



Trabajo Fin de Máster

MODALIDAD A

La figura del docente como gestor del aula: teoría y praxis del ámbito educativo.

Teacher's figure as a manager in the classroom:
educational sphere's theory and practice.

Autor/es

Josu Imanol Vergara López

Director/es

F. José Alfaro Pérez.

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2017

ÍNDICE:

1- INTRODUCCIÓN.....	3
2- LA PROFESIÓN DOCENTE: MARCO TEÓRICO Y EXPERIENCIA PRÁCTICA.....	4
2.1 Análisis de competencias.....	6
2.2 Perfil personal del buen docente.....	22
3- REFLEXIÓN CRÍTICA.....	23
3.1 Justificación del proyecto.....	23
3.2 Unidad didáctica.....	24
3.3 Proyecto de innovación docente.....	28
3.4 Estudio comparativo.....	31
4- CONCLUSIONES.....	33
5- BIBLIOGRAFÍA.....	35
6- ANEXOS.....	37

1- Introducción:

En el presente ensayo nos disponemos a realizar un balance general a modo de conclusión de nuestra estancia durante un curso en el Máster de Educación del Profesorado (curso 2016-2017), la continuación de lo que anteriormente era el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), y de nuestra breve pero intensa experiencia docente en el aula. En nuestro caso, esta experiencia práctica la desarrollamos en el I.E.S. Goya.

Así pues, esta memoria tiene un carácter dual que trataremos de desarrollar y explicar a lo largo de estas líneas. Por un lado, como decíamos, pretende recopilar de manera sintética el conjunto de procedimientos, reflexiones, debates e interpretaciones que se han desarrollado a lo largo del máster, bien sea durante el desarrollo ordinario de las clases, bien sea en los grupos de trabajo cooperativos que se han ido creando con los compañeros. Unas reflexiones que, evidentemente, giran en torno a la figura y actividad del docente principalmente: su carácter, función, contexto, actividad o identidad entre otros.

Por otro lado, pretende ser una autocrítica de nuestro propio y verdadero esfuerzo durante este tiempo. Para ello, lo que haremos será exponer y analizar críticamente dos trabajos significativos que hemos seleccionado del conjunto realizado y que han sido elaborados a lo largo de este año.

Así pues, la presente memoria tiene un hilo conductor hegemónico que considera esta doble función. De esta manera, en la primera parte trataremos de abordar más específicamente una serie de aspectos que afectan directa e indirectamente a la función y labor del docente; un apartado que hemos bautizado con el título de *La profesión docente: Marco teórico y experiencia práctica*. En él, como decíamos, abordaremos la cuestión de la docencia desde una perspectiva más personal, añadiendo a las cuestiones teóricas trabajadas en el máster nuestras propias conclusiones derivadas de nuestra propia experiencia.

En la segunda, por su parte, abordaremos, en forma de autocrítica, nuestro esfuerzo mediante el análisis de alguno de nuestros trabajos prácticos. Para ello, hemos seleccionado de entre el conjunto de trabajos, ensayos y prácticas realizadas un par de

ellos que guardan un mismo contexto y relación, lo que facilita la comparación y análisis entre ambos. Se trata, por un lado, de la Unidad Didáctica que realizamos tras terminar nuestro periodo de prácticas en el I.E.S. Goya con el título de *Los fascismos: el fascismo italiano, el nazismo y los neofascismos* y que, por tanto, abordaba el contexto histórico de la Europa de Entreguerras y, por otro lado, el Proyecto de innovación docente que fue tutorizado por Javier Paricio y en el que trabajamos, en relación con la unidad didáctica aplicada en el centro, el concepto de fascismo. Ambos, como se puede apreciar, guardan el mismo marco teórico; ello nos permitirá crear múltiples paralelismos y líneas comparativas e interpretativas.

2- La Profesión docente: Marco teórico y experiencia práctica:

Como comentábamos en la introducción, en el presente apartado nos dispondremos a realizar una breve disertación sobre una serie de aspectos que atañen a la figura y función del docente. La mayoría de ellos o, al menos, en lo que se refiere al marco teórico, los hemos ido adquiriendo en las distintas asignaturas en las que está dividido el máster según las competencias, como posteriormente comentaremos. Otros, en cambio, aquellos que pertenecen al verdadero trabajo de campo, los hemos interiorizado a lo largo de los dos periodos de prácticas en el I.E.S. Goya. Ahí es donde, realmente, nos pusimos en la piel de los docentes y asumimos una serie de rasgos, características y aptitudes que nos acompañarán a lo largo de nuestra futura carrera en el campo de la educación.

En un ámbito general podemos decir que, por mucho que leamos, consultemos y nos documentemos sobre la labor y función del docente, no pensemos que estos implica un éxito seguro, ni tan solo notable en las aulas pues, como sabemos, el arte de enseñar es más bien subjetivo y no atiende a ninguna ciencia exacta. Evidentemente existen una gran cantidad de documentos escritos por personalidades muy destacadas del ámbito de la educación, psicología e incluso pedagogía que abordan esta cuestión y profundizan sobre lo que podemos considerar como “buenas prácticas.” Y todo ello, que conforma lo

que hemos venido a indicar como marco teórico del docente, se ha de considerar. Sin embargo, nada de esto garantiza el triunfo en el futuro.

Con esto queremos decir que no existe ningún manual que indique las directrices y pautas exactas para ser docentes, sino más bien, puesto que estamos hablando del ámbito de las ciencias sociales, todo esto no son más que interpretaciones, consejos, derivadas de interpretaciones subjetivas que tratan de perfeccionar las técnicas educativas. Por tanto, en nuestra humilde opinión, la actividad docente es el resultado a largo plazo del dominio por parte del profesor de una serie de técnicas, metodologías y estrategias que conforman lo que podemos denominar como el marco o contexto teórico de la actividad docente, y su puesta en práctica en el aula mediante un verdadero trabajo de campo tras muchos años de experiencia.

Como vemos, no es para nada una tarea fácil pues, como se puede observar, unas de sus características esenciales es que la carrera del docente es progresiva y, por tanto, esto indica que conforme pasen los años y se adquiera mayor experiencia los resultados serán mejores, aunque esto tampoco es absolutamente cierto. De esta manera, este máster no ha sido más que el inicio de una larga- y esperemos que también fructífera- carrera como docentes.

Así pues, el máster de una forma inicial, introductoria, nos ha servido para entrar en materia y conocer la profesión. Por un lado, con las diferentes asignaturas hemos podido abordar todo lo referente al marco teórico de la docencia y, más concretamente, las diferentes competencias que comentaremos más exhaustivamente en el siguiente apartado. Una cuestión, como decimos, fundamental pues nos aporta un bagaje cultural y teórico necesario para nuestra actuación en el aula y del que carecíamos al llegar a éste pero no suficiente. Por su parte, con los diferentes períodos de prácticas hemos experimentado el verdadero trabajo de campo, al que debemos nuestra breve pero intensa experiencia docente y las interpretaciones y reflexiones que extrajimos, las cuales comentaremos también pues sirven para aportar nuestra visión personal sobre la figura del docente.

2.1: Análisis de competencias:

Como ya hemos indicado, a continuación nos dispondremos a analizar más detenidamente el conjunto de competencias didácticas que se han adquirido y desarrollado con el presente máster de educación. Éstas, grosso modo, se pueden agrupar en cinco: contexto de la actividad docente, interacción y convivencia en el aula, procesos de enseñanza aprendizaje, diseño curricular e instruccional y, por último, evaluación y mejora de la docencia. Como decimos, de una forma u otra, todas ellas se han ido asimilando con las diferentes asignaturas del máster y han contribuido a forjar y reforzar nuestra formación como docentes.

De esta manera, la primera competencia que destacaremos será la de Contexto de la actividad docente, especialmente desarrollada en su asignatura homónima.¹ En líneas generales, esta competencia sirve para estudiar y conocer el marco jurídico y legislativo del sistema educativo español, estableciendo paralelismos entre pasado y presente pues, ante todo, persiste una visión histórica que trata de explicar el por qué de nuestra situación actual, remontándose al pasado para encontrar respuestas en éste. Del mismo modo, persigue contextualizar la actividad del docente con su entorno y ámbito, entendiendo a la educación como un sistema integrador, homogeneizador, que vincula a todos los individuos de un ámbito o red social concreto y que, por tanto, cada uno de ellos tiene sus particularidades que el docente ha de conocer para adaptar su enseñanzas de la mejor manera posible.

De este modo, en **Didáctica de la Orientación Escolar (DOE)** se realiza un repaso histórico de las diferentes leyes educativas de España- un país que, como sabemos, por suerte o por desgracia destaca por continuos cambios en esta materia-. Con la ayuda del libro de J. L. Bernal (2014)² nos remontamos a la Ley Moyano de 1857, pasando por la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 o la polémica y debatida Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), actualmente en vigor.

¹ En el máster, ésta está dividida en dos partes, una más formal, DOE (Didáctica de la orientación escolar) donde se tratan puramente los aspectos relativos a la legislación y otra más abierta y dinámica, Sociología donde, por medio de actividades del ámbito psicológico y pedagógico, se debaten e interpretan cuestiones referentes a esta competencia.

² Del libro de Bernal, J.L. (Coord.), Cano, J. y Lorenzo, J. (2014): Organización de los centros educativos. Zaragoza: Mira.

Unas leyes que varían según los gobernantes y sus propósitos, lo que nos indica hasta qué punto está ideologizado nuestro sistema educativo y nos reafirma en el deseo y convicción de demandar cambios profundos para consagrar una educación neutra, inamovible, consensuada por todas las fuerzas políticas y agentes sociales. Algo así como se hizo con el artículo 27 de la Constitución de 1978 que establecía el carácter público, obligatorio y gratuito de la educación, haciéndolo constar como un derecho extensible a toda la ciudadanía española, así como la libertad de cátedra. Aspectos que consolidan un sistema democrático y parlamentario fundamentado en una educación ética y cívica, lo que guarda relación con los principios de la educación enunciados por P.W. Musgrave (1953) y su acuñación del principio de “bien público” o “bien social”.

Éste fue un economista próximo a la corriente Keynesiana, alemán de origen y norteamericano de adopción, cuyas investigaciones se centraron fundamentalmente en la asignación de los recursos que debía de hacer el estado, incorporando la teoría keynesiana a la hacienda pública. De esta manera, partiendo del principio de redistribución de la renta, Musgrave consideraba necesario y viable que el estado, por medio de los impuestos, garantizara una serie de recursos generales a toda la ciudadanía y que, además, fueran estables, rompiendo con la inestabilidad continua del sector privado. Una serie de recursos que se consideran necesarios para el desarrollo de una vida digna y que, por tanto, pueden ser suministrados de forma gratuita o vía subvención mediante la carga impositiva. Estas teorías de Musgrave suscitaron un gran debate y conmoción entre la opinión pública e intelectuales del momento, no obstante, se ha conseguido que en la actualidad la mayoría de los países desarrollados consideren al menos la sanidad y la educación como bienes sociales que se deben hacer extensibles a toda la ciudadanía, incluyéndolo un derecho esencial garantizado en sus respectivas constituciones.

Por su parte, en la misma asignatura también trabajamos aspectos referentes a la legislación y administración de los centros educativos. Cuestiones puramente formales que afectan a la burocracia del centro y que se trabajan más detenidamente en el *practicum I*, cuyo objetivo esencial es analizar los documentos fundamentales del centro, donde se exponen los principios educativos, ideológicos, morales y sociales del mismo, así como su cumplimiento con la legalidad vigente. Documentos esenciales que atienden, como decimos, a la legislación y normativa estatal y autonómica, como la Programación General Anual o el Reglamento de Régimen Interno; otros que fijan los

valores y principios del instituto, como el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro; otros que atienden a los distintos niveles de concreción curricular, con los proyectos curriculares de etapa o las diferentes Programaciones Didácticas y, por último, aquellos que atienden a cuestiones sociales y cívicas, de convivencia, como pueden ser el Plan de Atención a la Diversidad, el Proyecto de Orientación y Acción Tutorial o el Plan de Convivencia.³

Del mismo modo, como decíamos al inicio, esta competencia también trabaja aspectos como la contextualización del centro y del entorno social al que éste pertenece, así como la integración social de todos los individuos de una misma red social. Estos aspectos se trabajaron en la asignatura de **Psicología** donde se profundizaron en diferentes teorías, corrientes y autores sociales, que reflejan los diferentes planteamientos que existen en materia de educación.

De este modo, se trabajaron de manera general teorías clasificadas en torno a tres grupos generales fundamentalmente. En primer lugar se encontraban las *Teorías Sistémicas*, representadas por autores como Parson o Merton, que destacan por ser de carácter conservador. Éstas parten de la idea de que los individuos forman parte de un sistema conformado por una serie de elementos que tiende a perdurar en el tiempo. De esta manera, estos autores entienden que la educación ha de velar por el mantenimiento y continuidad de dicho sistema, despojándole de su fuerza transformadora. Parsons es a quién debemos la conocida como *Teoría de los Sistemas*.

Las *Teorías del Sujeto* con personalidades como Schütz o Berger recalcan, por su parte, la figura del sujeto como agente individual y vienen a constituir un híbrido entre las ya comentadas *Teorías de los Sistemas* y las terceras, conocidas como las *Teorías Diales*, donde destacan autores como Habermas, Giddens o Beck y que se posicionan más a la vanguardia en este sentido, pues confían en la capacidad de transformación de los sujetos. Por su parte, serán especialmente destacables los debates en torno a las *Teorías de Reproducción* y las *Teorías de Transformación*, y de cómo nuestras sociedades abiertas y democráticas deben considerar a la escuela como un espacio de resistencia y creación cultural, que escapa del control y domino de

³ En los anexos adjuntaremos el mapa de los documentos que se expuso en unos de los trabajos de la asignatura.

instituciones privadas y públicas.⁴ Destacará del mismo modo la *Teoría de la Correspondencia*, de Bowles y Gintis, donde afirman que existe una relación entre el sistema educativo y el sistema de producción.

Asimismo, también trabajamos los diferentes factores que intervienen en el complejo proceso educativo⁵, fundamentalmente los denominados agentes socialización del mismo (familia, escuela, iguales y *mass media*), que varían en según qué casos, mostrando particularidades en cada centro, como mostrarán autores reputados como el ya mencionado Musgrave o Émile Durkheim, creador este último de la Sociología de la Educación, pues fue el primero en reflejar que los valores del sistema educativo están íntimamente relacionados con las condiciones histórico-sociales. Y éste, en su momento, estaba fuertemente influenciado por la ideología imperante, la liberal.

Como sabemos, las realidades son diferentes y, por tanto, en el caso de la educación todo el entramado que conforma un centro no atiente solo a cuestiones puramente educativas, sino también y fundamentalmente a cuestiones económicas, sociales (familiares, grupo de amigos, conflictividad o marginalidad de la zona), culturales e incluso pragmáticas (acceso a infraestructuras, medios de comunicación, TICs...). De esta manera, todos estos factores afectan al tejido educativo de un centro y es preciso que el docente realice esta contextualización para adaptar su labor y maximizar sus resultados. El mismo Durkheim definía a la educación como un fenómeno social complejo, refiriéndose de esta manera: "la educación común es función del estado social; pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por vía de la educación, un ideal que le es propio"⁶ Al hilo de estas palabras podemos mencionar también al autor Bourdieu que recalca la importancia política de la educación afirmando que: "la posibilidad de establecer un determinado orden social descansa en la forma cómo los ciudadanos entienden el rol de la sociedad, de sus organizaciones y de ellos mismos dentro de este sistema de relaciones; y esa forma de entendimiento sólo es

⁴ Las primeras fueron diseñadas por Passeron (1970), donde indica que la forma en la que está diseñado el sistema educativo y la transmisión cultural que éste hace marcan la configuración de grupos de éxito y de fracaso.

⁵ Esta contextualización se trabajó también durante el primer periodo de prácticas, donde uno de nuestros objetivos principales era el de adaptar nuestra labor a las necesidades del centro para rentabilizar nuestros esfuerzos y maximizar nuestros resultados.

⁶ Durkheim, Émile. (1998) Educación y pedagogía. *Ensayos y controversias*. Bs. Aires, Argentina Editorial Losada.

posible de lograr mediante la educación de las personas. Hablamos entonces de la construcción del espacio social"⁷.

De este asunto, como comentábamos, nos tuvimos que ocupar en la memoria que se realizó tras finalizar el primer periodo de prácticas pero, sobre todo, en la primera parte de la asignatura de Diseño Curricular. Grossó modo, en ésta se debía planificar un asignatura atendiendo a una serie de criterios generales, no solo a los puramente educativos que se pueden encontrar, por ejemplo, en una unidad didáctica y, por ello, se hicieron continuas alusiones a esta competencia, contextualizando el conjunto de la actividad docente. Entre otras cosas, debíamos adaptar nuestros objetivos, propósitos y enseñanzas al centro pero, sobre todo, a las características del alumnado, teniendo en cuenta sus capacidades y su desarrollo psico-educativo y cognitivo. De esta forma, lo que se pretendía era que seleccionáramos aquellas técnicas, enfoques y metodologías más beneficiosas para los alumnos, tratando de primar ante todo el desarrollo de metodologías activas que garantizaran la integración grupal y el intercambio de ideas.

Todo ello, a su vez, nos lleva a la segunda competencia que trataremos a continuación y que pudimos desarrollar en la asignatura de **Interacción y convivencia en el aula**. Una competencia fundamental para desarrollar un propicio y correcto clima en el aula, potenciando una convivencia pacífica que estimule el interés del alumnado y sea capaz de desarrollar plenamente el potencial y las capacidades de los mismos, atendiendo a sus particularidades sociales y personales. Es decir, trata de ahondar en el perfil psicológico y físico del alumno, atendiendo a las diferentes fases de crecimiento y maduración, para aportar al docente una serie de herramientas sólidas con las que encauzar el proceso educativo del alumno de manera óptima y normalizada. La asignatura se dividía a su vez en dos grandes bloques. El primero de ellos fue denominado **Psicología Social** y se centraba en el estudio de teorías y corrientes educativas y pedagógicas; el segundo, por su parte, se denominaba **Psicología Evolutiva** y atendía más específicamente a las cuestiones formales del crecimiento y desarrollo físico y mental de los alumnos, analizando las diferentes etapas en las que está dividido y los riegos existentes.

⁷ Bourdieu, Pierre. (2003) Capital cultural, escuela y espacio social. Bs. Aires, Argentina.

De esta manera, como indicábamos, en la primera parte nos centramos en la Psicología Social. Ésta, fundada por Edward Ross y William Mc Dougall,⁸ guarda mucha relación con disciplinas que podemos considerar hermanas, auxiliares, como lo son la psicología o la pedagogía y, por tanto, su estudio no debe ser aislado. Lo que diferencia a esta disciplina con las anteriores y la convierte en una propia es que el foco de su estudio es el individuo en relación con el resto, es decir, se ocupa de las relaciones interpersonales entre los diferentes individuos, evaluando cómo ha sido el comportamiento entre ellos, lo que le lleva a elaborar juicios e interpretaciones de valor sobre cuestiones como la amistad, el liderazgo, el amor, la rivalidad, la competencia, el altruismo o las relaciones sexuales entre otros.

De esta manera, se trabajaron los aspectos más importantes referentes a las formas organización y estructuración de las sociedades. Uno de los aspectos más significativos en este ámbito será la cuestión del grupo, francamente muy útil para los docentes a la hora de actuar en un futuro en las aulas pues aporta una serie de conocimientos relevantes que explican el funcionamiento de las estructuras humanas; en nuestro caso, la conformación de diferentes grupos dentro de una misma clase y la homogenización de todos ellos bajo una misma estructura inclusiva. En este sentido, diremos que toda estructura de grupo está conformada por cuatro elementos fundamentales que son comunes a todos ellos: en primer lugar destacan las normas, que bien pueden ser institucionales, voluntarias o evolutivas y su aplicación se puede hacer de dos formas según indica Uruñuela (2016), existiendo por un lado el modelo punitivo-sancionador, cuando en nuestro caso, el docente trata de imponer una serie de normas a los alumnos de obligado cumplimiento y, por otro lado, el modelo proactivo, cuando de manera consensuada, docente y alumnos pactan y fijan unas leyes que serán compartidas y cumplidas por todo el grupo y comunidad.

El segundo elemento serán los diferentes roles del grupo. Cada persona integrante de un grupo adquiere o desarrolla un rol determinado que permite el funcionamiento y continuidad del mismo. Se trata de un comportamiento que los individuos desarrollan según su status y condición y que son necesarios para el engranaje de todas las piezas de la estructura. Existen varios tipos de roles (rol esperado, percibido, ejercido y funcional), que varían según su comportamiento práctico en el

⁸ En 1908 publicaron un manual bajo el título *Psicología Social*, con el que daban inicio a esta nueva disciplina.

grupo. En el caso de la comunidad educativa existen dos roles, el del docente y el del alumnos, que han de ser inamovibles, teniendo en cuenta que el papel que desempeñe el profesor durante las clases marcará el comportamiento de los alumnos. De esta manera, tal y como indica Ibáñez (2004): “si la experiencia de los estudiantes ha sido la de profesores poco rígidos y tolerantes, sus expectativas serán las de unas clases participativas y poco dirigidas. Los profesores, según su modelo ideal de estudiante, podrán esperar que sean complacientes, obedientes, etc. o todo lo contrario”.⁹ Es importante profundizar en esta reflexión pues debemos tener en cuenta que todo aquello que usemos y apliquemos en las clases influye en el comportamiento y pensamiento futuro del alumno.¹⁰

Así pues, vemos como se establece una relación recíproca entre la figura del docente y la de los alumnos, teniendo ambos sus correspondientes obligaciones y derechos. En el caso del docente, su función será la de encaminar el proceso educativo de sus alumnos de una manera abierta, activa y dinámica, difundiendo valores como la tolerancia, respeto y consenso y creando un buen clima en el aula, así como estimular el análisis crítico y el trabajo tanto autónomo como grupal del alumnado. En el caso de los estudiantes, por su parte, tienen el deber de esforzarse al máximo según sus capacidades y de colaborar con el profesor para el correcto funcionamiento de las clases. En según qué casos se pueden dar ocasiones en las que dentro del grupo exista un conflicto de roles, ya que las personas implicadas pueden presentar diferencias: no asunción de rol, incompatibilidad, contradicción... en tal caso, el docente ha de establecer las medidas necesarias para subsanar el problema y restaurar la situación. El tercer elemento conformante de la estructura de un grupo será el status, que guarda relación con lo comentado anteriormente. Ahora bien, éste a diferencia del rol, indica la posición real que desempeña o tiene la persona o individuo en la estructura social que pertenece. Por último, el cuarto elemento será la cohesión, considerada esencial para el correcto funcionamiento de la estructura, del sistema y para la que tienen que trabajar todas las partes integrantes del mismo.

⁹ Ibáñez 2004.

¹⁰ Puesto que existen diferentes formas de encauzar el comportamiento en el aula y de desempeñar un determinado rol, existen diferentes documentos y manuales que de manera auxiliar pueden ser de gran ayuda para orientarse. En el caso de Aragón podemos destacar la *Guía de aplicación de la Carta de Derechos y Deberes de la Comunidad Educativa del Gobierno de Aragón*, donde se recogen aspectos como el cumplimiento de la legalidad, el respeto de la libertad de conciencias así como de las convicciones morales y religiosas de los alumnos, o el desarrollo de un clima óptimo de convivencia.

Del mismo modo, es preciso destacar que las estructuras de grupo no son inamovibles, sino que mutan y se transforman a lo largo del tiempo, pasando por diferentes etapas. Este hecho se conoce como procesos de desarrollo grupal y existen diferentes teorías que aportan explicaciones diversas. En primer lugar destacan las *Teorías Lineales*, refrendadas por autores como Pallarés (2009), que establecen una serie de fases normativas y continuas por las que un grupo pasa a lo largo de su trayectoria. Sin embargo, no hay interrelación entre ambas ni concibe la complejidad social de dicho fenómeno. Por su parte, destacarán los *Modelos integradores: Identidad Social de los grupos*, formulada por Worchel (1996), donde se considera al grupo como una unidad dinámica que pasa por una serie de estadios de desarrollo que terminan por romper la homogeneización social y estimular la individualización, creándose subgrupos.

Asimismo, se trabajaron también de manera práctica las diferentes técnicas grupales que existen en educación con el fin de estimular el sentimiento de identidad y pertenencia de los alumnos, homogeneizando la estructura de la clase. Aquí se evidenció, como comentaremos posteriormente, la necesidad de aplicar enfoques y propuestas metodológicas innovadoras y activas que estimulen el trabajo grupal, como puede ser fundamentalmente el aprendizaje corporativo, pues desarrolla habilidades esenciales como la interdependencia positiva, la responsabilidad y el procesamiento grupal y la interacción y debate continuo entre las partes integrantes del mismo.

Por su parte, se analizaron también las diferentes teorías existentes en torno a la cuestión del liderazgo, destacando los rasgos más significativos de un líder. Cabría mencionar las *Teorías de los Rasgos*, defendida por autores como Bass (1990) o Hunt (1991), que se reafirman en la existencia de un rasgo distintivo en una persona determinada que marca su liderazgo en la comunidad; han sido muy criticadas en la actualidad. Existe mayor consenso con los estudios realizados por Lewin (1939), quién clasificó el estilo del líder en tres: autoritario, democrático, y condescendiente- él mismo lo denomina *laissez faire*. Estos tres estilos bien pueden reflejar el perfil de los diferentes docentes, mostrando sus debilidades y flaquezas y de cómo, por tanto, nuestro objetivo a de ser el de conseguir un perfil democrático, abierto, participativo, capaz de interaccionar con el alumnado de una manera consensuada. Un líder que, a su vez, convierta a los alumnos en autolíderes, siendo capaces de autocontrolarse y automotivarse.

Si estos es así, podremos advertir que el clima del aula será inmejorable y que los resultados tanto a largo como a corto plazo de los alumnos serán muy positivos. Por ello, reafirmaremos a partir de ahora nuestros esfuerzos en la consecución de estos propósitos.

Comentados estos aspectos de psicología social pasaremos al segundo bloque que completa esta competencia, que es el de psicología evolutiva donde, como ya hemos indicado previamente, se profundizaron en los aspectos físicos que determinan y explican el crecimiento y desarrollo de los alumnos. Un conocimiento que complementa al anterior. De esta manera, uno de los aspectos más trabajados fue el desarrollo evolutivo de los niños, con una serie propuestas donde destacan fundamentalmente la *Teoría Evolutiva* de Piaget, que establece una serie de etapas que van incrementando la capacidad cognitiva del niño y, de esta manera, su capacidad para asimilar conceptos y realidades cada vez más complejas; las *Teorías Psicoanalistas* de Freud, donde el autor afirma que cada persona se enfrenta a una serie de conflictos heredados de su etapa infantil y que marcarán su proceso evolutivo. A su vez, establece tres conceptos hipotéticos conocidos como el Ello, que conforma el inconsciente, el Yo, la parte racional, y el Superyó, a lo que se aspira, que busca la perfección; las *Teorías Psicosociales* de Erikson, que parte de las teorías de Freud pero que incide en la importancia del contexto y del ambiente social en el que esa persona se encuentra; y, por último, las *Teorías Socioculturales*, representadas principalmente por Vygotsky, que se centran en el contexto cultural en el que se educa el niño.

Al margen de las teorías, también se ahondó en otro tema fundamental como es el de la adolescencia, un periodo crucial pues abarca varias etapas del sistema educativo. En este caso, lo que se hizo fue analizar los aspectos formales que explican el comportamiento de un adolescente (sueño, irascibilidad, problemas de autoestima, personalidad no definida, vulnerabilidad, presión social o importancia de los prejuicios, entre otros), y una serie de técnicas y prácticas para poder encauzar el aprendizaje de los mismos con éxito, atendiendo a las particularidades que cada uno presenta. Del mismo modo, se trabajó sobre los peligros que esta etapa de la vida entraña y que vienen asociados a los riesgos que previamente hemos mencionado, como pueden ser los trastornos alimenticios (bulimia, anorexia), drogadicción (abuso de sustancias como tabaco, alcohol, drogas), depresión, embarazos no deseados, trastornos de personalidad,

no integración en el grupo (como en el caso por ejemplo de inmigrantes) o suicidios entre otros.

Una vez explicada la segunda competencia y, por tanto, todos estos aspectos formales que influyen en el proceso evolutivo y educativo del niño pasaremos a ocuparnos de la tercera competencia que se desarrolló de manera paralela en varias asignaturas y en las que se trabajó más específicamente en todo lo que se refiere a las estrategias y metodologías de aprendizaje para la creación de un buen clima del aula y el pleno desarrollo de las capacidades y facultades de los alumnos. Hablamos de la competencia de **Procesos de Enseñanza y Aprendizaje** que, como decimos, se desarrollará de manera conjunta en su asignatura homónima, pero también en **Diseño Curricular y Diseño instruccional**. En ellas, como decimos, se profundiza en lo que podemos considerar como las buenas prácticas docentes, con el objeto de aportar a la figura del profesor una serie de herramientas útiles para tutorizar con éxito a los alumnos.

