



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

Propuesta de actividades para trabajar la multiperspectiva  
en la enseñanza de la Historia

*Proposal of activities to approach historical  
Multiperspectivity in History Teaching*

Autora

Lorena Royo Aparicio

Directora

Laura Benedí Sancho

Contexto

TFM-A Línea 3 del Máster de profesorado

FACULTAD EDUCACIÓN. MÁSTER DE PROFESORADO  
Año académico 2022/2023

# ÍNDICE

<b>I. Introducción</b> .....	3
<b>II. Presentación de las experiencias de aprendizaje seleccionadas</b>	
Actividad 1 .....	7
Actividad 2 .....	14
Actividad 3 .....	19
Actividad 4 .....	25
<b>III. Análisis comparado y valoración de conjunto</b>	
Sentido curricular de las actividades en conjunto .....	31
Argumentación de la relevancia del conjunto de las experiencias .....	33
Análisis comparativo .....	34
Evaluación .....	37
Conclusiones .....	39
<b>IV. Bibliografía</b> .....	41
<b>V. Anexos</b> .....	44

## I. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria se enseñan múltiples contenidos. Estos son importantes para el alumnado, pero hacen que el aprendizaje de la Historia se limite a procesos memorísticos y enciclopédicos en detrimento de la creatividad, el aprendizaje comprensivo y la reflexión. La repetición mecánica de datos históricos no desarrolla ninguna otra habilidad que no sea la memoria, habilidad cada vez más devaluada en una sociedad totalmente informatizada (Doñate y Ferrete, 2019). La Historia se percibe como una materia aburrida y desconectada de la realidad (Pagés y Santisteban, 2013, en Doñate y Ferrete, 2019). No se promueve la formación en las competencias que pide la sociedad actual, como la capacidad de seleccionar y procesar información (Pericacho, 2015, en Doñate y Ferrete, 2019). Cuando el profesorado deje a un lado los libros de texto y las lecciones magistrales para introducir nuevas metodologías en el aula, el alumnado podrá descubrir que la Historia es una disciplina que implica analizar y reflexionar y que puede aportar competencias imprescindibles para interpretar y moverse en nuestra sociedad actual (Canals, 2008).

El objetivo principal del profesorado de Historia debería ser fomentar y desarrollar en su alumnado el pensamiento histórico. Según Seixas y Morton (2013), el pensamiento histórico puede definirse como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas. Para su desarrollo se debe tener en cuenta seis metaconceptos o conceptos de segundo orden como son la relevancia histórica, el cambio y continuidad, las causas y consecuencias, la perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia.

La presencia de conceptos de segundo orden en los libros de texto y por lo tanto en el aula es escasa. La fusión de los contenidos con estos metaconceptos es lo que necesita el alumnado para desarrollar el pensamiento histórico y alcanzar una alfabetización histórica. El profesorado podrá enseñar una historia formativa y reflexiva, además de mostrar a su alumnado la utilidad de aprender Historia. Esta Ciencia Social va más allá del relativismo social ya que su valor no radica tanto en el contenido que genera sino en cómo lo genera (Megill, 1994). Es una disciplina capaz de resolver interrogantes sociales, es decir, un saber útil y necesario en el mundo actual (Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

En este trabajo se va a presentar una propuesta didáctica con cuatro actividades que relacionan contenidos como “La Segunda República” y “La Guerra Civil” con metaconceptos o conceptos de segundo orden que conforman, según Seixas y Morton (2013), el pensamiento histórico. De los seis metaconceptos que proponen estos dos autores, en este trabajo nos vamos a centrar en la multiperspectiva. Esta propuesta didáctica aspira a que los estudiantes conozcan tanto los contenidos generados desde la tradición científica como la necesidad de profundizar en los procedimientos propios del historiador (Gómez et al., 2014). Los saberes básicos que vamos a trabajar corresponden

al currículo de Geografía e Historia de 4º de la ESO y al de Historia de España Contemporánea de 2º de Bachillerato. Debido a la gran complejidad que supone un curso como 2º de Bachillerato por ser el final de la etapa preparatoria para los posteriores estudios universitarios, las actividades que se proponen a continuación están diseñadas para implantarse en la asignatura de Geografía e Historia de 4º de la ESO.

La multiperspectiva nos indica que no hay una sola versión de los procesos históricos. Diferentes actores históricos tienen diversas perspectivas sobre los eventos en los que están involucrados. Explorar estas perspectivas es clave para comprender los eventos históricos. En historia no hay “hechos puros” (Seixas y Morton, 2013). Gracias al desarrollo del pensamiento histórico estamos preparados para determinar las evidencias de las distintas perspectivas.

Los estudiantes tienen que ser conscientes de que no va a ser la misma historia la que cuentan los indígenas americanos que la que cuentan los “descubridores” de América. Hay que analizar y estudiar el hecho desde ambas perspectivas. Podemos extrapolarlo a nuestra actualidad. No es la misma versión la que nos llega del conflicto israelí-palestino de los israelíes que la de los palestinos. Estos ejemplos nos muestran que no hay discurso humano que no se elabore en el contexto de una perspectiva determinada y que es nuestra habilidad para observar, analizar y valorar la perspectiva de cada narración la que crea nuestra capacidad de convivencia con la diversidad y nos permite vivir como ciudadanos críticos (Paricio, 2020).

La multiperspectiva cuestiona la idea de “verdad” histórica. El objetivo de esta metodología es enseñar a los estudiantes que existen tantas historias “verdaderas” como perspectivas y que su propósito será reflexionar y justificar cuál de ellas es la más correcta (Seixas y Morton, 2013). Es interesante cómo este metaconcepto proclama que la mayor parte de las perspectivas son “verdaderas” y que, sin embargo, ninguna lo es (Paricio, 2020). El motivo por el que ninguna historia puede ser considerada como “verdadera” se debe a que no es posible escribir una historia al margen de la naturaleza, del tiempo o del contexto social de quien la escribe. “Cualquier historia es la historia de alguien” (Levstik, 1977, p.48). Se incorpora la controversia a la hora de analizar los acontecimientos. Por este motivo, es imprescindible ampliar todo lo posible las diversas perspectivas para poder superar lo que en muchas ocasiones nos presentan como versiones opuestas de hechos históricos.

La multiperspectiva está en la esencia de la historia como disciplina y ayuda a superar el muro del realismo ingenuo. Esta orientación es esencial para crear ciudadanos con capacidad de pensar y razonar lógicamente, además de llevar a cabo valoraciones argumentadas en una sociedad polarizada. La exploración de acontecimientos desde distintas perspectivas supone el acercamiento al contexto y a la complejidad de las sociedades de cada época.

Así pues, la multiperspectiva y el pensamiento histórico van de la mano, ya que “confrontar múltiples perspectivas del pasado exige deconstruir en alguna medida cada discurso, analizando aquello en lo que se funda” (Paricio, 2020, p.204). El fomento del pensamiento histórico y de una mentalidad crítica es uno de los principios fundamentales en esta materia. Buscamos que el alumnado, a través de la multiperspectiva, aprenda una forma de pensar el pasado más allá de la insignificancia enciclopédica de los libros de texto. Apostar por introducir este metaconcepto en el currículo significa devolver a la Historia su naturaleza problemática y compleja (Paricio, 2020). En definitiva, los estudiantes encontrarán el sentido y la utilidad en estudiar la asignatura de Historia.

Hay que hacer hincapié en que un currículo cuyo eje central es la multiperspectiva, es un currículo problematizado. El profesorado deberá organizar bien el tiempo ya que con esta orientación curricular se explicará un acontecimiento desde varias perspectivas. Debido a esto, el tiempo empleado para profundizar en un contenido será mayor. Por otro lado, el alumnado se va a enfrentar a problemas de interpretación y esto puede desembocar en que conciban la historia como opiniones y no evidencias. Stone (1991, en Gómez et al., 2014), dice que hay una disparidad de enfoques de un mismo acontecimiento pero que la narración se tiene que centrar en un método riguroso que reduzca el subjetivismo y que permita crear un conocimiento firme del pasado. Gracias al trabajo y al desarrollo del pensamiento histórico el alumnado estará preparado para determinar las evidencias de las distintas perspectivas.

El objetivo principal que debemos tener en la enseñanza de la Historia no se puede centrar en la cantidad de conceptos que trabajamos sino en la calidad de estos. El planteamiento metodológico que se propone busca que el alumnado consiga desarrollar un pensamiento de buena calidad, profundo y significativo. Beas (1994) dice que para obtener un pensamiento de buena calidad el alumnado tiene que ser crítico, capaz de procesar y reelaborar información, creativo, generador de ideas buenas y originales, metacognitivo y capaz de reflexionar sobre sí mismo. Para que un aprendizaje sea profundo, Valenzuela (2008) dice que el alumnado debe ser capaz de dominar, transformar y utilizar el conocimiento para resolver problemas reales. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto ya existente. Podemos decir que se produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (Ausubel, 1983).

Con el uso de la multiperspectiva vamos a trabajar la evidencia histórica ya que es necesaria la consulta y el tratamiento de fuentes. La empatía histórica será fundamental para comprender el contexto histórico de las diferentes perspectivas. La relevancia histórica determinará los hechos y acontecimientos sobre los que trabajaremos las diversas perspectivas. Por último, el análisis del cambio y continuidad será más profundo y evidente con la elección de la multiperspectiva como orientación curricular.

En definitiva, he escogido la multiperspectiva porque creo que es mucho más completa que el resto de las opciones. Con el empleo de esta orientación es fácil poder trabajar el resto de las orientaciones, manteniendo siempre la multiperspectiva como base. Si no hubiese elegido esta orientación creo que resultaría complicado poder incorporar esta metodología en el aula. La multiperspectiva, en mi opinión, es la que puede ofrecer un valor más amplio desde el punto de vista del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

## II. PRESENTACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SELECCIONADAS

### ACTIVIDAD 1: JUICIO SOBRE EL SUFRAGIO FEMENINO

#### → **Síntesis**

Esta situación de aprendizaje está diseñada para 4º de la ESO y la finalidad es que el alumnado conozca y analice la controversia que supuso la legalización del sufragio femenino en la Constitución española de 1931 a través de las posturas que mantuvieron las diputadas Clara Campoamor y Victoria Kent.

La situación de aprendizaje tratará de sumergir al alumnado en el contexto histórico de la Constitución de 1931 para conocer y trabajar las diferentes perspectivas que tenían estas dos diputadas sobre el sufragio femenino.

La actividad se pretende llevar a cabo mediante la recreación de un juicio. Los estudiantes se convertirán en los representantes de estas dos diputadas y tendrán que defender sus posturas. La profesora entregará un cuadernillo a cada grupo con la información necesaria para crear sus argumentos de defensa. La clase se dividirá en tres grupos formados por la profesora: los representantes de Clara Campoamor, los representantes de Victoria Kent y el jurado popular.

Tras la finalización del juicio, de forma individual, cada alumno realizará un ensayo en el que analizará la controversia sobre el sufragio femenino.

