado que permitieran afrontar los conflictos internacionales sin recurrir al uso de la fuerza armada. Los orígenes de la Sociedad de Naciones (SDN) son norteamericanos fundamentalmente, destacando al presidente norteamericano Woodrow Wilson cuyos principios en las relaciones internacionales tenían una visión idealista (optimismo antropológico y armonía del mundo) (cf. Neila, 1997: 14, 22, 23; cf. Gamarra y Fernández, 2015: 18-19).

El utopismo wilsoniano concibe que la paz sólo se puede cimentar en una sociedad basada en la libertad, las instituciones democráticas, la autodeterminación¹⁷ y la seguridad colectiva¹⁸ y no a través de las alianzas. Es un orden internacional alternativo al equilibrio de poderes y la *Realpolitik*¹⁹ que fundamenta la idea de paz en que todos los estados deben someterse a las mismas normas morales que los individuos y que el interés nacional debe conciliar con un sistema universal de derecho. Un ejemplo claro del paradigma defendido por Wilson son los objetivos de guerra norteamericanos presentados en el Congreso (*los Catorce Puntos*). De esta manera, Wilson proponía un orden internacional basado en el consenso moral en torno a la paz (cf. Neila, 1997: 15; cf. Rojas, 2005: 6-7).

Es preciso señalar la diferencia entre alianzas o sistema de alianzas y sistema de seguridad colectiva. Las alianzas conllevan contraer obligaciones contra amenazas concretas (presuntos enemigos) entre estados por intereses o inquietudes de seguridad comunes. Por el contrario, la seguridad colectiva en la teoría no define una amenaza particular, se diseña para plantar cara a cualquier amenaza contra la paz y contra cualquiera sin discriminación (cf. Kissinger, 2010: 244, como se citó en Rojas, 2005: 7).

Por otro lado, el posicionamiento de Gran Bretaña con respecto a la creación de la SDN se decantó por el tradicional pragmatismo británico receloso de adquirir

¹⁷ De esta manera, los pueblos no tendrían razón para ir a la guerra (cf. Rojas, 2005: 7).

¹⁸ «El fundamento de la seguridad colectiva radicaba en el establecimiento de derechos iguales entre los estados y la idea de que todas las naciones considerarían de igual modo cada amenaza a la seguridad y estarían dispuestas a correr los mismos riesgos al oponérsele. En este orden mundial, serían las consideraciones morales, y no los imperativos geopolíticos, las que frenarían la guerra» (cf. Rojas, 2005: 7).

¹⁹ Corriente de pensamiento en relaciones internacionales del realismo político que entiende la política como una lucha de poder.

compromisos con el continente europeo. Desde este planteamiento más realista destacamos el *plan Philimore*, el proyecto británico de organismo internacional como respuesta a Wilson, el cual desestimaba la creación de un superestado, la nueva SDN apenas interferiría en la soberanía de los estados, el objetivo debía ser apaciguar los conflictos entre las potencias reforzando la política tradicional del equilibrio de poder, lo que suponía un mínimo de obligaciones descartando la acción coercitiva²⁰ (cf. Neila, 1997: 17).

Entre el pragmatismo británico y el idealismo wilsoniano encontramos a Francia que planteó una paz desde el realismo de la *psicosis* por la seguridad y el miedo al revanchismo alemán. El proyecto de plan propuesto por el Gobierno francés era más rígido que el anglosajón, en armonía con la mentalidad realista de París. Según este plan, la SDN debía ser el mecanismo que contuviera las guerras y garantizara la seguridad colectiva dotándola de autoridad y armándola con un ejército internacional para garantizar que todos los Estados cumplieran con lo establecido en la nueva institución internacional (cf. Neila, 1997: 17-18, 20; cf. Fernández, 2015: 214; cf. Stevenson, 2021: 664).

Finalmente, los esfuerzos angloamericanos por llegar a un equilibrio en la Conferencia de París se disolvieron con la negativa del Senado norteamericano (de mayoría republicana) a ratificar el Tratado de Versalles en el cual se había incluido el Pacto de la SDN. De esta manera, el nuevo Organismo “internacional”, vinculado a los Tratados de Paz participó de la desvirtualización del nuevo orden internacional al estructurarse como “el club de los vencedores” rechazado por los norteamericanos y dejando de lado a la Rusia Bolchevique (cf. Neila, 1997: 21-23, 26-27; cf. Fernández, 2015: 185). Se constituyó así un nuevo sistema *universalizador* controlado por la visión occidental y europea del cual no participaban EE.UU, Rusia y Alemania²¹ e influenciado por la idea darwinista de la jerarquía de naciones (cf. Gamarra y Fernández, 2015: 28).

Definitivamente, el nuevo modelo de convivencia internacional basado en la multilateralización de las relaciones internacionales, en un nuevo concepto de Estado nacional (limitación de derechos soberanos) y en el principio de seguridad colectiva

²⁰ También podemos destacar el posterior plan del general Smuts inspirado en el plan Philimore pero más ambicioso por el cual la SDN no sólo se dedicaría a solucionar las disputas entre los Estado sin ningún mecanismo de presión sino que sería una organización encargada de la realización de diversas actividades (humanitarias, económicas, sociales y culturales) que afectarían a todos los planos de la sociedad con el fin de fomentar la paz (cf. Neila, 1997:17).

²¹ Alemania se incorporará en 1926 y la URSS en 1934.

suponía un compromiso de los estados miembro de la institución ginebrina a no recurrir a la guerra, cooperar para mantener las condiciones de paz, mantener la diplomacia abierta, cumplir con las obligaciones adquiridas por los tratados y respetar el Derecho Internacional (cf. Neila, 1997: 28; cf. Rojas, 2005: 7; cf. Fernández, 2015: 184; cf. Clavero, 2020; cf. Gamarra y Fernández, 2015: 21).

El principal problema por debatir fue cuales serían los procedimientos para garantizar la paz. Las principales tesis que encabezaban las discusiones eran la británica muy reticente a adquirir compromisos y a auspiciar el desarme como camino hacia la paz, la doctrina francesa en la cual primaba la seguridad, la tesis tradicional italiana del Directorio Europeo y las tesis revisionistas del Tratado de Versalles de la diplomacia alemana. Al final el sistema de seguridad colectiva se basó en un sistema jurídico que garantizase la paz en el cual se garantizaría la preservación de los estados y su independencia (de los miembros de la SDN), la asistencia colectiva, el arbitraje, la limitación del derecho a la guerra²², el desarme compatible con la seguridad nacional y la acción conjunta y un sistema de castigo/sanciones garantía del nuevo statu quo (cf. Neila, 1997: 28,30-31). Es decir, la conservación de la paz ya no dependía del equilibrio de poderes sino de un consenso “universal” apoyado en un mecanismo de vigilancia. Se pretendía que las naciones democráticas conjuntamente garantizaran la paz, sustituyendo a los tradicionales sistemas de poder y al equilibrio de alianzas (cf. Rojas, 2005: 7).

A pesar de las intenciones universalistas de la Sociedad de Naciones, se seguirán permitiendo los tratados multilaterales para afianzar las normas del nuevo orden internacional, la modificación de tratados, el reconocimiento de la doctrina Monroe, lo que nos hace pensar que los países aún eran demasiado reticentes a renunciar a su soberanía nacional.

En el seno del Pacto de la Sociedad de Naciones se creó el sistema de mandatos a través del cual los territorios coloniales o dominios imperiales de las potencias vencidas de la Primera Guerra Mundial quedarían adscritas a un régimen jurídico bajo la tutela de las potencias vencedoras (potencias mandatarias) cuya finalidad era prepararlas para la autonomía. El órgano encargado del cumplimiento de las obligaciones de las potencias mandatarias sería la Comisión Permanente de Mandatos. Así comenzó el proceso de redistribución colonial, es decir, las potencias vencedoras establecieron un régimen colonial legitimado por una organización internacional. Se supuso que estos territorios no estaban capacitados para dirigirse a sí mismos por lo que las potencias mandatarias

²² Se permitía la guerra como medio de acción común punitiva y como medio de defensa.

debían encargarse de su bienestar y civilización. De esta manera, la SDN se convirtió en el instrumento perfecto para prolongar el poder de los imperios coloniales ya existentes, ya que, aunque en teoría los mandatos no fueran anexiones de territorio en la práctica fueron incorporaciones a los imperios coloniales (cf. Fernández, 2015: 207; cf. Clavero, 2020).

No todos los territorios tenían el mismo grado de tutela y posibilidades de independencia por lo que se establecieron tres modalidades: mandatos A (territorios árabes del antiguo Imperio Otomano), mandatos B (antiguas colonias alemanas del África Central) y mandatos C (colonias alemanas en África del Sur y el Pacífico) (cf. Neila, 1997: 42).

Otros ámbitos de acción de la Sociedad de Naciones en su ámbito más técnico fueron la regulación de las condiciones de trabajo, la lucha contra la esclavitud, el libre comercio, las cuestiones sanitarias, los refugiados, la protección de las minorías, labores humanitarias, financieras y la cooperación cultural (cf. Fernández, 2015: 184, 191, 195, 197-198, 199; cf. Neila, 1997: 33, 42-43).

4. Tratamiento didáctico de la Primera Guerra Mundial en las aulas.

4.1. ¿Por qué, para qué y cómo deberíamos enseñar historia?

Las grandes transformaciones a las que se ha visto sometida la sociedad en los últimos años en lo que se refiere a las TICs y lo que estas han supuesto, en cuanto a la disponibilidad de multitud de fuentes de información, han obligado a la comunidad docente a un replanteamiento didáctico, al menos desde el punto de vista teórico, que ha provocado la necesidad de que el proceso de enseñanza y aprendizaje canalice sus esfuerzos en la adquisición de habilidades y destrezas de autogestión de la información que permitan a los futuros ciudadanos, no sólo analizar de forma crítica el pasado sino su presente y futuro, es decir, que las habilidades que pueden desarrollar en clase de Historia sean un saber práctico socialmente útil que vaya más allá de adquirir cultura general.

El cómo enseñamos la Historia tiene que ver con la concepción que se tiene del aprendizaje. Es tremendamente difícil dejar de lado la tradicional manera de enseñar con la que hemos convivido durante nuestro propio periodo de escolarización. Pero en un momento en el cual los valores que se deben fomentar son los de participación, diversidad y democracia debemos combatir la concepción social que se tiene en el imaginario colectivo de la Historia, de verdad objetiva del pasado, conocimiento cerrado y sacralización del documento. De esta manera, se pueden potenciar las habilidades relacionadas con la autonomía, el sentido crítico, la reflexión y la facultad argumentativa

(cf. López, 2010: 76). Por otro lado, los docentes que quieran cambiar el modelo de enseñanza no sólo deberán estar al tanto de las investigaciones en su disciplina, sino que deberán formarse en la enseñanza de esta para conseguir un mejor aprendizaje.

Frente al uso de la Historia como elemento de manipulación de nuestra sociedad (fomento de adhesión a un colectivo excluyente, identificación con representaciones del pasado, creación de consumidores de productos históricos), se debe potenciar la transmisión de una interpretación de la Historia que motive al alumnado a seguir conociendo el pasado respetando el análisis historiográfico y haciéndoles conscientes de los abusos de este que se pueden encontrar. Por lo tanto, el aprendizaje de la Historia se debe centrar en la reflexión de procesos, hechos y causas (cf. Prats y Santacana, 2011a: 13, 15, 18).

4.1.1 El pensamiento y la alfabetización histórica. ¿Cómo enseñar?

Una manera innovadora de impartir las clases de Historia sería formar en el *pensamiento histórico*. La mayoría del estudiantado actual considera que para formarse en Historia se necesita una buena memoria. Para cambiar esta concepción, autores como San Wineburg nos proponen convertir a nuestro alumnado en detectives de la Historia de tal manera que no tengan la percepción de que sólo ejercitan la memoria sino también otras capacidades cognitivas que guardan más relación con la búsqueda de los porqués y el cómo a través de las fuentes (cf. Wineburg, 2010).

Jesús Domínguez propone la siguiente definición sobre el *pensamiento histórico*²³: se trata de una expresión utilizada en el ámbito del estudio de la Didáctica de la Historia que se refiere al aprendizaje de la Historia como saber teórico (lo que sabemos sobre el pasado) y a su vez, como saber metodológico de la Historia (conceptos, métodos y reglas de investigación), es decir, es importante saber lo que ocurrió, pero aún más importante adquirir las destrezas cognitivas características de nuestra disciplina que nos ayuden a entender cómo sabemos que eso ocurrió (cf. Domínguez, 2015: 11-12), sin prescindir de ninguno de los dos aspectos.

Hay autores como Lévesque que critican a aquellos que quieren hacer primar el uso del saber metodológico de la Historia sobre el conocimiento sustantivo de la Historia, es decir, que no se puede enseñar a pensar históricamente a partir del conocimiento histórico, sino que ambos elementos deben ir unidos para la comprensión de la Historia (cf. Fuster, 2018: 79).

²³ Hay autores que utilizan como sinónimos de *pensamiento histórico*, *alfabetización* o *competencia histórica* (cf. Domínguez, 2015: 14).

Jorge Sáiz Serrano pone en cuestión la memorización y reproducción de información proponiéndonos una correspondencia entre las capacidades básicas y competencias clave (CCBB) para el aprendizaje permanente y las destrezas del pensamiento histórico entendido como *alfabetización histórica* que para él consiste en el planteamiento y solución de problemas históricos, el análisis de fuentes y la elaboración de narrativas (cf. Sáiz, 2013: 43-44). Pero cuales son las competencias básicas que se deben trabajar en Historia. La legislación estatal española en cuanto a su referencia a las competencias básicas sufre de ciertas carencias debido a su carácter poco concreto, lo mejor sería plantear de forma concisa y clara qué es ser competente en cada una de las CCBB en cada disciplina y, por supuesto, en la Historia. Ante este problema nuestro autor propone las habilidades mencionadas antes como *competencias del pensamiento histórico*, es decir, para ser competente en Historia habría que saber problematizar el pasado y sus evidencias a través de interrogantes presentando la Historia como un saber en construcción; examinar de forma crítica los testimonios del pasado yendo más allá de la comprensión literal o descriptiva; relacionar presente y pasado (cf. Saíz, 2013: 44).

En cambio, otros autores se centran en cuatro aspectos esenciales para trabajar el pensamiento histórico como son la conciencia histórico-temporal (relaciones entre presente, pasado y futuro, la percepción de otro tiempo como diferente, las permanencias), las explicaciones históricas, causales e intencionales, la empatía histórica desde sus distintas concepciones y el uso de fuentes a partir de problemas históricos (cf. Santisteban, González y Pagés, 2010: 118-120).

En contraste, The Historical Thinking Project dirigido por Peter Seixas hace referencia a 6 conceptos que aluden a las habilidades que conforman el pensamiento histórico, es decir, el nuevo enfoque de enseñanza de la Historia debe enseñar a pensar históricamente a los y las estudiantes, y para ello, deben establecer las razones por las cuales nos preocupamos por determinados acontecimientos, obtener pruebas de las fuentes primarias, entender la Historia como una mezcla de continuidades y cambios, examinar las causas y consecuencias, abordar el pasado desde un enfoque sincrónico (tomar perspectiva histórica) y comprender las dimensiones éticas del pasado (cf. Centre for the Study of Historical Consciousness, 2006).

Como balance, el pensamiento histórico requiere de la aplicación del conocimiento adquirido en nuevos contextos, es decir, tiene que ser un conocimiento competencial y, por lo tanto, requiere de un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias (cf. Domínguez, 2015: 14).

El Consejo de Europa, por su parte, también ha estado trabajando en la enseñanza de la Historia llegando a la conclusión de que esta no sólo debe contribuir a la adquisición de conocimientos por parte de los futuros ciudadanos, sino que debe tener un papel indispensable en la conformación de una sociedad europea multicultural y diversa que supere las diferencias entre las personas a través de la comprensión del otro (cf. Consejo de Europa, 2013). En lo que se refiere a la impartición de contenidos, el Consejo de Europa apuesta por un proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual se exponga la complejidad de la Historia a través de la multiperspectividad y se opte por una Historia de la construcción de una Europa pacífica fomentando la comprensión y el razonamiento histórico sin necesidad de aprenderse muchos detalles (cf. Consejo de Europa, 2021; Council of Europe, 2021; cf. Council of Europe, 1995).

4.2. Los manuales escolares.

Franco Milanese en el artículo *La prima guerra mondiale nei manual per le scuole superiori* realiza un análisis de 16 manuales escolares italianos llegando a la conclusión de que en Historia se debe llegar a un equilibrio entre la historiografía, la enseñanza escolar y el uso de historia en relación con la memoria (europea). Destaca como aspecto positivo de los libros de texto escolares la estructura flexible de estos que permite complementar la parte narrada con imágenes, resúmenes, documentos literarios y testimonios. En cambio, recalca que la principal carencia en la narrativa que ofrecen los libros de texto es la escasa profundización en las causas de la Primera Guerra Mundial. Se centran casi exclusivamente en lo que supuso la guerra total, la guerra en las trincheras, incorporando elementos nuevos como el interés por el contraste de la propaganda de los diferentes beligerantes como ejemplo de formas de comunicación de masas, dejando de lado los debates sobre la oposición a la guerra o la tipología de la violencia (cf. Milanese, 2003: 48-54).

El autor comprende la imposibilidad de abordar el tema desde todos los enfoques que propone la historiografía por eso el propone como “enfoque innovador”, el análisis específico de la violencia, buscando su racionalización como de una máquina se tratara, vinculándolo a los avances tecnológicos, la sociedad de masas, los datos cualitativos y cuantitativos de las víctimas, dejando de lado la narración inerte de hechos y buscando un sentido al contenido (cf. Milanese, 2003: 58).

La manera en la cual se ha organizado la lectura de la IGM en las aulas ayuda a solidificar la idea de una “versión” única del pasado y no la idea de una Historia en proceso de construcción continua, en la cual se puede abordar desde diferentes perspectivas un mismo hecho histórico. Los manuales escolares están ampliamente

asentados en las aulas españolas como soporte trasmisor de los contenidos (cf. Ricón y del Pilar, 2018: 9), lo que hace tremendamente dependientes de ellos tanto al profesorado como al alumnado. Los libros de texto de esta manera se convierten en el transmisor de las versiones sobre el conflicto (cf. Ricón y del Pilar, 2018: 9) de la Primera Guerra Mundial.

El conocimiento que se selecciona en ellos construye discursos hegemónicos que se convierten en armas políticas y sociales que enfatizan u orientan visiones de lo que se debe enseñar en las escuelas (cf. Ricón y del Pilar, 2018: 10-11). Al no disponer de manuales escolares de distintas editoriales hemos realizado un análisis de dos manuales escolares de la misma editorial, pero de diferentes años lo que nos ha permitido ver una ligera evolución. Por ejemplo, las imágenes o percepciones de los hechos y los protagonistas de la IGM del libro de texto de 4º de ESO de Vicens Vives reciben un tratamiento sesgado (en las versiones de 2015 y 2021), ya que las imágenes y las ilustraciones de los soldados y las trincheras están hechas desde el punto de vista de los aliados (cf. García et al, 2015; cf. Gatell, 2021). Se incorporan caricaturas acompañadas de una leyenda que las explica, pero sin entrar en la profundidad de los acontecimientos que están ilustrando. Además, cuando hacen referencia a los elementos propagandísticos de forma visual sólo se pueden ver carteles americanos y británicos (cf. García et al, 2015). En cambio, en la versión de 2021 vemos que las caricaturas están cuidadosamente seleccionadas al ejemplificar visualmente lo que se está explicando en el cuerpo del texto.

Por otro lado, los discursos narrativos representan el conflicto de forma lineal, en ambas versiones y reducida al centrarse en las causas y el desarrollo (fases de la guerra)²⁴, en el caso de la versión más antigua, mencionando de forma difusa las consecuencias y al ignorar las diversas perspectivas que los historiadores pueden proponer desde la disciplina académica. Es perceptible como tanto en el manual escolar de 2015 como en el de 2021 la «construcción de nuevas miradas sobre nuestro pasado, de nuevos discursos y de nuevas perspectivas de análisis e interpretación apenas si han sobrepasado en la actualidad el estrecho marco de la academia» (cf. Carriazo et al, 2014: 11) en lo que se refiere al origen del conflicto y la Paz de París.

²⁴ Curiosamente, la versión más reciente de Vicens Vives no comienza el tema con las causas de la guerra, sino que se detiene en explicar la formación de los imperios coloniales (se centra en el británico y francés) y su relación con las concepciones racistas de la época (dedican un espacio a los aspectos sociales de la colonización) y los intereses económicos. También se centra en el reparto colonial y en las consecuentes rivalidades que generó. También se menciona los intereses territoriales de Japón, EE.UU y Rusia pero en un marcador fuera del texto.