Una de las cuestiones que más destacaron en este sentido fueron los estudios sobre la motivación, es decir, las diferentes formas que existen para estimular a los alumnos e incentivar su estudio y también las técnicas existentes para crear un buen clima del aula. Tradicionalmente, para motivar a los alumnos lo que se había hecho era instaurar un sistema de premios y castigos, con los que se beneficiaba o perjudicaba a los alumnos en función de su comportamiento y aptitud. Actualmente, todas estas nuevas técnicas rechazan este sistema pues en vez de motivar al alumno lo que se está haciendo es obligarle a hacer algo, sin entender que lo que realmente motiva a los alumnos es el interés. Tal y como decía T. Amabile (1998): “Las personas serán más creativos cuando lo que les motiva es el interés, la satisfacción y el reto del trabajo en sí mismo y no las presiones externas.”¹¹ De esta manera, las claves para conseguir la motivación de nuestros alumnos quizás pasen por otorgarles autonomía, teniendo en cuenta que no todos aprenden de la misma manera y tienen las mismas capacidades, lo que nos lleva a su vez a mencionar la cuestión de las Inteligencias Múltiples;¹² mejorar

¹¹ Theresa Amabile, *How to kill Creativity*, Harvard Business Review, Septiembre. 1998.

¹² Esta teoría, formulada por Gardner, está muy presente en los estudios pedagógicos actuales. De esta forma, el autor defiende que todos los individuos tienen una habilidad o capacidad que sobresale del resto, pudiendo tener en ocasiones más y que, por tanto, el objetivo de los docentes ha de ser el de terminar con el tradicional sistema educativo que no contempla la diversidad de inteligencias e introducir nuevas formas y técnicas que promuevan el desarrollo autónomo y unipersonal de cada una de ellas según las características del estudiante.

las habilidades y técnicas de los propios docentes, en un proceso de formación continua y, por último, potenciar el interés de los alumnos explicando los propósitos de nuestros proyectos. De esta forma, si el alumno entiende qué es lo que está haciendo será más fácil que participe activamente. Del mismo modo, para la creación de un buen clima en el aula se trabajaron técnicas de gestión y control de la misma.¹³

Por su parte, otro de los asuntos fundamentales trabajados en dicha asignatura y compartido por Diseño Instruccional serán las *Teorías de Aprendizaje*. Desde finales del s. XIX tanto la psicología de la educación como la pedagogía y la filosofía se han ocupado de aportar una serie de planteamientos teóricos para abordar el proceso educativo de una manera óptima. De esta manera, podemos agrupar dichas teorías en tres grandes grupos. El primero de ellos, que será el más tradicional y conservador, será el conocido como *conductismo*. Éste, cuyos autores fundamentales fueron Paulov y Skinner, rechaza que en la educación intervenga cualquier estímulo interno pues los humanos aprenden como los animales, mediante estímulos, resultando un aprendizaje dirigido, reproductivo, con la necesidad de un sistema de premios y castigos para convertir en hábitos las conductas positivas. De sobra son conocidas, en este sentido, las explicaciones gráficas del perro de Paulov o la caja de Skinner¹⁴. Esta teoría, por su parte, fue sustituida por el *cognitivismo* potenciada, entre otros autores relevantes, por Piaget o Vygotsky. Estos planteamientos venían a rechazar frontalmente el *conductismo*, afirmando que en la educación intervienen las estructuras internas del individuo, las estructuras cognitivas que afectan a la manera en la que se concibe la información, se procesa, se almacena o se difunde. De esta manera, el foco de atención ya no son los estímulos externos sino, al contrario, el propio desarrollo interno de los mecanismos y procesos cognitivos de los individuos.

Por último, la tercera teoría general que mayor vigencia tiene en la actualidad es el *constructivismo*. Ésta parte de los planteamientos cognitivistas y plantea que sea el propio alumno quién vaya construyendo de manera paulatina su aprendizaje,

¹³En este sentido y al hilo de las explicaciones anteriores, convendría mencionar el *Efecto Pigmalión*, un peligro al que se enfrentan todos los docentes y que es preciso tenerlo en cuenta. Ésta viene a definir que las creencias que tiene un profesor sobre sus alumnos y su rendimiento pueden influir en los resultados y en su proceso educativo.

¹⁴En el caso representativo de Pualov, éste se dio cuenta que los perros que tenía en su consulta empezaban a salivar cuando oían los pasos de las personas que les traían la comida. De esta manera pensó que podría utilizar este fenómeno cambiando de estímulo. En su caso, en el experimento utilizaría una campana y, al sonido de ésta, éste les daría comida. Repitió el experimento varias veces, convirtiéndolo en rutina y hábito, hasta que consiguió que los perros salivaran nada más oír el sonido de una campana.

adquiriendo un conocimiento significativo que tiene dos pilares fundamentales: el desarrollo de las estructuras cognitivas internas, y la asimilación y comprensión de su entorno sociocultural. En dicha teoría destacaremos a autores como Vygostky y Ausubel y diremos que actualmente es el modelo de hegemonic y de referencia para aplicarlo en las aulas. A su vez, por su parte, también se trabajó al hilo de esta cuestión la atención a la diversidad, con el objetivo de adaptar nuestras técnicas y estrategias educativas a las peculiaridades del alumno que, en ocasiones, puede necesitar modificaciones de algún tipo como pueden ser las adaptaciones curriculares. En nuestro caso personal, gracias al máster hemos obtenido una noción general de esta última cuestión pues asistimos a la optativa de ACNEAE, donde más específicamente se trabajó esta cuestión de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.¹⁵

Como vemos, es fundamental el estudio y análisis de estas corrientes y teorías y seleccionar la más conveniente pues dichos modelos determinarán, a su vez, el posterior diseño y planificación de nuestra actividad educativa. Por tanto, ante todo se trata de ser coherente con nuestro ideal como docentes y con los conocimientos que queremos transmitir a nuestros alumnos. Sí en la actualidad, como decimos, prima la implantación de metodologías activas que fomentan tanto el trabajo autónomo como en equipo de los alumnos, lo más lógico es encaminar nuestros esfuerzos hacia un enfoque o modelo constructivista que pasa por desarrollar las capacidades cognitivas y psicoeducativas en su plenitud.

Del mismo, la puesta en práctica de todas estas nociones teóricas que se han ido adquiriendo a lo largo del curso y que hemos comentado de manera sintética a lo largo de este ensayo, se plasman en las dos últimas competencias del máster, aquellas que se refieren más concretamente a la cuestión de diseño curricular e instruccional y a la evaluación y mejora de la docencia. Ambas se trabajaron fundamentalmente en las asignaturas de **Diseñor Curricular** y **Diseño Instruccional** del primer cuatrimestre y también en las asignaturas de **Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia y Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia**, del segundo cuatrimestre, así como

¹⁵ Como decimos, en dicha asignatura se profundizó sobre la situación de estos alumnos y en ella se combinaron aspectos teóricos y prácticos. Por un lado, se estudió la legislación y todo lo referente a los aspectos formales que pueden presentar determinados alumnos, que difieren en su conjunto y, a su vez, se trabajaron una serie de herramientas y técnicas para aplicarlas en casos prácticos en nuestro futuro profesional.

durante los **Practicum II** y **III**. Como se puede apreciar, unas competencias complejas, que aglutinaban todos los conocimientos trabajados de una manera práctica y que, por tanto, vienen a determinar el grado de esfuerzo y profesionalidad alcanzado así como la consecución de nuestros objetivos y logros. Pasemos a describir de manera general cada una de ellas aunque, como vemos, todas tienen un claro hilo conductor, el del diseño, planificación y evaluación curricular.

En el primer caso, en Diseño Curricular se trabajaron los diferentes enfoques y perspectivas que existen a la hora de orientar un determinado currículo. Al margen de realizar una descripción de ellos, lo que aquí conviene destacar es que los currículos vienen determinados por los conocimientos o conceptos que se quieran transmitir a los alumnos y estos, a su vez, derivan de la concepción que el propio docente tiene de la enseñanza y del sistema educativo. De esta manera, evidenciamos que son muy personales y atienden al perfil del propio docente. Por ello, no podemos afirmar que un enfoque es mejor que otro o al contrario, pero sí es evidente que de acuerdo al bagaje teórico que uno tenga y las estrategias y metodologías de aprendizaje que persigue, un currículo es más conveniente que otro. Por tanto, lo que se va a trabajar en esta asignatura es una primera toma de contacto entre la teoría y la práctica, donde plasmaremos nuestros planteamientos e intenciones sobre el papel. En este sentido, uno de los rasgos fundamentales en la elaboración de un currículo será la coherencia y claridad en el discurso planteado. Ante todo, se debe armar un andamiaje sólido y coherente, en el que se aprecie claramente que comprendemos lo que queremos hacer y sabemos cómo trasladarlo a la práctica.

Por su parte, en este proceso de diseño coherente debemos tener en cuenta continuamente los diferentes niveles legislativos que marcan una serie de pautas generales que todo currículo a de cumplir. Por un lado, se establecen una serie de criterios fundamentales que son innegociables y que, por tanto, todo docente debe respetar, como son los conceptos básicos y los estándares de aprendizaje y, por otro lado, realiza un análisis de la situación de la asignatura en cuestión, reflexionando sobre sus diferentes modelos y enfoques y planteando una serie de propuestas y estrategias metodológicas.¹⁶ En nuestro caso, la normativa de referencia para elaborar nuestro

¹⁶ La vigente ley establece que serán las CCAA las que seleccionarán las diferentes orientaciones metodológicas y que, dentro de ellas, los docentes tendrán una gran autonomía para su aplicación. Para este último grupo, por su parte, la legislación les otorga un papel de orientador y/o mediador.

diseño será el currículo establecido por la DGA en la *Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo.*¹⁷

Esta misma labor la realizamos en Diseño Instruccional donde siguiendo el hilo conductor iniciado en Diseño Curricular, se tenía que elaborar una programación didáctica en la que se trabajara más profundamente la metodología y estrategia diseñada así como el proceso y criterios de evaluación. En este caso, el marco legal de referencia era el estatal, fijado fundamentalmente en la *Orden de 26 de noviembre de 2007*¹⁸, donde fundamentalmente se establecían una serie de pautas para los sistemas de evaluación y propuestas metodológicas. En este caso, ya se fija la intención, por parte de las instituciones, de aplicar metodologías acticas pues, si extraemos palabras textuales, podemos leer que: “se fomentará el uso de una metodología y una didáctica que permita al alumnado ser el motor de su propio aprendizaje”¹⁹. Lo que podemos considerar, en otras palabras, el “aprender a aprender” que incesantemente se nos ha expuesto en las lecciones del máster. Para llevarlo a cabo, el currículo propone un aprendizaje activo, en el que los alumnos desarrollos esquemas y mapas conceptuales así como fuentes primarias para llegar a sus propias conclusiones pero, a su vez, un trabajo corporativo basado en proyectos. Una metodología activa, en definitiva, que nosotros defendemos y trataremos de aplicar en nuestras unidades didácticas. Del mismo modo, se consultó otro documento legislativo oficial para respetar los aspectos formales en el diseño de una programación didáctica.²⁰

La legislación también hace una importante alusión a los diferentes tipos de competencias y a los estándares de aprendizaje, que varían según la materia y temática. En el caso de Historia Contemporánea de primero de bachillerato, en el currículo oficial se consideran competencias como la lingüística (expresión oral y escrita fundamentalmente), la social y ciudadana (asimilación de una conciencia cívica y de

¹⁷ En nuestro caso se analizó el currículo de Historia del Mundo Contemporáneo de primero de bachillerato fijado en la orden anteriormente citada, en los correspondientes documentos: Departamento de Educación, cultura y deporte, Gobierno de Aragón. *Historia del Mundo Contemporáneo* y Departamento de Educación, cultura y deporte, Gobierno de Aragón. Orientaciones metodológicas para la etapa. *Anexo I*.

¹⁸ Orden de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación secundaria en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. BOA 3/12/07.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Departamento de educación, universidad, cultura y deporte. Secretaría general técnica. (2013). *Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la etapa de educación secundaria obligatoria*. ISBN: 978-84-8380-316-5

determinados valores éticos), la interacción con el mundo físico (en el ámbito geográfico), el tratamiento de información y competencia digital (trabajos de investigación), la matemática (establecer ejes cronológicos), o el aprender a aprender (autonomía e iniciativa). Por su parte, los estándares de aprendizaje evaluables, que adquirieron mayor importancia con la presente ley de educación, vienen a estipular de manera profusa los conocimientos prácticos, habilidades y actividades concretas que el alumno debe saber realizar al finalizar una unidad didáctica.

En el caso de Diseño Instruccional, nuevamente la coherencia se convierte en uno de los criterios más perseguidos. Teniendo en cuenta el enfoque curricular seleccionado, deberemos introducir y aplicar una serie de metodologías afines, del mismo modo que estas metodologías se tendrán que evaluar bajo unos criterios que contemplen todo el proceso de aprendizaje. Decimos esto porque a lo largo del máster se ha hecho gran hincapié en la necesidad de adoptar metodologías activas, que sitúen al alumno en el centro del proceso educativo y que, desde una perspectiva constructivista, él mismo vaya elaborando su propio aprendizaje, de la misma manera en la que se estimula tanto el trabajo autónomo como el trabajo grupal.

En nuestro caso, en la programación didáctica diseñamos un currículo que considera esencial la aplicación de una serie de metodologías activas y, en concreto, el desarrollo de la técnica que se conoce como aprendizaje cooperativo teorizada, entre otros, por los hermanos Jhonson (1985) o Slavin (1996). Ésta la seleccionamos por considerarla, en gran parte, toda una filosofía de “trabajar juntos”, “mejorar juntos”, “crecer juntos”, tal y como afirman algunos autores como Sonia Lara (2001)²¹. Grossó modo, el trabajo cooperativo implica la creación de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan conjuntamente para maximizar resultados. Los beneficios que dicho método plantea son cuantiosos, pero destacaremos cinco aspectos fundamentalmente: el primero de ellos será la interdependencia positiva que se crea entre los miembros del grupo; esto les lleva a asumir conjuntamente los resultados de su trabajo, sean o no positivos. Esta interdependencia nos lleva a un segundo factor, el de estimular la responsabilidad individual de cada miembro para que, en definitiva, exista una responsabilidad grupal. El tercer aspecto será que este método potencia la interacción

²¹ Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios sobre educación*, 1, pp 99-110.

estimuladora, necesaria continuamente pues los recursos de los que se dispone se deben de compartir. Por último, destacaremos también la creación de un clima de confianza y la evaluación grupal en detrimento de la evaluación individual, desapareciendo la competitividad entre los alumnos.

Será por tanto por estas características principales por las cuales hemos considerado que es uno de los métodos más positivos para ponerlo en práctica en el aula pues contribuye a crear una noción de éxito grupal, alentando la cohesión social y disminuyendo la competencia individual tradicional, así como la adquisición de valores como el esfuerzo, la autoestima, el diálogo, el debate, el consenso o la tolerancia entre otros. En conclusión, creemos que es el mejor método para conseguir el desarrollo pleno y global de las capacidades cognitivas y racionales de los alumnos. No obstante, puesto que estamos en un contexto de metodologías activas, podemos relacionar esta técnicas con otras, que guarden cierta similitud, como el aprendizaje dialógico o social, el trabajo colaborativo o basado en proyectos o en problemas, entre otros.

Por su parte, para terminar con estas competencias, diremos que durante el segundo cuatrimestre se trabajaron en las asignaturas de **Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia y Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia** una serie de técnicas para aplicar todos estos conocimientos teóricos en la dinámica práctica de las clases. En el caso de la primera, fueron especialmente relevantes los trabajos que se realizaron en disciplinas como geografía o historia del arte, necesarios para nuestra formación como docentes. Por su parte, los **practicum II y III** supusieron la culminación de nuestros trabajos y estudios realizados durante todo el año, así como una primera toma de contacto con el mundo de la enseñanza. A ello habrá que añadir, además, la puesta en práctica del proyecto de innovación sobre un concepto determinado para comprobar el grado de comprensión compleja que presentan los alumnos de primero de bachillerato que posteriormente comentaremos.

2.2: Perfil personal del buen docente.

Una vez comentadas de manera general las competencias trabajadas durante el máster, creemos conveniente introducir una serie de reflexiones sobre la profesión y el perfil docente; unas interpretaciones derivadas de nuestros estudios pero, sobre todo, de nuestra estancia práctica en el instituto de secundaria Goya que resultó ser muy beneficiosa en este sentido.

De este modo, para empezar diremos que el conocimiento o los conocimientos, tal y como indican Jon Nichol y Jacqi Dean (1997), son el andamiaje o el entramado necesario en torno al cual damos sentido a la realidad y al mundo que nos rodea. Sin éste seríamos incapaces de interpretar y comprender el funcionamiento y las variaciones que afectan a nuestro entorno. En este sentido, el papel de los profesores ha de ser de mediador o facilitador. Es decir, no basta con exponer una serie de conceptos al más puro estilo conductual, sino que se debe profundizar en el desarrollo de metodologías activas que fomenten las interacciones entre los distintos alumnos. De esta manera, su papel como gestores de la actividad del aula es fundamental. Del mismo, será gracias al debate y al intercambio de ideas cuando éstos adquieran los instrumentos necesarios para comprender e interpretar esa determinada realidad. Por ello, debemos de centrarnos en crear un clima adecuado del aula y en dotarles de las herramientas y mecanismos necesarios para que ellos mismos elaboren su propio conocimiento y puedan así interpretar la propia realidad que les rodea.

Este proceso es transcendental principalmente en el ámbito de las disciplinas de las Ciencias Sociales pues éstas giran en torno a grandes ejes o claves conceptuales que si no se comprenden es imposible elaborar un juicio certero sobre ellas. Los conceptos en las Ciencias Sociales lo son todo. Por tanto, es imprescindible que los alumnos, según sus posibilidades, vayan desarrollando cierto nivel conceptual que les sirva para comprender realidades cada vez más abstractas. Ahora bien, hemos de tener en cuenta el desarrollo cognitivo del alumnado pues no será hasta edades ya maduras cuando éstos adquieran un desarrollo cognitivo sólido para poder realizar sus propias interpretaciones, siempre avanzando de la sencillez a la complejidad, de lo concreto a lo abstracto, de acuerdo a un método deductivo.

Como vemos por tanto, en todo este proceso la figura del docente se evidencia como algo fundamental; ahora bien, dentro del contexto de las nuevas metodologías activas, como decimos, la labor de éste no debe impedir, por su parte, el trabajo autónomo del alumno para que vaya construyendo su propio conocimiento, desde una perspectiva constructivista. Del mismo modo que este también fundamental la interacción y debate continuo entre los alumnos, fomentando metodologías de trabajo en equipo y cooperativo, tal y como indican autores como Hillary Cooper (1994:10).

Por su parte, también creemos oportuno destacar que el perfil del docente ha de ser abierto y dinámico, que tiende al debate y al consenso en la clase, eliminando cualquier forma autoritaria de ordeno y mando. Las relaciones de la clase se deben de regir por un contrato establecido de manera pactada por ambas partes y que ninguna de ellas tendrá que romper. Además, tengamos en cuenta que si dentro de la clase conseguimos que los alumnos adquieran un rol y, por tanto, entiendan su función y labor dentro del grupo-clase, el desarrollo y el éxito de la misma estará garantizado, todo ello unido a la consolidación de un buen clima en el aula que garantiza el respeto, la tolerancia y el trabajo en grupo, eliminando el individualismo y la competencia entre iguales. Todo ello se completa con la formación continua de los docentes para perfeccionar determinadas técnicas de la profesión, como son el placer por enseñar y una buena comunicación y retórica, así como la vocación y voluntad docente o la experiencia, rompiendo con los estereotipos tradicionales de los docentes. Tal y como indica Beatriz Martínez S.: “Todo buen docente ha de partir de la convicción de que, al mismo tiempo que enseña, aprende y, por tanto, ejerce como un excelente profesor y un aventajado estudiante, ya que la tarea de aprender nunca toca su fin, pues se prolonga indefinidamente”:²²

3- Reflexión crítica:

3.1 Justificación del proyecto.

Como hemos comentado, a lo largo del máster se han realizado multitud de ensayos y memorias con el objeto de trabajar los diferentes conocimientos científicos referentes al mundo de la psicología educativa y de la pedagogía y para aplicarlos en un

²² Martínez, S. Beatriz. “Carta a un profesor: una reflexión sobre la práctica docente”. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*. N° 2, p. 79.

ámbito más concreto y práctico que es el de la clase. La mayoría de ellos reforzaban a su vez la cuestión de las competencias que anteriormente hemos nombrado y, también, venían a suponer una serie de reflexiones e interpretaciones sobre nuestra propia visión de la profesión. Del mismo modo, varios proyectos estuvieron encaminados a innovar sobre las prácticas docentes, tratando de plantear y aplicar técnicas alternativas a los métodos tradicionalmente utilizados. Todos ellos, de una manera u otra, fueron integrados y aplicados durante el segundo y tercer periodo de prácticas.

En el siguiente apartado expondremos de entre el cómputo general de las prácticas, un par de ellos por considerarlos más significativos y clarificadores; dichos trabajos son una unidad didáctica y el proyecto de innovación docente, ambos aplicados durante los dos últimos periodos de prácticas. En el caso del primer trabajo, se trata de la unidad didáctica *Los fascismos: el fascismo italiano, el nazismo alemán y los neofascismos*, enmarcada dentro de la Europa de Entreguerras, tal y como establece el currículo oficial de la DGA, y elaborada para la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia y Practicum II*. Por su parte, el Proyecto de Innovación *Análisis de la experiencia docente sobre el concepto del fascismo*, fue elaborado para la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia* y fue aplicado durante el tercer periodo de prácticas.²³

En cuanto al eje vertebrador que da sentido y relaciona ambos trabajos diremos que es el de las metodologías activas fundamentalmente. Como veremos, tanto en la unidad didáctica como en el proyecto de innovación hemos tratado de insertar y aplicar una serie de técnicas innovadoras, que se sitúan en la vanguardia de los estudios pedagógicos y que marcan el futuro devenir del proceso educativo. Unas técnicas que, como venimos diciendo a lo largo del ensayo, sitúan al alumno en el centro del aprendizaje para que éste, desde una perspectiva constructivista, vaya elaborando y adquiriendo su propio aprendizaje, mediante un trabajo autónomo y también con la interacción del grupo. En el caso de la unidad didáctica, como explicaremos posteriormente, convergen un enfoque tradicional en determinadas sesiones, para difundir determinados conocimientos, con un enfoque activo y más dinámico, donde se estimula fundamentalmente el debate y el aprendizaje social mediante el estudio y

²³ Ambos trabajos se incluirán en los anexos del presente ensayo.

comentario de diferentes fuentes audiovisuales. El proyecto de innovación será, por su parte, eminentemente de carácter reflexivo e interpretativo, donde los alumnos deberán de aplicar el conocimiento que han adquirido en las diferentes sesiones en una serie de casos prácticos, demostrando que han alcanzado un bagaje sólido de la materia en cuestión.

3.2: Unida didáctica:

Una de las funciones de los docentes junto con los diferentes organismos del centro, es la de planificar y diseñar una serie de programaciones didácticas que marcan y rigen de una manera clara y determinada los aspectos formales que se van a trabajar durante ese curso en un área en concreto de acuerdo a los diferentes niveles legislativos. En este sentido, una programación didáctica, de carácter amplio y genérico, se divide en una serie de unidades didácticas que, de manera más concreta, tratan de dividir los conceptos de la asignatura y marcan diferentes pautas de actuación, así como logros y objetivos.²⁴

En nuestro caso, la unidad didáctica que aquí presentamos fue diseñada bajo el título de *Los fascismos: El fascismo italiano, el nazismo alemán y los neofascismos*, y se integra dentro de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo en la etapa de primero de bachillerato. Su impartición es obligatoria para la rama de ciencias sociales, así como en otros grupos o ramas de bachillerato, como en el caso de artes. Como se trata de la primera etapa de bachillerato, esta signatura habitualmente está orientada hacía alumnos que tienen entre dieciséis y dieciocho años, dependiendo de su trayectoria académica anterior. El marco jurídico de referencia de esta unidad didáctica corresponde, por su parte, a los *Reales Decretos 1700/91* de estructura del Bachillerato y *1178/92* de enseñanzas mínimas del Bachillerato, además de la *Orden ECD/494/2016* de 26 de Mayo en el caso de la Comunidad Autónoma de Aragón. También, por su parte, habrá que considerar los sucesivos niveles de concreción curricular, fundamentalmente el Proyecto Curricular del Centro y la Programación Anual del Departamento de Ciencias Sociales.

²⁴ En el caso de la Comunidad de Aragón, donde se inserta nuestra unidad didáctica, las diferentes divisiones de unidades didácticas vienes determinados por el currículo oficial de la DGA de primero de bachillerato establecido en la *Orden de 26 de noviembre de 2007*

La presente unidad didáctica fue aplicada durante el periodo de prácticas en el I.E.S Goya y contó con la aprobación y monotorización del tutor asignado, quien nos dio plena libertad para elaborar dicha unidad en unas dieciséis sesiones, utilizando los recursos y metodologías que quisiéramos. No obstante, el núcleo de referencia de dicha unidad lo constituye un dossier elaborado por el mismo tutor y que sirvió como material básico para el seguimiento ordinario de las clases.

Nuestro propósito fundamental con la unidad didáctica de *Los fascismos: el fascismo italiano, el nazismo alemán y los neofascismos* era el de, al margen de los conocimientos teóricos de los diferentes sucesos históricos determinados que transmitimos a los alumnos y que posteriormente demostraron en un examen elaborado por nosotros mismos, era el de consolidar en el alumnado una conciencia cívica y democrática, tolerante y respetuosa ante la diversidad. Los alumnos han de valorar que su actual situación es fruto de una continua lucha por la conquista de libertades y derechos y que, por tanto, han de conservar y defender. Por ello, es obvio que el enfoque curricular planteado para la unidad didáctica es el sociopolítico, pues nos centramos fundamentalmente en la asimilación de determinados valores y en el desarrollo de una conciencia crítica y activa. Ahora bien, ello inevitablemente conllevaba a considerar también otros enfoques, como el psico-educativo, pues para la consecución de dicha conciencia es preciso desarrollar una serie de habilidades intelectuales y cognitivas que implican un análisis crítico y un sentido racional de los conocimientos. Al fin y al cabo, para que el alumno desarrolle esta capacidad de análisis y esta conciencia cívica —que era nuestro objetivo final- debe de tener una base teórica-. Por ello, en algunos casos, es inevitable reproducir la secuencia cronológica tradicional. Ahora bien, la diferencia con respecto al enfoque tradicional es que nosotros consideramos esta base conceptual como un medio para llegar a, y no como un fin en sí mismo.

En cuanto a la metodología utilizada diremos que durante las sesiones tratamos de potenciar tanto el trabajo individual como el cooperativo. Por un lado, nos esforzamos en que el alumnado adquiriera un alto grado de autonomía en sus funciones, para que sea capaz de desarrollar un análisis crítico; ello lo conseguimos con el estudio y análisis de una serie de fuentes primarias, elaborando una serie de comentarios individualmente; por su parte, para el aprendizaje cooperativo proponíamos trabajos y exposiciones colectivas pero- como no dio tiempo a todo ello- fundamentalmente

tratamos de alimentar el debate en el aula, dinamizando de esta manera nuestras propias lecciones. También complementaremos nuestras explicaciones teóricas con soporte audiovisual y/o musical, así como el visionado de películas o documentales. En cuanto a la distribución espacial de las clases, diremos que contamos con una media de treinta alumnos y, como todas las aulas están equipadas con un proyector, no fue necesario desplazarnos a otras aulas ni realizar desdobles.

Para concluir con esta cuestión diremos que la realización de esta unidad didáctica ha sido de gran ayuda y lo creemos fundamental para nuestra formación como docentes, pues además de que es una de las principales labores que tiene un docente, con ella hemos podido apreciar como la realidad o las diferentes realidades educativas difieren de los conceptos y planteamientos teóricos y que, por tanto, todo lo que se ha pensado en un ámbito teórico antes de ponerlo en práctica en un aula puede ser- y generalmente lo es- modificado debido a las particularidades que presenta el centro, el personal docente o los alumnos, así como con los recursos de los que se dispone. En nuestro caso concreto este problema no fue muy grave pues, como decíamos, hemos tenido unas dieciséis sesiones para el desarrollo de la unidad didáctica, lo que supone tiempo suficiente para aplicar también las diferentes actividades que teníamos planteadas, como era el caso fundamentalmente de los debates grupales o el visionado de películas y documentales seleccionados. Además, el centro también estaba equipado convenientemente de recursos TICs. Sí que tuvimos, por su parte, un desfase temporal entre un grupo y otro, no pudiendo realizar con el segundo el conjunto de actividades que sí hicimos con primero de bachillerato de ciencias sociales.²⁵

En cualquier caso, la experiencia del periodo de prácticas fue muy gratificante y en concreto la aplicación de dicha unidad didáctica; un tema, el de los fascismos, del que nos consideramos seguidores y que, como comentaremos posteriormente en el proyecto de innovación, nos permitía crear continuos paralelismos con el presente y la situación actual de nuestros alumnos.

²⁵ En nuestro caso concreto tuvimos la fortuna de poder aplicar esta misma unidad didáctica a dos grupos de bachillerato diferentes, uno de ciencias sociales y otro de la rama de artes y, como decímos, las propias peculiaridades que presentan los alumnos, así como cuestiones ajenas a nosotros como excursiones externas o días no lectivos, explicaron este desfase de en torno a dos sesiones entre unos y otros, aún aplicando los mismos métodos y planteamientos.

3.3: Proyecto de Innovación:

Por su parte, el siguiente trabajo que aquí destacamos por ser igualmente un reflejo de la formación docente es un proyecto de innovación que recoge una serie de resultados, valoraciones, interpretaciones y conclusiones derivadas de nuestro breve periodo de experiencia docente. Se trata, de este modo, de un verdadero trabajo de campo donde pusimos en práctica nuestros planteamientos teóricos y metodológicos derivados de una serie de indagaciones sobre las cuestiones y conceptos más trascendentales de nuestra materia.

