



FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**LAS CONDICIONES DE VIDA DE LA CLASE TRABAJADORA
DURANTE LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL EN LOS MANUALES
DE 1º DE BACHILLERATO: ANÁLISIS Y PROPUESTA
DIDÁCTICA**

*THE LIFE CONDITIONS OF THE WORKING CLASS DURING THE INDUSTRIAL
REVOLUTION IN THE 1ST BACHILLERATO MANUALS:*

ANALYSIS AND DIDACTIC PROPOSAL

Alumno: Ángel Crespo Diego

Especialidad: Geografía e Historia y Filosofía

Director: Andrés Hoyo Aparicio

Curso: 2022-2023

Fecha: 15 de junio de 2023

“Bueno será que se comience a enseñar la Historia como un sistema de investigación: como un conjunto de métodos cuya finalidad principal es la de ayudar a los hombres a que, a través del desciframiento de su pasado, comprendan las razones que explican su situación presente y las perspectivas de las que deben partir en la elaboración de su futuro. Una historia herramienta, que enriquece la capacidad de comprensión y de crítica, supone una participación de todos cuantos se interesan por ella”

(Josep Fontana i Lázaro (1992))

Resumen

La Revolución Industrial trajo consigo uno de los mayores cambios sociales de la historia para la clase trabajadora. Desde entonces, surgió una preocupación por sus condiciones de vida, las cuales han sido objeto de análisis y debate desde su irrupción hasta la actualidad. Este trabajo examina en líneas generales la mayor parte del bagaje historiográfico relativo a las condiciones de vida de la clase trabajadora en el marco temporal de la Revolución Industrial. En segundo término, analiza la forma en la que los manuales de 1º de Bachillerato de Historia del Mundo Contemporáneo abarcan estos contenidos y sus actividades asociadas, atendiendo tanto a sus criterios selectivos como a la vigencia de estos. En última instancia, y en consideración de los apartados previos, desarrolla una propuesta didáctica con la que aspira a mostrar una forma diferente de abordar la temática, coherente a los fines actuales de la educación y al *curriculum* vigente.

Palabras clave: Condiciones de vida, Clase trabajadora, Revolución Industrial, Bachillerato, Historia Contemporánea.

Abstract

The Industrial Revolution brought about one of the greatest social changes in history for the working class. Since then, a concern for their living conditions emerged, which have been the subject of analysis and debate from its inception until the present day. This paper examines most of the historiographic compendium concerning the living conditions of the working class in the time frame of the Industrial Revolution. Secondly, it analyzes how the 1st *Bachillerato* manuals for the Contemporary World History subject develop these contents and their associated activities, taking into account both their selective criteria and the validity of these. Finally, and in consideration of the previous sections, it presents a didactic proposal with which it aspires to show a different way of approaching the subject, consistent with the current purposes of education and the current curriculum.

Key words: Life Conditions, Working class, Industrial Revolution, Bachillerato, History of the Contemporary.

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS y JUSTIFICACIÓN.	4
2.LAS CONDICIONES DE VIDA DE LA CLASE TRABAJADORA.....	7
2.1. INTRODUCCIÓN.	7
2.2. MARCO GEOGRÁFICO Y TEMPORAL: LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL.	8
2.3. LA TRANSFORMACIÓN DE LA CLASE TRABAJADORA.....	11
2.4. EL DEBATE HISTORIOGRÁFICO ACERCA DE LAS CONDICIONES DE VIDA DE LA CLASE TRABAJADORA.....	13
2.4.1. Cuestiones preliminares.	13
2.4.2. El debate sobre cómo medir las condiciones de vida.	15
2.4.3. El debate entre “optimistas” y “pesimistas”.....	20
3.EL NIVEL DE VIDA DE LA CLASE TRABAJADORA EN LOS MANUALES DE 1º DE BACHILLERATO.....	26
3.1. MARCO LEGISLATIVO Y CURRICULAR.....	26
3.2. ANÁLISIS DE LOS MANUALES DE HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO.	27
3.2.1. Editorial Vicens Vives (2015).....	27
3.2.2. Editorial Anaya (2015).	30
3.2.3. Editorial Oxford (2015).....	32
3.2.4. Editorial SM (2015 y 2022).	34
3.2.5. Balance general.....	36
4.PROPOSTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CONDICIONES DE VIDA DE LA CLASE TRABAJADORA.	37
4.1. PRESENTACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN.....	37
4.2. OBJETIVOS QUE SE PRETENDEN CONSEGUIR.....	38
4.3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS A DESARROLLAR Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	39
4.4. SABERES BÁSICOS.....	40

4.5. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO.....	42
4.6. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.....	44
4.7. ORGANIZACIÓN DE TIEMPOS Y ESPACIOS.	45
4.8. RECURSOS Y MATERIALES.	48
4.9. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.	49
5.CONCLUSIONES.....	52
6.BIBLIOGRAFÍA.	53
7. ANEXOS.	1
7.1. ANEXO I: DATOS IDENTIFICATIVOS U.D.....	1
7.2. ANEXO II: CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES.	1
7.3. ANEXO III:.....	11
7.4. ANEXO IV: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	15

1. INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS y JUSTIFICACIÓN.

Tradicionalmente la educación estuvo al servicio de un grupo minoritario de privilegiados: las élites socioeconómicas. Sin embargo, desde mediados del siglo XIX, la irrupción del sistema fabril hizo necesario que la masa social, otrora excluida, ingresara al sistema educativo con el fin de adquirir una disciplina de fábrica y una serie de competencias mínimas con las que comprender las órdenes más técnicas que recibían. Así mismo, en el marco de unas naciones-estado en proceso de construcción y consolidación, se hacía necesario formar ciudadanos con sentido patrio a fin de que, en caso necesario, contribuyeran a la supervivencia y a los intereses “generales” de su Estado (Focault, 2005). En esto último, una disciplina como la Historia cumplía un papel esencial, enfatizando la enseñanza de aquellas “hazañas” y hechos históricos que justificaban la existencia de una idea de nación-estado concreta que había de

ser defendida y mantenida tal y como era idealizada (Bellati y Sáez-Rosenkranz, 2020).

Pero ¿Qué es la nación? En palabras de José Álvarez Junco (2016, p. XIX): “Las naciones son construcciones históricas, de naturaleza contingente; y son sistemas de creencias y de adhesión emocional que surten efectos políticos de los que se benefician ciertas élites locales”. Tal y como apunta indirectamente Álvarez Junco, y como señalan específicamente pedagogas como Bellati y Sáez-Rosenkranz (2020), la institución escolar y el currículo de la Historia han estado tradicionalmente al servicio de la ideología y los intereses de la clase dominante, quienes, partidarios de mantener ese *status quo*, incentivaron a que la escuela y su currículo perpetuaran el orden socioeconómico e ideológico imperante.

Sin embargo, los fines actuales de la educación difieren notablemente de las pretensiones decimonónicas, aspirando a dejar de contribuir a la reproducción social y fomentando la transformación de esta (Delors, 1996). Aun así, se da la paradoja de que la escuela a la par de ser un agente del cambio continúa siendo un elemento cooperador con la reproducción social (Bellati y Sáez-Rosenkranz, 2020). A este respecto, se ha de tener en cuenta que, aunque la Constitución actual establezca la libertad de cátedra como derecho de todo profesor, su práctica siempre tiene que ajustarse al currículo en vigor en cada comunidad autónoma (en este caso Cantabria, a partir del Real Decreto 243/2022, de 5 abril), que concreta y fija los saberes básicos de la materia de Historia. Estos saberes se definen en el Real Decreto antes citado como: “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área o ámbito y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas”. Por lo que a priori no debería haber incoherencias entre los fines y objetivos de la educación y la materia y los saberes básicos o contenidos utilizados.

Si bien, en lo relacionado a las Ciencias Sociales en general y a la Historia en particular, diversos estudios muestran la existencia de contradicciones. Y, pese a que sus objetivos están en consonancia con el compromiso social y ciudadano, los contenidos que recibe el alumnado no tienden a contribuir a ello.

En las aulas españolas, los libros de texto siguen constituyendo la ayuda más utilizada por el profesorado. Y sin una política pública de estos materiales, son las editoriales privadas las que estructuran, seleccionan y desarrollan estos saberes básicos de la manera que consideren más oportuna, aunque siempre ajustándose al currículo vigente. En este sentido, algunos autores (Sáez-Rosenkranz, Sabido-Codina y Barriga-Ubed, 2020) han señalado cómo en ellos imperan aún perspectivas didácticas de corte tradicional. Así mismo, diversos estudios (Prats, 1997) evidencian la existencia de una preocupación común entre docentes e historiadores en torno a la falta de conexión entre los contenidos que se están abordando en la ESO y el Bachillerato y la investigación histórica. Una deficiencia que conduce a la perpetuación y el mantenimiento de determinadas perspectivas o paradigmas pretéritos que han quedado obsoletos. Tal y como plantea Joaquim Prats (*Ibidem*, p.8):

“La selección de los contenidos históricos que se incorporan a la educación debe hacerse, desde mi punto de vista, con criterios que compaginen los objetivos educativos con el respeto a la coherencia y a la explicación histórica conseguida por el método histórico, lo que significa que la historia enseñada debe incorporar los avances de la ciencia histórica.”

Atendiendo a lo expuesto, se hace necesario establecer una cuestión fundamental que constituirá el motivo y eje vertebral de este trabajo: ¿Qué historia se está enseñando en los manuales de Bachillerato? Es evidente que abordar al completo esta problemática excedería los objetivos de un trabajo de estas características, por lo que el presente trabajo se centrará únicamente en los manuales de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato y en una temática concreta: las condiciones de vida de la clase trabajadora.

En este sentido, primeramente, se examinará la mayor parte del bagaje historiográfico relativo a las condiciones de vida de la clase trabajadora en el marco temporal de la Revolución Industrial, atendiendo de manera directa a las distintas interpretaciones y orientaciones que se han realizado del asunto. Tarea necesaria por dos razones: tomar conciencia del estado de la cuestión de este tema y evidenciar como la disciplina histórica se encuentra en continua construcción a través de los diferentes debates e interpretaciones, condicionadas, en muchos casos, por las circunstancias ideológicas, formativas y temporales de su autor; Así como, exponer los hechos fundamentales, los

conceptos y el marco cronológico, temporal y socioeconómico en el que se enmarca la temática elegida.

En segundo lugar, se analizarán los propios manuales. Para ello se manejarán algunos de los libros de texto de uso más común en los centros de Cantabria. Con ello se observará la forma en la que estos abordan un tema tan debatido por la historiografía, atendiendo tanto a los criterios selectivos utilizados por estas editoriales como a la vigencia de estos.

Por último, y tomando en consideración los apartados previos, se desarrollará una propuesta didáctica con la que se aspira a mostrar una forma diferente de abordar la temática, coherente a los fines y objetivos actuales de la educación y el currículo vigente. Como tal, se debe tener en cuenta que una propuesta de este tipo busca una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero esta pretensión no tiene necesariamente que ser compartida, al fin y al cabo, en toda propuesta subyace una parte importante de los juicios del autor.

2. LAS CONDICIONES DE VIDA DE LA CLASE TRABAJADORA.

2.1. INTRODUCCIÓN.

En 1936, Vere Gordon Childe (1996) en *Los orígenes de la civilización* utilizó por primera vez el concepto de “Revolución Neolítica” para nombrar y explicar el proceso de transformación económica que permitió al ser humano lograr su propio abastecimiento a través de la domesticación de animales y plantas. Este prolongado proceso trajo consigo un cambio drástico para la vida del ser humano, transitando desde de una sociedad de cazadores-recolectores a otra agrícola-ganadera.

A pesar de la obsolescencia que sufre actualmente, y no en vano, la perspectiva evolucionista de progreso cultural basada en la “Teoría de las Revoluciones” de Childe (Arias Cabal, 1991), lo cierto es que las evidencias arqueológicas demuestran como desde hace unos 12000 años el proceso de domesticación de animales y plantas fue intensificándose y expandiéndose desde el Levante Mediterráneo hacia su entorno inmediato (Europa, Medio Oriente y norte de África) (Guilaine, 2000; Diamond, 2006). Desde entonces, las

sociedades de la cercana Europa han estado inmersas en cambios a todos los niveles, aunque la tibieza característica de estas variaciones socioeconómicas supuso en definitiva el mantenimiento de esa sociedad eminentemente agrícola. No obstante, en el tránsito del siglo XVIII al XIX, se produjo en Inglaterra un fenómeno de cambio sin parangón que dio paso a una transformación sustancial para la historia de la Humanidad y cuya mayor característica fue el tránsito de una sociedad agrícola a otra industrial basada en el uso de nuevas fuentes de energía como el carbón, la electricidad o el petróleo. Una revolución que, a diferencia de la neolítica, necesitó de un menor tiempo para su expansión y consolidación por toda Europa y el orbe terrestre, transformando la vida y la estructura social de todas las sociedades en unas pocas generaciones (Cipolla, 1979).

A partir de entonces, se produjo un importante cambio social debido a las transformaciones producidas en la organización socioeconómica. Surge así un grupo social caracterizado por no poseer los medios de producción y depender exclusivamente de la venta de su fuerza laboral a cambio de un salario, trastocando las condiciones de vida de la clase obrera o trabajadora.

2.2. MARCO GEOGRÁFICO Y TEMPORAL: LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL.

Ante toda explicación y análisis histórico se hace ineludible la matización de dos dimensiones que precisan el dónde y el cuándo de nuestro objeto de estudio.

Joel Mokyr, en su obra *The British Industrial Revolution: an economic perspective* (1993, p.131), decía en relación con la Revolución Industrial: “Gran Bretaña tiene asegurado un puesto de honor en los libros de Historia: permanecerá como la Tierra Santa de la industrialización”. La afirmación de Mokyr no solo hace latente el hecho de que este proceso sea natamente británico, sino que incide indirectamente en las repercusiones que dicho proceso tendrá para la economía y la sociedad mundial. Lo cierto es que el tema de la Revolución Industrial ha sido una de las cuestiones más tratadas y debatidas

por la historiografía desde el siglo XIX. La importancia del fenómeno no escapó tampoco a sus contemporáneos, sin embargo, no fueron economistas insulares los primeros en estudiarla, sino continentales.

En 1837, el economista francés Jerome Adolphe Blanqui en su *Historia de la economía política europea desde los tiempos antiguos hasta nuestros días* (1839) acuña por primera vez el término de “Revolución Industrial”. El concepto fue acuñado haciendo un paralelismo entre el brusco cambio que supuso la Revolución Francesa en lo político y la fuerte transformación que trajo consigo la Revolución Industrial en lo productivo y tecnológico. En adelante, el concepto se extendería con relativo éxito por todo el continente y las islas (Canales, 1995). Pero no será hasta 1884 cuando el término se incorpore a la Historia académica de la mano del inglés Arnold Toynbee¹ (2011) con la publicación póstuma del ciclo de conferencias que dedicó a la Revolución Industrial en Inglaterra. Toynbee entendía el fenómeno como un proceso brusco de cambio económico y tecnológico desde 1760 y con consecuencias negativas para la organización social como resultado del aumento de la desigualdad económica entre la burguesía y la clase trabajadora. Esta visión pesimista de Toynbee contribuiría de inmediato al debate en torno a la cuestión de las condiciones de vida de la clase la clase trabajadora y pronto sería cuestionada. Sin embargo, su idea de transformación repentina y global de la economía apenas fue debatida y cuestionada, permaneciendo este paradigma prístino durante la mayor parte del siglo XX.

