



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Máster

Máster en Profesorado de E.S.O, Bachillerato, F.P.,  
Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

**Especialidad de Geografía e Historia**



Autora:

**Inmaculada Hernández Calvo**

Director:

**Dr. Rafael de Miguel González**

Facultad de Educación

Noviembre, 2015

# ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| 1. Introducción.....   | 2  |
| 2. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo.....   | 3  |
| 2.1. Marco teórico.....  | 4  |
| 2.1.1. Panorámica actual de la educación y de la profesión docente. Evolución legislativa en materia educativa y de la formación del profesorado en España...4 |    |
| 2.1.2. Competencias que proporciona máster y contribución de las asignaturas a su obtención.....   | 6  |
| 2.2. La experiencia en el centro educativo.....  | 16 |
| 3. Justificación de la selección de los proyectos.....   | 18 |
| 4. Reflexión crítica sobre la relación existente entre los dos proyectos.....  | 20 |
| 5. Conclusiones y propuestas de futuro.....  | 25 |
| 5.1. Conclusiones.....   | 25 |
| 5.2. Propuestas de futuro.....   | 26 |
| 6. Bibliografía y referencias documentales.....  | 30 |
| 7. Anexos.....   | 32 |

## **1. INTRODUCCIÓN**

El Trabajo Fin de Máster constituye una memoria integradora de todos los saberes y competencias que se han obtenido cursando las diferentes asignaturas y realizando los dos periodos de prácticas. El Plan de Estudios del Máster se caracteriza por su interdisciplinariedad dado que contiene los conocimientos teóricos y prácticos que el docente ha de adquirir para ejercer su profesión satisfactoriamente. Dichos contenidos provienen de la psicología evolutiva y social, de la pedagogía, de la sociología de la educación, de la legislación educativa, de la didáctica general y, por último, de la didáctica específica del área de especialización.

El objetivo de este trabajo es realizar una reflexión de la profesión docente a partir de la explicación del modo en que han contribuido a la adquisición de las mencionadas competencias tanto las materias cursadas como la experiencia de prácticas en el centro de enseñanza. Para profundizar en las importantes aportaciones profesionales que nos ha otorgado el máster la reflexión también incluye el comentario crítico de los dos proyectos que, a mi juicio, han tenido mayor repercusión en mi formación como docente. Se completa con algunas propuestas de mejora en el campo docente y educativo que a lo largo de estos meses he ido detectando. La estructura del trabajo es, por tanto, la siguiente.

El primer apartado, *La profesión docente a partir del marco teórico y la experiencia en el centro educativo*, consiste en una revisión sintética de las competencias que nos han aportado las distintas asignaturas y las prácticas docentes.

El segundo apartado, *Justificación de la selección de los proyectos*, se trata de una explicación crítica de dos trabajos del máster escogidos por haber contribuido de manera más señalada a mi aprendizaje. Ambos se repasan con mayor detenimiento el tercer apartado, *Reflexión crítica sobre la relación existente entre los dos proyectos*, incidiendo en las conexiones que presentan y apuntando sus diferencias.

Por último, las ideas más destacadas que se han ido desarrollando a lo largo del trabajo, y que conforman las claves de la presente memoria, se recogen en el apartado final *Conclusiones y propuestas de futuro*. Como su propio nombre indica, también dedica un espacio a propuestas que sean de utilidad para que la educación supere con éxito los retos a los que se enfrenta.

## **2. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO**

La educación ejerce un papel fundamental en el mundo en el que vivimos, y es, sin duda, la base del desarrollo humano en el plano cognitivo y social, ya que nos ofrece la formación necesaria para conseguir un pleno desarrollo personal y profesional. Gracias a las nociones de los distintos campos del saber científico que nos permite aprender, así como a las aptitudes y principios morales y democráticos que nos aportan, se nos abre la oportunidad de crecer como personas libres y autónomas, capaces de tomar nuestras propias decisiones y de resolver los distintos problemas que se nos presentan en la vida. Y lo que es más importante, cuanto mayor sea la formación recibida, mayores y mejores expectativas de futuro tendremos.

Es por ello, que la educación es uno de los pilares de nuestra sociedad, y, por tanto, su acceso es considerado un derecho básico para todas las personas por igual. Esta postura es compartida por todos los países desarrollados, quienes recogen este derecho en sus Cartas Magnas y regulan su organización y funcionamiento a través de sus respectivas leyes educativas. Como consecuencia de la función primordial que la educación cumple en el desarrollo y el progreso de las sociedades, la figura del profesor resulta imprescindible, como diseñador de las programaciones y de las actividades didácticas y ejecutor de las mismas en clase. En su figura reside la elección de las estrategias educativas más acordes para que se produzca el aprendizaje de un grupo determinado de alumnos. Por esta razón es uno de los ejes centrales en torno al cual gira el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como tal, desempeña una influencia decisiva en que dicho proceso resulte exitoso.

De acuerdo a lo expuesto en esta introducción, en un primer apartado se va a abordar la profesión docente a partir del marco legislativo que fija el sistema educativo español y regula la formación del profesorado, y de las competencias que proporciona el máster en pos del buen ejercicio de la función docente, analizando para ello la contribución de cada una de las materias cursadas en la adquisición de las mencionadas competencias. También se tratará, en un segundo apartado, la implicación de mi experiencia como profesora en prácticas en el centro educativo en el desarrollo de las aptitudes requeridas para ser un buen profesor de Ciencias Sociales tanto en la educación secundaria obligatoria como en la postobligatoria.

## **2.1. Marco teórico**

### **2.1.1. PANORÁMICA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN Y DE LA PROFESIÓN DOCENTE. EVOLUCIÓN LEGISLATIVA EN MATERIA EDUCATIVA Y DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA**

Es indudable la importancia de la educación y de una buena formación docente en términos didácticos y pedagógicos para que los objetivos de aprendizaje se cumplan. Pero, a pesar de ello, los resultados españoles en materia educativa distan de ser halagüeños. Los datos recogidos en los principales informes educativos, -entre los cuales destaca el Informe Pisa desarrollado por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos)-, nos muestran que la calidad y equidad del sistema educativo español se encuentra en una posición inferior del promedio de los países de la OCDE; también el rendimiento del alumnado español está por debajo de la media de estos países, mientras que, en el caso de nuestro país, el absentismo escolar es mayor. Al respecto, hay que matizar que en los últimos cuarenta y cinco años nuestro sistema educativo ha experimentado un proceso de cambio y adaptación al resto de países desarrollados, una parte importante de los cuales presenta una trayectoria educativa de mayor bagaje. Una de las cuestiones pendientes que más tardíamente se ha abordado con objeto de dar un cambio sustancial a la enseñanza que se refleje en la mejora de los resultados educativos, ha sido la formación del profesorado de secundaria.

Nuestro sistema educativo tiene como punto de arranque la Ley General de Educación (LGE), de 1970. Desde entonces y hasta ahora ha sido una prioridad adaptar la educación a la realidad y dar respuesta a las diferentes necesidades educativas que se han ido generando según el contexto social y cultural; hecho que se ha materializado en las siete leyes educativas que se han redactado.

Actualmente, el panorama educativo está marcado por la implantación progresiva en todas las etapas educativas de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE), en sustitución de la Ley Orgánica de Educación (LOE). El nuevo marco normativo ha generado controversia desde su nacimiento por el equivocado concepto de la educación que recoge. Y es que en el intento de mejorar la calidad educativa, ha establecido cambios poco eficientes y que socavan los principios consolidados de la educación española. Alarmadas por el retroceso que esta ley conlleva, algunas Comunidades Autónomas han tomado la iniciativa de impedir la

aplicación de esta ley en su territorio competente, conservando la LOE. Nos encontramos, por tanto, ante una situación complicada en la que urge dar respuestas contundentes que hayan sido elaboradas como resultado del acercamiento de posturas y del consenso.

Al igual que la educación, la formación del profesorado ha evolucionado (González Gallego, I., 2010), aunque se ha adaptado a las nuevas circunstancias educativas de manera tardía. La primera ley que fijó como requisito para ser profesor la adquisición de competencias pedagógicas fue la LGE de 1970, para lo cual contempló la creación del Certificado de Aptitud Pedagógica, más conocido como CAP. Se hizo necesaria la implantación de este curso al modificarse el papel del profesor que pasaba a ser docente de los tres cursos (BUP) ideados para preparar a los estudiantes que en un futuro se decantasen por cursar estudios superiores. Mientras que, la enseñanza básica y obligatoria (EGB), extendida de los 6 a los 14 años, se convirtió en competencia de los maestros que proporcionaban una enseñanza general.

Veinte años después, la LOGSE estableció algunas modificaciones materializadas en el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), cuya implantación fue escasa y estuvo vigente en connivencia con el CAP. Un nuevo impulso se pretendió dar a la formación del profesorado con la LOCE a través del Título de Especialización Didáctica; sin embargo, este curso no entró en funcionamiento a raíz de la no aprobación de la ley. Habría que esperar hasta la llegada de la LOE para que se incidiera en la especialización del profesorado, profundizando en aspectos pedagógicos, didácticos y de la psicología evolutiva y social, así como en la formación específica en el respectivo campo de conocimiento. De este modo, en el seno del Espacio Europeo de Educación Superior nació el *Máster Universitario en profesorado de Educación Secundar Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*.

La instauración del máster ha sido un reclamo realizado por los especialistas de la educación durante años. No tenía sentido alguno que siguiera proporcionándose a los futuros docentes una formación escasa en materia pedagógica, y nula en la didáctica propia de su correspondiente saber científico. Esta formación, provista por el CAP durante casi cuarenta años, no preparaba a los profesores para desempeñar con éxito la doble función que hemos de cumplir. Por un lado, enseñar y educar a todos los alumnos

que cursan la educación secundaria obligatoria, teniendo en cuenta sus diferentes intereses, capacidades y características personales. Por otro, preparar adecuadamente a los estudiantes de bachillerato que planean proseguir sus estudios una vez finalizada la etapa escolar. En vez de enfocar la docencia al cumplimiento de estas exigencias, las formas de actuación docente que el CAP perpetuaba eran las basadas en la mera transmisión de los conocimientos científicos que posee el profesor, sin la previa y necesaria transformación pedagógica y didáctica de estos contenidos. Es por ello que el máster proyecta un horizonte esperanzador, presidido por la adecuación de la labor docente a la realidad educativa.

### 2.1.2. COMPETENCIAS QUE PROPORCIONA EL MÁSTER Y CONTRIBUCIÓN DE LAS ASIGNATURAS A SU OBTENCIÓN

Con el fin de preparar a los futuros profesores en el ejercicio de la profesión docente, de acuerdo a la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, al Real Decreto 1393/2007, al Real Decreto 1834/2008 y a la Orden ECI 3858/2007, el máster dispone el desarrollo en el estudiante de las siguientes competencias:

- a) Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.

Esta competencia se desarrolla con el primer módulo, **“Contexto de la Actividad Docente”** y su asignatura homónima. Nos adentra en el marco jurídico que regula la estructura organizativa de los centros y de la acción educativa, e informa de los diferentes contextos sociales que pueden presentar los alumnos, así como de los distintos enfoques sociológicos de la educación.

De forma más concreta, la primera de las vertientes de la materia –“Didáctica de la Organización Escolar”-, nos dio a conocer los textos legales de referencia en el ámbito educativo. Por un lado, desarrollan el currículo oficial que, en base a unos principios y fines educativos, se conforma en las diferentes etapas y cursos educativos. Éstos responden a unos principios pedagógicos determinados y tienen sus propios mecanismos de evaluación y de promoción. A su vez, cada uno de los cursos en los que se divide cada etapa educativa presenta una serie de asignaturas, que constan de unos

objetivos de aprendizaje y aportan al estudiante una variedad de competencias, ambos necesarios para la formación del alumno tanto en términos personales y profesionales como en términos cívicos. Del mismo modo, incluye los criterios de evaluación que especifican la forma en que se van a conseguir tales objetivos de aprendizaje.

Por otro, establecen los principios de organización y funcionamiento de los centros educativos, determinando los órganos de gobierno de los centros y los documentos institucionales que a cada órgano le compete confeccionar. Cursando este apartado de “Contexto de la Actividad Docente” aprendimos que en los centros de enseñanza la normativa legal se concreta en el Proyecto Educativo Centro (PEC), el cual regula la convivencia del centro a partir del Reglamento Régimen Interno (RRI), el currículo por medio del Proyecto Curricular de Centro (PCC), y las distintas programaciones a través de la Programación General Anual (PGA).

La visión sociológica de la educación nos la aportó el segundo ámbito, “Sociología de la Educación”. Cabe señalar como aspectos primordiales, dentro de las cuestiones tratadas, las funciones sociales de la educación y los diferentes contextos sociales que nos encontramos en un centro de enseñanza. La extensión de la educación culminada a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, así como la ampliación de su obligatoriedad hasta los 16 años en 1990 a raíz de la promulgación de la LOGSE, constituyen dos logros de reciente conquista que han permitido que en los colegios e institutos concurren una diversidad de alumnos procedentes de diferentes contextos sociales. Esta realidad implica que los centros tengan el reto de presentarse como espacios en el que todos los alumnos sean tratados y formados en igualdad de condiciones con el objetivo de que adquieran las capacidades y los recursos necesarios para que se conviertan en ciudadanos independientes y cualificados para ingresar en el mundo laboral o para continuar con estudios superiores.

La educación es, por tanto, un agente secundario de socialización que cumple cinco funciones con las restantes instituciones esenciales de la sociedad (Guerrero Serón, A., 1996: 104): la transmisión cultural y la socialización de los educandos, la formación ciudadana y la legitimación, la formación y la selección para el trabajo, la movilidad social y la custodia de la infancia y de la juventud. El modo en que se van a realizar estas funciones se fija en el curriculum a través de la estructuración del proceso



educativo en etapas, cursos y asignaturas, así como por medio de los contenidos de las materias y de los métodos y las estrategias pedagógicas.

Según como se desarrollen estas funciones en el ámbito del centro y del aula, la escuela puede reproducir las situaciones sociales ya establecidas, contribuyendo a la desigualdad social o, todo lo contrario, actuar como instrumento de cambio y de movilidad social. Si bien es cierto que desde los años 50 del pasado siglo se impone la “meritocracia” como el principio que inspira la acción educativa –por el cual ha de potenciarse la igualdad de oportunidades y de acceso a la educación para que las posiciones sociales se adquieran en función de las cualificaciones obtenidas y no de la herencia-, no solo el esfuerzo destinado por el alumno durante su paso por la escuela determina la posición social que vaya a alcanzar en su edad adulta. El origen social y el nivel adquisitivo de las familias también influyen en el posicionamiento social de sus descendientes, ya que, en sintonía con los postulados marxistas y weberianos, el propio sistema educativo insta a que se obtengan una serie de títulos como condición *sine qua non* para lograr los puestos de trabajo más preciados y una situación social concreta (Guerrero Serón, A., 1996: 113-114). De este modo, aquellos que presentan un mayor nivel educativo monopolizan determinadas ocupaciones, mientras que los que no consiguen estos credenciales –algunos de ellos por razones económicas-, reproducen el *status* social de su entorno.

En el caso de España, los datos del mencionado informe de la OCDE y de otros de la misma índole, así como los datos de distintos cuestionarios sociodemográficos y de estudios ligados a la sociología de la educación, demuestran que, aunque se ha avanzado hacia una educación más inclusiva y que se tiene en cuenta las diferentes realidades que presentan los alumnos, siguen existiendo una serie de prejuicios en torno a algunos grupos sociales y culturales que impide que la educación de respuesta a sus necesidades y funcione como elemento integrador en las mismas circunstancias que los alumnos procedentes de clases medias cuya situación social está más normalizada.

- b) Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles, orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.

Se trabaja a través del módulo **“Interacción y convivencia en el aula”**, compuesto por dos asignaturas: una que recibe el mismo nombre que el módulo, y “Atención a los Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo”. Esta última te aproxima a la realidad de este tipo de alumnado, a las características que presentan los grupos de alumnos que lo componen, y a las líneas de actuación educativa más adecuadas para su formación académica y personal. Asimismo, te acerca a la normativa específica que recoge los aspectos relacionados con los ACNEAE.

La primera de ellas, “Interacción y convivencia en el aula”, dota al futuro docente del conocimiento de un abanico de aspectos, que ha de aprender y tener en cuenta para generar un óptimo clima de aprendizaje, los cuales están vinculados a la psicología de la educación, a las relaciones sociales que se establecen en el aula entre el profesor-alumno y entre los estudiantes entre sí, y a la orientación educativa. Como encargado de guiar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, recae en el docente la importante tarea de lograr y mantener un clima clase óptimo para que los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje. El rol que el profesor desempeña en clase y la actitud que mantiene respecto al aprendizaje influyen decisivamente en el desarrollo cognitivo, personal y emocional de los estudiantes. Y es que, el profesor, en el desarrollo de su labor, inculca dos tipos de enseñanza (Morales Vallejo, P., 2009: 101-105). Por un lado, la enseñanza intencionada, es decir, la impartición de la asignatura de acuerdo a la programación realizada a tal efecto; y por otro, la no intencionada, relativa a la actitud que tiene en clase y al modo en que se relaciona con los alumnos. Este tipo de educación, la no pretendida, es la que determina que el profesor, al mismo tiempo que enseña unos conocimientos, inculca unos valores, que lo convierten en un educador.

El binomio profesor-educador define a la perfección la naturaleza de la profesión docente, que, al contrario de lo que algunos consideran, no se reduce a la impartición de los contenidos de la asignatura con sus correspondientes transformaciones didácticas, sino que también implica la transmisión de unos valores y de actitudes motivacionales que alientan la participación activa del alumnado. Según cuáles sean las expectativas que el docente deposite en el aula y en el alumno, adquirirá para los estudiantes un modelo de identificación determinado. Será positivo si se genera un ambiente adecuado y transmite la utilidad de su asignatura en el aprendizaje del alumnado. Por el contrario, será negativo si no consigue entablar buenas relaciones ni que valoren la materia. Dichas expectativas producen el llamado *Efecto Pigmalión* (Morales Vallejo, P., 2009:

122) que, a su vez, causan dos efectos opuestos en los estudiantes: el *efecto Galatea*, que se produce cuando las expectativas llevan al éxito del alumno; y el *efecto Golem*, cuando las expectativas conducen al fracaso (Fig. 1).

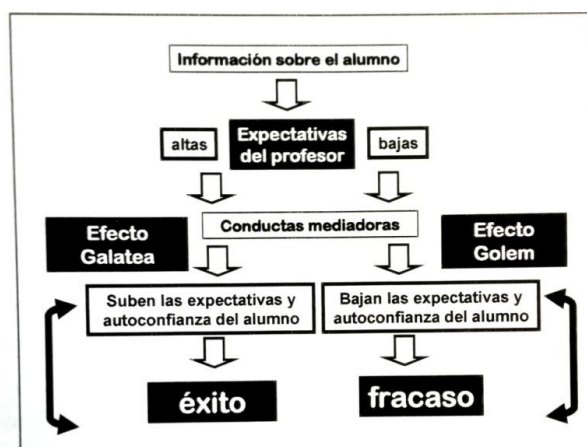


Fig. 1. Funcionamiento del “Efecto Pigmalión”

Son nuestras actuaciones en el marco del aula las que influyen decisivamente en la disposición del estudiante respecto a su trabajo en clase. Es por ello que no existe un rechazo inherente a aprender una materia, sino que éste se produce cuando el alumno no le encuentra utilidad para su desarrollo personal ni aplicación alguna en su vida diaria. Así, (Alonso Tapia, J., 1997: 14), resulta necesario activar el interés de los alumnos por aprender por medio de la motivación. El conocer qué estrategias de motivación son más apropiadas requiere de la realización de un diagnóstico previo en el que se analicen las siguientes coordenadas (Alonso Tapia, J., 1997: 16-17): características del alumno o su perfil motivacional, pautas de actuación docente, interacción dinámica, clima de clase y duración de la intervención. Como señala el autor, para conocer estas coordenadas de forma certera, es fundamental identificar las prioridades que se fija cada estudiante en su vida escolar, en cuyo establecimiento influyen una variedad de razones personales que afectan al interés y al trabajo escolar.

“Para algunos lo prioritario es sentirse aceptados con el trabajo que han hecho. Otros son muy sensibles al hecho de tener que hacer obligados tareas a la que no encuentran sentido. Para otros es esencial aprobar y librarse de los problemas que puede acarrear el suspenso (...). Pero, para la mayoría es fundamental entender para qué puede ser intrínsecamente relevante aprender lo que han de estudiar” Alonso Tapia (1997).

Además de conocer el desarrollo de la personalidad de los adolescentes y sus inquietudes de aprendizaje es importante ampliar nuestro conocimiento sobre algunas realidades, -como son las drogas y comportamientos delictivos, los trastornos de la conducta alimentaria o el *bullying*- en las que, desgraciadamente, puede verse inmersa una parte del alumnado.

En definitiva, el profesor ha de presentarse como un “guía” y “estratega”. “Guía” porque cede al alumno el protagonismo en el proceso de aprendizaje, ocupándose él del diseño y de la implementación en el aula de las experiencias educativas, y de orientar al estudiante durante su participación en la misma, con el fin de que logre el propósito de aprendizaje marcado. “Estratega”, como encargado de escoger las estrategias didácticas convenientes para transformar el *saber sabio* en un *saber enseñado* (González Gallego, I., 2010: 43-44) que resulte accesible para el alumno, en consonancia, con su perfil personal y académico. Junto a ello, ha de ser consciente de otras variables que pueden afectar al estudiante, como el mencionado consumo o venta de drogas, el acoso escolar o los trastornos alimentarios, y saber cómo actuar ante esos casos.