Concretamente, el estudio se centra en el análisis y reflexión del concepto del fascismo, una cuestión clave para comprender buena parte del siglo XX. Éste se dividió en diferentes dimensiones que siguen un orden deductivo de acuerdo al principio metodológico del *learning cycle*, yendo de lo concreto a lo abstracto para facilitar, de esta manera, la comprensión del alumnado y la correcta interpretación y asimilación de los diferentes conceptos.

Esta experiencia, como la anterior unidad didáctica, fue realizada en el Instituto de Educación Secundaria Goya, en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de primero de bachillerato y, del mismo modo, en ella participaron dos grupos diferentes; uno de ellos de la modalidad de ciencias sociales y el otro de la rama de artes.

Así pues, este proyecto, titulado *Análisis de la experiencia docente sobre el concepto del fascismo*, se centra, como se puede apreciar, en el fascismo, un término que se circunscribe a un periodo y espacio concreto y que tiene un significado claro y preciso aunque, como sabemos, posteriormente este concepto- o su definición- ha evolucionado y ha pasado a designar aspectos más globales. En cualquier caso, está claro que es un fenómeno de entreguerras multicausal y que hinca sus raíces en Italia. Aquella Italia muy rural y poco industrializada que había formado parte del bando vencedor en la Primera Guerra Mundial y que, sin embargo, no vio sus demandas satisfechas, lo que se denominó como la Victoria Mutilada. Para facilitar su estudio, este concepto se dividió en una serie de dimensiones: autoritarismo, movimiento de masas, nacionalismo, rechazo mundo exterior, relación Iglesia-Estado y configuración de una nueva sociedad, y se trataron en clase de manera secuenciada, atendiendo al

principio del *learning cycle* y primando el soporte multimedia mediante un *power point*. Todo era visual y debía someterse a debate en clase para, entre todos, deducir la dimensión apropiada.

Del mismo modo, este proyecto se enmarca dentro de las investigaciones que a lo largo de estas últimas décadas se han realizado, apareciendo una gran cantidad de estudios e investigaciones que tratan de aclarar cuál es la reacción de los diferentes alumnos a la hora de enfrentarse a conceptos que requieren cierto grado de abstracción, como pueden ser los que se refieren a la sociedad o a la política, y cuál sería la mejor forma para que éstos pudieran trabajarlos y comprenderlos.

De esta manera, y tal y como exponemos más detenidamente en el trabajo -que se adjunta en los anexos-, por hacer un repaso general a esta corriente de investigación, destacamos que George Miller (1956) fue uno de los primeros autores que reconoció que nuestra capacidad de procesamiento de información es limitada y que, por tanto, existía- y nosotros añadimos que existe y existirá- una contradicción permanente entre la información, cada vez más ilimitada- con el caso por ejemplo de internet y sus nuevos recursos- y la capacidad muy limitada de procesamiento de información.

Del mismo modo, sin desdeñar las teorías de Miller, a lo largo de la década de los 60-70 predominará en la esfera pública la *Teoría evolutiva de Piaget*. Ésta venía a afirmar, como ya hemos comentado, que el desarrollo intelectual y cognitivo es un proceso largo que depende del grado de madurez de la persona y de su interacción con su entorno y establecía hasta cuatro tipos de etapas por las que avanzaba. Si aplicamos esta teoría al trabajo de campo, diferentes estudios demuestran que hasta bachillerato, los adolescentes no son capaces de comprender e interpretar conceptos abstractos, pues carecen de ese grado de madurez y complejidad.

De esta manera, según nos cuenta M. Carretero,²⁶ las investigaciones en torno al ámbito cognitivo demuestran que los niños y adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos clave más limitada de la que se creía, sobre todos hasta los 11-12 años.

²⁶ - Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

Asimismo, desconocen las realidades a las que se enfrentan y deben interpretar y, por tanto, les resulta imposible poner en relación los diferentes términos.

Esto por tanto hizo preguntarse a muchos autores en torno a la década de los ochenta cómo deberían enfocarse estas disciplinas en los cursos inferiores, cuando aún no se ha alcanzado ese nivel. Y también el para qué, pues si no se consigue comprender los conceptos, ¿qué conseguimos con ello? De este modo, las críticas- o más bien el cuestionamiento- sobre la utilidad de este tipo de materias en las etapas inferiores fueron abundantes y forzaron un periodo de reflexión interesante.

Asimismo, aparecieron autores que, pese a estas adversidades, sostenían que aún no habiendo desarrollado niveles elevados de abstracción, estas disciplinas eran fundamentales para desarrollar habilidades cognitivas y afectivas imprescindibles en el proceso evolutivo del niño. Por ello, afirmaban que la existencia de éstas en los currículos básicos de secundaria estaba más que demostrada.

Por su parte, aún adquirida esta complejidad, es cierto que los alumnos tardan en procesar la información y comprender los conceptos pues, tal y como afirman algunos estudiosos como Hirst (1973), toda forma de conocimiento está compuesta por una serie de elementos o características que conforman todo un proceso de construcción lento y paulatino del conocimiento. Estas características se pueden sintetizar en cuatro: los conceptos específicos, el modo de articular y relacionar esos conceptos, el modo específico de aportar evidencias y, por último, el propio modelo de realizar una investigación.

Ante tal situación hemos de asumir que la única manera de que los alumnos comprendan conceptos y fenómenos cada vez más abstractos es que desarrollem sus propios elementos y herramientas, pues de esta manera podrán interpretar la propia realidad que les rodea, elaborando ellos mismos su aprendizaje. En lo que respecta a nosotros, los docentes, como gestores por tanto de la actividad del aula, debemos mediar entre el alumno y los conceptos, aplicando, para que este aprendizaje sea exitoso, un método deductivo acorde al principio metodológico del *learning cycle*, tal y como muestran algunos autores como Carretero, Asensio y Pozo (1991). Gracias a éste, el alumno parte de realidades muy concretas y específicas para evolucionar, con la ayuda del docente, hacia formas cada vez más abstractas.

Un proceso, como vemos, largo y paulatino-pero sin duda fructífero- que se puede sintetizar en dos fases bien generales: la primera, la propiamente deductiva sobre conceptos cada vez más abstractos y la segunda, que pasa por eliminar la concepción estática y aislada que tienen de los conceptos sociales e ir tejiendo toda una red conceptual compleja.

De esta forma, la aplicación de este proyecto en el aula puso de manifiesto la realidad de la situación y, por tanto, la gran dificultad que presentan los alumnos para comprender e interpretar conceptos abstractos, que escapan de lo concreto. En el formulario que se entregó para que los alumnos pusieran en práctica los conocimientos teóricos trabajados durante el proyecto, para el que dedicamos tres sesiones, se evidenció el carácter parco y sintético de sus respuestas y su visión de lo concreto y determinante. En la mayoría de los casos era común que en las respuestas se incluyeran ejemplos que nosotros habíamos utilizado en las explicaciones para facilitar la comprensión del fenómeno. Además, como ya comentamos más detenidamente en el proyecto, donde incluimos una merecida autocrítica, fallamos a la hora de formular las preguntas, cayendo en el error de hacerlas ambiguas y abiertas, cuestión que dificulta aún más si cabe el proceso deductivo de los alumnos. En cualquier caso y tal y como evidenciamos en los exámenes que realizaron al término de la unidad didáctica y de este proyecto, la mayoría de ellos adquirieron al menos los conocimiento básicos y esenciales de la materia en cuestión.

3.4: Estudio comparativo:

En el siguiente apartado nos dispondremos a exponer las razones por las que creemos que estos trabajos seleccionados son los que mejor representan la esencia general del máster y la íntima relación que tienen entre ambos. De esta manera, como se puede evidenciar, es obvio que el concepto trabajado en el proyecto de innovación se integra y forma parte de la propia unidad didáctica diseñada,, lo que explica que a lo largo de las diferentes sesiones lo trabajáramos de manera conjunta, interrelacionando los diferentes procesos. Decimos estos porque lo primero que hicimos fue dedicar las dos primeras sesiones para el proyecto de innovación, sirviéndonos de introducción a la propia unidad didáctica. Tras ella, continuamos con el transcurso ordinario de las

sesiones, poniendo en práctica todos los procedimientos planteados en la unidad didáctica, para concluir de nuevo con el proyecto de innovación, cerrando el círculo iniciado y que nos servía para valorar los conocimientos adquiridos de los alumnos de manera progresiva.

Como vemos por tanto, en estos dos trabajos el hilo argumental imperante es el fascismo o la temática de los fascismos. Esto es así porque guardaba una lógica con lo que habíamos ido trabajando hasta entonces, en concreto con el diseño curricular que habíamos realizado para el primer cuatrimestre. Este diseño era para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo y en él, obviamente, consideramos, aunque no de forma específica, este concepto, pues la programación didáctica abarcaba toda la contemporaneidad.

Así pues, escogimos este concepto para mantener una misma línea interpretativa y reflexiva que, en cierta manera, fuera coherente. Además, todo esto adquirió mayor relevancia cuando en el periodo de prácticas se nos asignó a primero de bachillerato como curso de referencia donde impartir nuestras clases y, no sabemos si la fortuna tuvo algo que ver, por las fechas en las que estuvimos en el instituto la programación didáctica de nuestro tutor se acercaba al concepto del fascismo, quien había elaborado todo un dossier para tratarlo explícitamente. De esta manera, conseguimos ocuparnos de la unidad didáctica de *El Fascismo, el nazismo alemán y los neofascismos*. Esta relación también atiende a factores académicos. Como se puede evidenciar, nuestra formación es radicalmente contemporánea y, por lo tanto, había que seleccionar conceptos o cuestiones que formaran parte de nuestro bagaje intelectual.²⁷

Por otro lado, diremos que ambos trabajos también guardan relación en su propia estructura. Una estructura que ya venía establecida. Como hemos comentado, en el caso de la unidad didáctica, nuestro diseño siguió como referencia el dossier realizado por el tutor del centro, el cual nos facilitó sobremanera el trabajo anticipado de las clases, además de las cuestiones normativas y legislativas que se saldaron consultando los documentos oficiales. Por su parte, el proyecto de innovación venía delimitado por las directrices de la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación*

²⁷ No queremos decir con ello que desconozcamos el resto de cuestiones o conceptos planteadas pues, al fin y al cabo, somos historiadores o, al menos, tendemos a ser modestamente profesores y/o difusores de la historia-, pero sí que es verdad que nuestra tendencia contemporánea nos marca significativamente las líneas de actuación a seguir y, por ello, no había mejor concepto planteado para trabajar en ambos casos que el del fascismo, y así lo hicimos.

educativa en Geografía e Historia y del profesor J. Paricio. No obstante, ambos coinciden también en que a pesar de esta estructura básica, existe un amplio margen de innovación. De hecho, esto es otro de los aspectos por los que los destacamos, pues su naturaleza es eminentemente creativa y, por tanto, podemos decir que en ellos se recogen fielmente nuestras reflexiones e interpretaciones sobre nuevas técnicas pedagógicas y enfoques metodológicos. En este sentido, el hilo conductor de ambos ha sido el de la introducción de las metodologías activas. Aunque sí que es verdad que en algunos casos sigue perviviendo el enfoque tradicional-pues algunas sesiones las realizamos eminentemente teóricas-, en ambos casos tratamos de aplicar técnicas vanguardistas. En la unidad didáctica, planteamos una serie de actividades que estimulaban el debate continuo y abierto entre los alumnos, aplicando el aprendizaje dialógico, así como la utilización de recursos multimedia y TICs. Del mismo modo, durante el proyecto de innovación primó el aprendizaje por descubrimiento o, más específicamente, la técnica conocida como *learning cycle*, mencionada anteriormente, que sitúa al alumno en el centro del aprendizaje

Por último, destacaremos que otros de los factores relevantes ha sido el del paralelismo con el presente que planteaban y permitían ambos trabajos. Consideramos que asistimos a un periodo sociopolítico con bastante incertidumbre, donde surgen con fuerza movimientos de ultraderecha o neofascistas que, en algunos de los casos, llegan incluso a formar parte de gobiernos. Todo ello circunscrito en Europa fundamentalmente. Así que decidimos tratar esta cuestión con los alumnos, máxime cuando en el dossier del tutor también se desarrollaba este asunto.

4- Conclusiones.

En el siguiente apartado nos dispondremos a realizar una serie de reflexiones que ponen punto final a este ensayo sobre el ámbito educativo. En primer lugar, tal y como hemos ido comentado a lo largo de las páginas anteriores, éste es una continuación del antiguo CAP pero en una versión mejorada, pues ha sido alargado en el tiempo-y quizás nuevamente se cambie, pasando de uno a dos años-, resultando positivo, pues la formación docente que se obtiene a lo largo de este año con el máster es lo bastante sólida como para estar ya preparado, aunque de manera inicial y básica, en la carrera docente. Por tanto, es evidente que la formación que se obtiene tanto del

ámbito de la pedagogía como del de la psicología o de la sociología es fundamental para nuestro posterior proceder en el aula y manejo de las distintas situaciones, comprendiendo las particularidades de los distintos alumnos. Del mismo modo que también es completamente necesario para el conocimiento de las diferentes técnicas y herramientas metodológicas que existen y que se pueden poner en práctica en un aula, lo que contribuye a que paulatinamente vayamos consolidando nuestro propio modelo de actuación en este proceso continuo de formación docente.

Por tanto, en líneas generales podemos concluir afirmando que la experiencia del máster es positiva, aun existiendo una serie de aspectos que sin duda se pueden mejorar. Decimos esto porque en ocasiones las clases teóricas pueden parecer demasiado densas y, por su parte, los trabajo prácticos a veces son numerosos, aunque entendemos que es la mejor manera de transmitir estos conocimientos. En cualquier caso, creemos que en todo momento se ha sabido qué transmitir a los alumnos y la oferta educativa es extensa, adaptándose a las necesidades de los estudiantes. Además, las clases teóricas, que pueden suponer algo abstractas, se subsanan con los debates continuos y abiertos que se suceden durante las mismas, dinamizándolas. Una cuestión necesaria pues, ante todo, es coherente con lo que se está transmitiendo en el máster; si se difunden y defienden las metodologías activas resulta primordial aplicarlas en el mismo. Ahora bien, como hemos comentado en las líneas anteriores, lo mejor del máster ha sido sin lugar a dudas el período de prácticas que desarrollamos en el I.E.S Goya, pues fue donde pudimos aplicar nuestros conocimientos y planteamientos y entrar de lleno en el funcionamiento de la experiencia docente, reflexionando sobre la propia realidad del sistema educación y las dificultades y retos que éste afronta.

En definitiva, consideramos este máster como el inicio de una larga andadura como docentes y el paso previo para entrar en un aula. Aunque el futuro no es del todo prometedor y sabemos los sacrificios que implica adquirir una plaza como docente, sobre todo en los centros públicos, lo tomaremos como un carrera de fondo que paulatinamente trataremos de ir superando paso a paso, sin cejar en el empeño. Del máster nos quedamos sobre todo con las innovadoras técnicas y planteamientos referentes a las metodologías activas, así como la visión del docente como gestor de la actividad del aula, una idea fundamental que trataremos de aplicar en nuestra profesión.

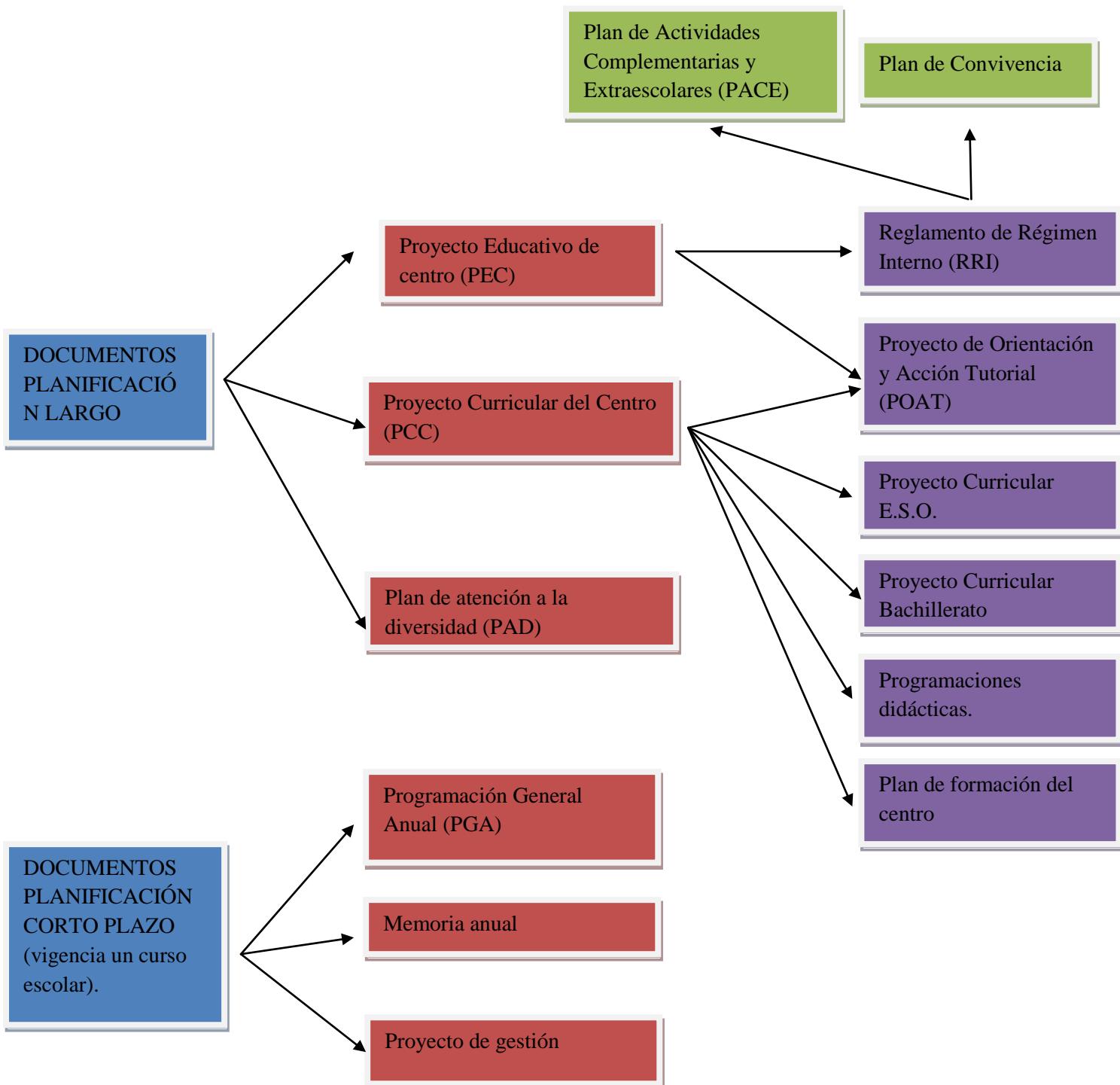
5- Bibliografía.

- Bernal, J.L. (Coord.), Cano, J. y Lorenzo, J. (2014): Organización de los centros educativos. Zaragoza: Mira.
- Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.
- Bourdieu, Pierre. (2003) Capital cultural, escuela y espacio social. Bs. Aires, Argentina.
- Brown, P. L., & Abell, S. K. (2007). Examining the learning cycle. *Science & Children*, 46, 58–59.
- Cabrera Gyerra, I. Vázquez Rosabal, J.A. (2012). La Educación, un fenómeno social complejo. *Revista digital sociedad de la información*. Nº 38. Disponible en <http://www.sociedadelainformacion.com/>
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 153-167.
- Daviet, B. (2016). Revisar el principio de la educación como bien público. *Documentos de Investigación y Prospectiva en Educación*, No. 17. París: UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/rethinking-education/erf-papers/>
- Departamento de Educación, cultura y deporte, Gobierno de Aragón. *Historia del Mundo Contemporáneo*.
- Departamento de Educación, cultura y deporte, Gobierno de Aragón. Orientaciones metodológicas para la etapa. *Anexo I*.
- Departamento de educación, universidad, cultura y deporte. Secretaría general técnica. (2013). *Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la etapa de educación secundaria obligatoria*. ISBN: 978-84-8380-316-5
- Durkheim, Émile (1998). Educación y pedagogía. Ensayos y controversias. Bs. Aires, Argentina Editorial Losada.

- Fernández de Haro, Eduardo. El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo. *Departamento de psicología evolutiva y de la educación*. Disponible en: http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos/!
- Imbernón, Francisco. La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *Universidad de Barcelona*.
- Janetzita (2013). La educación como fenómeno social desde la perspectiva fundacionalista. *Slide share*. Consultada en fecha de 20-06-2017: <https://es.slideshare.net/janetzita/la-educacion-como-fenomeno-social-desde-la-perspectiva>
- Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios sobre educación*, 1, pp 99-110.
- Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), 63-69.
- Martínez, S. Beatriz. “Carta a un profesor: una reflexión sobre la práctica docente”. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*. N° 2, p. 79.
- Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). The Space of Learning. In F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nichol, J. & Dean, J. (1997). History 7-11. Developing Primary Teaching Skills. London & New York: Routledge. Pág. 108-117.
- Orden de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación secundaria en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. BOA 3/12/07.
- Palomar, M.J. (2010). *La importancia de la programación didáctica en el proceso enseñanza aprendizaje en la educación secundaria obligatoria*.
- Slavin, R. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement. What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69. Págs 44 y ss.
- Universidad de las Américas, *Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.udla.cl/portales/tp9e00af339c16/uploadImg/File/PlanesDeEstudio/Guia-metodos-y-estrategias-UDLA-11-08-15.pdf>

6- ANEXOS:

6.1 Anexo 1: Mapa de Documentos.



6.2. Anexo 2. Unidad Didáctica: Los fascismos. El fascismo Italiano, el nazismo alemán y los neofascismos.

ÍNDICE:

1- Introducción.....	3-5
1.1: Ubicación de la unidad didáctica.	
1.2: Inserción de la unidad didáctica en el contexto del IES.	
2- Objetivos.....	5-8
2.1: Objetivos de la etapa	
2.2: Objetivos de la materia	
2.3: Objetivos de la unidad didáctica	
3- Contenidos.....	8-10
3.1: Contenidos curriculares	
3.2: contenidos específicos de la unidad	
4- Orientaciones didácticas y metodológicas.....	10
5- Actividades. Desarrollo de la unidad didáctica.....	11-13
6- Criterios de evaluación.....	13-15
7- Bibliografía.....	16
8 Anexos.....	17-22

1- INTRODUCCIÓN:

1.1: UBICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Esta unidad didáctica se integra dentro de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo en la etapa de primero de bachillerato. Su impartición es obligatoria para la rama de ciencias sociales así como en otros grupos o ramas de bachillerato, como en el caso de artes, sin perjuicio de que tenga carácter optativo para otras modalidades de bachillerato. Como se trata de la primera etapa de bachillerato, esta signatura habitualmente está orientada hacia alumnos que tienen entre dieciséis y dieciocho años, dependiendo de su trayectoria académica anterior. En el caso de los centros que oferten bachillerato vespertino o nocturno- como será nuestro caso- , podemos encontrarnos alumnos de mayor edad, por ello el docente ha de tener en cuenta este tipo de variaciones para adaptar los conocimientos y los diferentes procedimientos de la materia a su capacidad cognitiva y psico-educativa.

El marco jurídico de referencia de esta unidad didáctica corresponde a los Reales Decretos 1700/91 de estructura del Bachillerato y 1178/92 de enseñanzas mínimas del Bachillerato, además de la Orden ECD/494/2016 de 26 de Mayo en el caso de la Comunidad Autónoma de Aragón. También, por su parte, habrá que considerar los sucesivos niveles de concreción curricular, fundamentalmente el Proyecto Curricular del Centro y la Programación Anual del Departamento de Ciencias Sociales.

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

Está unidad didáctica se circunscribe al Instituto Goya. Éste se crea en 1845 siendo considerado de primera clase o superior, puesto que en Zaragoza había Universidad y dependía de la facultad de Filosofía y Letras. Por ello, el centro se construyó en la Magdalena, anexo a la Universidad. Como decimos, será el primer instituto de la ciudad y ha recibido a lo largo del tiempo distintas denominaciones, siendo la actual “Instituto de Educación Secundaria Goya.”

El presente edificio, en la avenida de Goya, fue inaugurado en el curso 58-59 bajo la dirección de D. Emilio Moreno Alcañiz y, hasta los años 70-71, fue el único instituto masculino de Zaragoza, aunque a lo largo de los cincuenta se habían ido construyendo filiales. En la actualidad dependen de éste institutos como Compañía de María, El Carmelo, El Salvador y La Salle- Gran Vía.

Goya pertenece a la categoría de instituto histórico, pues fue el primero de la ciudad de Zaragoza. Por ello, forma parte de la Asociación de Institutos Históricos Españoles y atesora una serie de expedientes, materiales y libros diversos de gran valor. En concreto, es destacable que el centro conserva los expedientes académicos de todos los alumnos de ambos性s hasta 1932 y desde 1936 a 1970 de todos los varones, así como fondos para la enseñanza de las ciencias naturales del Museo Nacional de Ciencias Naturales y cuadros en depósito del Museo del Prado.

Fruto de esta antigüedad, por su parte, es preciso destacar la magnífica biblioteca de la que dispone el centro, con material sensible que data, en según qué casos, del s-XVII, y al que pueden acceder, previa autorización, diferentes investigadores y estudiosos.

El segundo aspecto a destacar sería la amplia oferta educativa de la que el instituto dispone, aunque hemos de decir que, como presenta una estructura invertida, es decir, más alumnos en bachiller que en la E.S.O., parece que los esfuerzos se inclinan hacia las etapas superiores. Dentro de la oferta, destaca fundamentalmente el plan de bilingüismo en alemán que el instituto lleva desarrollando durante unos años. Por lo que hemos ido pudiendo comprobar, parece ser que ya en el s. XIX en el instituto se cursaba alemán. Sin embargo, se abandonó esta enseñanza y ha sido durante estos últimos años cuando se ha recuperado y se ha implantado este bilingüismo, lo cual supone una seña de identidad pues solo es ofertado, en toda Zaragoza, en éste y en el I.E.S. Miguel Catalán.

La oferta continua con tres modalidades diferentes en bachillerato (ciencias, humanidades y artes), así como con un curso vespertino y un novedoso Programa de Tecnificación Deportiva en la E.S.O destinado a los alumnos deportistas, para que puedan compaginar ambas aptitudes. Por último, destacamos que el centro está capacitado para realizar exámenes de Cambridge, pues está acogido al Plan Nacional de Exámenes de la Universidad de Cambridge.

Por su parte, e integrado en el marco de una metodología activa, el centro participa en múltiples proyectos. Hemos contabilizado hasta un total de treinta programas de los que destacaremos algunos como: Proyecto “Colegios: socios de futuro”, organizado por el *Goethe Institut* y la embajada de Alemania; integración de alumnos con necesidades educativas especiales; Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR); Programa Escuela 2.0.; Programa “leer juntos a los clásicos”; Programa de acogida e integración de alumnos inmigrantes: tutores de acogida; Programa Jesús Moncada; Máster del Profesorado con la certificación de la Agencia de Calidad de Aragón desde 2014, etc.

El instituto centra, también, parte de sus esfuerzos en la implantación de las nuevas tecnologías y en el uso de las TIC para adaptarse a los vertiginosos cambios que traen las nuevas realidades sociales. En este sentido, ya hemos mencionado que dispone de una gran sala de informática, con material renovado y con una amplia red que abarca todas las instalaciones. Así mismo, también se dispone de un total de cuarenta ordenadores mini portátiles que están dispuestos para ser utilizados en las aulas- parece ser que el plan de la DGA era distribuir un ordenador por alumno, pero los fondos no llegaron-, y de unas cuantas pizarras digitales, aunque no nos han parecido excesivas, sino más bien escasas en según qué casos.

2- OBJETIVOS:

2.1 OBJETIVOS DE ETAPA:

Si atendemos al Proyecto Curricular de Primero de Bachillerato apreciamos los objetivos generales de etapa que persigue el centro. Entre ellos, cabe destacar el interés por desarrollar en el alumnado una conciencia ciudadana basada en valores democráticos y cívicos para una posterior convivencia pacífica, respetuosa y tolerante. Asimismo, el instituto reconoce y defiende la aplicación del principio de igualdad de oportunidades y de género y del diálogo y la mediación como antídotos para la resolución de conflictos. Por su parte, en un campo más teórico, se pretende que los alumnos adquieran un alto nivel de madurez intelectual, así como un notable enriquecimiento cultural y el desarrollo de un espíritu analítico y crítico, comprometido con nuestro propio patrimonio histórico, cultural, lingüístico y natural. Por último, algunos objetivos profundizan en las nuevas realidades sociales a las que se debe de hacer frente. Por ello, se expresa la necesidad y el deseo por la incorporación de nuevos procedimientos y metodologías, así como el uso generalizado de las TIC.

Del mismo modo, el documento recoge el interés por potenciar de manera combinada el trabajo personal y autónomo de los alumnos con el trabajo cooperativo, dentro y fuera de las aulas. Ante todo, no obstante, se trata de aplicar una metodología activa que integre al alumnado y le haga partícipe. Por ello, destaca la crítica que se hace de la perduración del enfoque tradicional y de su implantación, en ocasiones evitable, en las aulas, así como de los materiales y recursos de los que hace uso: “El libro de texto no debe constituir el principal y único recurso didáctico, sino que se debe potenciar el uso de una variedad de materiales y recursos, considerando especialmente la integración de las bibliotecas (del Centro, del entorno, virtuales...) y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza/aprendizaje“ (p. 8). Como vemos, en la cita se hace un alegato para introducir nuevos recursos y metodologías acorde a los tiempos y a las nuevas realidades sociales.