#### → **Objetivos y sentido curricular**

La situación de aprendizaje pretende mostrar al alumnado la controversia que suscitó la legalización del sufragio femenino en la Constitución de 1931 a través de la multiperspectiva. Para ello enfrentaremos las posturas de Clara Campoamor y Victoria Kent. Incorporando la empatía histórica a la actividad, vamos a favorecer la comprensión del contexto social y político en el que se estableció esta Constitución. El alumnado podrá alcanzar un conocimiento más profundo de los motivos que llevaron a cada una de ellas a mantener una postura contraria siendo ambas defensoras de los derechos y libertades de las mujeres.

Siguiendo con lo establecido en la Orden ECD/1172/2022, esta actividad queda ubicada en el currículo dentro de los saberes básicos en el bloque B: Sociedades y territorios; y del bloque C: Compromiso cívico local y global, cumpliendo con las competencias clave, las competencias específicas y los consecuentes criterios de evaluación:

Competencias específicas	Competencias clave	Criterios de evaluación
<p><b>CE.GH.1.</b> Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.</p>	<p>CCL-CPSAA</p>	<p><b>1.2.</b> Establecer conexiones y relaciones entre los conocimientos e informaciones adquiridas, elaborando síntesis interpretativas y explicativas, mediante informes, estudios o dossiers informativos, que reflejen un dominio y consolidación de los contenidos tratados.</p> <p><b>1.3.</b> Transferir adecuadamente la información y el conocimiento por medio de narraciones, pósteres, presentaciones, exposiciones orales, medios audiovisuales y otros productos.</p>
<p><b>CE.GH.2.</b> Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.</p>	<p>CCL- CPSAA-CC</p>	<p><b>2.1.</b> Generar productos originales y creativos mediante la reelaboración de conocimientos previos a través de herramientas de investigación que permitan explicar problemas presentes y pasados de la Humanidad a distintas escalas temporales y espaciales, de lo local a lo global, utilizando conceptos, situaciones y datos relevantes.</p> <p><b>2.2.</b> Producir y expresar juicios y argumentos personales y críticos de forma abierta y respetuosa, haciendo patente la propia identidad y enriqueciendo el acervo común en el contexto del mundo actual, sus retos y sus conflictos desde una perspectiva sistémica y global.</p>
<p><b>CE.GH.3.</b> Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.</p>	<p>CPSAA-CC-CE</p>	<p><b>3.2</b> Entender y afrontar, desde un enfoque ecosocial, problemas y desafíos pasados, actuales o futuros de las sociedades contemporáneas teniendo en cuenta sus relaciones de interdependencia y ecodependencia.</p>
<p><b>CE.GH.5.</b> Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los</p>	<p>CC</p>	<p><b>5.1.</b> Conocer, valorar y ejercitar responsabilidades, derechos y deberes y actuar en favor de su desarrollo y</p>



<p>sistemas democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social.</p>		<p>afirmación, a través del conocimiento de nuestro ordenamiento jurídico y constitucional, de la comprensión y puesta en valor de nuestra memoria democrática y de los aspectos fundamentales que la conforman, de la contribución de los hombres y mujeres a la misma y la defensa de nuestros valores constitucionales.</p> <p><b>5.2.</b> Reconocer movimientos y causas que generen una conciencia solidaria, promuevan la cohesión social, y trabajen para la eliminación de la desigualdad, especialmente la motivada por cuestión de género, y para el pleno desarrollo de la ciudadanía, mediante la movilización de conocimientos y estrategias de participación, trabajo en equipo, mediación y resolución pacífica de conflictos.</p>
<p><b>CE.GH.6.</b> Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad.</p>	<p>CC</p>	<p><b>6.1.</b> Rechazar actitudes discriminatorias y reconocer la riqueza de la diversidad, a partir del análisis de la relación entre los aspectos geográficos, históricos, ecosociales y culturales que han conformado la sociedad globalizada y multicultural actual, y del conocimiento de la aportación de los movimientos en defensa de los derechos de las minorías y en favor de la inclusión y la igualdad real, especialmente de las mujeres y de otros colectivos discriminados.</p>

→ **Descripción detallada de la actividad y recursos**

La situación de aprendizaje se va a desarrollar en tres sesiones, en las cuales se va a trabajar tanto con metodologías expositivas como activas.

Fase teórica

En la primera sesión se empleará una metodología expositiva mediante la clase magistral. Durante esta sesión la profesora explicará la Constitución de 1931. Se utilizará una

presentación de soporte digital para favorecer la comprensión de los contenidos. Una vez analizados los principios de esta Constitución, nos centramos en la legalización del sufragio femenino y en dos figuras clave: Clara Campoamor y Victoria Kent.

### Fase práctica

En la segunda sesión emplearemos el aprendizaje por descubrimiento. El alumnado se divide en tres grupos de trabajo cooperativo: los representantes legales de Clara Campoamor, los representantes de Victoria Kent y el jurado popular. Los grupos los creará la profesora. Trabajarán con un cuadernillo preparado por la profesora con el sumario (Anexo 1). En él, encontrarán toda la información necesaria para crear argumentos a favor de sus representadas. En el caso del jurado popular servirá para elaborar su batería de preguntas. El cuadernillo es el mismo para ambos grupos por lo que sería recomendable que no se centraran solo en la información relacionada con sus representadas.

En la tercera sesión se llevará a cabo la simulación del juicio. En esta sesión emplearemos la técnica *role playing*. La profesora se convierte en mediadora para que las intervenciones sean respetuosas y se adapten al tiempo establecido. También controlará los turnos de intervención y las réplicas. Los alumnos se colocarán en forma de “U” para facilitar la comprensión y participación. El jurado popular se situará en el centro y a cada uno de sus lados los representantes de las diputadas. El jurado realizará la primera pregunta y cada grupo tendrá 2 minutos para responder. Antes de pasar a la siguiente cuestión cada grupo tendrá 1 minuto para realizar una réplica. Cada grupo elegirá un secretario o secretaria que anotará lo que considere necesario para realizar las réplicas. Una vez finalizado el interrogatorio, el jurado popular tendrá 5 minutos para exponer el veredicto. Tras la realización de la actividad se pedirá a cada estudiante que redacte un ensayo analizando la controversia sobre el sufragio femenino.

### Recursos

La profesora empleará un ordenador y un proyector para llevar a cabo la primera sesión expositiva y crear el cuadernillo con el sumario. Para la simulación del juicio necesitará un cronómetro para controlar las intervenciones de cada grupo, además de una sala de mayores dimensiones, como puede ser una biblioteca, para simular el espacio de un juzgado.

El alumnado necesitará el cuadernillo que le entregará la profesora con toda la información que necesitan para crear sus argumentos de defensa. También utilizarán un ordenador para recoger las preguntas y prepararse las réplicas.

## → Comentario crítico de la actividad

Esta situación de aprendizaje pretende que el alumnado sea consciente de la controversia que suscitó la legalización del sufragio femenino en la Constitución de 1931. Para analizar esa controversia el alumnado debe tener muy presente la perspectiva histórica y tratar de entender, profundizando en el contexto histórico, los motivos que llevaron a cada una de estas mujeres a mantener esa determinada postura ante la legalización del sufragio femenino.

Clara Campoamor y Victoria Kent fueron dos iconos de la España republicana con grandes intereses en común; ambas abogadas, republicanas, liberales, con manifiesta conciencia social y grandes defensoras de los derechos de las mujeres (Soliano, 2018). Sin embargo, en la sesión de las Cortes españolas del 1 de octubre de 1931 mantuvieron una batalla dialéctica debido a su postura radicalmente opuesta sobre el sufragio femenino.

En esta actividad los estudiantes se enfrentan al reto de explicar por qué estas diputadas actuaron como lo hicieron, explorando lo que creían, pensaban o sentían para hacer lo que hicieron (Paricio, 2019). Estas dos mujeres tienen diversas perspectivas sobre el acontecimiento en el que están involucradas. Explorarlas es la clave para llegar a entenderlas. Los estudiantes podrán valorar las diferentes argumentaciones y emplearlas también para describir nuestra sociedad actual. La capacidad para abrirse a múltiples argumentos y perspectivas es el corazón de la historia como disciplina, pero también el corazón de la ciudadanía democrática. En esa situación de aprendizaje no se enfrentan posiciones historiográficas, sino concepciones y creencias contextuales de dos mujeres que, a pesar de tener perspectivas contrarias en lo referente al sufragio femenino, son defensoras de los derechos de la mujer.

En esta situación de aprendizaje, además de trabajar la multiperspectiva, también se utilizará la empatía histórica. La multiperspectiva y la empatía histórica son dos orientaciones que se complementan a la perfección. Para un correcto desarrollo del pensamiento histórico es necesario conocer las diversas perspectivas que existen sobre un mismo hecho o acontecimiento histórico y, para que estas tengan sentido, es necesario comprender el contexto histórico en el que se han formulado. Para ello es imprescindible el uso de la empatía histórica. Para trabajar la empatía histórica es fundamental la contextualización, el sentido de alteridad y la comprensión de la perspectiva. Podemos concluir que estos dos metaconceptos se retroalimentan ayudando a los estudiantes a tener una mentalidad más abierta, flexible y comprensiva.

La mayor dificultad de esta actividad es que el alumnado entienda que las personas del pasado actuaban de acuerdo con diferentes normas y sistemas de creencias. Por este motivo, los estudiantes deben tener mucho cuidado con el presentismo, la imposición de

ideas actuales a actores del pasado. En nuestra actualidad sería muy confuso que una mujer diputada feminista no estuviese a favor de que las mujeres alcanzasen un derecho tan importante como el derecho al voto. Hay que ser cautelosos a la hora de determinar lo que está bien y lo que está mal ya que estos conceptos han ido variando a lo largo del tiempo.

Para dotar de sentido a las acciones de las personas que conformaron el pasado, es necesario sumergirse en el contexto social, político y cultural que dio forma a sus ideas, cosmovisiones, creencias y sistema de valores (Levstik y Barton, 2001). La empatía se convierte en una herramienta básica, pues conlleva inexorablemente a que el alumnado conozca y domine el contexto general en el que debe proyectarse a sí mismo para reconstruir una situación concreta (Domínguez, 1986). Se busca la comprensión de las mentalidades y del comportamiento de los personajes históricos (Moroga y Cabello, 2017).

Respecto a los métodos, nos vamos a centrar en dos: método expositivo y método por descubrimiento.

El método expositivo se utilizará para poder situar al alumnado en el contexto histórico y para facilitar el aprendizaje de algunos conceptos de difícil comprensión. Este método se basa casi exclusivamente en la participación del profesorado. Esto hace que el alumnado adopte una actitud pasiva en lo referente a su aprendizaje. No se pretende en ningún caso centrar la actividad en la memorización, pero sí distinguir conceptos que pueden ser nucleares para el correcto desarrollo de la actividad. El método expositivo se utilizará de forma clara y ordenada, apoyada en recursos tecnológicos.