- c) Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.
- d) Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

También en consonancia con su naturaleza de “guía” y “estratega” del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente selecciona las metodologías de aprendizaje más adecuadas para sus alumnos y las adapta para implementarlas en el aula. Del mismo modo, escoge el tipo de evaluación más conveniente, teniendo en cuenta que el objetivo que persigue este elemento curricular es orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciéndole al alumno el *feedback* necesario para que su aprendizaje sea real y significativo. Estas cuestiones forman parte de ambas competencias, la primera de ellas relacionada con la asignatura “**Procesos de Enseñanza-Aprendizaje**”, del módulo “El proceso de aprendizaje”; y la segunda con el módulo “**Diseño curricular de Geografía e Historia**” y la asignatura “**Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de**

**aprendizaje en la especialidad de Geografía e Historia**” del módulo “Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad”.

Para desarrollar estos aspectos que se adquieren con las competencias 3 y 4, voy a empezar utilizando la expresión fijada por el pedagogo Pedro Morales Vallejo (2009), el cual señala que el desempeño de la función docente supone la “*búsqueda de oportunidades*” de aprendizaje. Es decir, el profesor, partiendo del conocimiento conductual del alumno, de su desarrollo evolutivo y cognitivo, así como del entorno social del que proceden cada uno de ellos y del contexto social general de la clase; debe generar las situaciones de aprendizaje óptimas, en las cuales aplique los paradigmas pedagógicos y los métodos de enseñanza más adecuados para que el grupo de alumnos aprenda realmente.

El primer punto que conviene abordar para “disecionar” las bases teóricas y los elementos curriculares que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el ligado a las principales teorías de aprendizaje. Se dividen en tres grandes corrientes: la conductista, la cognitivista y la constructivista. Existe un extenso debate acerca de cuál incide en la obtención de un aprendizaje significativo, en el cual está ganando terreno el constructivismo en detrimento del tradicionalmente arraigado conductismo. No obstante, todos estos paradigmas son válidos y pueden resultar idóneos, dependiendo de cómo se combinen, y siempre y cuando insten a la participación del estudiante.

La teoría conductista considera que el aprendizaje se obtiene a partir de la repetición de unas conductas determinadas. Para sus principales referentes, Watson, Pavlov, Skinner y Bandura, el conocimiento derivaba de la cantidad de contenidos impartidos por el profesor que retenías en la memoria. La consecuencia de basar el proceso de enseñanza-aprendizaje solamente en este modelo es que el alumno tiene un papel pasivo en el proceso y es dependiente del profesor, que es el único experto en la materia y la figura central del proceso.

Las tendencias cognitivistas y constructivistas se oponen a esta perspectiva del aprendizaje cuyo éxito recae en la enseñanza del profesor, el cual transmite unas conductas que los alumnos deben interiorizar para que se conviertan en hábitos. La teoría cognitivista aparece en los años 70 del pasado siglo, siguiendo las teorías del procesamiento de la información, las cuales se centraban en averiguar el desarrollo del proceso mental que lleva a la persona a aprender. Postulan que el aprendizaje es un

requiere de un entrenamiento dirigido por el profesor para que el alumno desarrolle las estructuras internas necesarias para que comprenda la información y aprenda. En dicho entrenamiento, el docente enseña estrategias e incide en la resolución de problemas. El cognitivismo presta especial atención a la evolución del niño para averiguar qué tipo de aprendizaje puede desarrollar a una edad u otra. Asimismo otorga al alumno un papel importante en su aprendizaje. En este sentido, su referente más destacado, Bruner, destacó la importancia de aprender por medio del descubrimiento del entorno y de la información que nos proporciona dicho entorno, así como de revisar y ampliar los contenidos de aprendizaje de forma periódica.

Por su parte, la teoría constructivista, considerada por unos autores como una corriente perteneciente al cognitivismo y por otros como un paradigma propio, propone que el alumno sea quien construya activamente el conocimiento. Al igual que la anterior teoría tiene en cuenta la etapa de desarrollo evolutivo y cognitivo del educando para decidir el aprendizaje que puede alcanzar en cada etapa. Por ello, las ideas del célebre Jean Piaget se pueden atribuir a ambos paradigmas. Junto al francés, otra figura señalada del constructivismo es David Ausubel, al que se le atribuye la idea de que los individuos aprenden cuando descubren la utilidad del aprendizaje, lo que se lograría a través de la activación de ciertos esquemas previos resultado de su experiencia, y de ponerlos en relación con los nuevos contenidos aprendidos, para así poder desarrollar un aprendizaje significativo. En la misma línea se encuentran los postulados de Lef Vigotsky, quien afirmó que el aprendizaje se construye de forma colaborativa, ya que cada individuo posee una zona de desarrollo potencial que es posible desarrollar con la ayuda del docente.

Una vez abordadas de manera sucinta las principales corrientes del aprendizaje, cabe afirmar que se produce un mayor éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando tiene como base de desarrollo los postulados cognitivo-constructivistas, al que se le pueden añadir algunos aspectos de las ideas conductistas, como por ejemplo, las explicaciones de contenidos de la materia por parte del profesor. Eso sí, sin olvidar que el alumnado debe ser el epicentro en torno al cual giran las actividades de enseñanza-aprendizaje, ya que se consigue resolver una tarea cuando te implicas en ella, la analizas y, en base a tus conocimientos previos, se añaden nuevos saberes para encontrarle significado. De ahí, la importancia de instar al alumno a experimentar, a construir el conocimiento progresivamente, aceptando los posibles errores que cometa y

encaminándole para que encuentre por sí mismo los significados correctos. Para que el proceso transcurra apropiadamente, el docente guía al alumno en la adquisición de los conocimientos en función de la etapa de desarrollo psico-evolutivo –fijada por Jean Piaget-, en la que se encuentre.

Estrechamente ligado al enfoque de aprendizaje está la evaluación. Se trata del elemento curricular que condiciona la postura que adquiere el estudiante ante las tareas de aprendizaje. Así, lo señala Morales Vallejo:

“Evaluaciones y exámenes condicionan no sólo qué estudia el alumno, sino sobre todo cómo estudia (...). Del cómo estudian los alumnos depende cómo se forman o cómo se deforman” Morales Vallejo (2009).

Tradicionalmente, ha imperado un modelo de evaluación concebido para calificar, es decir, para valorar con una nota numérica concreta el rendimiento académico demostrado por un alumno en un periodo determinado de tiempo. El problema que acarrea este tipo de evaluación es que canaliza en el examen todos los logros de aprendizaje, sin considerar el trabajo que el alumno ha ido haciendo a lo largo de ese tiempo. En este sentido, los estudios que Snyder, y Miller y Parlett realizaron en los años 70 en algunas universidades (Gibbs, G. y Simpson, C., 2009: 11-12) son también extrapolables a la enseñanza secundaria, y demuestran que los estudiantes trabajan conforme a lo que está marcado en las pautas de evaluación. Deducen y estudian los contenidos a los que el docente otorga mayor importancia, prescindiendo de aquéllos que suponen que no serán evaluados.

Teniendo en cuenta lo apuntado, (Brown, S., 2004-05: 82) se estima que la realización de pruebas periódicas en las que primen la realización de actividades prácticas, entremezcladas con exámenes, implican al estudiante en el aprendizaje, permitiendo que valore la utilidad de la labor que está desempeñando, al tiempo que aprende mientras “hace”. Por esta razón, se está cambiando la percepción de la evaluación hacia un sentido formativo. A partir de la observación y el *feedback*, se orienta al alumno, ayudándole a comprender los contenidos y a construir acertadamente el conocimiento. El uso de esta evaluación formativa no tiene porque ser exclusivo; también puede ser eficaz si se complementa con la evaluación sumativa, siempre y cuando ésta se encamine hacia la formación del estudiante y no se limite únicamente a calificar unas pruebas determinadas.

Para concluir es necesario reflexionar acerca del papel de la materia **“Diseño, organización y desarrollo de actividades de Geografía e Historia”** en el desarrollo de la cuarta competencia. Con ella, nos hemos adentrado en una disciplina en construcción, la “Didáctica de las Ciencias Sociales”. Se trata de un área de conocimiento (Hernández Cardona, F. X., 2000) de reciente incorporación en el ámbito universitario español, e inexistente como disciplina autónoma en el resto de países occidentales. No obstante, su conocimiento resulta fundamental para transformar el saber científico de las ciencias de referencia en saber didáctico adaptado a las exigencias de aprendizaje de los alumnos. Siguiendo este objetivo se diseñan las actividades de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas de esta ciencia, que conforman las respectivas unidades didácticas de la materia. La tipología de estas actividades se ha ampliado significativamente gracias a la implementación de los nuevos paradigmas de aprendizaje centrados en la construcción del conocimiento por parte del alumno y al uso de herramientas de las TIC que instan a un aprendizaje práctico.

Otra de las cuestiones que se han señalado en el seno de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la identificación de una serie de conceptos clave (Benejam, P., 1999) que trasciendan el ámbito de la disciplina con el fin de que el alumno comprenda la realidad de la sociedad actual, estableciendo, además, conexiones con el pasado. Dichos conceptos serían: *Identidad y alteridad, Racionalidad-Irracionalidad, Continuidad y Cambio, Diversidad y desigualdad, Conflicto, Interrelación y Organización social*. Esta propuesta de tratar el presente a través de conceptos globales que nos ayudan a comprender las dinámicas de las sociedades a lo largo del tiempo está en sintonía con la funcionalidad de la enseñanza de la Ciencias Sociales, que consiste en formar a los alumnos en el pensamiento crítico que les permita analizar el presente a partir de la acción que ha protagonizado el ser humano en un tiempo y en un espacio determinado.

- e) Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

La última competencia se trabajó mediante el módulo y su homónima asignatura **“Evaluación e innovación docente, e investigación educativa en Geografía e Historia”**. Cursándola, hemos aprendido los paradigmas de la investigación educativa más actuales, que priorizan la calidad del proceso de



aprendizaje sobre la cantidad de contenidos que se enseñan pero que no se aprenden correctamente. Hemos completado este conocimiento con el aprendizaje de metodologías innovadoras basadas en los postulados constructivistas que sitúan al alumno en el centro de su propio aprendizaje. Entre ellas, destaca el llamado aprendizaje desarrollado a partir de la construcción de conceptos. Estos conceptos (Seixas, P., 1993: 314) son “componentes esenciales de la comprensión histórica” que permiten entender, en todas sus dimensiones, un periodo o fenómeno histórico concreto. Su significado se va construyendo, primero descomponiéndolo en los diferentes rasgos que presenta, para posteriormente analizarlos uno a uno al tiempo que se establecen relaciones entre ellos hasta que se consigue dotar al concepto de un significado.

## **2.2. La experiencia en el centro educativo**

En los dos periodos de prácticas del máster tuvimos la oportunidad de aplicar los conocimientos y competencias que adquirimos en el plano teórico cursando mencionadas asignaturas. Durante el primero de ellos, el Practicum I, de diez días de duración, obtuve una idea general del funcionamiento y de la estructura de un Instituto – en concreto, del IES Virgen del Pilar-, así como de las principales labores que realiza un docente y de las líneas metodológicas que sigue para impartir clase.

El segundo periodo de prácticas, conformado por el “Practicum II” y el “Practicum III” resultó más fructífero en el plano profesional debido a su mayor duración –un mes y medio-. Resultó especialmente enriquecedora la implantación en el aula de la Unidad Didáctica –en el marco del Practicum II-, que diseñé dentro del primer periodo de clases de la asignatura “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia”. Se correspondió con un tema de Historia de 4º de ESO: “El crack de 1929 y la crisis de los años 30”, que fue desarrollado en dos grupos del curso, en seis sesiones.

Fue en la puesta en práctica de esta unidad cuando verdaderamente experimenté lo que es ser profesor, realizando las mismas tareas durante unas semanas. Dentro de las labores docentes que llevé a cabo, además de la programación y el diseño de la unidad con sus respectivas sesiones y actividades de enseñanza-aprendizaje, se incluye la preparación de los materiales didácticos, el desarrollo de dichas actividades en la clase, la introducción de cambios en la planificación y en la secuenciación de la propia clase, y

la evaluación de los alumnos mediante la observación del trabajo desempeñado por cada uno de ellos en clase y de la valoración de los ejercicios y el examen realizado.

También el Practicum III fue de gran utilidad para mi formación como docente porque en él tuve la oportunidad de idear una experiencia educativa novedosa basada en la metodología constructivista de desarrollo conceptual. Se trata de un método que propone aprender por medio de conceptos ligados a la materia, de manera que el alumno, a partir de los conocimientos previos que posea sobre el concepto, se embauque en proceso de conocimiento del concepto, explorando los diferentes rasgos que lo conforman e interrelacionándolos para así construir su significado. El concepto histórico escogido fue el *fascismo*. Fue trabajado a través de fuentes documentales y gráficas que analizaron, y de la respuesta a preguntas que guiaron el proceso de identificación de los rasgos característicos del fascismo y de establecimiento de relaciones entre estos rasgos.

### **3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS PROYECTOS**

El repaso realizado en el apartado anterior sobre las bases teóricas en las que se asienta la realidad de la profesión docente, sobre la formación de la misma, así como sobre las competencias que caracterizan su ejercicio, ha de completarse con demostraciones prácticas en las que se ratifique el desarrollo de dichas habilidades. A este fin se dirigen los dos proyectos seleccionados, realizados durante el máster. Dentro de los diferentes trabajos me he decantado por la Unidad Didáctica relativa al crack de 1929 y a la crisis de los años 30, elaborada en el seno de la asignatura “Diseño, organización y desarrollo de actividades de Geografía e Historia”; y al proyecto de innovación docente de la asignatura “Evaluación e innovación docente e investigación educativa”.

Las razones que explican que haya elegido ambos proyectos son fundamentalmente dos. En primer lugar, porque se trata de los dos trabajos de la especialidad que mejor engloban la combinación de las diferentes competencias que el docente desarrolla en el aula para lograr que los alumnos aprendan de manera significativa los objetivos de aprendizaje marcados, para orientar dicho aprendizaje, así como para valorar el nivel alcanzado. En segundo lugar, porque fueron los que mayor utilidad práctica tuvieron al ser aplicados en las clases de un centro de enseñanza durante el segundo periodo de prácticas. Son, por tanto, dos tipos de proyectos que forman parte de la labor del profesor, razón por la cual, me permitieron una mejor aproximación a la realidad docente.

**a) Unidad Didáctica.** (Anexo 1). La Unidad Didáctica “El crack de 1929 y la crisis de los años 30”, perteneciente a la programación de Ciencias Sociales de 4º de ESO, fue puesta en práctica en dos grupos de alumnos de este curso durante el Practicum II. Su realización fue de gran interés porque son los documentos que recogen la práctica docente, que conforman junto al resto de unidades la programación de aula del profesor. A su vez, esta última se inserta dentro de la programación didáctica anual. Además supuso una oportunidad valiosa para plasmar en forma de actividades de enseñanza-aprendizaje el modo en que propuse que aprendieran los contenidos del tema, con el fin de que resultaran útiles para su formación. En el diseño de dichas actividades desempeñó una influencia destacada los nuevos

paradigmas que convierten al alumno en el protagonista de su proceso de aprendizaje.

- b) Proyecto de innovación docente basado en el aprendizaje conceptual.** (Anexo 2). Este proyecto se realizó dentro de la asignatura “Evaluación e innovación docente e investigación educativa”. Al igual que la Unidad Didáctica se implementó en una clase de 4º de ESO durante el Practicum III. Su importancia deriva de su carácter innovador, ya que consistió en el diseño y aplicación de una experiencia educativa basada en el aprendizaje que los alumnos van desarrollando a partir de la construcción del significado de un concepto determinado. Dada la naturaleza de la materia del curso en el que se llevó a cabo el proyecto, el concepto tenía que servir para explicar un proceso o fenómeno histórico. Este método, además, insta a romper con la equivocada concepción epistemológica tradicional que ha recibido la enseñanza de las Ciencias Sociales, dirigida a que los estudiantes memorizasen los principales hechos políticos nacionales y del mundo occidental. Así, lo que propone es que la docencia de la materia permita desarrollar en los alumnos el razonamiento abstracto que resulta imprescindible para comprender los procesos históricos.

El proyecto iba más allá del diseño de la propuesta de innovación docente, resultando ser un proyecto de investigación cualitativa que incluía el análisis de los resultados de aprendizaje obtenidos de la aplicación del método en el aula. De este modo, permite valorar tanto el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos como comprobar la aportación de los nuevos paradigmas en el desarrollo de un aprendizaje significativo.

#### **4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA RELACIÓN EXISTENTE ENTRE LOS DOS PROYECTOS**

Los presentes proyectos, desarrollados en el Anexo 1 y 2, respectivamente, se diseñaron con el fin de aplicarlos en un centro de enseñanza durante el segundo periodo de prácticas. Aunque se trata de dos propuestas separadas, ambas –especialmente el proyecto de evaluación e innovación docente- están inspiradas en las metodologías constructivistas y se centran en la enseñanza de dos procesos históricos –la depresión económica de los años 30 y el fascismo-, que guardan una destacada relación. De hecho, el ascenso de ideologías extremistas, como el fascismo, fue una de las consecuencias políticas que conllevó la primera gran crisis económica y social del liberalismo económico de la historia. Estos dos aspectos van a ser desarrollados de manera más profusa en las siguientes líneas, pero antes considero necesario comentar, por separado, algunas características de los dos trabajos.

La Unidad Didáctica es el último nivel de concreción curricular, y son las secciones en las que se divide la programación de aula de cada profesor. Si bien, no existe una normativa específica que establezca un patrón común para todas las Unidades Didácticas, sigue un esquema parecido a las programaciones didácticas, fijado en la Orden del 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. De este modo, se compone de los objetivos de aprendizaje en relación con los criterios de evaluación, de la contribución a la adquisición de las competencias básicas, de los contenidos, de las orientaciones didácticas y metodológicas, de la secuenciación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, de la evaluación, de las medidas de atención a la diversidad y de los espacios y recursos.

Bajo el título “El crack de 1929 y la crisis de los años 30”, versó sobre la Gran Depresión económica de la década de los 30, que se generó a raíz del hundimiento de la bolsa de Nueva York en octubre de 1929. En la programación didáctica del centro constituye un apartado de la UD nº 6 “Tensiones y conflictos (1914-1939)”, pero en la programación de aula de mi tutor de prácticas en el centro aparecía como una unidad didáctica aparte. Los contenidos de esta unidad se insertan dentro de un periodo más extenso de la historia, delimitado por las dos guerras mundiales, y caracterizado por su

convulsión, que el historiador británico Eric Hobsbawm (1995) ha denominado como “Era de las catástrofes”. Concretamente, estos hechos engloban tanto el nuevo panorama de las relaciones políticas y económicas en el mundo occidental que se estableció a raíz de los tratados de paz que sucedieron al fin de la I Guerra Mundial, como los posteriores felices años 20 en los que se desarrolló una falsa percepción de desarrollo económico, y el crack de la bolsa de Nueva York de 1929 con la consecuente depresión económica que provocó a nivel mundial en los siguientes años. Asimismo, las devastadoras consecuencias sociales y económicas que conllevó alimentaron los discursos de las fuerzas radicales emergentes del momento, que tienen su mejor ejemplo en la ideología fascista.

Como se observa, existe una estrecha relación entre los acontecimientos históricos que sacuden el periodo, marcado por el concepto de *causalidad*, que es propio del llamado “tiempo histórico”. Por ello, uno de los parámetros que guía las actividades es el marco histórico del periodo en general. Así, la Unidad Didáctica prevé el tratamiento de los contenidos teniendo en cuenta las causas que provocan los hechos abordados y los efectos que produjeron tales hechos, mediante la aplicación del curriculum en espiral. Esta herramienta didáctica consiste en repasar los contenidos trabajados previamente como forma de enlazarlos con los nuevos. Además, resulta de gran utilidad para el estudio de la Historia, ya que insta a buscar las relaciones existentes entre unos acontecimientos y otros.

Otra de las estrategias didácticas incluidas es la construcción de los mencionados acontecimientos a través de la identificación, análisis e interpretación de fuentes de información histórica, que los alumnos realizarán tanto individualmente como colectivamente. Mientras, el docente guía el desarrollo de estas actividades por medio del planteamiento de preguntas que insten a la reflexión y a la resolución de dudas, al tiempo que se encarga de dar las claves para comprender correctamente las cuestiones abordadas.

Si bien, la base metodológica de la Unidad Didáctica sigue los planteamientos constructivistas, éstos se combinan con la utilización de instrumentos didácticos procedentes del conductismo, como el método expositivo. Recurrir únicamente a esta metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta ineficaz porque no promueve la obtención de un aprendizaje real. Por esta razón, en la Unidad Didáctica se

concibe con el propósito de realizar a los alumnos una primera aproximación de las ideas básicas del tema, las cuales los estudiantes desarrollarán posteriormente por medio de actividades inspiradas en los postulados constructivistas.