2.2 OBJETIVOS DE LA MATERIA DE HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO:

El propósito fundamental de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo es analizar e interpretar las principales líneas temporales que marcan nuestro mundo actual. Una época apasionante en la que asistimos a un cambio radical en las estructuras de poder y de pensamiento que traen consigo el derrumbe del Mundo Viejo- el Antiguo Régimen absolutista- y el auge del Mundo Nuevo, donde a la luz de las revoluciones tanto industriales como burguesas se consolidará nuestra actual democracia.

Es por tanto esta condición de antecedente próximo lo que nos lleva, como docentes, a crear continuas líneas de relación con este pasado tan cercano, pues será en este donde encontraremos las respuestas y, en definitiva, la razón de ser de nuestro actual sistema sociopolítico. Nuestras instituciones, nuestra concepción del ser humano, valores tan intrínsecamente democráticos como el sufragio universal o la soberanía nacional, la emancipación femenina, la tolerancia o el respeto a la multiculturalidad son rasgos que se han ido fraguando durante todo este tiempo.

Por ello, consideramos esencial el conocimiento de esta materia para consolidar en el alumnado una conciencia cívica y democrática, tolerante y respetuosa ante la diversidad. Los alumnos han de valorar que su actual situación es fruto de una continua lucha por la conquista de libertades y derechos y que, por tanto, han de conservar y defender.

De esta manera, y entre los objetivos concretos que se plantean, destacamos los siguientes:

Obj. HMC. 1. Conocer y asimilar los fenómenos históricos más importantes que marcan la era contemporánea. Es preciso que los alumnos sepan localizar estos fenómenos correctamente en una línea temporal y espacial, elaborando si para ello fuera necesario, un marco conceptual nítido y sintético.

Obj. HMC. 2. Reconocer y relacionar las principales estructuras sociales, políticas, económicas, culturales y religiosas que marcan nuestra actual forma de pensamiento y actuación. Para ello, facilitaremos al alumno la comprensión de la historia estableciendo dialécticas: Mundo Nuevo-Mundo Viejo, Revolución-Contrarrevolución, Absolutismo-liberalismo, Metrópolis-colonias...

Obj. HMC. 3. Interpretar la trascendencia de dichos fenómenos a la luz de fuentes primarias y secundarias y de documentación auxiliar estimulando, de este modo, la capacidad de análisis crítico en el alumnado.

Obj HMC. 4. Señalar y exponer los principales movimientos sociales así como las principales corrientes de pensamiento generadas a partir de la Revolución Francesa. El alumno ha de saber establecer una clara relación entre los distintos fenómenos y los posibles paralelismos con el presente.

Obj HMC. 5. Estimular en el alumnado la formación de una conciencia ciudadana y democrática que participe activamente en las instituciones, comprometida con su entorno social y con el medio ambiente. Se profundizará nuevamente en el funcionamiento de nuestro actual sistema político: instituciones, sufragio, organización territorial, ley electoral... con el fin de que el alumno se convierta en un individuo intelectualmente sólido para su futura vida política.

Obj HMC 6. Asimismo, fomentar la integración social y el respeto a la diversidad. Desde la defensa de los Derechos Humanos, el alumno ha de interiorizar una serie de valores humanos, éticos y morales para el desarrollo de una convivencia pacífica, tolerante y comprometida. Se trabajará el sentimiento de empatía con respecto a otros grupos culturales que tradicionalmente han padecido una situación de inferioridad.

2.3 OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:

1. Analizar y comprender las principales causas que explican la crisis de las democracias en la Europa de Entreguerras y el ascenso de los fascismos.

2. Definir el concepto de fascismo y conocer sus caracteres políticos, sociales, económicos, culturales e ideológicos más representativos.

3. Estudiar la implantación de dicho movimiento en los diferentes países, especialmente en Italia y Alemania, así como su desarrollo hasta la Segunda Guerra Mundial.

4. Valorar la situación de las potencias democráticas Europeas ante el auge y agresividad de los regímenes fascistas y su posición ante la sucesión de los diferentes acontecimientos.

5. Comprender el discurso nacional-belicista y la retórica imperial de estos regímenes. Debatir sobre una nueva era imperial y realizar un seguimiento de los países conquistados.

6. Analizar la capacidad de captación y movilización de una gran masa de estos nuevos movimientos. A su vez, hacer referencia al uso de la propaganda y a los mecanismos de manipulación política.

7. Señalar la nueva estética que implantarán dichos movimientos. Una nueva sociedad basada en los principios futuristas y en hondas raíces de un pasado glorioso y mitológico.

8- Identificar las principales causas que explican el surgimiento de una nueva oleada de movimientos de ultraderecha o neofascistas en Europa.

9- Evaluar la situación de crisis política, económica y social a la que asistimos y la deriva hacia los extremismos. Plantear si existe una situación de no retorno.

3- CONTENIDOS:

3.1: CONTENIDOS CURRICULARES:

La Orden ECD/494/2016, de 26 de Mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, divide la materia de Historia del Mundo Contemporáneo en diez bloques conceptuales de entre los que destaca uno específico para tratar el asunto de los fascismos, aunque de manera más global, concretamente enmarcado en el bloque cinco con el título: “El periodo de entreguerras. La Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias.”

Un bloque, como vemos, bastante extenso que abarca desde los instantes finales de las Gran Guerra, a la altura de 1919, hasta las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial entorno al año 1945 para, posteriormente con el bloque seis, abordar la situación y división del mundo en bloques. Asimismo, este bloque se podría dividir en tres unidades didácticas generales aunque en el currículo oficial no se establece un marcaje férreo. En el caso de nuestro instituto y siguiendo las pautas de nuestro tutor del *practicum*, este bloque se dividió en tres grandes unidades: una unidad didáctica para explicar las consecuencias directas de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa; la segunda, que se centraba en la Europa de entreguerras y el ascenso de los fascismos y, por último, la tercera, que trataría más profundamente la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias.

En nuestro caso, el desarrollo monográfico lo haremos sobre la segunda unidad didáctica del bloque aunque, obviamente, establecimos continuos líneas de unión con el resto.

3.2 CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:

a) Conceptuales:

I. Circunstancias históricas en las que se desarrolla el fascismo.

- Crisis económica.

-La Revolución Bolchevique.

- La humillación nacional de los vencidos.

- Crisis de las democracias.

II. Concepto y caracteres del fascismo.

III. La subida al poder de Benito Mussolini.

IV. Aspectos políticos, económicos y sociales de la dictadura fascista en Italia.

V. La subida al poder de Adolf Hitler.

VI. Aspectos políticos, económicos y sociales de la dictadura nazi en Alemania.

VII. Los neofascismos. Principales características y circunstancias sociopolíticas en las que se desarrollan hoy.

VIII. Carl Schmitt.

- Biografía intelectual.

- El orden mundial tras la II Guerra Mundial. La idea de *Gobraum*.

b) Procedimentales.

1. Desarrollar un método de análisis y comentario de mapas y textos históricos que explican el fenómeno de los fascismos.

2. Valorar la situación de la Europa de entreguerras y el shock que supuso la Primera Guerra Mundial como desencadenante de un nuevo movimiento social y político.

3. Sintetizar e interpretar los sucesos más trascendentales desde la llegada de Benito Mussolini hasta la Segunda Guerra Mundial.

4. Tener presente continuamente el desarrollo de la Revolución Rusa y la conformación de su órbita de poder. Esta Revolución será la causante de los miedos de unos y de los anhelos de otros tantos.

5. Interpretar dichos sucesos como una encrucijada entre comunismo y fascismo y el apoyo, directa o indirectamente, de las élites financieras, políticas y sociales a los regímenes fascistas.

6- Desarrollar la capacidad de análisis crítico del alumnado mediante el estudio de fuentes primarias. Asimismo, profundizar en los elementos multimedia y cartográficos.

7-Impulsar la reflexión y el debate colectivo mediante actividades cooperativas que integran al conjunto de alumnos/as.

8-Transmitir hábitos de estudio, como por ejemplo, los comentarios de texto o imágenes. Otorgar las herramientas necesarias para que los alumnos/as puedan desarrollar un trabajo autónomo.

c) Actitudinales:

1-Despertar el interés de los alumnos por la historia y, en concreto, por esta apasionante época, crucial para el desarrollo posterior del mundo que hoy conocemos y conocen nuestros alumnos.

2-Desarrollar competencias clave en el alumnado como la lingüística, matemática, social-ciudadana o la del tratamiento de información fundamentalmente.

3- Estimular en el alumnado una conciencia crítica y ciudadana, comprometida con su entorno y activa democráticamente.

4- ORIENTACIONES DIDÁCTICA Y METODOLÓGICAS:

Como se puede apreciar según hemos ido exponiendo en los apartados previos dedicados a los objetivos y contenidos curriculares, es obvio que el enfoque curricular planteado para la unidad didáctica es el sociopolítico, pues nos centramos fundamentalmente en la asimilación de determinados valores y en el desarrollo de una conciencia crítica y activa. Ahora bien, ello inevitablemente conlleva a considerar también otros enfoques, como el psico-educativo, pues para la consecución de dicha conciencia es preciso desarrollar una serie de habilidades intelectuales y cognitivas que implican un análisis crítico y un sentido racional de los conocimientos. Al fin y al cabo, para que el alumno desarrolle esta capacidad de análisis y esta conciencia cívica –que es nuestro objetivo final- debe de tener una base teórica-por ello, en algunos casos, es inevitable reproducir la secuencia cronológica tradicional-. Ahora bien, la diferencia con respecto al enfoque tradicional es que nosotros consideramos esta base conceptual como un medio para llegar a, y no como un fin en sí mismo.

En cuanto a la metodología utilizada proponemos potenciar tanto el trabajo individual como el cooperativo. Por un lado, nos esforzaremos en el que alumnado adquiera un alto grado de autonomía en sus funciones, para que sea capaz de desarrollar un análisis crítico y

constructivo. Para ello trabajaremos el análisis de fuentes primarias y secundarias y la exposición oral.

Por su parte, para el trabajo cooperativo proponemos trabajos y exposiciones colectivas pero fundamentalmente trataremos de alimentar el debate en el aula, dinamizando de esta manera nuestras propias lecciones. También complementaremos nuestras explicaciones teóricas con soporte audiovisual y/o musical, así como el visionado de películas o documentales.

Así pues, una metodología activa que interrelaciona diferentes planteamientos. Uno de los métodos o procedimientos especialmente elegidos será el de la técnica del *learning cycle* o, muy relacionado con esta, el aprendizaje por descubrimiento, fundamentalmente para los primeros días. La idea es que los alumnos vayan elaborando su propio aprendizaje, siendo conscientes de ello, mediante una serie de actividades guidas por el docente que van de lo concreto a lo abstracto, poniendo en práctica un método deductivo. De esta forma es más fácil que los alumnos lleguen a comprender la totalidad del concepto que se está trabajando y puedan interpretarlo correctamente.

En cuanto a la distribución espacial de las clases, diremos que contamos con una media de treinta alumnos y, como todas las aulas están equipadas con un proyector, no es necesario desplazarnos a otras aulas ni realizar desdobles. A continuación exponemos de manera exhaustiva el desarrollo teórico y práctico de la unidad didáctica.

5- ACTIVIDADES. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

1^a Fase: Introducción, motivación, evaluación inicial.

1^a Sesión:

- Elaboración de un *one minute paper*. Los alumnos deben responder en un minuto a esta pregunta: ¿Qué es el fascismo? Los resultados nos servirán para realizar una evaluación inicial y comprobar los conocimientos previos.

- Puesta en práctica del proyecto de innovación docente. Se trabajará el concepto del fascismo, dividido en diferentes características o dimensiones para que los alumnos puedan ir deduciendo el conocimiento, yendo de lo concreto a lo abstracto, en un proceso de *learning cycle*. Éstas son las siguientes: autoritarismo, movimiento de masas, nacionalismo, militarismo, imperialismo, rechazo al mundo exterior, consolidación de una nueva sociedad (principios futuristas y preocupación por su pasado).

Este proyecto se halla elaborado en un Power Point y a cada dimensión se le ha asignado una fuente para facilitar la comprensión del alumno. También, por su parte, se proyectarán fragmentos seleccionados de “La ola”, de *Dennis Gansel*.

2^a Sesión:

- Continuación del Proyecto de Innovación.

2^a Fase: Definición y descripción.

3^a Sesión:

-Inicio de las lecciones teóricas con el dossier del profesor. Explicación de las circunstancias históricas en las que se desarrolla el fascismo.

- Explicación y comentario del mapa de la Europa de Entreguerras y la crisis de las democracias.

4^a Sesión:

- Explicación teórica del concepto y caracteres del fascismo.
- Comentario y debate de una imagen. En ella, Adolf Hitler se dirige a sus seguidores en Nuremberg en 1934.

5^a Sesión:

- Explicación de la subida al poder de Benito Mussolini.
- Elaboración de un esquema general en la pizarra.

6^a Sesión:

- Estudio de los aspectos políticos, económicos y sociales de la dictadura de Mussolini.
- Comentario y debate de la caricatura “El estado soy yo”, de 1924.

7^a Sesión:

- Análisis y comentario grupal de dos textos. Por un lado, un discurso del diputado socialista *Giacomo Matteotti* en Marzo de 1921 y, por otro, un discurso a modo de ensayo de Benito Mussolini en 1932.

8^a Sesión:

- Explicación teórica de la subida al poder de Adolf Hitler.

- Visionado de un documental de *youtube* sobre la crisis del marco alemana de 1924.

9^a Sesión:

- Explicación de los aspectos políticos, económicos y sociales más relevantes de la dictadura nazi.

- Análisis y comentario de un gráfico en el que se representa una relación entre el número de parados y el número de votantes al partido nazi entre 1924 y 1933.

- Visionado de un documental de *youtube* sobre la manipulación y los instrumentos de propaganda nazis dirigidos por *Goebbels*.

10^a Sesión:

- Lectura de un artículo de la Vanguardia sobre la nueva oleada de movimientos de ultraderecha en Europa.

- Explicación de los neofascismos y sus principales características y circunstancias sociopolíticas en las que se desarrollan hoy.

- Visionado del programa de Salvados “Hijos de la Ira”. Creación de un debate en torno a la situación actual y a la figura de determinados políticos.

3^a Fase: Evaluación:

11^a Sesión:

- Resolución de un formulario que ahonda en el concepto de fascismo. Forma parte del Proyecto de innovación y sirve para valorar la evolución experimentada por los alumnos.

- Elaboración de unas encuestas de valoración y evaluación de la figura del docente.

12^a Sesión:

- Realización del examen de la unidad didáctica

6- CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Consideradas las explicaciones anteriores sobre los procedimientos metodológicos, en el presente apartado nos detendremos en el proceso de evaluación que hemos ideado. De esta manera y de acuerdo a la legislación vigente, expondremos, plantearemos y aclararemos una serie de criterios y consideraciones que tendremos en cuenta a la hora de calificar a los alumnos.

En primer lugar y al margen de las consideraciones propias que cada docente pueda aplicar en sus materias, es obvio que existen unas normas generales que todo sistema de evaluación ha de cumplir y estas se hallan bien explicadas y establecidas en la legislación. Así que, antes de todo, deberemos de recurrir al análisis de la legislación para seguir las pautas que ésta impone.

En ese caso, destacaremos la Orden de 26 de noviembre de 2007 que, en relación con la evaluación en Educación Secundaria, tiene tres artículos interesantes: por un lado, el artículo 2.2 donde se determina que los criterios e instrumentos de evaluación han de expresarse de manera nítida y precisa en las diferentes programaciones didácticas. Por otro lado, el artículo 5.4 especifica que el resultado de los alumnos se expresará de la siguiente forma: Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT) y Sobresaliente (SB), de los que se considerará calificación negativa la de insuficiente y positivas todas las demás. Éstas, por su parte, irán acompañadas de una calificación numérica, sin decimales, en una escala de uno a diez, aplicándose la siguiente equivalencia: Insuficiente (1, 2, 3 o 4), Suficiente (5), Bien (6), Notable (7 y 8), Sobresaliente (9 y 10). Ahora bien, como se indica en la Orden, las calificaciones numéricas no son un fin en sí mismo, sino que son el medio para alcanzar determinados objetivos.

Por su parte, el Artículo 20.3 establece que: “Con el fin de garantizar el derecho del alumnado a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad, deberán hacerse públicos los criterios generales que se hayan aplicado para la evaluación de los aprendizajes, promoción y titulación”.

En este proceso de planificación de competencias y objetivos deberemos de tener también en cuenta el currículo oficial de dicha materia establecido por la DGA y por el gobierno central. En este caso, desde la institución central se diseñan las consideradas competencias básicas, que se fijan desde el gobierno central. Éstas son una serie de habilidades, destrezas, aptitudes... que puede desarrollar una persona a lo largo de su carrera educativa para transformar y comprender la realidad que le rodea. El objetivo es que, por un lado, el docente incluya estas competencias básicas en su materia y, por otro lado, que el alumnado demuestre que las ha adquirido para superar la asignatura.

Existen diferentes tipos de competencias que varían según la materia y temática. En el caso de Historia Contemporánea de primero de bachillerato, en el currículo oficial se consideran competencias como la lingüística (expresión oral y escrita fundamentalmente), la social y ciudadana (asimilación de una conciencia cívica y de determinados valores éticos), la interacción con el mundo físico (en el ámbito geográfico), el tratamiento de información y

competencia digital (trabajos de investigación), la matemática (establecer ejes cronológicos), o el aprender a aprender (autonomía e iniciativa).

En nuestro caso, abarcaremos prácticamente todas estas competencias. No obstante, es obvio que centraremos nuestros esfuerzos en algunas de ellas, puesto que el enfoque que hemos seleccionado es la perspectiva sociopolítica, con el objeto de crear futuros ciudadanos con conciencia democrática y cívica. Por lo tanto, evaluaremos más profundamente competencias como la lingüística (elaborar argumentos sólidos y saber expresarlos correctamente), la social ciudadana (trabajaremos aspectos como empatía, tolerancia, respeto, diálogo, consenso...) y la competencias de tratamiento de información y digital (análisis crítico de las fuentes para elaborar un juicio coherente).

Nuestro planteamiento es que, en primer lugar, los alumnos sepan analizar estos fenómenos de una manera crítica, demostrando un correcto manejo de fuentes, para elaborar una serie de argumentos racionales, sólidos, que se aproximen a la problemática realidad de estos conflictos. A su vez, han de saber expresar estos argumentos a sus compañeros, demostrando cierto grado de complejidad y fluidez en el lenguaje, lo que otorgará una mayor validez a sus argumentos. Por último, se entiende que, tras este proceso de reflexión, los alumnos han ido desarrollando una conciencia ciudadana, apostando por la resolución pacífica de los conflictos.

Por su parte, deberemos hacer referencia también a los estándares de aprendizaje evaluables. Éstos, que adquirieron mayor importancia con la presente ley de educación, vienen a estipular de manera profusa los conocimientos prácticos, habilidades y actividades concretas que el alumno debe saber realizar al finalizar una unidad didáctica.

La evaluación pecará de tener un enfoque académico y la valoraremos de acuerdo a criterios ordinarios en una evaluación sumativa. Al finalizar, se realizará una prueba teórica objetiva que tendrá una valoración de nueve puntos (90%), donde se evaluarán las competencias lingüísticas y racionales de los alumnos. El ejercicio contará con la definición de cinco conceptos o preguntas clave (50%), donde se manifestará su capacidad de síntesis fundamentalmente; el desarrollo de un tema a elegir entre dos (30%), trabajando cuestiones como la expresión escrita o la planificación y estructuración de ideas y un comentario de texto (20%) donde demostrarán su capacidad de análisis crítico, así como de relación y asociación de ideas. Una prueba que, pese a ser objetiva, no será memorística ya que el alumnado deberá demostrar destrezas analíticas, racionales y lingüísticas.

El punto restante se atribuirá a los alumnos bajo criterios actitudinales fundamentalmente: asistencia a clase, interés en la materia, realización de trabajos voluntarios o lecturas recomendadas.

7- BIBLIOGRAFÍA:

- Departamento de Educación, cultura y deporte, Gobierno de Aragón. *Historia del Mundo Contemporáneo*.
- Departamento de Educación, cultura y deporte, Gobierno de Aragón. Orientaciones metodológicas para la etapa. *Anexo I*.
- Departamento de educación, universidad, cultura y deporte. Secretaría general técnica. (2013). *Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la etapa de educación secundaria obligatoria*. ISBN: 978-84-8380-316-5
- Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios sobre educación*, 1, pp 99-110.
- **Orden de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte**, sobre la evaluación en Educación secundaria en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. BOA 3/12/07.
- Palomar, M.J. (2010). *La importancia de la programación didáctica en el proceso enseñanza aprendizaje en la educación secundaria obligatoria*.
- Slavin, R. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement. What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69. Págs 44 y ss.
- Universidad de las Américas, *Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.udla.cl/portales/tp9e00af339c16/uploadImg/File/PlanesDeEstudio/Guia-metodos-y-estrategias-UDLA-11-08-15.pdf>

8- ANEXOS

EVALUACIÓN. Los fascismos y el nazismo alemán.

Prof. Imanol Vergara López

Nombre.....

Calificación.....

1- Preguntas Breves:

- a) Sintetiza en qué consistieron los Pactos de Leitrán.

.....
.....
.....
.....
.....

- b) En la noche de los cuchillos largos (1938) fueron destruidos comercios y sinagogas, siendo asesinados muchos judíos. Razona si esta afirmación es correcta o incorrecta.

.....
.....
.....
.....
.....

- c) Comenta cinco caracteres del nazismo a través de la fotografía.



.....
.....
.....
.....
.....

- d) comenta cuáles han sido los factores desencadenantes de una gran oleada de movimientos de ultraderecha en Europa en la actualidad. Menciona alguno de ellos.

.....
.....
.....
.....
.....

- e) Explica las ideas de Carl Schmitt sobre la necesidad de creación de un gran orden mundial como alternativa de futuro.

.....
.....
.....
.....

2- Explica y sintetiza los hechos que propiciaron la subida al poder de Benito Mussolini en Italia.



3- Analiza el siguiente texto precisando su autor e ideología. Así mismo, contextualiza las ideas principales.

“La guerra de 1914 no fue impuesta a las masas -Dios es testigo de ello-, sino todo lo contrario, deseada por todo el pueblo [...] También para mí estas horas fueron como una liberación de penosas impresiones de mi juventud. No me da ninguna vergüenza decir hoy que, transportado por un entusiasmo tumultuoso, caí de rodillas y agradecí al cielo de todo corazón el haberme otorgado la dicha de poder vivir en una época como aquella [...] [Para los alemanes, sin embargo] [...] ¡fueron vanos todos los sacrificios y todas las privaciones!, ¡fue en vano haber sufrido hambre y sed durante meses interminables; inútiles las horas en que, oprimidos por la angustia de la muerte, cumplíamos, sin embargo, con nuestro deber! ¡Inútil el holocausto de dos millones de hombres que encontraron la muerte! ¿No van a abrirse las tumbas de estos centenares de miles de hombres, que un día salieron de las trincheras para no volver jamás? ¿No debieran abrirse y enviar, como fantasmas vengadores, a los hombres mudos, cubiertos de lodo y de sangre, hacia la patria que con tal irrisión les escamotea el supremo sacrificio que un hombre puede hacer por su pueblo en este mundo? [...] ¿Fue este el objetivo del sacrificio que la madre alemana ofreció a la patria, cuando con su corazón transido²⁸ dejó partir a sus hijos más queridos, para no volver a verlos jamás? ¿Todo esto ocurrió para que un puñado de criminales pudiera apoderarse de nuestro país?”

²⁸ **Transido:** Angustiado o afectado por algo que causa dolor físico o moral

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE. Prof: Imanol Vergara López
CONCEPTO: los fascismos. Nombre:

Consideradas las lecciones desarrolladas a lo largo de este mes y medio en torno al concepto del fascismo a continuación se plantean una serie de cuestiones que evaluarán el nivel de evolución experimentado por el alumno.

1- ¿Qué es el fascismo? ¿Cuáles son sus principios ideológicos? ¿Qué pretende conseguir?

2- En Roma, Mussolini llegó al poder mediante, primero, una gran movilización popular con escaso uso de la violencia conocida como la *Marcha sobre Roma* y, segundo, obteniendo paulatinamente plenos poderes desde los resortes de este mismo. En Alemania, por su parte, Hitler llegó al poder mediante unas elecciones consiguiendo que el NSDAP llegara a ser la primera fuerza del *reichstag*. ¿Qué razones pueden explicar estos triunfos? ¿Existió algún tipo de resistencia para impedir sus respectivos ascensos?

.....
.....
.....

3- Observa las siguientes imágenes:



b) Si la historia no se repite pero rima, como decía *Mark Twain* ¿Crees que estos hechos recientes evocan a tiempos pasados? ¿Se puede volver a instaurar el fascismo- en este caso neofascismo o movimientos de ultraderecha- en Europa?

.....
.....
.....
.....
.....

ENCUESTA EDUCACIÓN:

6.3. Anexo 3. Proyecto de innovación docente: análisis de la experiencia docente sobre el concepto del fascismo.

ÍNDICE:

I-	Introducción.....	3
II-	Planteamiento general del estudio.....	3-6
	 2.1 Contexto teórico del estudio	
	 2.2 Diagnóstico de la situación actual y marco teórico.	
III-	Presentación del problema objeto de estudio.....	6-10
IV-	Metodología.....	11-15
V-	Presentación de resultados.....	15-44
	 5.1: Diario de observación	
	 5.2: Exposición de resultados.	
VI-	Discusión de los resultados.....	44-49
VII-	Anexos.....	49-72

I - Introducción:

En el presente trabajo de innovación presentaremos una serie de resultados, valoraciones, interpretaciones y conclusiones derivadas de nuestro breve periodo de experiencia docente. Se trata, de este modo, de un verdadero trabajo de campo donde pusimos en práctica nuestros planteamientos teóricos y metodológicos derivados de una serie de indagaciones sobre las cuestiones y conceptos más trascendentales de nuestra materia.

Concretamente, el estudio se centra en el análisis y reflexión del concepto del fascismo, una cuestión clave para comprender buena parte del siglo XX. Como veremos posteriormente, éste se dividió en diferentes dimensiones que siguen un orden deductivo de acuerdo al principio metodológico del *learning cycle*, yendo de lo concreto a lo abstracto para facilitar, de esta manera, la comprensión del alumnado y la correcta interpretación y asimilación de los diferentes conceptos.

Esta experiencia fue realizada en el Instituto de educación secundaria Goya en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de primero de bachillerato y en ella participaron dos grupos diferentes –pues tuvimos la fortuna de poder impartir clase de manera paralela a dos cursos de primero de bachillerato-; uno de ellos de la modalidad de ciencias sociales y el otro de la rama de artes.

Concluiremos que, por su parte, la valoración de los resultados- de un ratio de algo más de cuarenta alumnos- es positiva, pues aunque no se reflejan en sus respuestas el dominio de todas las dimensiones, al menos sí podemos decir que supieron captar el significado esencial de ellas. Un proceso, en definitiva, que les servirá para su posterior desarrollo tanto profesional como personal.

II- Planteamiento general del estudio:

2.1 contexto teórico del estudio

En el siguiente apartado nos dispondremos a realizar un balance sobre la situación actual en el caso concreto de las ciencias sociales y de cómo los estudios demuestran, grosso modo, una cierta complejidad por parte de los alumnos para comprender los conceptos esenciales, troncales, que dan pleno significado a dichas materias.

De este modo, para empezar diremos que el conocimiento o los conocimientos, tal y como indica *Jon Nichol*, son el andamiaje o el entramado necesario en torno al cual damos sentido a la realidad y al mundo que nos rodea. Sin éste seríamos incapaces de interpretar y comprender el funcionamiento y las variaciones que afectan a nuestro entorno. En este sentido, los conceptos son fundamentales para consolidar un conocimiento sólido sobre un contexto determinado, de ahí que demos gran importancia al desarrollo conceptual como medio para llegar a alcanzar niveles elevados de conocimiento. Asimismo, para la construcción de este andamiaje es fundamental, según indican otros autores como *Hillary Cooper* (1994:10), la discusión y el debate entre los diferentes alumnos.

Este proceso es transcendental principalmente en el ámbito de las disciplinas de las Ciencias Sociales pues éstas giran en torno a grandes ejes o claves conceptuales que si no se comprenden es imposible elaborar un juicio certero sobre ellas. Los conceptos en las Ciencias Sociales lo son todo. Por tanto, es imprescindible que los alumnos, según sus posibilidades, vayan desarrollando cierto nivel conceptual que les sirva para comprender realidades cada vez más abstractas.

Cómo decíamos, hemos de tener en cuenta el desarrollo cognitivo del alumnado pues no será hasta edades ya maduras cuando éstos adquieran un desarrollo cognitivo sólido para poder realizar sus propias interpretaciones, siempre avanzando de la sencillez a la complejidad, de lo concreto a lo abstracto, de acuerdo a un método deductivo.