Siguiendo el paradigma “revolucionario”, T. Ashton publica en 1948 *La Revolución Industrial: 1760-1830*, donde incide en el fuerte y profundo impacto que supuso para todas las estructuras de la sociedad la Revolución Industrial. Del mismo modo, otro historiador económico, W. W. Rostow en su obra de 1960, *The Stages of economic growth*, propone la hipótesis del “despegue” (Take off), reforzando esa esa idea de crecimiento acelerado y autosostenido (Canales, 1995).

¹ No confundir con el también historiador de la economía Arnold James Toynbee, sobrino del citado autor.

Aun cuando la interpretación dominante no entrañaba la omisión o negación de un periodo previo de preparación, si suponía una sobredimensión del proceso de cambio y ruptura que trajo consigo la Revolución Industrial con respecto a la economía y la sociedad tradicional propia del Antiguo Régimen.

No fue hasta los años 80 del siglo XX cuando esta interpretación clásica y dominante fue revisada. Desde una perspectiva macroeconómica, el paradigma revolucionario fue cuestionado a tal punto de poner en tela de juicio incluso la validez del propio concepto de “Revolución Industrial”, incidiendo en esa idea de gradualidad planteada por Clapham. Fueron los trabajos desarrollados por Harley y Crafts, pertenecientes a la corriente historiográfica de la “Nueva Historia Económica”, los que iniciaron este reciente enfoque. Un nuevo paradigma historiográfico que respondía al contexto de crisis económica en el que estaba inmerso el Reino Unido y que supuso la puesta en duda del éxito industrial británico durante el siglo XIX por parte de los historiadores (Barrio y Hoyo, 2020).

Esta nueva visión de la Revolución Industrial se encontraba también en el planteamiento de T. Wrigley. Este historiador inglés, en su obra de 1993 *Gentes, ciudades y riqueza*, observó que, hasta mediados del siglo XIX, las tasas de éxodo rural habían sido bajas y el ritmo de crecimiento de la economía inglesa había sido lento y en base a actividades industriales de corte tradicional cuya fuente de energía era de origen orgánico. Esto llevaba a la idea de que, hasta mediados del siglo XIX, lo vivido en Inglaterra y en otras partes de Europa respondía más a un cambio cualitativo que cuantitativo, siendo dominante aún las actividades propias de una economía de tipo tradicional, aunque con rasgos novedosos que anunciaban la supremacía que comenzaría a tener la industria en las siguientes décadas (Canales, 1995).

La visión gradualista de la Revolución Industrial supuso la sustitución de la longeva tesis del cambio brusco por la de entender la Revolución Industrial como un proceso dilatado en el tiempo. Una perspectiva que acota el concepto de Revolución Industrial al momento histórico vivido en Inglaterra entre el último tercio del siglo XVIII y la primero del siglo XIX y en el que se sientan las bases tecnológicas, económicas y sociales que permitirían la extensión de la industrialización por el resto del mundo. Lo que a su vez excluye de este marco

histórico al proceso industrializador producido con posterioridad a lo largo de la mayor parte del globo.

2.3. LA TRANSFORMACIÓN DE LA CLASE TRABAJADORA.

Tratándose de un cambio social cualitativo, en palabras de Baldó Lacomba (1993, p. 20): “La Revolución Industrial debe ser analizada históricamente, es decir, dentro del contexto social global”. Un contexto inusual en el que se produce la llamada “doble revolución”, industrial y burguesa. Entendiendo esa imbricación, resulta plausible aseverar que la Revolución Industrial fue el aspecto económico-social del proceso de transformación sociopolítico de corte burgués denominado “Revolución Burguesa”.

En este sentido, el proceso industrializador producido en Inglaterra, promocionado esencialmente por la incipiente burguesía, supuso la aparición de un nuevo modo de producción que en última instancia trajo consigo unas diferentes relaciones sociales de producción, cuyo rasgo más distintivo fue la extensión del trabajo asalariado. Si bien, ha de entenderse que este proceso de extensión del trabajo asalariado y, por tanto, de surgimiento del colectivo que operaba en este nuevo método productivo, fue, al igual que la propia Revolución Industrial, un fenómeno gradual y cualitativo, sin llegar a ser la forma de trabajo dominante en la sociedad inglesa. De esta manera, paralelo al aumento de los nuevos medios técnicos y la centralización productiva en grandes recintos fabriles o *factory System*, medraron progresivamente las tasas de proletarización de la sociedad. Un sistema fabril establecido principalmente en los entornos urbanos, lugares a los que, en consecuencia, acudían un reguero constante de población de origen rural y eminentemente campesina en busca de empleo y residencia (*Idem*).

Fruto de este cambio en las relaciones de producción se originó un nuevo tipo de sociedad capitalista estructurada de modo diferente. En lo alto del escalafón se alzaba la clase burguesa acopiando de forma sistemática los medios de producción, ya fuera en forma de fábricas, tierras o empresas, estableciendo e imponiendo un dominio socioeconómico y político proclive a sus intereses. Por otro lado, se desarrolló la clase obrera o trabajadora ajena a la

posesión de los medios de producción y dependiente del salario obtenido por su labor en las propiedades de la burguesía.

Si bien, pese a que a través del término clase se tiende a agrupar a un colectivo de individuos y aun aceptando que estos eran conocedores de su posición, resulta difícil hablar de una conciencia colectiva común que direccionara su acción hacia determinados derroteros. Pese a todo, y habiendo hecho este inciso, lo cierto es que desde los albores de la Revolución Industrial algunos colectivos formados por obreros, conscientes y concienciados con una situación vital que consideraban injusta, comenzaron a reivindicar en grupo sus intereses, dando paso así al nacimiento del movimiento obrero. Desde los albores de la Revolución Industrial tomaron como ejemplo los *friendly societies*, un sistema tradicional de asociación que permitía al artesanado de un oficio concreto protestar, surgieron asociaciones de trabajadores o *unions* cuyo propósito era el de vindicar en contra de las nuevas relaciones de producción establecidas y el proceso de proletarización. Este movimiento obrero inicial, denominado *ludismo*, observaba como sus medios tradicionales de vida se encontraban en peligro como resultado de los nuevos avances técnicos, pasando a la acción directa y a la destrucción de las máquinas y los complejos fabriles como forma de protesta. No será hasta la década de los 20 del siglo XIX, cuando estos movimientos obreros emergentes se asociarían en sindicatos, primero por oficios y posteriormente generales, desde los que elevar sus proclamas más allá de su ámbito inmediato (Thompson, 1963).

En definitiva, la Revolución Industrial trajo consigo un cambio en el tejido socioeconómico, cultural y político, dando lugar a una nueva situación para la clase trabajadora; las condiciones de vida de estos últimos fueron objeto de preocupación por sus contemporáneos, al punto de converger, en muchos casos, en movimientos organizados que vindicaban una serie de mejoras legales y laborales que aliviaran en última instancia su propia situación vital.

2.4. EL DEBATE HISTORIOGRÁFICO ACERCA DE LAS CONDICIONES DE VIDA DE LA CLASE TRABAJADORA.

2.4.1. Cuestiones preliminares.

En virtud de las reclamas sociales y políticas anteriormente expuestas, pudiéramos caer en la vana esperanza de que los historiadores hayan llegado inevitablemente a la conclusión de que las condiciones de vida de la clase trabajadora durante la Revolución Industrial no hicieron sino empeorar con respecto a la situación de otros colectivos populares pretéritos y de su tiempo; de ahí que los obreros se organizaran y protestaran. A esta misma conclusión llegó Arnold Toynbee (2011), primer historiador en abordar esta problemática en su ciclo de conferencias sobre la Revolución Industrial en Inglaterra. Sin embargo, esta visión “pesimista” no se convirtió en un paradigma indiscutible, sino que en torno esta cuestión surgió una controversia historiográfica, cuya duración se acerca a los dos 200 años, y que aún hoy continua sin resolver. Siendo, por tanto, un debate abierto y susceptible a recibir nuevas aportaciones (Escudero, 2002).

Las razones de que este debate no haya sido resuelto no han de encontrarse precisamente ni en la carencia de información ni tampoco en la ausencia de aportaciones historiográficas. La cuestión no está en qué se necesita para concluir esta discusión sino en si es viable que esto ocurra. Lo cierto es que probable nunca estudiemos este asunto sin eludir la existencia de una controversia al respecto. Parece imposible que un autor pueda de manera objetiva concretar exactamente qué elemento ha de ser analizado y mediante qué instrumento para poder establecer el nivel de vida de cualquier individuo o grupo, al fin y al cabo, en palabras de Antonio Escudero (2002, p. 43):

“no existe un indicador sintético que recoja las múltiples dimensiones del nivel de vida o que lo haga sin recurrir a juicios de valor, de manera que, en sentido estricto, no sería neutral sostener que el ligero aumento del consumo no compensó el deterioro de, por ejemplo, las condiciones laborales y la salud ni tampoco afirmar lo contrario”.

Toda esta carencia de objetividad se acrecienta si escogemos conceptos² más recientes como el de “calidad de vida”, que refleja una percepción aún más subjetiva de los diferentes elementos que conforman las condiciones de vida del obrero, basándose principalmente en elementos no crematísticos para obtenerlo. Según Héctor Sejenovich (2011):

“[...] la calidad de vida no puede ser definida “objetivamente”. Queda claro que el concepto se refiere siempre a una percepción subjetiva que depende de la interacción del individuo y sus condiciones socio-materiales de existencia, que conforman su cultura” [...] “el modo en que cada grupo social define la calidad de vida se sostiene en percepciones y evaluaciones de la realidad, aspiraciones y valores que le son propios”.

Así mismo, muchos historiadores optaron por estimar las condiciones de vida a partir de los salarios reales, lo cual para ellos sería un indicador más objetivo. Sin embargo, las conclusiones no han sido coincidentes entre los diferentes autores como resultado de los diversos problemas surgidos al estimar los salarios reales como resultado de la escasa fiabilidad de los datos y debido a la dificultad de construir índices de coste de vida con los que deflactar los salarios nominales para obtener los salarios reales (Escudero, 2002).

Todo ello deja en manos de los historiadores la decisión de qué analizar y cómo y, en definitiva, la conclusión de si las condiciones de vida de la clase trabajadora durante la Revolución Industrial empeoraron o mejoraron. Si bien, la manera en que estos resuelvan esta cuestión siempre estará condicionada por su propia percepción subjetiva. En este sentido, Le Goff (2005, p. 32) planteaba que entre las funciones del historiador no está la de defender ninguna causa, sino la de defender y manifestar lo que piensa que es la verdad, a sabiendas de que no puede ser objetivo ni abstenerse de sus propias apreciaciones, en especial, cuando mide la importancia de determinados hechos históricos y sus causas. A este respecto, E.P. Thompson en su obra, *Miseria de la Teoría* (1981),

² A este respecto, el presente autor, inducido por las recomendaciones de Canales (1994), ha optado por utilizar el concepto de “condiciones de vida” por dos razones: primeramente, por la complejidad que conlleva la utilización de un concepto como el de calidad de vida para contextos pasados de los que carecemos de datos amplios y concretos sobre la percepción propia y subjetiva que la comunidad a la que se analiza tiene sobre el bienestar; y en segundo lugar, por su capacidad de englobar tanto factores económicos como sociales, a diferencia del concepto de “nivel de vida”, generalmente vinculado a factores de tipo económico como el coste de la vida.

hablaba de la “objetividad subjetiva”, entendiendo que la subjetividad del autor no es un obstáculo, sino todo lo contrario, al permitir que los acontecimientos históricos puedan ser modificados o completados por interpretaciones posteriores.

Advertidos de esta problemática, no cabe duda de la imprudencia que sería abogar por mostrar y asumir como válidos únicamente los presupuestos de una de las dos visiones (pesimista y optimista) a la par que se soslaya esta larga y enriquecida disputa historiográfica. Tampoco sería apropiado decantarse por ensalzar y priorizar uno solo de los instrumentos de medición del bienestar propuestos a lo largo de estos casi 200 años, dejando relegados al olvido el resto de los indicadores.

Ante tal situación, y evitando en la medida de lo posible nuestras preferencias ideológicas, la decisión más sensata pasa por mostrar, a grandes rasgos, la totalidad del debate historiográfico, incluyendo en este sus dos grandes problemáticas: la de cómo estimar las condiciones de vida y la de si mejoraron o empeoraron esas condiciones durante la Revolución Industrial. Pese a todo, esta pretensión de buscar la mayor objetividad posible pudiera ser tachada de irreal e ilusoria, si bien, el presente autor, al igual que E.P. Thompson, reconoce la imposibilidad de lograr la objetividad total, pero tal y como afirmaba Jacques Le Goff (2005, p. 35), la única manera de lograr esa objetividad sería “a través de revisiones incesantes de trabajo histórico, análisis, rectificaciones sucesivas y la acumulación de verdades parciales”.

2.4.2. El debate sobre cómo medir las condiciones de vida.

Una rápida ojeada a los diferentes estudios (Sanahuja Perales, 2001) realizados por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en relación con el grado de incidencia que tienen determinadas crisis sociales y económicas sobre las poblaciones de determinados países “desarrollados” y “subdesarrollados”, basta para evidenciar cual es el indicador preferencial de estos organismos internacionales para medir el bienestar de la gente y el desarrollo humano: el PIB per cápita. En cierto modo esto no es para nada extraño. A finales del siglo XVIII, Adam Smith en su obra *La Riqueza de las*

naciones (1776) sugería su utilización para medir el progreso de las naciones. Desde entonces han sido muchos los autores que han utilizado este indicador para calcular el crecimiento de los pueblos y naciones del mundo, convirtiéndose en el indicador más utilizado desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Todo ello en línea con el paradigma económico dominante que defendía una noción de desarrollo fuertemente al crecimiento económico, lo que hacía que la renta por habitante según Peña y Nistor (2021, pp.2-4) “se convirtiera en un sinónimo de desarrollo y ganase legitimidad como un indicador objetivo, apoyado sobre la noción de que el “desarrollo” o “progreso” pueden reducirse a una determinada cantidad de dinero”.

Sin embargo, economistas, como Joseph Stiglitz, vinculado a las entidades internacionales antes citadas, aunque fuertemente crítico con las actuaciones de estas (Gualdoni, 1999; Meier y Stiglitz, 2001), junto a otros como Fitoussi y Amartya Sen (2013, p. 69) consideran el PIB por habitante una herramienta inadecuada para estimar el bienestar de un colectivo. Para estos autores:

“Aunque el PIB mide sobre todo la producción de “mercado”, a menudo se ha tratado como una medida del bienestar económico. Confundir ambos conceptos puede llevar a conclusiones erróneas sobre el bienestar y conducir a decisiones políticas equivocadas”.

Son muchos los autores (Myrdal, 1974; Escudero, 2002; Cejudo, 2015; Peña y Nistor, 2021) que han señalado el PIB como un indicador imperfecto. En este sentido, Escudero (2002) señala al menos cinco grandes razones dentro de entre las muchas críticas que se han hecho a este indicador: primeramente, es un indicador que no tiene en cuenta el reparto desigual de la riqueza, es decir, la desigualdad social; En segundo lugar, no toma en consideración otros elementos, tales como la esperanza de vida, niveles sanitarios, educativos, condiciones laborales, tiempo de ocio, costes de la vida urbana, la degradación del medio ambiente, etc; Tampoco contempla el dinero negro proveniente del trabajo sumergido, ni el desempleo; Así mismo, no incluye las partidas que incrementan el bienestar y toma en cuenta otras que no lo generan como el gasto militar, entre otros.