Por su parte, el Proyecto de Innovación Docente basado en el aprendizaje a través de conceptos –concretamente, del concepto “fascismo”–, constituye una propuesta didáctica novedosa, que rompe con el tradicional enfoque que ha recibido la enseñanza de las Ciencias Sociales, fundamentado en la lección magistral. Como es sabido, debido al destacado peso teórico que presentan las Ciencias Sociales, en su docencia ha prevalecido la exposición de los contenidos por parte del profesor a un alumnado que los absorbe sin utilizar ningún tipo de razonamiento. Se valoraba el nivel de aprendizaje alcanzado en función de la cantidad de contenidos memorizados.

Pero, en realidad, la Geografía y la Historia son disciplinas científicas con un alto grado de abstracción, lo que requiere la capacidad de poner en relación las ideas y los conceptos propios de ambas ciencias. El desarrollar esta capacidad en los estudiantes no es una tarea sencilla (Carretero, M. 2011: 72-76) pero es posible conseguirlo si se escoge un método adecuado y se aplica correctamente en el aula. Uno de estos métodos es la construcción de conceptos, proceso que se realiza en varias fases.

Comienza con la identificación de los rasgos característicos del concepto a partir del análisis de fuentes que el profesor selecciona y los alumnos trabajan mediante diferentes actividades. Conforme se profundiza en las dimensiones de los rasgos y en las conexiones existentes entre ellos, los estudiantes averiguan el significado del concepto y, por ende, lo comprenden. De esta manera, logran un aprendizaje significativo y adquieren progresivamente un pensamiento complejo.

El proyecto, como propuesta de investigación-acción, no se limitó a la puesta en práctica de este innovador método educativo, sino que constó de una segunda parte, consistente en analizar las respuestas de los alumnos en las actividades realizadas. En línea con lo apuntado por John Elliot (2011), *“la investigación-acción es el estudio de una situación social concreta con el objetivo de mejorar la calidad de la acción en ella”*, la valoración de las respuestas y la consiguiente discusión de los resultados de aprendizaje permitieron analizar el aprendizaje logrado. Es cierto que los resultados fueron regulares, pero no se debió a que el método no fuera adecuado, sino a la falta de costumbre de los alumnos de trabajar con metodologías de estas características.

Tras apuntar algunas consideraciones de los dos trabajos, voy a señalar las relaciones que presentan, aludiendo de manera comparativa al papel que ambos han desempeñado en el aprendizaje del alumno. Tanto la Unidad Didáctica como el Proyecto de Innovación parten de una concepción educativa acorde a los postulados constructivistas, pero difieren en el grado de influencia que esta corriente ejerce en las propuestas de enseñanza-aprendizaje que incluyen cada uno de estos trabajos.

El primero de ellos incluye el comentado curriculum en espiral y contemplaba también el establecimiento de paralelismos entre la Gran Depresión de la década de los 30 y la crisis económica actual. Además, propone el trabajo directo de los alumnos con fuentes para que construyan ellos la realidad histórica. Sin embargo, plantea que el profesor, en el desempeño de su función como guía del proceso de aprendizaje, explique los contenidos usando el método expositivo y que sea él el que los organice y entregue en forma de apuntes, que los alumnos tengan que estudiar para el examen. Asimismo, la evaluación otorga casi todo el peso de la nota al examen, mientras que el resto de actividades sirven para redondear la nota final.

Mi idea inicial no era confeccionar apuntes que tuvieran que estudiar para el examen, ni tampoco dar tanta importancia a esta prueba escrita. Pero, por un lado, decidí elaborar los apuntes, en vez de que fueran ellos quienes los hicieran trabajando porque era lo que hacía su profesor de referencia. A ello hay que añadir que les hubiera resultado muy complicado a los estudiantes dado que nunca habían realizado una actividad de esas características y que, además, mi estancia como profesora de prácticas no fue lo suficientemente larga como para implantar progresivamente innovaciones educativas que hubieran permitido observar los progresos conseguidos. Con el fin de que comprendieran el contenido de dichos apuntes aposté por implementar en el aula las ya comentadas estrategias didácticas inspiradas en el constructivismo. Por otro, respecto a la evaluación, concedí mayor puntuación al examen por la corta duración de la UD. No obstante, el examen propuesto incidió en la utilización del razonamiento para desarrollar las preguntas.

El segundo de los proyectos constituía una propuesta constructivista en toda su esencia. El protagonismo absoluto lo tuvieron los alumnos que, en base a las fuentes seleccionadas por el profesor y a las preguntas que se plantearon, fueron descubriendo el significado de “fascismo” y las implicaciones históricas que tuvo este movimiento



ideológico. En este sentido, fue una iniciativa más rompedora que la Unidad Didáctica respecto a la forma tradicional de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y resultó más esclarecedor para valorar el grado de comprensión alcanzado por cada alumno.

Por último, es destacable que, aunque la cuestión, en torno a la cual giraba la experiencia educativa del Proyecto de Innovación, no formaba parte del contenido de la Unidad Didáctica, guarda relación con la Gran Depresión debido a la influencia que desempeñó la extensión de la crisis financiera a Europa, -y el correspondiente malestar social que provocó-, en el ascenso de las ideologías fascistas. Por tanto, son dos fenómenos históricos que están conectados, y como tal, resulta de interés trabajarlos de manera reflexiva con los alumnos, incidiendo a que ellos identifiquen tales relaciones.

## **5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO**

En este último apartado voy a recopilar las conclusiones que se establecen de los puntos tratados a lo largo del trabajo, así como algunas propuestas dirigidas a mejorar la formación y la práctica docente. Del mismo modo, voy a incluir algunas ideas sobre el camino que, a mi juicio, debería tomar el sistema educativo español.

### **5.1. Conclusiones**

Como hemos aprendido durante el curso, la docencia es una profesión que exige una buena preparación para dar las respuestas adecuadas a las necesidades educativas que presentan nuestros alumnos. Al contrario de lo que se ha pensado tradicionalmente, no basta con ser un experto en los contenidos de la materia que enseñas, sino que, además de dominarlos, resulta imprescindible transformarlos didácticamente para que los estudiantes los aprendan de manera significativa y les resulte de utilidad personal y profesionalmente, así como para que entiendan el mundo en el que vivimos. Precisamente ésta es una de las cuestiones pendientes que nuestro país está mejorando, aunque siguen persistiendo algunos aspectos negativos.

Uno de los campos que está en pleno cambio es la formación del profesorado. Tras casi cuarenta años perpetuando un plan de estudios obsoleto, se implantó el Máster de Formación de Profesorado en pos de ofrecer una formación integral a los futuros profesores de secundaria. Así, ya no importa solamente qué enseñar sino también cómo enseñarlo. Esta premisa conlleva el conocimiento por parte del profesor de aspectos pedagógicos y didácticos, las características psico-evolutivas de los adolescentes, los contextos sociales de los que pueden proceder y las posibles implicaciones que puede tener en los estudiantes y, por último, de la elaboración correcta de los documentos que contienen sus propuestas de aprendizaje: programación didáctica, unidad didáctica y programación de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Sin duda alguna las prácticas en el centro de enseñanza han constituido una experiencia fundamental tanto para conocer la realidad educativa de primera mano, como para aplicar en el aula las cuestiones abordadas desde la teoría en clase y comprobar qué métodos y estrategias instan al aprendizaje real de los alumnos. Afrontar el reto de ser la profesora de dos grupos de alumnos ha sido el aspecto más enriquecedor del máster y, aunque fue una estancia corta, sirvió para que conociera a grandes rasgos

el funcionamiento de un instituto o colegio. Del mismo modo, fue de gran utilidad para interactuar con los alumnos, en aras a crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Mi inexperiencia provocó que cometiera errores y que algunos propósitos educativos que me fijé no se cumplieran, pero, como nos han recalado en el máster, de los errores se aprende, y esta profesión es una carrera de aprendizaje continuo y de adaptación a los constantes cambios que se producen. Dentro de estos cambios, una de las modificaciones más interesantes que está teniendo lugar es la apuesta cada vez más extendida por metodologías innovadoras de carácter constructivista que hacen evidente que el alumno debe ser el protagonista de su aprendizaje. Su implantación lleva consigo mayor trabajo y, es verdad, que los logros tardan en materializarse por el escaso interés que dichos paradigmas han recibido por una parte importante del profesorado. Pero está demostrado que propician la motivación del alumno por aprender, lo que determina que incide en que valoren la utilidad del aprendizaje.

Hacer al alumno partícipe de su propia formación es la vía que yo considero más apropiada para acabar con los resultados negativos que los ya mencionados informes educativos atribuyen a España. El camino a seguir es continuar mejorando la formación de los profesionales de la enseñanza –para lo cual es necesario invertir en educación-, y realizar un pacto común a nivel nacional en materia educativa, en el que se comprometan políticos y representantes de la función docente.

## **5.2. Propuestas de futuro**

Cursar el máster nos ha dado una fantástica oportunidad para adentrarnos en la realidad educativa, concienciarnos del sendero que tiene que tomar y, conforme a ello, detectar los aspectos a mejorar y realizar propuestas dirigidas a la consecución de este fin. El marco de propuestas se divide en dos. Por un lado, el relativo a la formación docente en general, es decir, las aptitudes necesarias para ejercer la docencia. Dentro de ellas, además del manejo de las habilidades pedagógicas y didácticas que proporciona el máster, se incluye el conocimiento de las ciencias de referencia de la disciplina que se enseña (en Ciencias Sociales: Historia, Geografía e Historia del Arte), las habilidades lingüísticas en lenguas extranjeras y el uso didáctico de herramientas ligadas a las TIC. Por otro, el relacionado con el sistema educativo español.

Respecto a la formación docente, voy a señalar varios tipos de propuestas. La primera concierne al máster. Su aprobación –y la consecuente expiración del CAP– supuso un triunfo; no obstante, presenta algunos aspectos que, en mi opinión, sería interesante modificar con el fin de mejorar su calidad. En primer lugar, considero necesario ampliar el periodo de prácticas, al menos un mes más. En la actualidad, si quitamos las vacaciones de Semana Santa y un par de puentes, tiene una duración de un mes y medio, que acaba resultando escaso. En mi caso, tuve la sensación de que estaba empezando a coger soltura en el tramo final del segundo periodo de prácticas, y me hubiera gustado que se hubiera alargado para consolidar lo aprendido. Dado que para mí las prácticas ocupan un puesto central en el máster, quizá sería una buena solución ampliar la duración del máster e incluir un cuatrimestre más.

En segundo lugar, realizaría algunas modificaciones en la organización de las asignaturas del primer cuatrimestre. En concreto, no creo que tenga mucho sentido que “Diseño curricular de Geografía e Historia” y “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Geografía e Historia” sean dos asignaturas separadas cuando las dos, desde los distintos planteamientos curriculares y en consonancia con las concepciones epistemológicas de las ciencias de referencia, enseñan a trabajar los elementos curriculares que por ley conforman las programaciones didácticas de Ciencias Sociales. Y menos, teniendo en cuenta que los trabajos de sendas asignaturas consistían en elaborar una programación didáctica, que aparecía dividida en dos partes: una constaba de los elementos curriculares tratados en una materia y la otra parte los vistos en la otra materia. A mi parecer hubiera sido mejor confeccionar una programación didáctica única, en la que se integraran todos estos elementos de manera coherente.

En tercer lugar, y también en relación con las materias del primer cuatrimestre, me dio la sensación de que algunas de ellas repetían contenidos que se abordaban en otras también. Así, por ejemplo, las teorías de aprendizaje formaban parte del temario de tres asignaturas; la evaluación fue tratada en dos. Desde luego, ambas cuestiones son de gran importancia pero que estuvieran incluidas en varios programas de materias diferentes provocaba que algunos de estos programas no abordaran otras cuestiones de interés para el docente.

Otro aspecto a mejorar dentro de la formación docente es la necesidad de completar el conocimiento de los diferentes campos del saber de la ciencia de referencia. Los planes de estudio de Ciencias Sociales en secundaria contienen nociones de Historia, Geografía e Historia del Arte. En realidad, los alumnos del máster somos especialistas en una de estas disciplinas y carecemos del conocimiento suficiente del resto, lo que supone una traba para seleccionar el contenido de las otras disciplinas y preparar adecuadamente las respectivas actividades de enseñanza-aprendizaje. Es por ello, que sería bueno que en el segundo ciclo de estas carreras universitarias se propusieran asignaturas optativas ligadas al conocimiento de las restantes ciencias de referencia, para que, así, los alumnos interesados en dedicarse en un futuro a la docencia manejen los contenidos que tratarán cuando ejerzan la profesión.

Junto a las anteriores cuestiones planteadas, cabe señalar el bilingüismo y la utilización de las TIC como otros dos interesantes retos a los que se está sumando la educación. El primero se hace evidente por las mayores posibilidades de comunicación que ofrece el conocimiento de uno o varios idiomas. El segundo porque aplicar las innovaciones tecnológicas en el aula, siempre y cuando se adapten didácticamente y no perpetúen los anquilosados métodos puramente conductistas, puede resultar de gran utilidad para el aprendizaje.

En cuanto al sistema educativo, aunque mi escasa experiencia en la docencia me impide tener un conocimiento más exhaustivo como para dar una opinión fundamentada sobre algunos temas, sí considero que sigue vigente una problemática que urge una rápida solución. Como ya he comentado en la conclusión, ésta es la negativa posición que ocupa el sistema educativo español respecto al promedio de los países desarrollados. Uno de los aspectos que influyen en este mal resultado es la alta tasa de abandono escolar, lo que indica que sea uno de los primeros frentes a revertir.

Pero para buscar una solución eficiente es necesario poner fin a uno de los problemas endémicos de la educación española. Y éste no es otro que llegar a un consenso entre los diferentes profesionales españoles de la educación y las fuerzas políticas. En ese acuerdo, los representantes políticos deberían atender y dejarse guiar por las argumentaciones esgrimidas por los docentes, ya que son ellos los expertos en la materia. Si atendieran sus recomendaciones, posiblemente se revocaría por decisión unánime la LOMCE y se redactaría una ley más acorde a los tiempos que corren, que

tuviera en cuenta el contexto multicultural en el que vivimos y valorara por igual las posibilidades de aprendizaje de todas las personas en edad escolar, sin hacer distinciones entre los más brillantes académicamente y los que menos. Para ello, se requiere el fin de los recortes y dar un nuevo impulso a la educación, que ha de ir acompañado de un mayor apoyo al profesorado. Desde mi punto de vista, dicho apoyo resulta imprescindible para que los docentes puedan detectar las necesidades de cada alumno y aportar respuestas educativas novedosas y eficientes.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J.L. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- BENEJAM, P. (1999). “La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales”, en *ÍBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 21. Barcelona: Graó.
- BROWN, S. (2004-05). “Assessment for Learning”, en *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, pp. 81-89. Artículo extraído de [www2.glos.ac.uk/lathe/articles/brown](http://www2.glos.ac.uk/lathe/articles/brown). Última consulta, 19 de noviembre de 2015.
- CARRETERO, M. (2011). “Comprensión y aprendizaje de la historia”, en RODRÍGUEZ, L.F. y GARCÍA, N. (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México D.F: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal, pp. 72-76.
- ELLIOTT, J. (2011). “The Educational Action Research and the Teacher”, en ELLIOTT, J. *Action Researcher in Education*.
- GUERRERO SERÓN, A. (1996). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- GIBBS, G y SIMPSON, C. (2009). “Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje”, en *Cuadernos de docencia universitaria*, nº 13. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro. Extraído de [www.ub.edu/default/files/docs/qdu](http://www.ub.edu/default/files/docs/qdu). Última consulta, 19 de noviembre de 2015.
- GONZALEZ GALLEGO, I. (coord.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2000). “Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las Ciencias Sociales”, en *ÍBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 24. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2002). *Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.

- HOBBSAWM, E. (1995). *Historia del siglo XX: 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- MORALES VALLEJO, P. (2009). “El profesor educador”, en MORALES VALLEJO, P. *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, pp. 99-158.
- MORALES VALLEJO, P. (2009). “La evaluación formativa”, en MORALES VALLEJO, P. *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, pp. 33-90.
- SEIXAS, P. (1993). *The community of enquiry as a basis for knowledge and learning: the case of history*. American Educational Research Journal, 30, pp. 305-324.

### **Referencias documentales**

- Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Estructura de las enseñanzas del máster y competencias que proporciona, en “Memoria del Máster en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas”. Extraído de [www.unizar.es/doc/MemoriaMasterSecundariaV6\\_000.pdf](http://www.unizar.es/doc/MemoriaMasterSecundariaV6_000.pdf). Última consulta, 19 de noviembre de 2015.
- OCDE, Panorama de la educación 2014. Nota País, España. Extraído de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/spaineag2014-country-note---esp.pdf?documentId=0901e72b81a722ad>. Última consulta, 19 de noviembre de 2015.



## 7. ANEXOS

ANEXO 1. Unidad Didáctica

Unidad didáctica de 4º  
de ESO

# PROYECTO DE INNOVACIÓN BASADO EN EL APRENDIZAJE DEL CONCEPTO “FASCISMO” y la crisis de los años 30



## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| 1. Introducción.....   | 2  |
| a) Ubicación de la Unidad Didáctica.....                           | 2  |
| b) Inserción de la Unidad Didáctica en el contexto del IES.....    | 2  |
| 2. Objetivos.....  | 3  |
| a) Objetivos de etapa.....   | 3  |
| a) Objetivos de la materia de Ciencias Sociales en 4º de ESO.....  | 5  |
| b) Objetivos de la Unidad Didáctica y criterios de evaluación..... | 7  |
| 3. Contribución a la adquisición de las competencias básicas.....  | 8  |
| a) Contribución de las Ciencias Sociales.....                      | 8  |
| b) Contribución de la unidad didáctica.....                        | 11 |
| 4. Contenidos.....   | 13 |
| a) Conceptuales.....   | 13 |
| b) Procedimentales.....  | 14 |
| c) Actitudinales.....  | 14 |
| 5. Orientaciones didácticas y metodológicas.....                   | 14 |
| 6. Secuenciación de las actividades.....                           | 17 |
| 7. Evaluación.....   | 22 |
| 8. Atención a la diversidad.....                                   | 23 |
| 9. Espacios y recursos.....  | 24 |
| 10. Bibliografía y documentación.....                              | 25 |
| Anexos.....  | 26 |

# **1. INTRODUCCIÓN**

## **1.1. UBICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

Esta unidad pertenece a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, formando parte de la asignatura Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Se trata de una asignatura de carácter obligatorio para todos los alumnos de 4º de ESO, independientemente del itinerario de especialización que hayan escogido. Más concretamente, dentro de la programación general anual de centro, se correspondería con un apartado de la unidad didáctica nº 6 “Tensiones y conflictos (1914-1939)”. Pero en la programación de aula del profesor aparece como una unidad didáctica independiente. De manera general, el alumnado al que va dirigida tiene una edad comprendida entre los 15 y 17 años, según cual haya sido su trayectoria académica. Dado que los destinatarios poseen perfiles académicos muy distintos, el profesor ha de adecuar la unidad didáctica al desarrollo evolutivo y psico-cognitivo de los estudiantes.

Los principios legales en los que se fundamenta esta unidad didáctica son el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación a los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Otros documentos de referencia son el proyecto curricular de centro y la programación didáctica del Departamento de Ciencias Sociales.

## **1.2. INSERCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN EL CONTEXTO DEL IES**

El Instituto de Educación Secundaria “Virgen del Pilar” es un centro educativo de carácter público que ofrece aproximadamente un total de 1.200 plazas para estudiantes que cursan Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. Del total de alumnos matriculados, la mitad corresponde a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Su origen, además, es bastante heterogéneo. Una parte significativa de ellos procede de los municipios ubicados en la ribera del río Huerva: Cuarte de Huerva, Cadrete, Santa Fé, María de Huerva, Jaulín y Bortorrita. También acuden al instituto estudiantes que

residen en el barrio de Casablanca y el distrito Universidad. En último lugar, se encontrarían alumnos de otras zonas de Zaragoza.

Dado el considerable volumen de alumnos, y de profesores (aproximadamente 100), se trata de un centro grande. El profesorado se halla integrado en los Departamentos Didácticos. En el caso del Departamento de Geografía e Historia, lo componen seis profesores a los que hay que sumar otros dos pertenecientes al Departamento de Filosofía, que también imparten algunas materias relacionadas con las Ciencias Sociales. En total son cinco las asignaturas que imparte dicho profesorado: Ciencias Sociales –presente en todos los cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria-; y las materias de la etapa de Bachillerato: Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de España, Geografía de España e Historia del Arte. A ello hay que añadir los ámbitos sociolingüísticos del Programa de Aprendizaje Básico (PAB), del programa de Diversificación y el de Formación Profesional Básica.