De este modo, el papel de los profesores y más concretamente de aquellos que imparten disciplinas de Ciencias Sociales ha de ser de mediador o facilitador. Es decir, no basta con exponer una serie de conceptos al más puro estilo conductual, sino que se debe profundizar en el desarrollo de metodologías activas que fomenten las interacciones entre los distintos alumnos. De esta manera, su papel como gestores de la actividad del aula es fundamental. Del mismo, será gracias al debate y al intercambio de ideas cuando éstos adquieran los instrumentos necesarios para comprender e interpretar esa determinada realidad. Por ello, debemos de centrarnos en crear un clima adecuado y en dotarles de las herramientas y mecanismos necesarios para que ellos elaboren su propio conocimiento. También es fundamental en este proceso de creación conceptual, la elaboración de redes o mapas conceptuales para consolidar los avances.

2.2 Diagnóstico de la situación actual y marco teórico.

A lo largo de estas últimas décadas se han realizado una gran cantidad de estudios e investigaciones para aclarar cuál es la reacción de los diferentes alumnos a la hora de enfrentarse a conceptos que requieren cierto grado de abstracción, como pueden ser los que se

refieren a la sociedad o a la política, y cuál sería la mejor forma para que éstos pudieran trabajarlos y comprenderlos.

En el caso de *George Miller*, éste fue uno de los primeros autores que reconoció que nuestra capacidad de procesamiento de información es limitada (Miller, 1956) y que, por tanto, existía- y nosotros añadimos que existe y existirá- una contradicción permanente entre la información, cada vez más ilimitada- con el caso por ejemplo de internet y sus nuevos recursos- y la capacidad muy limitada de procesamiento de información.

Del mismo modo, sin desdeñar las teorías de Miller, a lo largo de la década de los 60-70 predominará en la esfera pública la *Teoría evolutiva de Piaget*. Ésta venía a afirmar que el desarrollo intelectual y cognitivo es un proceso largo que depende del grado de madurez de la persona y de su interacción con su entorno y establecía hasta cuatro tipos de etapas por las que avanzaba. Si aplicamos esta teoría al trabajo de campo, diferentes estudios demuestran que hasta bachillerato, los adolescentes no son capaces de comprender e interpretar conceptos abstractos, pues carecen de ese grado de madurez y complejidad.

De esta manera, según nos cuenta *M. Carretero*, las investigaciones en torno al ámbito cognitivo demuestran que los niños y adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos clave más limitada de la que se creía, sobre todos hasta los 11-12 años. Asimismo, desconocen las realidades a las que se enfrentan y deben interpretar y, por tanto, les resulta imposible poner en relación los diferentes términos.

Esto por tanto hizo preguntarse a muchos autores en torno a la década de los ochenta cómo deberían enfocarse estas disciplinas en los cursos inferiores, cuando aún no se ha alcanzado ese nivel. Y también el para qué, pues si no se consigue comprender los conceptos, ¿qué conseguimos con ello? De este modo, las críticas- o más bien el cuestionamiento- sobre la utilidad de este tipo de materias en las etapas inferiores fueron abundantes y forzaron un periodo de reflexión interesante.

Asimismo, aparecieron autores que, pese a estas adversidades, sostenían que aún no habiendo desarrollado niveles elevados de abstracción, estas disciplinas eran fundamentales para desarrollar habilidades cognitivas y afectivas imprescindibles en el proceso evolutivo del niño. Por ello, afirmaban que la existencia de éstas en los currículos básicos de secundaria estaba más que demostrada.

Por su parte, aún adquirida esta complejidad, es cierto que los alumnos tardan en procesar la información y comprender los conceptos pues, tal y como afirman algunos estudiosos como *Hirst* (1973), toda forma de conocimiento está compuesta por una serie de elementos o características que conforman todo un proceso de construcción lento y paulatino del

conocimiento. Estas características se pueden sintetizar en cuatro: los conceptos específicos, el modo de articular y relacionar esos conceptos, el modo específico de aportar evidencias y, por último, el propio modelo de realizar una investigación.

Una vez realizado este balance sobre los planteamientos teóricos genéricos sobre la cuestión conceptual y vista por tanto dicha complejidad, hemos de asumir que los alumnos necesitan desarrollar sus propios elementos y herramientas para poder comprender estas realidades conceptuales, elaborando ellos mismos su aprendizaje. Los docentes, como gestores por tanto de la actividad del aula, deben mediar entre el alumno y los conceptos, aplicando, para que este aprendizaje sea exitoso, un método deductivo acorde al principio metodológico del *learning cycle*, tal y como muestran algunos autores como *Carretero, Asensio y Pozo* (1991). Gracias a éste, el alumno parte de realidades muy concretas y específicas para evolucionar, con la ayuda del docente, hacia formas cada vez más abstractas.

Un proceso, como vemos, largo y paulatino- pero sin duda fructífero- que se puede sintetizar en dos fases bien generales: la primera, la propiamente deductiva sobre conceptos cada vez más abstractos y la segunda, que pasa por eliminar la concepción estática y aislada que tienen de los conceptos sociales e ir tejiendo toda una red conceptual compleja.

III- Presentación del problema objeto de estudio:

Como hemos comentado anteriormente en el apartado introductorio, para el presente proyecto de innovación se eligió el concepto de fascismo. En realidad no fue una decisión muy premeditada pero en cierta medida creemos que ha sido una de las opciones más correctas para enfocar dicho ensayo por varias razones.

La primera de ellas fue por una cuestión puramente pragmática. En las primeras sesiones de la asignatura, cuando se nos mandó trabajar sobre uno de los conceptos seleccionados por el profesor, decidimos fascismo pues guardaba una lógica con lo que habíamos ido trabajando hasta entonces, en concreto con el diseño curricular que habíamos realizado para el primer cuatrimestre. Este diseño era para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo y en él, obviamente, consideramos, aunque no de forma específica, este concepto, pues la programación didáctica abarcaba toda la contemporaneidad.

Así pues, escogimos este concepto para mantener una misma línea interpretativa y reflexiva que, en cierta manera, fuera coherente. Además, todo esto adquirió mayor relevancia cuando en el periodo de prácticas se nos asignó a primero de bachillerato como curso de referencia donde impartir nuestras clases y, no sabemos si la fortuna tuvo algo que ver, por las

fechas en las que estuvimos en el instituto la programación didáctica de nuestro tutor se acercaba al concepto del fascismo, quien había elaborado todo un dossier para tratarlo explícitamente. De esta manera, conseguimos ocuparnos de la unidad didáctica de “El Fascismo, el nazismo alemán y los neofascismos”. Además, como ya indicamos en la unidad didáctica, se nos asignaron dos grupos distintos, uno de ciencias sociales y otro de la rama de artes, y para cada uno de ellos tuvimos una cantidad abundante de sesiones- unas diecisésis para cada uno de ellos- con lo cual, pudimos desarrollar la unidad didáctica y más concretamente el concepto del fascismo de una manera exhaustiva.

La segunda razón atiende a factores académicos. Como se puede evidenciar, nuestra formación es radicalmente contemporánea y, por lo tanto, había que seleccionar conceptos o cuestiones que formaran parte de nuestro bagaje intelectual- no queremos decir con ello que desconozcamos el resto de cuestiones o conceptos planteadas pues, al fin y al cabo, somos historiadores o, al menos, tendemos a ser modestamente profesores y/o difusores de la historia-, pero sí que es verdad que nuestra tendencia contemporánea nos marca significativamente las líneas de actuación a seguir y, por ello, no había mejor concepto planteado que el del fascismo.

Una vez expuestas las razones, pasaremos a analizar dicho concepto y sus dimensiones. En primer lugar, diremos que el concepto se circunscribe a un periodo y espacio concreto y que tiene un significado claro y preciso aunque, como sabemos, posteriormente este concepto- o su definición- ha evolucionado y ha pasado a designar aspectos más globales. En cualquier caso, está claro que es un fenómeno de entreguerras multicausal y que hinca sus raíces en Italia. Aquella Italia muy rural y poco industrializada que había formado parte del bando vencedor en la Primera Guerra Mundial y que, sin embargo, no vio sus demandas satisfechas, lo que se denominó como la Victoria Mutilada.

Por tanto, en un sentido estricto el fascismo se adscribe a la Italia de Mussolini. Ahora bien, es evidente que posteriores regímenes se van a inspirar en éste tomándolo como referente, como serán los casos más claros de Alemania, España y Portugal aunque, obviamente, cada uno de ellos tuvo sus particularidades y conformaron un estilo propio. En el caso de España, por ejemplo, tuvimos una discusión dialéctica con nuestro tutor pues éste no creía que pudiera definirse como fascista. No obstante, y en esto todos estaremos de acuerdo, pese a las particularidades que todo régimen tuvo, la gran similitud en muchos de sus rasgos y características y el nivel educativo en el que nos encontramos forzaban a que en dicho concepto tratáramos y analizáramos aspectos globales, comunes a todos ellos, sin entrar de manera exhaustiva a discernir sobre aspectos, en la mayoría de casos, locales y muy particulares.

De esta manera, en definitiva, creemos que con las dimensiones que se dividió el fascismo conseguimos que los alumnos, en primer lugar, comprendiesen el concepto y

elaboraran una idea general del mismo. Y, en segundo lugar, que adquirieran una base teórica sólida para interpretar y analizar diferentes sistemas de gobierno que, en su propia realidad cotidiana, de la que son partícipes, tienden o viran hacia iniciales formas de fascismo- o, al menos, guardan relación con muchos de sus aspectos-.

A continuación, pasemos a analizar las dimensiones en las que se dividió el concepto siguiendo el proceso deductivo que venimos definiendo desde el principio del trabajo; las dimensiones fueron las siguientes: autoritarismo; movimiento de masas; nacionalismo; rechazo del mundo exterior; militarismo; relación Iglesia-Estado y, finalmente, la nueva retórica fascista (clasicismo y futurismo).

En primer lugar, para el caso del autoritarismo, la primera relación más obvia, pretendíamos trabajar los rasgos más característicos de los regímenes autocráticos que, por su parte, son aspectos concretos que los alumnos fácilmente pueden identificar, como pueden ser la supresión de libertades, la ausencia de igualdad, el rechazo al concepto de democracia y a la separación de poderes o la institucionalización de la violencia y represión con organismos militares y/o paramilitares. De esta manera, iniciamos el proyecto de forma manera sencilla, partiendo de realidades concretas, pues los alumnos van a comprender- o eso creemos- la tendencia de estos regímenes a suprimir las libertades y a concentrar los poderes en manos de pocas personas.

Tras ella, para la segunda dimensión propusimos movimiento de masas. Lo fundamental es que los alumnos sean capaces de identificar al fascismo como un nuevo movimiento surgido a partir del siglo XX que rompe con las viejas formas de hacer política y trae consigo otras nuevas, como por ejemplo la capacidad de agrupar a una gran masa en torno a un mismo movimiento o partido bajo la figura de un líder. También se tratarán otros aspectos que se derivan de dicha dimensión, como la teatralización de la política o la puesta en práctica de una escenografía grandilocuente.

Esta es, sin duda, una de las dimensiones más importantes que el alumno ha de interiorizar para comprender realmente el concepto de fascismo. Sin embargo, como vemos, ya se evidencia un salto cualitativo con respecto a la primera. En cualquier caso y como posteriormente se explicará en el apartado dedicado a la metodología, creemos que la fuente utilizada para su análisis es bastante clara y didáctica, facilitando la comprensión del alumnado.

Asimismo, para la tercera dimensión trabajamos la cuestión de identidad y sentimiento nacional, es decir, el nacionalismo. Se trajeron aspectos, como decíamos, referentes a la identidad de la comunidad y también a la tradición y a la mitología. En este caso sí que nos tuvimos que detener pues la comprensión del concepto de nacionalismo es todavía difícil para

ellos y, sin embargo, es una cuestión fundamental para la comprensión del concepto pues queremos que conciban que la nación es uno de los principales motores ideológicos de este movimiento. Para facilitar este procedimiento, hemos centrado dicho análisis en nuestro país pues, al fin y al cabo, la cercanía siempre ayuda. Posteriormente lo desarrollaremos.

La cuarta dimensión, por su parte, será la del rechazo al mundo exterior/enemigo. En ella planteamos el rencor y odio que tendrán los fascismos hacia los regímenes democráticos y de cómo utilizarán todo esto para conformar un enemigo común que termine por unificar a la población- como enemigo común también se mencionará al comunismo-, otro de los elementos clave en el fascismo. Esta dimensión, a su vez, está íntimamente ligada con la quinta ya que trata el tema del militarismo. Por ello, las trabajamos de manera conjunta y pausada, pues requieren un nivel de abstracción mayor. Acto seguido tratamos también en este apartado algo así como una sub-dimensión, pues es causa de la cultura bélica de los regímenes fascistas. Nos referimos a la cuestión del imperialismo y en ella trabajamos aspectos como el afán por conquistar y dominar territorios.

En cuanto a la sexta dimensión, en ella analizaremos la relación existente entre el fascismo y la institución eclesiástica, factor muy representativo en el caso de Italia y España. Como sabemos, en Alemania no será tal la relación pero, sin embargo, el Vaticano será un pilar fundamental para la consolidación de la Italia fascista y qué decir de España, donde la Iglesia Católica será la pieza angular del sistema, conformando el corpus central del nacionalcatolicismo. Para ello nuevamente nos centramos en ejemplos patrios.

Por último, la séptima dimensión será quizás la más difícil de comprender pues en ella abordamos varias cuestiones complejas. La idea esencial es la de considerar que el fascismo trata de construir una nueva sociedad bajo los parámetros de una antigua, mítica, de profundas raíces y glorioso pasado.

De esta manera, los signos de la nueva sociedad se centran fundamentalmente en la aparición de un nuevo y gran hombre y la homogeneización de todos los individuos bajo las mismas estructuras, así como la adquisición de una misma estética. Asimismo, las referencias de esta nueva sociedad con una antigua, clásica, de glorioso pasado, serán también permanentes. En el caso de Roma, por ser el paradigma, se exaltarán los elementos del Imperio Romano, como con el caso de las estatuas de Augusto o la remodelación arquitectónica del centro de Roma, así como el impulso de la arqueología; con Franco asistimos, por su parte, a la rescritura de la historia exaltando fenómenos o personalidades como Pelayo, el Cid y los Reyes Católicos bajo el manto de la Santa Cruzada. Los nazis harán lo mismo exaltando su tradición germánica, eliminando cualquier elemento latino, y los mitos bárbaros.

No corresponde en el presente apartado indicar las cuestiones que se realizaron a los alumnos para trabajar dichas dimensiones, pues eso los expondremos más detenidamente en la fase de presentación de resultados, ahora bien lo que sí podemos adelantar es que, por un lado, en el formulario que se entregó a los alumnos se plantearon cuatro preguntas y desgraciadamente en ellas no se abarcaban todas las dimensiones. Quizás, adoptando una mirada retrospectiva, fallamos al seleccionar o formular dichas preguntas. Decimos esto porque éstas son más abiertas de lo que cabría esperar para un alumno de secundaria, sin ser tan concretas. De esta manera, una persona con cierto bagaje intelectual sí que puede analizar y relacionar todas las dimensiones con ellas, pero un alumno de secundaria difícilmente lo hará, como hemos comprobado.

En cualquier caso, esta alusión no laстра el proceso de innovación que, modestamente, lo consideramos positivo, sino más bien es una reflexión que hacemos una vez finalizada esta experiencia para indicar que quizás mejorando esta fase de diseño, los resultados hubiesen sido mucho mejores.

Por otro lado y en este sentido sí que valoramos que es un aspecto favorable para el trabajo, las preguntas plantean un paralelismo con el presente, forzando al alumno a que reflexione sobre su propia situación actual.

Así pues y como analizaremos posteriormente, las dimensiones que mayor hincapié tendrán en el formulario y se comprobarán con las respuestas de los alumnos serán las siguientes: autoritarismo, pues los alumnos, como ya evidenciábamos, asimilarán bastante bien la idea de supresión de libertades y acumulación de poder en una o pocas personas; movimiento de masas, recalando la idea de líder carismático y escenografía grandilocuente; rechazo al mundo exterior, pues la idea del enemigo común caló muy bien entre el alumnado-fundamentalmente la del comunismo, elemento que trabajamos bastante en las clases- y, por último, nombramos militarismo pues en cierta manera algunos alumnos hacen referencia a ciertos aspectos bélicos, como el uso de la violencia o la creación de grupos paramilitares- la mayoría, como veremos, aluden a los *fasci di combatimento* o a las SA o SS- pero no sabemos hasta qué punto comprenden los elementos que conforman una cultura fascista bélica.

Para terminar diremos que durante las sesiones destinadas a la explicación de la unidad didáctica recalcamos también una idea que, si bien no quedó reflejada en las dimensiones analizadas- pues éstas se hicieron los primeros días de clase- sí que aparecerán luego en las respuestas, como será el caso del apoyo de las élites financieras, industriales y sociopolíticas a los dirigentes fascistas por miedo a perder su posición y a la instauración de una revolución comunista. Como veremos, en concreto la pregunta número dos viene precedida fundamentalmente por esta idea, aunque se pueden relacionar otras tantas dimensiones.

IV: Metodología:

Así pues, y centrándonos ya en los planteamientos metodológicos más destacados de la experiencia de innovación diremos que, como venimos anunciando desde el principio del trabajo, hemos aplicado una metodología activa que interrelaciona diferentes planteamientos. Uno de los métodos o procedimientos especialmente elegidos ha sido el de la técnica del *learning cycle* y, muy relacionado con ésta, la del aprendizaje por descubrimiento. La idea es que los alumnos vayan construyendo su propio aprendizaje, siendo conscientes de ello, mediante una serie de actividades guiadas por el docente que desgranan el concepto en diferentes dimensiones que van de lo más concreto a lo más abstracto, poniendo en práctica un método deductivo. De esta forma es más fácil que los alumnos lleguen a comprender la totalidad del concepto que se está trabajando y puedan interpretarlo correctamente. Por su parte, para continuar con esta metodología activa pusimos en práctica a lo largo de la experiencia docente múltiples debates en el aula, para que los alumnos intercambiasen sus propias conclusiones.

En cuanto a la distribución espacial de las clases, diremos que contamos con una media de 20 alumnos y como todas las aulas están equipadas con un proyector, no es necesario desplazarnos a otras aulas ni realizar desdobles.

Como indicábamos al principio, este proyecto de innovación se desarrolló paralelamente en dos grupos de primero de bachillerato y está integrado en la unidad didáctica de los fascismos. Puesto que había tiempo ya que contábamos con unas dieciséis sesiones, pudimos dedicar tres sesiones plenamente para el proyecto, aparte de las continuas alusiones que se pudieran hacer a lo largo del desarrollo normal de las clases. Además lo hicimos de una forma interrumpida: dos al principio y una al final, pues considerábamos muy interesante valorar la evolución experimentada por el alumno.

No corresponde en el siguiente apartado realizar un seguimiento pormenorizado de los pasos que se desarrollaron a lo largo del proceso, pero sí indicaremos el conjunto de técnicas y recursos utilizados para ello que destacan, fundamentalmente, por ser fuentes tanto primarias y/o secundarias y de carácter multimedia, facilitando el estudio y comprensión del alumno: fotos e imágenes, películas, documentales y textos principalmente.

En este sentido, el primer instrumento que aplicamos fue un *one minute paper*. Simplemente, la prueba consistía en que, antes de iniciar cualquier explicación al respecto, los alumnos debían contestar en una cuartilla a la siguiente pregunta de forma anónima si lo preferían: ¿Qué es el fascismo? Esto a priori nos servía para comprobar los conocimientos previos con los que parten los alumnos y poder así subsanar posibles lagunas o fallos, como si fuese una evaluación inicial y, por su parte, nos servía a la larga para comprobar con los resultados finales la evolución experimentada.

Una vez realizado el *one minute paper*, el siguiente recurso del que nos servimos fue una película. Antes de empezar con el verdadero análisis de las dimensiones queríamos introducir al alumnado en el concepto del fascismo y, más concretamente en su primera dimensión, la de autoritarismo, así que había una muy buen película para ello. Nos referimos a “La ola”, de *Dennis Gansel*. Un film relativamente reciente-2008- que destacó en su momento por basarse en un hecho real.

Grosso modo, la película recrea la aplicación de un experimento de un profesor con su grupo de alumnos. Un experimento- a priori inocente- para comprender el funcionamiento de los regímenes autocráticos que, sin embargo, llegó más lejos de lo esperado. El desarrollo de una serie de características como lealtad, disciplina, enemigo común o sentimiento de comunidad hizo que el profesor perdiera el control sobre su clase y se desencadenara un final trágico.

Como se puede apreciar, la esencia de la película es muy interesante y resultó muy útil para nuestro proyecto. De esta manera, seleccionamos una serie de fragmentos representativos para exponerlos en clase y someterlos a debate. Unos fragmentos en los que se hacía referencia al significado de autocracia, a la homogeneización social (en el caso del aula, el profesor trata de romper con los subgrupos y unir a todos ellos bajo una serie de características, como un mismo saludo o una misma vestimenta pero, sobre todo, con la aparición de un enemigo común. En el caso de la película, el enemigo será todo aquel que imparta la otra optativa, la de anarquía), o la extorsión a los disidentes (todo aquel que no pertenece a la Ola es coaccionado, recurriendo incluso a la violencia).

Tras este visionado el siguiente recurso fue la utilización de un *power point* que nosotros mismo habíamos elaborado para el proyecto. En él se encontraba el grueso de la experiencia innovadora puesto que en él venían establecidas las dimensiones. Con éste, por decirlo de alguna manera, ya entrábamos en el grueso de la cuestión. Se adjuntará al final del trabajo para que haya oportunidad de ojearlo.

Dicho *power point* establecía una secuencia de las dimensiones atendiendo al principio del *learning cycle* y, como decíamos, en él se primó el soporte multimedia. Otro aspecto también interesante del mismo es que no había ningún tipo de información adicional al respecto; todo era visual y debía someterse a debate en clase para, entre todos, deducir la dimensión apropiada.

De esta manera, para el caso de autoritarismo, la dimensión más concreta, analizamos una caricatura en la que aparecía la figura de un hombre al que tapaban con fuerza sus ojos y su boca, simulando la ausencia de libertades. Con ella, trabajamos todas las características propias de los regímenes autoritarios-totalitarios que ya se han indicado anteriormente.

Por su parte, para la segunda dimensión se trabajaron dos imágenes en las que aparecían Hitler y Mussolini, los principales protagonistas del fascismo, dando un discurso multitudinario en un gran espacio público. Con ellas pretendíamos trabajar el concepto de movimiento de masas, sin duda una de las dimensiones más importantes. Como ya indicábamos anteriormente, se trataba de un salto cualitativo con respecto al nivel de abstracción pero con el soporte gráfico utilizado quedaba bien retratada.

Asimismo, para la tercera dimensión también utilizamos otra imagen. En este caso se trataba de símbolos que aludían a la identidad nacional. Pretendíamos trabajar la dimensión del nacionalismo y, para ello, elegimos símbolos de nuestro país que fueron explotados por el franquismo. Uno de ellos es el escudo oficial de la bandera española durante la dictadura que, como sabemos, utilizaba elementos del pasado y de la tradición hispana como pueden ser el águila de San Juan o el yugo y las flechas que se asocian con los Reyes Católicos. Las flechas, a su vez, son el símbolo por excelencia de la Falange Española. Tras comentar este escudo, que nos sirve como vemos también para hacer alusión al uso mitológico y al peso de la tradición, comentamos otra imagen que, en este caso, era un cartel propagandístico durante la Guerra Civil Española en la que aparecía en la parte central Franco bajo el lema: “Viva España”, y de fondo el color de la bandera nacional y, en la parte inferior, los países y banderas aliados, aquellos que conformaron el bloque fascista o filofascista, como fue el caso de Alemania, Italia y Portugal.

Por su parte y para cambiar de fuente, para la cuarta y quinta dimensión trabajamos un mismo documento. Se trataba de la declaración de guerra de Benito Mussolini a los países aliados en un discurso masivo en la Plaza Venecia, dando inicio a la Segunda Guerra Mundial. Un texto interesantísimo, muy rico en matices que destacamos y analizamos con los alumnos. Este fragmento nos sirvió para trabajar la dimensión del rechazo al mundo exterior, por esas continuas alusiones de desprecio que hace de los países aliados, y las características de militarismo, pues queda fielmente retratado el uso del lenguaje beligerante y la retórica de la guerra. Por su parte y por lógica deductiva, también con el texto trabajamos la cuestión del

imperialismo- el propio inicio del texto es representativo cuando se refiere a los ciudadanos de Italia, del Imperio y del Reino de Albania-.

Para la sexta dimensión trabajamos con dos fuentes. Se trataba de la relación Iglesia-Estado así que nos centramos de nuevo en el caso de España. Por un lado, se analizó una peseta acuñada en 1957 en la que aparecía la esfinge de Franco bajo el lema: “caudillo de España por la gracia de Dios”. El otro documento que se trabajó fue un fragmento cinematográfico de la película *Los girasoles ciegos*, de José Luis Cuerda, en la que se recrea un ambiente de inmediata posguerra en la Galicia rural donde los miembros de la Iglesia se ocupan de la educación de los niños; una educación que pasará por difundir la doctrina católica y los principales valores del nuevo régimen. El caso concreto que se recrea en la escena es el canto al unísono y obligado del *Cara al sol*.

Por último, la séptima dimensión, como ya hemos indicado, fue quizás la más difícil de comprender ya que se abordaban varios conceptos complejos. En cualquier caso, se trataba de dejar claro la combinación entre sociedad futurista y sociedad clásica. Para ambos casos nos centramos en Italia. De esta manera, para proyectar sobre el alumnado la idea de una sociedad nueva, futurista, según los principios de *Marinetti*, analizamos un cartel propagandístico de la época en la que aparecía un obrero italiano de grandes e irrationales dimensiones bajo el lema: “*il governo fascista mi ha ridato la mia dignitá di lavoratore e di Italiano*” (el gobierno fascista me ha devuelto la dignidad como trabajador y como italiano). Como decíamos, se presentaba de esta manera una figura de un hombre fuerte, atractivo, altivo. Un hombre nuevo en definitiva, con cierta estética fascista como en el caso del bigote. Este futurismo también se evidencia en la arquitectura con la construcción de nuevos enclaves como el foro itálico o el barrio de EUR. Asimismo se analizó también una imagen en la que aparecían tropas nazis portando estandartes con la esvástica. Con ella pudimos, por un lado, hacer referencia a la homogeneización social y la adquisición de una misma estética y, por otro lado, lo relacionamos con la siguiente cuestión, la de la mitología y el pasado glorioso.

Como comentábamos, para la cuestión mitológica también nos centramos en Italia por ser el lugar y su líder los máximos referentes. Por un lado analizamos una imagen del foro itálico que nos sirvió de transición, pues tiene elementos de los dos aspectos que se han trabajado. En ella pudimos apreciar que la idea de Mussolini era crear un gran complejo olímpico fundamentado en la nueva arquitectura de la época pero el estilo venía a recodar a las formas clásicas, como será el caso de las esculturas que se construyeron *ad hoc*. Por su parte, se analizó otra imagen en la que aparece Mussolini haciendo el saludo fascista junto a la figura de Augusto en la Avenida imperial. Esto nos permitió hacer referencia a aspectos varios como el por qué de la elección de Augusto como figura representativa; las estatuas que éste mismo va a

donar a las ciudades fundadas por Augusto, como será el caso de la de Zaragoza, concebida como un regalo para un régimen amigo; la remodelación arquitectónica que va a experimentar la ciudad de Roma y, en concreto el centro de la capital, para explotar los vestigios del pasado, como la creación de la gran *Via dei fori imperiali* o la *Via de la Conciliazione*, que comunica al Vaticano con el centro de Roma; así como el impulso que sufrirá también la arqueología, una disciplina que en estos momentos empieza a perfeccionarse.

Una vez finalizado el análisis de dichas dimensiones entregamos a los alumnos un esquema con la información desarrollada durante esas dos clases de una manera sintética y, considerando que el alumnado ya tenía una idea general y sólida sobre el tema que se iba a tratar, iniciamos el desarrollo normal y ordinario de las sesiones tal y como indicaba la unidad didáctica.

Antes de terminar cabría destacar otros dos recursos más. Por un lado, como ya hemos comentado, uno de los aspectos más interesantes del proyecto ha sido el paralelismo que plantea con el presente. Consideramos que asistimos a un periodo sociopolítico con bastante incertidumbre, donde surgen con fuerza movimientos de ultraderecha o neofascistas que, en algunos de los casos, llegan incluso a formar parte de gobiernos. Todo ello circunscrito en Europa fundamentalmente. Así que decidimos tratar esta cuestión con los alumnos, máxime cuando en el dossier del tutor también se desarrollaba el asunto de los neofascismos.

Pues bien, para trabajar dicha cuestión y suscitar un interesante debate nos servimos del programa *Salvados* que hace poco tiempo había emitido dos reportajes seguidos bajo el título “hijos de la ira”. En dicho reportaje, Jordi Évole se trasladaba a EEUU y a Francia para abordar el fenómeno de Trump y Le Pen- evidentemente fue antes de las elecciones en ambos países- y entrevistar a sus potenciales votantes. De esta manera, al igual que hicimos con la película, seleccionamos determinados fragmentos y los emitimos en clase con posterior debate.

De esta manera, este documental nos sirvió de puente para la última actividad que se desarrolló en la última clase. Se trataba de un cuestionario que, como se podrá ver en los anexos, incluye tres preguntas generales que intentan recoger la esencia de la experiencia de innovación y comprobar asimismo, el nivel de asimilación conceptual que han obtenido los alumnos.