En el método por descubrimiento el alumnado no se limita a comprender conocimientos ya elaborados, sino que se convierten en los protagonistas de su propio aprendizaje. El profesorado se limita a aportar materiales y recursos con los que trabajar. En el caso de esta actividad la profesora entrega un cuadernillo con la información necesaria. El aprendizaje por descubrimiento prioriza, pues, el desarrollo de herramientas y habilidades de investigación (Prats y Santacana, 2011). Acercamos al alumnado a la figura y trabajo del historiador, pudiendo así comprender la utilidad e importancia de aprender Historia.

En lo que respecta a las metodologías, a lo largo de la situación de aprendizaje emplearemos tanto metodologías activas como clases magistrales. Las metodologías activas que se utilizan en esa situación de aprendizaje son el trabajo cooperativo, el *role playing* y el discurso-diálogo.

El alumnado ha de realizar el trabajo de forma personal y en equipo cuando sea necesario, siempre de forma cooperativa. Con ello los alumnos aprenderán y colaborarán

conjuntamente en la comprensión de los acontecimientos del periodo histórico que corresponden a la situación de aprendizaje.

El *Role Playing* es una actividad en la que los participantes asumen roles o personajes ficticios en un escenario imaginario. “Es una dramatización que se vertebra en torno a una situación concreta y utiliza la asignación de diversos papeles o roles a los alumnos, quienes deberán defender con argumentos una opinión frente a un problema” (Caurín, 1999, p.36). Los participantes interactúan entre sí, siguiendo una trama o historia preestablecida. Se utiliza en la educación y en el desarrollo personal, donde se utiliza como herramienta para mejorar la comunicación, la empatía, la creatividad y la toma de decisiones (Knappe, 2013).

El discurso-diálogo se empleará en la recreación del juicio a modo de debate. La utilización del debate resulta muy útil porque potencia el desarrollo de habilidades de comunicación, la desinhibición social, la crítica constructiva y argumentada y el pensamiento crítico a través de la participación del alumnado (Gómez, 2002).

## ACTIVIDAD 2: LA REFORMA AGRARIA EN LA SILLA CALIENTE

### → Síntesis

Esta situación de aprendizaje está diseñada para implantarse en 4º de la ESO. Esta actividad se centra en analizar el impacto de la Reforma Agraria que impulsó el gobierno de la Segunda República desde las perspectivas de diferentes grupos sociales mediante la realización de un *hot seat* o silla caliente.

La actividad tratará de sumergir al alumnado en la perspectiva de un campesino sin tierras, de un terrateniente, de un alto cargo de la Iglesia Católica y en la de un miembro de la CNT.

Los estudiantes se dividirán en cuatro grupos y cada uno de ellos tendrá que buscar información e indagar sobre uno de los grupos anteriormente citados, siendo solo un miembro de cada grupo el que ocupe la silla caliente.

Una vez finalizado el *hot seat*, a modo de conclusión, los grupos tendrán que elaborar una tabla comparativa donde se esquematicen las diferentes perspectivas trabajadas.

### → Objetivos y sentido curricular

El objetivo principal de esta actividad, diseñada para 4º de la ESO, es que el alumnado investigue y analice la perspectiva que tiene un determinado sector de la sociedad sobre la Reforma Agraria y comparar esa perspectiva con la de otras personas con diferentes contextos sociales y económicos. Los estudiantes tendrán que representar cada una de estas perspectivas mediante la técnica *hot seat* y realizar un cuadro comparativo con cada una de ellas.

Siguiendo con lo establecido en la Orden ECD/1172/2022, esta actividad queda ubicada en el currículo dentro de los tres saberes básicos, en el bloque A: Retos del mundo actual; en el bloque B: Sociedades y territorios; y en el bloque C: Compromiso cívico local y global, cumpliendo con las competencias clave, las competencias específicas y los consecuentes criterios de evaluación:

Competencias específicas	Competencias clave	Criterios de evaluación
<b>CE.GH.1.</b> Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir	CCL-CD	<b>1.1.</b> Elaborar contenidos propios en distintos formatos, mediante aplicaciones y estrategias de recogida y representación de datos más complejas, usando y contrastando críticamente

<p>conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.</p>		<p>fuentes fiables, tanto analógicas como digitales, del presente y de la historia contemporánea, identificando la desinformación y la manipulación.</p> <p><b>1.2.</b> Establecer conexiones y relaciones entre los conocimientos e informaciones adquiridas, elaborando síntesis interpretativas y explicativas, mediante informes, estudios o dossieres informativos, que reflejen un dominio y consolidación de los contenidos tratados.</p> <p><b>1.3.</b> Transferir adecuadamente la información y el conocimiento por medio de narraciones, pósteres, presentaciones, exposiciones orales, medios audiovisuales y otros productos.</p>
<p><b>CE.GH.3.</b> Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.</p>	<p>CCL-CC-CPSAA</p>	<p><b>3.2</b> Entender y afrontar, desde un enfoque ecosocial, problemas y desafíos pasados, actuales o futuros de las sociedades contemporáneas teniendo en cuenta sus relaciones de interdependencia y ecodpendencia.</p>
<p><b>CE.GH.5.</b> Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social.</p>	<p>CC</p>	<p><b>5.2.</b> Reconocer movimientos y causas que generen una conciencia solidaria, promuevan la cohesión social, y trabajen para la eliminación de la desigualdad, especialmente la motivada por cuestión de género, y para el pleno desarrollo de la ciudadanía, mediante la movilización de conocimientos y estrategias de participación, trabajo en equipo, mediación y resolución pacífica de conflictos.</p>
<p><b>CE.GH.8.</b> Tomar conciencia del papel de los ciclos demográficos, el ciclo vital, las formas de vida y las relaciones intergeneracionales y de dependencia en la sociedad actual y su evolución a lo largo del tiempo, analizándolas de</p>	<p>CC</p>	<p><b>8.1.</b> Adoptar un papel activo y comprometido con el entorno, de acuerdo con aptitudes, aspiraciones, intereses y valores propios, a partir del análisis crítico de la realidad económica, de la distribución y gestión</p>

<p>forma crítica, para promover alternativas saludables, sostenibles, enriquecedoras y respetuosas con la dignidad humana y el compromiso con la sociedad y el entorno.</p>		<p>del trabajo, y la adopción de hábitos responsables, saludables, sostenibles y respetuosos con la dignidad humana y la de otros seres vivos, así como de la reflexión ética ante los usos de la tecnología y la gestión del tiempo libre.</p>
---	--	---

### → Descripción detallada de la actividad y recursos

Esta actividad se va a desarrollar en tres sesiones, en las cuales combinaremos metodologías expositivas y activas. La metodología expositiva se utilizará durante la primera sesión. La profesora explicará al alumnado algunos contenidos que son básicos para el correcto desarrollo de la actividad. La metodología activa que se va a emplear en esta actividad es el *hot seat*.

#### Fase teórica

La fase teórica de esta actividad es similar a la de la actividad anterior. En la primera sesión se empleará una metodología expositiva mediante la clase magistral. Durante esta sesión la profesora explicará la Constitución de 1931. Se utilizará una presentación de soporte digital para favorecer la comprensión de los contenidos. Una vez analizados los principios de esta Constitución, nos centramos en la Reforma Agraria.

#### Fase práctica

En la segunda sesión el alumnado, dividido por grupos cooperativos, tendrá que sumergirse en el contexto del grupo social que se le ha asignado y analizar su perspectiva ante la Reforma Agraria de 1931. Una vez finalizada la búsqueda de información, los grupos elegirán a un representante para sentarse en la silla caliente y mostrar al resto de grupos su perspectiva. El resto de los componentes del grupo ayudarán a este alumno o alumna a recrear la postura del grupo social que se les ha asignado. De esta manera, cuando el estudiante represente su papel, podrá contestar correctamente a las preguntas del resto de los grupos.

En la tercera sesión se llevará a cabo el *hot seat*. Todos los representantes de los grupos interpretarán el papel que se les ha asignado. Mientras tiene lugar la silla caliente el resto de los grupos realizarán preguntas para poder ir descubriendo la perspectiva de cada grupo, y así, poder rellenar una tabla en la que se compare las visiones de los grupos sociales que se han sentado en la silla caliente.



## Recursos

La profesora necesitará un ordenador y un proyector para realizar la sesión teórica.

Los grupos cooperativos emplearán un ordenador con conexión a internet para buscar información sobre la perspectiva que tenía cada sector de la sociedad respecto a la Reforma Agraria. La profesora entregará a cada uno de los grupos una plantilla para que elaboren la comparación de las perspectivas (Anexo 2).

### **→ Comentario crítico de la actividad**

Esta actividad busca que el alumnado sea capaz de entender que cualquier hecho, en este caso la Reforma Agraria, puede ser interpretado desde múltiples perspectivas (Paricio, 2020). Para entender el impacto que tuvo la Reforma Agraria es indispensable analizar las perspectivas de aquellos grupos sociales que se vieron beneficiados o perjudicados por su implantación. El alumnado tiene que entender la perspectiva no solo como una posición historiográfica o ideológica, sino como el conjunto de ideas, creencias, concepciones o intereses desde las que alguien interpreta un acontecimiento (Paricio, 2020). A lo largo del desarrollo de la actividad los estudiantes reconocerán que los intereses de cada grupo social, en lo que respecta a la Reforma Agraria, son muy diferentes. Estas diferencias serán más evidentes cuando analicen estas perspectivas en el cuadro comparativo. La multiperspectiva ayudará a los estudiantes a comprender que, lo que determina en esta actividad la perspectiva, es el contexto social y económico del grupo que se analiza.

Para profundizar y entender el contexto de los grupos sociales que se analizan en esta actividad, es fundamental el empleo de la empatía histórica. La empatía histórica y las competencias para contextualizar van unidas. Además del contexto de la Reforma Agraria es necesario conocer las metas e intenciones de los grupos que estamos analizando. Se debe tener presente que las perspectivas de estos grupos sociales están vinculadas ya que deben ser entendidas dentro de un mismo marco de prácticas sociales y económicas (Moroga y Cabello, 2017). Habrá que tener cuidado con el presentismo. Este sesgo egocéntrico dificulta comprender las acciones y emociones de los actores en su contexto histórico (Grant, 2001, en Carretero y Montanero, 2008). Para trabajar la empatía histórica deberíamos preguntarnos el porqué de los actos de los actores históricos sin atender a nuestros valores éticos contemporáneos.

La historia es entendida, en muchas ocasiones, como una concatenación de hechos que sucedieron en el pasado dentro de los cuales el factor humano se difumina. La mayor dificultad de esta situación de aprendizaje es que el alumnado no considere a los hombres y a sus acciones como un elemento importante. Esta “deshumanización” se relaciona con la comprensión que el alumnado tiene de la historia. Los estudiantes olvidan que los

acontecimientos sucedieron a personas reales y que sus sentimientos y pensamientos se vieron reflejados en sus acciones (Moraga y Cabello, 2017).