Otras características que se pueden observar en estos manuales son que el discurso histórico se estructura según la perspectiva vencedores y vencidos, no se reconoce la participación de diversos actores y silencia hechos (por qué la guerra mundial no concluyó del todo, la guerra en los frentes italo-austrico, en Oriente Próximo, en los Balcanes, la guerra civil rusa, la participación de tropas coloniales, todos los países que se sumaron a la guerra, etc.), por ejemplo la presencia femenina es anecdótica al sólo mencionarse su labor como sanitarias y el movimiento sufragista (aunque este último no se menciona en la versión de 2021). Podemos decir que tanto la narrativa como las imágenes crean una visión de la guerra limitada, resultante de un discurso homogéneo y dominante que no promueve el espíritu crítico de los acontecimientos. Otros aspectos tradicionales en los que se centran los manuales son el concepto de guerra total y la experiencia humana en las trincheras, pero sin centrarse en los aspectos psicológicos sólo materiales, cuantitativos (recursos militares, no víctimas), tácticas militares o condiciones de vida (cf. García et al, 2015; cf. Gatell, 2021).

Hay autores que en contraposición a lo anterior promueven representaciones de los conflictos que confronten diferentes discursos y que ayuden a construir percepciones del pasado de manera crítica (cf. Ricón y del Pilar, 2018: 17) como por ejemplo como intenta hacer el Consejo de Europa en *Crossroads of European Histories. Multiple outlooks on five key moments in the history of Europe*²⁵. En el caso de los libros de texto analizados, podemos decir que no fomentan la disparidad de memorias, sino que crean visiones/opiniones compartidas a través de una determinada percepción de la Primera Guerra Mundial. Tanto la narrativa que generan como las actividades que formulan y las imágenes no posibilitan fomentar distintas percepciones de nuestro tema.

Hay otros autores que plantean la posibilidad de realizar manuales escolares multilaterales que no eviten la controversia, que posibiliten un tratamiento más equilibrado y justo de los conflictos entre diferentes países, lo que ayudaría a comprender que la Historia no es armónica u homogénea y que esta debe plasmar diferentes imágenes del conflicto desde la perspectiva crítica logrando que los diversos actores se sientan parte de la construcción histórica (cf. Ricón y del Pilar, 2018: 17-18).

²⁵ Puede consultarlo aquí:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680493c97>

4.3. Recursos y propuestas para impartir sobre la Gran Guerra.

A pesar de los numerosos avances en didáctica desde el punto de vista teórico y que desde las leyes se han intentado fomentar, la realidad en la mayoría de las aulas españolas es el fuerte arraigo del modelo convencional de la clase magistral y el alumno como tabla rasa, siendo pasivo al memorizar a través de metodologías que no fomentan el razonamiento activo. Aun así, con este trabajo hemos querido contraer un fuerte compromiso con la posibilidad real de impartir Historia a través de metodologías de enseñanza que no se centren en el aprendizaje memorístico, repetitivo y acrítico. A continuación, mencionaremos algunas experiencias didácticas que se han utilizado en las aulas españolas para tratar la temática de la Gran Guerra y que demuestran que es posible generar conocimiento sin recurrir al modelo clásico emisor-receptor pasivo.

Enrique Vidal-Abarca y Raimundo Rodríguez nos proponen la utilización de la metodología del trabajo por proyectos para tratar la Primera Guerra Mundial en clase: el docente realizará grupos heterogéneos y estos decidirán qué tema de la IGM quieren trabajar según sus intereses, lo harán de forma cooperativa para que el alumnado pueda experimentar cómo trabajan sus iguales. Los objetivos son que aprendan a seleccionar la información de webs rigurosas, la analicen con espíritu crítico y elaboren unas conclusiones, el desarrollo de la iniciativa propia, el desarrollo de las habilidades comunicativas a través de una presentación oral, la crítica constructiva y ver el resultado a través del visionado de la grabación de las exposiciones (cf. Vidal-Abarca y Rodríguez, 2018: 189-194, 196).

4.3.1. El cine como herramienta pedagógica y la Gran Guerra.

El cine como recurso didáctico ha sido muy utilizado por las Ciencias Sociales. El principal problema lo encontramos cuando no se emplea de forma adecuada, es decir, en el caso de la asignatura de Historia es importante que el film guarde una estrecha relación con los contenidos del currículo y que no se utilice como sustitutivo de entretenimiento (cf. Romano, 1996: 135).

Julio López Iñiguez en su artículo *La Primera Guerra Mundial: una propuesta didáctica desde el cine y la historia cultural* nos propone utilizar el cine como una forma en la cual el alumnado se familiariza con el acontecimiento histórico a la vez que reflexiona sobre las distintas formas de interpretar los hechos históricos (cf. López, 2014: 2-3) o considerar las diferencias entre el discurso de la historia escolar y la historia recreada en la gran pantalla²⁶ (cf. Romano, 1996: 133-134), lo que le permite desarrollar el pensamiento

²⁶ O nuevas plataformas audio visuales (Netflix, Amazon Prime, HBO, etc.).

crítico (para ello, los/las estudiantes debe tomar la palabra oralmente o por escrito). Otras propuestas didácticas podrían ser analizar el papel del cine como un medio de influencia en la opinión pública y como instrumento de propaganda o la confrontación de filmes como se nos plantea en *Cine e Historia. Notas sobre la aplicación del cine en la didáctica de la historia* (cf. Romano, 1996: 133).

El principal problema que tiene utilizar este tipo de recursos en el aula es la barrera del tiempo debido al limitado número de horas que le podemos dedicar a cada unidad didáctica por el extenso currículo de la asignatura. La solución sería limitarnos a la proyección de algunos fragmentos que permitan la mejor comprensión y asimilación del contenido previamente explicado. Para posteriormente, realizar algunas actividades como una ficha técnica o un debate guiado mediante un cuestionario, propuestas que algunos autores considerarían “tradicionales” si lo comparamos con la realización de una entrevista grabada a los compañeros/as en la cual muestren su opinión sobre la credibilidad histórica del film (cf. Perlado y Días, 2019: 736). Julio López aprovecha el uso del cine como herramienta didáctica para acercar al alumnado de la generación Z los “grandes clásicos” del cine (El sargento York, Senderos de gloria, Gallipoli y Capitán Conan) (cf. López, 2014: 6, 8-9) mientras que Silvia Romano pretende romper con la construcción lineal y cerrada que se tiende a tener de la Historia, planteando la complejidad de los procesos históricos mostrando el contraste de discursos en diferentes películas.

4.3.2. La caricatura como herramienta didáctica.

La autora María Elena del Valle experimentó la utilización de las caricaturas como herramienta didáctica para abordar la explicación y comprensión por parte del alumnado de la Primera Guerra Mundial de una forma alternativa al modelo pedagógico memorístico, basado en la reproducción de conceptos, con el objetivo de mejorar la comprensión de los contenidos, desarrollar competencias como la autonomía, la reflexión crítica y emprendedora, aprender significativamente y aumentar el interés por la Historia. Partiendo de la definición de la caricatura como dibujo que representa más o menos la realidad cuyo objetivo es comunicar inquietudes, demandas o denuncias con un tono humorístico, satírico y jocoso a través de la representación estereotipada de personajes o realidades, se puede decir que a través de esta nos acercamos a la realidad social y política de un periodo histórico concreto (cf. Del Valle, 2013: 76-77; cf. Orozco y Díaz, 2017: 6; cf. Rodríguez, Melgarejo y Novoa, 2014: 5).

El alumnado de hoy en día está acostumbrado a la inmediatez del conocimiento a través de Internet y las redes sociales. Con lo cual una clase magistral en la que solamente se repiten discursos históricos simplistas que se centran en el cuándo (fechas), el dónde

(lugares) (cf. Del Valle, 2013: 78), el cómo y el qué (definiciones), no consiguen atraer la atención de los jóvenes porque la escuela no les aporta nada para sus intereses y su vida diaria.

De esta manera, la caricatura se puede convertir en un elemento innovador para la aproximación a la Primera Guerra Mundial rompiendo con la clase tradicional, incitando al análisis crítico, generando debates y mejorando el entendimiento de los conceptos tratados en clase (cf. Del Valle, 2013: 79). El definitiva la caricatura se puede convertir en una herramienta que mejore la adquisición del conocimiento de manera significativa, creativa, argumentativa y crítica (cf. Rodríguez, Melgarejo y Novoa, 2014: 5). La caricatura tiene una función básica, su carácter educativo al intentar dar lecciones en relación con lo que sucede en un determinado momento, denunciando problemas sociopolíticos y mostrando modos de vida y pensamiento de una época o pueblo (cf. Del Valle, 2013: 80).

Según María del Valle, antes de utilizar la caricatura como recurso didáctico primero se debe hacer una aproximación al contexto histórico de la guerra; antecedentes, causas, rivalidades, consecuencias, personajes que representan a cada estado, alianzas y mapas de la situación geopolítica del antes y el después. A continuación, a través del aprendizaje cooperativo, por grupos el alumnado analizará una caricatura identificando el tema, el contexto, personajes y discursos (cómo se relacionan los personajes, cómo se representan, cómo se describen los hechos, la carga ideológica, el espacio físico representando, la simbología, la intención) y se termina la actividad con un debate en el cual cada grupo presenta las conclusiones de la caricatura asignada (cf. Del Valle, 2013: 82).

Así, se puede utilizar la caricatura con el objetivo no sólo de centrarnos en el contenido histórico sino desarrollando las competencias relacionadas con la administración de información, la competencia lingüística (adquisición de vocabulario), se desarrollan habilidades comunicativas y de expresión oral en el debate sobre las imágenes. Se motiva al estudiante saliéndonos de la clase magistral, de una forma más dinámica, estimulando la creatividad al analizar elementos culturales directos a través de imágenes del pasado y realizando interpretaciones y críticas sobre el tema de estudio (cf. Del Valle, 2013: 84; cf. Orozco y Díaz, 2017: 8).

Además, las conclusiones a las cuales llegaron César Orozco y Alejandro Díaz, tras su investigación sobre cómo trabajar con las caricaturas en estudiantes de Secundaria no obligatoria, nos muestran los buenos resultados que tiene la aplicación de esta estrategia en clase al resultarle al alumnado una forma diferente y divertida de aprender. Tanto los

docentes como el alumnado coinciden en que es una forma amena de demostrar la teoría previamente aprendida (cf. Orozco y Díaz, 2017: 15).

4.3.3. Los cómics y las novelas gráficas como recursos didácticos.

El comic o novela gráfica son un medio narrativo de comunicación social en el cual a través de un lenguaje mixto (imágenes y texto) te cuentan historias o sucesos (cf. Guzmán, 2011: 122-123). A pesar de que en este trabajo se hace referencia al cómic y a la novela gráfica indistintamente, debemos dejar claro que los entendidos diferencian estos dos relatos gráficos en el formato, es decir, la estructura y la estética ordenada en viñetas y diálogos cortos es semejante pero lo que los diferencia es el carácter compacto (novela gráfica) o continuista (cómic) del relato.

La novela gráfica puede permitir que nuestro alumnado profundice en una gran variedad de contextos internacionales (cf. Fernández, 2016: 64). El profesor Antonio César Moreno, de la Universidad Complutense, realizó un taller monográfico en su asignatura de Relaciones Internacionales Culturales, con el objetivo de analizar cómo se trataban en las novelas gráficas los conflictos bélicos y las crisis humanitarias de los siglos XX y XXI, llegando a la conclusión de que este instrumento literario podría ser una herramienta útil para el estudio de las problemáticas internacionales permitiendo al alumnado profundizar en el conocimiento de acontecimientos históricos y conflictos internacionales de una forma más dinámica y activa (cf. Moreno, 2019).

A pesar de que la novela gráfica es un recurso excelente para acercar al alumnado a la Historia, no hemos encontrado ninguna que trate la IGM desde la óptica de las relaciones internacionales. Aunque la búsqueda no ha sido en vano, ya que nos ha permitido encontrar cómics que tratan otras temáticas (la Guerra Fría, el conflicto árabe-israelí, la Guerra Civil Española, la Primavera Árabe, etc.) de la Historia Contemporánea Europea²⁷ que nos pueden servir para utilizarlos como recurso en otras Unidades Didácticas en un futuro próximo.

En el blog [Historia Y Cómic](#) podemos encontrar una gran variedad de cómics sobre la Primera Guerra Mundial y otras temáticas, además de recomendarnos algunos materiales didácticos. El principal problema es que la mayoría de los cómics tratan la Gran Guerra desde el punto de vista de militar, pacifista o social (la vida en las trincheras, las fases de la guerra, y no diplomático o político). Algunos de ellos son: *¡Putá Guerra! 1914-1919, La*

²⁷

Para más información consúltese <https://eprints.ucm.es/id/eprint/58132/1/Taller%20novelas%20gr%C3%A1ficas%20y%20RRII%20%282%29.pdf>

guerra de trincheras, La muerte Blanca o La gran guerra. Esto no deja de lado que tanto la lectura de un cómic como la creación de uno en el aula pueden servir para aproximar la realidad cotidiana de nuestro alumnado a la enseñanza (cf. Guzmán, 2011: 122).

4.3.4. La empatía histórica y la Primera Guerra Mundial.

Felipe Pizarro y Patricia Cruz nos proponen la estrategia metodológica de la gamificación aplicada a través del juego de simulación, para trabajar la *empatía histórica*²⁸, en el cual el alumnado debe ponerse “el traje” de soldado de la Primera Guerra Mundial y escribir una carta relatando lo que está viviendo en el frente. Antes de la realización de la carta, los y las estudiantes deben haber pasado por un proceso de preparación previo en el cual se incluye la clase magistral para presentar los contenidos (causas, alianzas, el desencanto de la guerra, fases y batallas, la vida en las trincheras y el armamento), la lectura de diarios, cartas, fragmentos de novelas y el visionado de algunas escenas de películas y documentales con el objetivo de que se conozca de forma directa cómo vivieron la guerra los soldados (el sufrimiento y la destrucción), se pone el acento en la psicología de los hombres (cf. Pizarro y Cruz: 1-2, 14,15).

5. Objetivos.

El presente trabajo tiene una serie de objetivos que sólo se alcanzarán totalmente una vez puesta en práctica todos los conocimientos adquiridos tras su realización y que no se deben de confundir con los objetivos curriculares, sino que engloban tanto la Unidad Didáctica como el Estado de la Cuestión previo.

Es imprescindible como futuros docentes tener claro dos de las claves que nos ayudarán a alcanzar el éxito en nuestra profesión y que hemos tenido en cuenta durante la redacción de este trabajo de fin de máster, la primera sería el cuestionamiento de las prácticas pedagógicas desfasadas y la segunda, la habilidad para buscar nuevas prácticas didácticas acordes con las necesidades de nuestro alumnado.

²⁸ La empatía histórica es una habilidad cognitiva característica de la comprensión histórica o del aprendizaje del pensamiento histórico. El desarrollo de la empatía histórica conlleva la exploración de los dilemas éticos de los protagonistas de la Historia a través de las fuentes originales para que el alumnado pueda imaginar ese acontecimiento histórico enlazando la parte emotiva del pasado con las razones que tuvieron los actores del pasado para hacer lo que hicieron. La empatía histórica requiere que no analicemos las actuaciones del pasado desde una lógica presentista, sino que sepamos diferenciar el pasado del presente para reconocer el sentido de las acciones pasadas. No obstante, podemos mencionar que este concepto tiene otras conceptualizaciones como la empatía histórica presentista, la empatía histórica experiencial y la empatía histórica simple (cf. González et al, 2009: 284-285).

Teniendo en cuenta la legislación, la Historia por medio del proceso de enseñanza y aprendizaje debe convertirse en un instrumento válido para la adquisición de saberes, destrezas y actitudes que ayuden a los discentes a alcanzar la madurez intelectual y una educación que le permita incorporarse a la vida activa de forma responsable y competente (cf. Carriazo et al, 2014: 11).

Por consiguiente, intentaremos elaborar un contenido sobre la Primera Guerra Mundial que se ajuste a los últimos debates historiográficos cuyo grado de adecuación sea el más óptimo posible en relación al nivel educativo elegido, 4º de la ESO. Cabe destacar que a pesar del esfuerzo que supone hacer una proyección didáctica debemos estar dispuestos a adaptar permanentemente nuestra transposición didáctica en función de los cambios sociales o los intereses de los propios alumnos/as.

Para continuar, introduciremos los requerimientos didácticos y pedagógicos que nos propone la legislación educativa vigente siempre con el objetivo de utilizar metodologías activas y motivadoras que coloquen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje como protagonista.

En este caso, pondremos en valor en una sociedad donde se asocia la Historia con la capacidad memorística y nada más, la renovación del conocimiento histórico abordando la Primera Guerra Mundial desde una nueva perspectiva de interpretación histórica que tras su transposición didáctica sirva para convertir el conocimiento histórico en un saber socialmente relevante y útil para la vida diaria de los ciudadanos. En conclusión, lo ideal sería conseguir la aproximación del alumnado a una temática tan atractiva como es una guerra, fomentando la memorización sólo con objetivos prácticos, es decir, que los recursos que se utilicen sean potencialmente significativos para el estudiantado, de forma que no sea un aprendizaje arbitrario y sin lógica.

Para ello, hemos pensado que el estudio de la Primera Guerra Mundial desde las interpretaciones de la historia de las relaciones internacionales puede servir al alumnado para comprender los numerosos esfuerzos por parte de la comunidad internacional por descubrir ese mundo ideal caracterizado por la paz permanente y universal y su contraste con el mundo real, lo que le puede dar herramientas para analizar críticamente la realidad política en relación con la preservación de la paz. Precisamente, este enfoque va más allá de la mera descripción de las estructuras gubernamentales o fijarnos en los procesos políticos. Nosotros hemos decidido detenernos sobre todo en lo que se refiere a las relaciones entre los estados, es decir, en la política exterior. Aun así, somos conscientes que desde la perspectiva de las relaciones internacionales no sólo se estudia la relación entre estados en el ámbito político sino también social, demográfico, económico, cultural

y, además, se puede estudiar las relaciones entre grupos susceptibles de relacionarse a través de una frontera.

Según lo mencionado, la idea principal de un enfoque centrado en algunos aspectos de la Historia de las Relaciones Internacionales es sembrar una preocupación en el alumnado por las grandes cuestiones mundiales y su deseo de ser partícipes o abordarlas de alguna manera como ciudadanos activos. Por eso, no sólo nos parece importante formar al estudiantado en conocimientos sino también en valores de manera que puedan aportar un valor añadido a la sociedad y al mundo global en el que vivimos.

Al encontrarnos en el último curso de Secundaria Obligatoria en muchas ocasiones es nuestra última oportunidad para cambiar la concepción errónea que se tiene sobre la Historia como lista de acontecimientos o sucesión lineal hacia el progreso, donde los hechos se perciben como sucesos que se pueden relacionar entre sí mediante la narración acabada en un tiempo continuo y uniforme. Somos conscientes de que este objetivo puede considerarse un tanto ambicioso e idealista debido a que la realidad escolar en gran medida sólo permite tratar los diversos temas de manera superficial y es imposible cumplirlo en una sola unidad didáctica.

Por otro lado, como decimos, al ser para algunos el último año que cursan una asignatura de Historia es importante dejar asentados procesos básicos vinculados a la “alfabetización histórica” como la búsqueda de información en fuentes fiables, el contraste de la información, la construcción de narrativas y la contextualización. Además de dejar claro al alumnado, la diferencia entre la toma de perspectiva histórica que requiere de un acercamiento al pasado sin caer en el presentismo histórico y el desarrollo de una conciencia histórica que permita extraer enseñanzas morales del pasado para el presente y ser críticos con el mismo (cf. Saíz, 2013: 45).

Otro objetivo importante sería ser conscientes de los desafíos que plantea la enseñanza en tiempos de pandemia teniendo presente actividades que propicien el aprendizaje significativo sin cargar o desatender al alumnado y estar preparado para adaptar las metodologías didácticas activas ante un posible cambio de docencia presencial a docencia online o semipresencial.

6. Proyección didáctica.

6.1. Contextualización.

6.1.1. Contextualización del centro educativo.

Tal y como recoge el Proyecto de Centro que se nos ha sido facilitado por el Jefe de Departamento, el centro se creó en 1943 como Escuela Elemental del Trabajo para impartir Formación Profesional. Con la Ley General de Educación se convierte en uno de los tres Institutos Politécnicos de Formación Profesional de la Provincial de Jaén. Con la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (curso 1996/1997) aparece la formación profesional de Grado Medio y Superior y se agregan las enseñanzas de la E.S.O y Bachillerato. Posteriormente se incorporaron las enseñanzas de Personas Adultas y Programas de Garantía Social.

Con el cambio de ley (Ley orgánica de Educación) y su contextualización autonómica (Ley de Educación Andaluza) se originará una actualización de las instalaciones (pizarras digitales y proyectores y equipos de audio) de todas las aulas. Por otro lado, la enseñanza de adultos pasará de ser presencial a semipresencial, gracias al uso de las TICs cambiando su nombre a Enseñanza Secundaria de Personas Adultas y Bachillerato de Personas Adultas. Además, se incorpora la oferta de un Curso de Preparación para Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior, opción A.