V- Presentación de resultados.

5.1: Diario de observación:

En el siguiente apartado nos dedicaremos a relatar de manera exhaustiva todo lo sucedido durante el periodo en el que pusimos en práctica el proyecto de innovación docente. Como ya hemos anunciado, éste se aplicó de una manera interrumpida, dedicando dos sesiones al inicio de la experiencia y una última al final del todo, para valorar así la evolución experimentada por el alumno, que incluía el curso normal de las clases teóricas.

A su vez, creemos necesario apuntar que el proceso fue el mismo para los dos grupos de bachillerato. Por cuestiones de horario, empezamos con el grupo de artes, pero francamente, el desarrollo y evolución fueron similares, por ello aquí no especificaremos demasiado más que cuando haya algún aspecto particular.

Así pues, desde el primer día de nuestra experiencia como docentes aplicamos el proyecto de innovación. Recordamos esto porque realmente fue algo curioso. Acto seguido de nuestra presentación, instamos a los alumnos a que sacaran un folio y escribiesen en una cuartilla su opinión acerca del fascismo, con el objeto de aplicar el *one minute paper*. Quizá esta no fue la mejor forma de presentarse pues pudimos ver gestos de desaprobación y aburrimiento. Algo que ahora consideramos normal, pues desde el primer minuto al alumnado se le mandaba escribir y pensar sobre algo, en lugar de charlar, ¡En qué estaríamos pensando!

En verdad lo tomamos con ironía, pero sí entendemos que la falta de confianza suscitara este tipo de sensaciones en el alumnado. Además, una práctica que nos costó más de lo esperado pues habíamos pensado en dejar un minuto- como el propio nombre de la técnica indica- o a lo sumo dos para esto, y sin embargo tuvimos que dedicar entre cinco y diez, pues veíamos que muchos de ellos tardaban en escribir, parece que se lo tuvieran que pensar demasiado- esto ocurrió en ambos grupos-. También fueron curiosos los nombres anónimos con los que firmaron los papeles aunque de ello aquí no daremos cuenta.

En cualquier caso, tras recoger todos los papeles y ya avanzado el ritmo de la clase pusimos en marchar el *power point*. Como hemos comentado, el grupo de artes fue el primero que teníamos así que el retraso sería algo mayor, pues perdimos tiempo en lo que se refiere al manejo del material- todas las aulas del Goya tienen un ordenador de mesa y un proyector pero éstos son francamente antiguos y les cuesta un tiempo encenderse-. Esto quiere decir que posteriormente, con el grupo de letras, no perdimos tanto tiempo pues mientras realizaban el *one minute paper* nosotros poníamos en marcha todo. Por ello, este inicial retraso lastró el desarrollo en la clase de artes, pues siempre íbamos con al menos una clase de retraso respecto a los de letras, pese a haber menos alumnos y ser más respetuosos.

Así pues, proyectamos el *power point*. Como hemos comentado anteriormente su contenido no creemos que aquí sea necesario nombrarlo, pero sí destacaremos algunos aspectos.

Lo primero de todo fue el visionado de algunos fragmentos de la película La Ola. Al presentarla nos sorprendió que la mayoría de los alumnos la hubiesen visto, así que lo creímos algo positivo. No obstante, la selección la habíamos hecho de tal manera que quién no la hubiese visto pudiera seguir el debate de la clase. Lo que hicimos fue proyectar cada fragmento de manera pausada, estimulando el debate en cada uno de ellos, aunque no todos tuvieron el mismo interés.

El primer fragmento nos servía para presentar la película, donde el profesor de la clase se presenta a sus propios alumnos y explica en qué consistirá su asignatura. Lo interesante es la definición que este va a hacer de autocracia, cuestión que posteriormente consultaremos a los alumnos y que muchos de ellos desconocían. En el segundo, por su parte, se procede a la creación de grupo. Esto nos sirvió para explicar la identidad de grupo y la pérdida de individualismo, factor este muy importante en los fascismos. También hay alusiones al enemigo: “los anarquista de allí abajo”, que son los alumnos que cursan la otra optativa. Esta cuestión del enemigo quedó muy clara y fue lo primero que comentaron en el debate.

El tercero, por su parte, llamó la atención por el saludo inicial. Todos los alumnos, al unísono, saludaron al profesor a su entrada. Todo ello reforzado con una puesta en escena en la que tratan de llevar el mismo ritmo dando saltos. De nuevo, a los alumnos les llamó la atención la importancia de grupo y la alusión otra vez al profesor *Dylan*, de la asignatura de Anarquía.

El cuarto fragmento resultó más estimulante para el debate, aunque no exactamente en la línea en la que queríamos. En el vídeo, el profesor comenta la posibilidad de implantar uniforme, lo que nos sirvió para hacer referencia a la homogeneidad social. Sin embargo, a los alumnos de arte les llamó la atención un comentario que se hacía en él. El comentario venía porque el profesor les había dicho que para el uniforme se podían buscar prendas baratas y al alcance de todos. En ese momento, un alumno comentó la comercialización de una marca de zapatillas de gran calidad a bajo coste. Pues bien, este dato que a priori no nos interesaba tanto sí le llamó la atención a una alumna, que empezó a comentar que el abaratamiento de los productos también se podría deber a la deslocalización. Un factor que ella defendía, pues argumentaba que no se podía poner barreras o límites a las empresas que podían reducir costes en otros lugares. Sin embargo, otros dos alumnos levantaron la mano y criticaron la deslocalización, por considerarla uno de los factores que hacen persistir la explotación. Ahí estaba el debate. Un debate que, como se puede apreciar, se desviaba un poco del asunto en cuestión pero lo mantuvimos, pues lo creímos interesante. Además, fue el debate más intenso de todos los fragmentos.

Los restantes, por su parte, siguen la misma línea que los anteriores, ahondando en las cuestiones ya citadas, sin suscitar gran debate en el alumnado. En el quinto fragmento los

alumnos proceden a la elección de nombre de grupo. En éste queda muy bien representada la discriminación que se hace a una alumna, por ser la única que no ha ido a clase con el uniforme. El sexto, por su parte, pone de manifiesto la disidencia de una de las alumnas y la deriva violenta del grupo. Lo entendieron muy bien porque se quedaron con lo gráfico- habían hecho una página web cuyo logotipo eran dos armas-.

Aunque había más fragmentos seleccionados decidimos concluir con el discurso que realiza el profesor ante los alumnos en un aula magna. Junto con los alumnos, extrajimos cuestiones como líder carismático, escenografía teatral, pérdida de identidad... cuestiones realmente muy trascendentales que indicaban que los alumnos iban comprendiendo el concepto, aunque fuera de manera más gráfica. Pretendíamos proyectar la última escena, sin embargo, justo sonó el timbre y además nuestro tutor nos pidió que no lo hiciéramos, para respetar a quiénes no habían visto la película, entre ellos él mismo. Así que aquí terminamos la primera parte de proyecto.

Tras el visionado de los fragmentos empezamos con el análisis de las dimensiones en la segunda sesión. Para ello realmente seguimos la misma estructura, oral y pública, debatiendo entre todos para llegar a la dimensión. En definitiva, la aplicación de un método deductivo o, más concretamente, del *learning cycle*.

La primera y la segunda dimensión fueron relativamente fáciles y no suscitaron grandes debates. Lo que sí hicimos esta vez fue apoyar nuestras explicaciones con un esquema en la pizarra. Para cada dimensión teníamos un pequeño esquema en el que relacionábamos tres o cuatro cuestiones clave. Al mismo tiempo que los hacíamos, los alumnos tomaban notas -todos concluirán en que debemos mejorar la letra de la pizarra-, lo que no sabían ellos es que habíamos elaborado un esquema que les entregaríamos al final del proyecto con toda esa información pero, obviamente, queríamos que tomaran ellos mismos sus propias notas. El esquema es el mismo que, salvo con algunos cambios, se entregó antes de iniciar la experiencia abordando el concepto del fascismo.

De esta manera, las dos primeras dimensiones las desarrollamos sin mayor dilación. La tercera fue más comentada, quizás porque se centraba en nuestro país. Era la dimensión del nacionalismo y habíamos proyectado, entre otras imágenes, el escudo oficial de la bandera de España durante el franquismo. Como se puede evidenciar, lo primero que comentó un alumno fue: “el aguilucho”, pero no supo qué más contestar después, así que tratamos de explicar el significado del mismo.

Para la cuarta y quinta dimensión, al ser un texto, lo leímos en voz alta. Lo llamativo aquí fue que no asociaban tan claramente la dimensión de militarismo/imperialismo, que nosotros la

creíamos obvia, pues el propio inicio del texto era así: “Combatientes de tierra, del mar y del aire. Camisas Negras de la Revolución y de las Legiones, hombres y mujeres de Italia, del Imperio y del Reino de Albania. ¡Escuchen!”. Así que tuvimos que detenernos bastante en ello. También explicamos la imagen que seguía a continuación, pues era el momento en que Mussolini arengaba a las masas en la plaza Venecia, uno de los lugares emblemático para Mussolini- cabe destacar que comentamos a lo largo de las sesiones varios aspectos relativos a la ciudad de Roma. La situación lo merecía y nuestro conocimiento, después de un año de experiencia en ella, nos lo permitía.

La sexta dimensión, por su parte, también fue comentada por ser cercana. Tratamos la relación Iglesia-Estado de los régimen fascistas y para ello pusimos un fragmento de *Los girasoles Ciegos*; una preciosas película que, por cierto, no había visto nadie. Por su parte, también proyectamos una moneda franquista. Preguntamos por el lema en ella acuñado y la verdad que varios se lo sabían. Para terminar, en la última dimensión les llamó la atención las imágenes en las que aparecían estandartes nazis, que asociaron con los del Imperio Romano, y aquella en la que aparecía Mussolini realizando el saludo fascista junto a Augusto. Preguntamos quién era ese emperador y pensaron que se trataba de Julio César, así que lo que hicimos fue explicar muy brevemente el por qué de uno y no de otro.

Al fin de esta dimensión terminó la segunda clase. Parece que habíamos gestionado bien el tiempo- con los de artes tendremos que dedicar media clase más de la tercera sesión-, así que las siguientes sesiones las dedicamos al desarrollo normal de la unidad didáctica, apoyada con el dossier de nuestro tutor y con una serie de materiales didácticos y multimedia. De esta manera, el proyecto de innovación no lo volvimos a recuperar hasta la última sesión, donde entregamos un formulario a los alumnos.

No obstante, en la penúltima clase abordamos la cuestión de los neofascismos que formaba parte de la materia del temario, y que nos servía como puente, como hilo conductor para realizar el formulario final pues recordemos que una de las preguntas consistía en la situación actual, como posteriormente comentaremos. De esta manera, proyectamos unos fragmentos de un programa de salvados filmado en el mes de Marzo y titulado *Hijos de la Ira*, en el que el periodista Jordi Évole se traslada a EEUU y Francia para abordar el fenómeno de Trump y Le Pen y entrevistar a sus posibles votantes. Aprovechamos por tanto este documental para debatir sobre los neofascismos, con reacciones muy diversas en el aula. Muchos de ellos quitaban hierro al asunto. Con los de arte desgraciadamente no pudimos ver este programa por el retraso que hemos comentado.

Así pues, llegamos a la clase final en la que entregamos a los alumnos el formulario donde se recogía en preguntas toda nuestra experiencia de innovación. El contenido de éstas,

que ahora lo creemos algo desafortunado, los comentaremos en el siguiente apartado. Para la realización de este formulario tenían toda la sesión, así como para la elaboración de una encuesta donde evaluaban nuestra labor. Lo llamativo del formulario es que muchos sacaron apuntes para responder a las preguntas, algo que ya les advertimos desde el principio que no les serviría, sobre todo para la cuestión dos y tres. Y, de hecho, consultando las repuestas se evidencia quién se limitó a reproducir lo memorizado en los apuntes y quiénes, en cambio, trataron de aportar un juicio más personal. A continuación comprobaremos los resultados.

5.2: Exposición de resultados:

En el siguiente apartado nos disponemos a exponer la información extraída del formulario de innovación donde podremos apreciar el nivel de evolución experimentado por los alumnos así como su capacidad de comprensión del concepto desarrollado a lo largo de la experiencia.

No obstante, antes de ello nos gustaría realizar una aclaración, a modo de juicio personal y que servirá para entender las diferentes líneas que tomarán las respuestas de los alumnos. Como ya hemos comentado, una vez realizada la experiencia docente y consultados los datos creemos que no enfocamos del todo bien las preguntas que se hicieron a los alumnos, no acertando en el tipo seleccionado. Decimos esto porque para abordar todas las dimensiones formulamos tan solo tres preguntas, en lugar de una pregunta para cada dimensión, que es lo que demandaba realmente este proceso. Unas preguntas que, a priori, considerábamos certeras pues trataban de recoger todas las dimensiones explicadas y, en cierta manera, es verdad pues, al ser tan abiertas y transversales, una persona con cierto bagaje puede relacionar y asociar las diferentes dimensiones mediante estas preguntas. Ahora bien, esto es realmente el problema, pues la ambigüedad y la transversalidad de éstas no es apropiada para alumnos de bachillerato, que difícilmente alcanzan a comprender realidades algo complejas y abstractas, quedándose en la mayoría de los casos en las realidades concretas.

Por ello es obvio que este diseño de las preguntas de evaluación ha condicionado en gran medida las respuestas de los alumnos. Además, alguna de las preguntas, como sobre todo la segunda, peca de tener un enfoque causal y, por ello, muchas respuestas se centran en aportar una serie de causas que explican aquello que se pregunta. Una serie de causas que nosotros explicamos durante las sesiones ordinarias pero que no considerábamos como dimensiones del concepto. Por ello, en algunos casos nos veremos obligados a introducirlas como dimensión, pues realmente hay muchas respuestas que las valoran. Todo esto, en cualquier caso, estará convenientemente explicado en los apartados posteriores.

Considerado y aclarado por tanto nuestro fallo y teniendo en cuenta que solo tenemos tres preguntas, lo que faremos a continuación será dividir a los alumnos según su tipo de respuestas. Como veremos, para las dimensiones repetiremos las preguntas aunque, según la dimensión que apliquemos, tendrán una respuesta u otra. Por su parte, es obvio también que en según qué casos se puede repetir el número de alumnos.

Además, como las respuestas son muy largas y atienden a varias dimensiones, en la mayoría de los casos nos vemos obligados a acotarlas, para ceñirnos a lo que estamos tratando. Por su parte, diremos también que presentaremos ejemplos tanto del grupo de humanidades como del grupo de artes. Los alumnos de bachillerato de ciencias sociales comprenden del 1 al 27, a partir del alumno 28 serán del bachillerato de artes. Se podrá comprobar, por su parte, que el número de alumnos en la rama de artes es prácticamente la mitad y que la profundidad de sus interpretaciones también es relativamente más leve. Asimismo, también diremos que en cada dimensión no pondremos el número total de alumnos, sino solo aquellos que en las respuestas hayan incluido esa dimensión, al menos en su manera más superficial. Para terminar, creemos conveniente mencionar que las respuestas han sido meramente digitalizadas y, por tanto, se respeta tanto las faltas de ortografía del alumnado, como los fallos de puntuación y de expresión. Creemos que, al fin y al cabo, es un reflejo de la realidad.

De esta manera e iniciando ya el análisis de los resultados, la primera pregunta que formulamos a los alumnos fue la siguiente: *¿Qué es el fascismo? ¿Cuáles son sus principios ideológicos? ¿Qué pretende conseguir?* Como se puede apreciar, una pregunta bastante abierta con la que se pueden relacionar varias cuestiones. En el caso de los alumnos hemos distinguido hasta cinco dimensiones con esta pregunta: autoritarismo, movimiento de masas, rechazo mundo exterior/enemigo, militarismo/imperialismo, nacionalismo.

- **Autoritarismo:** De acuerdo a la pregunta creemos que la relación más obvia es enfocarla a través de la dimensión del autoritarismo, aludiendo a aspectos ya tratados y explicados como la consecución de poderes ilimitados, supresión de poderes y libertades, institucionalización de la violencia, etc. Aspectos más concretos, que pertenecen a realidades no tan abstractas y que se pueden comprender fácilmente. Pues bien, aún así las respuestas fueron dispares y muchos de ellos parece que no comprendían realmente lo que se estaba tratando. Pasemos a categorizar dicha pregunta

- **Categoría 1:** solo nombra el concepto o realiza alusiones banales, quedándose con lo obvio y evidente.

Estudiante 10. Extrema derecha. Pretende conseguir involucrar a la sociedad a seguir su ideología.

Estudiante 28. *El fascismo es una rama política que normalmente acaba en tiranía, sus principios son mejorar la situación del país y como recursos se puede encontrar la autarquía (...).*

- **Categoría 2:** se advierte un nivel superior respecto al planteamiento anterior pero nuevamente se centra en lo más determinante. En este caso, el factor común es aludir a la violencia y represión como medio de llegar al poder.

Estudiante 7. *El fascismo es un movimiento ideológico asociado a la ultraderecha antidemocrático y antiparlamentario que busca el llegar al poder por medio de la violencia.*

Estudiante 29: (...) *Se recurre a la violencia para ejercer el control sobre la población. Un solo líder domina al resto, cualquiera que se oponga a su régimen autoritario será reprimido pues se consideran actos ilegales. Se inspira en el social darwinismo, en la teoría de Nietzsche. Pretende extenderse por accidente y ser la principal corriente política en el mundo, repele el principio de igualdad.*

- **Categoría 3:** evidenciamos un salto cualitativo en la asimilación de la dimensión. En este caso, se sigue considerando a la violencia como un factor desencadenante pero, al mismo tiempo, entiende el uso que el estado hace de ella. Es decir, se refiere a la institucionalización de la violencia. Por tanto, estamos ante una realidad más abstracta, pues parece que reflexiona sobre aspectos que cuestionan la legalidad del estado.

Estudiante 4. *Regimen totalitario, autoritario y centralizante caracterizado por su militarismo y por la institucionalización del crimen para mantener la seguridad.*

Estudiante 42. *El fascismo es un movimiento creado en Italia por Benito Mussolini. Se caracteriza por un partido único y una mezcla entre violencia y legalidad. Es anticomunista, antiparlamentario y antiburgués. Sus principios ideológicos son política antiparlamentaria, desigualdad de la sociedad, racismo, antisemitismo (odio a los judíos). Pretende el antiparlamentarismo, es decir, es autoritario.*

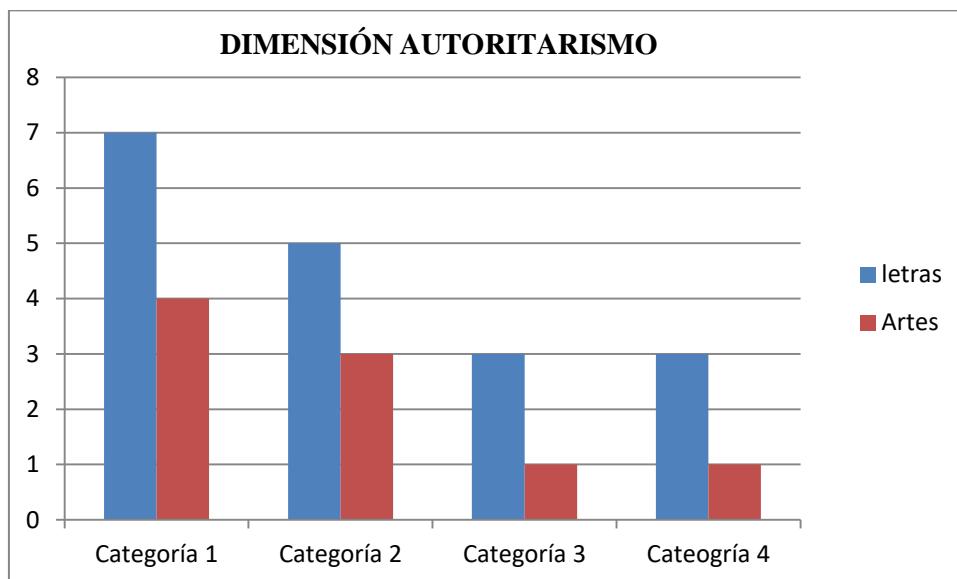
- **Categoría 4:** el alumno adquiere unas interpretaciones sólidas y coherentes sobre la dimensión del autoritarismo. Concibe a la violencia como un medio más del que estos estados se aprovechan y valora la supresión de libertades en el proceso de consolidación de un estado absoluto de poderes ilimitados. Por su parte, como veremos, hará alusión a otras dimensiones también.

Estudiante 21. *El fascismo es un movimiento político fundado por Benito Mussolini en Italia. En su sentido más estricto de refiere al modelo político italiano y*

en su sentido más amplio designa un modelo político de carácter autoritario y violento, que se caracteriza por la presencia de un único partido y la mezcla de violencia y legalidad. Pretende conseguir la sumisión de todo el pueblo mediante el miedo, la propaganda y la implantación de un líder carismático y de una escenografía grandilocuente y un talante antidemocrático.

Estudiante 36: *En el concepto más estricto es el modelo político italiano en la posguerra. Pero con el tiempo ha podido tener un significado más amplio, una reacción violenta contra la expansión de la democracia y el socialismo. Según Linz, movimiento antidemocrático, antiburgues, anticomunista, con una mezcla de violencia y legitimidad. Es un movimiento autoritario, antidemocrático, que recurre a la violencia de estado, no acepta el principio desigual en la sociedad, no tolera la separación de poderes, ni el liderazgo popular ni el sufragio popular. Tampoco acepta el sistema parlamentario y legitima la violencia y lo que quiere conseguir es que la masa vea a un líder carismático, como figura “paternal”. También la sociedad es racista, ensalza los elementos irrationales de humanos.*

Como se puede apreciar, aunque hemos acotado algunas respuestas debido a su extensión, algunos alumnos hacen referencia a varias dimensiones en la misma, como en el caso más claro del 21 o del 36. Posteriormente trataremos de hacer una valoración de todas ellas pues consideramos que, tal y como hemos planteado el diseño de las preguntas, es lo más interesante y conveniente.



- **Movimiento de masas:** La segunda dimensión más comentada en esta primera pregunta fue la de movimiento de masas que, en muchos casos, estará unida con la anterior. Como hemos explicado en los apartados anteriores, la consideramos una dimensión

fundamental para comprender el fenómeno del fascismo, y algunos aspectos quedaron muy claros en los alumnos, sobre todo los más gráficos y circunstanciales, como los que hacen referencia al líder. Pasemos a analizar dicha categorización:

- **Categoría 1:** el alumno no rebasa el plano de los superficiales y solo nombra la figura de un líder; un líder con plenos poderes que manda sobre el resto de la población, pero no existe ningún otro planteamiento, ni añade más información. Se limita a nombrarlo.

- *Estudiante 18. El fascismo es un movimiento político con principios ideológicos muy radicales, como que todo el poder reside en una sola persona, tiene un líder carismático, tiene una autoridad muy fuerte y es de carácter violento, acabando con quienes se oponían. Pretende conseguir la obediencia de toda la sociedad.*

Estudiante 31. El fascismo es una ideología desarrollada entre el periodo de entreguerras (1ª guerra mundial, 2ª guerra mundial) por Benito Mussolini, pero Linz lo definió como una ideología antiburguesa, antidemocrática, anticomunistas y en la que se ensalza la figura de un líder carismático. Pretende consolidar la nación y expandirla, tiene principios racistas, por ejemplo, los nazis exterminando a los judíos. También realza la raza aria.

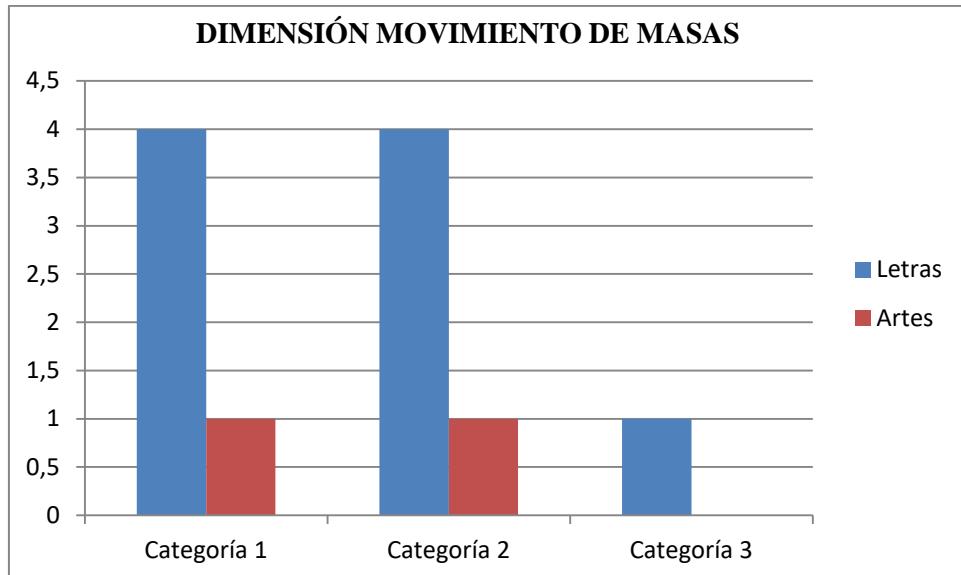
- **Categoría 2:** partiendo de la idea de líder carismático, el alumno entiende y asocia a esta figura una serie de rasgos que les son característicos; aspectos referentes a la estética y a su capacidad de movilización, aunque ninguno de ellos lo menciona abiertamente.

Estudiante 20. (...) El representante tiene que ser una persona de carácter superior al resto y carismático, siempre siendo representado como una figura en primer plano.

Estudiante 36. (...) Lo que quiere conseguir es que la masa vea a un líder carismático, como figura “paternal”. También la sociedad es racista, ensalza los elementos irracionales de humanos.

- **Categoría 3.** El alumno parece entender o, al menos, nombrar los elementos más destacados que caracterizan a la figura de un líder. A su vez, se hace una alusión a la propaganda y a la manipulación de información para captar a las masas. Cualitativamente, esta es la categoría más elevada de la dimensión.

Estudiante 21. (...) Pretende conseguir la sumisión de todo el pueblo mediante el miedo, la propaganda y la implantación de un líder carismático y de una escenografía grandilocuente y un talante antidemocrático.



Como podemos comprobar, en el caso de artes fueron muy pocos los alumnos que introdujeron esta dimensión en las respuestas y, por tanto, la gráfica es bastante pobre.

- **Nacionalismo:** para terminar con esta primera pregunta, la última dimensión que hemos podido apreciar entre las respuestas de los alumnos ha sido la del nacionalismo. Como veremos, se trata de pocos alumnos y, en la mayoría de los casos, no profundizan sobre la cuestión y, por ello, la categorización es bastante pobre, sin embargo, creemos importante retratarlos.

Categoría 1: el alumno se limita a nombrar la cuestión del nacionalismo, pues lo asocia como una característica más de entre todas las que previamente ha enumerado. Sin embargo, no explica en qué consiste y, por lo tanto, no sabemos hasta qué punto sabe lo que esto significa.

Estudiante 19. Movimiento político violento, los principios son el espíritu nacional...

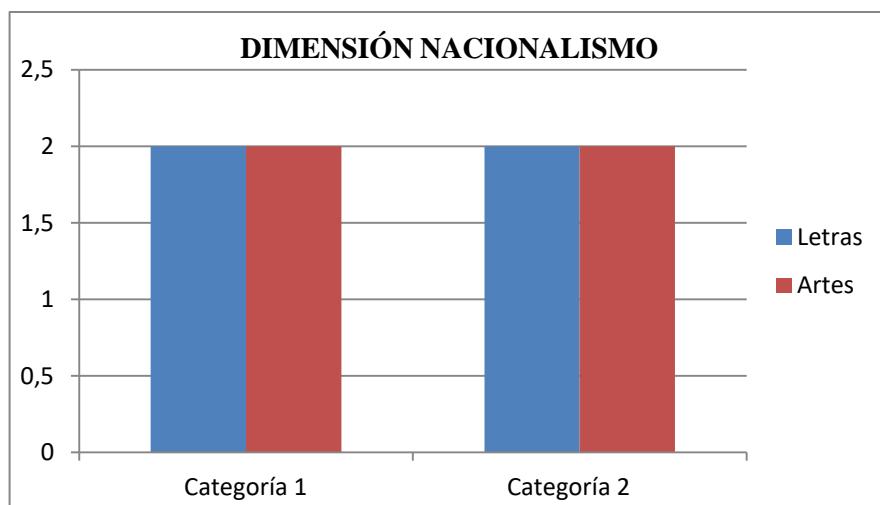
Estudiante 32. Fue un movimiento político y social de carácter totalitario y nacionalista fundado en Italia por Benito Mussolini después de la primera guerra mundial (...).

Categoría 2: son capaces de relacionar algún elemento junto con esta cuestión, pero se quedan con lo anecdótico, como es el caso de las fronteras o la superioridad. No logran

definirlo en su conjunto y, por tanto, su conocimiento es muy superficial. Sin embargo, debido a la escasez de respuestas, es la categoría superior de esta dimensión.