Los métodos que se emplean son similares a los de la actividad anterior. Durante la primera sesión, que está dedicada a la fase teórica de la actividad, se utilizará el método expositivo. Este se centrará en la explicación y proyección por parte de la profesora de conceptos y contenidos nucleares que situarán al alumnado en el contexto histórico del acontecimiento que se va a trabajar. En la segunda sesión el alumnado, dividido por grupos cooperativos, buscará y analizará información mediante el método por descubrimiento. Con este método exigimos al alumnado la comprensión de la propia naturaleza de nuestra disciplina, además de acercarlos a la figura del historiador que reflexiona sobre el pasado.

La primera metodología con la que vamos a trabajar es la clase magistral. Esta metodología tradicional no se va a utilizar de forma aislada ya que se va a complementar con el empleo de metodologías activas como es el trabajo cooperativo y el *hot seat*. Al igual que en la actividad propuesta anteriormente, no se pretende en ningún caso basar la actividad en la memorización, pero la explicación de determinados conceptos es indispensable para el correcto desarrollo de las sesiones prácticas.

En las sesiones prácticas se harán grupos cooperativos. Trabajando de forma cooperativa el alumnado mejora los niveles de participación en clase, las habilidades de comunicación, el pensamiento crítico-reflexivo y el compromiso conductual (Rigo, 2013).

El *hot seat* es una herramienta en la que personajes, interpretados en este caso por un representante de cada grupo, se sientan frente al resto de la clase para ser entrevistados. Esta herramienta favorece la participación del alumnado ya que los sitúa en el centro de su aprendizaje. Mediante el empleo de esta herramienta, los estudiantes podrán representar la perspectiva del grupo social que se les ha asignado, pero también se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje a través de las preguntas que formulan al resto de grupos para conocer sus perspectivas. Esta herramienta fomenta también la creatividad y la imaginación de los estudiantes. Siempre y cuando se mantenga el rigor histórico, el alumnado puede crear un personaje ficticio incorporando rasgos teatrales con determinadas vestimentas.

El principal valor de esta actividad es que el alumnado valore las diferentes perspectivas sobre un acontecimiento histórico, en este caso la Reforma Agraria, para describir nuestras sociedades presentes. Aunque hay que tener cuidado con el presentismo, en esta actividad se va a mostrar un reflejo de nuestras circunstancias actuales ya que es necesario conocer la situación y el contexto social de cada persona para llegar a entender su postura, ideología y perspectiva ante cualquier hecho o acontecimiento.

## ACTIVIDAD 3: LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA GUERRA CIVIL

### → Síntesis

Esta actividad está diseñada para 4º de la ESO con el fin de centrar la atención, no solo en el desarrollo de la Guerra Civil, sino en cómo este conflicto se internacionalizó. Es un ejercicio de perspectiva histórica en el que vamos a trasladar el foco hacia el panorama europeo para entender así la postura que mantuvo cada país ante el estallido de la Guerra Civil.

La actividad, mediante el aprendizaje basado en proyectos, propone a los estudiantes, divididos en cinco grupos cooperativos, indagar sobre la postura que mantuvieron Alemania, Italia, la URSS, EE. UU., Francia y Gran Bretaña respecto a la Guerra Civil y cómo estos concibieron el conflicto que enfrentó a la sociedad española. Tras el periodo de indagación y de organización de información, los grupos tendrán que realizar un producto final que presentarán al resto de la clase en el que mostrarán y justificarán la postura de su país respecto al conflicto español.

### → Objetivos y sentido curricular

El objetivo de esta actividad es que el alumnado, por grupos cooperativos, se sumerja en el contexto geopolítico de uno de los países propuestos anteriormente para llegar a entender la postura que mantuvo frente al estallido de la guerra civil española y cómo este concibió dicho conflicto. Tras la búsqueda de información los grupos presentarán sus análisis y conclusiones al resto de la clase. De esta manera, los estudiantes podrán conocer las perspectivas de cada uno de los países y los motivos que llevaron a cada uno a actuar como lo hicieron.

Con esta actividad se pretende que el alumnado desarrolle, mediante el análisis de las diferentes perspectivas, el pensamiento histórico con la creación de narrativas propias que justifiquen la actuación de cada país. Además del pensamiento histórico, también se acercarán al metaconcepto de causas y consecuencias ya que la postura que mantiene cada uno de los países marcará el devenir internacional en los siguientes años con el estallido de la Segunda Guerra Mundial.

Siguiendo con lo establecido en la Orden ECD/1172/2022, esta actividad queda ubicada en el currículo dentro de los tres saberes básicos, en el bloque A: Retos del mundo actual; en el bloque B: Sociedades y territorios; y en el bloque C: Compromiso cívico local y global, cumpliendo con las competencias clave, las competencias específicas y los consecuentes criterios de evaluación:

Competencias específicas	Competencias clave	Criterios de evaluación
<p><b>CE.GH.1.</b> Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.</p>	<p>CPSAA- CCL- CD</p>	<p><b>1.1.</b> Elaborar contenidos propios en distintos formatos, mediante aplicaciones y estrategias de recogida y representación de datos más complejas, usando y contrastando críticamente fuentes fiables, tanto analógicas como digitales, del presente y de la historia contemporánea, identificando la desinformación y la manipulación.</p> <p><b>1.2.</b> Establecer conexiones y relaciones entre los conocimientos e informaciones adquiridas, elaborando síntesis interpretativas y explicativas, mediante informes, estudios o dossieres informativos, que reflejen un dominio y consolidación de los contenidos tratados.</p> <p><b>1.3.</b> Transferir adecuadamente la información y el conocimiento por medio de narraciones, pósteres, presentaciones, exposiciones orales, medios audiovisuales y otros productos.</p>
<p><b>CE.GH.2.</b> Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.</p>	<p>CPSAA- CCL-CD</p>	<p><b>2.1.</b> Generar productos originales y creativos mediante la reelaboración de conocimientos previos a través de herramientas de investigación que permitan explicar problemas presentes y pasados de la Humanidad a distintas escalas temporales y espaciales, de lo local a lo global, utilizando conceptos, situaciones y datos relevantes.</p> <p><b>2.2.</b> Producir y expresar juicios y argumentos personales y críticos de forma abierta y respetuosa, haciendo patente la propia identidad y enriqueciendo el acervo común en el contexto del mundo actual, sus retos y sus conflictos desde una perspectiva sistémica y global.</p>
<p><b>CE.GH.3.</b> Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios</p>	<p>CPSAA</p>	<p><b>3.2</b> Entender y afrontar, desde un enfoque ecosocial, problemas y desafíos pasados, actuales o futuros de las sociedades contemporáneas teniendo en cuenta sus</p>

<p>producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.</p>		<p>relaciones de interdependencia y ecodependencia.</p> <p><b>3.4.</b> Analizar procesos de cambio histórico y comparar casos de la historia y la geografía a través del uso de fuentes de información diversas, teniendo en cuenta las transformaciones de corta y larga duración (coyuntura y estructura), las continuidades y permanencias en diferentes períodos y lugares.</p>
<p><b>CE.GH.9.</b> Conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo.</p>	<p>CC</p>	<p><b>9.1.</b> Interpretar y explicar de forma argumentada la conexión de España con los grandes procesos históricos de la época contemporánea, valorando lo que han supuesto para su evolución y señalando las aportaciones de sus habitantes a lo largo de la historia, así como las aportaciones del Estado y sus instituciones a la cultura europea y mundial.</p>

### → Descripción detallada de la actividad y recursos

La situación de aprendizaje se va a dividir en 4 sesiones. En la primera sesión la profesora expondrá mediante una clase magistral apoyada por una presentación digital el panorama internacional previo a la guerra civil española. En las otras tres sesiones el alumnado trabajará mediante la estrategia metodológica denominada Aprendizaje Basado en Proyectos.

#### Fase teórica

En la primera sesión la profesora expondrá el contexto geopolítico internacional. Es importante que el alumnado entienda y asimile bien estos contenidos ya que son nucleares para el correcto desarrollo del proyecto. En esta sesión se explicará cómo la Depresión alimentó el extremismo y minó la fe en el liberalismo y la democracia, y relatará la subida al poder de Hitler y la política de rearme emprendida por los principales países europeos que crearon un clima de incertidumbre y crisis reduciendo la seguridad internacional. También se tratará la “Política de Apaciguamiento”, consistente en evitar una nueva guerra a costa de aceptar las demandas revisionistas de las dictaduras fascistas, siempre y cuando no se pusieran en peligro los intereses de Francia y Gran Bretaña. Bajo esas

condiciones ningún país mostró interés por parar esta guerra. Por lo tanto, durante esta primera sesión la profesora tratará las causas que llevaron a cada país a adoptar una determinada postura.

### Fase práctica

En la segunda sesión los estudiantes se dividirán en grupos cooperativos. Mediante un sorteo se asignará a cada grupo un país. La profesora entregará una ficha para guiar a los grupos y ayudarles a completar la información del país con el que van a trabajar (Anexo 3). Cada grupo comenzará a indagar e investigar. Los países en los que nos vamos a centrar en este proyecto son: Francia, Gran Bretaña, Alemania, Italia, URSS y EE. UU. Los grupos tendrán que buscar el contexto geopolítico de cada país, la postura que mantuvo frente a la guerra civil española, cómo concebía el conflicto, los intereses en el transcurso de este y la relación con el resto de los países que se proponen. Para ello, además de trabajar con recursos web, también trabajarán con fuentes primarias como discursos de personajes relevantes.

En la tercera sesión los grupos continuarán recabando información sobre su país y comenzarán a preparar el análisis y las conclusiones para presentarlas en la siguiente sesión al resto de sus compañeros. Los estudiantes deberán cooperar para crear sus hipótesis y ordenar la información. El producto final de este proyecto consiste en la creación de un “practicograma” en formato video.

En la cuarta sesión tendrá lugar la exposición de los cinco grupos. El alumnado podrá conocer la postura y la perspectiva de cada uno de los países que determinaron con su participación o abstención el transcurso de la guerra civil española. Una vez que todos los grupos hayan expuesto, se solicitará por parte de la profesora una respuesta colectiva en la que los grupos reflexionen sobre el conjunto de las perspectivas.

### Recursos

La profesora empleará un ordenador y un proyector para explicar el contexto geopolítico internacional. Este proyector será utilizado también por los estudiantes para presentar al resto de la clase el producto final del proyecto. Otro recurso que se necesita para llevar a cabo la actividad es la ficha que la profesora entregará a cada grupo sobre el país que se le ha asignado.

Los grupos cooperativos emplearán ordenadores o tablets para realizar las investigaciones necesarias sobre el país que se le ha asignado. Para realizar la presentación que tendrá lugar frente al resto de la clase, los estudiantes utilizarán un móvil o una tablet para grabar el “practicograma”.