El Instituto de Educación Secundaria Los Cerros estuvo ubicado en diferentes lugares de la localidad. El actual centro fue edificado en 1979 en el noroeste de la ciudad de Úbeda. La población de la zona ha evolucionado de ser mayoritariamente agrícola a tener sobre todo profesiones liberales. También debemos destacar que es el centro comarcal de la zona por lo que recibe alumnado de localidades cercanas, sobre todo de Bachillerato y de Formación Profesional Inicial. En algunas enseñanzas de Formación Profesional Inicial es el único centro público que los oferta en la comarca.

En cuanto al profesorado se refiere podemos decir que su Claustro se compone de 132 profesores/as que se agrupan según los siguientes gráficos²⁹:

²⁹ También asiste al centro una profesora del Equipo Específico de Atención al alumnado con Discapacidad Visual en colaboración con la O.N.C.E., un Auxiliar de Conversación, dos profesoras chinas para impartir su idioma a través del programa "Aula Confucio" y tres PTIS (Profesorado Técnico de Integración Social), que realizan tareas de apoyo al alumnado NEAE que presenta más necesidades de apoyo en clase.



Ilustración 1: Gráfica sobre el número de profesores en el I.E.S Los Cerros. (Elaboración propia).



Ilustración 1: Gráfica sobre el número de profesoras en el I.E.S Los Cerros. (Elaboración propia).

La organización del alumnado corresponde a la de un centro de tipo A con 1541 discentes matriculados en el curso 2020/2021 que se han repartido en 55 grupos. El centro comprende una superficie total de aproximadamente 14.000 m², consta de 5 edificios con aulas, laboratorios, talleres y aulas específicas de ciclos, salón de actos, sala de medios audiovisuales, gimnasios y pista polideportiva y tres entradas. Las enseñanzas se desarrollan en horario de mañana y de tarde, permaneciendo abierto desde las 7,30 horas hasta las 22,00 horas.

El alumnado procede de los centros educativos de la localidad y de las localidades de El Donadío y Santa Eulalia, para Educación Secundaria Obligatoria. En Bachillerato, se adscribe al alumnado del IES Ruradia, procedente de Rus y Canena. La representación de alumnos que proceden de otros países es bastante escasa, treinta y seis alumnos, lo que supone el 2'36 % de todo el alumnado.

El Centro atiende a un total de 83 alumnos/as con necesidades educativas especiales (5'46 %). De ellos, 14 alumnos/as, tienen un dictamen de "altas capacidades", 15 alumnos presentan una discapacidad intelectual, y son atendidos en el Programa Específico de FPB o en el Aula Específica. El resto del alumnado señalado, manifiestan TDAH o dificultades varias en el aprendizaje.

El centro optó con el inicio del curso 2020/2021 por la compra de unos purificadores de aire con filtros hepa para cada una de las clases del centro. Tanto 1º como 2º de ESO recibieron clases totalmente presenciales, aunque con ratios reducidos. Mientras que 3º, 4º de ESO y 1º de Bachillerato optaron por la semipresencialidad: la

mitad de la clase iría de 8:00 a 11:00 y de 11:30 a 14:30, la otra mitad de la clase, dejando un intervalo de 30 minutos para el desalojo del centro por parte de estos cursos y la entrada de la otra mitad del alumnado. Mientras tanto en 2º de Bachillerato debido a la necesidad de su preparación para la selectividad, se optó por la presencialidad. Todo cambió tras el puente de principios de mayo cuando tras consultarlo con el equipo COVID, se decidió volver a las clases presenciales en todos los cursos. Además, se dotó de gel hidroalcohólico en absolutamente todos los espacios del centro y desinfectante para limpiar los ordenadores de mesa tras su uso en cada aula.

6.1.2. Características del aula y su alumnado.

El alumnado al que va dirigida esta propuesta didáctica se encuentra en su último año de Educación Secundaria Obligatoria. Su edad está comprendida entre los 15 y los 18 años si tenemos en cuenta a los repetidores. El alumnado se halla en plena etapa de adolescencia, un periodo de transición de la niñez a la vida adulta en el cual se están produciendo una serie de cambios físicos, intelectuales y sociales al tratarse de individuos en evolución.

Si atendemos a los cuatro estadios en los cuales Piaget divide el desarrollo cognitivo de los seres humanos, los discentes que están cursando 4º de ESO se encuentran en plena etapa de *operaciones concretas*. Es la etapa ideal para fomentar el pensamiento crítico y analítico de nuestro alumnado sobre cuestiones sociopolíticas del pasado que incluyan conceptos abstractos, hipótesis, analogías, sacar conclusiones, reflexionar sobre su propio pensamiento, poner en duda las declaraciones de los demás, etc. Aunque debemos tener en cuenta que no por estar en la edad correspondiente a esta etapa, el alumnado dominará plenamente las características del pensamiento formal, por lo que siempre debemos tener en consideración las diferencias individuales.

El aula de 4º de ESO en la cual impartiríamos esta Unidad Didáctica al grupo B presenta una planta rectangular cuya entrada se encuentra al final a la derecha, cuenta con unos 24 pupitres individuales y móviles de los cuales sólo 22 están ocupados, en la pared del fondo se disponen tres filas de percheros y un purificador de aire con filtro HEPA. Cuatro grandes ventanales proporcionan luz natural al aula que cuenta con una pizarra tradicional tras la mesa del docente y al lado una pizarra digital con proyector al que se puede acceder gracias a un ordenador de sobremesa con sistema operativo Linux (Guadalinex Edu). Todas las aulas cuentan con gel hidroalcohólico a disposición del alumnado y los docentes, además de desinfectante y papel para la limpieza de los equipos informáticos tras cada uso. Cabe destacar que la planta donde se encuentra 4º curso tiene

a su disposición una partida de ordenadores portátiles a su disposición a los que se puede tener acceso tras reservarlos.

Todos los docentes del centro cuentan con un ordenador portátil desde el cual se pueden conectar con los alumnos que tengan que recibir clases telemáticas a través de la aplicación *Google Meet* porque se encuentren en casa por Covid o en cuarentena. Las actividades que se realicen serán entregadas por medio de la aplicación *Classroom* tras haberlo consensuado previamente.

6.2. Justificación curricular y social.

6.2.1 Justificación curricular.

Según la Orden andaluza de 15 de enero de 2021 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la temática elegida para trabajar en este TMF aparece justificada curricularmente en el Bloque 4: El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial.

6.2.2. Justificación social.

En un mundo cada vez más conectado y globalizado en el cual se pretende potenciar la construcción de sociedades multiculturales en las cuales se aprenda a tolerar la diversidad cultural, la mejor manera es potenciando la sensibilidad del alumnado por los temas internacionales sin forzarles a identificarse con ideas o colectivos que hayan primado históricamente sino tendiendo a la multiperspectividad. Nos acercamos a un conflicto bélico que, aunque ocurrió a principios del siglo pasado y ha sido eclipsado por la Segunda Guerra Mundial, el alumnado debe conocer como uno de los principales conflictos internacionales de la Edad Contemporánea, comprender la evolución del sistema internacional y su estrecha vinculación con la guerra y posicionarse con respecto a cuestiones de reconciliación, responsabilidad, que conozcan que los conflictos bélicos en el siglo XXI se resuelven de forma pacífica (de forma deliberada, negociada, cediendo todos) debido a una serie de mecanismos y cauces internacionales que así lo fomentan, la necesidad de una organización mundial que regule las relaciones internacionales, es decir, comprender la guerra y los esfuerzos para lograr la paz³⁰ formando en valores democráticos y de ciudadanía universal.

6.3. Competencias clave.

³⁰ Con lo cual la Unidad Didáctica se ajustaría a la recomendación del Consejo de Europa en cuestiones de enseñanza de la historia de «contribuir a los procesos de prevención de conflictos y reconciliación a través de un mejor conocimiento de las interacciones y convergencias históricas» (cf. Consejo de Europa, 2013).

Si atendemos a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, se considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de competencias sociales y cívicas como recomendación del Parlamento Europeo (cf. Ley Orgánica 8/2013: 9). Estas competencias clave a las que se están haciendo referencia para el aprendizaje permanente responden a la siguiente definición: «aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre: 170).

El aprendizaje basado en las siete competencias clave está asociado a unas capacidades y actitudes esenciales y se caracteriza por su transversalidad, dinamismo y carácter integral, las competencias clave no se adquieren en un determinado momento, sino que requieren de un proceso progresivo por el cual se van logrando mayores niveles de ejercicio en las mismas (cf. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre: 170-171).

Para la Unesco, la aplicación en la enseñanza de las competencias debe ser un pilar básico de la educación del siglo XIX, tienen que ver con *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*. Por otro lado, para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se plantea la vinculación entre el éxito del estudiante y la adquisición amplia de competencias. En esta misma línea es importante recalcar la definición de competencias de DeSeCo como combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, etc. que se movilizan para responder a demandas o tareas complejas en contextos académicos, sociales y profesionales (cf. Orden ECD/65/215, de 21 de enero: 6986).

Existe una estrecha relación entre las competencias clave y los objetivos definidos para la Educación Secundaria Obligatoria que promueve el diseño de estrategias para el desarrollo progresivo de las competencias desde las etapas educativas iniciales hasta su consolidación en etapas superiores (cf. Orden ECD/65/215, de 21 de enero: 6989). De la misma manera, la selección de contenidos debe asegurar el desarrollo de las competencias, ya que estas están integradas en las asignaturas o materias. Por otro lado, los criterios de evaluación servirán para valorar lo que el alumno debe saber o saber hacer, pero es a través de los estándares de aprendizaje evaluables como elementos más concretos y medibles los que permiten establecer el grado alcanzado en cada una de las competencias (cf. Orden ECD/65/215, de 21 de enero: 6989). En la Orden ECD/65/2015, Artículo 6, también podemos encontrar una serie de orientaciones metodológicas para trabajar por competencias en el aula.

Las siete competencias claves del currículo que se deben trabajar en la materia de Geografía e Historia son:

- La Comunicación lingüística (CCL): es el resultado de la acción comunicativa en un contexto social determinado en el cual el sujeto interactúa con otros interlocutores a través de diversos soportes y modalidades. Su desarrollo se estructura en torno a cinco componentes relacionados con sus ámbitos de aplicación: el componente lingüístico se centra, sobre todo en los aspectos gramaticales, semánticos, ortográficos, de dicción, etc; el componente pragmático-discursivo contempla las dimensiones relacionadas con la emisión y recepción de mensajes y los discursos; el componente sociocultural incluye las dimensiones del conocimiento del mundo y la dimensión intercultural; el componente estratégico prima en el desarrollo de habilidades comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación en diferentes contextos y el componente personal relacionado con la actitud, la motivación y los rasgos de la personalidad durante de la interacción comunicativa (cf. Orden ECD/65/215, de 21 de enero: 6992-6993).
- La Competencia matemática (CMCT): requiere de la toma de decisiones de forma individual a través del espíritu crítico y el razonamiento fundamentado a través de las siguientes herramientas, la descripción, interpretación, contrastación de ideas y predicción de fenómenos. Además, fomenta la adquisición de valores relacionados con el respeto, la veracidad y el rigor en el tratamiento de los datos propios del pensamiento científico indispensables para la toma de decisiones responsables (cf. Orden ECD/65/215, de 21 de enero: 6993-6994).
- La competencia digital (CD): es aquella que requiere del aprendizaje de forma crítica, segura y creativa de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Esta requiere del conocimiento de las principales aplicaciones informáticas, el uso de fuentes de información y análisis de estas, el conocimiento de la legislación que asiste al mundo digital, la creación de contenidos en diferentes formatos, saber dónde buscar ayuda para la resolución de problemas de las tecnologías digitales y no digitales (cf. Orden ECD/65/215, de 21 de enero: 6996).
- Aprender a aprender (CAA): en una modernidad líquida como bien decía Bauman, la sociedad está sometida a continuos cambios y para ello esta competencia es indispensable para el autoaprendizaje constante a lo largo de la vida en distintos contextos tanto individual como en grupo. La competencia de aprender a aprender tiene que ver con el conocimiento del alumnado de su propio proceso de aprendizaje, se caracteriza por la capacidad de motivarse a aprender, la

organización, gestión y evaluación del aprendizaje, la adquisición de conocimientos nuevos de forma autónoma (cf. Orden ECD/65/215, de 21 de enero: 6997).

- Competencias sociales y cívicas (CSC): tiene que ver con las habilidades necesarias para formar parte de una sociedad compleja y cambiante como ciudadano responsable. Guarda relación con el conocimiento y análisis crítico de las normas sociales (códigos de conducta), los valores democráticos (participación activa de la sociedad democrática) y las estructuras sociales y políticas. La competencia social atiende a los aspectos relacionados con el bienestar individual y general de la sociedad, la discriminación de género, cultural o étnica, comprender la dimensión intercultural de las sociedades europeas, respetar los distintos puntos de vista, la tolerancia y la empatía, ser participe del desarrollo de la sociedad. Mientras que la competencia cívica tiene más que ver con en el conocimiento de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles (cf. Orden ECD/65/215, de 21 de enero: 6998-6999).
- El sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor (SIEP): conlleva convertir el saber decir en saber hacer, es decir, transformar las ideas en acciones. Implica la adquisición de iniciativa propia para intervenir en una situación, gestión y planificación para alcanzar tus metas, autonomía, autoconocimiento, la toma de decisiones, capacidad para manejar nuevos proyectos o situaciones, gestión de los riesgos, pensar de forma creativa, capacidad de adaptación a los cambios, etc (cf. Orden ECD/65/215, de 21 de enero: 6999-7000).
- Conciencia y expresiones culturales (CEC): consiste en poner en valor con capacidad crítica y respetuosa el conocimiento de las diferencias culturales como fuente de aprendizaje propio (cf. Orden ECD/65/215, de 21 de enero: 7002).

6.3.1 Competencias clave de nuestra propuesta.

En esta Unidad Didáctica se van a trabajar principalmente las capacidades y actitudes que se enmarcan en las siguientes 3 competencias clave:

- La competencia lingüística (CCL): los ejercicios de tipo argumentativo e indagativo que se han planteado en esta Unidad Didáctica como puede ser La Tertulia radiofónica permite tanto la asimilación de contenidos sustantivos como el ejercicio de la habilidad oral y escrita de la lengua. Otra forma más tradicional de fomentar esta competencia es a través de la lectura. El análisis de fuentes históricas y el cotejo de información histórica o la cantidad de documentos que un alumno es capaz de manejar también forman parte de la CCL. Las actividades descriptivas que, aunque se encuentran en uno de los niveles más

bajos de aprendizaje requieren que el alumno localice información, la repita y lo haga con sentido y siguiendo las normas gramaticales y ortográficas, también son aspectos esenciales de la CCL.

- La competencia digital (DC): la sociedad de la información en la cual estamos inmersos nos ha obligado como docentes a incorporar las TICs en el proceso de Enseñanza y aprendizaje sobre todo en lo que se refiere a la búsqueda y procesamiento de la información en ese proceso de producción de un conocimiento construido por el propio alumno guiado por el docente. El uso de apps informáticas y la digitalización de los productos que generan los alumnos se ha convertido en elementos esenciales de la educación. La CD es indispensable en un mundo donde los avances tecnológicos condicionan la forma de interactuar con el entorno social y laboral.

- El sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor (SIEP): consideramos que esta competencia guarda una estrecha relación con las actividades colaborativas que requieren de un proceso creativo, una planificación, la distribución de funciones y la generación de un producto final, ya sea un mapa o una exposición oral. También es una competencia fundamental para fomentar el trabajo autónomo, la responsabilidad y la asunción de riesgos por parte del alumnado, incitándolos a la resolución de los problemas que les vayan surgiendo en su proceso de aprendizaje.

Además, con carácter secundario se podrán trabajar otras competencias como la competencia matemática, la competencia en conciencia y expresiones culturales, la competencia social y cívica y aprender a aprender.

6.4. Objetivos.

6.4.1. Objetivos generales de etapa. ESO.

Según 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 los objetivos generales son:

- 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 y 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 y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- 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.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- 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.

6.4.2. Objetivos generales del área de Geografía e Historia.

Según la Orden andaluza de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, los objetivos generales de la materia de Geografía e Historia que guardan relación con nuestra programación son:

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.
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.

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.

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 (Orden de 15 de enero de 2021: 734-735).

6.4.3. Objetivos específicos, didácticos o propios de la Unidad Didáctica.

En el siguiente apartado se encuentran redactados los objetivos específicos de esta Unidad Didáctica, algunos de ellos están formulados pensando en el aprendizaje sustantivo de la Historia y otros explicitan el aprendizaje de facultades relacionadas con la

materia. Teniendo esto en cuenta hemos establecido dos conceptuales, dos actitudinales y dos procedimentales.

OB 1. Analizar los países que integran los sistemas de alianzas en la Europa prebélica. *(conceptual)*

OB 2. Razonar la evolución histórica del sistema internacional. *(conceptual)*

OB 3. Asumir la diversidad de enfoques sobre una cuestión histórica y la controversia en el aula. *(Actitudinal)*

OB 4. Diseñar trabajos escritos u orales fruto de las clases magistrales y la indagación individual o colectiva. *(Procedimental)*

OB 5. Confeccionar informes o autoexplicaciones consecuencia del análisis de distintos recursos. *(Procedimental)*

OB 6. Tender a la participación activa en las clases haciendo uso de los materiales que se le proporcionan de forma autónoma y con sentido crítico. *(Actitudinal)*

6.5. Contenidos.

6.5.1 Contenidos generales.

Según la definición que la ley educativa española da sobre los *contenidos*, este término hace referencia a un conglomerado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen a alcanzar los objetivos previamente formulados y las competencias básicas (cf. Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre: 172). Por otro lado, Prats y Santacana especifican que los *contenidos* no son sólo saberes factuales y conceptuales sobre Historia, sino también incluyen los saberes metodológicos y técnicos de la Historia que tienen que ver con cómo se construye la Historia, sin olvidar los conocimientos culturales. Para ello, una unidad didáctica debe enseñar cómo se construye el conocimiento y mostrar las dificultades para responder los interrogantes formulados al pasado (cf. Prats y Santacana, 2011: 8-9, 21).

Por lo cual, para Geografía e Historia acudiremos al Real Decreto 1105/14 en el cual se desarrolla el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, en 4º de ESO en el bloque 4 encontramos el siguiente contenido general: El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial. El imperialismo en el siglo XIX y la Primera Guerra Mundial: El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias. «La Gran Guerra» (1914-1919), o Primera Guerra Mundial. La Revolución Rusa. Las consecuencias de la firma de la Paz. La ciencia y el arte en el siglo XIX en Europa, América y Asia.

6.5.2 Contenidos específicos.

Tanto el Real Decreto 1105/14 como la ley autonómica andaluza (Orden de 15 de enero de 2021) nos abalan para trabajar los siguientes contenidos específicos en nuestra Unidad Didáctica:

1. 1890-1914. Relaciones internacionales durante la Paz Armada: los sistemas de alianzas.
2. Causas de la Primera Guerra Mundial y diferentes perspectivas.
3. 1890-1914. Relaciones internacionales durante la Paz Armada: crisis y tensiones internacionales.
3. Responsabilidades en el origen de la guerra.
5. Consecuencias de la Primera Guerra Mundial.
6. La Paz de París: El Sistema Internacional de Versalles, la seguridad colectiva y la Sociedad de Naciones.

6.5.3. Elementos transversales.

Según el artículo 6 del Real Decreto/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, los elementos transversales son seis: la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional.

Entre uno de los elementos transversales que más importancia tienen en Historia, y por lo tanto en esta Unidad Didáctica, encontramos la comprensión lectora, ya que el alumnado tiene que aproximarse a las fuentes de información de forma crítica, interpretar textos y construir sus propios significados. Para ello esta proyección didáctica se apoya mucho en el trabajo con las tecnologías de la información y comunicación para mejorar el procesamiento de la información, sacándole el máximo partido, mejoran la eficiencia y porque creemos que en algunas situaciones se impulsa la creatividad y la motivación a través del uso de apps o software de contenido.

Las destrezas relacionadas con la expresión oral y escrita se trabajan en esta Unidad Didáctica a través de la redacción de trabajos escritos, guiones, memorias, las intervenciones orales y el intercambio de ideas o dudas a través del foro habilitado en la plataforma de gestión del aprendizaje como es Google Classroom.

Los trabajos en grupo son una estrategia clave no sólo para descargar la carga de trabajo o aprender a delegar, sino que fomentan habilidades sociales claves relacionadas con la prevención de acoso escolar, la convivencia, el respeto, la competencia emocional, el autoconcepto y la autoestima; además de mejorar la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía y el acuerdo a través del diálogo o los debates (cf. Decreto 111/2016, de 14 de junio: 31).