Toda esta crítica realizada a la renta per cápita como indicador a través del cual establecer el nivel de vida de un colectivo ha venido acompañada de una serie

de indicadores alternativos. De esta manera, a finales de los años 70, el economista David Morris (1979) desarrolló el Índice Físico de Calidad de Vida, cuya principal novedad era la de deducir la renta per cápita y establecer el nivel de bienestar a partir de la media aritmética de tres elementos: la esperanza de vida a la edad de un año, la mortalidad infantil y la tasa de alfabetización adulta. Los resultados obtenidos al utilizar este índice mostraron que, aunque en la mayoría de los casos las conclusiones evidenciaban una alta correlación con las del PIB por habitante, también había importantes desviaciones para tener en cuenta, principalmente en los extremos superior e inferior de la clasificación obtenida a partir de la renta por habitante (Gómez Sepulveda y Huertas Sicacha, 2021).

Otros indicadores surgidos en este periodo fueron los utilizados por la Antropometría. La estatura era un indicador utilizado por los antropólogos para definir diferentes cuestiones, sin embargo, no comenzó a ser utilizado para medir el nivel de vida de los colectivos históricos hasta los años 70 y 80, apareciendo así una nueva línea de investigación: la Antropometría Histórica. Esta línea de investigación sostiene que la estatura final es fruto de la estatura genética potencial y la nutrición neta, determinada esta última por la ingesta de nutrientes, menos el desgaste físico producido por las condiciones de trabajo, el nivel de salud, el desgaste energético y el nivel epidemiológico. De esta manera, la estatura es un buen indicador de la calidad de la dieta y de la exposición infantil a las enfermedades (Floud, Wachter y Gregory, 1990). Además, posee una ventaja para el estudio de la Historia, derivada de la mayor fiabilidad de los datos antropométricos, obtenidos a partir de los registros militares y carcelarios, en comparación con las fuentes históricas sobre la renta (García Rodríguez, 2017; Meredith y Oxley, 2014).

Pese a todo, en los años 70 y 80, Norhaus y Tobin (1973) y Samuelson (1983) desarrollaron, respectivamente, la Medida del Bienestar Económico y el Índice del Bienestar Económico Neto, consistentes en añadir ciertas rectificaciones y ajustes a la renta añadiéndole otras variables como el valor del ocio, el trabajo en casa y descontando otros como el gasto militar o los costes de la contaminación. En esta misma línea, Dasgupta y Weale (1992), a principios de los años 90, crearon su propio índice manteniendo el PIB per

cápita, pero añadiéndole dos nuevos elementos novedosos (índices de derechos civiles y políticos) y otros ya utilizados (esperanza de vida al nacer, tasa de mortalidad infantil y nivel cultural), y estimando el nivel de bienestar a partir de la media aritmética de todos sus elementos. Así mismo, Amartya Sen, a principios de los 90, y en colaboración con la ONU, desarrolló el Índice de Desarrollo Humano, que ajustaba el ingreso per cápita a otros elementos como la esperanza de vida al nacer y el nivel cultural, de nuevo a partir de una media aritmética de los tres elementos. Bajo este indicador, Crafts realizó amplios estudios sobre el bienestar de varios países europeos en el marco de la Revolución Industrial (Escudero, 2002).

Indudablemente, a partir de estos instrumentos de medición alternativos se lograron resultados más completos al contabilizar y contrastar más de un elemento del bienestar, sin embargo, las críticas a estos indicadores no tardaron en llegar. Unas críticas que, como adelantábamos en apartados pretéritos, se basaban esencialmente en juicios de valor que imputaban una mayor importancia a uno de los elementos del bienestar frente al resto o en muchos casos acusaban a estos indicadores de soslayar otros elementos.

Todo ello en un contexto académico y económico fuertemente condicionado por la creciente preocupación hacia las grandes desigualdades de riqueza y salud, la creciente crisis medioambiental, la intensificación del trabajo, la revolución de los géneros, la globalización... y, en definitiva, todos aquellos riesgos y preocupaciones que caracterizan la sociedad moderna definida por Ulrich Beck (2002). Un mundo académico fuertemente alterado ante la irrupción en los últimos años de los 80s del Informe Bruntland (Peña y Nistor, 2021,) de las Naciones Unidas cuyo principal aporte fue el de romper con la idea de desarrollo occidental, basado en el modelo convencional de crecimiento constante de la economía, como vía a través de la cual solventar los aspectos materiales del bienestar humano. Aparece así la idea de desarrollo sostenible.

Este nuevo paradigma de desarrollo se centraba en explicar la imposibilidad de realizar un crecimiento constante e ilimitado en un mundo de recursos finitos. Una tradicional concepción de progreso y bienestar que había conducido a la humanidad a una crisis climática y medioambiental. Así mismo, ponía el foco en

la desigual distribución de los recursos medioambientales entre las personas. Todo ello sin dejar criticar la constante utilización del PIB pese a sus deficiencias. A este respecto, David Pilling (2019, pp. 2-3) afirmaba que:

“El principal baremo para medir el éxito de un país no tiene en cuenta ninguno de los efectos colaterales de la producción: cuanto más se genere, mejor, y si se fríe el planeta, que se fría. El Producto Interior Bruto, cifra talismán en la era industrial, y que ejerce un dominio férreo sobre la política, resulta inadecuado para medir el progreso en un mundo digital en el que los servicios constituyen el 80% de la economía. Nos hemos convertido en esclavos de su definición sesgada y restrictiva de bonanza. Si se calculara de otra manera, crecimiento y conservación medioambiental, no tendrían por qué entrar en el conflicto”.

Al calor de este nuevo paradigma, en los últimos 20 años, han surgido numerosas propuestas de indicadores alternativos. A pesar de todo, ninguno de los propuestos ha satisfecho las críticas. Si bien, entre los que gozan de un mayor grado de éxito y atracción son: el Índice para una Vida Mejor y el Índice de Progreso Genuino (Peña y Nistor, 2021).

El Índice de Progreso Genuino tomó parte de sus ideas del Índice de Bienestar Económico Neto de Tobin y Nordhaus. Fue desarrollado en la década de los 90 por el también nobel de economía y padre de la Economía ecológica, Herman Daly, y el filósofo y ecologista, John Cobb. Esta métrica del bienestar de nuevo recurría a los datos proporcionados por el PIB, pero ajustados a factores como la distribución de la renta, a fin de evidenciar la desigualdad que la mayor parte de indicadores pretéritos eludía, o la inversión en infraestructuras públicas. Así mismo, aportaba otras contribuciones no crematísticas al bienestar como el valor del trabajo doméstico y voluntario o los servicios ecosistémicos de humedales, tierras agrícolas y bosques, deduciendo a su vez los costes ambientales derivados de la degradación ambiental (reducción de la capa de ozono, agotamiento de los recursos no renovables, el cambio climático, etc) y los costes sociales como la delincuencia, la pérdida de tiempo de tiempo libre y de ocio o la desintegración familiar, entre otros.

El más actual de todos ellos es el Índice de Desarrollo para una Vida Mejor (*Idem*). Fue creado en 2011 por el gobierno de Francia a partir de las

recomendaciones de los ya mencionados premios nobel de economía, Joseph Stiglitz y Amartya Sen, y el también economista Jean-Paul Fitoussi. Para estos autores (Stiglitz, Sen y Fitoussi, 2013, p. 33) el objetivo era:

“[...] crear un conjunto sencillo de medidas que reflejen nuestras principales inquietudes. Así, podemos esperar que una versión revisada del PIB siga siendo usada para medir la actividad del mercado, pero también que esta sea completada con mediciones que reflejen más ampliamente qué le sucede a la mayoría de los ciudadanos (mediciones de la renta media), qué le sucede a los pobres (mediciones de pobreza), qué le sucede al medio ambiente (mediciones de agotamiento de los recursos y de la degradación del medio ambiente) y qué le sucede a la sostenibilidad económica (mediciones de deuda)” .

De esta manera, el Índice de Desarrollo para una Vida Mejor mide la riqueza, el desarrollo social y, en definitiva, el bienestar de una nación o grupo social a partir de once elementos, tres de ellos crematísticos basados en las condiciones materiales de vida como la vivienda, los ingresos y el empleo, y ocho no crematísticos y subjetivos basados en la calidad de vida como la comunidad, la educación, la calidad ambiental, la gobernanza, la satisfacción personal, la seguridad y el equilibrio entre la vida y el trabajo.

2.4.3. El debate entre “optimistas” y “pesimistas”.

La Revolución Industrial trajo consigo una profunda transformación en la organización social que para nada pasó desapercibida para sus contemporáneos (Canales, 1995). A partir de 1830, momento en el que, según Eric Hobsbawn (1992), los efectos de la Revolución Industrial se sintieron ampliamente en Inglaterra, diversos pensadores comenzaron a prestar atención a las consecuencias sociales de semejante hecho histórico, realizando meticulosos análisis de la situación que, en definitiva, señalaban el profundo deterioro de la vida que había sufrido la creciente clase trabajadora, conformando los cimientos de lo que sería la opinión pesimista.

Entre los muchos análisis realizados desde esta perspectiva pesimista durante el segundo tercio del siglo XIX destacan las contribuciones de algunos socialistas utópicos como Saint Simon, Fourier y Owen (Martínez, 2013) u otras obras aún más influyentes para el movimiento obrero como las obras de Marx y, en especial, el análisis crítico que realiza Friedrich Engels en su obra *La*

Situación de la clase obrera en Inglaterra (1845) en la que, tras realizar un duradero trabajo de campo, muestra de manera ejemplificativa el deterioro físico de los obreros, las malas condiciones de trabajo, vivienda y vestido, la falta de educación, los insuficientes salarios y las diversas enfermedades y adicciones que empeoran su bienestar. Destacan así mismo, personajes bastante alejados de los anteriores, como el político y aristócrata conservador británico Benjamín Disraeli, y liberales como John Stuart Mill (Escudero, 2002).

Pese a que esta visión pesimista del nivel de vida de la clase trabajadora era compartida por personajes de muy amplio espectro político e ideológico, esta visión pronto fue contrariada por otros autores como Chadwick o Porter (Idem) que sostenían una opinión completamente contraria, evidenciando una mejora del nivel de vida de la clase obrera.

Durante el último tercio del siglo XIX, nuevos pesimistas y optimistas continuaron con la controversia. Desde el punto de vista pesimista, la más relevante aportación fue la del antes citado Arnold Toynbee, para quien el proceso de industrialización trajo consigo un aumento de la desigualdad económica entre las élites y unas masas obreras cada vez más depauperadas. Tal era su percepción pesimista del fenómeno que llegó a calificarlo como un periodo “[...] «más catastrófico y terrible que ningún otro que jamás haya vivido nación alguna» [...]”, (Canales, 1994, pp. 171-172), logrando en una frase una buena síntesis de lo que se ha denominado la postura pesimista. Otros historiadores pertenecientes a la izquierda moderada -al igual que Toynbee- como Webb y Hammond también se sumaron a la visión pesimista (Ibidem). Si bien, en contestación a estos y desde las antípodas del liberalismo económico, personajes como Alfred Marshall y Robert Giffen, aportaron su visión optimista del asunto, centrada especialmente en como el aumento de la producción gracias a la industrialización había reducido el precio de los productos haciéndolos más accesibles pese a que la renta se mantuvo constante (Escudero, 2002).

Pese a todo, no fue hasta mediados de los años 20 cuando se inició el debate en su vertiente académica gracias a la publicación por J.H. Clapham de la primera parte de su obra *Economic History of Modern Britain* (1926). Un trabajo

cuya principal novedad era la de intentar huir de los datos fragmentarios y partidistas de los pretéritos pesimistas y optimistas, utilizando la renta como elemento objetivo con el que mostrar como durante la primera mitad del siglo XIX el poder adquisitivo de la clase obrera aumentó hasta un 60%. Pese a la aspiración de Clapham por cerrar el debate, su argumento en *pro* de la postura optimista fue contestado 4 años más tarde por el también historiador social John L. Hammond (1930), quien tras analizar el descontento latente durante la Revolución Industrial, acusó a Clapham de no haber tenido en cuenta en su estudio el hecho de que un aumento del consumo de alimentos y vestimenta no se traduce necesariamente en un aumento del bienestar, más aún si esta suposición se hace sin tener en cuenta la destrucción de la calidad de vida que trajo consigo el trabajo fabril. Todo ello espoleó de nuevo la visión pesimista del debate.

Los años siguientes brillaron por la ausencia de aportaciones significativas al debate, esto quizá como resultado del convulso panorama en el que se sumió toda Europa durante los años 30 y 40, centrando la atención de los historiadores hacia otros derroteros. Si bien, pasada la Segunda Guerra Mundial y condicionado el panorama académico por la creciente tensión vivida en Europa y el Mundo entre el bloque capitalista y el bloque socialista, Ashton dotó a la visión optimista de un renovado impulso, descartando los argumentos de Clapham por su escasa validez. Para Ashton, existía un número considerable de obreros que se habían visto marginados del crecimiento económico vivido, sin embargo, este número era inferior al de los que se habían visto patrocinados. Para ello aportó dos pruebas de lo ocurrido con la clase obrera en el condado de Lancashire entre principios del siglo XVIII y mediados del XIX. La población de estos lugares había visto reducida su mortalidad a la par que se beneficiaba de un aumento de sus salarios, pruebas, a juicio de Ashton, suficientes para evidenciar la mejora de las condiciones de vida de la clase trabajadora inglesa (Taylor, 1986).

La posición de Ashton fue fuertemente respaldada por otros prestigiosos compañeros de profesión y, además, resultaba acorde con los valores defendidos por el bloque capitalista durante este contexto de Guerra Fría, lo que parecían suficientes razones para cerrar el debate (Canales, 1994).

Sin embargo, lejos de las esperanzas que pudieran albergar los *optimistas*, la contestación a las tesis de Ashton llegaron de la mano de la mano de una serie de historiadores sociales británicos, renovadores del materialismo histórico, conocidos como el Grupo de Historiadores del Partido Comunista de Gran Bretaña, cuya principal aportación fue la de aplicar un tipo de narración histórica, que ponía el foco en los sujetos sociales ordinarios para posteriormente conectar desde ahí con procesos más amplios y globalizadores, la llamada Historia desde abajo (Hobsbawn, 1996). Desde esta corriente, Eric Hobsbawn en 1957 y Edward Palmer Thompson en 1963 alimentarían el debate desde una serie de argumentos pesimistas. Hobsbawn (1986) replicó los argumentos optimistas argumentando que la desigual distribución de la renta y la reinversión en las actividades económicas de los beneficios producidos por el crecimiento económico, habían perjudicado las condiciones de vida de la clase obrera. Estas malas condiciones de vida las obtuvo a partir de distintos elementos como la elevada mortandad, las altas tasas de desempleo y la mala nutrición a partir de alimentos adulterados. Ante las tesis esgrimidas por este historiador social, el historiador económico liberal Hartwell trató de contrastar estos argumentos a partir de dos trabajos (1959 y 1961), en los que, utilizando como indicador la renta nacional y los datos obtenidos sobre esta por Deane y Cole, demostraba como se había producido una distribución más equitativa de la riqueza al haberse incrementado los salarios (Escudero, 2002). Dos años después, E. P. Thompson, en su obra magna *The Making of the English Working Class* (1963), dedicó un apartado completo a criticar las tesis optimistas de Hartwell, y aunque no negaba que entre 1790 y 1840 el salario de los obreros estudiados por Hartwell hubiera aumentado, exclamaba como en última instancia esto se había hecho a costa de toda una serie de inconvenientes para la vida del obrero. Thompson llegó a concluir en torno a esta cuestión (*Ibidem*, p. 211):

“It is quite possible for statical averages and human experiences to run in opposite directions. A per capita increase in quantitative factors may take place at the same time as great qualitative disturbance in people’s way of life, traditional relationships, and sanctions. People may consume more goods and become less happy or less free at the same time” [...] “We might cite those trades, such as coalmining, in wich real wages advanced between 1790 and

1840, but at the cost of longer hours and greater intensity of labour, so that the breadwinner was "worn out" before the age of forty."