## → Comentario crítico de la actividad

Esta situación de aprendizaje pretende, como ya se ha comentado en los apartados anteriores, trabajar las perspectivas de determinados países y cómo estos conciben el conflicto que enfrentó a la sociedad española a partir de 1936. El metaconcepto principal que vamos a trabajar es la multiperspectiva, pero con esta actividad también nos centraremos en la relevancia histórica y en las causas y consecuencias.

El alumnado tiene que pensar más allá de lo inmediato. Aunque nos centremos en las posturas de los países anteriormente nombrados, los estudiantes deberán ser conscientes de que estas posturas tuvieron ciertas consecuencias, tanto para determinar el transcurso de la guerra civil española como también para las futuras alianzas y el desarrollo del posterior conflicto mundial de 1939. Por este motivo, la participación extranjera tiene una gran relevancia histórica.

La multiperspectiva ayudará a los estudiantes a comprender como la guerra civil española fue entendida por cada uno de los países, ya que difiere mucho la concepción del conflicto en función de cada país. Incluso países que mantuvieron la misma postura, como fue el caso de Francia y Gran Bretaña, tuvieron concepciones diferentes del conflicto.

Respecto a los métodos, serán similares a la actividad anterior: el método expositivo que se utilizará en la primera sesión, el método por descubrimiento y, en este caso, también el método constructivista mediante el empleo del aprendizaje basado en proyectos. Por lo tanto, volvemos a enlazar metodologías tradicionales como es la clase magistral, con metodologías activas con el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo cooperativo.

El aprendizaje basado en proyectos se llevará a cabo mediante grupos cooperativos. El alumnado se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje. El objetivo es trabajar conjuntamente para lograr metas comunes en forma de productos o resultados, de tal manera que todos los integrantes del equipo se beneficien. Se tendrán en cuenta, por tanto, las habilidades grupales, tales como la comunicación, la cooperación, la confianza, etc. El ABP mejora los resultados académicos, la motivación, el clima del aula y la significatividad de los aprendizajes (Alonso, 2018).

El alumnado aprenderá a analizar información y a interpretarla y relacionarla con la que ya tenían. Buscar información implica tomar decisiones y desarrollar un pensamiento crítico. A través de las explicaciones de la profesora, de los materiales que esta haya propuesto y de sus propias investigaciones, el alumnado deberá comprender y analizar las diferentes perspectivas, siendo conscientes de la controversia que las diversas versiones sobre un mismo acontecimiento plantean.

La dificultad de esta situación de aprendizaje radica en que los estudiantes puedan establecer que estos países actuaron como lo hicieron por determinadas causas, y que estas posturas tuvieron sus posteriores consecuencias. En esta actividad es la profesora durante la primera sesión la que explicará con claridad el contexto internacional. A partir de él, el alumnado deberá tener en cuenta la causalidad de las actuaciones de estos países, además de determinar sus consecuencias. Trabajando las posturas de estos países el alumnado dispondrá de la información necesaria para entender los contenidos curriculares posteriores de 4º de la ESO.



## ACTIVIDAD 4: REPORTEROS DE GUERRA

### → **Síntesis**

La propuesta que se presenta a continuación se basa en una actividad llevada a cabo por Ana de la Fuente. La actividad titulada “Corresponsales de Guerra” se utilizó para trabajar la Segunda Guerra Mundial con estudiantes de 4º de la ESO.

Esta situación de aprendizaje está diseñada para 4º de la ESO y su finalidad es que los estudiantes, desde una perspectiva ideológica determinada, busquen y analicen los acontecimientos más relevantes que tuvieron lugar durante la guerra civil española.

La actividad trata de sumergir al alumnado en las perspectivas desde las cuales el bando sublevado y el bando republicano conciben los acontecimientos.

Los estudiantes se convierten en reporteros de guerra y el producto final de la actividad es la creación de un periódico. Para ello, mediante trabajo colaborativo, los grupos tendrán que investigar sobre estos acontecimientos utilizando fuentes primarias, fuentes secundarias, imágenes y discursos de personajes históricos de la época.

Con esta actividad vamos a trabajar tanto la multiperspectiva, hilo conductor de todas las actividades que se proponen, como el pensamiento crítico. Tras la creación de los periódicos, los estudiantes, de forma individual, analizarán las perspectivas de las noticias y reflexionarán sobre el alcance y el impacto de los medios de comunicación.

### → **Objetivos y sentido curricular**

El objetivo de esta situación de aprendizaje es que el alumnado conozca los principales acontecimientos que tuvieron lugar durante la guerra civil española desde las perspectivas enfrentadas del bando sublevado y del bando republicano. Cada grupo colaborativo redactará dichos acontecimientos desde la ideología y los intereses de uno de los dos bandos que se enfrentaron en el conflicto civil español. El alumnado podrá alcanzar un conocimiento más profundo de estos acontecimientos comparando sus narrativas.

Siguiendo lo establecido en la Orden ECD/1172/2022, esta actividad queda ubicada en el currículo dentro de los tres saberes básicos, en el bloque A: Retos del mundo actual; en el bloque B: Sociedades y territorios; y en el bloque C: Compromiso cívico local y global, cumpliendo con las competencias clave, las competencias específicas y los consecuentes criterios de evaluación:

Competencias específicas	Competencias clave	Criterios de evaluación
<p><b>CE.GH.1.</b> Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.</p>	<p>CCL-CD</p>	<p><b>1.1.</b> Elaborar contenidos propios en distintos formatos, mediante aplicaciones y estrategias de recogida y representación de datos más complejas, usando y contrastando críticamente fuentes fiables, tanto analógicas como digitales, del presente y de la historia contemporánea, identificando la desinformación y la manipulación.</p> <p><b>1.2.</b> Establecer conexiones y relaciones entre los conocimientos e informaciones adquiridas, elaborando síntesis interpretativas y explicativas, mediante informes, estudios o dossiers informativos, que reflejen un dominio y consolidación de los contenidos tratados.</p> <p><b>1.3.</b> Transferir adecuadamente la información y el conocimiento por medio de narraciones, pósteres, presentaciones, exposiciones orales, medios audiovisuales y otros productos.</p>
<p><b>CE.GH.2.</b> Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.</p>	<p>CC-CCL-CPSAA</p>	<p><b>2.1.</b> Generar productos originales y creativos mediante la reelaboración de conocimientos previos a través de herramientas de investigación que permitan explicar problemas presentes y pasados de la Humanidad a distintas escalas temporales y espaciales, de lo local a lo global, utilizando conceptos, situaciones y datos relevantes.</p> <p><b>2.2.</b> Producir y expresar juicios y argumentos personales y críticos de forma abierta y respetuosa, haciendo patente la propia identidad y enriqueciendo el acervo común en el contexto del mundo actual, sus retos y sus conflictos desde una perspectiva sistémica y global.</p>

## → Descripción detallada de la actividad y recursos

Esta situación de aprendizaje ocupa cuatro sesiones. En esta actividad nos vamos a centrar en el método por descubrimiento y en el método constructivista, por lo que solo habrá fase práctica.

### Fase práctica

Durante la primera sesión los estudiantes se dividen en cuatro grupos de aproximadamente 6 personas. Cada grupo elegirá la perspectiva de su periódico. En el caso de que no haya consenso la profesora determinará el enfoque político de cada grupo. Tres escribirán desde la perspectiva republicana y otros tres desde la del bando sublevado. Tras la formación de los grupos y la elección de la perspectiva desde la que se van a narrar los acontecimientos, los grupos elegirán el nombre de su periódico y el tipo de plantilla que van a utilizar. La profesora recomienda el uso de la web de diseño *Canva*. En ella encontrarán múltiples plantillas para crear sus periódicos. En esta primera sesión la profesora entregará un índice con la temática de las noticias que tienen que buscar y redactar (Anexo 4). Cada grupo deberá incorporar en su periódico:

-El estado y la situación en la que se encuentra la ciudad desde la que se redactan las noticias.

-Entrevista a un personaje histórico relevante. En la zona republicana la entrevista puede ser a Manuel Azaña, Federica Montseny, Dolores Ibarruri, Largo Caballero, Juan Negrín, etc. En la zona ocupada por el bando sublevado se puede entrevistar a Franco, Sanjurjo, Mola, Queipo de Llano, etc.

-Todos los periódicos deben incluir un apartado en el que aparezcan los motivos por los que se produjo el Golpe de Estado de 1936, por qué era necesario o por qué motivo debe frenarse.

-El periódico republicano analizará la masacre de Guernica y el periódico del bando sublevado la de Paracuellos de Jarama.

-Escasez de alimentos y recursos: el impacto de la guerra en la población civil.

-Guerra de propaganda: en cada periódico tendrán que aparecer carteles propagandísticos a favor de la perspectiva que defienden junto con una breve descripción.

-Represión política: informes sobre la persecución política y las ejecuciones en las zonas controladas por ambos bandos.

-Avance de las tropas: resumen de las batallas más relevantes. Se pueden incorporar mapas y gráficos.

-Una noticia de libre elección.

Durante la primera, segunda y tercera sesión los grupos se dedicarán a la búsqueda de información. Una vez terminado el periodo de investigación procederán a la redacción de las noticias.

En la cuarta sesión los grupos traerán impresos sus periódicos y los intercambiarán con los grupos que han trabajado esas mismas noticias, pero desde la perspectiva del bando contrario. De forma individual, cada estudiante deberá analizar las diferencias que identifica en las narrativas y determinar la importancia de los medios de comunicación en una sociedad totalmente polarizada.

### Recursos

Los grupos emplearán ordenadores y tablets para la creación del periódico. La profesora recomienda usar la web de diseño gráfico *Canva* pero los estudiantes tendrán libertad de elección. Los ordenadores serán también utilizados para la búsqueda de información, siendo indispensable trabajar con fuentes primarias, secundarias y fotografías. La profesora entregará un índice con los contenidos que tienen que trabajar.

### → **Comentario crítico de la actividad**

Esta situación de aprendizaje pretende que los estudiantes se sumerjan en la perspectiva desde la cual el bando republicano y el bando sublevado narraban los acontecimientos que tuvieron lugar durante el transcurso de la guerra civil española. En esta actividad vamos a trabajar la multiperspectiva y el pensamiento crítico.

La multiperspectiva se utilizará de forma evidente al confrontar las narrativas del bando sublevado y del bando republicano. Con esta actividad el alumnado será consciente de que cualquier hecho puede ser interpretado desde múltiples perspectivas (Paricio, 2020). Con la creación del periódico y la recopilación de noticias relacionadas con el desarrollo del conflicto civil español, estas perspectivas resultarán evidentes para los estudiantes.

Con la multiperspectiva se incorpora la controversia sobre la interpretación de estos acontecimientos. Esto conlleva que el alumnado se distancie de los relatos establecidos para analizarlos de forma crítica (Paricio, 2020).

Con la multiperspectiva el alumnado comprenderá como la misma evidencia o acontecimiento conduce a interpretaciones diferentes. Los dos bandos que protagonizaron la guerra civil española tienen diversas perspectivas sobre los acontecimientos en los que están involucrados. Explorar estas narrativas es la clave para comprender los hechos históricos.