En cuanto al curso al que va destinado la presente unidad didáctica, cabe señalar que consta de cuatro vías, cada una de ellas determinada por las asignaturas de especialización que cursan sus alumnos. Así, hay un grupo de ciencias más enfocado hacia las ramas sanitarias, otro de ciencias orientado hacia el ámbito tecnológico y dos de Ciencias Sociales, uno de los cuales destaca por tener una significativa proporción de alumnos repetidores que al finalizar la secundaria obligatoria se decantarán por realizar un ciclo de formación profesional. Por tanto, los intereses académicos de los alumnos con los que se va a trabajar la unidad didáctica son muy dispares.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. OBJETIVOS DE ETAPA**

Los objetivos y las finalidades educativas recogidos en la normativa persiguen el desarrollo en el alumnado de hábitos de trabajo y de estudio necesarios para su formación individual, así como dotarles de recursos y herramientas que les permita interactuar de manera adecuada y responsable con su entorno. También, buscan la capacitación tanto de aquellos estudiantes que continúen con estudios de tipo superior como para los que se decanten por obtener una formación enfocada a la incorporación temprana al mundo laboral. Dentro de los objetivos generales de etapa recogidos en la

mencionada Orden de 9 de mayo de 2007, la presente unidad didáctica contribuye a cumplir los siguientes:

*a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*

*b) Desarrollar y consolidar hábitos de autodisciplina, estudio, y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.*

*e) Desarrollar destrezas básicas de recogida, selección, organización y análisis de la información, usando las fuentes apropiadas disponibles, para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.*

*j) Comprender y expresar con corrección, propiedad, autonomía y creatividad, oralmente y por escrito, en lengua castellana (...), textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento y la lectura (...). Utilizar los mensajes para comunicarse, organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.*

Respecto a los objetivos de la materia de Ciencias Sociales en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, fijados también en el currículo aragonés que se establece en la Orden de 9 de mayo de 2007, los que atienden a la temática de la presente unidad didáctica son:

*1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.*

*5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, Europa (...), para adquirir una*

*perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que pertenece*

*10. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.*

*11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.*

*12. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.*

*13. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades, como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.*

## **2.2. OBJETIVOS DE LA MATERIA DE CIENCIAS SOCIALES EN 4º DE ESO**

Las Ciencias Sociales en este curso aportan al alumno/a un conocimiento general del funcionamiento de las sociedades humanas del pasado reciente y del presente, así como de las bases económicas, políticas y sociales sobre las que se asientan dichas sociedades. Es por ello que ponen el acento en aspectos como la continuidad y el cambio<sup>1</sup>, la diferenciación entre diversidad y desigualdad, el conflicto o la multicausalidad de los procesos históricos. También hay que añadir que dota de una capacidad crítica necesaria tanto para la formación de ciudadanos de una sociedad

---

<sup>1</sup> Pilar Benejam y otros investigadores de la didáctica de las Ciencias Sociales señalan que éste y los conceptos: *Identidad y alteridad, Racionalidad-irracionalidad, Diversidad y desigualdad, Conflicto, Interrelación y Organización social*, son elementos clave que el currículo de la asignatura debe incluir por la importancia que ocupa en la epistemología de este saber científico. Esta cuestión se aborda en Benejam, P. (2002). *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona: editorial Graó, pp. 11-17.

democrática como para la preparación de personas que sepan adaptarse a los rápidos cambios que están teniendo lugar y a que se posicionen en torno a cómo quieren que éstos se produzcan.

Precisamente, nuestra historia reciente, en la que se inscriben los acontecimientos tratados en la unidad didáctica (Felices años 20, crack de la bolsa y crisis de la década de los años 30), es la que nos da las claves para entender la complicada situación económica y social que estamos viviendo. Debido a los paralelismos que se pueden establecer entre los sucesos que determinaron el devenir histórico y económico de ese periodo y las circunstancias que han influido en el contexto económico actual, este tema resulta de especial importancia para comprender la crisis económica vigente.

Esta temática no sólo permite que los alumnos establezcan interrelaciones entre el panorama socioeconómico de los años 20 y principios de la década de los 30 con el panorama actual, sino que también les muestra algunos antecedentes que alimentarán las ideologías radicales (fascismo y nazismo), que tanta popularidad adquieren en los años siguientes y que acabarán precipitando el estallido de la Segunda Guerra Mundial.

Para poder obtener una mejor visión de estos acontecimientos hay que tener en cuenta el espacio geográfico en el que surgen y se desarrollan dichos hechos, por lo que el estudio de la materia servirá al alumnado para que conozcan las interacciones entre el espacio físico y los sucesos históricos. Dado que en la programación didáctica del Departamento de Geografía e Historia del instituto, dentro del apartado relativo a los objetivos de Ciencias Sociales en 4º de ESO, enumeran los objetivos de la materia para toda la etapa de la educación secundaria recogidos en el currículo aragonés, he considerado pertinente establecer unos objetivos diferentes. Éstos son:

1. Abordar los procesos y acontecimientos históricos más significativos de la historia contemporánea, localizándolos correctamente en el tiempo y el espacio.
2. Establecer interrelaciones entre los hechos históricos y su trasfondo político, económico y social, y el presente, ahondando en sus similitudes y diferencias.
3. Comprender los procesos históricos que conforman el primer tercio del siglo XX, prestando especial atención a los factores que los determinaron.

4. Usar correctamente conceptos y vocabulario específico de la edad Contemporánea.
5. Generar una conciencia crítica en el alumnado a través del análisis de los procesos y hechos históricos del periodo, que demuestren mediante argumentaciones en las que expresen sus ideas sobre las situaciones políticas y socioeconómicas que se les presentan.

### 2.3. OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

| Objetivos didácticos  | Criterios de evaluación   |
|---|---|
| 1. Analizar el panorama de Europa y de Estados Unidos en el plano político, socioeconómico y territorial, al comienzo de la década de 1920.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situar en el tiempo y en el espacio los hechos históricos más significativos del periodo.</li> <li>- Establecer relaciones entre el contexto histórico de Estados Unidos y Europa en los inicios de la década de 1920 con los hechos históricos que determinaron la década anterior: 1ª Guerra Mundial, los tratados de paz que pusieron fin al conflicto, y la Revolución Soviética.</li> <li>- Comparar en un cuadro la situación sociopolítica y económica de las principales potencias occidentales, atendiendo a los factores que la explican.</li> </ul> |
| 2. Indagar en el papel desempeñado por Estados Unidos en materia económica y financiera y la dependencia, así como en la dependencia mostrada por los países europeos de la potencia americana. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer los elementos que convirtieron a Estados Unidos en el país hegemónico durante la década de 1920.</li> <li>- Determinar el grado de dependencia que alcanzaron los países europeos respecto a Estados Unidos.</li> <li>- Identificar los aspectos negativos de la política económica y financiera mantenida por Estados Unidos, que influirán en el hundimiento de la bolsa de Nueva York y la posterior crisis del capitalismo.</li> </ul>   |
| 3. Analizar las causas del crack de la bolsa de Nueva York de 1929, identificando las interrelaciones que presentan.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las causas del crack de Wall Street, siendo capaces de de extrapolarlas a aspectos concretos que caracterizaron el funcionamiento de la economía y el mercado estadounidense durante los años 20.</li> <li>- Señalar y explicar las interrelaciones existentes entre las causas que provocaron el estallido del crack del mercado bursátil de Estados Unidos.</li> </ul>   |
| 4. Conocer el desarrollo del crack de 1929 y la consecuente crisis económica que provocó,   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las fases que presentó el hundimiento de la bolsa de Nueva York.</li> </ul>  |



|   |   |
|---|---|
| conocida como Gran Depresión, la cual tambaleó las economías del mundo occidental.  | - Describir y situar espacial y temporalmente el proceso que desembocó en la Gran Depresión que sumió en la crisis a las potencias de la época.   |
| 5. Comprender los efectos que produjo la Gran Depresión a nivel socioeconómico y político en los países que la sufrieron.   | - Indicar y describir las consecuencias económicas de la Gran Depresión y el modo en que afectó a la población.<br>- Identificar los cambios que la crisis conllevó en el escenario político: debilitación de las democracias, aumento del apoyo de los partidos socialistas y comunistas y triunfo de regímenes dictatoriales y fascistas. |
| 6. Saber cuáles fueron las soluciones que se propusieron en Estados Unidos para sacar al país de la crisis y las políticas que se implementaron para conseguirlo. | - Analizar las características de las nuevas propuestas económicas y sociales que se plantean en los años 30.<br>- Caracterizar las medidas implantadas por el presidente de Estados Unidos, F. D. Roosevelt, para salir de la crisis.  |

### **3. CONTRIBUCIÓN A LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS**

#### **3.1. CONTRIBUCIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Las competencias básicas capacitan al alumno en el conocimiento de una serie de saberes imprescindibles que habrá de aplicar en las distintas esferas de la vida. Dado que la formación personal y profesional continúa una vez superados los estudios secundarios, trabajar las competencias básicas permite el desenvolvimiento y ofrece recursos para la constante formación integral de la persona. Este elemento del currículo aparece fijado en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo queda recogido en la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Ciencia, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En el caso de las Ciencias Sociales en el cuarto curso de ESO, sobresale la aportación al alumno de tres competencias básicas debido a la propia naturaleza de la materia, centrada en el estudio y la comprensión de las sociedades. Estas son: competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana y competencia cultural y artística. A grandes rasgos, la primera de ellas, por el impacto que el territorio y el modo en que lo organiza el ser humano tiene

en los procesos históricos. La segunda de las competencias señaladas porque precisamente la asignatura aborda el estudio de las sociedades como producto de la acción del ser humano en un espacio y tiempo concretos. Por su parte, la tercera se debe a que la cultura, y por tanto, las manifestaciones culturales y artísticas, que conforman el patrimonio de las sociedades, son el reflejo de las ideologías y mentalidades imperantes en una época determinada.

Respecto al resto de competencias, las Ciencias Sociales contribuyen a su adquisición porque dota de conocimientos complementarios fundamentales para la formación cívica del ciudadano. La competencia lingüística por las habilidades que proporciona en el intercambio comunicativo. La matemática por los instrumentos operativos y estadísticos que ofrece para la comprensión de determinados aspectos sociales. En cuanto a la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital, las Ciencias Sociales las trabaja a través del manejo de las fuentes de información, entre las que se incluyen los recursos informáticas. Por último, la materia permite la obtención de la capacidad de “aprender a aprender” al instar a los alumnos a participar activamente en el proceso de aprendizaje lo que, a su vez, supone la consecución de la competencia en autonomía e iniciativa personal.

En la programación didáctica del IES Virgen del Pilar se recogen las siguientes competencias que ha de adquirir el alumnado en 4º de ESO al cursar la asignatura de Ciencias Sociales:

1. Competencia en comunicación lingüística

*Entendemos que es un objetivo básico de la etapa el que el alumno sea capaz de de expresarse, tanto oralmente como, sobre todo, por escrito, con corrección. Por tanto, evaluaremos sus textos escritos en relación a la sintaxis, ortografía, limpieza, coherencia en el discurso, etc. Asimismo, se insistirá especialmente en la lectura comprensiva.*

2. Competencia matemática

*Se trabajará con elementos numéricos, símbolos, tablas, gráficas, etc., en mapas, climogramas, pirámides de población, ejes cronológicos, gráficas de todo tipo, resolución de problemas a partir de datos numéricos.*

### 3. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico

*Es importante hacer ver al alumno el impacto de la actividad humana en el mundo físico (modificación de los espacios naturales, uso y abuso de los recursos...), fomentando su capacidad de análisis de situaciones y resolución de problemas medioambientales.*

### 4. Tratamiento de la información y competencia digital

*Se trabajará la habilidad para buscar, obtener y comunicar información, transformándola en conocimiento. Se favorecen así las destrezas de razonamiento para seleccionar la información, de modo crítico y responsable, valorando con actitud positiva las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.*

### 5. Competencia social y ciudadana

*Pretendemos ayudar a los alumnos a “ponerse en el lugar de” otras personas (de nuestro mundo actual o de sociedades pasadas), eliminando prejuicios. Asimismo, debemos contribuir a formar ciudadanos, participativos y críticos, dispuestos a mejorar la sociedad en la que viven.*

### 6. Competencia cultura y artística

*Debemos contribuir a una mejor comprensión de nuestra riqueza cultural e histórico-artística, lo que permitirá un mayor disfrute de ella, a la vez que un interés por la conservación del patrimonio.*

### 7. Competencia para aprender a aprender

*Pretendemos inculcar en el alumno el interés en el aprendizaje, basado en la comprensión lectora, la correcta expresión, la actitud crítica y la satisfacción por el trabajo realizado.*

### 8. Autonomía e iniciativa personal

*Es importante que el alumno sea capaz de completar su formación de manera autónoma, guiada pero no dirigida, mediante la realización de pequeños trabajos e investigaciones (tanto individualmente como en grupo), donde demuestre sus capacidades e intereses particulares, y sea capaz de llegar a conclusiones diferentes pero igualmente válidas.*

### 3.2. CONTRIBUCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Dentro del marco de las Ciencias Sociales, las competencias básicas que se van a trabajar con esta unidad son las siguientes:

#### 1. Competencia en comunicación lingüística

- Adquirir y utilizar vocabulario y conceptos vinculados al crack del mercado bursátil de 1929 y la Gran Depresión de los años 30.
- Organizar la información adecuadamente e identificar las principales ideas de las cuestiones tratadas en la unidad.
- Adquirir recursos comunicativos para expresar y argumentar con propiedad las ideas propias.

#### 2. Competencia matemática

- Traspasar de manera adecuada datos expresados en números en información expresada en lenguaje formal.
- Comprender el funcionamiento de variables económicas que explican el desarrollo del crack de 1929 y de la crisis que le sucedió.

#### 3. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico

- Conocer el nuevo mapa europeo resultante del fin de la 1ª Guerra Mundial y de los Tratados de paz: desaparición de los grandes imperios, creación de nuevos estados y modificaciones en la delimitación territorial de algunos países europeos.
- Analizar el papel del espacio físico en la dependencia económica y comercial generada entre unos países europeos y otros, y en la extensión de la crisis económica de Estados Unidos al resto de países occidentales.

#### 4. Tratamiento de la información y competencia digital

- Usar e interpretar fuentes primarias y secundarias, tanto escritas como iconográficas, para obtener información.
- Comparar las fuentes apropiadamente e incorporar, mediante la reflexión, las ideas principales al discurso propio.
- Sintetizar la información en mapas conceptuales y cuadros comparativos.

#### 5. Competencia social y ciudadana

- Comprender cómo afectó la 1ª Guerra Mundial a la organización económica y social de los países beligerantes.

- Comprender el nuevo papel hegemónico desempeñado por Estados Unidos en el mundo occidental.
- Valorar los avances políticos y sociales consumados durante el periodo de entreguerras: adquisición de derechos políticos, extensión de las democracias, ampliación del voto a la mujer.
- Analizar los factores que determinaron el estallido del crack de la bolsa y la posterior depresión económica mundial.
- Conocer los países que sufrieron la crisis económica y financiera y los efectos que provocó en ellos.
- Identificar la relación entre la radicalización política del periodo de entreguerras y el contexto de crisis económica.

#### 6. Competencia cultural y artística

- Relacionar el desarrollo de los medios de comunicación con la sociedad de consumo propia de los años 20, sabiendo señalar cuáles fueron los principales medios de comunicación y entretenimiento (prensa diaria, radio y cine).
- Comprender el nuevo concepto de ocio derivado de la aparición de la sociedad de consumo, que conllevó el triunfo de nuevos espectáculos como el cine, los deportes de masas y la música popular.

#### 7. Competencia para aprender a aprender

- Interpretar mapas, imágenes y vídeos para obtener información.
- Desarrollar la capacidad crítica para comprender los hechos históricos que se enmarcan en la crisis de los años 30.
- Dirigirse adecuadamente a las fuentes de información, analizarlas y extraer los datos, así como saber reflejar las ideas sacadas durante un proceso reflexivo, por escrito por medio de mapas conceptuales y cuadros comparativos.

#### 8. Autonomía e iniciativa personal

- Conocer y aplicar técnicas de estudio y de trabajo personal escogiendo las más efectivas para cada caso.
- Saber organizarse en el trabajo individual, planificando las tareas a realizar y estableciendo los cauces a seguir durante el desarrollo de cada una de las tareas.

## 4. CONTENIDOS

### 4.1. CONCEPTUALES

**0. El panorama europeo y de Estados Unidos tras la 1ª Guerra Mundial.** La situación política, económica y territorial de los países europeos y de Estados Unidos.

a) Situación política:

- El Tratado de Versalles (1919).
- La Sociedad de Naciones (1920).
- El triunfo de la Revolución Soviética en Rusia.

b) Situación económica:

- Desarticulación económica de los países europeos que participaron en la guerra.
- Nueva potencia hegemónica: Estados Unidos.

c) Situación territorial:

- Desaparición de los grandes imperios y aparición de nuevos estados.
- Pérdida de territorios por parte de Alemania en beneficio de Francia.

**1. Los felices años 20.** Crecimiento económico desigual: readaptación de las economías europeas y el caso de la hiperinflación en Alemania, la hegemonía económica de Estados Unidos. El camino hacia la recuperación: de la tensión inicial al clima de entendimiento. La sociedad del periodo de entreguerras: consolidación de la sociedad de masas, emancipación de la mujer y desarrollo de los medios de comunicación.

**2. Causas del crack de 1929.** La sobreproducción, la especulación y la inflación crediticia.

**3. La crisis de los años 30.** El crack de la bolsa de Nueva York en 1929: el jueves negro y el martes negro. El camino a la depresión económica: el hundimiento de las empresas, la caída del consumo, la reducción de los préstamos concedidos por los bancos y la quiebra de empresas. De la crisis americana a la recesión internacional.

**4. Consecuencias de la crisis.** Económicas: crisis financiera, deflación, paralización del comercio mundial y crisis del modelo económico liberal. Políticas: debilitación de la democracia tradicional, aumento del apoyo a los partidos socialistas y comunistas, y triunfo de regímenes dictatoriales y fascistas en Europa.

## **5. Solución a la crisis.** Franklin. D. Roosevelt y el New Deal.

### **4.2. PROCEDIMENTALES**

1. Identificación de las consecuencias que en el plano político, económico y territorial produjo la 1ª Guerra Mundial.
2. Análisis e interpretación de imágenes, textos, gráficos, mapas y vídeos ligados a la situación que presentaban los países europeos y Estados Unidos y al desarrollo del crack de la bolsa de 1929 y a la crisis que provocó.
3. Comparación de la crisis financiera y económica de los años 30 con la crisis actual, encontrando similitudes y diferencias.
4. Comprensión de las interrelaciones existentes entre las causas del crack por medio del trabajo colaborativo.
5. Elaboración de mapas conceptuales en el que queden organizados y sintetizados los contenidos teóricos.
6. Realización de líneas de tiempo que encuadren las fases que comprendió el crack y la Gran Depresión.

### **4.3. ACTITUDINALES**

1. Concienciación de la importancia que tiene conocer el funcionamiento de los ciclos económicos para no repetir errores cometidos en el pasado.
2. Inculcación de actitudes solidarias con las personas que padecen los efectos negativos de las crisis económicas.
3. Rechazo a las ideologías radicales y antidemocráticas como el fascismo y el nazismo que adquieren notoriedad en coyunturas adversas.
4. Valoración de los avances políticos y sociales conseguidos entre 1918 y 1930.

## **5. METODOLOGÍA**

El aprendizaje es el propósito central en cuya consecución se plantean los principios metodológicos sobre cuyas bases se desarrollarán las actividades de aprendizaje. La visión que tengamos sobre cuál es el aprendizaje que debe desarrollar el alumno para adquirir las competencias necesarias para desenvolverse de manera óptima en las distintas esferas de la vida, va a condicionar los métodos que se consideren más apropiados para lograrlo.

Los alumnos de este curso se encuentran en la etapa de desarrollo intelectual y físico que el psicólogo francés Jean Piaget denominó “de las operaciones formales”, durante la cual los adolescentes ya son capaces de desarrollar sistemáticamente el razonamiento lógico, por lo que resulta idóneo que participen activamente en su proceso de aprendizaje, contando para ello con la orientación del profesor que es el encargado de guiar el proceso. Este modelo favorece la obtención de un aprendizaje significativo y profundo, que supera la mera memorización de contenidos, permitiendo la comprensión y la retención de los conocimientos a los que encuentra una aplicabilidad en la vida diaria.

Sobre esta cuestión también se refirió David Ausubel, el cual afirmó que los individuos aprenden cuando son capaces de encontrarle un sentido a ese aprendizaje, lo que se lograría a través de la activación de ciertos esquemas previos a partir de su experiencia y la relación de éstos con los elementos que se están aprendiendo para así poder desarrollar un aprendizaje significativo.

En la misma línea se sitúan los postulados constructivistas de Vigotsky, al apuntar que todo alumno posee una zona de desarrollo real que está determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema y una zona de desarrollo potencial, que es aquella que puede alcanzar con la adecuada ayuda del profesor.

Siguiendo estos preceptos, resulta conveniente aplicar un método basado en el trabajo directo del alumno con distintas fuentes de información histórica (textos, imágenes, vídeos, gráficos y mapas), siendo el docente, en su condición de experto del tema, el que seleccione el material, establezca las pautas de trabajo y plantee las preguntas necesarias para que se desarrolle de manera eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe señalar que este método es el más apropiado para que el alumnado desarrolle su capacidad de relacionar entre sí las ideas y los hechos históricos que se enmarcan en la década de los años 20 y principios de la década siguiente, y también con fenómenos históricos con los que interactúa como son la primera Guerra Mundial y el ascenso del fascismo y del nazismo.