Su gran aportación fue precisamente su insistencia por abandonar la línea a de investigación de los salarios reales y centrarse en la del consumo, debido a los problemas que presentaban las series de los salarios reales. Además, optaba mostrar aquellos elementos no crematísticos que definían la calidad de vida de los obreros, como la destrucción de los modos tradicionales de vida, la morbilidad, las malas condiciones laborales y la falta de derechos laborales y políticos.

A partir de los años 70, el debate se vio alimentado por la aparición de los estudios regionales. La mayor parte de los historiadores que estudiaban la Revolución Industrial añadían un apartado dedicado a esta controversia, lo que a su vez incentivaba nuevas aportaciones al mismo, al punto de que más de una treintena de historiadores han realizado aportaciones a ambas posturas del debate (Escudero, 2002). Entre tal magnitud de aportaciones, globalmente los optimistas consiguieron desarticular los postulados más radicales, pero los pesimistas continuaron incidiendo en el aumento de la desigualdad. Lo que en cierto modo facilitó la aparición de una línea intermedia o moderada situada entre ambos bandos y que matiza algunos postulados optimistas y pesimistas. Estos "moderados" señalan como hubo indicadores del bienestar que mejoraron, pero otros incluso empeoraron. Así mismo, afirman que las mejoras fueron mínimas en comparación con las mejoras de las clases más elevadas (Canales, 1994).

Pese a todo destacan algunos modernos pesimistas como Rule (1990), que ofrece una conclusión pesimista derivada del aumento del consumo de alimentos de menor poder nutritivo, las malas condiciones laborales de adultos e infantes, la contaminación y las pésimas condiciones sociosanitarias de los barrios obreros.

Del mismo modo, destacan modernos optimistas como Lindert y Williamson, quienes, a partir del aumento de los salarios reales, sostuvieron que los elementos a deflactar no suponían un porcentaje lo suficientemente elevado como para que la calidad de vida declinara (Canales, 1994).

Los años 90 trajeron consigo una nueva línea de investigación renovadora, la ya mencionada Antropometría Histórica, que pretendía eludir los grandes escollos para medir las condiciones de vida utilizando nuevos indicadores como la estatura. Tal y como se adelantaba en apartados anteriores, la estatura resultaba un buen indicador social del consumo y de las afecciones infantiles que determinan tanto la estatura como las condiciones de vida del individuo.

Tras el estudio de los amplios registros militares y carcelarios, los antropómetras observaron que la pertenencia a una determinada clase condicionaba la estatura, siendo los individuos pertenecientes a la clase obrera los que contaban de media con una estatura más reducida. Así mismo, estudiando la estatura media de los británicos a lo largo del siglo industrializador (1760-1840) observaron una reducción de la estatura media. Otro de los aspectos más novedosos fue la comprobación de que, dentro de la clase trabajadora, las mujeres casadas y con hijos eran las más perjudicadas, observándose una reducción notable del volumen corporal de las mujeres con respecto a los hombres a partir de los 20 años, momento en el que empezaban a casarse y tener hijos. Todo ello dejaba entrever la desigual distribución de recursos del hogar, perjudicando a unas mujeres cuyo poder de negociación era nulo o escaso (Meredith y Oxley, 2014)

Mismas conclusiones fueron extraídas tras el estudio del proceso industrializador en otros países como EE. UU. y Australia. De esta manera, los antropómetras se sumaban a la hipótesis pesimista señalando como esa reducción de la talla no había estado producida por condicionantes genéticos sino por factores socioeconómicos y ambientales (Escudero, 2002, pp. 39-40).

Las últimas aportaciones a la controversia han llegado de la mano de Thomas Piketty, quien en su obra *El Capital en el siglo XXI* (2014), estableció como en el largo plazo (s. XVIII-XXI) la relación entre crecimiento y distribución había sido desequilibrada, pero fue en el siglo XIX, y en especial en las primeras etapas de la industrialización, cuando ese desequilibrio fue más desproporcionado.

3. EL NIVEL DE VIDA DE LA CLASE TRABAJADORA EN LOS MANUALES DE 1º DE BACHILLERATO.

El objetivo de este apartado es el de analizar algunos de los libros de texto o manuales de 1º de Bachillerato de uso más común en los centros de Cantabria con el propósito de observar la forma en la que estos abordan el tema de las condiciones de vida de la clase trabajadora durante la Revolución Industrial, atendiendo tanto a los criterios selectivos utilizados por estas editoriales como a la vigencia de estos. Si bien, previamente se reparará en el marco legislativo y curricular vigente en Cantabria, con el propósito de reconocer a que saberes básicos elude nuestro tema de análisis y a que competencias específicas y criterios de evaluación pudiera ser asociado nuestro tema de análisis.

3.1. MARCO LEGISLATIVO Y CURRICULAR.

Atendiendo al *Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*, el tema de las condiciones de vida de la clase trabajadora durante la Revolución Industrial en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato alude preferencialmente a dos saberes básicos:

-Niveles, condiciones y modos de vida en las sociedades contemporáneas: grupos, clases sociales y desigualdad social, clases medias y estado del bienestar en las sociedades avanzadas.

-La evolución histórica de la clase trabajadora y de las organizaciones obreras: experiencias y conflictos en defensa de los derechos laborales y la mejora de las condiciones de vida.

Aunque se ha de tener en cuenta que la antes citada legislación no especifica que saberes básicos han de ser tratados para que los alumnos y alumnas adquieran determinadas competencias específicas, teniendo en cuenta los saberes básicos en los que se puede insertar nuestro tema de análisis y la definición que se hace de las diferentes competencias específicas en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo en el Decreto 73/2022, nuestro tema de

análisis se relaciona de manera preferente con la competencia específica 3, que dice así:

3. Identificar la desigualdad como uno de los principales problemas de las sociedades contemporáneas, reconociendo las experiencias históricas de determinados colectivos, empleando el análisis multicausal y valorando el papel transformador del sujeto en la historia, para comprender cómo se han formado las actuales sociedades complejas, apreciar la riqueza de la diversidad social, valorar los logros alcanzados y asumir los retos que plantea la consecución de comunidades más justas y cohesionadas.

3.2. ANÁLISIS DE LOS MANUALES DE HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO.

3.2.1. Editorial Vicens Vives (2015).

Este manual de la editorial Vicens Vives aborda en dos unidades diferentes el tema de las condiciones de vida de la clase trabajadora durante la Primera Revolución Industrial.

En la Unidad 2, “La Nueva Era Industrial”, dedica un subapartado completo (“La sociedad urbana: burgueses y obreros”) a estudiar la problemática, aunque no se centra de manera específica en abordar las condiciones de vida, sino en incidir en la desigualdad existente entre obreros y burgueses. Aun así, se exponen las malas condiciones estructurales e higiénicas de los barrios obreros, los cuales crecieron de manera desorganizados, contaminados por su cercanía a las fábricas, carecían de infraestructuras (calles no pavimentadas, sin alcantarillado y sin recogida de basura) y los edificios carecían de los medios básicos (agua corriente, calefacción, etc). Así mismo, analizan las condiciones de trabajo centrándose en elementos crematísticos como los sueldos, que caracterizan de bajos teniendo en cuenta las largas jornadas de trabajo (12-13 horas).

Lo más destacado es la utilización de dos gráficas circulares en las que se muestra, por un lado, la distribución del gasto medio realizado por las familias obreras en 1832, y, por otro lado, el porcentaje de ingresos que cada miembro de la familia obrera generaba en esa misma fecha.

En la Unidad 4, “Los orígenes del movimiento obrero (1800-1914)”, se aborda de nuevo la problemática en primer lugar en el subapartado “El nacimiento de una nueva sociedad de clases” y posteriormente en el subapartado “La condición de los obreros en el siglo XIX”. Este último subapartado está completamente dedicado a la cuestión de las condiciones de vida de la clase trabajadora con el objetivo de establecer las causas que dieron lugar a los primeros movimientos de protesta obreros. En este caso, se enfocan nuevamente en los mismos aspectos: malas condiciones laborales, bajos salarios, distribución del presupuesto familiar, malas condiciones higiénicas y sanitarias de los barrios obreros.

Lo más destacado de este apartado es que se profundiza en estas cuestiones mediante el uso de fuentes primarias, como informes (como el Informe oficial sobre la ciudad de Derby, 1847, o el Informe sobre la comisión de fábricas de Manchester, 1833) y testimonios de contemporáneos (*La situación de la clase obrera en Inglaterra*, Engels). Además, se utiliza el testimonio de un hilador de algodón en Manchester en 1818 para resaltar el empeoramiento de las condiciones de vida de los obreros, llegando a comparar su situación con la de un esclavo negro antillano.

Como tal, el manual de Vicens Vives no aborda de manera explícita el debate historiográfico previamente planteado ni se posiciona claramente a favor de una de las dos visiones del debate. Sin embargo, teniendo en cuenta la selección específica de testimonios y fuentes utilizadas, así como la insistencia en ciertos aspectos, parece evidente que se inclina hacia la postura pesimista, que sostiene que, en líneas generales, la revolución industrial trajo consigo un deterioro en las condiciones de vida de la clase trabajadora en comparación con su situación anterior, así como una ruptura con los modos de vida tradicionales y la imposición de la disciplina fabril. Esto se refleja en una afirmación extraída del manual que dice: "En la ciudad, los campesinos proletarizados habían perdido la mayoría de sus referentes [...] De este modo, los obreros vivieron, en los primeros tiempos, una situación de desconcierto y tuvieron que adaptarse a unas nuevas formas de trabajo y una vida muy difícil".

El tema de las condiciones de vida es abordado de manera exhaustiva y en varios apartados por los autores del manual, lo cual demuestra la importancia de este fenómeno para comprender determinados eventos sociales de ese período, como el movimiento obrero y la estratificación social. La inclusión de una amplia variedad de fuentes primarias resulta beneficiosa para los estudiantes, ya que les permite familiarizarse con la labor del historiador al trabajar con fuentes directas y los expone a la metodología propia de esta disciplina académica.

La inclusión de un testimonio que muestra el trabajo infantil es adecuada y apropiada, se debería haber incluido también algún testimonio o análisis sobre el trabajo femenino, siendo pertinente abordar este aspecto para brindar una visión más completa y comprensiva de las condiciones de vida de la clase trabajadora durante ese período histórico.

El uso de los ingresos y gastos de un año específico (1832) como elemento de medida a partir del cual llegar a algún tipo de conclusión sobre las condiciones de vida de la clase trabajadora en el siglo XIX, como se ha atendido anteriormente, plantea problemas. Puede ser útil para obtener una idea general de la desigualdad existente entre distintas clases sociales, pero la complejidad y diversidad del fenómeno obliga a la precaución de no caer en generalizaciones.

Así mismo, resulta sorprendente que, pese a que el manual ha sido elaborado en 2015, los autores continúen utilizando los salarios reales sin advertencias, a pesar de los problemas surgidos al estimar dichos salarios reales debido a la escasa fiabilidad de los datos. Más sorprendente es aún que, a pesar de abogar por la visión pesimista, no se incorporen las contribuciones de la antropometría histórica, a pesar de que hayan transcurrido 20 años entre la aparición de los estudios de la antropometría histórica y la elaboración del manual. Esto demuestra una falta de actualización historiográfica en las interpretaciones y contenidos presentados.

3.2.2. Editorial Anaya (2015).

La editorial Anaya, en su libro de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, aborda la problemática de las condiciones de vida de la clase obrera durante la Revolución Industrial en dos unidades didácticas distintas.

En primer lugar, en la Unidad Didáctica 3, “La Primera Revolución Industrial”, se aborda el tema las condiciones de vida de la clase obrera de manera complementaria y sin profundizar en ello, ya que el objetivo principal de la unidad es analizar los cambios legislativos, políticos y económicos que condujeron a Inglaterra a convertirse en el primer país industrializado del mundo. A medida que se desarrolla la unidad y se examinan las consecuencias del proceso industrializador en la economía inglesa, también se presentan algunos testimonios que reflejan las repercusiones sociales de la industrialización. Por ejemplo, se incluye un testimonio de una trabajadora inglesa de 1832, extraído de la obra de Bonni Anderson, *Historia de las mujeres, una historia propia* (1991). Este testimonio destaca las malas condiciones laborales y la vulnerabilidad que enfrentaban las mujeres obreras en el entorno industrial y dentro de sus propias familias, desde la infancia hasta la edad adulta.

Pese a todo, la mayoría de los testimonios se encuentran concentrados en un apartado al final del tema denominado "Trabajo con documentos", donde se presentan un total de cuatro testimonios que los estudiantes deben analizar para responder a la pregunta de cuál era la situación de la clase obrera en este nuevo modelo productivo. Estos cuatro documentos abordan diversas cuestiones, como las malas condiciones ambientales, de salubridad e higiene en los barrios obreros, el trabajo infantil, la malnutrición, las deficientes condiciones laborales y el desempleo. Entre los cuatro testimonios, destaca uno de Turner Thackrah de 1832, en el que se resalta la baja estatura y el índice de masa corporal de los obreros, tanto hombres como niños y mujeres.

Por otro lado, esta problemática se aborda con mayor énfasis en la Unidad Didáctica 5, “Los cambios sociales en la sociedad europea del siglo XIX”, concretamente en el apartado 2, “La vida de las gentes: la burguesía y la clase obrera”. En este apartado se analiza de manera amplia y detallada las condiciones de vida de la clase obrera, centrándose en diversos elementos:

- Se examinan las malas condiciones laborales de los obreros industriales en comparación con su situación anterior como campesinos y artesanos. Se abordan aspectos como la dura disciplina en las fábricas, las largas jornadas laborales (12-15 horas), la falta de salubridad e higiene, la inseguridad laboral, el trabajo infantil y femenino, la ausencia de derechos laborales y los bajos salarios. Con relación a los salarios, destaca el uso de una tabla que muestra la evolución de los salarios reales de los obreros ingleses entre 1783 y 1847, basada en los estudios de Lindert-Williamson (1983) y Feinstein (1998).

-Se profundiza en el entorno marginal de los barrios obreros, caracterizados por viviendas sin servicios básicos donde habitaban numerosas personas. Se describen las condiciones precarias de estas viviendas, construidas con materiales inadecuados y ubicadas en áreas con altos niveles de contaminación, lo cual afectaba negativamente la salud de los obreros.

-Se examina el lamentable estado y escasez de prendas de vestir como muestra de la pobreza y las malas condiciones de vida de las familias obreras.