En cuanto a lo que se refiere al reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de la humanidad, en el caso de esta proyección didáctica, los alumnos podrán trabajar fuentes primarias de la corresponsal de guerra Sofía Casanova o acercarse a la poesía femenina de la Primera Guerra Mundial trabajando de este modo la transformación de los estereotipos tradicionales de género, lo que supuso un reto para la concepción de feminidad existente.

Y, por último, guardan una estrecha relación la educación para la cultura de la paz (prevención y resolución de conflictos de forma pacífica), el rechazo a cualquier tipo de violencia o racismo, el respeto a los derechos humanos con los contenidos referidos a la construcción de la paz por parte de los vencedores de la guerra, las consecuencias de la guerra, los mecanismos diplomáticos en las crisis internacionales, el genocidio armenio y el terrorismo serbio.

6.6. Metodología.

6.6.1. Principios metodológicos.

Según la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía son los propios docentes los que tienen que decidir la orientación metodológica que desean seguir, a la vez que eligen los recursos educativos que quieren utilizar, teniendo en cuenta las características de su alumnado en cada momento y los objetivos que quieren conseguir. Todas las metodologías que propone el currículo español tienen en común que son interactivas, es decir que favorecen la construcción e intercambio conocimiento; son dinámicas porque pueden combinar varios recursos didácticos; son motivadoras porque permiten que nuestro alumnado esté activo durante el transcurso de la enseñanza-aprendizaje; y procuran el fomento de la adquisición de hábitos de aprendizaje autónomo, lectura crítica y reflexión (cf. Orden de 15 de enero de 2021, 735). El currículo oficial nos propone gran variedad de estrategias³¹ metodológicas como son el

³¹ Los métodos o estrategias de enseñanza son el camino que escogemos como docentes para conseguir el aprendizaje de conceptos y procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas, el desarrollo de

aprendizaje por proyectos que permite proponer un reto real que se debe de superar de forma colaborativa, el estudio de casos donde se presenta una situación contextualizada para que el alumno la analice de manera detallada (cf. Giné et al, 2011: 46), los juegos de rol y simulación que recrean situaciones en las cuales el alumnado adopta un personaje (cf. Prats y Santacana, 2011b: 12); los debates cuya preparación requiere la asimilación del tema que se va a tratar, la presentación de unas conclusiones y la habilidad de analizar las opiniones ajenas; las exposiciones orales y deserciones que aunque se puede considerar una metodología tradicional requiere del desarrollo de habilidades básicas como la recopilación, organización de ideas, análisis crítico y exposición del contenido con un tiempo limitado; los trabajos de investigación que requieren del análisis y contrastación de fuentes para construir un buen discurso histórico (cf. Orden de 15 de enero de 2021, 736) y el aprendizaje y servicio en el cual a través de un proyecto los sujetos aprenden a trabajar las necesidades de su entorno con la finalidad de mejorarlo (cf. Mendía, 2012: 71).

Somos conscientes de la necesidad de poner en práctica métodos didácticos interactivos en los cuales es el alumnado el centro de la actividad y que basan el aprendizaje en la interacción y la cooperación entre iguales (cf. Quinquer, 2004) como nos sugieren las autoridades educativas en la Orden de 15 de enero de 2021, ya mencionada con anterioridad. Aun así, no podemos prescindir del tradicional método expositivo que se centra en el profesor pero que optimizaremos fomentando la participación del alumnado y que utilizaremos sobre todo a modo introductorio en cada una de las sesiones. Por lo tanto, optaremos por una metodología híbrida en la cual el alumno/a será el protagonista y confeccionador de su conocimiento durante la mayor parte del tiempo y el docente será su guía.

En esta Unidad Didáctica hemos optado por diversas metodologías que incluyan tanto en trabajo individual como en equipo. Partiremos de lo que se conoce como una evaluación inicial denominada *Rutina de Pensamiento* que servirá tanto para que el

capacidades intelectuales, habilidades comunicativas y sociales, la adquisición de hábitos, actitudes y valores. Los métodos establecen como actuar en el aula a través de la organización de preguntas, ejercicios y explicaciones. Los métodos o estrategias de enseñanza en Ciencias Sociales son los métodos expositivos (exposición, preguntas y respuestas), método interactivo (simulaciones, investigaciones, estudio de casos, proyectos) y el método individual (material de autoaprendizaje en papel o por vía telemática) (cf. Quinquer, 2004). Por su parte, otros autores proponen, por ejemplo, el método por descubrimiento, el método cíclico o el método regresivo (cf. Prats y Santacana, 2011b: 10,16 y 19).

alumnado sea consciente de sus conocimientos previos como para que el docente evalúe la situación de la que partirá su clase.

Quizás la parte más importante de nuestra Unidad Didáctica por el tiempo que se le va a dedicar es la *tertulia radiofónica* en la cual primará el aprendizaje por indagación a través de la investigación sobre los posicionamientos en relaciones internacionales respecto a un tema y tendrán que construir sus personajes o dar respuesta a los interrogantes que ellos mismos propongan.

Otra metodología esencial de esta proyección didáctica sería el aprendizaje cooperativo en la mayoría de las sesiones: realización de un *mapa, folio giratorio*, la *tertulia* y la actividad *¡a mí que me registren!*, en las cuales el alumnado se tiene que coordinar conjuntamente para llegar a resolver una actividad. También nos hemos aventurado a poner en práctica el aprendizaje basado en juegos a través de un *juego de cartas* de elaboración propia y exclusiva. Este tipo de aprendizaje sirve sobre todo para reforzar un aprendizaje previo de manera lúdica y motivadora, a la vez que se potencian las habilidades sociales, diálogo y de razonamiento. Para poder evaluar el aprendizaje individual del estudiantado hemos diseñado varias actividades que trabajan la síntesis de información, el razonamiento y la autonomía en cuanto a la toma de decisiones con respecto a la construcción de un discurso y aplicación de un método. Por ejemplo, se propondrá al alumnado que trabaje en clase de forma activa a través de un análisis cualitativo y cuantitativo de un texto como una manera de introducción al método científico, se trata de un planteamiento didáctico en el cual el discente simula ser un historiador.

Por otro lado, el alumnado se tiene que enfrentar en varias ocasiones a la exposición oral del trabajo realizado en clase y en casa tanto de forma individual como grupal, sintetizando la información, defendiendo sus conclusiones, difundiendo conocimientos y desenvolviéndose en una situación comunicativa en la cual tienen que exponer sus habilidades orales y de lenguaje corporal. En el caso de los debates no sólo tienen que ser capaces de comunicar la información que se han preparado sino saber relacionar su discurso con el de sus compañeros. Y por último el juego de rol, en el cual el alumnado adquiere conciencia de los actores históricos a los que está representando, trabajando así la empatía histórica.

Si hacemos un balance, en el 70% de las horas destinadas al desarrollo de la Unidad Didáctica en el aula, el alumnado es quien dirige su propio proceso de aprendizaje y el docente está como orientador.

Este modelo formativo nos permitirá trabajar el pensamiento crítico, el trabajo autónomo, la determinación de la veracidad de las fuentes, la expresión escrita y oral, la creatividad, el contraste de información, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades características de la educación histórica y que muy posiblemente podrán aplicar el alumnado en su vida diaria.

6.6.2. Temporalización y cronograma.

La Unidad Didáctica está articulada en 8 sesiones que se desarrollarán durante las tres primeras semanas de abril si tenemos en cuenta que la asignatura de Geografía e Historia dispone de tres horas semanales según la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. En el caso de nuestro centro educativo el horario es los lunes de 11.00 -12.00 horas, los miércoles de 12.30-13.30 horas y los jueves de 8.00-9.00 horas. A continuación, podrán ver el cronograma con más detalle:

Semana	Lunes	Miércoles	Jueves
1	<p>Sesión 1: <i>Rutina de pensamiento.</i></p> <p>Presentación del contenido: Los sistemas de alianzas. Explicación y realización de la actividad 1 (<i>mapa pictórico</i>).</p>	<p>Sesión 2: Breve introducción a los contenidos: causas de la guerra. Explicación y realización de la actividad: cuadro de intereses y rivalidades.</p>	<p>Sesión 3:</p> <p>Explicación de las crisis internacionales preguerra mundial. Actividad: Folio Giratorio.</p>
2	<p>Sesión 4: Responsabilidades del origen de la Guerra. Actividad: Flipped Classroom y Juego de cartas.</p>	<p>Sesión 5: Explicación del Sistema de Versalles y la Sociedad de Naciones. Actividad: cuadro comparativo.</p>	<p>Sesión 6: preparación de la tertulia.</p>
3	<p>Sesión 7: Texto análisis de las consecuencias (varias opciones).</p>	<p>Sesión 8: Tertulia radiofónica.</p>	

Tabla 1: Cronograma de la Unidad Didáctica.

6.6.3. Sesiones, actividades y recursos.

Semana 1: Sesión 1. Lunes (55 min) 11.00-12.00 horas.

Tiempo de duración	Recursos materiales	Actividades
15 min	Folio: ¿qué sé? ¿qué necesito saber? ¿qué he aprendido?	Rutina de pensamiento
15 min	Presentación en Power Point o Google presentaciones.	Explicación de la actividad del día. Exposición de contenidos a modo de recordatorio de los Sistemas Bismarckianos (lluvia de ideas). Y explicación de los sistemas de alianzas previos a la IGM.
25 min	Un gran mapa de Europa mudo e impreso que traerá el docente. Folios. Lapiceros. Ordenadores y programa de Photoshop o similares (a criterio del alumnado). Fotocopiadora. Ordenadores.	Mapa pictórico.
Recursos espaciales y humanos: aula, docente y alumnado.		

Tabla 2: cronograma sesión 1.

Primera sesión		
Objetivos	Contenidos	Competencias clave
OB1. Analizar los países que integran los sistemas de alianzas en la Europa prebélica.	Relaciones internacionales durante la Paz Armada: los sistemas de alianzas.	CCL, CD y SIEP.

Tabla 3: Relación entre objetivos, contenidos y competencias clave de la sesión 1.

La primera sesión comienza con una Rutina de pensamiento en la cual tendrán que contestar a las preguntas: ¿qué conoces sobre la Primera Guerra Mundial? ¿qué quieres conocer? y ¿qué has aprendido?, la última de las cuestiones la dejaremos para el final de la unidad. Este ejercicio concluirá con su lectura en voz alta por parte de los alumnos voluntarios que lo deseen.

A continuación, realizaremos una introducción a la actividad de aula que efectuaremos en el día con el objetivo de que tengan clara que información necesitarán para hacerla y la vayan recogiendo durante la clase. Explicaremos que, tras la presentación teórica, los alumnos tendrán que realizar un mapa pictórico y enseñaremos algunos ejemplos de este tipo de mapas para que se hagan una idea.

Después haremos un repaso sobre los sistemas bismarckianos que dimos con anterioridad y lo haremos poniendo en común a través de una lluvia de ideas todo lo que se recuerde en la pizarra. Proseguiremos con una clase expositiva donde abordaremos a través de mapas la formación de los sistemas de alianzas y lo que supuso para el sistema internacional (equilibrio de poderes).

Después propondremos, la elaboración por grupos informales de un mapa que tendrán que hacer también conjuntamente entre toda la clase. En él deberán aparecer una leyenda, un título, representar las alianzas del Tercer Sistema Bismarckiano (Triple Alianza, Acuerdos del Mediterráneo, Tratado de Reaseguro) y las alianzas prebélicas con sus respectivos años de manera que se puede ver la evolución de forma clara.

Cada grupo elegirá un país involucrado al que tendrá que representar a través de un emoji personalizado (que podrán dibujar o hacer con Photoshop u otra app) al cual deberá añadir un bocadillo en el que se explique brevemente el motivo de su unión a cada alianza del sistema de alianzas de la Gran Guerra. Cada grupo elegirá a un delegado que se encargue de coordinarse con los demás grupos en cuanto a la visión global del mapa (marcar las alianzas, reparto de países, elaboración de la leyenda, etc). Tendrán la opción de utilizar internet bien sea a través de los ordenadores portátiles del centro o a través del móvil para buscar inspiración o información. Al final de la clase, al menos tendrán que haber señalado las alianzas y los elementos clave del mapa. Esta actividad será puntuada a través de unas rúbricas que evaluarán tanto el trabajo colaborativo como individual.

Semana 1: Sesión 2. Miércoles. (55 min) 12.30-13.30 horas.

Tiempo de duración	Recursos	Actividades
10 min	Mapa, pegamento, imágenes fotocopiadas de los emojis.	Terminar de completar el mapa.
20 min	Presentación Power Point. Pizarra Digital. Pizarra tradicional.	Explicación de las diferentes perspectivas y sus interpretaciones sobre las causas de la IGM.
25 min	Ejercicio impreso. Móvil con app para escanear y Classroom.	Cuadro de intereses.
Recursos espaciales y humanos: aula, docente y alumnado.		

Tabla 4: Cronograma sesión 2.

Segunda sesión		
Objetivos	Contenidos	Competencias clave
OB2. Razonar la evolución histórica del sistema internacional. OB 3. Asumir la diversidad de enfoques sobre una cuestión histórica y la controversia en el aula.	Causas de la Primera Guerra Mundial y debate historiográfico.	CCL, CD y SIEP.

Tabla 5: Relación entre los objetivos, los contenidos y las competencias clave de la sesión 2.

Los primeros minutos de la clase se destinarán a concluir la actividad del mapa colocando cada grupo su emoji y explicando el mensaje que lo acompaña. La sesión continuará con una clase expositiva de los contenidos haciendo referencia a las diferentes

causas de la Gran Guerra: nacionalismos individuales (revanchismo francés y pangermanismo) e internacionales (haciendo hincapié en Serbia y las minorías étnicas del imperio austrohúngaro), paneslavismo, militarismo, carrera de armamentos, planes geopolíticos, rivalidades imperialistas, rivalidades económicas y estructura del sistema internacional. Para concluir con las tres grandes explicaciones que da la Historia a la Guerra de 1914.

La actividad que realizaremos en esta sesión consistirá en la elaboración por parte del alumnado de manera individual de un cuadro (ver en anexos) en el cual vinculen a cada país con sus intereses en política exterior y sus rivales. Tras su realización deberán subirla a Classroom con un plazo de un día. Nos parece que el tratamiento del contenido sobre las causas de la Primera Guerra Mundial se complementaría muy bien con este cuadro, ya que es una forma de esquematizar lo aprendido y encontrarle sentido.

Semana 1. Sesión 3. Jueves. (55 min) 8.00-9.00 horas.

Tiempo de duración	Recursos	Actividades
5 min	Presentación Power Point, Pizarra tradicional, pizarra digital.	Explicación de la actividad de Folio giratorio y formación de grupos.
20 min	Presentación Power Point, Pizarra tradicional, pizarra digital.	Explicación del contenido de las crisis prebélicas.
25 min	Fotocopias.	Folio giratorio opción A y B
5 min	Classroom	Como “deberes” deberán acceder a la plataforma Classroom donde estarán subidos los recursos que deberán leer para la próxima sesión.
Recursos espaciales y humanos: aula, docente y alumnado.		

Tabla 6: Cronograma de la sesión 3.

Tercera sesión		
Objetivos	Contenidos	Competencias clave
OB2. Razonar la evolución histórica del sistema internacional.	1890-1914. Relaciones internacionales durante la Paz Armada: crisis y tensiones internacionales.	CCL.

Tabla 7: Relación entre objetivos, contenidos y competencias clave de la sesión 3.

La sesión comenzará con la explicación del contenido sobre las diversas crisis anteriores a la Primera Guerra Mundial: 1) la intromisión de Alemania en la expansión francesa en Marruecos, la anexión de Bosnia-Herzegovina por parte del Imperio austrohúngaro, la segunda crisis marroquí y las Guerras Balcánicas.

Después procederemos a la explicación de la actividad de esta sesión. Para fomentar el aprendizaje activo-cooperativo por parte del alumnado y la adquisición de valores de ayuda mutua y mejora de la comunicación propondremos la utilización del folio giratorio, y para ello, se organizará al alumnado en grupos heterogéneos e informales según su rango de rendimiento o nivel de aprendizaje. El docente entregará a cada grupo un folio con varias preguntas que deberán contestar (ver anexos). El folio se colocará en el centro de la mesa de cada grupo y este girará según las agujas del reloj para que cada integrante escriba las ideas que le van surgiendo. Lo ideal sería que cada alumno/a escribiera en un color diferente, pero si no es posible, se les sugerirá que escriban su nombre entre paréntesis al final de cada párrafo o frase que escriban, después de un tiempo pasarán el folio al compañero siguiendo las agujas del reloj. La actividad deberá ser subida a Classroom esa misma tarde por parte de uno de los miembros del equipo.

Semana 2. Sesión 4. Lunes. (55 min) 11.00-12.00 horas.

Tiempo de duración	Recursos	Actividades
25 min	Classroom	Actividad ¡A mí que me registren! Flipped Classroom
30 min	Juego de cartas de elaboración propia y teléfono móvil con	Juego de cartas. Gamificación.

	lector de QR.	
Recursos espaciales y humanos: aula, docente y alumnado.		

Tabla 8: Cronograma de la sesión 4.

Cuarta sesión		
Objetivos	Contenidos	Competencias clave
<p>OB3. Asumir la diversidad de enfoques sobre una cuestión histórica y la controversia en el aula.</p> <p>OB5. Confeccionar informes o autoexplicaciones del análisis de distintos recursos.</p> <p>OB6. Tender a la participación activa en las clases haciendo uso de los materiales que se le proporcionan de forma autónoma y con sentido crítico.</p>	<p>Responsabilidades en el origen de la guerra.</p> <p>Causas de la Primera Guerra Mundial y debate historiográfico.</p>	<p>CCL, CD y SIEP.</p>

La clase de esta cuarta sesión estará basada en la metodología de Flipped Classroom, los alumnos deberán haber venido preparados de casa para la actividad ¡A mí que me registren! y así poner sus conocimientos en práctica. Tras dividir al estudiantado en grupos informales por países participantes en la Gran Guerra (Serbia, Imperio austrohúngaro, Imperio alemán, Imperio ruso, Gran Bretaña y Francia), estos deberán identificar las razones por las que crean que su país tenía la culpa del origen de la guerra y, al contrario, las razones por las que crean que no tenía la culpa del estallido de la guerra y por qué. A continuación, el portavoz del grupo deberá exponerlas brevemente. La redacción de este ejercicio por escrito se subirá a Classroom para la posterior corrección por parte del docente.

Tras esta primera actividad plantearemos a la clase un juego de cartas de elaboración propia. Se trata de un juego en el cual pueden jugar de 3 a 5 personas, uno de ellos hará de *juez*. El juego está formado por dos grupos de cartas, el primero de color rojo

(denominadas *cartas quiz*) que el juez deberá leer en voz alta. En ellas los alumnos tendrán que enfrentarse a fragmentos introductorios o pistas que tendrán que identificar con conceptos, explicaciones, personajes históricos, causas, países, etc.

El segundo grupo de cartas (*cartas twins*) deberá ser repartido entre los jugadores, a excepción del juez, y tendrán que encontrar entre ellas la carta o cartas que mejor encajen con la *carta quiz* que el juez haya leído previamente (o en algunas ocasiones los jugadores deberán escanear un código QR). Puede haber varias cartas que puedan ser las adecuadas, el primero en colocarla sobre la *carta quiz* deberá explicar siempre por qué su carta (o cartas) es la mejor respuesta a la carta quiz, además, en ocasiones, en vez de justificar su emparejamiento, deberá responder a la pregunta que lleve la carta quiz. Si el juez considera que lo ha hecho correctamente se llevará los puntos que valga la carta del jugador. En el caso de fallar en la explicación, el juez podrá designar a otro jugador para que dé una respuesta, y si lo hace será él, el que se lleve los puntos. En el caso de que las cartas no sean parejas de una forma evidente, el jugador que ha tirado la *carta twins* se quedará un turno sin jugar. Gana el que tenga más puntos al final del juego, es decir, cuando se terminen las *cartas quiz*.

Semana 2. Sesión 5. Miércoles. (55 min) 12.30-13.30 horas.

Tiempo de duración	Recursos	Actividades
10 min	Pizarra Digital.	Explicación de la actividad
35 min	Ordenadores. Word o Google documentos. Textos.	Realización de un análisis cuantitativo de un texto
10 min		Exposición de las conclusiones
Recursos espaciales y humanos: aula, docente y alumnado.		

Tabla 9: Cronograma sesión 5.