Respecto al docente, dada su función de facilitar el aprendizaje, además de fijar las instrucciones de las actividades prácticas y gestionar su desarrollo, se encargará de explicar los contenidos teóricos básicos, subrayando las principales ideas, para que los alumnos aprendan a comprender y a procesar la información que reciben. Para ello el



profesor combinará el reparto de apuntes del temario que explicará durante las sesiones con la visualización de vídeos y la proyección de esquemas y de imágenes. Pero el método expositivo no se aplicará siguiendo su sentido más estricto y tradicional<sup>2</sup>, sino que las lecciones perseguirán acercar al estudiante al conocimiento de los conceptos básicos del tema para que luego éste los interiorice de manera crítica y reflexiva a través del trabajo práctico que realizará de forma autónoma o en grupo, del cual se ha hecho mención en el párrafo anterior.

Durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se primará la interacción entre el docente y el alumno con el fin de motivarle e implicarle en su propio aprendizaje, para lo cual el profesor instará a la participación del alumnado mediante la formulación de preguntas que favorezcan el debate sobre los contenidos y de su trabajo constante a través de la realización de tareas prácticas.

En consonancia con lo indicado, las sesiones presentarán el siguiente desarrollo didáctico. En primer lugar, se partirá de los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre el tema. Se comprobará cuáles son por medio de una serie de preguntas que se planteará al principio de la primera clase. Al mismo tiempo, con estas cuestiones se buscará que los estudiantes establezcan lazos entre lo que saben de la década de los 20 y del crack de 1929 con los sucesos históricos inmediatamente anteriores: primera Guerra Mundial y la impronta que dejó en el escenario europeo y estadounidense de la posguerra. Las restantes sesiones de la unidad didáctica también comenzarán haciendo un breve repaso de los contenidos tratados en la anterior clase. Así se trabajará con los estudiantes su capacidad de comprensión temporal, haciéndoles conscientes tanto de las interrelaciones existentes entre los hechos históricos de un proceso histórico y de éste con el que le precede y le sucede, como de la influencia decisiva que tiene el desarrollo de un acontecimiento determinado lo que sucederá *a posteriori*.

A continuación, el profesor explicará los apuntes entregados a los alumnos, usando imágenes, textos y esquemas, e involucrando a los alumnos en el análisis de estos documentos para que comprendan realmente los contenidos y las particularidades del proceso histórico que comprende la década de los años 20 y la Gran Depresión.

---

<sup>2</sup> Como señalan Joaquín Prats y Joan Santacana si se opta por aplicar la lección magistral en clase ha de tenerse en cuenta el nivel formativo y la estructura mental del alumno y, además, este tipo de clases deben resultar dinámicas y combinar la exposición de ideas por parte del profesor con la utilización de otros recursos didácticos, con el fin de facilitar la comprensión de los alumnos. Véase en Prats, J. y Santacana, J. (2011). "Métodos para la enseñanza de la historia", en Prats, J. (coord.) *Didáctica de la geografía y la historia*, Barcelona: editorial Graó, p. 54.

Tras las explicaciones, se realizarán actividades en las que los estudiantes profundicen en la comprensión de los hechos y del mencionado proceso histórico en el que se insertan. Se incidirá en que exploren en su significado, para lo cual comentarán textos, vídeos, resumirán ideas y realizarán cuadros comparativos y mapas conceptuales de forma individual y grupal. El trabajo colaborativo y la puesta en común de ideas previamente trabajadas individualmente es para algunos autores una estrategia de gran utilidad en la profundización y asentamiento de los aprendizajes. En este sentido, Jon Nichol y Jacqui Dean<sup>3</sup> señalan que los estudiantes aprenden de la interacción mutua y con el profesor. En los debates que se generan prueban y clarifican sus ideas con las de sus compañeros, bien sumando a las suyas algunas reflexiones de los otros o cuestionando algunas de las otras aportaciones.

Para finalizar, es necesario indicar que la temporalización que se propone para la impartición de esta unidad didáctica es de cinco sesiones a la que se sumará una última reservada para la realización del examen, el cual abarcará este tema y el anterior, relativo a la Revolución soviética y la URSS.

## **6. SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES**

La presente unidad didáctica se trabajará a lo largo de seis sesiones, por lo que durará dos semanas. A su vez cada una de estas sesiones se compone de las siguientes actividades de enseñanza-aprendizaje.

### **1ª Sesión: Presentación del tema y explicación del contexto histórico de los años 20**

Esta primera sesión supondrá la toma de contacto de los alumnos con el tema. La clase comenzará con la explicación de la metodología que se llevará a cabo, mencionando también el tipo de actividades que se van a hacer. Asimismo, el docente, aclarará cuál va a ser el método de evaluación (continua y formativa, basada en la observación y en la supervisión de las actividades de aprendizaje y de la actitud mantenida en clase), y los instrumentos de calificación (examen y actividades prácticas).

Una vez hecha la presentación se tratará, de manera conjunta con el alumnado, el marco histórico en el que se inserta la década de los años 20. Para ello se les repartirá un

---

<sup>3</sup> Véase en Nichol, J. y Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 108-117.

dossier (Anexo 1) con imágenes, gráficos y textos, que les servirá de apoyo y de ayuda en la descripción de este escenario. Este dossier también contendrá los materiales para analizar los acontecimientos históricos que determinaron el desarrollo de los años 20.

Por medio de preguntas cuyas respuestas las aportan los documentos y los conocimientos adquiridos al trabajar las dos unidades didácticas previas (“La Primera Guerra Mundial” y “La Revolución soviética y la URSS”), se dibujará el panorama que presentaban las principales potencias europeas y de Estados Unidos al término de la Gran Guerra. Para finalizar esta primera parte de la sesión, los estudiantes tendrán que sintetizar en un cuadro (Anexo 2) las ideas generales debatidas referentes a la situación política, económica y territorial del mundo occidental.

La segunda parte de la clase estará dedicada a ver la evolución histórica de los denominados “Felices años 20”. La forma de abordarlo seguirá el mismo enfoque didáctico que el anterior apartado basado en la explicación por parte del profesor y en el análisis conjunto de distintos tipos de fuentes históricas, aunque en este caso se entregará a los alumnos unos apuntes (Anexo 3) en el que quedarán recogidos los contenidos teóricos mínimos.

Por último, se evaluará el grado de retención y de comprensión alcanzado por los estudiantes a través de la realización de un *one minute paper*, que constará de dos preguntas:

- ¿Cuáles son las características principales de los años 20?
- ¿Te ha quedado alguna duda sobre el tema?

## **2ª Sesión: Las causas del crack de 1929**

Las actividades de la segunda sesión se dirigirán a desentrañar los factores que provocaron el crack de la bolsa de Nueva York en 1929. Pero antes de tratar esta cuestión, con el fin de ubicar a los alumnos temporalmente y de activar los conocimientos ligados al tema, se hará una breve recapitulación de lo que se dio en la anterior clase y se resolverán las dudas que hayan indicado en el *one minute paper*. Se recordarán los contenidos relativos a la década de los 20 realizando una línea de tiempo en la pizarra en la que se marquen las fechas claves con sus respectivos hechos históricos.

Tras este repaso, los alumnos tendrán que leer y extraer las ideas principales de dos textos que relatan lo que pasó el día que se hundió la bolsa (Anexo 4), para luego ponerlas en común toda la clase. De este modo, se aproximará a los estudiantes al suceso en torno al cual giran los contenidos de este tema. Asimismo, se plantearán algunas preguntas y se resolverán posibles dudas que puedan surgir al leer los textos para facilitar el debate.

La siguiente actividad consistirá en la proyección de un vídeo, de cuatro minutos de duración, cuyo enlace es el siguiente:

<http://educacion.practicopedia.lainformacion.com/geografia-e-historia/como-fue-el-crack-del-29-2359>

En él se explican por medio de dibujos, que forman una especie de mapa conceptual, los factores que intervinieron en el hundimiento de la bolsa de Nueva York. Durante la proyección del vídeo, el docente realizará las paradas pertinentes para explicar conceptos e ideas que puedan resultar más complejas, con el fin de que el alumnado entienda cómo fue el desarrollo del proceso que condujo al crack del mercado de valores. Una vez finalizada la visualización se les preguntará: *¿Qué ideas habéis sacado? ¿Cuáles creéis que son las principales causas del crack?* Mientras vayan respondiendo estas cuestiones el profesor irá apuntando en la pizarra las ideas clave que los alumnos digan hasta que se saquen las causas (sobreproducción, especulación e inflación crediticia).

La última actividad seguirá la modalidad de trabajo colaborativo llamada lectura cooperativa. Para llevarla a cabo, se dividirá a la clase en seis grupos de cuatro personas. Después se entregará a cada uno de los estudiantes una hoja con una causa (Anexo 5). Como serán tres causas y los alumnos cuatro por grupo, a dos de ellos les tocará una misma causa. Lo que tendrán que hacer es leer y comprender la causa que les haya tocado para luego explicársela al resto de compañeros. Precisamente, el hecho de que tengan que ser ellos mismos los que describan a sus compañeros los factores implica al alumno que explica en entender su causa, mientras que el resto comprende mejor lo que explica su compañero al tener el mismo nivel y un vocabulario similar al de su parejo. También tendrán que elegir a un portavoz dentro de cada equipo que será el encargado de exponer al principio de la siguiente sesión lo que ha trabajado su respectivo equipo.

### **3ª Sesión: Del Crack del 29 a la Gran Depresión**

En esta sesión se terminarán de ver las causas y se dará el siguiente apartado de los contenidos: el desarrollo del crack y de la crisis de los años 30. En primer lugar, se retomará la actividad con la que terminó la sesión anterior en el punto en el que los portavoces de cada equipo tienen que exponer delante de todos los compañeros de clase cuáles fueron las causas y el modo en que confluyeron en el estallido del crack. Para rematar, se realizará un mapa conceptual (Anexo 6), a partir de las ideas que vayan exponiendo los portavoces de cada grupo.

La segunda parte de la sesión se destinará a explicar el proceso de hundimiento de la bolsa de Nueva York. Para ello, los estudiantes irán leyendo los párrafos de los apuntes (Anexo 7) relativos a este punto, mientras el docente realizará las puntualizaciones necesarias para profundizar en los contenidos, apoyando la exposición de estas cuestiones en la proyección de mapas conceptuales (Anexo 8). Para finalizar la sesión, se les mandará que en casa busquen en Internet información biográfica de Roosevelt. Se les dará los siguientes enlaces de páginas web donde pueden obtener los datos:

<http://www.claseshistoria.com/entreguerras/solucionesnewdeal.htm>

<http://bachiller.sabuco.com/historia/consecuencias29.pdf> (Apartado “Medidas contra la crisis: Estados Unidos-Roosevelt y el New Deal”).

También se les mencionará el enlace de un vídeo sobre el presidente estadounidense, colgado en youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=AisZZ8yWumk>

Junto a los enlaces se les adjuntará una hoja con preguntas para guiarles el trabajo de búsqueda de información y para que aprendan a resumir, y a organizar y a jerarquizar las ideas (Anexo 9).

### **4ª Sesión: Consecuencias de la crisis económica y biografía de F. D. Roosevelt**

La sesión comenzará recordando el desarrollo de la crisis económica por medio de preguntas que se harán a los alumnos. Después se proyectará un *Power Point* para explicar las consecuencias económicas y políticas. Previamente se les habrán entregado los apuntes correspondientes a esta parte (Anexo 10). La explicación irá acompañada de una actividad (Anexo 11) dividida en dos partes. En la primera, se les mostrará tres gráficos que representen la contracción del comercio mundial, la crisis industrial y el

aumento del paro, respectivamente; mientras que en la segunda tendrán que comentar sendos mapas que muestran los regímenes políticos existentes en Europa en 1919 y en 1939 y un gráfico que refleja el paralelismo existente entre el aumento de los votos al partido nazi y la disminución del desempleo en Alemania.

En la otra mitad de la clase se trabajará la biografía del presidente de Estados Unidos (1932-1944) Franklin D. Roosevelt, especialmente las soluciones que planteó para salir de la crisis, de naturaleza socialdemócrata. Se supervisará y corregirá el ejercicio mandado en la anterior sesión sobre las medidas que propuso y aplicó este político norteamericano.

### **5ª Sesión: Repaso de los contenidos**

La finalidad de la sesión previa al examen es que consoliden los conocimientos adquiridos a lo largo de la puesta en práctica de la unidad didáctica. Para empezar, se pondrá un fragmento de un documental de 6 minutos de duración (<https://youtu.be/yu8eP7pfcAE>) que ofrece una visión general de los años 20, del crack y de sus efectos. El vídeo, aparte de recordarles a grandes rasgos el desarrollo del proceso, les servirá para recordar las características y hechos más relevantes, lo que resultará importante para la realización de las dos actividades siguientes. La primera consistirá en elaborar un eje cronológico (Anexo 12), separado en tres fases históricas (1918-1920, 1921-1929 y 1930-1933), en las que tendrán que indicar los hechos históricos del periodo vistos a lo largo de la UD con su respectiva fecha.

Por su parte, la segunda actividad consistirá en un mapa conceptual en blanco (Anexo 13), que les repartiré. Estará dividido en tres apartados: las causas, el crack y las consecuencias políticas, sociales y económicas. En él tendrán que sintetizar lo que han aprendido durante las sesiones. En esta tarea les habrá resultado de gran utilidad el vídeo anterior, dado que les habrá servido para recordar algunas ideas y cuestiones. Después, se pondrá en común el trabajo individual que hayan realizado y, para terminar, se aclararán las dudas que hayan quedado respecto al examen, al tipo de preguntas y al peso que tengan cada una de ellas en la nota final.

### **6ª Sesión: Examen**

La prueba escrita (Anexo 14) constará de dos partes: la primera relativa a la UD anterior (“La Revolución soviética y la URSS”) que preparará y evaluará el profesor

titular de la asignatura, y la segunda referente al tema de la presente UD, que me concierne a mí. El examen presentará tres ejercicios. El primero de ellos contendrá un término y la biografía de Franklin D. Roosevelt, a comentar brevemente. En el segundo tendrán que desarrollar un tema de corta extensión. El último será un texto que tendrán que leer y relacionarlo con la teoría para responder a dos preguntas.

## 7. EVALUACIÓN

Tal y como se recoge en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, la evaluación es el elemento del currículo que permite al docente valorar el nivel de aprendizaje alcanzado, determinado por el grado de adquisición de las competencias básicas. Al mismo tiempo, informa a los alumnos sobre los contenidos de la materia que deben aprender y cómo deben hacerlo, sirviéndoles de guía en el proceso de aprendizaje.

Entendiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de forma continua y que durante el mismo, el alumnado participa como sujeto activo, la evaluación formativa<sup>4</sup> se presenta como la más adecuada para valorar los aprendizajes. Incide en el seguimiento del aprendizaje del alumno, ofreciéndole las estrategias e información necesaria para que éste mejore, con el fin de que el estudiante obtenga una formación real y no olvide los conocimientos que ha adquirido una vez superadas las pertinentes pruebas de evaluación. Es por ello, que el profesor valorará el esfuerzo y dedicación destinada por cada uno de los alumnos en clase y la actitud que tengan, al tiempo que les ofrecerá la retroalimentación o *feedback* necesario para garantizar que el proceso de aprendizaje se está produciendo con éxito.

La evaluación formativa se combinará con la evaluación sumativa. Esta última se aplicará por medio de la calificación del examen, puntuado sobre 10, cuya nota final se redondeará con las actividades prácticas realizadas en clase y la actitud mantenida por los estudiantes, pudiendo aumentar en un punto su calificación final. Por tanto los Instrumentos de evaluación serán los siguientes:

---

<sup>4</sup> Sobre la evaluación formativa resultan interesantes los aspectos que señala el profesor Morales Vallejo en su artículo: Morales Vallejo, P. (2010). "La evaluación formativa", en VVAA, *Ser profesor: una mirada al alumno*, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

- Examen. Supondrá un 100% de la nota final, si bien es verdad que podrá restar a la puntuación conseguida en el examen el insuficiente trabajo realizado durante las clases. Pero también, se tendrá en cuenta a la hora de establecer la nota final el buen rendimiento demostrado en las actividades de enseñanza-aprendizaje. El examen se calificará siguiendo una rúbrica (Anexo 15).
- Actividades prácticas (trabajo de lectura colaborativa, *one minute paper* sobre las características de los años 20, cuadro comparativo del panorama europeo y de Estados Unidos tras la primera Guerra mundial, actividad sobre las consecuencias económicas y políticas de la crisis de los años 30 y trabajo sobre la biografía de Roosevelt); la participación activa; la implicación de los alumnos en el desarrollo de las actividades no entregadas al profesor, y la actitud podrán bajar o subir hasta un punto la nota obtenida en el examen.

## **8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Como docentes, debemos tener en cuenta que no todos los alumnos tiene porqué tener las mismas capacidades dentro de un mismo grupo, pudiendo existir alguno o algunos que presenten problemas o retrasos curriculares y necesiten especial atención, e incluso, en los casos más extremos, adaptaciones curriculares especiales. Es imprescindible que todos lleguen a alcanzar los objetivos principales de la unidad didáctica. Si bien se pueden adaptar los contenidos mínimos exigibles según cada caso, una buena opción sería el uso de estrategias de refuerzo positivo, ya no sólo para alumnos con mayores dificultades sino también para el resto. Otra buena estrategia sería la del trabajo cooperativo y la tutoría entre iguales, que es uno de los objetivos que intentamos conseguir con esta unidad, y que puede ayudarles a sentirse más integrados y a comprender gracias a la explicación de sus compañeros ciertos aspectos de la materia.

También deberemos tener material de refuerzo y ampliación por si fuera necesario. En caso de que fuese necesario se harían cambios en la distribución de las mesas. Todo ello siempre bajo la supervisión y el seguimiento detallado por parte del profesor, a fin de detectar posibles dificultades que puedan darse en el aula.



## **9. ESPACIOS Y RECURSOS**

El espacio que se usará para poner en desarrollo la unidad didáctica será el aula. Durante las sesiones se utilizarán diferentes recursos y materiales. Se hará uso de presentaciones *Power Point*, exposición de imágenes, gráficos, textos y vídeos, que se proyectarán en la pizarra digital del aula. Otro material imprescindible serán los apuntes con los contenidos teóricos y el dossier de materiales, los cuales se repartirán a los alumnos. A estos recursos hay que sumarles las hojas de las actividades que realizarán los estudiantes.

Por otro lado, se contempla que el alumnado utilizará los recursos informáticos de los que dispone en casa para buscar información específica para la realización de una de las actividades.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, T. (1990). *La economía de entreguerras; la gran depresión*. Madrid: Akal.
- BAHAMONDE, A. (1985). *El crack de 1929*. Madrid: Historia 16.
- BENEJAM, P. (Coord.) (2002). *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona: editorial Graó.
- BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (Coord.) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE Universidad de Barcelona.
- BRANDI, A. (2012). *Historia 4º de ESO: Proyecto La Casa del Saber*. Madrid: Santillana.
- GARCÍA, M. (et al.) (2008). *Demos. Ciencias sociales, historia 4*. Barcelona: Vicens Vives.
- HOBSBAWM, E. (2007). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- GALBRAITH, J. K. (2005). *El crac de 1929*. Barcelona: Ariel.
- MORALES VALLEJO, P. (2010). “La evaluación formativa”, en VV. AA. *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- NICHOL, J. y DEAN, J. (1999). *History 7-11. Developing Teaching Skills*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 108-117.
- PRATS, J. (Coord.) (2011). “Didáctica de la Geografía y la Historia” en *Colección del Profesorado, vol. II*. Barcelona: editorial Graó.
- PRATS, J. (Coord.) (2011). “Investigación, innovación y buenas prácticas”, en *Colección del Profesorado, vol. III*. Barcelona: editorial Graó.

### Documentación

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Programación de Departamento de Geografía e Historia del IES “Virgen del Pilar”, de Zaragoza. Título II. La Educación Secundaria Obligatoria, y Título III. Programaciones de ESO: 4. 4º de ESO de Ciencias Sociales.

# PROYECTO DE INNOVACIÓN BASADO EN EL APRENDIZAJE DEL CONCEPTO “FASCISMO”

---

## **ÍNDICE**

|   |    |
|---|----|
| - Introducción.....                                     | 2  |
| 1. Planteamiento general y marco teórico.....           | 2  |
| 1.1. Diagnóstico de la situación actual.....            | 2  |
| 1.2. Marco teórico de la intervención propuesta.....    | 3  |
| 2. Problema objeto de estudio: el <i>Fascismo</i> ..... | 5  |
| 3. Metodología.....                                     | 9  |
| 3.1. Diseño de la experiencia.....                      | 9  |
| 3.2. Evaluación de la experiencia.....                  | 11 |
| 4. Presentación de resultados.....                      | 13 |
| 4.1. Relato de la aplicación práctica.....              | 13 |
| 4.2. Resultado del análisis.....                        | 15 |
| 5. Discusión de resultados y conclusiones.....          | 19 |
| - Bibliografía.....                                     | 24 |
| - Anexos.....   | 25 |

# INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación tiene como fin estudiar los resultados obtenidos en el aula al aplicar una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en el desarrollo de un concepto histórico. Se trata de poner en práctica, en el marco de una clase de Ciencias Sociales de un grupo de 4º de ESO, una experiencia educativa en la que los alumnos trabajen, con la orientación del profesor, fuentes que les aporten la información necesaria para construir por sí mismos el significado del concepto *fascismo*. A partir de los resultados, por medio de una investigación cualitativa se discutirá sobre las carencias de aprendizaje que buscan revertir los nuevos paradigmas de aprendizaje, la escasa implantación que tienen en la educación actual lo que provoca que los avances que conlleva en el aprendizaje tardan en mostrarse, y sobre el alcance de dichos logros.