En virtud de los conocimientos seleccionados por los autores del presente manual, se presenta una perspectiva equilibrada en relación a las posturas optimista y pesimista. No se favorece ninguna de las dos posturas de manera predominante. Esto no implica adoptar una postura "moderada", sino más bien ofrecer diferentes interpretaciones tanto optimistas como pesimistas, dejando la conclusión final en manos del lector. Por un lado, se hacen referencia a estudios de optimistas modernos como Lindert y Williamson. Sin embargo, se reconoce que las condiciones de vida de los obreros industriales eran más difíciles en comparación con los obreros especializados en oficios tradicionales. Además, indirectamente se menciona la existencia de un debate historiográfico sobre las condiciones de vida, indicando que: “En función de las fuentes primarias disponibles y accesibles para los historiadores, su interpretación sobre hechos concretos del pasado puede ser diferente [...]”.

Teniendo en cuenta que entre los autores del manual se encuentran historiadores de gran prestigio como Enrique Moradiellos, Carlos Gil y profesores de didáctica de las CCSS como Joaquim Prats, Diego Sobrino y María Pilar Rivero, quienes defienden la incorporación de los avances más recientes de la ciencia histórica en la enseñanza de la Historia, no resulta sorprendente que se contrasten diferentes puntos de vista historiográficos y se ofrezca una explicación tan detallada y diversa, incluyendo una gran cantidad de fuentes primarias. La inclusión de las últimas contribuciones historiográficas se refleja en la bibliografía que se proporciona al final de cada unidad.

Sin embargo, resulta inusual que, a pesar de la intención de estos autores de incluir los estudios más recientes en los manuales de Historia, no se mencionen las aportaciones de la antropometría histórica en la explicación general de la Unidad Didáctica 5. Esto no significa que los autores desconozcan esta problemática, ya que en la bibliografía de la Unidad 3 se hace referencia a una obra de la editorial Anaya titulada *La Revolución Industrial: una nueva era* (Escudero, 2009), en la cual se mencionan los estudios de la antropometría histórica como los más recientes y válidos sobre la cuestión del "nivel de vida de la clase trabajadora".

3.2.3. Editorial Oxford (2015).

El manual de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato de la editorial Oxford aborda las condiciones de vida de la clase obrera en dos unidades didácticas diferentes.

Primeramente, el tema se aborda en la Unidad Didáctica 4, "Las Revoluciones Industriales", específicamente en el subapartado "La aparición de la sociedad de clases". Sin embargo, en este apartado, el tratamiento del tema es parcial y se centra en destacar la característica distintiva de la clase obrera, que es su dependencia del salario proporcionado por los empresarios a cambio del trabajo realizado. Además, se menciona que las condiciones de vida fueron pésimas durante todo el siglo XIX, pero no se ofrecen razones que respalden esta afirmación

Si bien es cierto que en este apartado se destaca la importancia diferencial que se concede a la situación de la mujer durante la industrialización, incidiendo

en su estado de desventaja y vulnerabilidad, y en las condiciones laborales y salariales inferiores en comparación con los hombres.

En segundo lugar, el tema se aborda nuevamente en la Unidad Didáctica 5, "Economía y movimiento obrero", específicamente en el apartado 2, "Los trabajadores en la sociedad industrial". En este apartado se analizan las condiciones de trabajo de hombres, mujeres y niños, centrándose en los siguientes aspectos:

- Las largas jornadas de trabajo (15 horas) como resultado del trabajo a jornal por unos bajos salarios.
- Los riesgos laborales derivados de la fatiga continua, la contaminación y la falta de medidas de prevención de riesgos.
- La degradación social al ser reemplazados los artesanos por obreros poco cualificados y deshumanizados.
- La falta de asistencia médica y social para los ancianos, viudas y enfermos.

Así mismo, los autores del manual dedican un apartado a incidir en la validez de las novelas decimonónicas como fuentes primarias al abordar la problemática social de las malas condiciones de vida de la clase trabajadora en Inglaterra, como por ejemplo "El pequeño Oliver Twist" de Charles Dickens, y en el continente, obras como "Los Miserables" de Víctor Hugo o "Germinal" de Émile Zola.

Además, se incluye otro apartado que enfatiza la importancia de las malas condiciones laborales y de vida tanto para las mujeres como para los niños, respaldado incluso por un testimonio directo de un médico de Manchester. En dicho testimonio se pone de relieve el alto porcentaje (50%) de accidentes laborales a los que estaban expuestos los niños que asistían a la escuela.

En base a los contenidos presentados en este manual, los autores no mencionan ni aluden al debate ni a las diferentes interpretaciones sobre la cuestión del bienestar de la clase trabajadora. Parece que defienden claramente una postura pesimista, centrándose en las malas condiciones laborales y haciendo hincapié en la situación de los niños y las mujeres. Sin embargo, al

enfocarse únicamente en estos aspectos de manera no muy detallada, se pasan por alto otras cuestiones importantes como la contaminación ambiental, las condiciones de vivienda en los barrios obreros, la nutrición y el desempleo, entre otros. Además, se observa un escaso número de fuentes primarias con las que apoyar la explicación.

No se puede afirmar que exista una conexión evidente entre la ciencia histórica y los contenidos de este manual. Esto se evidencia en tres aspectos: la falta de referencias historiográficas y el escaso uso de fuentes primarias, la tendencia a centrarse únicamente en las condiciones laborales para comprender las condiciones de vida, y la ausencia total de aportaciones de los últimos avances historiográficos, tanto pesimistas (Piketty, Antropometría Histórica, Rule, etc.) como optimistas (Lindert, Williamson, etc.).

3.2.4. Editorial SM (2015 y 2022).

A la hora de analizar el manual de Historia del Mundo Contemporáneo de la editorial SM, se han consultado tanto la edición de 2015, realizada por Luis Enrique Otero Carvajal, como la edición publicada a finales de 2022, también elaborada por el mismo autor y supuestamente actualizada respecto a la de 2015.

En el caso del manual de 2015, la cuestión de las condiciones de vida de la clase obrera inglesa durante la Primera Revolución Industrial se aborda en la Unidad Didáctica 2, “La Revolución Industrial”, más específicamente en el apartado 7, “Los rasgos sociales de la industrialización”. Sin embargo, en este apartado, el autor del manual no se enfoca de manera explícita en las condiciones de vida, sino en el factor principal que influye en esas condiciones: el trabajo. Otero Carvajal señala que las condiciones laborales de los obreros ingleses se habían deteriorado considerablemente en comparación con las de los artesanos y trabajadores gremiales. De este modo, los obreros industriales se veían obligados a trabajar largas jornadas laborales, enfrentando numerosos riesgos en su entorno laboral, en condiciones antihigiénicas y por salarios insignificantes. Estos bajos salarios llevaban a los obreros a vivir en viviendas precarias ubicadas en áreas insalubres, lo que a su vez condenaba a las familias a la desnutrición y el raquitismo.

Asimismo, Otero Carvajal hace uso de un fragmento de la obra de Engels, *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, para ilustrar el ambiente marginal y contaminado de los barrios obreros

Es notable la presencia de una gráfica de barras en una de las actividades de ampliación al final del tema, que muestra de manera comparativa la evolución de la renta per cápita en Reino Unido, Alemania, Francia, Italia y España desde 1820 hasta 1900. Con el objetivo de facilitar la interpretación de la gráfica, se acompaña de la pregunta: "¿Qué relación establecerías entre la industrialización y el nivel de renta en los países que aparecen en el gráfico?". Con esta pregunta, se busca llegar a la conclusión de que los países con altos índices de industrialización presentaban una renta per cápita más elevada.

En relación con el manual de 2022, el tema en análisis se aborda en la Unidad Didáctica 1.3. "Los orígenes de la Revolución Industrial", perteneciente al Bloque 1, "Los orígenes del mundo Contemporáneo", concretamente en el subapartado 6, "Los rasgos sociales de la industrialización". El autor de este manual ha decidido no solo mantener el título del subapartado, sino que aborda exactamente los mismos saberes que en el manual anterior, manteniendo a su vez la misma estructura explicativa, pero modificando el discurso. Tal es la similitud entre la edición de 2015 y la versión "actualizada" de 2022 que se utiliza incluso el mismo fragmento de la obra de Engels. La única originalidad plausible reside en la inclusión de tres testimonios sobre el trabajo infantil.

En vista de lo anterior, en ambos manuales Otero Carvajal concluye que las condiciones laborales y de vida de los obreros industriales ingleses empeoraron en comparación con la situación laboral y de bienestar de los artesanos que formaban parte del sistema gremial. Esto muestra una inclinación hacia una perspectiva pesimista. Si bien, atendiendo a la relación que se establece en la gráfica de barras y la interpretación que se pretende conseguir, pudiera concluirse equivocadamente que Otero Carvajal pretende defender una visión optimista de la cuestión, sin embargo, tal y como se ha tratado en apartados pretéritos, algunos pesimistas como E.P. Thompson reconocían que, aunque la renta per cápita de los obreros aumentara, esto en última instancia no fue suficiente para mejorar la condición de vida del obrero, ya que ese aumento traía aparejado toda una serie de inconvenientes para la vida del obrero.

En definitiva, ambos manuales abordan de manera minuciosa y fundamentada la cuestión de las condiciones de vida de la clase trabajadora. Sin embargo, la mayoría de los conocimientos y argumentos utilizados en ambas ediciones se basan en las contribuciones de autores como el mencionado E.P. Thompson o su compañero de partido, Eric Hobsbawm, quienes realizaron sus estudios hace más de medio siglo. Es evidente que tanto la edición de 2015 como la supuesta "actualización" de 2022 no incorporan los últimos avances de la ciencia histórica, como los estudios antropométricos. Del mismo modo, en ambas ediciones no se menciona la existencia de un debate historiográfico en torno a esta problemática.

3.2.5. Balance general.

En vista de lo expuesto, es evidente que los cinco manuales analizados siguen el enfoque "tradicional" para el estudio de las condiciones de vida de la clase trabajadora. Este enfoque se basa en el análisis de indicadores como los ingresos, la renta per cápita, la comparativa de precios y salarios reales o nominales, así como las condiciones higiénicas y nutricionales. Estas perspectivas se basan en las contribuciones historiográficas realizadas en el siglo XX. Sin embargo, desde finales de ese siglo, los estudios antropométricos han surgido como un nuevo enfoque desde el cual abordar esta cuestión, complementando las investigaciones anteriores que se centraban en aspectos económicos. A pesar del tiempo transcurrido desde su aparición y la gran cantidad de estudios recientes sobre el tema, los manuales de historia del mundo contemporáneo continúan sin incluir este enfoque.

Ante este hecho cabría plantear la cuestión de qué criterios selectivos han seguido los autores de estos manuales para decidir excluir las recientes aportaciones historiográficas. Muchas son las razones que pudieran esgrimirse al respecto, sin embargo, la única razón que es posible argumentar sin temor a equivocarse es la falta de conexión entre la didáctica de la Historia y los avances de la ciencia histórica.

En líneas generales, predomina la postura pesimista sobre la optimista en estos manuales. Además, se observa el uso frecuente de categorías teóricas del materialismo histórico, lo cual podría llevar a algunos historiadores liberales,

como Rafael Zaragoza Pelayo, a afirmar que estos manuales tienen un sesgo izquierdista y antiliberal. Sin embargo, teniendo en cuenta lo planteado por Gurvitch (1972), la dialéctica es más un camino que un punto de llegada. Por lo tanto, es difícil afirmar categóricamente que estos manuales tengan un sesgo izquierdista.

Por otro lado, la forma en la que organizan los contenidos a lo largo de la unidad sigue un enfoque académico y tradicional, sin considerar otras formas de aproximación, como abordar problemas sociales relevantes que estén más cercanos a la realidad y a los estudiantes. En cuanto a las actividades, no siguen una secuencia específica y su intención pedagógica varía entre la mera reproducción de conocimientos y la participación en procesos de construcción del conocimiento, con el objetivo de reforzar o ampliar el conocimiento, respectivamente.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CONDICIONES DE VIDA DE LA CLASE TRABAJADORA.

4.1. PRESENTACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN.

En el documento editado por la Consejería de Educación y Formación Profesional del Gobierno de Cantabria, *Hacia un currículo LOMLOE. Orientaciones para su implantación* (Bandrés Moro et al., 2022, p. 20) se establece que las programaciones didácticas han de tener toda una serie de características:

“La programación se concreta en un conjunto de unidades didácticas, poniendo especial cuidado en la selección de actividades con el fin de procurar experiencias útiles y funcionales que contribuyan al desarrollo y la adquisición de las distintas competencias y a mantener la coherencia pedagógica en las actuaciones del equipo docente [...] En la propuesta de unidades didácticas, que integrarán situaciones de aprendizaje, se reitera la conexión de las mismas con los elementos curriculares”.

Atendiendo a lo anterior y con el objetivo de realizar una propuesta que sea plenamente coherente con el marco legislativo vigente y realizable en el aula,

se propone la realización de una unidad didáctica que lleve por título *Las Desigualdades Sociales a lo largo de la Historia Contemporánea*³.

Una propuesta temática que pretende realizar una aproximación al tema a través de toda una serie de problemas sociales relevantes relacionados con la desigualdad. En este sentido, se pretende seguir una secuencia de contenidos y actividades Presente-Pasado-Presente-Futuro, en el sentido de partir del problema relevante actual de la desigualdad, retrotraerse hasta los orígenes contemporáneos de esa desigualdad (incidiendo en las condiciones de vida de la clase trabajadora), y finalmente regresar al presente para comprender las perspectivas de las que se han de partir para tratar de solucionar los problemas del futuro.

En cuanto a la contextualización pedagógica, la propuesta está planteada para un grupo de 1º de Bachillerato conformado por entre 15 y 20 alumnas y alumnos de unos dieciséis o diecisiete años. Unas edades en las que se debe tener en cuenta que el alumnado se encuentra en una fase de paso de la adolescencia a la juventud, en cuanto a su evolución psicológica. En este sentido, en relación con la psicología del aprendizaje, se hace preciso atender a las características específicas de su conformación psicopedagógica, en una etapa en la que el pensamiento formal aún no está plenamente asentado, sino en proceso de conformación. Por tanto, es posible que aun muestren dificultades para ir entendiendo y explicando procesos históricos y geográficos más abstractos.

4.2. OBJETIVOS QUE SE PRETENDEN CONSEGUIR.

Como materia, la Historia del Mundo Contemporáneo contribuirá a la consecución de los objetivos generales de la etapa del Bachillerato. Así mismo, contribuirá a la adquisición de los objetivos específicos de la materia Historia del Mundo Contemporáneo, del Decreto 73/2022, de 27 de julio.

Si bien, al mismo tiempo, se establecen una serie de objetivos que se pretenden conseguir durante el desarrollo de esta Unidad Didáctica:

³ Para ver los datos identificativos de la unidad ir al Anexo I.

O1) Comprender el concepto de desigualdad social y su relación con la formación de una sociedad de clases en el contexto histórico contemporáneo.

O2) Analizar las causas y consecuencias de la desigualdad social en diferentes períodos de la historia contemporánea.

O3) Reconocer las distintas formas de resistencia y lucha de la clase trabajadora para mejorar sus condiciones de vida, como movimientos obreros, sindicatos, huelgas y organizaciones de solidaridad a lo largo de la historia contemporánea.

O4) Evaluar críticamente las fuentes históricas utilizadas para estudiar las condiciones de vida de la clase trabajadora, identificando posibles sesgos y analizando su fiabilidad y pertinencia.

O5) Analizar y comprender el debate historiográfico sobre las condiciones de vida de la clase trabajadora, considerando diferentes enfoques y perspectivas teóricas utilizadas por los historiadores para abordar esta temática.

O6) Analizar las metodologías y herramientas utilizadas para medir y evaluar las condiciones de vida de las clases sociales en diferentes períodos históricos.