Quinta sesión		
Objetivos	Contenidos	Competencias clave
OB4. Diseñar trabajos escritos u orales fruto de las clases magistrales	Consecuencias de la Primera	CCL, CD y

<p>y la indagación individual o colectiva. <i>Procedimental</i></p> <p>OB5. Confeccionar informes o autoexplicaciones consecuencia del análisis de distintos recursos.</p> <p>OB6. Tender a la participación activa en las clases haciendo uso de los materiales que se le proporcionan de forma autónoma y con sentido crítico.</p>	<p>Guerra Mundial.</p>	<p>SIEP.</p>
--	------------------------	--------------

Tabla 10: Relación entre objetivos, contenidos y competencias clave de la sesión 5.

En esta sesión hemos optado porque el alumnado se convierta en el protagonista absoluto de la clase, ya que a través del análisis no convencional de un texto podrán construir ellos las consecuencias de la guerra (económicas, ideológicas, sociales y humanas). La actividad comienza con la lectura de uno de los textos que hayan seleccionado previamente (mirar en anexos). A continuación, tendrán que definir los contenidos principales del texto (entre 2-3 dependiendo del texto), se realizará así una interpretación cualitativa. Para continuar, sobre su texto indicarán todos los distintos tipos de contenidos (que se podrían estudiar) que se encuentren en una segunda lectura más profunda. El objetivo es ver la variedad de contenidos que contiene el texto a través de la descomposición del texto y la reflexión sobre la riqueza que puede tener la narración. Para darle un marchamo de objetividad al estudio que están realizando los alumnos, tendrán que contar unidades de contenido en el texto y establecer los porcentajes cuantitativos de contenido correspondientes con la finalidad de que comprueben si los “grandes contenidos” establecidos en la primera lectura, tras el análisis de los porcentajes, se establecieron con objetividad o no, es decir, tendrán que ver con qué grado de objetividad se han movido en su análisis cualitativo.

¿Cómo lo harán? Tendrán que dividir en texto en unidades de contenido (olvidando los contenidos establecidos al principio) y contarán las palabras que unifiquen a ese contenido al que correspondan. De esta manera, tendrán que comprobar en qué grado se acercan los “contenidos nuevos” con los que se consideraron que eran los contenidos principales en un primer momento porque puede ser que correspondan o no. Tras la obtención de los porcentajes tendrán que hacer una gráfica que haga visual las conclusiones con respecto a las diferencias entre los resultados que puede dar un estudio cualitativo y cuantitativo. Esta tarea deberá hacerse con los ordenadores del centro de tal

manera que les sea más fácil realizar el conteo y el gráfico. Para terminar, expondrán sus conclusiones de forma oral para toda la clase comparando resultados entre los compañeros que tengan el mismo texto.

Semana 2. Sesión 6. Viernes. (55 min) 8.00-9.00 horas.

Tiempo de duración	Recursos	Actividades
15 min	Pizarra Digital.	Continuación de las exposiciones del día anterior.
10 min		Explicación de la actividad de la <i>Tertulia</i> y formación de los grupos.
30	Fotocopias Classroom Pizarra Digital	Lectura de textos introductorios a el trabajo “La Tertulia”. Y visualización de los recursos sobre la organización de la paz que podrán consultar en Classroom.
Recursos espaciales y humanos: aula, docente y alumnado.		

Tabla 11: Cronograma de la sesión 6.

Sexta sesión		
Objetivos	Contenidos	Competencias clave
OB 4. Diseñar trabajos escritos u orales fruto de las clases magistrales y la indagación individual o colectiva. <i>Procedimental</i> OB 5. Confeccionar informes o autoexplicaciones consecuencia del análisis de distintos recursos.	Consecuencias de la Primera Guerra Mundial. <hr/> La Paz de París: el Sistema Internacional de Versalles, la seguridad colectiva y la Sociedad de Naciones.	CCL, CD y SIEP.
OB2. Razonar la evolución histórica del sistema internacional.		
OB3. Asumir la diversidad de enfoques sobre una cuestión histórica y la controversia en el aula.		

<p>OB4. Diseñar trabajos escritos u orales fruto de las clases magistrales y la indagación individual o colectiva.</p> <p>OB6. Tender a la participación activa en las clases haciendo uso de los materiales que se le proporcionan de forma autónoma y con sentido crítico.</p>		
--	--	--

Tabla 12: Relación de los objetivos, contenidos y competencias clave de la sesión 6.

En esta sesión podrán continuar con la exposición de las conclusiones de la actividad del texto, la entrega se realizará a través de la plataforma Classroom. A continuación, se explicará a la clase en qué consistirá la actividad de la Tertulia radiofónica. Esta actividad se realizará durante la sesión 6 y 8 dejando un fin de semana por medio para que el alumnado tenga tiempo suficiente para preparar el debate de la sesión final cuyo audio será grabado.

Inicialmente, los alumnos se dividirán en grupos formales y heterogéneos con disparidad de niveles académicos y seleccionarán el país al que quieren representar (Gran Bretaña, EE. UU, Francia, Alemania, Italia). Después, deberán llevar a cabo un proceso de investigación autónomo partiendo de los recursos que le proporcione el docente a modo introductorio (en clase y a través de Classroom)³² pasando por una serie de fases como la observación, la recopilación de información, la síntesis, etc. con el fin de construir el discurso que represente al país elegido en referencia a cómo debería construirse la paz y cómo debería ser la nueva organización mundial (la Sociedad de Naciones) que regule las relaciones entre los Estados. Además, de los materiales proporcionados por el docente (exelerarning, material audiovisual, fuentes primarias -ver en anexos-), el alumno deberá buscar su propia bibliografía. El propio alumnado decidirá los temas relacionados con la Paz de París (el Tratado de Versalles, la creación de la SDN, cómo se garantizará la paz, etc.) de los que hablarán en la Tertulia, y para ello, cada grupo aportará como mínimo una pregunta que todos los grupos deberán responder en el debate. Por este motivo,

³² Se proporcionan una serie de textos como fuentes primarias como testimonios del pasado que den lugar a la interpretación acompañados de textos historiográficos presentados como resultado de la investigación histórica que sirvan de acercamiento al conocimiento histórico.

abriremos un espacio en Classroom denominado Foro para que los grupos se puedan comunicar y ponerse de acuerdo. El alumnado podrá realizar un guion de apoyo que podrá llevar al debate final para sus intervenciones. Será obligatorio que sus discursos vayan encaminados a la confrontación de las diferentes maneras de entender el diseño del nuevo sistema internacional, mantener la paz y las relaciones entre los estados.

En cuanto a los grupos será obligatorio que cada alumno adopte un rol y función:

- Coordinación: dirige, coordina, da el turno de palabra.
- Secretaría: toma nota, comprueba que todas las personas participan, observa y reconduce.
- Estratega: hace las preguntas al grupo para alcanzar la mejor respuesta y se encarga de que esta sea crítica y basada en evidencias.
- Mediación: Resuelve los conflictos y establece consensos.
- Gestoría: valora críticamente como está trabajando el grupo y se responsabiliza de hacer que el grupo mejore y siga avanzando hasta lograr la meta planteada.
- Portavocía: prepara la presentación y transmite la información.

Además, los alumnos deberán entregar una memoria en la cual se especifique el reparto de roles, tareas, responsabilidades y los posibles problemas que puedan surgir y cómo los han solucionado, es decir, que documenten todo el proceso de investigación.

Esta actividad será evaluada a través de una rúbrica del trabajo en grupo y a través de las evaluaciones que los propios integrantes del grupo deberán hacer sobre sus compañeros (ver anexo).

Comenzaremos la actividad a través de la lectura de varios textos en voz alta y de forma conjunta, mientras se leen los documentos se expondrán las ideas que vayan surgiendo sobre la marcha, se subrayarán frases y conceptos, se darán pistas sobre la contextualización y se incitará al alumnado a interrogar los textos (Los 14 Puntos de Wilson, El Tratado de Versalles y la Carta de Clemenceau al conde Brockdorff Rantzau). Debido a la falta de tiempo el resto de los materiales para encabezar el trabajo serán colgados en la plataforma Classroom (ver anexos) y cualquier duda podrá realizarse a través del foro.

El convertirse en “tertulianos políticos de la época” llevará al alumnado a trabajar la empatía histórica tal y como la entiende Stéphane Levesque lo que les permitirá

comprender las motivaciones de los protagonistas de la Paz de París sin caer en presentismos, lo que les ayudará a imaginar e interiorizar los motivos evitando explicaciones maniqueas.

Semana 2. Sesión 7. Lunes. (55 min) 8.00-9.00 horas.

Tiempo de duración	Recursos	Actividades
10 min	Cuaderno del profesor	Dudas surgidas sobre la Tertulia y seguimiento.
20 min	Pizarra tradicional. Pizarra Digital. Power Point. Classroom.	Recordatorio del Sistema de Viena a través de una lluvia de ideas y explicación del Sistema de Versalles.
20 min	Fotocopia	Cuadro comparativo.
Recursos espaciales y humanos: aula, docente y alumnado.		

Tabla 13: Cronograma de la sesión 7.

Séptima sesión		
Objetivos	Contenidos	Competencias clave
OB4. Diseñar trabajos escritos u orales fruto de las clases magistrales y la indagación individual o colectiva. OB6. Tender a la participación activa en las clases haciendo uso de los materiales que se le proporcionan de forma autónoma y con sentido crítico.	Las consecuencias de la guerra.	CCL, CD y SIEP.

Tabla 14: Relación de objetivos, contenidos y competencias clave de la sesión 7.

Los primeros minutos de la sesión se dedicarán a resolver dudas sobre la realización de la tertulia de la última sesión, se solventarán cualquier problemática que surja y se tomará nota del trabajo e información recogida y analizada por los estudiantes hasta el momento.

Proseguiremos con la explicación de forma expositiva por parte del docente del Sistema de Versalles y comenzaremos la actividad del día llamada Cuadro comparativo de los sistemas internacionales. El docente repartirá una fotocopia en la cual encontraremos un cuadro con los elementos clave que componen el sistema internacional. El alumnado deberá identificar las diferencias y semejanzas entre el Sistema Internacional de Viena y el nuevo Sistema Internacional de Versalles nacido tras la Primera Guerra Mundial. Porque como bien recoge Joaquín Prats para desarrollar el pensamiento histórico una de las destrezas que deben poner en práctica los y las estudiantes es la comparación (cf. Prats y Santacana, 2011a: 23). A demás, el cuadro está diseñado para tras su realización identificar los cambios y continuidades entre los sistemas (mirar en anexos).

Semana 2. Sesión 8. Miercoles. (55 min) 11.00-12.00 horas.

Tiempo de duración	Recursos	Actividades
45 min	Grabadora o app de móvil para grabar.	La Tertulia radiofónica
10	Folio con la rutina de pensamiento. Classroom.	Rutina de pensamiento ¿qué he aprendido?
Recursos espaciales y humanos: aula, docente y alumnado.		

Tabla 15: Cronograma de la sesión 8.

Octava sesión		
Objetivos	Contenidos	Competencias clave
OB3. Asumir la diversidad de enfoques sobre una cuestión	La Paz de París: el Sistema Internacional de Versalles, la seguridad colectiva y la Sociedad	CCL, CD y SIEP.

<p>histórica y la controversia en el aula.</p> <p>OB4. Diseñar trabajos escritos u orales fruto de las clases magistrales y la indagación individual o colectiva.</p> <p>OB6. Tender a la participación activa en las clases haciendo uso de los materiales que se le proporcionan de forma autónoma y con sentido crítico.</p>	de Naciones.	
---	--------------	--

Tabla 16: Relación entre objetivos, contenidos y competencias clave de la sesión 8.

La actividad de la tertulia radiofónica fue pensada como una simulación de lo que debería haber sido un debate destinado a la opinión pública en un momento en el cual los dirigentes están organizando la paz y necesitan el apoyo de sus países. Con lo cual cada grupo deberá responder a las preguntas que han diseñado para articular el debate y tendrán que, interactuando, defender sus posturas, como si fueran actores históricos. Cada grupo podrá tener varios portavoces, pero nunca a la vez. Los demás integrantes del grupo podrán asesorar a su portavoz o preparar respuestas por alusiones. Para dirigir la tertulia y realizar las preguntas a modo de presentador se hará un sorteo del cual saldrán 5 personas (una por cada grupo) que se turnarán como moderadores. Y para concluir, la actividad será grabada y subida a Classroom.

Para finalizar, la Unidad Didáctica los alumnos y alumnas tendrán que reflexionar sobre lo que han aprendido, es decir, terminarán de completar la rutina de pensamiento y la subirán completa a Classroom.

6.7. Evaluación.

6.7.1. Tipo o modalidad de evaluación.

Según el artículo 20 del Real Decreto 1105/2014, las evaluaciones continua y final deben tener en cuenta tanto las competencias como los objetivos de etapa, y para ello, los referentes que se utilizarán para determinar su grado de adquisición serán los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables. Por otro lado, se aconseja que el proceso de evaluación del aprendizaje del alumnado sea continua, formativa e integradora en Educación Secundaria Obligatoria.

Siguiendo las indicaciones de la legislación educativa hemos diseñado una evaluación que nos permita evaluar el aprendizaje de nuestro alumnado de la manera más objetiva posible gracias a un sistema de rúbricas.

En la práctica evaluadora hemos tenido en cuenta tanto el contenido de las actividades de evaluación que se han programado de acuerdo con los objetivos didácticos como el grado de saber adquirido sobre los saberes procedimentales, conceptuales y actitudinales vinculados a los objetivos (cf. Prat y Santacana, 2011c: 192).

En este caso se ha optado por una evaluación sumativa que mide, valora y califica los resultados de aprendizaje formulados en los objetivos (cf. Prat y Santacana, 2011c: 203). Se evaluará a través de las actividades de aprendizaje que se realicen durante las sesiones. La participación se evaluará a través del control y la observación diaria. Al final de la unidad todo el alumnado deberá haber realizado o entregado a través de Classroom todas las actividades y tareas, las que así lo requieran será evaluadas a través del portfolio digital y el resto in situ.

Además, la evaluación será cualitativa ya que se tendrá en cuenta tanto el proceso como los resultados. Por lo cual como consideramos que todas las actividades de aprendizaje son actividades de evaluación, todas ellas serán evaluadas. La nota de la evaluación de esta Unidad Didáctica se calculará a partir de la participación y entrega de actividades (10%), el mapa pictórico (10%), el cuadro de intereses (10 %), el folio giratorio (10 %), el juego de cartas (5 %), la actividad ¡A mí que me registren! (10 %), el análisis de texto (10 %), el cuadro comparativo de los sistemas internacionales (10 %) y la Tertulia radiofónica (20 %).

6.7.2. Temporalización.

En esta Unidad Didáctica no se ha optado por la realización de una evaluación final solamente, ya que consideramos que se debe evaluar todo el proceso, lo que nos permite regular el aprendizaje si así se viera necesario (cf. Prat y Santacana, 2011c: 199). En este sentido resulta muy útil realizar una evaluación inicial que puede ser al principio de la unidad didáctica como es el caso de la *Rutina de Pensamiento* que se ha propuesto cuyo fin es saber cuál es el punto de partida del alumnado con respecto al contenido de la nueva unidad. También se ha utilizado la *Lluvia de ideas* como estrategia al inicio de un nuevo contenido para despertar en los alumnos los conocimientos que se pueden relacionar con esa nueva información que se va a introducir en el aula (cf. Prat y Santacana, 2011c: 200). La evaluación también será continua, ya que las actividades

periódicas que se realicen servirán para valorar todo el proceso de aprendizaje del estudiantado.

6.7.3. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables (generales y específicos).

Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables generales de la materia de Geografía e Historia del Bloque 4: El imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial se encuentran detallados en el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, todos ellos guardan relación con los contenidos generales expuestos con anterioridad, los podemos ver en la siguiente tabla:

Criterios de evaluación generales	Estándares de evaluación generales
CE.1 Identificar las potencias imperialistas y el reparto de poder económico y político en el mundo en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX.	1.1. Explica razonadamente el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales.
CE.2 Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo.	2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914.
CE.3 Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles.	3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial. 3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa. 3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los Aliados.

A continuación, encontramos redactados la relación entre los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje específicos de la Unidad Didáctica.

Criterios de evaluación específicos	Estándares de evaluación específicos
CE 1.1 Analizar los países que integran los sistemas de alianzas en la Europa prebélica.	STD 1.1.1 Asocia la Triple Entente con París, Londres y San Petersburgo y la Triple Alianza con Berlín, Viena y Roma.
CE 1.2 Vincular cada país con las razones de su adhesión a cada alianza.	STD 1.2.1 Expresa la existencia de unos intereses comunes o individuales respetados por parte de los integrantes de cada alianza por los cuales se unen a sus respectivos bandos.
CE 1.3 Identificar las diferencias entre la Europa de Bismarck tras 1887 (tercer sistema bismarckiano) y la Europa anterior a 1914.	STD 1.3.1 Compara los acuerdos existentes entre los diferentes países europeos en 1887 (Acuerdos del Mediterráneo, Triple Alianza y Tratado de Reaseguro) y las alianzas de la Europa de 1914 (Triple Entente y Triple Alianza).
CE 2.1 Describir la naturaleza de los seísmos previos a la Primera Guerra Mundial.	STD 2.1.1.1 Recuerda los elementos claves de los principales conflictos internacionales que se produjeron durante la Paz de París. STD 2.1.1.2 Propone una relación entre los conflictos previos a 1914 y el estallido de la guerra.
CE 2.2 Examina las diferentes perspectivas sobre las causas de la guerra y su origen.	STD 2.2.2.1 Plantea una interpretación válida propia sobre las causas de la guerra inspirándose en aquellas explicadas en el aula. STD 2.2.2.2 Razona e identifica la relación entre las causas de la guerra y los intereses particulares de los implicados.
CE 2.3 Comparar las diferencias y	STD 2.3.1 Relaciona el Sistema de Viena y el

similitudes existentes entre el Sistema de Viena y el Sistema de Versalles.	Sistema de Versalles de forma esquemática.
CE 2.4 Reconocer los límites de la explicación histórica.	STD 2.4.1. Comprende que la reconstrucción del pasado es limitada y que ninguna explicación histórica puede ser la única.
CE 3.1 Respetar la diversidad de opiniones entre los compañeros/as tendiendo a la persuasión respaldada por evidencias y no a la imposición de sus opiniones o interpretaciones.	STD 3.3.1.1 Rechaza las argumentaciones sin rigor histórico de forma respetuosa. STD 3.3.2.2 Integra a sus intervenciones orales la información obtenida de las fuentes.
CE 3.2 Interiorizar la multiplicidad de perspectivas en los diversos debates historiográficos sobre la Primera Guerra Mundial.	STD 3.2.3 Valora la multicausalidad de la guerra como un aspecto positivo que enriquece las explicaciones históricas.
CE 3.3 Cooperar en la elaboración de trabajos conjuntos de manera que adquieran aptitudes relacionadas con la empatía, la inteligencia emocional, el respeto a las opiniones ajenas, aprender a delegar, respeto del turno de palabra y la participación activa.	STD 3.3.3.1 Asume su rol y tareas de forma consensuada dentro de su equipo en un trabajo colaborativo. STD 3.3.3.2 Muestra interés por dar solución a los inconvenientes que hayan podido surgir durante la realización del trabajo.
CE 4.1 Redactar trabajos escritos u orales en los cuales incorpora a la información de las clases magistrales, razonamientos elaborados a partir de fuentes primarias o secundarias (tanto las proporcionadas por el docente como las que pueda recoger por su parte).	STD 4.1.1 Compone un guion con todos los posibles temas a tratar sobre la construcción de la paz permanente en Europa tras la Gran Guerra.
CE 4.2 Defender explicaciones en las cuales se desarrolla la habilidad de empatía hacia los protagonistas históricos al hacer referencia a los motivos, razones e	STD 4.2.1 Representa una postura política en lo que se refiere a la creación de la Sociedad de Naciones.

intenciones de estos.	
CE 4.3. Estructurar las ideas clave de una fuente primaria de forma no convencional.	STD 4.3.1 Aplica el método cuantitativo en el análisis de un texto.
CE 4.4. Conversar acerca de las consecuencias que tuvo el inicio de una guerra total para la sociedad.	STD 4.4.1 Formula explicaciones sobre las consecuencias de la Primera Guerra Mundial.
CE 5.1 Construir cadenas causales por medio de narrativas que jerarquicen los acontecimientos según su capacidad desencadenantes.	STD 5.1.1 Recoge las interpretaciones sobre las causas de la guerra de forma coherente.
CE 5.2 Reformular argumentaciones o narrativas a través de su vinculación a fuentes o textos historiográficos.	STD 5.1.1 Maneja las interpretaciones sobre las causas de la guerra de forma coherente al sentido de su autoexplicación.
CE 5.3 Examinar y distinguir interpretaciones historiográficas sobre el mismo hecho.	STD 5.1.3 Deduce y vincula diversas explicaciones sobre la Primera Guerra Mundial con su tipología.
CE 6.1 Sentir motivación histórica por los conceptos, personajes históricos y reconstrucciones del pasado.	STD 6.1.1 Disfruta participando de la interpretación de todos los temas relacionados con la Primera Guerra Mundial a través del juego.
CE 6.2 Interesarse por las fuentes no de forma pasiva y tendiendo a la repetición literal sino como un interrogador buscando respuestas a su propia lista de preguntas.	STD 6.2.1 Asume la diferencia entre hacer uso de la información recopilada de forma literal (copiar y pegar) y parafrasearla o extraer conclusiones en relación a otros textos.
CE 6.3 Participar activamente de las clases intentando que sus intervenciones tengan coherencia y sentido crítico.	STD 6.3.1 Comparte sus conclusiones y descubrimientos con la clase.
CE 6.4 Valorar las aportaciones de las investigaciones que realizan los compañeros/as como una parte importante de su aprendizaje.	STD 6.4.1 Presta atención a las intervenciones de los demás alumnos/as cuando explican contenidos nuevos.