## 1. PLANTEAMIENTO GENERAL Y MARCO TEÓRICO

### 1.1. Diagnóstico de la situación actual

El modelo tradicional de enseñanza de nuestro país ha apostado por planteamientos curriculares que otorgan al profesor todo el peso de intervención en la clase, impartiendo las lecciones de forma magistral sin incitar a que el alumno participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como consecuencia de ello, el alumno se convierte en un mero receptor pasivo de información, que memoriza y olvida tras las pertinentes pruebas de evaluación.

La Historia, como asignatura presente en el currículo de la enseñanza secundaria obligatoria española, es una de las materias que se ha enfocado de manera equivocada desde el ámbito de la docencia. Por su carácter social, derivado de su objeto de estudio, -el desarrollo de las sociedades que forman los seres humanos a lo largo del tiempo en un espacio concreto-, es una ciencia que requiere la formación de un pensamiento razonado y crítico. Sin duda alguna esta herramienta es indispensable tanto para identificar y analizar los factores y las variables que han determinado los procesos históricos, como las características de éstos y la impronta que han dejado hasta nuestros días. Lo que, a su vez, nos permite comprender el momento actual que estamos viviendo, ya que en el pasado encontramos las respuestas que explican nuestro presente.

Es cierto que el aprendizaje de la Historia es una tarea compleja; incluso, figuras<sup>5</sup> destacadas de las corrientes pedagógicas que abogan por un cambio en la forma de enseñar la materia reconocen esta dificultad. Coinciden en que la Historia, como disciplina científica de las Ciencias Sociales, requiere de procesos de razonamiento abstractos que, el alumno dependiendo la edad que tenga, no está lo suficientemente preparado madurativamente para realizarlos de manera completamente satisfactoria. Pero esta particularidad no determina que los alumnos sean incapaces de iniciarse en el razonamiento histórico. Por tanto, habría que repensar los contenidos *“en torno a las cuestiones relevantes para los propios estudiantes sobre su propia cultura y experiencia (...). Los estudiantes serían dirigidos hacia aquellos componentes de la comprensión histórica que son esenciales para que ellos puedan construir un sentido a sus vidas y sus situaciones en el mundo en el contexto del tiempo histórico (...)”*<sup>6</sup>. Con esta frase lo que Seixas quiere decir es que el profesor tiene que seleccionar las cuestiones históricas más destacadas que nos ayudan a entender las razones que explican que nuestra sociedad sea la que es.

Se estima que es necesario romper con la costumbre de concebir el aprendizaje de la Historia como la lectura y memorización de los contenidos recogidos en los libros de texto, que se “absorben” sin ningún cuestionamiento, aplicando en clase métodos innovadores que permitan el desarrollo en el alumno de la capacidad de comprender la Historia. Uno de ellos es el basado en el desarrollo conceptual.

## **1.2. Marco teórico de la intervención propuesta**

Por la propia naturaleza de las Ciencias Sociales, el aprendizaje conceptual se presenta como uno de los métodos más apropiados para comprender los procesos y fenómenos históricos. A través de la “disección” del concepto en pequeñas partes y el análisis individual de cada una de ellas se van estableciendo relaciones entre sí, que dotan de un significado determinado al concepto. Como apuntan Jon Nichol y Jacqi Dean<sup>7</sup>, durante este proceso de análisis, identificación y reflexión, el alumno va

---

<sup>5</sup> Entre ellos se encuentran Peter Seixas, Mario Carretero y Bruce Van Sledright. Argumentan su postura en sus respectivas obras: Seixas, P. (1993). *The community of enquiry as a basis for knowledge and learning: the case of history*. American Educational Research Journal, 30, pp. 305-324; Carretero, M. y Limón, M. “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, pp.153-167; y Van Sledright, B. (2002). *In search of America's Past. Learning to read History in Elementary School*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.

<sup>6</sup> Seixas, P. (1993). Op. cit. p. 314.

<sup>7</sup> Nichol, J y Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge, pp. 108-117.

construyendo redes de conocimiento, a partir de las cuales conforma el andamiaje necesario para comprender el mundo en el que vivimos.

La tarea no se presenta fácil, ya que estudios como el realizado por Carretero, Asensio y Pozo<sup>8</sup>, demuestran que los adolescentes, especialmente en la adolescencia temprana, encuentran grandes dificultades para entender una gran variedad de conceptos debido a que, por su edad, no han desarrollado lo suficiente su capacidad relacional. Pero ello no imposibilita que adquieran una comprensión parcial del concepto. Además, los alumnos con los que se va a desarrollar la presente experiencia educativa tienen entre los 15 y 16 años, por lo que se encuentran o en la frontera o dentro de la etapa de las operaciones formales fijadas por Jean Piaget, razón por la cual en principio estarían capacitados para comprender realidades y nociones abstractas. El mayor problema, que, en mi opinión se presenta, es la falta de costumbre que tienen estos alumnos de aprender razonando. Es por ello que recae en el profesor la responsabilidad de diseñar correctamente las actividades de enseñanza-aprendizaje del concepto. En este sentido, se debe tener en cuenta las concepciones previas de los alumnos, ya que al ser la expresión de las representaciones mentales<sup>9</sup> que han ido generando a partir del conjunto de información que poseen, permiten al docente determinar el modo en que debe presentarse el concepto y guiar a los estudiantes durante el proceso de comprensión del mismo.

Atendiendo a lo dicho, el conocido como “Learning Cycle” constituye el esquema de desarrollo más adecuado para secuenciar el proceso de aprendizaje del concepto. Establece tres fases, durante las cuales se pasa de las preconcepciones que tiene el alumno sobre el fenómeno despejando paulatinamente las características del concepto, en un proceso de adición en el que se va incorporando y conectando las ideas que se obtienen. Como resultado de adquiere una mejor perspectiva del concepto, cuya comprensión total se comprueba por medio de la transferencia de su significado a otra situación.

---

<sup>8</sup> Carretero, M. (2011). “Comprensión y aprendizaje de la historia”. En L.F. Rodríguez y N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México D.F: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal, pp. 72-76.

<sup>9</sup> Pozo, J. I. (1999). “Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional”. *Enseñanza de las ciencias*, 7 (3), p. 514.

## **2. PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO: EL *FASCISMO***

Para realizar esta experiencia educativa basada en el aprendizaje conceptual escogí el concepto de *fascismo*. Me decanté por él porque se convirtió en un fenómeno histórico, producto de la contemporaneidad, que marcó un antes y un después en la Historia del siglo XX. Llevó consigo el mayor genocidio de la Historia, el Holocausto, y puso en evidencia la debilidad de las estructuras democráticas de la época, que no impidieron que este movimiento triunfara en algunos países. Con el final de la Segunda Guerra Mundial desapareció de la primera línea de la política de los países europeos y la democracia fue restaurada. Sin embargo, es una ideología que sigue vigente y, a pesar de que tiene un apoyo marginal en la mayoría de los países democráticos, en los últimos años en algunos países, como Grecia y Francia, está adquiriendo mayor notoriedad. Debido al impacto que dejó, a los efectos que produjo en el devenir histórico de la centuria, y al hecho de que sea una ideología que siga presente, el fascismo es un concepto cuyo conocimiento resulta imprescindible.

El fascismo surgió en un contexto presidido por la crisis política, territorial, social y económica, en el cual desempeñaron un papel decisivo el desenlace de la Primera Guerra Mundial y los tratados que le sucedieron. El panorama político y territorial resultante fue completamente diferente al existente antes de la Gran Guerra. Desaparecieron los imperios Otomano y Austrohúngaro, desmembrándose su territorio en diversas entidades políticas extendidas en el centro y el este que durante años habían luchado por su independencia. Lo mismo le ocurrió al Imperio Ruso, el cual tras el triunfo de la Revolución bolchevique de octubre de 1917 se transformó en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Por otro lado, cabe destacar el enrarecimiento del ambiente político y de las relaciones internacionales debido a las resoluciones que se promulgaron al final de la guerra. Dichos tratados favorecían a algunas de las potencias aliadas (Gran Bretaña y Francia, especialmente), no haciendo receptor de los mismos privilegios a Italia que también había intervenido en el bando aliado, y perjudicando gravemente y de manera injusta a Alemania al ser considerada culpable del estallido de la contienda. Se le condenó a pagar unas desorbitadas reparaciones de guerra, se limitó su capacidad militar y se le confiscaron las colonias de ultramar, y territorios dentro sus fronteras a favor de Francia. La dureza con la que Alemania fue castigada y el trato desfavorable



dispensado a Italia, -siendo miembro del bando aliado-, alentó el revanchismo en ambas naciones.

Dentro de este contexto hay que incluir la desarticulación económica tanto de los países europeos que habían destinado el gasto público a financiar la guerra, como de Alemania, que salió gravemente perjudicada por las reparaciones de guerra que le obligaron a pagar. Y, por último, cabe destacar el miedo que empezó a desarrollarse entre las clases burguesas a que triunfara una revolución comunista debido al precedente que se había establecido en Rusia.

Ante este panorama, surgieron en algunos países de Europa partidos y movimientos políticos nacionalistas definidos así mismos como antidemocráticos, anticomunistas y anticapitalistas, que abogaban por recuperar el honor y el esplendor perdido por culpa de los gobiernos democráticos que los dirigían. Se caracterizaron por visibilizar ante la población su ideología por medio de mítines y de exhibir su fuerza y el uso violento que hacían de la misma por medio de grupos paramilitares. El primero que llegó al poder fue el Partido Nacional Fascista de Benito Mussolini en Italia, el año 1922, tras el llamamiento que le hizo el rey Víctor Manuel III de que formara gobierno después de la Marcha sobre Roma que encabezó Mussolini. Paralelamente en otros países, también se formaron partidos que se autodefinían herederos ideológicamente de las ideas defendidas por el fascismo italiano. Sin duda alguna, el más destacado fue el NSDAP alemán, más conocido como partido nazi, liderado por Adolf Hitler. Después de una década preparando su camino al poder, finalmente lo consiguió en 1933. Seis años después provocaba el desencadenamiento de la Segunda Guerra Mundial, la mayor catástrofe humanitaria de todos los tiempos.

Hecho este breve repaso del origen del fascismo y de las fases que desarrolló, cabe señalar que, si bien es cierto que el término *fascismo* se refiere en su origen al movimiento político fundado por Mussolini en Italia, su significado se amplió para acabar definiendo a una ideología autoritaria de extrema derecha que se extendió por varios países europeos en el periodo de entreguerras. Como se ha indicado anteriormente, sus ejemplos más significativos son la Italia de Mussolini y la Alemania de Hitler. Tal y como indica el historiador británico Eric Hobsbawm<sup>10</sup>, este movimiento se caracterizó por movilizar desde abajo a aquellas masas de ciudadanos que habían

---

<sup>10</sup> Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX: 1914-1991*. Barcelona: Crítica, pp. 123- .

surgido en la era democrática pero que estaban desencantados con sus dirigentes políticos, los cuales eran la viva imagen de un Estado caduco cuyos mecanismos de gobierno no funcionaban correctamente. Los dirigentes fascistas se preocuparon por conservar a las masas de manera simbólica como forma de escenografía política. Al frente del movimiento se encontraba el líder carismático, que era la personificación del ideal fascista y de la nación. Éste era presentado como una especie de Dios que había sido elegido para abanderar la misión que devolvería sus países a la gloria vivida en tiempos anteriores.

De este modo, **“apoyo de las masas”** –visto desde la perspectiva movilizadora-, **“culto al líder”** y **“ultranacionalismo expansionista”** son los tres rasgos característicos del fascismo, elegidos para abordar el concepto. El primero de ellos constituye un aspecto diferencial del fascismo y las dictaduras autoritarias que alcanzaron el poder en la década de los 20 y 30, respecto a las dictaduras puramente militares de los años anteriores. Pero, a diferencia de las dictaduras autoritarias, para los fascismos esa movilización popular resultaba prioritaria para la toma de poder, razón por la cual se constituyeron en partidos políticos, al que luego, una vez en el poder lo convirtieron como el partido único. Sin embargo, las dictaduras autoritarias no formaron partidos en el ascenso al poder y fue luego al frente del gobierno cuando se presentaron como un partido político, también único. Esto demuestra que lograr el seguimiento de las masas y que dieran muestras en la calle de su lucha por acelerar el camino de su líder al poder, era una cuestión primordial para el fascismo. El sustrato de estas masas eran miembros de la clase media que ya no se sentían representados por sus políticos, los cuales encarnaban los valores de un sistema obsoleto. A ello hay que añadir que los líderes fascistas eran muy conscientes de que debido a los derechos democráticos conquistados por estas masas durante las dos primeras décadas del siglo XX, no se podía acceder al poder sin contar con su apoyo. Por tanto, se excusaban en esta movilización para demostrar su legitimidad política.

La movilización de masas y el segundo rasgo, **“culto al líder”**, se retroalimentan, ya que el líder para lograr dicha movilización debía presentarse como el guía y salvador que necesitaba la población para solucionar la grave situación económica y social y hacer resurgir a la nación de “sus propias cenizas”. Siguiendo este cometido, el estado fascista se dotó de un aparato propagandístico en el que se representaba al líder como un Dios al servicio del pueblo y de la nación. De este modo,

se pretendía inculcar una imagen sagrada del líder, y como tal, que era la personificación de la nación y el pueblo. Como consecuencia de este despliegue publicitario, se consiguió la adhesión incondicional de una parte importante de las masas, que se identificaron plenamente con los principios que representaba el líder. A la par, se eliminó cualquier tipo de oposición y a los declarados por el estado como enemigos públicos: judíos, comunistas y miembros de otras etnias.

En último lugar, “**el ultranacionalismo expansionista**”, se interrelaciona con los dos primeros rasgos en la medida en que la ampliación territorial es una de las empresas marcadas por los regímenes fascistas, en aras a recuperar el pasado glorioso de sus respectivas naciones, a cuya cabeza se pone el líder, y que adquiere la consideración de misión nacional. La conquista de nuevos territorios se presentó como una necesidad para satisfacer la demanda del país, dado que se hizo creer que en un futuro cercano resultaría insuficiente la producción que se obtenía dentro de sus fronteras tradicionales. Los alemanes denominaron a estas tierras incorporadas “Espacio Vital”.

Con el fin de que los alumnos descubran estos rasgos y los relacionen entre sí para ser capaces de comprender el fascismo, se entregarán diversos textos, imágenes y mapas, y se proyectarán vídeos. Al mismo tiempo, para guiar el proceso de aprendizaje del concepto, se guiará a los alumnos por medio de preguntas y la realización de actividades.

### 3. METODOLOGÍA

La experiencia educativa consistente en el aprendizaje del concepto *fascismo* a través del descubrimiento por parte de los alumnos de los rasgos característicos del concepto se llevará a cabo por medio del análisis de fuentes de distinta índole, que se alternarán con el planteamiento de preguntas que los alumnos contestarán tanto de forma oral como escrita. Como se ha indicado en el primer apartado del trabajo, el método de enseñanza-aprendizaje utilizado se basa en el desarrollo conceptual. Este método resulta idóneo para la comprensión de los fenómenos sociales, ya que durante el proceso cognitivo, en el cual, el alumno se adentra en la identificación de los rasgos, explora sus distintas dimensiones, y establece conexiones entre ellos, va construyendo por sí mismo el significado del concepto. Por ello, el aprendizaje que habrá obtenido será profundo y significativo.

#### 3.1. Diseño de la experiencia

El proyecto de innovación se llevará a cabo en un grupo de 4º de ESO de 25 alumnos, en una sesión de 55 minutos. Lo ideal sería contar con dos sesiones pero debido a razones de calendario y de disponibilidad del profesor no podrá ser así. La limitación del tiempo disponible condiciona el diseño de las actividades, por lo que se tratarán los rasgos claves para obtener una visión completa de lo que es el fascismo. Como los alumnos no están acostumbrados a este método de trabajo, se seguirá el esquema planteado por Budd, también defendido por Carretero, Asensio y Pozo (1991)<sup>11</sup>. Consiste en partir de lo más simple y cercano a los estudiantes en un proceso constructivo que les lleve a comprender las dimensiones más difíciles y complejas. De este modo se partirá del conocimiento previo del alumno sobre el concepto; a continuación se les presentará los elementos definitorios del concepto más fácilmente identificables, y, posteriormente, de forma progresiva, se irán tratando aspectos más abstractos.

Los recursos didácticos<sup>12</sup> estimados para la sesión consisten en la proyección de *power point* con imágenes y vídeos; un dossier con textos, imágenes y mapas que se repartirá a los alumnos, y una ficha de actividades provista de una serie de preguntas

---

<sup>11</sup> La información relativa al planteamiento de estos últimos autores ha sido extraída de Carretero, M. (2011). Op. cit. p. 76.

<sup>12</sup> Véase en Anexo 1.

que irán respondiendo con el objetivo de facilitar la comprensión de los rasgos y el establecimiento de las interrelaciones que presentan, y determinan la naturaleza del fascismo. La secuenciación de la experiencia estará dividida en las tres fases fijadas por método “Learning Cycle”<sup>13</sup>:

1. **Exploración.** Con el propósito de conocer lo que entienden por fascismo, se analizará el preconceito que tienen sobre el fenómeno. Para ello, responderán a la primera pregunta de la hoja de actividades: “¿qué es fascismo?”. A partir de lo que respondan oralmente, el profesor apuntará en la pizarra aquellas apreciaciones que se encaminen hacia el reconocimiento de los rasgos. De esta manera, se averiguará el conocimiento previo que tienen del concepto y sus ideas sobre las que hay que seguir trabajando o que, por el contrario, hay que corregir.
2. **Construcción del concepto.** Esta fase conforma el núcleo central del proceso de desarrollo conceptual, en el cual, partiendo de las ideas previas que han demostrado en la fase de exploración se irán incorporando nuevas nociones a través del análisis de los materiales entregados a los alumnos, de manera que por medio de la reflexión construyan el significado del concepto. Para empezar, siguiendo el principio de ir de lo más evidente a lo más complejo, se tratará el rasgo más visible: el “apoyo de las masas”, que se movilizan a favor del modelo fascista. Además, resulta un rasgo muy adecuado para que caigan en la cuenta de que es una de las diferencias entre las dictaduras autoritarias y fascistas de los años 20 y 30 y las de carácter militar que habían surgido anteriormente. Y que, además los fascismos respecto a otros gobiernos dictatoriales, mostraron una preocupación mayor por movilizar a las masas en la toma de poder, que los primeros. En esta actividad se analizarán tres imágenes de Hitler y Mussolini secundados por las masas; dos textos: uno de Otto Bauer “*Sobre los orígenes sociales y la función del fascismo*”, y otro de Shlomo Ben Ami relativo a las dictaduras de los años 20; y un vídeo de un mitin de Hitler. Para reflexionar sobre estas cuestiones, los alumnos responderán individualmente a las consiguientes preguntas ligadas a este tema, recogidas en las hojas de actividades.

---

<sup>13</sup> Marek, A. E. (2008). “Why the Learning Cycle?”, *Journal of Elementary Science Education*, 20 (3), pp. 63-69.

En segundo lugar, aprovechando los nexos que se han apuntado entre las masas y el líder fascista, al cual apoyan masivamente, se acometerá el segundo rasgo, “culto al líder”, que además servirá para ver el papel que cumplían la propaganda y la violencia en el estado fascista. En este caso se alternarán imágenes propagandísticas enalteciendo a Hitler y Mussolini, con imágenes sobre la violencia nazi y textos de propaganda nazi y fascista. Al igual que en el primer rasgo, se completarán los comentarios realizados en clase sobre estas fuentes con la respuesta individual a las preguntas de la hoja de actividades relativas a este rasgo.

Se subirá un escalón en la comprensión del concepto *fascismo*, tratando el “ultranacionalismo expansionista”, que representa el destino histórico hacia el que se dirige la nación unida bajo el mando del líder, al cual no se pueden oponer. Este rasgo se desentrañará mediante la lectura de sendos textos sobre el “Espacio vital” de Hitler y la proclamación del imperio italiano, el visionado de mapas relativos al expansionismo alemán e italiano, y la contestación individual a una pregunta de la hoja de actividades en la que relacionen el ultranacionalismo con la expansión territorial.

Se cerrará esta fase con la formulación de la pregunta: “¿Qué entiendes ahora por fascismo?”, que habrán de responder de forma individual.

3. **Transferencia.** El proceso de aprendizaje del concepto culmina con la fase de “aplicación o transferencia”, en la cual el alumno, después de comprender dicho concepto, es capaz de trasladar ese significado a otra situación de manera coherente. Como modo de valorar el grado de comprensión adquirido, tendrán que responder a la pregunta. “¿Podría considerarse el franquismo un régimen fascista?”.