La perspectiva desde la que van a escribir los estudiantes su periódico va a condicionar de manera directa su visión de la historia. La mayor dificultad de esta actividad es que los estudiantes sean capaces de ampliar todo lo posible las perspectivas con las que están trabajando, incorporando matices que les permita encontrar una perspectiva por encima de la de estos dos bandos contrarios (Paricio, 2020). Cuando realicen el intercambio de periódicos verán que las noticias difieren mucho en función de la ideología de la persona que las ha redactado. Los estudiantes tienen que ser conscientes de que no existe una “historia verdadera”, ya que existen tantas historias como perspectivas (Seixas y Morton, 2013). El objetivo de esta actividad no es buscar la versión más válida, sino explorar como cada versión parte de determinadas concepciones (Seixas, 2000).

Esta actividad fomenta que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo. Este está totalmente relacionado con el pensamiento crítico. La Historia se construye sobre visiones subjetivas e ideologías, por lo que es importante que el alumnado cuestione las múltiples versiones y evidencias históricas (Carretero y Montanero, 2008). “El pensamiento de las personas sin pensamiento crítico está basado en prejuicios, estereotipos y sobresimplificaciones” (Paricio, 2020, p225). El pensamiento crítico es esencial para trabajar esta actividad ya que esta se centra en uno de los acontecimientos más complejos de nuestra historia reciente.

Trabajar con la multiperspectiva es esencial para que los estudiantes se conviertan en ciudadanos democráticos. La multiperspectiva fomenta el pensamiento crítico del alumnado, muy necesario en una sociedad en la que los medios de comunicación, sus narrativas, y las *fakes news* están a la orden del día.

En esta situación de aprendizaje se va a emplear el método por descubrimiento y el método constructivista. Con estos métodos se pretende que el alumnado se convierta en el protagonista de su propio aprendizaje y desarrolle la competencia de aprender a aprender. La profesora se dedicará exclusivamente a analizar la evolución del aprendizaje de los estudiantes y a resolver las dudas que la actividad pudiese suscitar. Enfocando la actividad desde estos métodos, no solo conseguimos que el alumnado alcance un aprendizaje significativo, también estamos fomentando el desarrollo del pensamiento histórico.

La metodología con la que se va a trabajar es el aprendizaje basado en proyectos. Por otro lado, en el caso de esta actividad los grupos de trabajo serán colaborativos en lugar de

cooperativos, ya que pueden dividir la búsqueda de información y la redacción de las noticias entre los miembros del grupo.

El valor principal de esta situación de aprendizaje, dejando a un lado la confrontación de perspectivas totalmente opuestas, es fomentar la creatividad, la conciencia histórica y el pensamiento crítico, establecer conexiones con conflictos actuales y desarrollar habilidades de investigación.

### III. ANÁLISIS COMPARADO Y VALORACIÓN DE CONJUNTO

#### SENTIDO CURRICULAR DE LAS ACTIVIDADES EN CONJUNTO

La Historia en las aulas se concibe como una asignatura aburrida basada en la memorización. Los estudiantes no encuentran la misma utilidad en aprender Historia que en aprender Matemáticas. La Historia ha sido planteada tradicionalmente como una concatenación de hechos del pasado. Un pasado del que no hemos sido testigos directos. Solo tenemos noticias de él por trazos de información generada desde una intencionalidad (Gómez et al., 2014). Los estudiantes asumen este pasado como algo estático y verdadero. No son conscientes de que los acontecimientos históricos no son hechos cerrados, aunque dentro del aula siempre se hayan presentado de esta manera.

Para que el alumnado comprenda la necesidad y la importancia de estudiar Historia tenemos que mostrarles la base de su propia formulación. La enseñanza de la Historia exige ir más allá de la memorización, hay que llegar a la comprensión de la naturaleza de esta disciplina. Para ello es necesario introducir a los estudiantes en la dinámica de la función del historiador.

Con las actividades que se presentan en este proyecto se quiere solventar uno de los problemas que se han detectado en la enseñanza de la Historia. Las narrativas desde las que estudiamos los hechos históricos están formuladas desde la perspectiva de un historiador determinado o son contadas por un sujeto histórico que no ha sido el único protagonista de ese acontecimiento. Los estudiantes deben ser conscientes de que una misma evidencia puede conducir a múltiples interpretaciones. Por este motivo, tienen que ser capaces de valorar cada una de estas argumentaciones. Solo de esta manera podrán ver que la Historia no solo sirve para trabajar el pasado, sino que gracias a ella van a adquirir las capacidades necesarias para describir y analizar nuestra sociedad actual.

Con el empleo de la multiperspectiva vamos a fomentar que los estudiantes se pongan en otra posición, interpreten narrativas con las que no están familiarizados y sean capaces de mediar entre perspectivas (Paricio, 2020). De esta manera el alumnado puede afrontar la complejidad de nuestra sociedad actual, desarrollando valores cívicos y democráticos.

Confrontar los relatos del pasado enseña a los estudiantes la verdadera esencia de la Historia como disciplina, “su carácter necesariamente interpretativo y polémico, el modo en el que las diversas perspectivas crean historias diferentes, incluso desde criterios de validación compartidos” (Paricio, 2020, p.226).

La multiperspectiva se presenta como una orientación metodológica de gran valor ya que, junto con otros cinco metaconceptos, es esencial para alcanzar el pensamiento histórico.

El objetivo final de cualquier profesor o profesora de Historia debería ser el fomento del pensamiento histórico en sus estudiantes, dejando a un lado la memorización y dotándolos de herramientas útiles tanto para interpretar los acontecimientos históricos como nuestra sociedad actual. Para que nuestros estudiantes alcancen este pensamiento histórico hay que introducir ciertos cambios en las aulas. Estos cambios comienzan por utilizar nuevos métodos y metodologías.

Introducir la multiperspectiva en el aula también conlleva ciertos inconvenientes. Por un lado, el profesorado debe determinar en qué casos se tiene que utilizar ya que su uso conlleva una gran cantidad de tiempo y no siempre reporta en los estudiantes un gran beneficio.

Por otro lado, “no es fácil comprender y aceptar que no podemos contar el mundo “tal y como es”” (Paricio, 2020, p.227). Los estudiantes deben aceptar que existen tantas historias verdaderas como perspectivas, tanto en la interpretación del pasado como en la actualidad, y que gracias a las herramientas que aporta la historia y al desarrollo del pensamiento histórico, tienen que ser capaces de romper con el realismo ingenuo y explorar como cada versión parte de determinadas concepciones.



## ARGUMENTACIÓN DE LA RELEVANCIA DEL CONJUNTO DE LAS EXPERIENCIAS

Como hemos comentado anteriormente, el objetivo de todo estudiante de Historia debería ser alcanzar y desarrollar el pensamiento histórico. Para ello, hay una serie de metaconceptos que facilitan que los estudiantes alcancen este pensamiento y la alfabetización histórica. En el conjunto de actividades que se presentan se emplea uno de estos seis metaconceptos, la multiperspectiva, que es la coexistencia de interpretaciones alternativas del pasado. Peter Sexas (2000) explica tres formas de enfrentar la multiperspectiva en el aula:

-Buscar y enseñar la “mejor historia”. Esta es la solución que tradicionalmente se ha utilizado en los centros escolares. El problema de este planteamiento es que los estudiantes no llegan a ser conscientes de que existen otras versiones.

-Presentar a los estudiantes las múltiples interpretaciones del pasado enseñándoles a valorar cuál puede ser la más correcta.

-Presentar a los estudiantes las múltiples interpretaciones del pasado sin determinar cuál es la más correcta, sino enseñándoles a explorar cómo cada perspectiva parte de determinadas concepciones.

En esta propuesta de actividades se ha optado por la tercera solución. En mi opinión, el alumnado de 4º de la ESO no está preparado para determinar cuál de las perspectivas que se presentan es la más correcta. Con estas actividades pretendemos que el alumnado se sumerja en el contexto de cada perspectiva para poder entender la base desde la que parte cada una de ellas.

Los contenidos desde los que se puede trabajar la multiperspectiva son numerosos ya que todos se pueden adaptar para trabajarla. Lo cierto es que en función de los contenidos con los que se trabaje la multiperspectiva, pueden determinar que esta se entienda de una forma más clara y evidente. Los contenidos que se trabajan en este proyecto, la “Segunda República” y la “Guerra Civil”, muestran una multiperspectiva más que evidente ya que la sociedad estaba totalmente dividida: monárquicos y republicanos, ateos y cristianos, campesinos y terratenientes, etc. Explorar la controversia que suscita tanto los propios contenidos como el uso de la multiperspectiva favorece que los estudiantes mantengan una mentalidad abierta y crítica para poder descubrir y entender el origen de las perspectivas del pasado y de nuestro presente. En estas actividades la multiperspectiva se trabaja desde diferentes enfoques ya que no nos vamos a centrar exclusivamente en la confrontación historiográfica. Se va a trabajar con perspectivas enfrentadas por ideologías, por contextos económicos y sociales y otras simplemente por diferencias conceptuales.

## ANÁLISIS COMPARATIVO

Todas las actividades que se presentan en esta propuesta tienen como objetivo solventar la problemática de trabajar la multiperspectiva en la asignatura de Historia. Aunque el hilo conductor del conjunto de actividades es la multiperspectiva, esta se ha trabajado desde enfoques diferentes, empleando diversos métodos y metodologías e incorporando otros metaconceptos.

En la actividad 1 (*Juicio sobre el sufragio femenino*) no se enfrentan posiciones historiográficas, sino concepciones y creencias contextuales de dos mujeres que, a pesar de tener perspectivas contrarias en lo referente al sufragio femenino, son defensoras de los derechos de la mujer. Con esta actividad el alumnado trabaja también la empatía histórica. Para dotar de sentido a las acciones de las personas que conformaron el pasado, es necesario sumergirse en el contexto social, político y cultural que dio forma a sus ideas, cosmovisiones, creencias y sistema de valores (Levstik y Barton, 2001).

En la actividad 2 (*La Reforma Agraria en la silla caliente*) el alumnado tiene que entender la perspectiva no solo como una posición historiográfica o ideológica, sino también como el conjunto de intereses desde los que alguien interpreta un acontecimiento (Paricio, 2020). Para entender el impacto que tuvo la Reforma Agraria es indispensable analizar las perspectivas de aquellos grupos sociales que se vieron beneficiados o perjudicados por su implantación. En esta actividad los estudiantes también trabajarán la empatía histórica ya que esta es una herramienta básica para introducirnos en el contexto social y económico y este es determinante para entender la perspectiva de cada grupo social.

En la actividad 3 (*La internacionalización de la Guerra Civil*) y en la actividad 4 (*Reporteros de guerra*) la multiperspectiva se trabaja enfrentando posiciones ideológicas. Al analizar estas perspectivas ideológicas contrarias el alumnado aprende a afrontar la complejidad de nuestra sociedad. En la actividad 3 se introducen otros metaconceptos como la relevancia histórica y las causas y consecuencias. En la actividad 4 fomentaremos el pensamiento crítico en el alumnado, ya que este tiene que alejarse de prejuicios y estereotipos para poder comprender la verdadera naturaleza de la Historia.