6.7.4. Técnicas e instrumentos de evaluación.

Los instrumentos y técnicas de evaluación seleccionados para ser implementados en esta Unidad Didáctica son:

1. Portfolio online: en el cual deberán aparecer las actividades digitalizadas del cuadro de intereses, el folio giratorio realizado en grupo, el análisis del texto elegido, el ejercicio en el cual se comparan el Sistema de Viena y de Versalles y la rutina de pensamiento.
2. La asistencia y participación será evaluada de forma continuada durante todas las sesiones a través de una lista de control, la observación directa y la anotación en el cuaderno del docente.
3. El mapa pictórico, la actividad de Flipped Classroom y el juego de cartas se evaluarán a través de un sistema de rúbricas que podrán encontrar a continuación.
4. En el caso de la Tertulia al tener varios elementos a evaluar, la parte oral, la memoria y el trabajo en clase; hemos optado por evaluar todo el proceso a través de una rúbrica.

Rubricas del mapa pictórico.

Rúbrica que evalúa el trabajo individual en los trabajos de forma colaborativa.

	Muy Buena (1pto)	Buena (0,75 ptos)	Aceptable (0,5 ptos)	Mejorable (0,25 pts)
Planificación	Muestra interés por el reparto de tareas, consulta los materiales y recursos disponibles, se ajusta al plazo de entrega.	Le cuesta mostrar iniciativa por el reparto de tareas, consulta los materiales y recursos disponibles, se ajusta al plazo de entrega.	Le cuesta mostrar iniciativa por el reparto de tareas, no consulta los materiales y recursos disponibles, se ajusta al plazo de entrega.	Ocasionalmente participa del desarrollo de la actividad.
Responsabilidad	Asume su rol	Asume su rol	Sólo reconoce	Ni muestra

	dentro del grupo, ayuda a los compañeros, se interesa por su trabajo y se hace responsable de sus acciones tanto individuales como colectivas.	dentro del grupo y se hace responsable de sus acciones tanto individuales como colectivas sólo si estas tienen consecuencias positivas.	su esfuerzo individual si tiene consecuencias positivas.	responsabilidad ni por sus acciones ni por las de sus compañeros. No muestra interés por mejorar.
Actitud	Contribuye a la cohesión del grupo de forma respetuosa y valora las aportaciones de los compañeros.	Tiene una actitud respetuosa con sus compañeros.	Le cuesta aceptar otros puntos de vista, pero se muestra respetuoso.	Tiene dificultades para mantener actitudes respetuosas. Falta de autocontrol.
Presentación del producto	Participa de la presentación del producto final del grupo y se muestra conforme con el resultado.	Delega la presentación del producto final.	No le preocupa la presentación del producto.	No participa de la entrega de la tarea.

Rúbrica que evalúa el trabajo en equipo del mapa en cuanto a técnicas y conocimiento.

Motivación y autonomía	Muestran interés por la elaboración del trabajo, les interesa el tema, son autocríticos y piden ayuda para la resolución de dudas, pero son autónomos en la toma de decisiones. (2pto)	Les interesa el tema, pero no les preocupa el resultado final, sólo entregarlo a tiempo. Necesitan de una constante aprobación de todas sus decisiones por parte del docente. (1,5 ptos)	Se muestran inseguros y dependientes del docente, no les interesa la realización de la actividad. (0,25 ptos)	
Distingue la existencia de dos alianzas previas a 1914	Hacen referencia todas las alianzas de forma clara. (2pto)	Hacer referencia a una alianza (1,5 ptos)	Hace referencia a las alianzas de forma poco clara (1 ptos)	No hace referencia a las alianzas o incita a la confusión (0,25 ptos)
Muestra la evolución del tercer sistema bismarckiano hacia el sistema de alianzas de 1914	Lo hace de forma clara (2pto)	Lo plasma de forma poco clara y muy confusa. (1 ptos)	Se olvida de marcar alguna de las alianzas (0,5 ptos)	
Originalidad y creatividad	El producto final muestra un gran ingenio y dedicación por parte del alumnado. Presenta aportaciones propias, utiliza	El producto presentado no es atractivo visualmente. (1 ptos)	El producto final es un boceto. (0,5 ptos)	

	medios informáticos no sugeridos por el docente. (2 pto)			
Expresa la existencia de los intereses particulares de los estados en su unión a cada alianza.	Lo hace de forma clara y concisa demostrando un gran conocimiento del tema tratado, ajustándose a la actividad encomendada, y de acuerdo con las fuentes utilizadas. (2 pto)	Lo hace de forma muy extensa o se queda corto, tiende a la confusión en cuanto a las fuentes utilizadas. (1 pto)	No queda claro. Demuestra poco conocimiento sobre el tema tratado. (0,5 pto)	No lo hace. (0 ptos)

Rúbrica de la actividad a mí que me registren (Flipped classroom):

Elementos evaluables	Excelente (2 puntos)	Bueno (1,5 puntos)	Aceptable (1 puntos)	Mejorable (0,25 puntos)
Presentación oral	Se expresa con confianza, buena pronunciación y de forma organizada y precisa.	expone de manera organizada, pero con dudas en cuanto al hilo conductor de su intervención	Expone las ideas de manera desorganizada, pero con confianza y con buena pronunciación.	Utiliza un vocabulario inapropiado y bajo nivel de pronunciación
Presentación escrita	Realizada de forma clara, limpia y	La presentación es ordenada pero poco	La entrega a tiempo, pero mal redactada,	La entrega tarde y como si fuera un

	ordenada.	legible.	poco legible y clara.	borrador o no la entrega
Vocabulario empleado (oral y escrito)	Utiliza la terminología propia del tema	Vocabulario repetitivo	Utiliza pocas palabras específicas del tema	El vocabulario empleado es pobre
Contenido oral y escrito (1)	Demuestra un buen dominio del contenido y lo expresa tanto escrito como oralmente, continuas referencias a los recursos consultados.	Expresa el contenido de forma coherente, apenas hace referencia a los recursos proporcionados	El contenido expresado muestra carencia, sin referencias a los recursos consultados.	Demuestra un nivel bajo del contenido
Contenido sustantivo oral y escrito	Hace referencia a la multiplicidad de perspectivas en cuanto al tema y la pone en valor	Hace referencia a la multiplicidad de perspectivas en cuanto al tema	No comprende del todo la existencia de diferentes perspectivas con respecto a la culpabilidad de la guerra	No destaca la multiplicidad de perspectivas históricas sobre el tema
Trabajo en grupo	Contribuye a la producción del trabajo grupal, asume su rol dentro del grupo, tiene en cuenta las opiniones de los	Contribuye a la producción del trabajo grupal, asume su rol dentro del grupo.	Apenas contribuye al trabajo grupal, no asume su rol dentro del grupo.	No contribuye al trabajo grupal.

	compañeros.			
--	-------------	--	--	--

Rúbrica de la sesión 4: Juego de cartas.

	Excelente (2 puntos)	Muy Bien (1,5 puntos)	Bien (1 puntos)	Necesita mejorar (0,5 puntos)
Participación: participa de manera activa en la construcción de su propio aprendizaje, analizando la realidad histórica y poniendo en práctica sus conocimientos y estrategias.				
Motivación: se muestra activo y participativo, respeta las reglas de juego, muestra interés por mejorar y conseguir puntos.				
Argumentación: apoya sus ideas con evidencias, realiza un discurso				

coherente, rebate los argumentos de los compañeros.				
Contenidos: Demuestra un dominio claro de los contenidos sobre los que trata el juego.				

Rúbrica de la sesión 7 y 8: Tertulia radiofónica.

	Excelente (2 puntos)	Muy bien (1,5 puntos)	Mejorable (1 puntos)	Aceptable (0, 25 puntos)
Respeto las reglas consensuadas entre todos los participantes	Respeto el orden de palabra, las indicaciones del moderador, evita interrumpir a los compañeros	Respeto el orden de palabra, las indicaciones del moderador, interrumpir a los compañeros	Le cuesta respetar el orden de palabra, las indicaciones del moderador e interrumpir a los compañeros	No cumple con ninguna norma de manera intencionada y sin intención de cambiar su conducta
Respeto a los participantes durante la tertulia	No descalifica a los compañeros, respeta sus intervenciones	No descalifica a los compañeros, presta atención a las intervenciones de los compañeros solo cuando va a ser su turno de palabra	No descalifica a los compañeros, no presta atención a las intervenciones de los compañeros	No respeta las intervenciones de los contrarios ni tampoco de los miembros de su propio equipo

Uso del vocabulario	Utiliza el vocabulario propio del tema	Vocabulario a veces repetitivo	Utiliza pocas palabras específicas del tema	Utiliza un vocabulario pobre
Argumentos	Apoya sus ideas con evidencias, buena capacidad de síntesis, discurso coherente, realiza buenas contra argumentaciones, tiene una actitud convincente y contundente.	Apoya sus ideas recurriendo a los textos, buena capacidad de síntesis, discurso coherente, tiene dificultades para realizar contra argumentaciones, intenta parece seguro de sí mismo.	Apoya sus ideas recurriendo a los textos, buena capacidad de síntesis, discurso coherente, no realiza contra argumentación, se muestra dubitativo.	Son caóticos, sin coherencia y no responden a lo que se requiere en esta actividad
Planificación	Sus intervenciones se atienen a lo consensuado por toda la clase en cuanto a los temas que se iban a debatir. Realiza un uso adecuado de los materiales y recursos e incluso ha ampliado por su cuenta.	Sus intervenciones a veces no concuerdan con el guion consensuado por la clase que estructuraría en debate. Utiliza sólo los materiales propuestos por el docente.	No ha mostrado interés por el reparto de tareas y ha querido prepararse sin tener en cuenta a los compañeros. Utiliza los materiales y recursos propuestos por el docente con dificultad.	No se ha puesto de acuerdo con los demás compañeros y se ha mostrado esquivo en el reparto de responsabilidades. No utiliza los materiales propuestos por el docente.
Memoria	Presentan una memoria muy	Presenta una memoria	Presenta una memoria	Presenta una memoria muy

escrita	detallada de todo el proceso de trabajo.	estructurada pero poco detallada del trabajo realizado	caótica y difícil de leer	esquemática o no la presentan
Foro	Utilizan de manera regular esta herramienta digital para organizar el debate, presentar dudas.	La utilizan por compromiso y sólo para estructurar su propio guion, no le encuentran utilidad, no la explotan al máximo.	Sólo la utilizan para consultar lo que los demás compañeros y compañeras han consensuado.	No la utilizan de una forma adecuada.

Por otro lado, hemos querido dejar constancia de la asignación de porcentajes de evaluación a cada elemento evaluable de la Unidad Didáctica. La calificación porcentual es la siguiente:

Técnicas e instrumentos de evaluación	Criterios de evaluación	Ponderación
Participación y entrega de actividades.	CE 6.3 Participa activamente en las clases intentando que sus intervenciones tengan coherencia y sentido crítico.	10%
Mapa pictórico	CE 1.1 Analizar los países que integran los sistemas de alianzas en la Europa prebélica.	3 %
	CE 1.2 Vincular cada país con las razones de su adhesión a cada alianza.	2%
	CE 1.3 Identificar las diferencias entre la Europa de Bismarck tras 1887 (tercer sistema	5%

	bismarckiano) y la Europa anterior a 1914.	
Cuadro de intereses	<p>CE 2.2 Examina las diferentes perspectivas sobre las causas de la guerra y su origen.</p> <p>CE 2.4 Reconocer los límites de la explicación histórica.</p> <p>CE 5.1 Construir cadenas causales por medio de narrativas que jerarquicen los acontecimientos según su capacidad desencadenante.</p>	10 %
Folio giratorio	<p>CE 2.1 Describir la naturaleza de los seísmos previos a la Primera Guerra Mundial.</p> <p>CE 3.3 Cooperar en la elaboración de trabajos conjuntos de manera que adquieran aptitudes relacionadas con la empatía, la inteligencia emocional, el respeto a las opiniones ajenas, aprender a delegar, respeto del turno de palabra y la participación activa.</p>	10 %
Juego de cartas	<p>CE 5.3 Examinar y distinguir interpretaciones historiográficas sobre el mismo hecho.</p> <p>CE 6.1 Sentir motivación histórica por los conceptos,</p>	5 %

	personajes y reconstrucciones del pasado.	
Flipped Classroom ¡A mí que me registren”	<p>CE 3.2 Interiorizar la multiplicidad de perspectivas en los diversos debates historiográficos sobre la Primera Guerra Mundial.</p> <p>CE 3.3 Cooperar en la elaboración de trabajos conjuntos de manera que adquieran aptitudes relacionadas con la empatía, la inteligencia emocional, el respeto a las opiniones ajenas, aprender a delegar, respeto del turno de palabra y la participación activa.</p> <p>CE 5.2 Reformular argumentaciones o narrativas a través de su vinculación a fuentes o textos historiográficos.</p>	10 %
Texto	<p>CE 4.3. Estructurar las ideas clave de una fuente primaria de forma no convencional.</p> <p>CE 4.4. Conversar acerca de las consecuencias que tuvo el inicio de una guerra total para la sociedad.</p> <p>CE 6.4 Valora las aportaciones de las investigaciones que realizan sus compañeros y compañeras como una parte importante de su aprendizaje.</p>	10 %

Cuadro comparativo	CE 2.3 Compara las diferencias y similitudes existentes entre el Sistema de Viena y el Sistema de Versalles.	10 %
Tertulia	<p>CE 3.1 Respeta la diversidad de opiniones de los compañeros/as tendiendo a la persuasión, respaldada en las evidencias, y no a la imposición de sus interpretaciones u opiniones.</p> <p>CE 4.1 Redactar trabajos escritos u orales en los cuales incorpora a la información de las clases magistrales, razonamientos elaborados a partir de fuentes primarias o secundarias (tanto las proporcionadas por el docente como las que pueda recoger por su parte).</p> <p>CE 4.2 Defender explicaciones en las cuales se desarrolla la habilidad de empatía histórica hacia los protagonistas históricos al hacer referencia a los motivos, razones e intenciones de estos.</p> <p>CE 6.2 Interesarse por las fuentes no de forma pasiva y tendiendo a la repetición literal sino como un interrogador buscando respuestas a su propia lista de preguntas.</p>	20 %

6.8. Atención a la diversidad.

En caso necesario se atenderá a lo que establece la normativa del Real Decreto 1105/2014 y la Orden andaluza de 15 de enero de 2021 que regulan las medidas para la atención a la diversidad y la organización flexible de las enseñanzas. Según la legislación educativa, corresponde a las administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad que los centros docentes deberán implementar para salvaguardar los principios de una educación inclusiva y universal que dé respuesta a las necesidades educativas del alumnado.

La legislación estatal contempla que los alumnos/as con necesidades de apoyo educativo (n.e.e) son aquellos que presentan algún problema de aprendizaje a lo largo de su etapa escolar y demanda de una atención más específica y con mayores recursos educativos. Los alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e) son aquellos con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o trastornos graves de conducta; alumnos de altas capacidades; alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español; alumnos con discapacidades específicas de aprendizaje; aquellos por condiciones personales o de historia escolar, alumnos con condiciones desfavorables y alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDH).

Será necesario una evaluación psicopedagógica que valore las condiciones del alumnado y un dictamen de escolarización para concretar las necesidades educativas especiales, apoyos y adaptaciones del currículo antes de implementar alguna de las medidas contemplada en la legislación educativa.

Para garantizar el desarrollo de las capacidades de los alumnos y alumnas a través de la atención personalizada, se deberán establecer los mecanismos de respuesta de tipo curricular (adaptaciones curriculares significativas y no significativas) y de respuesta organizativas (recursos humanos y materiales) a través de la coordinación entre el equipo docente y el departamento de orientación.

En cuanto a la evaluación se establecerán las condiciones adecuadas de realización adaptadas a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.

7. Conclusiones.

Para empezar, hemos seleccionado la Gran Guerra como tema de nuestra Unidad Didáctica para estudiarla como elemento clave del cambio de modelo en lo que se refiere a la historia del sistema internacional. Al elegir los contenidos no hemos pretendido abarcar todo el periodo, sino que hemos preferido realizar una selección drástica de los núcleos conceptuales centrándonos en la guerra como cambio de modelo en la organización y principios que regían las relaciones internacionales a principios del siglo XX.

Por otro lado, debemos poner especial atención a que las estrategias didácticas convencionales que se aplican en el proceso de enseñanza aprendizaje, y que hemos tenido la suerte de presenciar durante las prácticas, en general, no propician el pensamiento crítico por parte del alumnado, ya que este no asume un rol activo y participativo, lo que perjudica su autonomía y destruye su creatividad convirtiendo a los/las estudiantes en autómatas del sistema educativo. La metodología memorística que utiliza como elementos innovadores las exposiciones orales mecánicas o los instrumentos de evaluación (exámenes) que sólo se centran en los elementos conceptuales con metodologías pasivas y que no parten del conocimiento significativo o los conocimientos previos tienden a desmotivar al alumnado. Ya no basta con incorporar un video, una película o un simple comentario de texto. Por esta razón, hemos planteado el uso del aprendizaje basado en juegos o la simulación como estrategias para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar la participación de las/los estudiantes a la vez que ayudamos a asentar los conocimientos adquiridos a través de una clase magistral o a través de una clase invertida.

Hay multitud de metodologías que pueden facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado que se pueden enfocar a las principales finalidades que la didáctica de la Historia ha planteado. La cuestión es conocer cuales se deben aplicar en cada momento del proceso de enseñanza en función de los objetivos que se quieran conseguir y las destrezas que se quieran potenciar.

Una de las principales problemáticas a las cuales se enfrentan todos los docentes es encontrar metodologías apropiadas para incentivar el interés del alumnado por la Historia. Pero ¿cómo conciliar los objetivos curriculares planteados en las leyes nacionales de educación con los intereses de nuestro alumnado? Los y las jóvenes de hoy han sido capturados por la vorágine de la cultura de la imagen y el postureo y es tremendamente difícil redirigir su creatividad e intereses actuales hacia el pasado, aunque hay otras asignaturas que lo tienen más difícil.

Con lo cual, si atendemos a la realidad escolar española, esta nos muestra la convivencia de dos modelos de enseñanza y aprendizaje en cuanto a objetivos, estrategias y medios, pero aun así los nuevos docentes debemos intentar desplazar los modelos tradicionales por otros más avanzados que permitan un aprendizaje más práctico y permanente.

La búsqueda de un enfoque innovador en la práctica docente es un proceso arduo y complejo que requiere de un gran sacrificio y compromiso por parte del docente que lo quiere implementar en su aula. El único objetivo por el cual se debe optar por un modelo que deje de lado las prácticas convencionales es mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje para adaptarlo a la sociedad cambiante de hoy. Parece ser que la mayoría de los y las didactas de la Historia han llegado al punto común de que enseñar historia no se debe limitar a la transmisión de conocimientos, sino que se debe partir de estos para desarrollar facultades cognitivas prácticas vinculadas a la Historia, cosa que se refrenda desde las instituciones europeas. En definitiva, no pretendemos denostar la memoria o caer en la descafeinización de los contenidos, cada vez más laxos para que se entiendan, sino que apostamos por la utilización de la memoria como proceso de construcción intelectual.

En una sociedad donde el bombardeo de información a través de distintos canales es cada vez mayor, es muy importante que los docentes se conciencien en la aplicación de estrategias didácticas que preparen al alumnado para entender, reflexionar y proponer soluciones a cualquier problemática que se les presente, no sólo a nivel personal, sino que tenga que ver con la realidad nacional o internacional que les toque vivir. Es decir, que en el estudio del pasado puedan encontrar orientaciones morales y aportaciones críticas que les sirvan para su vida diaria.

En lo referente al intento de cambiar la errónea concepción que se tiene de la Historia como disciplina memorística, los principales culpables son los docentes que continúan con un modelo de enseñanza en el cual sólo se repiten los contenidos sin desarrollar el pensamiento crítico y el razonamiento. Por ello, esperamos que con esta propuesta de unidad didáctica estemos contribuyendo a ese cambio de concepción sobre todo en lo que se refiere al tipo de actividades y a la evaluación.