O7) Relacionar los ODS con la realidad de la desigualdad en el mundo actual, analizando su relevancia y su papel en la búsqueda de soluciones para reducir la brecha entre países y mejorar las condiciones de vida de las personas más desfavorecidas.

O8) Promover la utilización de habilidades de investigación, como la búsqueda y el análisis de fuentes primarias y secundarias, para comprender y participar activamente en el debate historiográfico y contribuir a la reducción de la desigualdad, tanto a nivel local como global.

4.3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS A DESARROLLAR Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Para cumplir los fines del Bachillerato, es necesario que la etapa contribuya a que el alumnado progrese en el grado de desarrollo de las competencias que, de acuerdo con el Perfil de Salida al término de la enseñanza básica, debe haberse alcanzado al finalizar la etapa del Bachillerato. Si bien, el alumno no

adquiere directamente esas competencias clave, sino que adquiere las competencias específicas que, según el artículo 2 c del Decreto 73/2022 del 27 de julio, son:

“Desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre las competencias clave, los saberes básicos de las materias o ámbitos y los criterios de evaluación”.

El Anexo II-A, del Decreto 73/2022, del 5 de abril, establece las competencias específicas de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, así como los criterios de evaluación y los descriptores operativos de las Competencias Clave del perfil de salida a las que contribuye cada competencia específica⁴.

En este sentido, la Unidad Didáctica planteada contribuirá a la adquisición de la Competencia Específica 3 y la Competencia Específica 5. Por su parte, el mencionado decreto define los criterios de evaluación como:

“Referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje” (art 2 d Orden 73/2022, de 27 de julio).

En este sentido, los criterios de evaluación seleccionados para la presente U.D. y referentes a las competencias específicas 3 y 5 son los siguientes: 3.1.; 3.2; 3.3.; 5.2.

4.4. SABERES BÁSICOS.

Según el artículo 2 e del Decreto 73/2022, de 27 de julio, *por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*, se entiende por saberes básicos los “Conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas”.

⁴ Para comprender la conexión de los diferentes elementos curriculares (Competencias específicas, criterios de evaluación, descriptores del perfil de salida y saberes básicos) de la Unidad Didáctica ver el Anexo II.

Como adelantábamos con anterioridad, la legislación vigente no precisa que saberes básicos han de ser tratados para que los alumnos y alumnas adquieran determinadas competencias específicas. Teniendo en cuenta la definición que se hace de las diferentes competencias específicas de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo en el Decreto 73/2022, existen algunos saberes básicos que se relacionan de manera preferente con las competencias específicas y criterios de evaluación seleccionados. Tal y como se especifica en el Decreto: “La organización y redacción de estos saberes se asienta alrededor de los ejes y claves conceptuales que estructuran las competencias específicas y tienen una clara intencionalidad temática”. Pese a todo, la selección de saberes realizada es fruto del criterio selectivo del presente autor, escogiendo y priorizando aquellos saberes que considera más apropiados para que el alumno adquiera las correspondientes competencias específicas y en coherencia con los objetivos e intenciones que se pretenden conseguir durante y al término de la U.D.

En ese sentido, los saberes básicos escogidos para el desarrollo de nuestra Unidad Didáctica son:

A. Sociedades en el tiempo.

-El trabajo del historiador: fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Argumentación histórica. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado.

-Niveles, condiciones y modos de vida en las sociedades contemporáneas: grupos, clases sociales y desigualdad social, clases medias y estado del bienestar en las sociedades avanzadas.

- La evolución histórica de la clase trabajadora y de las organizaciones obreras: experiencias y conflictos en defensa de los derechos laborales y la mejora de las condiciones de vida.

-Organismos e instituciones para la paz: de la Sociedad de Naciones a la Organización de las Naciones Unidas. La injerencia humanitaria y la Justicia Universal.

-La evolución de la situación de la mujer en la sociedad contemporánea: mecanismos de dominación y sumisión y cambios socioculturales. El movimiento por la emancipación de la mujer y la lucha por la igualdad: origen y desarrollo de los movimientos feministas.

-Movimientos sociales de concienciación y protesta en favor de la igualdad de derechos, del reconocimiento de las minorías y contra la discriminación

B. Retos del mundo actual.

-Desarrollo económico y sostenibilidad: de la idea del progreso ilimitado del liberalismo clásico a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

C. Compromiso cívico.

- Igualdad de género: situación de la mujer en el mundo y actitudes frente a la discriminación y en favor de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

-Valoración y respeto a la diversidad social, étnica y cultural: tolerancia e intolerancia en la historia del mundo contemporáneo. Defensa de los derechos

-Solidaridad y cooperación: los grandes desafíos que afectan al mundo y las conductas tendentes al compromiso social, el asociacionismo y el voluntariado. de las minorías.

4.5. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO.

Uno de los cambios que la nueva normativa establece, derivados de la evaluación por competencias, está en relación con la metodología didáctica. Aunque se ha de tener en cuenta que la mayor parte de estas metodologías fueron creadas hace décadas y llevan siendo desarrolladas en distintos centros, tanto públicos como privados, con distintos resultados de éxito desde hace largo tiempo. Las metodologías que se extraen del documento editado por la Consejería de Educación y Formación Profesional del Gobierno de Cantabria, *Hacia un currículo LOMLOE. Orientaciones para su implantación* (Bandrés Moro et al., 2022) y que son permitidas por este nuevo modelo de aprendizaje son entre otras: el aprendizaje basado en proyectos, los centros de interés, el estudio de casos, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en problemas,

aprendizaje basado en retos, el aprendizaje cooperativo, la flipped-classroom (clase invertida), el aprendizaje basado en el pensamiento, la gamificación, el pensamiento de diseño (Design Thinking) o el portafolio.

Pese a todo, teniendo en cuenta las dificultades teóricas y, subsecuentemente, prácticas para aplicar estas metodologías, los métodos didácticos elegidos son tres: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y el portafolio. La preferencia de estos métodos y no otros responde fundamentalmente a los objetivos que se pretenden alcanzar con esta propuesta. Si bien, se ha de tener en cuenta que esta elección es una sugerencia, siendo posible realizar la propuesta mediante la utilización de otros métodos didácticos, incluso siendo recomendable la utilización de otros métodos que el docente considere más convenientes atendiendo a las circunstancias y características del alumnado al que vaya dirigido. Ante todo, el uso de estas metodologías no supone descartar la instrucción directa, pero tampoco supone que este último tenga que ser el más empleado a lo largo de la unidad.

En este sentido, en la práctica, la U.D. se iniciaría con la lectura en clase de un artículo periodístico reciente en el que se plantea un problema social relevante auténtico y que los afecta, como es la desigualdad social.

Tras el planteamiento del problema, se incita al alumnado a tratar de resolver esta problemática. Los estudiantes pasarían a un segundo apartado en el que investigan y analizan el problema, definiendo primeramente el problema e identificando los saberes y habilidades que necesitan para abordarlo. A través de una combinación de clase expositiva y tareas, los estudiantes podrán comprender el fenómeno e identificar los indicadores sociales y los instrumentos de medición necesarios para desenmascarar el fenómeno de la desigualdad.

En un tercer momento, se generan una serie de hipótesis y preguntas que guían la investigación y la búsqueda de información acerca de los orígenes de la desigualdad social en la historia contemporánea. Durante la búsqueda de información los grupos de estudiantes, guiados por el profesor, buscan activamente información relevante y fiable, contrastando varias fuentes si es

preciso, para comprender a fondo la problemática y encontrar posibles soluciones.

De esta manera a medida que tratan de resolver el problema planteado, mediante un aprendizaje eminentemente activo, protagonista y cooperativo, adquieren y desarrollan toda una serie de saberes y competencias. Todo ello favorece a su vez el pensamiento crítico, la colaboración, el compromiso ciudadano, autonomía en el aprendizaje y el aprendizaje permanente.

Asimismo, durante todo este proceso de aprendizaje el alumnado recogerá su trabajo en su portafolio digital, aportando información extensa sobre su proceso de aprendizaje y reforzando la evaluación continua y formativa, ya que permite compartir sus resultados de aprendizaje.

4.6. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.

Según el artículo 2 f del Decreto 73/2022, de 27 de julio, *por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*, se entiende por situaciones de aprendizaje las “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas”.

En este sentido, teniendo en cuenta la perspectiva competencial planteada para la materia de Historia del Mundo Contemporáneo en la legislación vigente, resulta necesario realizar situaciones de aprendizaje activas a través de las cuales se puedan desarrollar proyectos de investigación e indagación que fomenten el interés cultural y social de los discentes, otorgándoles un rol activo en el procesamiento de información, la construcción de conocimiento y su transferencia. Así mismo, considerando el valor de la disciplina y la ciencia histórica en el análisis de la realidad histórica y actual, resulta esencial, en estas situaciones de aprendizaje, constituir conexiones entre el pasado y el presente, que permitan que la Historia se convierta en la “historia herramienta” que citaba Josep Fontana (1992), a través de la cual es posible incluso asumir compromisos ante los desafíos del siglo XXI.

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, la situación de aprendizaje a desarrollar lleva por título *La Altura, reflejo vertical de la sociedad*. Tal y como metafóricamente se adelanta en el título, la situación de aprendizaje pretende revelar desigualdades sociales en la contemporaneidad a partir de los estudios antropométricos. Para ello, la situación de aprendizaje seguirá la misma secuenciación temporal que la unidad (Presente-Pasado-Presente-Futuro), partiendo de la experiencia primaria para ir posteriormente a la reelaboración y formación de juicios críticos sobre la realidad.

En este sentido, se pretende partir de un supuesto ocurrido en una comunidad ficticia en el que un estudio antropométrico, que ha revelado que las personas con estudios universitarios tienen de media una altura promedio 3 cm mayor que aquellas con estudios primarios, ha generado un gran debate en la opinión pública entre una postura que relaciona esta diferencia con diferencias socioeconómicas reales y otra que lo niega.

Ante tal situación, se plantea a las alumnas y alumnos que, a lo largo de 8 sesiones, realicen en grupos un proyecto investigación en el que se aborde la validez de la metodología utilizada en el estudio (antropometría) y se compare el estudio con otras investigaciones antropométricas sobre la misma temática, pero de épocas anteriores, al fin de llegar a algún tipo de conclusión que esclarezca si esa diferencia de altura se debe a diferencias socioeconómicas o no. Y en el caso probable de que se debiera a diferencias socioeconómicas, proponer una serie de medidas que pudieran llevarse a cabo en un futuro inmediato para paliar esta problemática.

4.7. ORGANIZACIÓN DE TIEMPOS Y ESPACIOS.

La planificación de las sesiones seguirá el siguiente orden. Todo ello teniendo en cuenta que las sesiones son de carácter genérico y que las actividades, los materiales y los tiempos deberán adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante o grupo.

Sesión 1 (Introducción y plan de la U.D.): Esta sesión se enfocará en brindar una comprensión clara sobre los diferentes elementos curriculares que engloba la unidad, así como el sistema lógico y secuenciación que se va a seguir. Se

darán a conocer los objetivos y fines propuestos, los recursos disponibles, la metodología a emplear, la situación de aprendizaje a realizar y la forma de recogida de evidencias y evaluación de los aprendizajes. Todo con el objetivo de dar transparencia a la par de dotar al alumnado de la posibilidad de sentirse participe de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sesión 2 (Introducción al tema): La sesión estará dedicada a introducir al alumnado en la problemática social que supondrá el eje vertebral de la unidad y, en consecuencia, la situación-problema a resolver. Para ello se iniciará la sesión mediante la lectura individual de un artículo periodístico de reciente actualidad en el que se aborde el problema de la desigualdad en la actualidad, a fin de estimular o provocar interés por la temática. Se recomienda en este sentido el artículo titulado “El 1% de la población más rica acumula el 63% de la riqueza producida desde el año 2020 en todo el mundo” (Público). Una vez leído el artículo, se fomentará el intercambio de ideas y se facilitará un espacio (en asamblea o “U”) para que los participantes puedan expresar sus puntos de vista y discutir diferentes perspectivas sobre la desigualdad social. Teniendo en cuenta esos conocimientos previos, la reflexión conjunta inicial será acompañada por la explicación teórica del docente en la que se expondrá el significado de los conceptos anteriormente tratados (desigualdad, discriminación social, etc). En un segundo momento, y tratadas una serie de nociones básicas con las que comprender el texto, de forma individual, reflexionaran sobre el contenido del artículo y realizaran un comentario escrito que recogerán en su portafolio digital.

Sesión 3. (Indicadores e instrumentos para medir las condiciones de vida): La sesión se dedicará a brindar una explicación sobre los conceptos de condiciones de vida, calidad de vida y nivel de vida, así como al debate surgido en torno a la medición de estas realidades y la comprensión de la desigualdad social. Se llevará a cabo una exposición teórica y expositiva para abordar estos temas. En la segunda mitad de la sesión, se iniciará la situación de aprendizaje a partir de la lectura de un supuesto. A partir de ahí, los estudiantes trabajarán de manera cooperativa en grupos de aproximadamente 4 o 5 integrantes, con el objetivo de investigar la validez de los estudios antropométricos para evaluar las condiciones de vida de una población, lo que constituirá el primer objetivo de

la situación de aprendizaje. Durante esta actividad, los alumnos y alumnas podrán cambiar la disposición de las mesas si lo consideran necesario.

Sesión 4. (La desigualdad social durante la Revolución Industrial): La sesión se centrará en explorar la estructura social en las primeras sociedades industriales de Inglaterra y el nivel de desigualdad existente entre los diferentes sectores de la sociedad. Para lograrlo, los estudiantes trabajarán en grupos para cumplir con el segundo objetivo de la situación de aprendizaje, que consiste en investigar cómo se refleja la desigualdad social durante la Revolución Industrial inglesa, tanto entre los distintos sectores sociales como entre los géneros dentro de una misma clase social. Esto se realizará utilizando dos gráficas: una que muestra la evolución de la estatura de los trabajadores y de los burgueses ingleses durante la Revolución Industrial, y otra que presenta las diferencias en el índice de masa corporal entre hombres y mujeres de la clase obrera desde la infancia hasta la edad adulta.

Sesión 5, 6 y 7 (Condiciones de vida durante el siglo XIX en las sociedades industrializadas y el impacto social de los movimientos obreros): A lo largo de estas tres sesiones se abordará teóricamente el impacto de la industrialización en el medio ambiente y en las condiciones de vida de la sociedad, especialmente en la clase obrera. También se analizará el impacto de las respuestas sociales de los movimientos obreros y las principales mejoras sociales logradas a través de las políticas de bienestar.

A la par de la exposición teórica, el alumnado realizará el tercer objetivo de la situación de aprendizaje, que consiste en establecer relaciones entre tres variables: las fluctuaciones en la estatura de la clase obrera inglesa a lo largo del siglo XIX, la evolución de los factores ambientales y socioeconómicos que influyen en la estatura de los obreros, y las acciones y conquistas sociales alcanzadas por los movimientos obreros.

Sesión 8 y 9 (La persistencia y el aumento de la desigualdad en el mundo). Estas sesiones se centrarán en dos aspectos principales. En primer lugar, se analizará la persistencia de la desigualdad en las sociedades "desarrolladas" del siglo XX y XXI, a pesar de las políticas sociales implementadas. Por otro

lado, se explorarán las causas del aumento de la desigualdad entre los países del Primer y Tercer mundo a lo largo del siglo XX.