Los métodos desde los que se ha enfocado el conjunto de actividades son el método expositivo empleado en la actividad 1,2 y 3; el método constructivista en las actividades 3 y 4; y el método por descubrimiento utilizado en todas las actividades.

Respecto a las metodologías, en el conjunto de actividades encontramos metodologías tradicionales como la clase magistral, y metodologías activas como el trabajo cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, *role playing*, *hot seat* y el trabajo colaborativo. A continuación, para facilitar la comprensión en el análisis, se incorpora un cuadro comparativo donde se simplifican las características de cada actividad:

<b>Actividad 1</b> <i>(Juicio sobre el sufragio femenino)</i>	<b>Actividad 2</b> <i>(La Reforma Agraria en la silla caliente)</i>	<b>Actividad 3</b> <i>(La internacionalización de la Guerra Civil)</i>	<b>Actividad 4</b> <i>(Reporteros de guerra)</i>
<p>Esta situación de aprendizaje está diseñada para 4º de la ESO y tratará de sumergir al alumnado en el contexto histórico de la Constitución de 1931 para conocer y trabajar las diferentes perspectivas que tenían Clara Campoamor y Victoria Kent sobre el sufragio femenino.</p>	<p>Esta situación de aprendizaje está diseñada para implantarse en 4º de la ESO. Esta actividad se centra en analizar el impacto de la Reforma Agraria, que impulsó el gobierno de la Segunda República, desde las perspectivas de diferentes grupos sociales.</p>	<p>Esta situación de aprendizaje está diseñada para 4º de la ESO con el fin de centra la atención, no solo en el desarrollo de la Guerra Civil, sino en cómo este conflicto se internacionalizó. Es un ejercicio de perspectiva histórica en el que vamos a trasladar el foco hacia el panorama europeo para entender así la postura que mantuvo cada país ante el estallido de la Guerra Civil.</p>	<p>Esta situación de aprendizaje está diseñada para 4º de la ESO y su finalidad es que los estudiantes, desde una perspectiva ideológica determinada, busquen y analicen los acontecimientos más relevantes que tuvieron lugar durante la guerra civil española. La actividad trata de sumergir al alumnado en las perspectivas desde las cuales el bando sublevado y el bando republicano conciben los acontecimientos.</p>
<b>Objetivos</b>			
<p>El objetivo principal de esta actividad es que el alumnado comprenda la controversia que suscitó la legalización del sufragio femenino en la Constitución de 1931 a través de la multiperspectiva. Para ello enfrentaremos las posturas de Clara Campoamor y Victoria Kent.</p>	<p>El objetivo principal de esta actividad es que el alumnado investigue y analice la perspectiva que tiene un determinado sector de la sociedad sobre la Reforma Agraria y comparar esa perspectiva con la de otras personas con diferentes contextos sociales y económicos.</p>	<p>El objetivo de esta actividad es que el alumnado se sumerja en el contexto geopolítico de uno de los países propuestos para llegar a entender la postura que mantuvo frente al estallido de la guerra civil española y cómo este concibió dicho conflicto. Con esta actividad se pretende que el alumnado desarrolle, mediante el análisis de las diferentes perspectivas, el pensamiento histórico con la creación de narrativas propias que justifiquen la actuación de cada país.</p>	<p>El objetivo de esta situación de aprendizaje es que el alumnado conozca los principales acontecimientos que tuvieron lugar durante la guerra civil española desde las perspectivas enfrentadas del bando sublevado y del bando republicano. Cada grupo colaborativo redactará dichos acontecimientos desde la ideología y los intereses de uno de los dos bandos que se enfrentaron en el conflicto civil español. El alumnado podrá alcanzar un conocimiento más profundo de estos acontecimientos comparando sus narrativas.</p>

### Acción

<p>Recrear un juicio en el que los estudiantes asumen el rol de jurado popular y el de los representantes de Clara Campoamor y Victoria Kent sobre la legalización del sufragio femenino.</p> <p>Redactar un ensayo en el que, de forma individual, cada alumno y alumna analice la controversia sobre el sufragio femenino.</p>	<p>Realizar un <i>hot seat</i> sobre el grupo social que se le ha adjudicado.</p> <p>Rellenar una tabla comparativa con las múltiples perspectivas de estos grupos sociales sobre la Reforma Agraria.</p>	<p>Creación de un “practicograma” en formato video explicando la perspectiva y la postura que mantuvo el país seleccionado ante la guerra civil española.</p>	<p>Redactar un periódico en el que se incluyan noticias de sucesos que tuvieron lugar durante la guerra civil española desde la perspectiva del bando republicano o desde la del bando sublevado.</p> <p>Analizar, de forma individual, las diferencias que identifica en las narrativas y determinar la importancia de los medios de comunicación en una sociedad totalmente polarizada.</p>
--	---	---	---

### Metodologías

<p>Expositiva, Trabajo cooperativo y Role <i>Playing</i></p>	<p>Expositiva, Trabajo cooperativo y <i>Hot Seat</i></p>	<p>Expositiva, Método por descubrimiento, Método Constructivista, Trabajo cooperativo y Aprendizaje Basado en Proyectos</p>	<p>Método por descubrimiento, Método Constructivista, Trabajo colaborativo y Aprendizaje Basado en Proyectos</p>
--	--	---	--

### Dificultades

<p>La mayor dificultad de esta actividad es que el alumnado entienda que las personas del pasado actuaban de acuerdo con diferentes normas y sistemas de creencias. Por este motivo, los estudiantes deben tener mucho cuidado con el presentismo, la imposición de ideas actuales a actores del pasado. En nuestra actualidad sería muy confuso que una mujer diputada feminista no estuviese a favor de que las mujeres alcanzasen un derecho tan importante como el derecho al voto.</p>	<p>La dificultad de esta situación de aprendizaje es que los estudiantes sean conscientes de que lo que determina, en este caso, las diferencias entre las perspectivas es el contexto social y económico de cada grupo analizado.</p>	<p>Más allá de profundizar en la perspectiva de cada país, la dificultad de esta situación de aprendizaje radica en que los estudiantes puedan establecer que estos países actuaron como lo hicieron por determinadas causas, y que estas posturas, tuvieron sus posteriores consecuencias.</p>	<p>La perspectiva desde la que van a escribir los estudiantes su periódico va a condicionar de manera directa su visión de la historia. La mayor dificultad de esta actividad es que los estudiantes sean capaces de ampliar todo lo posible las perspectivas con las que están trabajando, incorporando matices que les permitan encontrar una perspectiva por encima de la de estos dos bandos contrarios (Paricio, 2020).</p>
---	--	---	--

El diseño pedagógico y la evaluación tienen que ser coherentes ya que la forma de evaluar condiciona la forma de aprender. Si la evaluación demanda una recopilación de contenidos, el alumnado adecuará sus esfuerzos y recursos cognitivos para hacer frente a este tipo de evaluación (Valenzuela, 2008). Según Casanova (2022), el tipo de evaluación que utilice el profesorado va a determinar su modelo de enseñanza y aprendizaje. Hay que intentar alejar al alumnado de la idea de aprender para aprobar.

Esta propuesta de evaluación busca alejarse de la evaluación sancionadora, selectiva y uniformadora. No se va a evaluar exclusivamente el aprendizaje de determinados conceptos. Se va a llevar a cabo una evaluación integral en la que el profesorado evalúe los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Utilizando este tipo de evaluación ofrecemos al alumnado la oportunidad de desarrollar lo máximo posible sus capacidades. No nos centramos solo en los resultados, sino también en el proceso de aprendizaje (Zabala, 1995).

La evaluación formativa y continua tiene el propósito de valorar e informar sobre el proceso de aprendizaje del alumnado con el objetivo de adecuar y adaptar nuestras propuestas educativas. De esta manera podemos valorar qué competencias se han adquirido en relación con los objetivos establecidos. Se analiza el proceso y progresión de cada alumno y alumna en función de sus necesidades y características específicas (Zabala, 1995). Esta evaluación favorece el aprendizaje de modo continuado y personalizado. El alumnado no queda homogenizado ni marginado del sistema en función de sus potencialidades, ya que no se establecen los mismos parámetros para todos, se ajusta el ritmo de enseñanza (Casanova, 2022). El problema de la evaluación continua es que es de difícil implementación. Cuando la ratio de las clases es elevada es difícil llevar a cabo un seguimiento personalizado y correcto de cada alumno y alumna.

Con la evaluación sumativa comprobamos el nivel de conocimientos que el alumnado ha obtenido sobre la materia. La herramienta que el profesorado suele utilizar en este tipo de evaluación es el examen. En el caso de esta propuesta el examen se sustituye por otras herramientas evaluadoras como ensayos y proyectos. Con la introducción de estas nuevas herramientas el docente puede analizar si el alumnado posee habilidades relacionadas con el pensamiento histórico ya que aportan información sobre el aprendizaje y sus capacidades para organizar y comprender el sentido de la historia. Analizando la estructura de las narraciones, la justificación, la causalidad y las conclusiones podemos medir la madurez del pensamiento del alumnado (Gómez y Miralles, 2015).

Como conclusión, en este proyecto se propone una evaluación integral, formativa, continua y sumativa. La evaluación integral se utilizará para que el alumnado desarrolle al máximo posible sus capacidades. La evaluación formativa y continua servirá para que

el alumnado conozca la evolución de su proceso de aprendizaje. Cuando el progreso del alumnado no sea el adecuado, la profesora podrá llevar a cabo una serie de medidas para ayudarlo a mejorar. Con este tipo de evaluación podemos detectar las dificultades de nuestro alumnado en una fase temprana por lo que las medidas que se puedan proponer garantizan al alumnado el progreso positivo en su desarrollo educativo. Y, por último, la evaluación sumativa se empleará para verificar y acreditar la superación del nivel establecido. Los aspectos que van a ser objeto de evaluación son:

-Actividad 1 (*Juicio sobre el sufragio femenino*): se evaluará la participación de los estudiantes en el debate mediante una lista de cotejo (Anexo 5). Aunque la mayor parte de la actividad se realice de manera grupal, se evaluará de forma individual. Al finalizar el debate los estudiantes tienen que realizar de forma individual un ensayo en el que analicen la controversia que suscitó la legalización del sufragio femenino. El profesorado evaluará las dos partes de la actividad de forma equitativa. De esta manera se pretende atender a la diversidad de la clase ya que hay estudiantes que se expresan mejor de forma oral y otros de forma escrita.

-Actividad 2 (*La Reforma Agraria en la silla caliente*): se evaluará la tabla en la que los estudiantes tienen que plasmar y comparar las perspectivas de los grupos sociales trabajados. El instrumento que se va a utilizar para evaluar es una rúbrica (Anexo 6).