Por consiguiente, el gran lastre de los docentes de cualquier disciplina y sobre todo de la nuestra al asociarse con un saber puramente teórico es conseguir un aprendizaje duradero en el tiempo. La única manera de que nuestras enseñanzas perduren es haciéndolas útiles, y para ello, diversos autores proponen hacerlas extrapolables a la vida diaria de nuestro alumnado, algo que nos ha parecido extremadamente complicado y que

no sabemos hasta qué punto lo hemos conseguido en nuestra propuesta sobre la Primera Guerra Mundial.

El pensamiento histórico como “nuevo” enfoque en el proceso de enseñanza aprendizaje puede ser considerado innovador, al menos por nuestra parte, tanto en cuanto sigue siendo un modelo en proceso de investigación por parte de los didactas y lo más importante aún no ha sido trasladado a las aulas españolas de manera eficaz. Con lo cual, nos ha parecido un método interesante a tener en cuenta en esta proyección didáctica por las siguientes razones: no consideramos que el alumnado actual pueda aprender Historia memorizando datos del pasado teniendo en cuenta el nivel de acceso a la información que tenemos hoy en día, además, es muy difícil hacer atractiva una asignatura en la cual sólo se premie una sola habilidad (la memoria). Por consiguiente, optamos por el pensamiento que requiere de un mayor número de destrezas cognitivas (análisis, indagación, argumentación, interpretación) y nos parece más inclusiva en cuanto al amplio abanico de alumnos y alumnas con sus diferentes formas y tiempos de aprender.

Aun así, como se ha podido comprobar no hemos aplicado el modelo del pensamiento histórico de forma exhaustiva a nuestra transposición didáctica, sino que más bien lo hemos tenido como orientación incorporando algunos aspectos a nuestras propias clases.

He podido comprobar que una de las grandes problemáticas a las que se enfrentan los docentes en sus aulas es la gran dependencia que tienen los alumnos de las explicaciones (ya sea teoría o actividades) de sus profesores/as que se convierten en cómplices de la creación de ciudadanos autómatas. El gran reto es fomentar el pensamiento crítico y la autonomía del alumnado, penalizando la memorización y la repetición de ideas sin argumentos, para incentivar la capacidad de opinión propia (evaluar la información y sacar unas conclusiones de forma crítica).

Como docentes algo que debemos asumir es la existencia de diferentes formas de aprender por parte del alumnado y diversas formas de enseñar, no sólo hay cabida para el modelo en el cual el profesor/a adopta un rol de único emisor de conocimiento que considera al alumnado un envase vacío que hay que rellenar para ser eficiente en su trabajo. Si queremos que la asignatura de Historia se considere una piedra angular de la educación escolar, indispensable para el desarrollo de la ciudadanía, debemos fomentar la adquisición de herramientas que permitan a los discentes generar mecanismos para enfrentarse a una sociedad cambiante.

Parece ser que los manuales de texto escolares siguen anclados en los procedimientos automatizados que no invitan a la reflexión por parte del alumnado, con lo cual la mejor opción es que cada docente cree en la medida de lo posible sus propios materiales desde el enfoque constructivista teniendo como principal objetivo el desarrollo del pensamiento heurístico, y en la medida de lo posible de la mano de todos los elementos que conforman la alfabetización histórica.

A la hora de evaluar algunas de las actividades de nuestra propuesta didáctica relacionadas con la capacidad argumentativa, se han tenido en cuenta los tres niveles de aprendizaje recogidos en el artículo de Jorge Sáiz Serrano (aditivo, narrativo y analítico) de tal manera que su evidencia por parte del alumnado nos dejara evaluar las actividades relacionando el enfoque de las CCBB con la alfabetización histórica. Por ejemplo en el caso del juego de cartas, este juego no sólo permitirá que el alumnado afiance los contenidos tanto de las clases anteriores como de la sesión que transcurre a través del aprendizaje significativo, de forma amena y motivadora, sino que desarrollará procesos cognitivos relacionados con el pensamiento crítico y analítico, la argumentación, solución de problemas, el debate y el consenso (todas destrezas de un nivel de aprendizaje alto), y habilidades emocionales (educación emocional) como la autoconfianza, la empatía, la automotivación y la autorregulación.

En el caso de la actividad de análisis de textos nos puede servir para acercar al alumnado a las técnicas de investigación históricas ¿cómo se puede hacer ciencia cuantitativa con la Historia? Establecen una hipótesis sobre lo que creen que trata el texto, y tras la descomposición del contenido real del texto hacen ciencia objetiva. Un ejercicio ideal para desmitificar el estudio de la Historia como un proceso memorístico y acercar al alumnado al método científico que se utiliza en Historia.

El tipo de evaluaciones que se realizan influyen directamente en el cómo se enseña al alumnado y en cómo asimilan lo que tienen que aprender por eso hemos prescindido del normativo examen memorístico extendido en la inmensa totalidad de las aulas españolas y hemos optado por evaluar esta Unidad Didáctica a través de las tareas y actividades propuestas anteriormente y teniendo en cuenta el modelo de enseñanza del pensamiento histórico. *Además, hemos optado por unos instrumentos de evaluación que no midan sólo el nivel de conocimientos teóricos sino también el nivel de destrezas cognitivas adquiridas.*

Tenemos conocimiento de la existencia de exámenes por competencias algo que nos llama bastante la atención debido a que se trata de una tarea (con una serie de recursos a los que el estudiantado puede acceder) que el alumno/a tiene que ir construyendo de manera secuenciada con un enfoque del aprendizaje determinado dependiendo de lo que

el docente quiera conseguir y donde no hay aprendizaje memorístico, es decir, no se centra en los datos sino en el para qué te sirve, y cómo lo que ha aprendido el estudiante con un tema es capaz de utilizarlo en una situación concreta en la cual le ponga el docente. De esta manera, la resolución de la tarea nos mostraría la gradación en las competencias del currículo. Pero para ello es importante pensar desde el principio la finalidad del aprendizaje, secuenciar muy bien los objetivos, la selección de contenidos, seleccionar con que recursos voy a construir el aprendizaje y lo que quiero evaluar de cada uno de estos aspectos.

La cuestión es que no hemos querido realizar una evaluación final, sino que hemos optado por una evaluación en la cual se tengan en cuenta todas las actividades de aprendizaje como actividades de evaluación. Además, aun no nos sentíamos preparados para elaborar un examen por competencias algo que consideramos que trastocaría por completo la Unidad Didáctica, pero en un futuro nos parece un enfoque de evaluación ideal para la realización de este tipo de pruebas.

En cuanto a las actividades planteadas, parece contradictorio que por un lado queramos tener un enfoque en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual el alumnado esté activo y participativo y de repente podamos identificar un ejercicio de carácter más descriptivo en el cual el alumnado pueda repetir información leída adoptando un papel pasivo pero la realidad es que esto está ideado de manera que las actividades tengan un nivel de graduación acorde a su dificultad en cuanto a procesos cognitivos y nivel de aprendizaje.

Optamos por la tertulia (como actividad estrella) como una forma de debate más amena y no tan constreñida, pero con un objetivo: la comprensión histórica. Este tipo de situación permite a los estudiantes convertirse en actores de situaciones simuladas, en este caso no estamos simulando ningún acontecimiento concreto, sino que hemos optado por una situación ficticia en la cual los países que participaron de la conformación de la paz intercambian posturas. Nuestro mayor temor el presentismo en este tipo de actividades, la solución, estar pendientes de las tergiversaciones ficticias y fomentar el pensamiento crítico. Lo que nos consuela es pesar en que el proceso de investigación reconstruya el pasado obteniendo información que les sirva para tomar decisiones durante el propio debate y que esto les ayude a trabajar una de las habilidades del pensamiento histórico que es la toma de perspectiva histórica.

Por otro lado, este trabajo nos ha permitido darnos cuenta de la importancia de la innovación en la formación del profesorado para adquirir las facultades de programación y planificación de todos los elementos de una unidad didáctica partiendo siempre de un

estado de la cuestión previo sobre el contenido tanto conceptual como didáctico de ciencias sociales de la unidad didáctica que se quiera diseñar. Hemos intentado por ello, ir más allá del viejo modelo tradicional de enseñanza aprendizaje basado en la memorización, la repetición y la “regurgitación” de la información fomentando la adquisición de destrezas y habilidades prácticas, investigadoras basadas en el aprendizaje vivencial (que los alumnos le encuentren utilidad a lo que están aprendiendo en el aula) que sean útiles para los ciudadanos del futuro. Para ello, fomentaremos el aprendizaje creativo, autónomo y la reflexión crítica sobre las fuentes de información. Las clases planteadas en gran medida son prácticas (al menos en un 70 % aproximadamente), ya que el alumno se tiene que enfrentar a una serie de actividades, buscar información, contrastar ideas, defenderlas en caso de las exposiciones orales o los debates formales e informales que surjan en las actividades grupales y tomar decisiones. De esta manera, los conocimientos sustantivos y metodológicos se pueden convertir en conocimientos socialmente útiles.

Y, por último, una de las consecuencias más importantes de la realización de este Trabajo de Fin de Máster es la formación adquirida en el proceso de su creación sobre todo en el aspecto teórico, aunque no desde la práctica lo que nos crea una gran incertidumbre en relación con su aplicación dentro del aula. Como docentes en ciernes debemos formarnos en conocimientos teóricos sobre Didáctica de la Historia, pero el aspecto clave es la reflexión sobre si se ha generado un modelo útil para el alumnado que haya mejorado el proceso de enseñanza aprendizaje o por el contrario estamos errando en la presentación de los contenidos, el sentido que le estamos dando a las actividades, el proceso de construcción de conocimientos, etc.

8. Bibliografía.

- Casanova, Julián. (2011) *Europa contra Europa, 1914-1945*, Barcelona: Crítica.
- Cava Mesa, María Jesús. (2003) Las alianzas europeas y la paz armada, 1890-1914. En: *Historia de las relaciones internacionales contemporáneas*. Pereira Castañares, Juan Carlos. (coord.) Barcelona: Ariel Historia, 221-242.
- Celeste Adamoli, Ma. (2015) *Genocidio Armenio. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005431.pdf>> [consulta: 28 09 2021].

- Centre for the Study of Historical Consciousness (2006) *The Historical Thinking Project*, British Columbia University [en línea] disponible en <<http://historicalthinking.ca/>> [consulta: 12 09 2021].
- Clark, Christopher. (2019) *Sonámbulos: Cómo Europa fue a la guerra en 1914*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Clavero, Bartolomé. (2020) España en la Sociedad de Naciones, 1920-1939. Conversación sobre la Historia [blog] 9 febrero. Disponible en <<https://conversacionsobrehistoria.info/2020/02/09/espana-en-la-sociedad-de-naciones-1920-1939/>> [consulta: 13 04 2021].
- Consejo de Europa. (2013) Folleto informativo: Historias compartidas para una Europa sin líneas divisorias. Disponible en <<https://www.coe.int/en/web/history-teaching/an-electronic-e-book>> [consulta: 10 09 2021].
- Consejo de Europa. (2021) *Council of Europe* [en línea] disponible en <<https://www.coe.int/en/web/history-teaching/the-european-cultural-convention>> [consulta: 10 09 2021].
- Council of Europe. (1995) Against bias and prejudice. The Council of Europe's work on history teaching and history textbooks. Recommendations on history teaching and history textbooks adopted at the Council of Europe conferences and symposia, 1953-1995. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation (CDCC), S. 33-37 [en línea] disponible en <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680493c8d>> [consulta: 11 09 2021].
- Council of Europe. (2021) Tackling today's challenges together: Biased history teaching [en línea] disponible en <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680698fba>> [consulta: 10 09 2021].
- De la Torre del Río, Rosario. (2003) La preponderancia alemana en Europa y la diplomacia bismarckiana, 1871-1890. En: *Historia de las relaciones internacionales contemporáneas*. Pereira Castañares, Juan Carlos. (coord.) Barcelona: Ariel Historia, 171-185.
- De la Torre del Río, Rosario. (2014) La cuestión de los orígenes de la Primera Guerra Mundial, *Cuadernos De Historia Contemporánea*, vol. 36, 355-362.

Disponible en <<https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/47081>> [consulta: 16 04 2021]

- 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. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 122, 28 de junio de 2016, 27-45. Disponible en < > [consulta: 27 06 2021].
- Del Valle de Villalba, María Elena. (2013) La Caricatura y su uso didáctico en el estudio de la Primera Guerra Mundial. *Historia y comunicación social*, vol. 18, nº 0, 75-85.
- Domínguez Castillo, Jesús. (2015) Evaluación del pensamiento histórico y conceptos metodológicos de la historia. En: *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó [versión online] disponible en <<https://www--grao--com.ujaen.debiblio.com/es/producto/evaluacion-del-pensamiento-historico-y-conceptos-metodologicos-de-la-historia-bb30895219>> [consulta: 17 09 2021].
- Fernández de Arriba, David. (2016) Las relaciones internacionales en la novela gráfica. Una aproximación, *CuCoEnsayo, Cuadernos de cómic*, nº6, 62-79. Disponible en <<http://cuadernosdecomic.com/docs/revista6/las%20relaciones%20internacionales%20en%20la%20novela%20grafica.pdf>> [consulta: 02 06 2021]
- Fernández Liesa, Carlos R. (2015) La Sociedad de Naciones y los derechos humanos, *Los orígenes del derecho internacional contemporáneo: Estudios conmemorativos del Centenario de la Primera Guerra Mundial*, 183-216.
- Fuster García, Carlos. (2018) Niveles de desarrollo de pensamiento histórico y narrativo en alumnos de 2º Bachillerato: un modelo conceptual y metodológico. En: Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística. (coord.) Monteagudo Fernandez, José; Escribano-Miralles, Ainoa Y Gómez Carrasco, Cosme Jesús. España: Universidad de Murcia, pp. 77-87.
- Gamarra Chopo, Yolanda y Fernández Liesa, Carlos R. (2015) *Los orígenes del derecho internacional contemporáneo. Estudios conmemorativos de Centenario de la Primera Guerra Mundial*, Institución Fernando el católico, Disponible en

- <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=711176>> [consulta: 13 04 2021].
- García Sanz, Carolina. (2014) La Gran Guerra en su centenario: nuevos enfoques, viejos temas. *Ayer*, nº 95, 239-253. Disponible en <https://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/95-9-ayer95_%20Afrancesados_Rujula.pdf> [consulta:08/04/2021].
 - García Sebastián, Margarita; Gatell Arimont, Cristina y Riesco Roche, Sergio. (2015) *Geografía e Historia 4 Andalucía (Historia) ESO Aula 3D*. España: Editorial Vicens Vives.
 - Gatell Arimont, Cristina (coord.) (2021) *Geografía e Historia en Red GH 4*. España: Editorial Vicens Vives.
 - Gerwarth, Robert. (2017) *Los vencidos. Por qué la Primera Guerra Mundial no concluyó del todo (1917-1923)*, Barcelona: Galaxia Gutenberg.
 - Giné Freixes, Núria; Parcerisa Aran, Artur y Piqué Simón, Begoña. (2011) Aprender mediante el estudio de casos, *Euforia: Didáctica de la música*, nº 51, 45-51. Disponible en <https://educreea.cl/wp-content/uploads/2020/10/Estudio_de_casos.pdf> [consulta: 07 06 2021].
 - González Monfort, Neus; Henríquez Vázquez, Rodrigo; Pagés Blanch, Joan y Santisteban Fernández, Antoni. (2009) El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En: *L'educazione all'á cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona": atti XX Simposio Internazionale de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali*, Ávila Ruiz, Rosa María; Borghi, Beatrice Y Mattozzi, Ivo (coord.). Bologna: Pátron Editore, 283-290.
 - González Ritter, Esteban. (2014) Dossier: A cien años de la Primera Guerra Mundial, *Rey Desnudo. Revista de Libros*, vol. 3, nº 5, 3-6.
 - Grasa, Rafael. (2015) Cien años después de la Primera Guerra Mundial: Las relaciones internacionales y la comprensión de las causas de la guerra y las condiciones de la paz, *Los orígenes del derecho internacional contemporáneo. Estudios conmemorativos de Centenario de la Primera Guerra Mundial*, 35-53.

Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6396079>> [consulta: 16 04 2021]

- Guzmán López, Milagros. (2011) El cómic como recurso didáctico, *Pedagogía magna*, nº 10, 122-131.
- Howard, Michael. (2004) *La primera guerra mundial*, Barcelona: Crítica.
- Kissinger, Henry. (2010) *Diplomacia*, Barcelona: Ediciones B.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 1-62. Disponible en <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>> [consulta: 04 08 2021].
- López Fascal, Ramón. (2010) Didáctica para profesorado en formación. ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 65, 75-82.
- López Iñiguez, Julio. (2014) La I Guerra Mundial. Una propuesta didáctica desde el cine y la historia cultural, *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, Nº 79, 1-10. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7512306>> [consulta: 31 05 2021].
- Martínez Núñez, María del Camino. (2017) Aproximación historiográfica en torno a la Gran Guerra desde una perspectiva internacional y española, *Investigaciones Históricas, época moderna y contemporánea*, nº 37, 453-479. Disponible en <<https://revistas.uva.es/index.php/invehisto/article/view/1373>> [consulta:08/04/2021].
- Maza Zorrilla, Elena. (1990) La Primera Guerra Mundial. En: *Historia Contemporánea*, Paredes Alonso, Javier (coord.) Madrid: Actas, 323-342.
- Medina Martínez, Fuensanta. (2017) teorías de las Relaciones Internacionales en el Siglo XXI, *Revista de El Colegio de San Luis*, nº 13, 265-284.
- Mendía Gallardo, Rafael. (2012) El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 5, nº 1, 71-82. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105308>> [consulta: 07 06 2021].

- Milanesi, Franco. (2003) Il Piave In clase. La prima guerra mondiale nei manual per le scuole superiori, *Clio e Marte. La guerra tra storia e memoria*, 45-60. Disponible en <http://storieinmovimento.org/wp-content/uploads/2017/12/Zap02_4-Zoom3.pdf> [consulta: 31 05 2021].
- Moreno Cantano, Antonio César. (2019) Novelas gráficas y aprendizaje de relaciones internacionales: guía didáctica. Departamento de Relaciones Internacionales e Historia global. Disponible en <<https://eprints.ucm.es/id/eprint/58132/>> [consulta: 02 06 2021].
- Neila Hernández, José Luis. (1997) La Sociedad de Naciones. Madrid: Arco Libros (Cuadernos de historia, 41).
- ORDEN de 15 de enero de 2021, por el que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 7, 18 de enero de 2021, 656-793. Disponible en <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-00138-624-01_00184588.pdf> [consulta: 26 09 2021].
- ORDEN ECD/65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, nº 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003. Disponible en <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-738>> [consulta: 26 09 2021].
- Orozco Alvarado, Julio César y Díaz Pérez, Adolfo Alejandro. (2017) Elaboración e interpretación de caricaturas como estrategia para el aprendizaje de la asignatura Filosofía en Educación Secundaria, *Revista Torreón Universitario*, nº 15, 6-24. Disponible en <<https://www.readcube.com/articles/10.5377%2Ftorreon.v0i15.5559>> [consulta: 29 04 2021].
- Perlado González, Ignacio y Días Hernández, Onésimo. (2019) El Cine: un recurso útil para el aprendizaje permanente del profesorado en Historia. En: *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Portugal: Ediciones Escola Superior de Educação, 734-743.

- Pizarro Alcalde, Felipe y Cruz Pazos, Patricia. (2014) Empatía en clase de Historia. Los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial, *Clío: History and History Teaching*, nº 40, 1-49.
- Prats, Joaquín y Santacana, Joan. (2011a) ¿Por qué y para qué enseñar historia? En: *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Ed. por Prats, Joaquín. Barcelona: Graó, 13-29.
- Prats, Joaquín y Santacana, Joan. (2011b) Métodos para la enseñanza de la Historia. En: *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Ed. por Prats, Joaquín. Barcelona: Graó, 13-29.
- Prats, Joaquín y Santacana, Joan. (2011c) Conceptos y técnicas de evaluación de las ciencias sociales. En: *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Ed. por Prats, Joaquín. Barcelona: Graó, 189-214.
- Quinquer, Dolors. (2004) Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación, *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* [Versión electrónica], nº40.
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, nº 3, de 3 de enero de 2015, 169-546. Disponible en <https://transparencia.gob.es/servicios-buscador/contenido/realdecreto.htm?id=NORMAT_E0492140113137&fcAct=2017-07-14T10:46:13.400Z&lang=es> [consulta: 25 06 2021].
- Rodríguez Contreras, Steffi; Melgarejo Melgaresjo, Irma y Novoa Parra, Elías. (2014) La caricatura, otra forma de leer y escribir en el aula, *Colecciones Digitales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios*. Disponible en <<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/4052>> [consulta: 29 04 2021].
- Rojas, Diana Marcela. (2005) *La historia y las relaciones internacionales: de la historia internacional a la historia global*, *Historia crítica*, nº 27, 1-11. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2187061>> [consulta: 20 04 2021].
- Romano, Silvia. (1996) Cine e Historia. Notas sobre la aplicación del cine en la didáctica de la historia, *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, nº 6, 131-141.

Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5391681>> [consulta: 31 05 2021].

- Roncón, Escobar y del Pilar, Liliana. (2018) El conflicto armado y la violencia en los libros de texto escolares de Ciencias Sociales: miradas desde su campo investigativo, *Clío y Asociados*, nº 26, 8-23. Disponible en <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/81425>> [consulta: 02 06 2021]
- Sáiz Serrano, Jorge. (2013) Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 27, 43-66.
- Santisteban, Antoni; González, Neus y Pagés, Joan. (2010) Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, coord. por María Ávila Ruiz, Rosa; Rivero Gracia, María Pilar y Domínguez Sanz, Pedro L. pp. 115-128.
- Stevenson, David. (2021) *1914-1918: Historia de la Primera Guerra Mundial*, Barcelona: Debolsillo.
- Vidal-Abarca García, Enrique y Rodríguez Pérez, Raimundo A. (2018) Argumentación histórica en torno a la Primera Guerra Mundial. Una propuesta de trabajo cooperativo. En: *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*. Monteagudo-Fernández, José; Escribano-Miralles, Ainoa y Gómez-Carrasco, Cosme J. (Eds.) Murcia: Editum.
- Wineburg, Sam. (2010) Thinking like a historian. En: *Teaching with Primary Sources Quarterly*. Vol.3, nº 1, Winter, Washington, DC: Library of Congress.
- Zweig Stefa. (2002) *El mundo de ayer. Memoria de un europeo*. Barcelona: Acantilado.

9. Anexos.

Sesión 2: Actividad del cuadro de interés y rivalidades.

Completa el siguiente cuadro con los intereses de los poderes de 1914 y sus rivalidades con otros países. Sigue el ejemplo. Después contesta a la pregunta.

Estado	Interés	Rivalidad
Alemania	Con el ascenso al trono de Guillermo II se pone en marcha una nueva política	Alemania VS Gran Bretaña: porque Alemania hacia

	<p>exterior (<i>Weltpolitik</i>) cuyo objetivo es convertirse en una potencia hegemónica (armada naval y colonias). Sus intereses en los Balcanes y el Imperio otomano se debían a la construcción del ferrocarril Berlín-Bagdad de ahí su apoyo a Austria Hungría en sus intereses en la zona.</p>	<p>peligrar la hegemonía naval británica y sus rutas comerciales.</p>
Francia		
Gran Bretaña		
Imperio austrohúngaro		
Serbia		
Imperio ruso		
Imperio otomano		
Italia		
Japón		

¿Crees que es posible la explicación de la Primera Guerra Mundial por un solo factor?
 Reconstruye una explicación propia sobre por qué se produjo.

Sesión 3: Folio Giratorio.

Instrucciones: escribe tu nombre encima del recuadro con un color determinado y usa el mismo para contestar a las preguntas comentando las respuestas con tus compañeros, cada 5 minutos el folio pasará al siguiente compañero siguiendo las agujas del reloj. Este podrá seguir escribiendo sobre la misma pregunta o pasar a la siguiente, así hasta que el folio haya pasado por todos los integrantes del grupo y se hayan respondido todas las cuestiones.

¿Cuáles son las diferencias entre las principales crisis prebélicas? ¿De qué manera se solucionaron?

¿A consecuencia de qué comienzan a aumentar los momentos de tensión entre Gran Bretaña y el Imperio alemán?

Cita las causas de las Guerra Balcánicas:

Explica la IGM como consecuencia de las tensiones internacionales entre las grandes potencias.

Opción B.

¿Cuáles son las diferencias entre las principales crisis prebélicas? ¿De qué manera se solucionaron?

¿Por qué razones crees que Gran Bretaña decidió apoyar a Francia en la primera crisis de Marruecos?

¿Por qué crees que las grandes potencias después de la victoria de la Liga de los Balcanes en 1912 decidieron intervenir con la celebración de la Conferencia de Londres (que dio lugar al Tratado de Londres)?

¿Cuál es la verdadera razón o razones por las cuales la anexión de Bosnia-Herzegovina desencadenó una crisis internacional?

¿Qué falló en la crisis de 1914 entre Austria-Hungría y Serbia para que acabara en una guerra europea?

Sesión 4. Flipped Classroom.

Recursos que podrán consultar en la plataforma Classroom para prepara la actividad ¡A mi que me registren!:

- Blog Un paseo por la Historia, entrada *Las relaciones internacionales y la primera guerra mundial*: <https://geografiaehistoriadmq.wordpress.com/las-relaciones-internacionales-y-la-i-querra-mundial/>
- Revista Credencial, artículo *La Gran Guerra en la historiografía: la cuestión de la culpa*: <https://www.revistacredencial.com/historia/temas/la-gran-querra-en-la-historiografia-la-cuestion-de-la-culpa>
- El Confidencial, *La razón por la que estalló la I Guerra Mundial: una nueva lectura de la Historia*: https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-03-04/la-razon-por-la-que-estallo-en-realidad-la-primera-querra-mundial-una-teoria-alternativa_1154663/
- El Mundo, *Primera Guerra Mundial, Historias Paralelas*: <https://www.elmundo.es/especiales/primera-querra-mundial/imprescindibles/historias-paralelas.html#>

Juego de cartas:
<https://docs.google.com/presentation/d/19HLYfm5NK8UayUIWkfs4PUI0yiPx2IjUgprorhunwzA/edit?usp=sharing> (elaboración propia).

Sesión 5: textos a elección del alumnado.

Opción 1.

Salarios por municiones³³

¿Ganar altos salarios?

Yus, cinco libras a la semana.

Una mujer también, fíjate,

³³ Poesía femenina de la Primera Guerra Mundial:
<http://www.oucs.ox.ac.uk/ww1lit/education/tutorials/intro/women>

yo lo llamo dulce y tenue.

Estás haciendo algunas preguntas –

Pero Dios te bendiga, aquí va:

me pasa toda la raqueta

En los buenos tiempos y en la ropa.

¿Me estoy salvando? ¡Elijah!

Crees que estoy loco.

Estoy actuando como una dama,

pero no estoy viviendo mal.
Estoy pasando buenos momentos en la vida.
Mira, es así: El peligro viene,
Toca un bizz y listo.
Estamos todos aquí hoy, amigo,
mañana, tal vez muertos,
si el destino cae sobre nosotros
y hace estallar nuestro cobertizo.
¡Temeroso! ¿Estás bromeando?
¡Con dinero para gastar!
Hace años me puse andrajos,
ahora - ¡medias de seda, amigo mío!
Tengo pulseras y joyas,
Anillos envidiados por amigos;
Un sargento con quien fanfarronear,
y algo que prestar.
Conduzco en taxis,

hago teatros con estilo.
Y este es mi veredicto:
vale la pena.
Vale la pena, para mañana.
Si estoy volando al cielo,
habré pagado mi salario
en la muerte y pasaré de largo.

Madeline Ida Bedford

Opción 2.

He ido a Skierniewice hace dos noches en busca de heridos, y he presenciado los horrores que puedes imaginar allí, y en mi guardia de ocho horas en el hospital. Para conocer y maldecir la guerra hay que ver los hombres despedazados, hay que ver, como yo ayer, a un dragón herido, de enorme estatura, fortísimo, que resistió la cura que le hicimos el médico y yo sin una queja (tenía los dos hombros desechos), y cuando ya vendado le puse la camisa, entraron en la clínica, dejando un reguero de sangre, a un oficial con la espalda destrozada. El soldado grande, fuerte, palideció, y desmayándose, me derribó por tierra. Cuando me levanté le apliqué a la nariz un botellín de amoníaco y al reanimarme y ser conducido en la camilla lloraba acongojado.

(...) Sabes que de todas las miserias humanas es el dolor físico en la miseria de los hospitales el que más me conmueve, el que más ardientemente quisiera aliviar, y por eso aquí he acudido, adonde se precisan manos femeninas. Me destinaron al hospital de urgencia de la estación de Viena, organizado con tiempo para recibir heridos que lleguen por esa vía, que es por donde arden las grandes batallas. Estoy obligada a estar de guardia ocho horas diarias en el departamento de los más graves, servir a los que vienen ya con la cura de urgencia y ayudar a los médicos, en fin. (...)

Impresiones de Varsovia. Una carta de Sofía Casanova³⁴.

Opción 3.

Cariño mío, Ahora, si no hay problemas, vas a saber todo acerca de lo que ocurre aquí. Sé que te llevarás una gran sorpresa cuando te llegue esta carta... ¡Si alguna autoridad la ve! (...) Quizá te gustara saber cómo está el ánimo de los hombres aquí. Bien la verdad es que (y como te dije antes, me fusilarán si alguien de importancia pillara esta misiva) todo el mundo está totalmente harto y a ninguno le queda nada de lo que se conoce como patriotismo. A nadie le importa un rábano si Alemania tiene Alsacia, Bélgica o Francia. Lo único que quiere todo el mundo es acabar con esto de una vez e irse a casa. Esta es honestamente la verdad, y cualquiera que haya estado en los últimos meses te dirá lo mismo.

De hecho, y esto no es una exageración, la mayor esperanza de la gran mayoría de los hombres es que los disturbios y las protestas en casa obliguen al gobierno a acabar como sea. Ahora ya sabes el estado real de la situación.

Yo también puedo añadir que he perdido prácticamente todo el patriotismo que me quedaba, solo me queda el pensar en todos los que estáis allí, todos a los que amo y que confían en mí para que contribuya al esfuerzo necesario para vuestra seguridad y libertad. Esto es lo único que mantiene y me da fuerzas para aguantarlo. En cuanto a la religión, que Dios me perdone, no es algo que ocupe ni uno entre un millón de todos los pensamientos que ocupan las mentes de los hombres aquí.

Dios te bendiga cariño y a todos los que amo y me aman, porque sin su amor y confianza, desfallecería y fracasaría. Pero no te preocupes corazón mío porque continuaré hasta el final, sea bueno o malo (...)

Laurie

³⁴ Extraído de *Mujeres, comunicación y conflictos armados de la Primera Guerra Mundial a nuestros días*.

Opción 4.

El fragmento que sigue es parte de una circular oficial remitida por el Ministro del Interior y el Ministro de Guerra del Imperio Otomano a las autoridades locales del Imperio. Está fechada el 15 de abril de 1915.

“Son de vuestro conocimiento las dolorosas razones políticas que forzaron al poderoso Imperio Otomano y al gran pueblo turco a entrar en guerra con Alemania y Austria contra la ‘Triple Entente’... Dios nos guarde, pero en la eventualidad de nuestra derrota, durante las negociaciones de paz aparecerá en primer término esa ‘Cuestión Armenia’ amenazante contra nuestro pueblo. Por consiguiente, para proteger nuestro país, nuestra nación, nuestro gobierno y nuestra religión contra la posibilidad de tal peligro, el gobierno que representa al Islam y al pueblo turco y el Comité de Unión y Progreso, pase lo que pase, para anticiparse a la presentación de la ‘Cuestión Armenia’ en cualquier lugar y forma, y aprovechando las facilidades que nos brinda el estado de guerra, han decidido acabar con esa cuestión de una vez por todas, deportando los armenios a los desiertos de Arabia, exterminado ese elemento espurio, de acuerdo con las instrucciones secretas recibidas. Para el cumplimiento de este plan sirven como argumentos, los siguientes:

- Que las fuerzas de voluntarios armenios sirven en los ejércitos enemigos.
- Que los partidos políticos armenios actúan en el interior del país y han sido organizados para atacar por la espalda a nuestro ejército.
- La innumerable cantidad de armas y material bélico hallada por todas partes de nuestro territorio.

Con estos argumentos, nosotros, el gobierno y el Comité Central hacemos un llamado a vosotros y a vuestro patriotismo y os ordenamos que colaboréis con todos los medios a vuestra disposición con las delegaciones locales del Partido Unión y Progreso, el cual, a partir del amanecer del 24 de abril pondrá en ejecución esta orden, de acuerdo con las instrucciones secretas. El funcionario o agente que se oponga a esta labor sagrada y patriótica, y omita la ejecución de las obligaciones que le son impuestas o proteja o encubra por cualquier medio a éste o aquél armenio, será considerado enemigo de la patria y de la religión y debidamente castigado.

Ministro del Interior Taalat, Ministro de Guerra, Enver, Secretario Ejecutivo del Comité Unión y Progreso, Dr. Nazim.” (Ohanian, P. Turquía estado genocida 1915-1923, Documentos, tomo I, Buenos Aires, Akian, 1986, pág. 22/23.)³⁵

³⁵ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005431.pdf>

Opción 5.

¿Qué había ocurrido? Ni más ni menos que la guerra ya hacía dos años que duraba, con lo que había cumplido con su cruel tarea de desencanto. Tras la terrible sangría en el campo de batalla, la fiebre empezaba a ceder. (...) El sentimiento de adhesión fue perdiendo fuerza (...) Una profunda grieta recorría el pueblo de arriba abajo; el país se había desintegrado, por decirlo así, en dos mundos diferentes; en el frente, los soldados que combatían y sufrían las más terribles privaciones; en la retaguardia, los que se habían quedado en casa, los que seguían llevando una vida despreocupada, llenaban los teatros y encima sacaban provecho de la miseria de los demás. (...) Los artículos de primera necesidad eran cada día más caros debido a un vergonzoso comercio de intermediarios, los víveres escaseaban (...) el dinero perdía valor (...).

Fragmento de Memoria de ayer. Memorias de un Europeo pp. 325-326.

Opción 6.

(...) Austria que ya solo brillaba con la luz crepuscular en el mapa de Europa, como una sombra difusa, gris y exánime de la antigua monarquía imperial. Los checos, los polacos, los italianos y los eslovenos le habían arrebatado las tierras; lo que quedaba era un tronco mutilado que sangraba por todas las arterias. De los 6 o 7 millones de hombres obligados a llamarse austriacos alemanes, solo en la ciudad ya se apiñaban dos, muertos de hambre y de frío; las fábricas que habían enriquecido al país se hallaban ahora en territorio extranjero y los ferrocarriles se habían convertido en lastimeros muñones; se había robado el oro del Banco Nacional y a éste se le había cargado el gigantesco peso de los préstamos de guerra. las fronteras estaban todavía sin definir, porque la Conferencia de Paz justo acababa de empezar y aún no se habían fijado los compromisos; no había harina ni pan ni carbón ni petróleo; una revolución parecía inevitable o, si no, solo se vislumbraba una solución catastrófica. según todas las previsiones humanas, aquel país creado artificialmente por los Estados vencedores no podía existir como país independiente ni (todos los partidos, el socialista, el clerical y el nacional, lo pregonaban a coro) tampoco quería serlo. (...) Austria quería volver a unirse a los Estados vecinos de antes o a Alemania, con la que tenía vínculos de sangre, pero por nada del mundo deseaba llevar una vida de pordiosero con el cuerpo mutilado. Los Estados vecinos, en cambio, no querían una alianza económica con aquella Austria, en parte porque la consideraban demasiado pobre y, en parte también, porque temían que volviesen los Habsburgos; Por

otro lado, los aliados habían prohibido su anexión a Alemania para no fortalecer a la Alemania vencida.

Fragmento de Memoria de ayer. Memorias de un Europeo pp. 357-358.

Sesión 7: Actividad del cuadro comparativo.

1. Construye una comparativa entre el Sistema de Viena y el Sistema de Versalles.

	Sistema de Westfalia	Sistema de Viena
Actores		
Eventos que propician el surgimiento del nuevo sistema.		
Objetivos (de los actores)		
Medios		
Reglas o principios que rigen el sistema		
Efectos en el mapa de Europa		

Sesión 6 y 8: Actividad La Tertulia radiofónica.

Cuestionario de evaluación a los compañeros.

Nombre de la persona evaluada:	Puntuación (puntuar entre 0-10)
Nombre de la persona que evalúa:	
1. Dinamiza al grupo	
2. Recoge las opiniones	
3. Motiva a todo el mundo a participar	
4. Escucha a los demás	

5. Entrega la práctica en tiempo y forma

Recursos de Classroom:

- Exelerarning: [https://dmm7byox4edzoaykefdixw-on.driv.tw/TFM%20Primera%20Guerra%20Mundial/SDN/El origen de la Sociedad de Naciones. /antecedentes.html](https://dmm7byox4edzoaykefdixw-on.driv.tw/TFM%20Primera%20Guerra%20Mundial/SDN/El%20origen%20de%20la%20Sociedad%20de%20Naciones.%20Antecedentes.html)
- CEU Repositorio institucional. Texto completo del Tratado de paz entre las potencias aliadas y asociadas y Alemania, y protocolo: firmado en Versalles el 28 de junio de 1919. Traducido del inglés. <https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/2207>
- Paul Cowan (2009) *París 1919*, [Vídeo online] disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=3pVqLKSLB2E> y https://www.youtube.com/watch?v=5ogb_75BTml [consulta: 28 09 2021].
- Textos:<https://drive.google.com/drive/folders/1SFsaA8K4I9sIPwz3NzaiFpbpQp5vAMCk?usp=sharing>

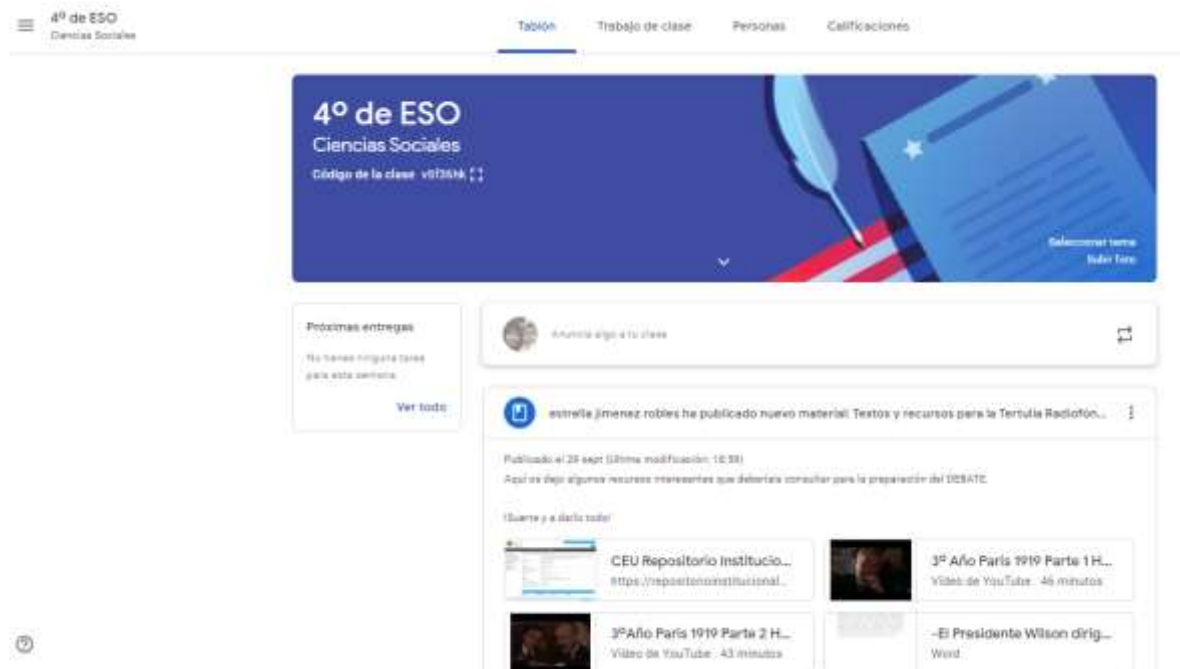


Ilustración 3: Imagen del Google Classroom con los recursos subidas.

4º de ESO
Ciencias Sociales











Tablón Trabajo de clase Personas Calificaciones

Ver todo

estrella jimenez robles ha publicado nuevo material: Textos y recursos para la Tertulia Radifón...

Publicado el 29 sept (Última modificación: 10:50)
Aquí te damos algunos recursos interesantes que deberías consultar para la preparación del DEBATE

¡Buena y a darle todo!

	CEU Repositorio Institucio... https://repositorioinstitucional...		3º Año París 1919 Parte 1 H... Video de YouTube 48 minutos
	3º Año París 1919 Parte 2 H... Video de YouTube 43 minutos		-El Presidente Wilson dirig... Word
	-Memorandum de Lloyd G... Word		-El jefe de gobierno franc... Word
	Texto La Sociedad de Nacl... PDF		1. Carta de Clemenceau al... Word
	2. Memoria de el Ministro ... Word		Antecedentes El origen d... https://dnn7tj0s4e03a9kf...

¿Quieres un comentario de este?

Ilustración 4: Imagen más detallada de todos los recursos y materiales para la actividad de la Tertulia.