Estudiante 07. *El fascismo es un movimiento ideológico asociado a la ultraderecha antidemocrático y antiparlamentario que busca llegar al poder por medio de la violencia. Busca cerrar sus fronteras para centrarse en sus territorios.*

Estudiante 38. *Un movimiento extremista que defiende al país sobre todas las cosas, desestimando a los demás países y ciudadanos. Trata de ensalzar al país aumentando la producción provincial, impidiendo al país depender de otro.*



- **Rechazo del Mundo exterior/ enemigo común:** tras la dimensión del autoritarismo, esta fue la más comentada en las respuestas de los alumnos, quizás por ser también muy clara y gráfica a la hora de establecer la dialéctica entre un Nosotros y un Ellos. En cualquier caso, nosotros trabajamos bastante este concepto, bien durante los fragmentos de la película, donde aparecían como enemigos los alumnos de la optativa de anarquía, bien con el *power point*, donde en el texto se evidenciaba claramente el rechazo a las democracias occidentales. Lo trabajamos tanto porque creímos fundamental que entendieran la idea de que el enemigo común une y que, por tanto, una de las características de los régimes fascistas era la de homogeneizar a la sociedad de acuerdo a una serie de principios y valores. Y esto pasaba, también, por tener un enemigo común con el fin de crear una identidad colectiva. Veamos la categorización de las respuestas:

- **Categoría 1:** el alumno se limita a comentar que el fascismo es una reacción frente a una serie de movimientos, rechazando ciertos sistemas o modelos políticos de manera violenta pero, sin embargo, no avanza en lo que se refiere a interpretaciones. Nuevamente, se limitan a mencionar lo más significativo, lo más circunstancial.

Estudiante 13. *El fascismo fue un movimiento fundado en Italia por Benito Mussolini. En su sentido más estricto hace referencia al modelo político italiano del periodo de postguerra. Con el tiempo adquirió un sentido más amplio, que designa la reacción violenta y autoritaria contra la expansión de la democracia y el socialismo.*

Estudiante 33. *El fascismo fue un movimiento fundado en Italia por Mussolini, que se basa en una reacción violenta y autoritaria contra la expansión de la democracia y el socialismo. Está en contra del parlamento, es antiliberal, anticomunista y antiburgués y está caracterizado por la existencia de un partido único.*

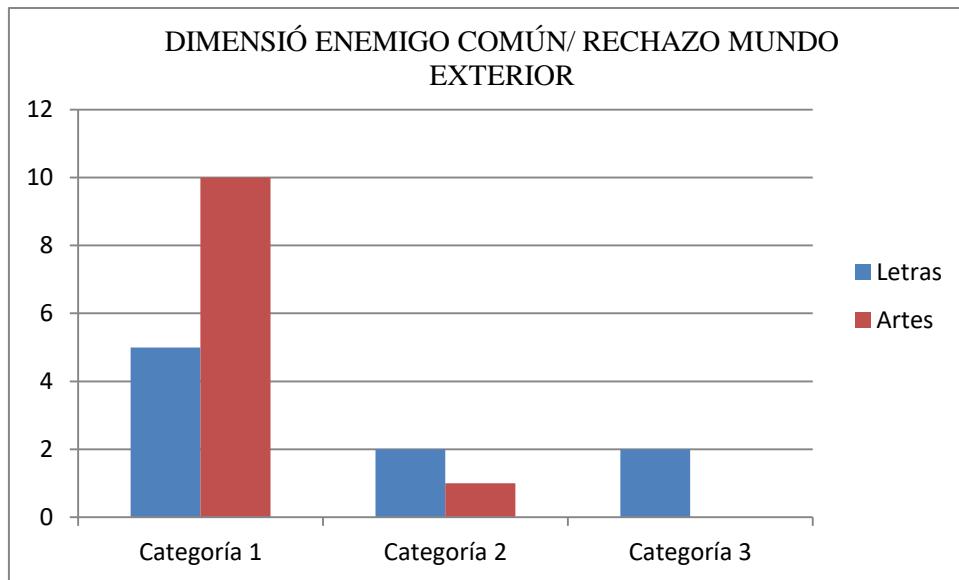
- **Categoría 2:** observamos un salto cualitativo, aunque leve, en la descripción de la dimensión. Además de ceñirse a los aspectos previamente comentados, parece llegar a tocar la fina línea que podría explicar la consolidación de todo un enemigo común. Sin embargo, se queda ahí.

Estudiante 27. *El fascismo es un movimiento fundado en Italia por Benito Mussolini, es una reacción violenta y autoritaria contra el socialismo y la democracia. Buscaba conseguir la identificación estado partido y convertir a Italia en un régimen autoritario.*

Estudiante 36: *En el concepto más estricto es el modelo político italiano en la posguerra. Pero con el tiempo ha podido tener un significado más amplio, una reacción violenta contra la expansión de la democracia y el socialismo. Según Linz, movimiento antidemocrático, antiburgues, anticomunista, con una mezcla de violencia y legitimidad. Es un movimiento autoritario, antidemocrático, que recurre a la violencia de estado, no acepta el principio desigual en la sociedad, no tolera la separación de poderes, ni el liderazgo popular ni el sufragio popular. Tampoco acepta el sistema parlamentario y legitima la violencia (...).*

- **Categoría 3:** el alumno entiende que una de las características de los fascismos es la creación de un enemigo común, para crear una identidad de grupo y homogeneizar a la población.

Estudiante 20. *El fascismo es una corriente ideológica surgida de la Roma de Mussolini, es decir, cuando este estaba en el poder. Este tenía unos ideales pasando por la propiedad privada y la industrialización bajo una sola persona, es decir antidemocrática. Pretende buscar un enemigo común para unir a todos bajo un mismo orden y con la misma unidad (...).*



- **Militarismo/imperialismo:** por su parte, también hubo alumnos que añadieron en sus respuestas algún aspecto referente a la cultura bélica de los estados fascistas, cuestión que también destacamos mucho durante las sesiones del proyecto. La categorización ha quedado de la siguiente manera:

- **Categoría 1:** el alumno se limita a destacar el carácter militarista de estos estados, pero no los define, ni profundiza en ello; además, en la mayoría de los casos lo suelen relacionar con la dimensión del autoritarismo, por la cuestión de la represión.

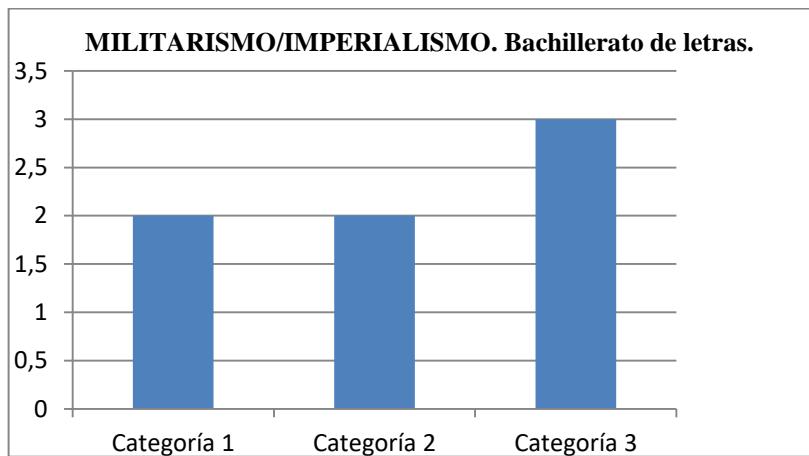
Estudiante 12. Fue un movimiento fundado por Benito Mussolini. Es un régimen autoritario, totalitario y centralizante caracterizado por su militarismo. Hay un solo líder que domina al resto, mantienen un fuerte racismo, son ultranacionalistas.

- **Categoría 2:** parece que el alumno desarrolla algo más el concepto de militarismo, llegando a entender la cultura bélica de estos regímenes; sobre todo, la mayoría coincidirán en que buscan la superioridad frente al resto. De nuevo, lo consideran como un hecho muy determinante.

Estudiante 28. El fascismo es una rama política que normalmente acaba en tiranía, sus principios son mejorar la situación del país y como recursos se puede encontrar la autarquía. Pretende superar al resto de países a nivel social y económico. Al final se generaba racismo y diferencias sociales solo con tal de mejorar la raza.

- **Categoría 3:** se hace alusión aunque de manera liviana a la cuestión del imperialismo que, como dijimos, lo considerábamos una sub-dimensión de ésta. Parece que han comprendido los rasgos fundamentales de éste.

Estudiante 01. (...) Sus principales objetivos son hacer un gran imperio, controlar a la sociedad impregnando sus ideas y mantener el control económico del país.



En el caso del grupo de artes, ningún alumno introdujo en sus respuestas alusión alguna que pudiéramos asociarla con esta dimensión. Además, lo llamativo en esta ocasión es que el resultado de la gráfica es inverso.

Una vez analizadas todas las dimensiones de esta primera pregunta y antes de pasar a la segunda, creemos conveniente realizar un balance que refleje la relación que han hecho los alumnos con las diferentes dimensiones. Como hemos visto, volvemos a reiterar que al tratarse de preguntas tan abiertas, éstas se podían contestar atendiendo a diferentes enfoques, por tanto, es muy común que el alumno en sus respuestas incluya elementos que pertenezcan a distintas dimensiones pues, a fin de cuentas, están íntimamente ligadas- lo que pasa que en los fragmentos anteriores las hemos acotado para ceñirnos a la dimensión cuestión de estudio-. Por ello, a continuación exponemos dicha relación, que posteriormente comentaremos en el apartado de las conclusiones:

- Alumnos que solo nombran una dimensión:

Estudiante 17. Movimiento creado por Mussolini en Italia. Pretendía que un solo gobierno consiguiera plenos poderes (fascistas). Principios ideológicos de una represión agresiva. Además, pretende llegar al poder consiguiendo plenos poderes.

Estudiante 40: Movimiento creado en Italia por Mussolini que hacía referencia a la política tras la primera guerra mundial, con el tiempo se amplió el concepto siendo así una respuesta violenta y autoritaria para frenar las ideas socialistas y comunistas.

- Alumnos que son capaces de relacionar al menos dos dimensiones.

Estudiante 18. *El fascismo es un movimiento político con principios ideológicos muy radicales, como que todo el poder reside en una sola persona, tiene un líder carismático, tiene una autoridad muy fuerte y es de carácter violento, acabando con quienes se oponían. Pretende conseguir la obediencia de toda la sociedad.*

Estudiante 42. *El fascismo es un movimiento creado en Italia por Benito Mussolini. Se caracteriza por un partido único y una mezcla entre violencia y legalidad. Es anticomunista, antiparlamentario y antiburgués. Sus principios ideológicos son política antiparlamentaria, desigualdad de la sociedad, racismo, antisemitismo (odio a los judíos). Pretende el antiparlamentarismo, es decir, es autoritario.*

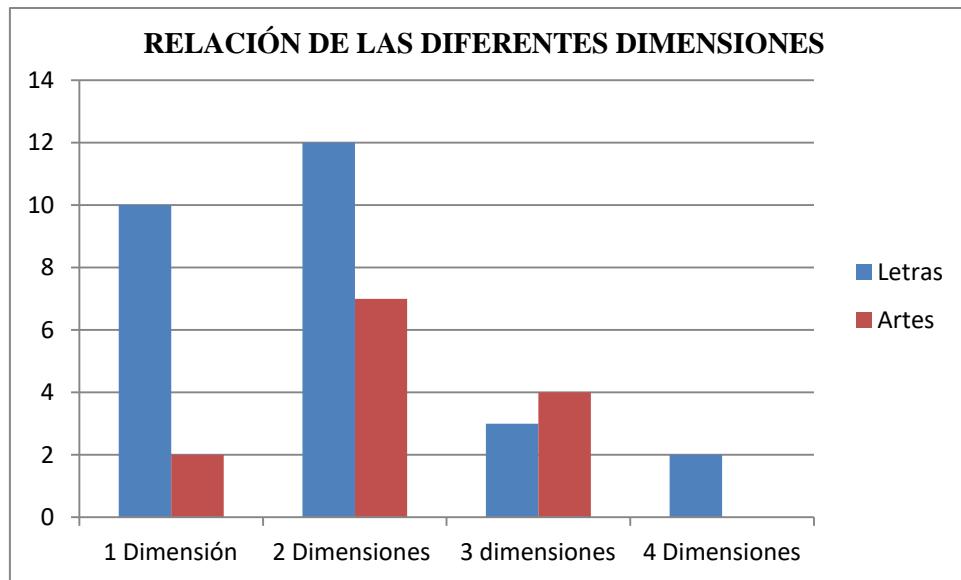
- **Alumnos que integran en su discurso tres dimensiones diferentes**, aunque solo las nombren, pero ya resulta un salto cualitativo en sus respuestas.

Estudiante 01. *El fascismo es un movimiento que surge en Italia en los años 20 y es fundado por Benito Mussolini. Es un movimiento ultraconservador de extrema derecha, antiparlamentario, que rechaza el comunismo, que tiene a un partido único encabezado por un líder carismático. Sus principales objetivos son hacer un gran imperio, controlar a la sociedad impregnando sus ideas y mantener el control económico del país.*

Estudiante 35. *Fascismo es un movimiento político y social con carácter totalitario y nacionalista. Movimiento antiparlamentario, antiliberal, anticomunista, niega la soberanía popular y el sufragio popular.*

- Para terminar, se sitúan aquellos alumnos que han conseguido construir una respuesta coherente de una manera transversal, relacionando **cuatro dimensiones**. Como se puede apreciar, un salto cualitativo que lo mostrarán pocos alumnos.

Estudiante 05. *El fascismo nació en Italia con Mussolini. En el sentido estricto el modelo político de Italia en época de posguerra y en el sentido más amplio es una reacción violenta, antiliberal, anticomunista y antiparlamentaria. Pretende conseguir obediencia ciega a un líder carismático, la expansión territorial de la nación y la reivindicación de poderes. Los principios ideológicos son una sociedad igual dominada por una minoría.*



A continuación pasemos a analizar las respuestas de la segunda pregunta. Para ello, seguiremos el mismo patrón que hemos utilizado en la primera: *En Roma, Mussolini llegó al poder mediante, primero, una gran movilización popular con escaso uso de la violencia conocida como la Marcha sobre Roma y, segundo, obteniendo paulatinamente plenos poderes desde los resortes de este mismo. En Alemania, por su parte, Hitler llegó al poder mediante unas elecciones consiguiendo que el NSDAP llegara a ser la primera fuerza del Reichstag. ¿Qué razones pueden explicar estos triunfos? ¿Existió algún tipo de resistencia para impedir sus respectivos asensos?*

Como vemos, una pregunta muy extensa y demasiado ambigua, abierta, que sin duda les resultó muy compleja a los alumnos. De hecho, veremos como el volumen de las respuestas disminuyó notablemente. Del acierto o fallo a la hora de su formulación lo comentaremos después, donde trataremos de realizar una autocrítica. De nuevo, lo que haremos aquí será exponer las respuestas de los alumnos en función de la dimensión que han seleccionado. En la mayoría de los casos se repiten las anteriores, aunque con un enfoque diferente. Por su parte, también añadiremos nuevas dimensiones que no se consideraban previamente en el diseño del proyecto pero que, analizando las respuestas, creemos conveniente incorporar.

Por su parte, también destacaremos que en esta pregunta hemos encontrado varias respuestas totalmente incongruentes, las cuales no hemos podido asociar con ninguna dimensión pues, o bien estaban totalmente en blanco o bien no se ceñía a lo preguntado. En el caso del grupo de letras, serán seis los alumnos que descartamos completamente: tres contestaron en blanco y tres de manera incongruente. Sirva como ejemplo el **alumno 11**: *El triunfo de Mussolini se debe a cuando unos miles de camisas negras ocuparon los edificios públicos de la capital provocando que el gobierno dimitiese asumiendo la responsabilidad Víctor Manuel II,*

que le pidió a Mussolini que construyese un nuevo ejecutivo. En este caso, se limita a narrar los hechos que llevan al poder a Mussolini. Este no era el fin de la pregunta. O el **alumno 08:** *No había nadie que impusiera una resistencia y si la abría (sin h) no hace nada.*

Por su parte, en el caso de bachillerato de artes serán cuatro los alumnos que no respondan a la pregunta, dejándola en blanco. Pasemos ahora a analizar las diferentes dimensiones:

- **Situación socioeconómica:** Como se puede apreciar, esta dimensión que situamos al principio no la habíamos valorado anteriormente en nuestro diseño. Es cierto que durante nuestras sesiones hemos hecho importantes referencias a esta cuestión, pero más como una causa o antecedente que explica el fenómeno, y no como una dimensión en sí misma. Pero si observamos el enunciado de la pregunta éste es eminentemente causal pues, a fin de cuentas, termina por preguntar: *¿Qué razones?*, que es lo mismo que preguntar: *¿Qué causas?* Por ello, al estar ya viciado el enfoque causal de la pregunta, la mayoría de los alumnos han incorporado en sus respuestas la mala situación económica y social. Por estas razones, por tanto, la integramos en el estudio. Veamos aquí su categorización.

- **Categoría 1:** se limitan a mencionar la mala situación económica del país. En muchos casos el resto de la respuesta son relaciones incoherentes, así que lo único evidente y destacable es la mención que hacen al periodo de crisis.

Estudiante 05. La crisis económica da lugar y oportunidad al fascismo de triunfar, la desesperación a la que había llevado el comunismo a la sociedad obligó a buscar otras formas de organización.

Estudiante 42. Hubo una notable crisis y votaban desesperadamente (...)

- **Categoría 2:** a la crisis económica añaden la desesperación y malestar político. Algo así como el desengaño con sus políticos y la necesidad de un cambio. Parece que entienden ciertos elementos de los partidos fascistas, como su carácter renovador o su solidez. También hacen alusión en algunos casos al mensaje populista de dichos partidos, un elemento que nosotros habíamos integrado dentro de la dimensión de movimientos de masas, junto con su carácter renovador.

Estudiante 15. El descontento de la sociedad con la política y la desesperación producida por la crisis económica alimentan los populismos que desembocaron el triunfo de los fascismos. El rechazo por parte de los gobiernos más moderados sirvió como resistencia a los fascismos pero resultó inútil.

Estudiante 29: (...) En el caso de Hitler: desde 1924-1929 hubo una situación política estable, por lo que los nazis perdieron adeptos. Pero a partir de la crisis de 1929, Hitler aprovechó la situación de inestabilidad y se presentó a las elecciones

(puesto que la vía rápida de la violencia no sirvió). Triunfaron. La gente o el pueblo necesita sentirse protegida y prefieren tener un partido político sólido que guíe a la nación.

- **Categoría 3:** algunos alumnos nombran la situación de crisis económica y tratan de explicar sus causas, remontándose a la 1^a Guerra Mundial donde, en el caso de Alemania, nos encontramos con la firma del Tratado de Versalles y, en el caso de Italia, con lo que se conocerá como la Victoria mutilada. Dos sucesos que recalcamos bastantes a lo largo de las clases:

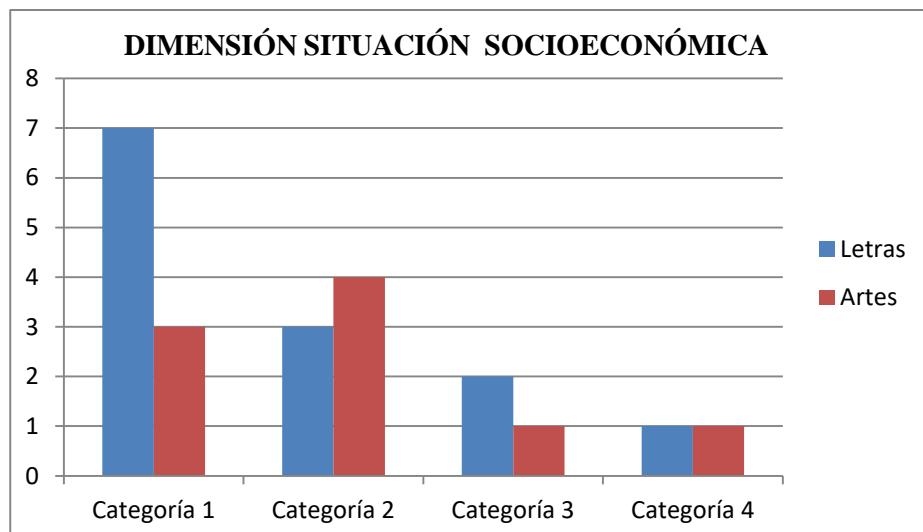
Estudiante 20. Estos triunfos se pueden dar ya que los ciudadanos no estaban contentos con los resultados de la guerra. Por un parte, los alemanes fueron considerados los causantes de la primera guerra mundial y la Italia que fue del bando ganador pero no ganaron casi nada. Por otra parte la crisis económica que ayudaba a la radicalización (...).

Estudiante 33. La situación económica del país tras la I Guerra Mundial hizo que los militares apoyaran a Mussolini ya que nombraba soluciones para solucionar el problema (...).

- **Categoría 4:** partiendo de esta crisis económica y social, en la que se necesita un cambio político, el alumno entiende la desesperación de las clases medias que explicarán, posteriormente, el apoyo y voto de estas al nazismo. Cualitativamente se produce un salto muy grande, pues se aleja de lo superficial para tratar de aportar una interpretación más abstracta de la pregunta. Los ejemplos están acotados pero veremos cómo posteriormente estos alumnos ligan la situación económica con el temor de las élites.

Alumno 18: No existió casi resistencia para evitar sus ascensos, consiguieron el apoyo tanto de las clases bajas para que disminuyera el paro (...).

Alumno 36: Hitler fue votado por la misma población, por la desesperación en 1929 por la mala situación económica (...)



- **Autoritarismo:** de nuevo, en esta pregunta aparecerá la presente dimensión, ahora bien, tendrá un enfoque diferente. Es cierto que los alumnos seguirán dando importancia al aspecto de la violencia pero, como en este caso se pregunta directamente por si hubo resistencia o no, se obligaba a los alumnos a profundizar sobre el aspecto de la represión y de los organismos represores: ejército, fuerzas paramilitares, policía secreta, etc.

- **Categoría 1:** no considera el problema de la resistencia. Se limita a decir que no existió pues contaban con el apoyo popular. Adolece de cualquier elemento de interpretación.

Estudiante 10. (...) No hubo resistencia porque se eligieron por votación.

Estudiante 42. (...) Además, no hubo resistencia por parte de los demás ya que se suprimieron todas las libertades un poco más tarde de llegar al poder. No hubo resistencia por parte de los contrarios, por lo tanto, ganaron las elecciones.

- **Categoría 2:** entiende el problema de la represión pero como una causa efecto y se queda con lo circunstancial, no entendiendo los procesos que pueden explicarla y que llevan a estos líderes a obtener plenos poderes. En este concreto, llama la atención la alusión continua que se hace a *G. Matteotti*, un diputado socialista que fue el principal opositor de Mussolini. Este fue asesinado por los *fasci di combatimento* y esta coyuntura fue aprovechada por el Duce para reforzar su poder, iniciando el camino hacia la dictadura. Pues bien, es curiosos que muchos alumnos piensen que el único disidente al régimen fue el socialista y que, una vez muerto, este problema de la resistencia se acabó, pues no había nadie más. Como vemos, un planteamiento muy circunstancial y que quizás tenga que ver con un texto que comentamos en clase del personaje en cuestión.

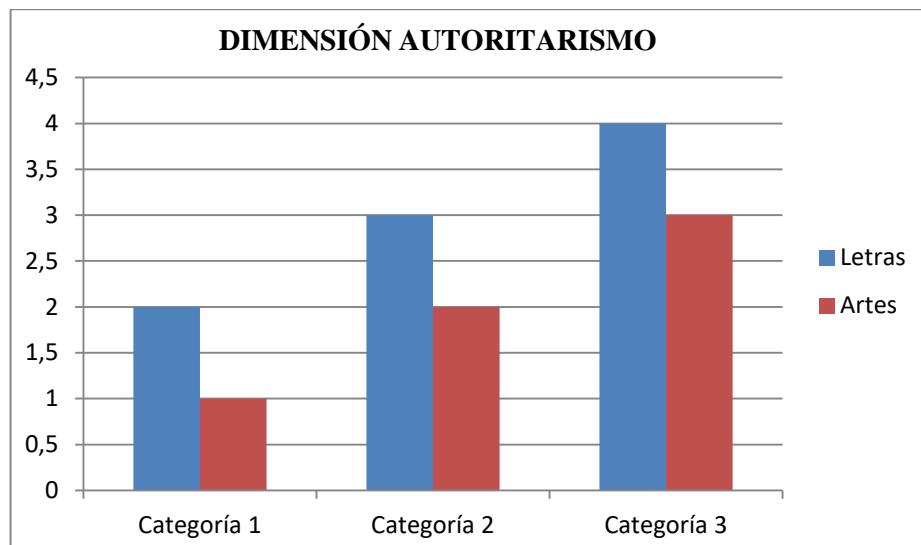
Estudiante 16. En la Marcha sobre Roma fue cuando unos miles de camisas negras llenaron los edificios públicos de la capital. Obtuvo el poder por el asesinato de Matteotti (...).

Estudiante 33. Matteotti fue la resistencia de la subida al poder de Mussolini, quien había denunciado los crímenes de las escuadras fascistas.

- **Categoría 3:** los alumnos entienden la represión como un proceso que pasa por la eliminación de la disidencia para obtener los plenos poderes. Desde una visión general, se hace alusión incluso al papel del ejército y de la policía política, también a los grupos paramilitares. Parece que entienden los rasgos más significativos de la política del *squadristmo*, que tanto explicamos en clase.

Estudiante 20. Sí que hubo opositores pero fueron rápidamente silenciados por la respectiva policía política y grupos radicales.

Estudiante 38. La crisis en el país les hizo ganar votos, cuando todo falla suelen votar a los partidos extremistas. Y en estos casos ambos eliminaban todos los obstáculos que se ponían en su camino ya fuera asesinando o destruyendo, lo que fuera para llegar al poder.



- **Movimiento de masas:** Nuevamente, en esta pregunta ha habido algunos alumnos que han contestado desde la perspectiva de los movimientos de masas. Quizás, al preguntar por las razones del triunfo de los fascismos se han dejado guiar por el carácter renovador de sus partidos, la nueva política que les dijimos- por hacer un símil con la situación actual-, y el hartazgo de la población a los políticos tradicionales que, en algunos casos, eran considerados

unos traidores, como el caso del SPD en Alemania. Por tanto, destacan el aspecto innovador, el carisma de sus líderes o los mecanismos de manipulación, como la utilización de la propaganda o la difusión de mensajes populistas.

- **Categoría 1:** Hay un grupo de alumnos que se limita a afirmar que sí llegaron al poder era porque eran los adecuados para liderar ese nuevo proyecto sin llegar a comprender realmente nosotros qué quieren decir con ello. No sabemos si entienden la figura carismática de los mismos, el impulso innovador...

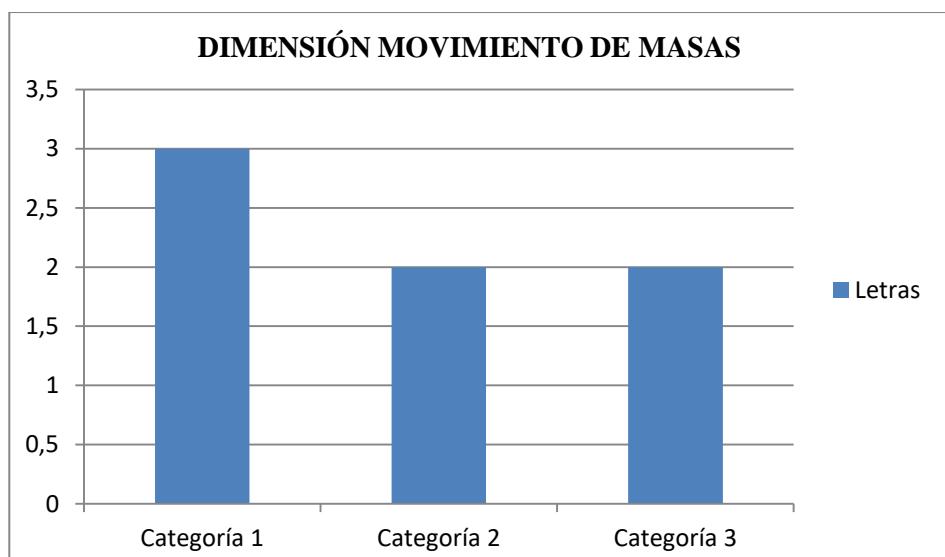
Estudiante 17. Que si ambos llegan al poder sería porque serían los más adecuados para conseguir los poderes y llegar a mandar al pueblo.

- **Categoría 2:** se centran en el mensaje populista y en la necesidad de cambio. Denotan un salto cualitativo sin embargo, no llegan a explicar los mecanismos de movilización.

Estudiante 15. El descontento de la sociedad con la política y la desesperación producida por la crisis económica alimentan los populismos que desembocaron el triunfo de los fascismos.

- **Categoría 3:** considerando todo lo anterior introducen aspectos interesantes como la propaganda o la manipulación mediática de las masas, un elemento fundamental para entender la capacidad de movilización de un gran electorado.

Estudiante 02. (...) También se manipuló a las personas con el uso excesivo de propaganda. Por ejemplo, el incendio del Reichstag que hubo en Febrero de 1927.



En el caso del grupo de artes también ha habido alusiones sobre esta dimensión pero seguían una línea diferente y más integrada en otras cuestiones, por tanto, no cuadraban muy bien con la categorización planteada así que hemos decidido no plasmarlos.

- **Apoyo de las élites:** Para terminar, esta será la última dimensión que trataremos con la pregunta número dos. Como se puede apreciar, ésta no estaba incluida en el diseño pero, si nos fijamos en la pregunta- o al menos esa era nuestra intención- ésta está enfocada para contestarla a través de esta dimensión.