### **3.2. Evaluación de la experiencia**

La evaluación consistirá, por un lado, en la evaluación del profesor de las intervenciones realizadas por los alumnos durante la sesión plasmando por escrito dichas observaciones y en las valoraciones hechas por mis compañeros de prácticas del desarrollo de la experiencia. Por otro lado, el nivel de comprensión del concepto se medirá a través de cinco categorías. Consisten en grupos de ideas distintas que se han

observado al realizar una escala de valoración compuesta por cinco preguntas<sup>14</sup>, que valoran las ideas aportadas por los alumnos. La identificación de las categorías se va produciendo conforme se va profundizando en el análisis de los ejercicios y en su relación con las hipótesis que se vayan estableciendo. Con ellas se analiza el grado de comprensión de los rasgos, cuyo nivel será mayor cuantas mayores interrelaciones se realicen entre dichos rasgos.

Las dos primeras marcan un grado de comprensión insuficiente que no permite un acercamiento aproximado correcto a lo que es el fascismo, ya que se sitúan en estas categorías aquellos alumnos que o bien no han sido capaces de identificar adecuadamente ningún elemento característico de ninguno de los rasgos o porque, si bien han reconocido algunos aspectos no resultan suficientes para demostrar tener una idea general adecuada de cada uno de ellos.

Las tres categorías restantes se sitúan por encima de la línea, que determina que se ha logrado una comprensión parcial del concepto. Por su parte, las categorías superiores indican que o bien se ha alcanzado o una comprensión bastante completa –lo que se correspondería con la categoría 2-, o que la comprensión ha sido total, marcado por la categoría 3. A mayor profundización demostrada, mayor será la categoría alcanzada.

---

<sup>14</sup> Véase en Anexo 2.

## **4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

### **4.1. Relato de la aplicación práctica**

La experiencia educativa basada en el aprendizaje del concepto fascismo se desarrolló durante una sesión de 55 minutos. Se dirigió a un grupo de 4 ° de ESO de itinerario social-humanístico, compuesto por 25 alumnos, de los cuales asistieron a clase 21. El promedio de asistencia no lo considero negativo debido a que según lo que me comentó el profesor titular a mi experiencia en las prácticas, suele faltar una media de tres a cinco alumnos a cada clase. La recepción por parte de los alumnos de la nueva metodología fue desigual. En el momento de presentación del modelo de trabajo que se iba a aplicar, una parte significativa de los alumnos mostró su preocupación de sí lo que íbamos a hacer entraría para el examen, a lo cual contesté que no. Mi respuesta les tranquilizó, pero se quedaron extrañados con el tipo de actividades que se iban a realizar. Esto puso en evidencia la falta de costumbre que tienen de aprender por medio del análisis y la reflexión de fuentes y de sacar conclusiones de ello.

Una vez entregados los materiales comenzamos con el proceso de conocimiento del concepto. Tuve que realizar algunas modificaciones en la planificación, reduciendo el material de trabajo. Asimismo por falta de tiempo tuve que eliminar la fase de transferencia del concepto porque se alargaron el resto de partes. Como consecuencia de ello, la secuenciación de la sesión cambió. Tal y como estaba programado, se empezó valorando las ideas previas que tenían sobre el fascismo, pero en vez de pedirles que lo explicaran por escrito fueron respondiendo de manera oral. Mientras compartían lo que conocían del concepto fui apuntando en la pizarra las ideas más interesantes que expusieron. Introduje ese cambio para captar la atención de los estudiantes, alentando su participación, y para ahorrar tiempo.

A continuación, se aplicó en el aula la fase relativa al “desarrollo del concepto”. Se empezó abordando el rasgo “apoyo de las masas” proyectando en la pizarra digital, de manera consecutiva, tres imágenes de Hitler y Mussolini en mítines y discursos políticos abarrotados de seguidores. Eran imágenes impactantes, en las que fácilmente la mayoría de los alumnos identificaron la popularidad que consiguieron entre amplios sectores de la población. Para profundizar en el rasgo, después leyeron en voz alta los textos sobre los procesos sociales que confluyeron en la aparición del fascismo y sobre las dictaduras de los años 20 y 30. Con el fin de que identificaran el contexto en el que



surge el fascismo, y de que comprendieran por un lado, las diferencias entre las dictaduras de los años 20 y 30 de las anteriores, y por otro, dentro de estas dictaduras los elementos distintivos entre los regímenes fascistas y las dictaduras autoritarias, respondieron de forma escrita a dos preguntas del dossier de actividades. En el momento en que se les exigió que escribieran la actitud de algunos alumnos, especialmente los ubicados en las filas del final, cambió a peor. De hecho, uno de los alumnos del fondo me preguntó si era obligatorio responder por escrito, a lo que respondí aclarándoles que el dossier habría que entregarlo al final de la clase y que valdrían para redondear la nota los ejercicios que obtuvieran una buena valoración. Este comentario consiguió que mejorara el ambiente de trabajo. A modo de recapitulación de las observaciones realizadas en el primer rasgo comentamos de forma oral entre todos la pregunta del dossier de actividades dirigida a esta tarea.

Finalizada la puesta en común, iniciamos el análisis del “culto al líder”, comentando dos imágenes, en las que se observa la veneración y el carácter superior de naturaleza sagrada que se le otorgaba a los líderes fascistas. En las aportaciones que iban realizando, y que plasmaron por escrito, muchos alumnos demostraron haber reconocido el esfuerzo por sentar al líder como a un Dios. Por el contrario, solo una alumna, que dijo, “*Hitler parece el símbolo del país*”, se percató de la identificación del líder con la nación que se representa en las ilustraciones; y nadie incluyó al pueblo en esa fusión líder-nación-población. Tras ver dichas imágenes con las que pretendí también que descubrieran el importante papel que desempeñaba la propaganda, reflexionamos brevemente en voz alta acerca del aparato represivo fascista a través de una caricatura del dossier. Este segundo rasgo se trató con mayor celeridad porque íbamos justos de tiempo, razón por la cual creo que no se asentó adecuadamente toda la información vista.

Después de debatir sobre la violencia fascista, abordamos el “ultranacionalismo expansionista”, de manera muy sintética por la escasez de tiempo restante. Por ello, solo trabajamos con los mapas que representan el expansionismo alemán y expansionismo italiano. También por la falta de tiempo, realizamos todos los comentarios relativos a este tema de forma oral, dejando sin cumplimentar la pregunta del dossier referente a este rasgo.

Finalmente, en los últimos 7 minutos de clase, los alumnos respondieron a la pregunta con la que se cerraba la segunda fase marcada en la planificación. Consistió en que anotaran por escrito cual era la concepción que tenían del fascismo tras haber trabajado el concepto.

A modo de resumen cabe señalar que se produjeron cambios en el plan de trabajo, eliminando la trasposición del concepto y reduciendo tanto el número de fuentes a analizar como el número de actividades a contestar por escrito. De este modo, se pasó de siete a tres, si bien es cierto que el resto de preguntas se plantearon de manera oral. Respecto al clima de la clase, en términos generales, fue bueno y más teniendo en cuenta que fue a sexta hora. Aunque al principio y final de la sesión se mostraron un poco revoloteados, la participación fue alta. Salvo tres alumnos del fondo que continuamente desconectaban las actividades, la implicación de los alumnos en los análisis y comentarios de los materiales de trabajo era positiva. Es verdad que este interés disminuía en el momento en que tenían que responder por escrito a las preguntas planteadas, de ahí que las contestaciones son escuetas, y esquemáticas. Interpreto que esto se debe a que no están acostumbrados a reflejar por escrito su pensamiento y las ideas que van asimilando.

Por último, es importante indicar que el escaso tiempo con el que se contó para realizar la experiencia educativa condicionó notablemente la profundidad con la que se pudo tratar los rasgos. Si, por ejemplo, se hubieran podido destinar dos sesiones, los alumnos hubieran asentado mejor las características de los rasgos y hubieran establecido relaciones entre ellos más consistentes. Lo que explica también que las respuestas de la pregunta final, “¿qué es el fascismo?”, fueran tan cortas.

#### **4.2. Resultados del análisis**

Como se ha señalado en el apartado de “Metodología” el proceso de análisis de las respuestas de los alumnos sigue dos pasos. El primero consiste en una serie de preguntas<sup>15</sup> planteadas para obtener una primera panorámica general de las ideas que los alumnos plasmaron en sus respuestas escritas. A partir de estas nociones establecí una clasificación de las concepciones que adquirieron del concepto *fascismo* tras la realización de la experiencia. Dicha clasificación consta de las siguientes cinco categorías que evalúan el grado de comprensión alcanzado por los alumnos.

---

<sup>15</sup> Véase en Anexo 3.

**Categoría -2.** El alumno es incapaz de identificar correctamente elementos o aspectos característicos de alguno de los rasgos del fascismo.

**Categoría -1.** El alumno ha identificado aisladamente algunas características de los rasgos del fascismo, sin profundizar en ellas ni relacionar entre sí ciertos elementos de los rasgos. Esto impide que haya alcanzado una idea general adecuada de cada uno de los rasgos. Ha reconocido el apoyo popular que tuvo el fascismo, incluso señala su importancia en la toma de poder, pero se trataría de un apoyo cambiante y limitado. También ha identificado la existencia de una persona o grupo de personas que encabezan la jerarquía del gobierno y que pueden llegar a ejercer el poder de forma autoritaria. Como consecuencia, el alumno inscribe al fascismo o bien, dentro de movimientos conservadores que aceptan las reglas del juego democrático, o de gobiernos de corte dictatorial.

**Categoría 1.** El alumno ha identificado los elementos más característicos de cada uno de los rasgos. Las interrelaciones son escasas y se reducen a reconocer el esfuerzo de estos regímenes por asegurarse el apoyo de las masas. Por tanto, ha reconocido el papel que desempeñaron las masas en el triunfo del fascismo y, en algunos casos, también en la etapa de gobierno, pero no ha reparado en la intensidad de ese apoyo ni en la duración del mismo. Además, el estudiante ha intuido el uso de recursos propagandísticos para atraer a las masas y de mecanismos represores para impedir cualquier atisbo de oposición. En esta categoría, el alumno ha concebido el fascismo como un modelo de dictadura autoritaria, encabezada por un líder que monopoliza el poder.

**Categoría 2.** El alumno ha demostrado haber adquirido un conocimiento bastante alto de los rasgos, y ha establecido interrelaciones correctas entre ambos. Respecto al primer rasgo no solo ha identificado el apoyo de las masas, sino que ha explicado el porqué y ha profundizado en su naturaleza, comprendiendo que lo daban con el pleno convencimiento de que el fascismo era la única fuerza política válida para regir el destino del país. Esto implica el haber reconocido también la existencia de cierta identificación de las masas con todo aquello que significa el régimen, sin que ésta sea plena.

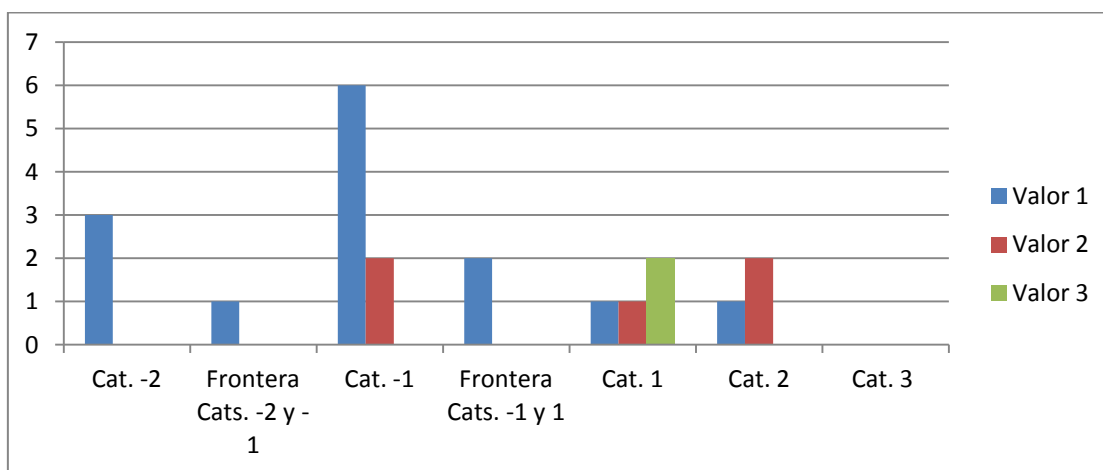
Por otro lado, ha puesto el acento en el esfuerzo continuo demostrado por el régimen fascista, desde que emprende el camino al poder hasta que se hace con él, de contar con el apoyo de las masas y exhibir su fuerza ante ellas. El alumno ha sido capaz,

al mismo tiempo, de comprender que, con este propósito, se despliega un aparato propagandístico, que presenta al líder como un ser superior de carácter divino que ha solventado los problemas de la patria.

**Categoría 3.** El alumno ha sido capaz de comprender las diferencias entre el fascismo y otras dictaduras, tanto las coetáneas como las anteriores de carácter militar. En este sentido, ha identificado la importancia que dieron a movilizar a las masas politizadas a su favor en el proceso de toma de poder, razón por la cual aparecieron en escena como partidos políticos. También que la adhesión masiva fue voluntaria, aspecto en el que influyó significativamente la propaganda desplegada. Además, ha indicado que una vez en el poder, se mantuvo ese apoyo de manera simbólica, -como medio de demostrar la fuerza del régimen y de legitimar su poder-, al tiempo que puso en marcha la maquinaria represiva contra cualquier indicio de oposición.

Del mismo modo, ha señalado el papel desempeñado por el líder, que es tratado como si fuera una divinidad, y ha comprendido plenamente que personifica la nación y el pueblo. El haber alcanzado tal grado de profundidad le ha permitido interpretar que la “grandeza divina” empuja a la nación a ampliar sus fronteras recuperando los territorios que les habían pertenecido anteriormente e incorporando otros nuevos que les aporten los recursos que necesitan.

El análisis de la información<sup>16</sup> procedente de las respuestas ha determinado que el grado de comprensión logrado de *fascismo* se exprese a través de una de las categorías desarrolladas en las líneas anteriores. Los resultados se muestran en el siguiente gráfico (*Cuadro 1*).



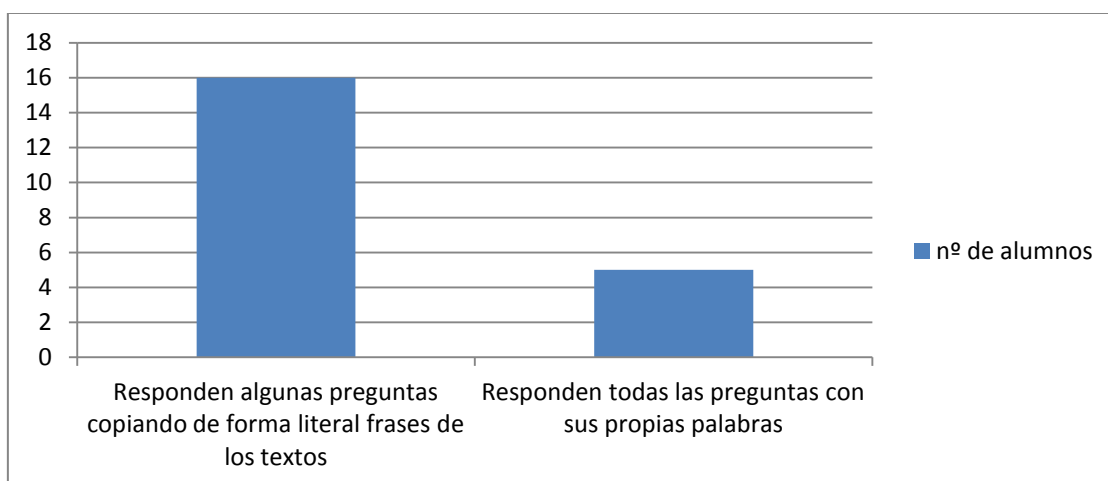
<sup>16</sup> Véase en Anexo 3.

Las barras indican el número de alumnos situado en cada categoría, mientras los colores de las distintas barras que componen cada categoría señalan el puesto que ocupa cada alumno dentro de la categoría. El “Valor 1” constituye la mejor posición, representando el “Valor 2” una posición intermedia o baja según la categoría, y el “Valor 3” la más baja, aunque sería solo en la categoría 1.

La confección de la gráfica anterior se ha realizado a través de los datos recopilados en esta tabla (*Cuadro 2*).

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <b>Categoría 3:</b> Fascismo es un régimen dictatorial único que alienta la movilización de las masas, las cuales se identifican plenamente con el líder que personifica la nación. Además se erige como un ser supremo destinado a dotar de gloria a la patria, ampliando sus fronteras.               | Ningún alumno.   |  |  |
| <b>Categoría 2:</b> Fascismo es un modelo de dictadura autoritaria con características propias, que logra la masiva, libre y convencida adhesión de las masas. Al frente se sitúa el líder que exhibe su fuerza y se compara con Dios para controlar el poder y perpetuarse en él. Uso de la violencia. | Valor 1: Mencionan las causas económicas, políticas y sociales que explican el apoyo de las masas al fascismo, y que fue determinante en la toma de poder. | Valor 2: No se refieren a las causas.  |  |
|   | 02   | 03, 04   |  |
| <b>Categoría 1:</b> Fascismo es un modelo de dictadura autoritaria, que llega al poder gracias al apoyo masivo de la población. Está liderado por un dirigente autoritario que ha usado la propaganda para granjearse dicho apoyo, y usa la violencia contra sus opositores.                            | Valor 1: Sitúa al fascismo en su contexto.   | Valor 2: Indica elementos diferenciadores respecto a dictaduras anteriores   | Valor 3: No hace alusión a ninguna de dichas cuestiones. |
|   | 08   | 06   | 01, 010  |
| <b>Frontera entre Cats. -1 y 1:</b><br>Contextualiza la aparición del fascismo  | 011, 015   |  |  |
| Categoría -1: Fascismo es un movimiento conservador o dictadura, con apoyo popular destacado en la toma de poder. Está liderado por uno o varios dirigentes que, en ocasiones, ejercen el poder de forma arbitraria.  | Valor 1: Fascismo es una dictadura violenta, cuyo líder aglutina todo el poder. El apoyo popular es puntual.   | Valor 2: Fascismo fue apoyado popularmente en la llegada al poder. Era un movimiento conservador, no dictatorial, al frente del cual se situaban varios líderes fuertes. |  |
|   | 07, 09, 013, 014, 016, 018   | 05, 017  |  |
| <b>Frontera entre Cats. -2 y -1:</b><br>Reconoce la existencia de apoyo popular sin ofrecer más datos de los rasgos.  | 012  |  |  |
| <b>Categoría -2:</b> Ausencia de idea de apoyo popular. Se nombra la existencia de un líder sin aportar más datos.  | 019, 020, 021  |  |  |

Los números representan a cada alumno. El color rojo se refiere a aquellos que en algunas de las respuestas han copiado literalmente extractos de los textos recogidos en el dossier de materiales, mientras que el negro indica que han argumentado las respuestas con sus propias palabras. La proporción de alumnos cuyas respuestas presentan la primera o la segunda particularidad se representa a continuación (*Cuadro 3*).



## 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El *Cuadro 1* del anterior apartado nos muestra el nivel de desarrollo del concepto conseguido por cada alumno, expresándose dicho nivel por medio de categorías. Como se extrae del gráfico doce alumnos se ubican en la categoría -2 y -1, lo que indica que están por debajo del umbral que marca el haber logrado la comprensión parcial del concepto; dos alumnos se encuentran a la altura de esta línea separadora; y siete alumnos se sitúan en las categorías 1 y 2, resultando vacía la categoría 3.

De manera más concreta, en total tres alumnos se posicionan en la categoría -2; uno en el límite entre las categorías -2 y -1; ocho en la categoría -1, de los cuales, seis ocupan un puesto alto marcado por el “Valor 1” y dos en un puesto bajo, determinado por el “Valor 2”. En el límite, entre las categorías -1 y 1, se encuentran dos alumnos. Según ascendemos, podemos comprobar que se reduce considerablemente el número de alumnos situados en las categorías superiores, siendo cuatro en la categoría 2 –uno en el valor más alto, el “Valor 1”, otro en el intermedio, el “Valor 2” y dos en el más bajo “Valor 3”-, y tres en la categoría 2 –uno en el “Valor 1” y dos en el “Valor 2”.

Estas cifras reflejan que los resultados de desarrollo conceptual no han sido positivos. Mayor información nos ofrece, en este sentido, el *Cuadro 2*, ya que nos especifica la concepción de fascismo que se ha desarrollado en cada una de las categorías, estableciendo además, las diferencias que presentan los alumnos que han obtenido un “valor” u otro. Asimismo, contiene los criterios que determinan estar en la zona fronteriza entre una categoría u otra.

Así, los tres alumnos de la categoría -2 han demostrado durante la sesión que han sido incapaces de reconocer la idea de masas, y han presentado una idea de líder vacía de contenido. Lo único que han señalado del fascismo es que es un movimiento extremista que instaura una dictadura. Lo equiparan, de este modo, con las dictaduras militares anteriores al contexto en el que surge el fascismo. Con estas argumentaciones, no se puede considerar que hayan adquirido, siquiera, una vaga idea de alguna característica del fascismo.