Asimismo, los estudiantes llevarán a cabo el cuarto objetivo de la situación de aprendizaje, que consiste en analizar de manera general un mapa que muestra la desigualdad en el crecimiento de la estatura a lo largo del siglo XX a nivel mundial, enfocándose en las grandes disparidades y las causas subyacentes.

Sesión 10 (La lucha contra la desigualdad en la actualidad: ODS): A lo largo de esta sesión se examinarán las medidas propuestas por diversos organismos internacionales para combatir la desigualdad en los próximos años, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Asimismo, se llevará a cabo el quinto y último objetivo de la situación de aprendizaje. A partir de la lectura del artículo "Los universitarios miden tres centímetros más que los que solo tienen estudios de primaria" de El País, y teniendo en cuenta las conclusiones obtenidas en los objetivos anteriores, se plantearán una serie de medidas (alrededor de 10) que los gobiernos podrían adoptar para eliminar estas diferencias. Cinco de estas medidas se enfocarán en abordar el problema desde su raíz, es decir, las diferentes condiciones de vida, mientras que las otras cinco se centrarán en superar las barreras socioeconómicas para acceder a la educación.

Sesión 11 (Presentación de los resultados): Durante la sesión, los grupos presentarán de manera oral sus conclusiones obtenidas a través de la situación de aprendizaje. Apoyándose en el software de presentación que consideren más adecuado, cada grupo dispondrá de aproximadamente 10 minutos para exponer sus resultados ante el profesor y el resto de la clase.

4.8. RECURSOS Y MATERIALES.

Los recursos que utilizar están constituidos por los materiales y equipos que ayudarán al profesor a impartir las unidades didácticas y presentar las situaciones de aprendizaje. En primer lugar, los materiales básicos elaborados por el propio docente serán el hilo conductor de la materia. En estos se ciñen tanto las problemáticas a tratar como los saberes básicos relacionados. Se dispondrá de otra serie de recursos, fundamentalmente audiovisuales, informáticos (proyector y Chromebook) e impresos (libros de textos, materiales

curriculares, libros de consulta, esquemas, fichas de trabajo, guías y periódicos y revistas).

4.9. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.

El marco normativo vigente establece que el propósito de la evaluación es valorar la adquisición de competencias específicas mediante criterios de evaluación. Es importante destacar que el desarrollo de competencias específicas no es un aprendizaje terminal, es decir, no se puede determinar que se ha adquirido completamente una competencia, sino que se encuentra en proceso de adquisición. Además, es fundamental tener en cuenta que la calificación debe estar vinculada a los criterios de evaluación y no a la ponderación de los instrumentos utilizados. No obstante, la evaluación sumativa debe estar subordinada a la evaluación formativa.

En este caso, se sugiere que la evaluación por parte del docente sea continua, con el fin de detectar el progreso de los estudiantes y tomar medidas de refuerzo si es necesario. Se trata de una evaluación formativa que permite identificar errores tanto en el alumnado como en la práctica docente, con el objetivo de corregirlos. Por lo tanto, todas las actividades realizadas a lo largo de la unidad, como el comentario de texto inicial y el proyecto de investigación, deben ser registradas en un portafolio digital a fin de tener evidencias constantemente.

La evaluación sugerida en esta propuesta evita la evaluación de actividades cognitivas básicas como el simple recuerdo, y en su lugar enfatiza procesos cognitivos más complejos, como la aplicación de lo aprendido, la investigación, el análisis, la argumentación, la opinión y la creación.

En este sentido, la primera evidencia de evaluación sería la realización del comentario de un artículo periodístico durante la segunda sesión, con el objetivo de tomar conciencia del punto de partida de los estudiantes y del grupo. Esta evaluación inicial es esencial para adaptar todo el proceso de enseñanza posterior.

A lo largo del proceso de aprendizaje, los estudiantes llevarán a cabo el proyecto de investigación incluido en la situación de aprendizaje, titulado "La altura, reflejo vertical de la sociedad". A medida que avancen en los objetivos, los productos y las evidencias de su trabajo se registrarán en su portafolio digital, lo que permitirá proporcionar un feedback constante y llevar a cabo lo que comúnmente se conoce como evaluación continua.

Por último, la evaluación final de la exposición oral servirá para identificar los aspectos que los estudiantes han interiorizado y aquellos que podrían obstaculizar su aprendizaje posterior.

<u>Competencia específica</u>	<u>Procedimientos</u>	<u>Evidencia de evaluación</u>	<u>Instrumento⁵</u>
CE 3	Análisis de tareas	Comentario de texto-Portafolio digital	Rúbrica
	Análisis de producciones del alumnado	Proyecto grupal-Portafolio digital	Rúbrica
	Análisis de producciones del alumnado	Exposición oral	Rúbrica
CE 5	Análisis de producciones del alumnado	Proyecto grupal-Portafolio digital	Rúbrica

⁵ Para ver las rúbricas propuestas ir al Anexo IV.

	Análisis de producciones del alumnado	Exposición oral	Rúbrica
--	--	------------------------	----------------

<u>Competencias específicas</u>	<u>Criterios de evaluación</u>	<u>Evidencia de evaluación</u>
CE 3 (70%)	3.1. (30%)	Proyecto grupal-Portafolio digital
		Exposición oral
	3.2. (30%)	Proyecto grupal-Portafolio digital
		Exposición oral
	3.3. (40%)	Comentario de texto-Portafolio digital
		Proyecto grupal-Portafolio digital
Exposición oral		
CE 5 (30%)	5.2. (100%)	Proyecto grupal-Portafolio digital

		Exposición oral
--	--	------------------------

5. CONCLUSIONES.

La Revolución Industrial inglesa marcó un hito crucial en la historia de la humanidad, provocando una transformación radical en el panorama global. Su impacto en la sociedad abarcó todas las esferas de la vida cotidiana, abriendo paso a transformaciones profundas en los métodos de trabajo, la educación y la interacción social. Desde la forma en que se realizaban las labores productivas hasta la manera en que las personas se relacionaban y convivían entre sí. En este contexto, las condiciones de vida de la creciente clase obrera experimentaron cambios significativos con respecto a su situación previa, y por muchos de los contemporáneos estas condiciones de vida no habían hecho sino empeorar. Sin embargo, esta visión pesimista no ha gozado de un consenso indiscutible. La evaluación de las condiciones de vida de los obreros durante la Revolución Industrial ha sido objeto de una larga controversia historiográfica, persistiendo durante casi dos siglos y aun sin resolverse por completo. Y, es que, resulta aparentemente insuperable para un autor lograr determinar de manera objetiva y precisa qué aspectos deben ser analizados y qué herramientas se deben emplear para establecer con certeza las condiciones de vida de un individuo

La importancia del fenómeno para la historia reciente de la humanidad y para la comprensión de la realidad actual hace necesaria su inclusión en los manuales de *Historia del Mundo Contemporáneo* de 1º Bachillerato. Si bien, aunque su inclusión en los mismos es discutible, su abordaje difiere notablemente entre unos manuales y otros. Tras el análisis de un total de cinco manuales se hace patente que existen diversas formas de abordar la temática, sin embargo, en la mayoría de los casos los contenidos o saberes no reflejan los avances de la ciencia histórica, ni aluden a las diferentes interpretaciones historiográficas ni se adecuan a los objetivos marcados por el currículo. Así

mismo, el modelo didáctico ofrecido en los mismo propicia un abordaje tradicional y expositivo, lejano y ajeno a metodologías activas y participativas.

Atendiendo a los anteriores aspectos y tomando en consideración los planteamientos metodológicos y la evaluación competencial vigente en la legislación vigente en materia educativa en Cantabria, se ha realizado una propuesta didáctica innovadora y flexible, que busca completar las limitaciones y deficiencias observadas en los manuales en torno a la temática propuesta, a la par que sirva como ejemplo para aquellos docentes que estén interesados.

6. BIBLIOGRAFÍA.

Álvarez Junco, J. (2016). *Dioses útiles: naciones y nacionalismo*. Galaxia Gutenberg.

Álvarez Rey, L., García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., Gibaja Velázquez, J.C., Palafox Gamir, J., y Risques Corbella, M. (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo. 1º de Bachillerato*. Vicens Vives.

Arias Cabal, Pablo. (1991). *De Cazadores a Campesinos. La transición al neolítico en la región cantábrica*. Universidad de Cantabria.

Baldó Lacomba, M. (1993). *La Revolución Industrial*. Síntesis.

Bandrés Moro, C., Blanco Requivilla, E., Lázaro del Pozo, C., García Pérez, M.M., González Gandarillas, G., González González, R. y Ortiz López, J.A. (2022). *Hacia un currículo LOMLOE. Orientaciones para su implantación*. Consejería de Educación y Formación Profesional del Gobierno de Cantabria.

Barrio, Á. y Hoyo, A. (2020). *Transformaciones económicas y acción colectiva (Europa, 1789-1914)*. Síntesis.

Beck, U. (2002). *La Sociedad del Riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Siglo XXI.

Bellatl, I. y Sáez-Rosenkranz, I. (2020). "Repensar la didáctica de la Historia desde la memoria". En: Sáez-Rosenkranz, I. y Prats Cuevas, J. (Eds.): *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. Ediciones TREA (pp. 65-89).

Blanqui, J. A. (1839). *Historia de la economía política en Europa desde los tiempos antiguos hasta nuestros días*. Imprenta de Nicolás Arias.

Canales, E. (1995). "A vueltas con la revolución industrial: avatares recientes de un viejo concepto". *Manuscripts*, 12, pp. 309-331.

Cejudo Córdoba, R. (2015). "Más allá del PIB: indicadores alternativos para la evaluación de la riqueza". *E-DHC*, 4, pp. 8-16.

Cepeda Gómez, J., Cepeda Gómez, P.R., Gómez Rivas, F., Calvo Maturana, A.J., Herrero Fernández-Quesada, M.D., y Martín Romero, M.A. (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo. 1º de Bachillerato*. Oxford.

Childe, Vere Gordon. (1996). *Los orígenes de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.

Cipolla, Carlo. (Ed.). *Historia económica de Europa (3) La Revolución Industrial*. Ariel.

Clapham, J. H. (1926). *An Economic History of Modern Britain*. Cambridge.

Dasgupta, D. y Weale, M. (1992). "On Measuring the Quality of Life". *World Development*, 20, pp. 119-131.

Dellors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Santillana.

Diamond, J. (2006). *Armas, gérmenes y acero. Breve historia de la humanidad en los últimos trece mil años*. Debate.

Engels, F. (2019). *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. Publicaciones Mia.

Escudero, A. (2002). "Volviendo a un viejo debate: el nivel de vida de la clase trabajadora británica durante la Revolución Industrial". *Revista de Historia Industrial*,

Escudero, A. (2009). *La Revolución Industrial: una nueva era*. Anaya.

- Fontana, J. (1992). *La Historia después del fin de la Historia*. Editorial Critica.
- Foucault, M. (2005) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. S. XXI.
- García Rodríguez, L. (2017). *Índice Físico de Calidad de Vida en Cantabria: 1980-2010*. Universidad de Cantabria.
- Genicot, L. (1980). "Simple observations sur la façon d'écrire l'histoire" en *Travaux de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université catholique de Louvain*, XXIII, Section d'histoire 4.
- Gómez Sepulveda, M. y Huertas Sicacha, S. (2021). *Evolución del índice de calidad físico de vida en América Latina Para el periodo de 1988-2018*. Universidad Icesi.
- Gualdoni, F. (1999). "El Banco Mundial se queda sin abogado del diablo". *El País*. 27/11/1999.
- Guilaine, J. (2000). *La difusión de la agricultura en Europa: una hipótesis aritmética*. Zephyrus, pp. 267-272.
- Gurvitch, G. (1972). *Dialectique et Sociologie*. Flammarion.
- Hammond, J.L. (1930). "The Industrial Revolution and Discontent". *Economic History Review*, 2, pp. 215-228.
- Hobsbawn, E. (1986). "El nivel de vida británico, 1790-1850". En Taylor, A. J. *El nivel de vida en Gran Bretaña durante la revolución industrial*. Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
- Hobsbawn, E. (1992). *The Age of Revolution*. ABACUS.
- Hobsbawn, E. (1996). "El Grupo de Historiadores del Partido Comunista". *Historia Social*, 25, pp. 61-80.
- Le Goff, J. (2005). *Pensar la historia. Modernidad, presente y progreso*. Paidós.

Martínez Mesa, F.J. (2013). "Utopía, cultura crítica y sociedad industrial: una aproximación a la naturaleza subversiva del discurso sansoniano". *Foro Interno*, 13, pp. 63-90.

Meier, G.M. (1980). *Leading issues in Economic Development*. Oxford University Press.

Meier, G.M. y Stiglitz, J.E. (2001). *Frontiers of Development Economics*. World Bank.

Meredith y Oxley (2014). "Food and Fodder: Feeding England, 1700-1900". *Past and Present*, 222, 1, pp. 163-214.

Mokyr, J. (1993). *The British Industrial Revolution: an economic perspective*. Boulder.

Morris, D. (1979). *Measuring the Condition of the World's Poor: The Physical Quality of Life Index*. Pergamon Press.

Myrdal, G. (1974). "Contribución a una teoría más realista del crecimiento y desarrollo económico". *Trimestre económico*, 161, pp. 10-26.

Nordhaus, W. y Tobin, J. (1973). "Is Growth Obsolete", en Moss, M. *The Measurement of Economic and Social Performance*. Milton Moss, pp.509-564.

Otero Carvajal, L.E. (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo. 1º de Bachillerato*. SM.

Otero Carvajal, L.E. y (2022). *Historia del Mundo Contemporáneo. 1º de Bachillerato*. SM.

Peña, E y Nistor, B. (2021). *¿PIB es Bienestar? Análisis comparado de los indicadores alternativos al Producto Interior Bruto*. ODG.

Perdices de Blas, L. (2006). *Escuelas del Pensamiento Económico*. Editorial del Economista.

Piketty, T. (2014). *El Capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.

Pilling, D. (2019, 3 de febrero). El PIB y su grave error de cálculo. *El País*. https://elpais.com/elpais/2019/02/01/ideas/1549019762_629559.html.

Prats, J. (1997). "La selección de los contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica". *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, pp. 7-18.

Prats, J., Moradiellos, E., Gil Andrés, C., Rivero, M.P., y Sobrino, D. (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo. 1º de Bachillerato*. Anaya

Rule, J. (1990). *Clase obrera e industrialización*. Crítica.

Sáez-Ronkranz, I., Sabido-Codina, J. y Barriga-Ubed, E. (2020). "Materiales para la enseñanza de la memoria: currículo y libros de texto". En: Sáez-Rosenkranz, I. y Prats Cuevas, J. (Eds.): *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. Ediciones TREA (pp. 89-110).

Samuelson, P. A. (1983), *Economía*, Mac Graw-Hill, Madrid.

Sanahuja Perales, J.A. (2001). *Altruismo, Mercado y Poder*. OCTAEDRO.

Sejenovich, H. (2011). "La calidad de vida, la cuestión ambiental y sus interrelaciones". Vasapollo, L. y Farah, I. (coords). *Vivir Bien ¿Paradigma no capitalista?* Plural Editores.

Smith, A. (1776). *Investigación sobre la naturaleza de y causas de la riqueza de las naciones*. Fondo de Cultura Económica.

Stiglitz, J.E. (1993). *Economía*. Ariel.

Taylor, A. J. (1986). *El nivel de vida en Gran Bretaña durante la revolución industrial*. Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Thompson, E.P. (1963). *The Making of the English Working Class*. Pantheon Books.