Como comentábamos, no la incluimos en el diseño inicial pero conforme avanzábamos en la unidad didáctica nos dimos cuenta de que imprescindible abordar la cuestión del apoyo de las élites a los fascismos. Es decir, como estos movimientos contaron, directa o indirectamente, con el beneplácito de las élites financieras, políticas y sociales del momento. Unas élites que, en la mayoría de los casos, temían su *status quo* por el propio momento de incertidumbre que se había generado pero, sobre todo, por el temor a la expansión de una revolución comunista al estilo bolchevique. De esta manera, hicimos bastante hincapié en que los alumnos consideraran la importancia de la Revolución Rusa y de cómo ésta va a condicionar buena parte de la contemporaneidad, generando anhelos y temores. Anhelos, por una parte, en el movimiento obrero, que veía la oportunidad de emanciparse como clase y, por otra, los temores de la gran jerarquía, del *establishment* político y económico, que venían de un momento de grandes transformaciones, con la caída de los grandes imperios, y se enfrentaban a nuevas realidades sociales en las que no querían perder su posición privilegiada.

Una dimensión, como vemos, harto compleja si consideramos el nivel de abstracción que requiere. Por ello, aunque hicimos gran énfasis durante las sesiones, el enfoque de esta pregunta solo lo han comprendido pocos alumnos.

Categorización 1: el alumno alude a la cuestión de las élites para explicar el ascenso de estos dirigentes pero no sabemos hasta qué punto lo comprenden, pues su respuesta parece incompleta, no termina. Parecen acariciar la dimensión.

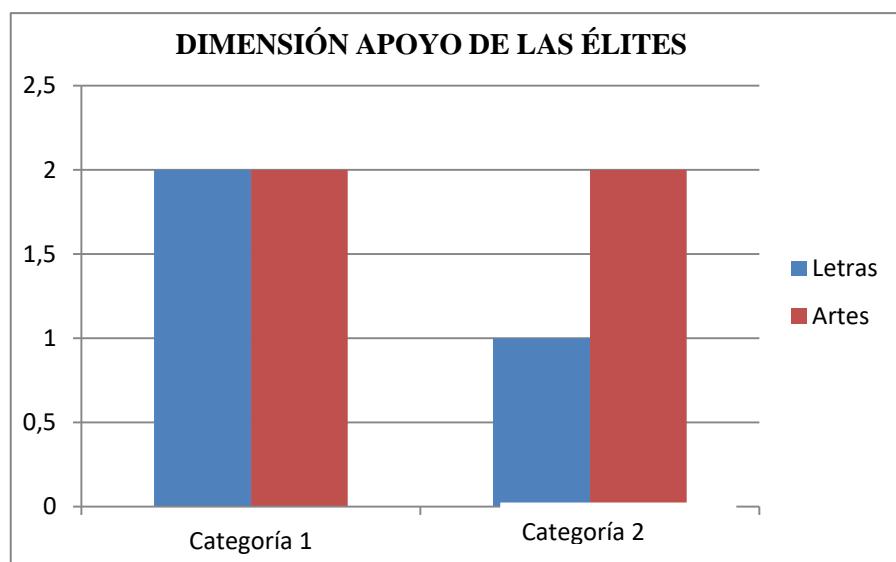
Estudiante 03. En el caso de Mussolini, el diputado Matteotti intentó oponerse pero fue asesinado al denunciar a las escuadras fascistas . En el caso de Hitler, había amenaza bolchevique pero el Centro Católico apoyó a los nazis.

Estudiante 30. Mussolini y Hitler llegaron al poder pacíficamente. En el caso de Hitler, llega al poder por votación, que ganó la mayoría de los votos. Esto es posible por el apoyo del poder tradicional, la clase media y el fracaso de la República de Weimar.

Categorización 2: El alumno parece comprender los aspectos generales de la dimensión. Abiertamente consideran que el temor de una revolución bolchevique propició el apoyo de éstos a los fascistas. Aunque, no obstante, lo circunscriben en Alemania, habiendo realizado también hincapié en el caso de Mussolini. Será, probablemente, por la cuestiones de las alianzas electorales que desarollo el partido nazi.

Estudiante 01. Principalmente en Italia no hubo oposición alguna y el rey apoyó a Mussolini. En Alemania, el centro católico y los burgueses prefirieron aliarse con los nazis porque creían que el comunismo les arrebataría todo lo que tenían. Parece paradójico que ésta sea la respuesta mejor valorada y que, sin embargo, siga suscitando dudas.

Estudiante 29. En el caso de Mussolini: la monarquía no presta su apoyo al parlamento anterior, puesto que no firma el tratado que impedía la introducción de la dictadura de Mussolini. El ejército y la monarquía eran dos instituciones que simpatizaban con el fascismo y más tarde la burguesía también prestó su apoyo. El monarca prefiere un régimen dictatorial a que se expanda el comunismo, llegue, gane las elecciones y le arrebate el poder.



De nuevo, una vez finalizada la categorización de todas las respuestas de la pregunta dos, pasemos a exponer una relación entre las diferentes dimensiones que han nombrado los alumnos, como hemos realizado anteriormente con la primera. Ahora bien, antes de ellos haremos alguna aclaración pues, aunque lo normal sería considerar que a más dimensiones

relacionadas, mayor es el nivel de abstracción del alumno, esto no ha ocurrido en algunos casos pues, debido al enfoque de la pregunta, alguno se ha limitado solo a mencionar la dimensión del apoyo de las élites. Éste realmente ha comprendido la cuestión, aunque solo se ha limitado a nombrar una dimensión. Por ello, y como comentaremos posteriormente en las conclusiones, creemos que hay que tenerlo en cuenta. Aunque, en verdad, no es la norma general de todos ellos.

- Alumnos que solo han mencionado una dimensión en su respuesta:

Estudiante 01. Principalmente en Italia no hubo oposición alguna y el rey apoyó a Mussolini. En Alemania, el centro católico y los burgueses prefirieron aliarse con los nazis porque creían que el comunismo les arrebataría todo lo que tenían. Este es uno de los ejemplos a los que nos referíamos.

Estudiante 41: - En el caso de Hitler, aprovechó la crisis económica para ganar votantes.

- Alumnos que incluyen dos dimensiones:

Estudiante 20. Estos triunfos se pueden dar ya que los ciudadanos no estaban contentos con los resultados de la guerra. Por un parte, los alemanes fueron considerados los causantes de la primera guerra mundial y la Italia que fue del bando ganador pero no ganaron casi nada. Por otra parte la crisis económica que ayudaba a la radicalización. Sí que hubo opositores pero fueron rápidamente silenciados por la respectiva policía política y grupos radicales.

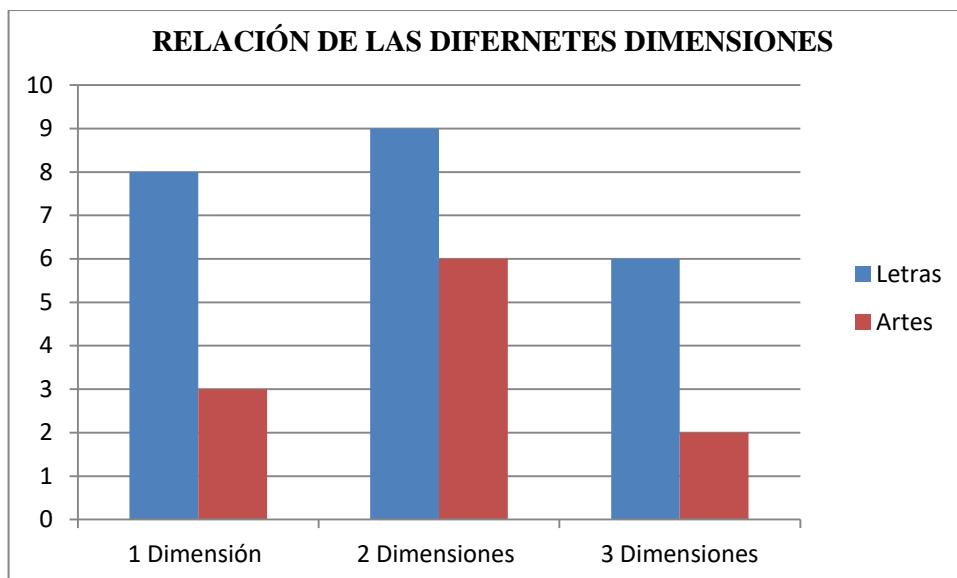
Estudiante 42. Hubo una notable crisis y votaban desesperadamente. Además, no hubo resistencia por parte de los demás ya que se suprimieron todas las libertades un poco más tarde de llegar al poder. No hubo resistencia por parte de los contrarios, por lo tanto, ganaron las elecciones.

- Alumnos que establecen hasta tres relaciones distintas de dimensiones, elaborando un discurso más complejo y coherente.

Estudiante 22. Pues el miedo de la gente, el apoyo de la Iglesia (en el caso de Italia) o el apoyo del rey. También influyó ganarse a la gente con tácticas masivas de propaganda o técnicas de prometer y decir lo que la gente quiere oír. También por represión violenta.

Estudiante 31: La situación social y económica de tanto el pueblo alemán como el italiano era terrible y los estudios demuestran que cuanto peor es la situación

social el pueblo elige (con j. sí.) a partidos más extremistas, como se puede ver en Alemania antes de que Hitler llegara al poder su partido y el partido comunista estaban muy empatados en votos. Creo recordar que sí, pero ambos líderes exterminaron a quienes le llevaran la contraria, aunque la mayoría solo se dejó llevar por las promesas del líder.



Una vez finalizado este análisis podemos decir que el grueso de la experiencia de innovación se encontraba en estas dos preguntas pues en ellas se hallaba comprimida la esencia general del proyecto. Ahora bien, como se verá en los anexos, en el formulario que entregamos a los alumnos se incluye una tercera pregunta que sigue también este modelo abierto y ambiguo que negativamente elegimos al inicio de la experiencia. La cuestión es la siguiente: ***Observa las siguientes imágenes: ¿Qué te sugieren en conjunto? Si la historia no se repite pero rima, como decía Mark Twain ¿Crees que estos hechos recientes evocan a tiempos pasados? ¿Se puede volver a instaurar el fascismo- en este caso neofascismo o movimientos de ultraderecha- en Europa?***

Nuestro objetivo con estas preguntas era establecer un paralelismo con el presente, con movimientos de corte ultranacionalista y *quasi* neofascistas que surgen en la actualidad y observar si el alumno integraba en ellos las características que nosotros habíamos comentado anteriormente.

Para ello, expusimos de una manera gráfica una serie de fotografías donde aparecían líderes muy representativos del momento. Donald Trump con su slogan *Make America Great Again*; Marie Le Pen con su lema *Brexit et Maintenant la France*; Mateo Salvini en un discurso

precedido por *Stop invasiones, prima la nostra gente*; o, por último, un diputado polaco realizando el saludo fascista en el Europarlamento así como con una cartel en el que se leía *I am not Charlie. I am for death penalty*.

Una serie de ejemplos con los que, a nuestro criterio, se podría relacionar gran parte de las dimensiones que hemos tratado como autoritarismo, movimiento de masas, rechazo al mundo exterior o nacionalismo entre otros. Sin embargo, no tuvo demasiado calado entre el alumnado, por ello, nos vemos obligados a presentar los resultados de manera diferente que en las anteriores preguntas. Puesto que las respuestas no son lo suficientemente sólidas como para realizar una categorización con cada dimensión, lo queharemos será jerarquizar las dimensiones, valorando de acuerdo a la dimensión elegida, el nivel de abstracción y de asimilación conceptual que ha adquirido el alumno.

Para la pregunta: **observa las siguientes imágenes. ¿Qué te sugieren en conjunto?, proponemos la siguiente categorización:**

- **Categoría 0:** resultado de un cúmulo de respuestas incoherentes e inconexas, que no relacionan los diferentes conceptos ni incluyen alusión alguna a ninguna dimensión. En algunos casos las puestas están totalmente en blanco.

Estudiante 09. Sugieren llegar a la misma finalidad en cada país diferente, con las mismas ideas políticas de ultraderecha y conseguir ser votados para llegar al poder.

Estudiante 33. Las imágenes presentan a políticos mostrando sus ideas para su partido. Todos los partidos siguen el mismo guión pero adaptado a sus ideales. Todos los partidos y todas las ideologías son iguales pero con cada uno en un extremo.

- **Categoría 1. Autoritarismo.** Consideramos que es la más obvia. Muchos alumnos asocian estos personajes y estos movimientos con prácticas violentas o vienen a sugerir falta de libertades.

Estudiante 05: En su conjunto sugieren represión y opresión del pueblo, dictadura y rechazo a la libertad de actuación.

- **Categoría 2. Situación socioeconómica.** El siguiente escalón más determinante y clave será hacer alusión a la mala situación económica y al malestar político, como factores que explican el ascenso de estos políticos.

Estudiante 14: que la ultraderecha está tomando el poder en el mundo y está recibiendo muchos votos debido a la inmigración terciermundista que llega a los países, al paro y a la crisis y a los movimientos fascistas que se dan entre jóvenes. En este caso, este alumno también menciona otras dimensiones, así que aparecerá posteriormente en otra categoría. Esto quiere decir que habrá alumnos que se repitan en varias.

- **Categoría 3. Movimiento de masas:** en este caso, los alumnos hacen referencia a aspectos relativos a esta dimensión, como que son movimientos que tiene un líder carismático, que tienen una elevada capacidad de movilización debido a su mensaje populista.

Estudiante 06. Políticos nuevos llegan con propuestas cada vez más radicales; apoyando la exclusión social, el racismo, la pobreza de las clases obreras, etc. Tanto en Francia como en Estado Unidos y muchos más países se está optando por estas propuestas como vía de escape, pero no son los políticos ni sus partidos, sino las personas que manifiestan lo que sienten mediante este voto.

Estudiante 30. Publicidad, mejor denominado en las elecciones propaganda. Es el medio que utilizó Mussolini pero más Hitler para sus campañas electorales. Llevan un mensaje corto, claro e impactante que tiene el fin de convencer a la masa. Hitler utiliza esto a su favor para convencer a la población a creer que los judíos eran la causa de todas las desgracias que pasaba en Alemania.

- **Categoría 4. Rechazo mundo exterior/ Enemigo común:** la siguiente categoría también es muy significativa pues, por ejemplo, se podía haber hecho alusión al Brexit que anunciaba Le Pen y, en consecuencia, el rechazo de las instituciones europeas. Sin embargo, la mayoría de los alumnos se orientarán por la cuestión del rechazo de los inmigrantes, mencionando en muchos casos al lema de Matteo Salvini. En algunos- no todos- se hará alusión al terrorismo considerándolo como enemigo claro. Esto denota un nivel elevado de interpretación.

Estudiante 20. Parecen políticos que surgen ahora que el terrorismo está muy distinguido y lo usan como enemigo común en el caso de Francia para consolidar la

idea muy extrema. En caso de Trump el caso de los inmigrantes que les culpa de la causa del desempleo intentando este cerrar las fronteras aún más para que no pase ninguno.

Estudiante 42. *Que son, al menos Marie Le Pen, ultraderechista en un término más correcto con ideologías nazis, el resto también lo son; extremistas, ya que sus opiniones son características del fascismo y del nazismo. E incluso hay uno de ellos con el gesto nazi de la mano levantándola, no soportan a la gente extranjera (xenofobia) y son racistas, de ahí la pancarta de “stop invasiones, prima la nostra gente”.*

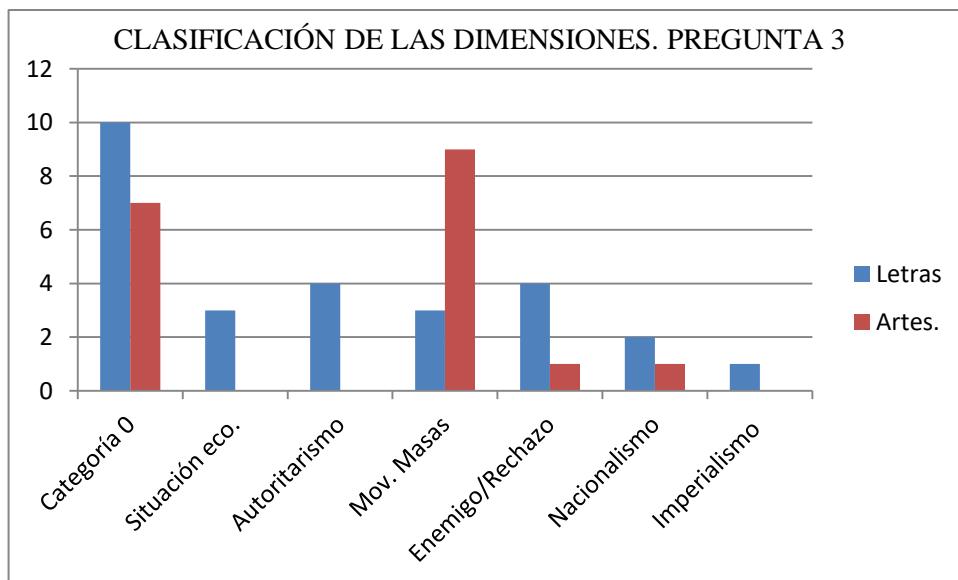
- **Categoría 5. Nacionalismo:** en este caso, los alumnos aluden al fervor nacionalista de estos líderes, también fácilmente evidente en alguna imagen, como en el caso de Donald Trump.

Estudiante 26. *Un grupo de personas que buscan la superioridad y los privilegios de los que pertenecen a su nación menospreciando al resto.*

Estudiante 31. *En estas imágenes podemos encontrar aspectos fascistas, líderes extremistas pero carismáticos con mensajes racistas, exalzando el espíritu de grupo y de nación y consiguiendo un enemigo común, emigrantes y refugiados. También en la imagen inferior de la derecha vemos el saludo nazi por parte de un dirigente polaco, todo esto significa una vuelta a el ascenso de los fascismos.*

- **Categoría 6. Militarismo/imperialismo.** Íntimamente ligada con la anterior, el alumno realiza una alusión al carácter beligerante de estos movimientos. En este caso, no se trata tanto de un imperialismo territorial in situ, sino más bien de un imperialismo económico, de superpotencia.

Estudiante 28. *Que todos pretenden superponerse a las potencias mundiales para ser mejores que el resto y que solo se fijan en cómo llegar al poder. Su país primero y el resto después, todo por superar al resto.*



Como se puede apreciar, un gráfico en el que establecemos una jerarquización de las diferentes dimensiones según su nivel de complejidad. En el apartado que viene a continuación nos detendremos más en los aspectos formales y particulares del mismo. Por su parte, la segunda pregunta del apartado tres no la incluiremos- aunque sí estarán las respuestas en los anexos-, pues las consideramos frágiles para elaborar una clasificación de este tipo. Además, las respuestas siguen la misma línea que la anterior, por tanto, el presente gráfico sirve para hacernos una idea de la dinámica que siguen Las diferentes respuestas.

VI- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS:

En el siguiente apartado que supone el último de este- algo extenso- proyecto de innovación nos dedicaremos a interpretar de manera general el conjunto de resultados obtenidos valorando el alcance de nuestras explicaciones y, por tanto, realizando un balance en función de los logros y fracasos cosechados, así como una autocrítica constructiva que sirva para nuestro posterior futuro como docentes.

La primera cuestión que es preciso nombrar, como ya hemos comentado, ha sido la del fallo o la imprecisión que tenían las preguntas que elegimos para evaluar la experiencia docente. Unas preguntas demasiado abiertas, ambiguas, que resultaron en muchos casos complejas para los alumnos y que éstos, como buenamente pudieron, las contestaron a su manera. Deberíamos haber estudiado más la cuestión del diseño y formulación y, sobre todo, deberíamos haber sido más considerados a la hora de aplicar a cada dimensión sus correspondientes preguntas. Esto, sin duda, nos hubiera aportado más volumen de respuestas, no sabemos si cualitativa per seguro que sí cuantitativamente pues, en muchos casos, hemos acotado las preguntas para ceñirlas a las

dimensión que se estaba tratando y quedaban muy breves. Resultaba algo cortante puesto que no sabemos cómo interpretar exactamente el pensamiento de ese alumno.

No obstante y realizada ya esa autocrítica, consideramos que no hemos solucionado tan mal este fallo. Como comentamos en la sesión de tutoría, hemos aplicado un método alternativo que pasa por repetir las preguntas y los alumnos pero que, al fin y al cabo, cumple con lo que se pedía. En este sentido sí que nos gustaría mencionar que la aplicación de este método alternativo ha supuesto un mayor trabajo y, también, una mayor extensión del mismo pues se puede comprobar en el número de páginas que llevamos hasta estas líneas.

Decimos esto porque a al diversificar tanto las respuestas de los alumnos hemos tenido que realizar más categorizaciones y, por ende, más gráficos, aunque lo creemos totalmente necesario para comprender este proyecto. Otro de los factores que también han supuesto un mayor trabajo ha sido el volumen de alumnos. En total han sido unos 43 alumnos pertenecientes a los dos grupos que hemos analizado de manera separada, pues creíamos que era lo más oportuno. De esta manera, mediante la exposición de los resultados ya no solo se puede hacer un balance de la situación dentro de un aula sino, a su vez, entre dos grupos de la misma edad pero que pertenecen a diferentes ramas de bachillerato. Algo sin duda muy positivo y que confiamos en que sea uno de los aspectos más atractivos del trabajo.

Por hilar con esta cuestión e iniciando ya con el análisis, grosso modo podemos advertir, como ya anunciábamos, que la capacidad de abstracción será mayor en los alumnos de letras que en los de artes. Hay que decir que los de artes también son muchos menos pero, en proporción, los resultados internos en la clase eran parecidos. Lo curioso es la comparación de ambos grupos que se realiza en los diferentes gráficos. Como vemos, en la mayoría de ellos, hay muy pocos alumnos de artes que llegan a las categorías más elevadas y, en según qué casos, no lo hacen. Aunque, en verdad, en el grupo de letras serán muy pocos alumnos, no pensemos por tanto que la diferencia entre ambos es abismal pero sí, al menos, notable y llamativa. Quizás tenga algo que ver el retraso que mantuvimos con los de artes, que nos impidió realizar algunas cuestiones que sí hicimos con los de letras como, por ejemplo, el visionado de Salvados. También su animadversión a debatir en clase parece que ha jugado un papel importante a la hora de explicar la dinámica de las respuestas.

Si hacemos alusión a las dimensiones, nos fijamos que la primera pregunta ha sido la más comentada, en general, por todos los alumnos. Quizás por su carácter más teórico, que explica que los alumnos reprodujeran aquello que se aprendieron para el examen. No obstante, como hemos mencionado, es perfectamente observable quién está limitándose a reproducir contenidos y quien, por su parte, trata de elaborar un juicio propio.

Dentro de esta pregunta, a su vez, la dimensión más comentada ha sido la del autoritarismo, por ser a nuestro modo de ver la más concreta. Como se puede apreciar, la mayoría de los alumnos aluden a la supresión de libertades y, como veremos en la segunda, también está muy presente en su discurso la cuestión de la violencia que, en este caso, lo considerarán como un factor realmente determinante. Muy pocos, sin embargo, consiguen llegar a la última categoría, aquella que da un sentido verdaderamente amplio a la cuestión del autoritarismo atendiendo a elementos sociales, políticos e incluso económicos. No obstante, creemos que los resultados aquí han sido bastante positivos.

La segunda dimensión, que trabajaba la cuestión del movimiento de masas, nuevamente destaca por reflejar lo circunstancial. En este caso, la mayoría de respuestas se orientan hacia la figura de un líder carismático pero se quedan ahí, no terminan por explicar los elementos que caracterizan realmente a los movimientos de masas o su carácter renovador y de cambio. Algunos pocos sí lo harán, haciendo alusión fundamentalmente a la cuestión de la propaganda, pero tampoco profundizan en ello.

Resultaba también llamativo que en el caso de artes ningún alumno haya llegado a la categoría más elevada y que, sin embargo, en la pregunta tres sean numerosos a la hora de asociar los políticos de la imagen con la propaganda y manipulación mediática. Factor que consideramos normal pues estos alumnos prestan mayor atención a los estímulos visuales y llegan a comprender mejor el marketing y el diseño, pues forma parte de su gremio.

En el caso de la dimensión de Rechazo al mundo exterior/ enemigo creemos que los resultados también son positivos pues, pese a no tener respuestas muy abstractas, la mayoría de los alumnos conciben la cuestión comentada del comunismo. Más difícil es llegar a la conclusión del enemigo común. Por su parte, en el caso de la dimensión del militarismo, destaca que solo la hayan mencionado los alumnos de letras y que, además, tenga un carácter inverso. Esto es positivo en tanto en cuanto varios alumnos han comprendido la característica del imperialismo y su afán de expansión territorial. Sin embargo, como se puede apreciar, tampoco abordan mucho la cuestión. Por su parte, el nacionalismo lo nombran muy pocos alumnos y no sabemos hasta qué punto han comprendido la cuestión, pues se limitan a nombrarlo.

Otro de los elementos interesantes en la primera pregunta y que posteriormente también hemos aprovechado en la segunda es la confección de un gráfico que establece la relación de los diferentes alumnos según el número de dimensiones que han integrado en su discurso. Pensamos que al haber enfocado de manera diferente las preguntas era necesario un gráfico de este tipo para reflejar hasta qué punto los alumnos pueden interrelacionar varias, elaborando un discurso complejo y sólido. Como se puede apreciar, el resultado es dispar pero lo más común son las relaciones de dos dimensiones que suelen ser, generalmente entre autoritarismo y

movimiento de masas o autoritarismo y enemigo común. En algunos casos también hay varios alumnos que integran tres dimensiones, que suelen ser una combinación de las anteriormente comentadas o añadiendo alguna otra, como militarismo.

Por su parte, en la segunda cuestión planteada es donde realmente se encuentran las respuestas de mayor complejidad pues, al fin y al cabo, el propio enunciado les obligaba a interpretar la cuestión. Ahora bien, como hemos comentado, este enfoque causal ha explicado que muchos de ellos considerasen la situación socioeconómica y, por ello, nos hemos visto obligados a incluirla, aunque no la teníamos presente en las dimensiones. Tras ésta, hemos repetido las dimensiones de la primera pregunta pero con un enfoque algo distinto. En el caso de autoritarismo, por ejemplo, se centraba en la cuestión de la represión y forzábamos al alumno a que reflexionara sobre esta cuestión. Muchos de ellos lo han hecho aunque, sin embargo, nuevamente se quedan en el plano circunstancial cuando, por ejemplo, mencionan tanto la importancia de Matteoti, que está muy presente en sus respuestas. También echamos en falta una alusión mayor a la política del *squadristo*; muy pocos alumnos mencionan a este tipo de movimientos.

En cualquier caso, lo más interesante de esta pregunta era la dimensión del apoyo de las élites que, cualitativamente, se situaba en el plano superior. Además, el enfoque inicial de esta pregunta estaba orientada hacia esta dimensión. Sin embargo, como nos hemos podido dar cuenta, era bastante compleja para los alumnos porque, considerando aquellos que lo han integrado en su discurso, todavía no salimos de dudas y no sabemos hasta qué punto lo han comprendido realmente. Por eso, además, reiteramos la aclaración que hemos realizado en el segundo gráfico que expone las distintas relaciones con las dimensiones. Ha habido alumnos que solo han atendido a esta dimensión, sin añadir más y, sin embargo, cualitativamente están en un nivel superior, como ha sido el caso del ejemplo que hemos puesto. Aunque, al ser tan breves, no sabemos la diferencia que entre ellos puede haber.

Por su parte y para terminar con el análisis creemos que las respuestas de la pregunta tres han sido bastante insuficientes y, por ello, hemos tenido que buscar una alternativa. Quizás, nuevamente, haya sido nuestra manera de formular la pregunta y presentar la información. Sin embargo, al exponer una serie de imágenes creímos que servirían de guía a los alumnos. Como hemos evidenciado, aquí el nivel de respuestas ha sido menor y muchos de ellos se han limitado a dejarlas en blanco. Por eso, lo que hemos hecho ha sido jerarquizar las dimensiones en una escala ascendente de acuerdo al nivel de abstracción que requerían. Personalmente, creemos que es una manera acertada de mostrar los resultados de esas respuestas.

Por destacar el contenido de ellas, sobre todo nos ha llamado la atención las alusiones a las faltas de libertades que parece ser que estos políticos sugieren y las alusiones a los

inmigrantes pero, sobre todo, nos ha sorprendido el elevado número de alumnos que en la clase de artes han respondido refiriéndose a aspectos de la dimensión de movimiento de masas como liderazgo, mensaje populista o movilización mediante la manipulación mediática. Un elemento que, como hemos comentado, contrasta con las anteriores preguntas, donde no ha sido tal el volumen.

En definitiva, con estas conclusiones generales consideramos oportuno terminar el proyecto de innovación. Un trabajo que, como ya hemos comentado en la autocrítica, podría haber resuelto la cuestión de las dimensiones mucho mejor, profundizando en cada una de ellas pero que, sin embargo, el enfoque escogido durante las sesiones nos ha condicionado la estructura del mismo y, por tanto, consideramos que no ha sido del todo descabellado la alternativa que hemos propuesto.

Concluir, por su parte, que el balance ha sido más positivo que negativo. Consideramos que los alumnos han adquirido unos rudimentos básicos sobre el concepto que se ha trabajado en clase y que les servirá para adquirir un bagaje sólido en su posterior carrera personal y profesional. Por nuestra parte, destacar que ha sido un proceso de aprendizaje muy valioso para nuestro futuro como docentes y que consideramos muy provechosa esta experiencia.