Sin demostrar resultados que le posicionen de manera contundente en la siguiente categoría, hay un alumno que ha reconocido la existencia de un apoyo popular al régimen, sin indicar cuando resultó determinante ese apoyo. En cambio, los ocho alumnos situados en la categoría -1, han reconocido que el apoyo popular se dejó notar en la toma de poder. Sin embargo sigue sin concretarse la figura del líder, de modo que se puede observar que en cuanto ascendemos de categoría se va definiendo paulatinamente la naturaleza del mencionado apoyo, que constituye la idea del fascismo que primero han identificado. Por su parte, la idea de líder fascista resulta ambigua en las dos categorías más bajas. Dentro de la categoría se ve como seis alumnos –calificados con el “Valor 1”–, a parte de las ideas anteriormente señaladas, aluden a la existencia de violencia y a la concentración del poder en manos del líder, especificando que se trata de un modelo político dictatorial. Menor profundización han alcanzado dos alumnos –calificados con el “Valor 2”–, que consideran que se trata de un movimiento conservador, liderado por varios dirigentes fuertes.

De nuevo, por encima de esta categoría pero sin llegar a establecerse claramente en la posterior, hay dos alumnos que, aunque han presentado el mismo nivel de desarrollo del concepto fascismo que sus compañeros de la categoría -1, sitúan la aparición del movimiento ideológico en su contexto. Esto determina que su grado de comprensión ha sido más alto, ya que han indagado en los porqués, lo que, a su vez, les

posiciona por encima del límite que marca la obtención de una comprensión parcial del fascismo.

El siguiente escalón de desarrollo conceptual lo alcanzan cuatro alumnos que se han referido al fascismo como un modelo de dictadura autoritaria que encontró en el apoyo popular el impulso necesario para acceder al poder. En esta atracción cumplió un papel decisivo la propaganda en forma de discurso populista y revanchista. Al mismo tiempo que han especificado el papel del pueblo han matizado la figura del líder, identificando todos ellos que se trata de un poder unipersonal, que siembra el terror contra sus oponentes. Aparte de estas ideas comunes a todos los alumnos de la presente categoría, han aportado otras informaciones que explican que alcancen un “valor” determinado. Así, en el “Valor 1”, encontramos a un alumno que ha contextualizado el fascismo; en el “Valor 2”, se sitúa otro que ha especificado que la importancia que otorga el fascismo a ganarse el apoyo popular en la lucha por el poder constituye un elemento diferenciador respecto a otras dictaduras anteriores; y en el “Valor 3”, dos alumnos que no han precisado más allá de las ideas comunes esgrimidas por todos los alumnos de la categoría.

El significado de fascismo aparece más completo en los tres alumnos clasificados en la categoría 2. Aunque siguen inscribiendo el fascismo dentro de las dictaduras autoritarias contemporáneas, indican implícitamente que posee rasgos propios. También se matiza la idea de masas, reconociendo que se adhirieron al régimen de forma convencida y voluntaria. Al igual que se concreta el rasgo relativo al “apoyo popular”, se completa el de líder, subrayando el culto que se le profesaba y la divinización de su figura realizada por el régimen. De los tres alumnos, uno –calificado con el “Valor 1”–, además, ha mencionado los factores que explican el decisivo apoyo de las masas al fascismo, sobre todo en la toma de poder; mientras que los otros dos –“Valor “–, no han hecho referencia a dichas causas. Ésta ha sido la categoría más alta alcanzada por los estudiantes, quedándose la vacía la Categoría 3, que ofrece la imagen más completa de *fascismo*.

Lo que nos muestran los resultados expuestos es que la mayoría del alumnado ha identificado los elementos más reconocibles de los rasgos del fascismo: el apoyo popular y la existencia de un líder autoritario, sin haber profundizado en sus dimensiones. Solo una minoría (tres alumnos), no ha sido capaz de reconocer estos



elementos, que probablemente se correspondería con aquellos alumnos que se mantuvieron casi toda la sesión ajenos a lo que estábamos haciendo. De los dos elementos señalados, el apoyo popular es el que más fácilmente han visto.

Por el contrario, la figura del líder les ha costado más definirla, por no mencionar idea de “culto al líder”, que solamente han hecho alusión explícita a ella los tres alumnos de la categoría 2, y de manera implícita los cuatro de la categoría 1, ignorándola los restantes alumnos, ubicados en las categorías inferiores. Una de las razones que explica esto es el tiempo dedicado durante la sesión a cada uno de los rasgos. Como el primer rasgo fue el que vimos con más profusión, los alumnos han demostrado que mayoritariamente captado la idea, aunque los niveles de desarrollo adquiridos no hayan sido elevados. En el caso del “culto al líder”, el tiempo destinado fue menor y, quizá, las preguntas que formulé no encaminaron a los alumnos a que fueran más allá del mero reconocimiento de que existía un líder poderoso y autoritario.

La escasez de tiempo también motivó que ninguno de los alumnos incluyera dentro de la definición de fascismo la cuestión del “ultranacionalismo expansionista”. En clase, apenas lo tratamos por medio de dos imágenes, lo que impidió que asimilaran sus características y pudieran relacionarlo con los otros rasgos.

Otro aspecto de los resultados que resulta destacable es la incapacidad que todos los alumnos han mostrado de interpretar el fascismo como un régimen dictatorial único, diferente a otras dictaduras autoritarias coetáneas. Y es que sólo los tres alumnos de la categoría 2 han dejado entrever que, a pesar de pertenecer a esta tipología de dictaduras, consta de unas características propias que lo alejan levemente del resto. Considero que en la dificultad de identificar estos elementos diferenciales han influido dos cuestiones. En primer lugar, la ya aludida falta de tiempo suficiente para abordar cada rasgo con toda la profundidad que requiere, a lo que habría que sumar la dificultad que encuentran los alumnos en relacionar ideas debido a que no suelen trabajar con este tipo de métodos constructivistas. En segundo lugar y en menor medida, la complejidad del texto del dossier relativo a las dictaduras de los años 20 y 30. Incluí este texto con el objetivo de que les aportara las claves para adentrarles en las diferencias entre el fascismo y otras dictaduras de la misma época. Pero resultaba confuso porque el principio del texto establecía las diferencias entre todas las dictaduras de esas décadas –entre las que se encuentra el fascismo–, aclarando que estas últimas apostaron por atraer a las masas

porque se dieron cuenta que ya no era suficiente solo un golpe militar para alcanzar el poder. Y era en la segunda parte del texto donde matizaba los elementos distintivos entre fascismo y las otras dictaduras autoritarias. Los alumnos, en su totalidad, comprendieron únicamente la primera idea, situando de esta manera al fascismo dentro de esta clase de dictaduras.

Además, me ha resultado complicado extraer e interpretar otras posibles ideas que pudieran haber plasmado en el comentario que hicieron tanto de este texto como del otro que realizaron, debido a las frases literales de sendos documentos que copiaron para responder a las preguntas análisis. Como demuestra el color rojo en el que han sido escritos el número que representa a cada alumno en el *Cuadro 2*, y la gráfica del *Cuadro 3*, una abrumadora mayoría (dieciséis alumnos frente a cinco), ha utilizado al menos una frase del texto para contestar ambas preguntas. Este hecho me ha dificultado que identificara su nivel de comprensión, y a ellos les ha impedido comprender mejor porque, excepto cinco estudiantes, no se han detenido lo suficiente en intentar entenderlo y explicarlo con sus palabras.

Un último aspecto que ha influido en los malos resultados ha sido el no haber realizado –de nuevo por falta de tiempo–, la tercera fase del “Learning Cycle”: la transferencia del concepto. Su realización me habría aportado evidencias decisivas para valorar el grado de desarrollo y comprensión del concepto.

A modo de conclusión del estudio, he de destacar que el método basado en el desarrollo conceptual al igual que otras metodologías que evalúan el conocimiento y aprendizaje adquirido por los alumnos según la calidad de la comprensión alcanzada y no en términos de cantidad de contenidos impartidos, requiere de una mayor implantación en los centros educativos de nuestro país si queremos que se logren verdaderos resultados de aprendizaje. Como se extrae de este estudio, es verdad que los logros tardan en producirse, pero esto se debe a la escasa incidencia que se da en la enseñanza a que los alumnos piensen y aprendan a partir de los errores que van cometiendo. Estamos, por tanto, ante un panorama educativo en el que se está empezando a apostar de manera paulatina por un cambio significativo que sitúa al aprendizaje como protagonista de la acción educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Carretero, M. (2011). “Comprensión y aprendizaje de la historia”. En L.F. Rodríguez y N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, pp. (69-104). México D.F: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- Carretero, M. y Limón, M. “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, pp.153-167.
- Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX: 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- Marek, A. E. (2008). “Why the Learning Cycle?”, *Journal of Elementary Science Education*, 20 (3), pp. 63-69.
- Nichol, J y Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge, pp. 108-117.
- Pozo, J. I. (1999). “Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional”. *Enseñanza de las ciencias*, 7 (3), pp. 513-520.
- Seixas, P. (1993). *The community of enquiry as a basis for knowledge and learning: the case of history*. *American Educational Research Journal*, 30, pp. 305-324.
- Van Sledright, B. (2002). *In search of America's Past. Learning to read History in Elementary School*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.

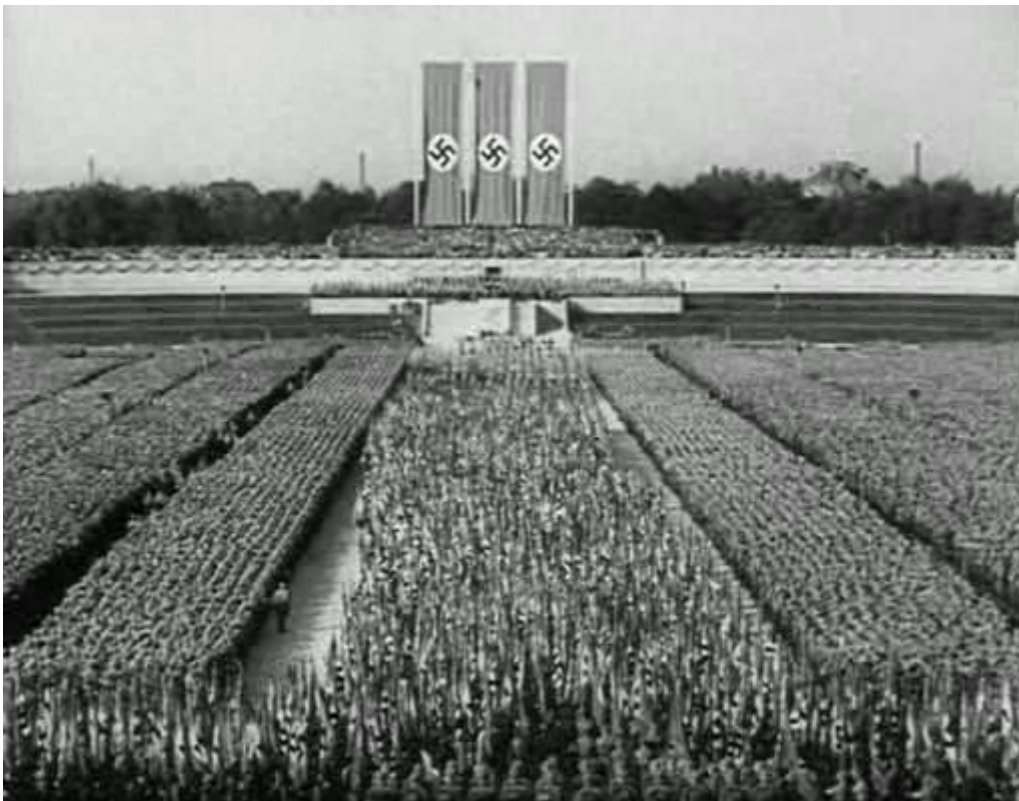
## **ANEXO 1. Material de trabajo del concepto.**

### **EL FASCISMO**

#### **Documento 1. Apoyo popular a Hitler**



#### **Documento 2. Discurso de Hitler en un estadio**



### Documento 3. Apoyo popular a Mussolini



### Documento 4. Situación de las masas en la década de los 30

“El fascismo es resultado de tres procesos sociales [...] En primer lugar, la guerra que expulsó de la vida burguesa y desclasó a grandes masas de combatientes.

En segundo lugar, las crisis económicas de posguerra que sumieron en la miseria a las grandes masas de pequeños burgueses y campesinos. Abandonaron las filas de los partidos de masas democrático-burgueses y alzaron llenas de odio y decepción contra la democracia que antes les había servido.

En tercer lugar, la merma de los beneficios de la clase capitalista, que quiso resarcirse aumentando el grado de explotación, para lo cual era preciso romper la resistencia de la clase obrera”.

O. BAUER (1972), *“Teorías sobre los orígenes sociales y la función del fascismo”*.

### Documento 5. Las dictaduras de los años 20

“Cuando llegaron al poder dictadores como Primo de Rivera, Pilsudski, Metaxas, Calinescu, Antonescu, Stojadinovic y Salazar, mostraron temor a la movilización de masas, pues su toma de poder era, en cierto modo, una acción defensiva contra la politización incontrolada. Pero todos estos dictadores se dieron cuenta muy pronto de que las armas y los decretos no bastaban como instrumentos exclusivos de gobierno en países que habían pasado por la experiencia, breve, pero a veces intensa, de un proceso de politización (...). Sus instrumentos fueron partidos políticos (...). A diferencia del fascismo y el nazismo, esos partidos no se utilizaron para la toma del poder, sino que se concibieron como medios de conservarlo. Eran dictadores fundamentalmente conservadores que desconfiaban del fascismo tanto como de la democracia de masas, pero que no deseaban apoyarse en dictaduras pura y simplemente militares”.

SHLOMO BEN AMI. *“Las dictaduras de los años 20”*

**Documento 6. Larga vida a Alemania**



**Documento 7. Culto a Mussolini**



### Documento 8. Cartel fascista



Servir, combatir y morir por Italia, por el *Duce* y por el fascismo

### Documento 9. Esloganes de propaganda nazi

- Hitler es la palabra de orden de todos aquellos que creen en la resurrección de Alemania.
- Hitler es la última esperanza de aquellos que lo han perdido todo (...): economías, medios de existencia, trabajo, y a los que solo les queda una cosa, la fe en una Alemania justa , que dará de nuevo el pan, el honor y la libertad a sus hijos.
- Hitler ejecuta el testamento de nuestros dos millones de camaradas muertos en la guerra (...).
- Hitler es el hombre salido del pueblo, que sus enemigos odian porque comprende el pueblo y lucha por el pueblo”.

*Esloganes de propaganda nazi publicados en Völkischer Beobachter, 1932.*

**Documento 10.**

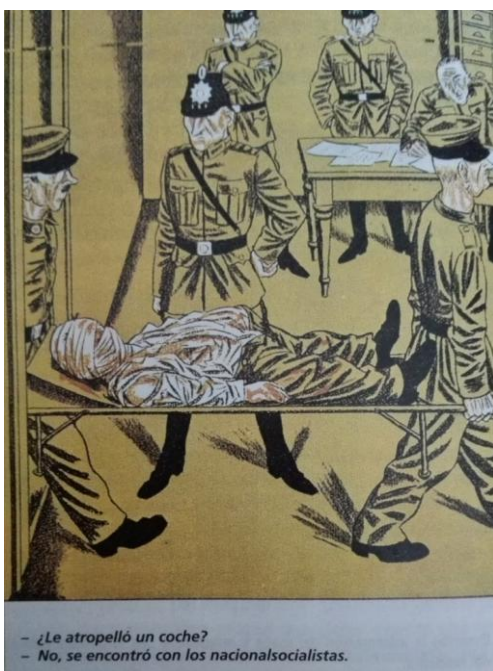
“En las reuniones, en las Cámaras, en el Senado, en cualquier parte donde el mágico encanto de su palabra incisiva y fuerte ha vibrado en el aire como una música melódica, he mirado alrededor, para observar sobre los demás el efecto de su potencia. Jóvenes, viejos, hombres, mujeres están literalmente poseídos, compenetrados con él. A veces su adoración es tan dolorosa que se traduce en miradas fijas, alucinadas, que hacen pensar en un Estado patológico colectivo. Los jóvenes, especialmente, están impresionados. Vi a una jovencita de dieciséis años, hermosa como un ángel, mirar al Duce con el aspecto extasiado que los fieles deben de tener al adorar a Dios en el cielo”.

MARGA, “*El tinglado del Duce*”

**Documento 11. Noche de los cristales rotos**



**Documento 12. Violencia nazi**





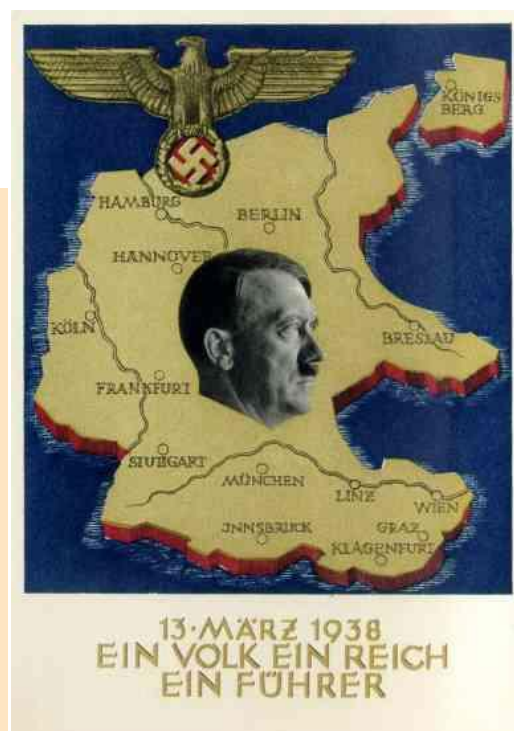
### Documento 13. La justificación de la expansión territorial

“La posición económica de Alemania esbozada muy brevemente a grandes rasgos es como sigue:

1. Estamos superpoblados y no podemos alimentarnos por nuestros propios medios...
2. En lo que respecta al suministro de alimentos, éste no puede ser satisfecho desde el interior de la economía alemana. Mientras existen muchos artículos cuya producción puede fácilmente ser incrementada, el producto de nuestra agricultura no puede ser elevado de forma sustancial. De la misma forma, somos incapaces, en la actualidad producir sistemáticamente o reemplazar con otros medios, ciertas materias primas de las que carecemos en Alemania.
3. La solución final reside en una extensión del “espacio vital” (Lebensraum), o sea, de las materias primas y bases alimenticias respectivamente de nuestro pueblo. Esta es la tarea del mando político para resolver, a la larga, este problema.

*“El espacio vital de Hitler. La justificación de la expansión territorial*

### Documento 14. El expansionismo alemán



### Documento 15. Proclamación del imperio italiano

“¡Italianos! Escuchad la ley que pone punto final a un periodo de nuestra historia y abre otro repleto de inmensas posibilidades de futuro.

1. Los territorios pertenecientes hasta el presente al imperio de Etiopía pasan a la soberanía absoluta e indeclinable del reino de Italia.
2. El rey de Italia adopta para sí y para sus herederos el título de emperador de Etiopía.

¡Oficiales! ¡Suboficiales! ¡Soldados de todas las fuerzas de África y de Italia! ¡Camisas negras! ¡Italianos e italianas! ¡Levantad, legionarios vuestros corazones y vuestras banderas con esta convicción y salud como se merece la reaparición del Imperio, después de mil quinientos años, sobre las colinas de Roma”.

PROCLAMACIÓN DEL IMPERIO, 9 de mayo de 1936

### Documento 16. Expansionismo italiano



# **El Fascismo**

## **1. ¿Qué sabéis sobre el fascismo?**

## **2. Lee los documentos 4 y 5 y contesta a las siguientes preguntas.**

- Según el documento 4, ¿qué factores determinaron la aparición del fascismo? ¿Por qué?
- Según el documento 5, ¿qué diferencia a las dictaduras que se instauran en Europa durante los años 20 y los años 30, de las dictaduras anteriores? ¿Y cuáles son las diferencias entre los regímenes fascistas y las dictaduras autoritarias de esos años?

## **3. Puesta en común.**

- Tras ver estas imágenes y vídeos, y leer los anteriores textos, ¿a qué característica del fascismo hacen referencia? Justifica tu respuesta.

## **4. Lee los documentos 9 y 12.**

- ¿Sobre qué tratan ambos textos?
- ¿Cuál es el objetivo que persigue cada uno de ellos?

## **5. Puesta en común.**

- Tras ver las imágenes nº 6, 7 y haber analizado los anteriores textos, ¿por qué todas ellas se centran en exaltar la figura de Hitler o Mussolini? ¿Qué medios utilizan para enaltecer la figura de ambos gobernantes?

## **6. ¿Qué relación hay entre el ultranacionalismo y la expansión territorial?**

## **7. ¿Qué entiendes ahora por fascismo?**

## **ANEXO 2. Preguntas para analizar las respuestas realizadas por los alumnos**

1. ¿Comprenden la movilización de las masas como un rasgo propio del fascismo?  
¿Entienden que esta masiva adhesión es voluntaria y que sin ella el fascismo no habría existido?
2. ¿Identifican los factores que llevaron a las masas a apoyar esta ideología?
3. ¿Qué status le otorgan al líder? ¿En qué grado entienden la misión del líder en las dictaduras fascistas?
4. ¿Reconocen el papel desempeñado por la propaganda en los regímenes fascistas? ¿Qué importancia le otorgan?
5. ¿Comprenden por qué estos regímenes apuestan por el uso de la violencia y la persecución de aquellos que se oponen al gobierno?