Thompson, E.P. (1981). *Miseria de la Teoría*. Crítica.

Toynbee, A. (2011). *Lectures on the Industrial Revolution in England: Popular Addresses, Notes and Other Fragments*. Cambridge University Press.

Zaragoza Pelayo, R. (2008). "El sesgo izquierdista de los textos de Historia en el Bachillerato". *La ilustración liberal: revista española y americana*, 36, pp. 39-44.

7. ANEXOS.

7.1. ANEXO I: DATOS IDENTIFICATIVOS U.D.

DATOS IDENTIFICATIVOS			
Título	LAS DESIGUALDADES SOCIALES A LO LARGO DE LA EDAD CONTEMPORÁNEA		
Etapa	BACHILLERATO	Curso	PRIMERO
Materia	HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO		
Temporalización	11 sesiones		

7.2. ANEXO II: CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES.

CONEXIÓN DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES			
Área 1 / Materia 1 / Ámbito	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
	3. Identificar la desigualdad como uno de los principales problemas de las sociedades	3.1. Describir la evolución de los conceptos de igualdad y de ciudadanía en la historia	CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de

	<p>contemporáneas, reconociendo las experiencias históricas de determinados colectivos, empleando el análisis multicausal y valorando el papel transformador del sujeto en la historia, para comprender cómo se han formado las actuales sociedades complejas, apreciar la riqueza de la diversidad social, valorar los logros alcanzados y asumir los retos que plantea la consecución de comunidades más justas y cohesionadas.</p>	<p>contemporánea y sus derivaciones sociales y políticas, a través del análisis multicausal de los principales sistemas políticos y sociales de los siglos XIX y XX, identificando las desigualdades y la concentración del poder en determinados grupos sociales.</p> <p>3.2. Analizar las condiciones de vida, el mundo del trabajo y las relaciones laborales y su conflictividad, a través del estudio multidisciplinar de los movimientos sociales, particularmente los relacionados con el obrerismo, valorando el papel que</p>	<p>diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p> <p>STEM1. Selecciona y utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones propias de la modalidad elegida y emplea estrategias variadas para la resolución de problemas analizando</p>
--	---	---	--

		<p>representan la acción colectiva y del sujeto en la historia para el reconocimiento de los derechos sociales y el bienestar colectivo.</p> <p>3.3. Deducir a través del estudio crítico de noticias y datos estadísticos la evolución del estado social, identificando los logros y retrocesos experimentados y las medidas adoptadas por los diferentes estados contemporáneos, así como los límites y retos de futuro, desde una perspectiva solidaria en favor de los colectivos más vulnerables.</p>	<p>críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario.</p> <p>CPSAA1.2 Desarrolla una personalidad autónoma, gestionando constructivamente los cambios, la participación social y su propia actividad para dirigir su vida.</p> <p>CD5. Desarrolla soluciones tecnológicas innovadoras y sostenibles para dar respuesta a necesidades concretas, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.</p>
--	--	---	--

			<p>CPSAA3.1 Muestra sensibilidad hacia las emociones y experiencias de los demás, siendo consciente de la influencia que ejerce el grupo en las personas, para consolidar una personalidad empática e independiente y desarrollar su inteligencia.</p> <p>CC2. Reconoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea, la Constitución Española, los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una</p>
--	--	--	---

			<p>actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.</p> <p>CC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.</p>
--	--	--	---

	<p>5. Identificar y reconocer los principales retos del siglo XXI a través de procesos avanzados de búsqueda, selección y tratamiento de la información, el contraste y la lectura crítica de fuentes, para entender el fenómeno histórico de la globalización, su repercusión en el ámbito local y planetario y en la vida cotidiana de las personas, y mostrar la necesidad de adoptar compromisos ecosociales para afrontar los Objetivos de Desarrollo Sostenible.</p>	<p>5.2. Identificar los principales retos del siglo XXI y el origen histórico de los mismos, a través del análisis de la interconexión entre diversos procesos políticos, económicos, sociales y culturales en un contexto global, argumentando la necesidad de adoptar comportamientos eco socialmente responsables y orientados a la sostenibilidad del planeta, la defensa de las instituciones democráticas, la mejora del bienestar colectivo y la solidaridad entre las generaciones presentes y futuras.</p>	<p>CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p> <p>STEM5. Planea y emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física y mental, y</p>

			<p>preservar el medio ambiente y los seres vivos, practicando el consumo responsable, aplicando principios de ética y seguridad para crear valor y transformar su entorno de forma sostenible adquiriendo compromisos como ciudadano en el ámbito local y global.</p> <p>CD1. Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciarla y reutilizarla posteriormente.</p>
--	--	--	---

			<p>CPSAA2. Adopta de forma autónoma un estilo de vida sostenible y atiende al bienestar físico y mental propio y de los demás, buscando y ofreciendo apoyo en la sociedad para construir un mundo más saludable.</p> <p>CPSAA4. Compara, analiza, evalúa y sintetiza datos, información e ideas de los medios de comunicación, para obtener conclusiones lógicas de forma autónoma, valorando la fiabilidad de las fuentes.</p> <p>CC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y</p>
--	--	--	--

			<p>de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.</p> <p>CC4. Analiza las relaciones de interdependencia y ecodependencia entre nuestras formas de vida y el entorno, realizando un análisis crítico de la huella ecológica de las acciones humanas, y demostrando un compromiso ético y ecosocialmente responsable con actividades y hábitos que conduzcan al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la lucha contra el cambio climático.</p>
--	--	--	--

			<p>CE1. Evalúa necesidades y oportunidades y afronta retos, con sentido crítico y ético, evaluando su sostenibilidad y comprobando, a partir de conocimientos técnicos específicos, el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar y ejecutar ideas y soluciones innovadoras dirigidas a distintos contextos, tanto locales como globales, en el ámbito personal, social y académico con proyección profesional emprendedora.</p>
--	--	--	---

7.3. ANEXO III:

DATOS IDENTIFICATIVOS			
Título	LA ALTURA, REFLEJO VERTICAL DE LA SOCIEDAD		
Etapa	BACHILLERATO	Ciclo / Curso	PRIMERO BACHILLERATO CSH
Área / Materia / Ámbito	HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO		
Descripción / contexto de la situación de aprendizaje	<p>Supuesto: Recientemente, un estudio antropométrico realizado a las cohortes de edad que nacieron entre 1990 y 1999 ha detectado que aquellas personas con estudios universitarios de media miden 3cm más que aquellos que únicamente tienen estudios primarios. El estudio ha sido publicado en diferentes medios de comunicación, haciéndose conocido y siendo objeto de debate por parte de la opinión pública.</p> <p>En un contexto político de campaña electoral, los candidatos políticos oportunamente se hacen eco de la noticia y comienzan a realizar sus interpretaciones al respecto, convirtiéndose el tema en la punta de lanza de defensa o crítica al marco legislativo vigente. Por parte de algunos sectores políticos se incide en la posibilidad de que esa diferencia de altura por el logro educativo pueda estar enmascarando algún tipo de diferencia socioeconómica real. Por su parte, otros sectores difieren con la interpretación de sus adversarios políticos, basándose en argumentos como el alto PIB per cápita y la meritocracia del sistema educativo, llegando a la universidad los alumnos más aventajados, independientemente de su capital socioeconómico. Tras varias semanas de debate en la opinión pública, el tema se ha visto</p>		

	desplazado del campo científico y académico, la sobreabundancia de información y de interpretaciones sesgadas es de tal magnitud que se ha caído que la mayor parte de la población ha caído en la desinformación.
Temporalización	8 sesiones

CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES			
Área 1 / Materia 1 / Ámbito	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORANEO	3.	3.1. 3.2. 3.3.	CCL3. STEM1. CPSAA1.2 CD5. CPSAA3.1. CC2.

			CC3.
	5.	5.2.	CCL3. STEM5. CD1. CPSAA2. CPSAA4. CC3. CC4. CE1.

SECUENCIACIÓN

Descripción de la actividad o proceso 1

-Lectura del artículo

- Investigar la validez de los estudios antropométricos para evaluar las condiciones de vida de una población

(1 sesión)

Descripción de la actividad o proceso 2

-Investigar cómo se refleja la desigualdad social durante la Revolución Industrial inglesa, tanto entre los distintos sectores sociales como entre los géneros dentro de una misma clase social. Esto se realizará utilizando dos gráficas: una que muestra la evolución de la estatura de los trabajadores y de los burgueses ingleses durante la Revolución Industrial, y otra que presenta las diferencias en el índice de masa corporal entre hombres y mujeres de la clase obrera desde la infancia hasta la edad adulta.

(1 sesión)

Descripción de la actividad o proceso 3

-Analizar y establecer relaciones entre tres variables: las fluctuaciones en la estatura de la clase obrera inglesa a lo largo del siglo XIX, la evolución de los factores ambientales y socioeconómicos que influyen en la estatura de los obreros, y las acciones y conquistas sociales alcanzadas por los movimientos obreros.

(3 sesiones)

Descripción de la actividad o proceso 4

- Analizar de manera general un mapa que muestra la desigualdad en el crecimiento de la estatura a lo largo del siglo XX a nivel mundial, enfocándose en las grandes disparidades y las causas subyacentes.

(2 sesiones)

Descripción de la actividad o proceso 5

- A partir de la lectura del artículo "Los universitarios miden tres centímetros más que los que solo tienen estudios de primaria" de El País, y teniendo en cuenta las conclusiones obtenidas en los objetivos anteriores, se plantearán una serie de medidas (alrededor de 10) que los gobiernos podrían adoptar para eliminar estas diferencias. Cinco de estas medidas se enfocarán en abordar el problema desde su raíz, es decir, las diferentes condiciones de vida, mientras que las otras cinco se centrarán en superar las barreras socioeconómicas para acceder a la educación.

(1 sesión)

7.4. ANEXO IV: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

RÚBRICA PRESENTACIONES ORALES				ALUMNO:
CRITERIOS (%)	DESCRIPTORES			<u>CALIFICACIÓN</u>
	Excelente	Bueno	Regular	<u>N</u>

ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS (40)	(40) Los contenidos están correctamente presentados: (Portada, índice, apartados causas-desarrollo-conclusiones y con unidad formal). Los datos están bien desarrollados, demostrando la capacidad de síntesis.	(25) Los contenidos no se organizan perfectamente: (faltan aspectos formales). Los datos están suficientemente desarrollados, pero no demuestran capacidad de síntesis.	(15) Los contenidos no se organizan del todo bien (faltan varios aspectos formales). Los datos, en su mayoría, no están suficientemente desarrollados.	(5) Los contenidos no se organizan: (faltan todos o la mayoría de los aspectos formales). Ninguno de los contenidos está suficientemente desarrollado.	
CONOCIMIENTO DE LOS CONTENIDOS (30)	(30) No necesita de guion.	(20) Apenas se apoya en el guion.	(10) Lee casi constantemente.	(5) Se limita a leer su guion u hojas de apoyo.	
LENGUAJE CORPORAL (20)	(20) Mira a toda la clase. Se posiciona de manera centrada a la audiencia.	(15) Mira a una parte. Casi siempre se posiciona de manera centrada.	(10) No busca contacto visual con toda la clase.	(5) No busca contacto visual. Posición esquiva.	

			Posición muy variable.		
EXPOSICIÓN ORAL (10)	(10) Tono de voz claro, pausas correctas y lenguaje apropiado.	(7) Tono de voz audible, sin pausas, discurso mejorable.	(4) Tono de voz fatigado. Sin pausas, lenguaje inapropiado.	(1) Tono de voz inestable. Sin pausas. Lenguaje inapropiado.	
CALIFICACIÓN FINAL:					

RÚBRICA COMENTARIOS DE TEXTO				ALUMNO:	
CRITERIOS (%)	DESCRIPTORES				CALIFICACIÓN
	Excelente	Bueno	Regular	Pobre/Malo	
CLASIFICACIÓN (20)	(20) Indica correctamente el autor, tipo de fuente,	(15) Falta al menos uno de los elementos de la clasificación o	(10) Faltan la mitad de los elementos de la clasificación o los	(5) Faltan la mayor parte de los elementos de la clasificación o la	

	cronología, naturaleza, destinatario y finalidad.	algún dato es erróneo.	datos son erróneos.	mayor parte de los datos son erróneos.	
ANÁLISIS (30)	(30) Indica correctamente el tema o idea principal y las ideas secundarias.	(20) Señala acertadamente el tema o idea principal pero no todas las ideas secundarias.	(15) Señala erróneamente una idea secundaria como principal. Ideas secundarias confusas.	(7) Señala erróneamente o no señala la idea principal. Ideas secundarias erróneas o no señaladas.	
COMENTARIO (20)	(20) Encuadra perfectamente el texto/mapa/fuente histórica en el contexto histórico.	(15) No ha dado un encuadre histórico completo.	(10) Encuadre histórico parcial.	(5) Encuadre histórico equivocado.	
COMENTARIO CRÍTICO (20)	(20) Relaciona la información con los conocimientos provenientes de otras	(15) Le falta relacionar mejor los conocimientos con los provenientes de otras fuentes y	(10) No sobrepasa los aspectos literales del texto. Apenas interrelaciona.	(5) No juzga el texto ni lo interrelaciona con otras fuentes de conocimiento.	

	fuentes, y las contrasta con la actualidad.	compararlas con la realidad.			
REDACCIÓN (10)	(10) El texto tiene coherencia y no hay errores gramaticales, de ortografía y puntuación.	(7) Casi todo el texto tiene coherencia. Se observa algún error gramatical, de ortografía o puntuación.	(4) El texto no está del todo bien organizado. Pierde coherencia. Se observa más de 5 errores gramaticales, de ortográfica o puntuación.	(1) El texto esta desorganizado. No guarda relación lógica. Se observa más de 10 errores gramaticales, ortografía o puntuación.	
CALIFICACIÓN FINAL:					

RÚBRICA PROYECTO GRUPAL				ALUMNO:	
CRITERIOS (%)	DESCRIPTORES				CALIFICACIÓN
	Excelente	Bueno	Regular	Pobre/Malo	

CONOCIMIENTOS GENERALES Y ESPECÍFICOS (50)	(40) Dominan la materia que trabajan, utilizando gran cantidad de datos detallados y demostrando conocer el contexto histórico.	(30) Demuestran sendos conocimientos sobre la materia y el contexto histórico, sin manejar datos concretos.	(20) Demuestran el suficiente conocimiento sobre la materia y el contexto histórico, sin manejar datos concretos.	(10) Demuestran escaso conocimiento y relación entre la temática y el contexto histórico.	
ESTRUCTURA Y RAZONAMIENTO (35)	(30) Capacidad para combinar las distintas partes sin perder coherencia y orden.	(20) Estructura clara y coherente. Bastante interrelacionada.	(15) Estructura clara pero básica. Suficientemente interrelacionada	(7) Estructura confusa. Escasa o inexistente interrelación entre sus partes.	
BIBLIOGRAFIA y WEBGRAFÍA (15)	(15) Utilizan una webgrafía y bibliografía abundante y fiable, siendo estas citadas de manera correcta.	(10) Utiliza webgrafía y bibliografía, siendo citadas de manera correcta.	(7) Utiliza webgrafía, pero poca o ninguna referencia bibliográfica. La mayor parte esta	(4) Apenas aparecen referencias webgrafías. No cita correctamente.	

			citado correctamente.		
<u>CALIFICACIÓN FINAL:</u>					