-Actividad 3 (*La internacionalización de la Guerra Civil*): se evaluará la implicación del grupo y el progreso del proyecto mediante un cuaderno de observaciones. También será objeto de evaluación el “practicograma” que elabore cada grupo.

-Actividad 4 (*Reporteros de guerra*): se evaluará de forma grupal el resultado de cada periódico mediante una rúbrica (Anexo 7) y, de forma individual, el ensayo en el que cada estudiante plasmará sus conclusiones sobre las diferentes narrativas y evaluará la importancia del papel de los medios de comunicación en un momento en el que la sociedad se encuentra totalmente polarizada.

## CONCLUSIONES

La asignatura de Historia, como la mayoría de las que forman parte de las Ciencias Sociales, está denostada. Los estudiantes no encuentran el sentido de estudiar estas asignaturas porque el profesorado no les muestra su utilidad. La Historia es necesaria para poder entender todos los procesos que nos han llevado a convertirnos en la sociedad que somos.

Incorporar la multiperspectiva en las aulas de Historia tiene un gran valor para los estudiantes. Utilizando la multiperspectiva fomentamos no solo el desarrollo del pensamiento histórico, sino también el pensamiento crítico en nuestro alumnado. Este pensamiento crítico tiene un valor incalculable ya que nos encontramos en la Era Tecnológica, recibiendo continuamente información. Ante esta llegada masiva de información y de *fake news* es necesario que los estudiantes tengan la capacidad de cuestionar y evaluar.

Las herramientas y metodologías que se trabajan con la multiperspectiva tienen un gran valor y una gran utilidad para el alumnado, no solo para fomentar su pensamiento histórico sino también para participar de forma activa, crítica y cívica en nuestra sociedad actual. Por lo tanto, podemos afirmar que los beneficios de trabajar la Historia desde el enfoque de la multiperspectiva traspasan la dimensión del aula.

Con esta propuesta queremos que los estudiantes superen el realismo ingenuo que ha caracterizado el currículo tradicional de Historia yendo más allá de las versiones que se han presentado como verdaderas y cerradas a debate.

La gran dificultad de esta propuesta es conseguir que el alumnado cambie el concepto que tiene de la Historia. Los beneficios que esta nos puede aportar van mucho más allá del desarrollo de la memorización. Para modificar esta concepción se podría haber utilizado cualquiera de los metaconceptos que fomentan el pensamiento histórico. Se ha escogido la multiperspectiva porque he considerado que, a partir de ella, como se ha visto en el conjunto de actividades, es más fácil incorporar y trabajar otros metaconceptos.

Todas las actividades que se plantean en este proyecto están enfocadas para trabajar esta problemática. Es posible que surja la necesidad de aumentar el número de sesiones de alguna actividad para mejorar y facilitar la comprensión, ya que los estudiantes no están totalmente familiarizados ni con la multiperspectiva ni con determinadas metodologías.

Esta nueva forma de enfocar la disciplina de Historia puede incomodar a un determinado perfil de estudiante. Muchos alumnos y alumnas no se sienten seguros con esta forma de trabajar la Historia ya que, con este nuevo enfoque, memorizar de forma enciclopédica los contenidos de la asignatura no les asegura unos correctos resultados. Estos estudiantes

tienen que entender que, al igual que sucede con las Matemáticas, lo que se espera de ellos es que empleen el razonamiento, en este caso histórico, pues la memorización, actualmente, es una capacidad que está perdiendo valor.

En definitiva, introducir la multiperspectiva en el aula significa devolver a la Historia su naturaleza problemática. La capacidad de aceptar las múltiples perspectivas que nos rodean es la base de la Historia como disciplina, pero también es la base de democracia. Como bien afirma Paricio (2020):

No hay verdadera comprensión de la historia sin aprender a afrontar las múltiples perspectivas que conforman sus fuentes, las historias que construyen los historiadores o los usos que la sociedad hace de la historia. Y tampoco podemos concebir una verdadera ciudadanía democrática sin aprender a escuchar, dialogar y valorar con las perspectivas diversas de los otros. (p. 227).



## IV. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, A. (2018). *La metodología ABP y su aplicación a las Ciencias Sociales. Viaje a la Prehistoria: una propuesta didáctica para 1º ESO* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/14465>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Beas, J. (1994). ¿Qué es el pensamiento de buena calidad? Estado de avance de la discusión. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 15(2), 13-28. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/23635/19031>
- Canals, R. (2008). La didáctica de las Ciencias Sociales: Contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En R. M. Ávila, A. Cruz y M. C. Díez, (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las ciencias*.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales, *Cultura y Educación*, 20:2, 133-142, DOI: [10.1174/113564008784490361](https://doi.org/10.1174/113564008784490361)
- Casanova, M. (2002). La atención a la diversidad y la calidad educativa. *EduPsykhé, Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1(2), 203-224. DOI <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v1i2.3728>
- Caurín, C. (1999). *Análisis, evaluación y modificación de actitudes en Educación Ambiental*. Universitat de València.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y "empatía". *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Doñate Campos, O. y Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36, 47-60. DOI: [doi.org/10.7203/dces.36.12993](https://doi.org/10.7203/dces.36.12993)

- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles, P. (2016). Las competencias históricas en educación obligatoria: evaluación, estrategias basadas en la indagación, y argumentación de los estudiantes. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 130-136. DOI: [10.7821/naer.2016.7.172](https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.172)
- Gómez Carrasco, CJ, Ortuño Molina, J., & Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27. <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338131531002.pdf>
- Gómez López, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza, Publicaciones N° 32, pp. 261-334
- Knapp, P. P. (2013). *Introducción al role-playing pedagógico*. Desclée De Brouwer.
- Levstik, L. S. (1997). Any History is Someone's History. Listening to Multiple Voices from the Past. *Social Education*, 61(1), 48-51.
- Levstik, L.S. y Barton, K.C. (2001). *Investigating with children in Elementary and Middle Schools*. New Jersey. LEA.
- Megill, A. (1994). Jorn Rusen's Theory of Historiography between Modernism and Rhetoric of Inquiry. *History and Theory*, 33(1), 39-60. <https://doi.org/10.2307/2505651>
- Moraga, C. y Cabello, P (2017). Empatía histórica: estrategia para su enseñanza y aportes para el estudio de la Historia. *ANDAMIO*, 2, (4), 143-162. <https://revista-andamio.cl/index.php/revista/article/view/87/75>
- Paricio, J. (2019). El valor de la historia. Estudio de las alternativas curriculares en Secundaria (2): aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía o toma de perspectiva histórica. *CLIO. History and History teaching*, 45, 1139-6237. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2019458655](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458655)
- Paricio, J. (2020). El valor de la historia. Estudio de las alternativas curriculares en Secundaria (3): aprender a pensar desde múltiples perspectivas. *CLIO. History and History teaching*, 46, 202-232. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2020465267](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465267).
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la Historia. En Ministerios de Educación, Cultura y Deporte (Eds.). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Vol.8. (pp 51-66). Grao.

- Rigo, D.Y. (2013). Compromiso hacia las tareas académicas: diseños instructivos e inteligencias múltiples. *E-Revista de didáctica* nº 10. [https://www.ehu.es/ikastorratza/10\\_alea/tareas.pdf](https://www.ehu.es/ikastorratza/10_alea/tareas.pdf)
- Seixas, P. (2000). Schweigen! ¿die Kinder! ¿or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In P. N. Stearns, P. Seixas y S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives* (pp. 19-37). New York University Press.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six. Historical thinking concepts*. Nelson Education. Toronto.
- Soliano, A.P. (2018). Enfrentadas por un ideal: Clara Campoamor vs Victoria Kent. *Historia Digital*, 18 (32). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526879>
- Valenzuela, J. (1999). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación* nº 46/7. <https://doi.org/10.35362/rie4671914>
- Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Barcelona. Grao.

ANEXO 1: Sumario del juicio

# JUICIO SUFRAGIO FEMENINO



VS





## **JURADO POPULAR**

---

---

---

---

---

**PORTAVOZ**

## **GRUPO CAMPOAMOR**

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

**PORTAVOZ**

## **GRUPO KENT**

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

**PORTAVOZ**

# CONTEXTO



Clara Campoamor y Victoria Kent fueron dos iconos de la España republicana con grandes intereses en común; ambas abogadas, republicanas, liberales, con manifiesta conciencia social y grandes defensoras de los derechos de las mujeres. Sin embargo, su postura radicalmente opuesta sobre el sufragio femenino las enfrentó en una batalla dialéctica que tuvo lugar en la memorable sesión de las Cortes españolas del 1 de octubre de 1931.





# CLARA CAMPOAMOR



Clara Campoamor, abogada, escritora, política y defensora de los derechos de la mujer. Creadora de la Unión Republicana Femenina, la mayor defensora del sufragio universal femenino sin limitaciones. En 1931 fue elegida diputada por Madrid por el Partido Radical.

En 1925 se convirtió en la segunda mujer en incorporarse al Colegio de Abogados de Madrid, curiosamente solo un mes después que Victoria Kent.

Campoamor defiende el sufragio femenino contra su partido. Clara Campoamor defendía el derecho de la mujer al voto aun reconociendo que no estaban todavía preparadas para votar en conciencia. Consideraba que la incorporación de las mujeres a la vida política era una de las primeras necesidades del régimen.

Según Campoamor, no se podía decir a las mujeres que se les concedería el voto cuando fueran republicanas, porque ellas habían luchado igual que los hombres para hacer realidad la República.

La mujer era un individuo racional, autónomo y libre. Las mujeres debían convertirse en ciudadanas de pleno derecho. No estarían en una república democrática hasta que ambos sexos tuviesen los mismos derechos.



Su defensa del voto de las mujeres estaba basada en principios y no en consecuencias.

Su posición era nítida y contraria a la de su partido: "Tenéis el derecho que os ha dado la ley, la ley que hicisteis vosotros, pero no tenéis el derecho natural fundamental, que se basa en el respeto a todo ser humano".

"La disminución del analfabetismo es más rápida en las mujeres que en los hombres y que de continuar ese proceso de disminución en los dos sexos, no solo llegaran a alcanzar las mujeres el grado de cultura elemental de los hombres, sino que lo sobrepasaran. Desde 1910 ha seguido la curva ascendente, y la mujer, hoy día, es menos analfabeta que el varón"

La mujer votó en el 33 y salió triunfante la derecha; la mujer votó en el 36, y salió triunfante el Frente Popular. Por lo tanto, no hay relación causa-efecto entre la dependencia emocional presunta de las mujeres y su opción de voto".

Hasta el momento se habían escuchado 'perlas' como que las mujeres no deberían comenzar a ejercer su derecho a voto hasta los 45 años, "dada la debilidad psíquica y de voluntad e inteligencia de las mujeres antes de esa edad".



# VICTORIA KENT



Victoria Kent abogaba por el aplazamiento del voto femenino. En su opinión se necesitaba tiempo para que las mujeres se deshicieran de su ideología reaccionaria y fueran conscientes de los beneficios que les proporcionaban los valores republicanos.

Temía que si votaban en esas primeras elecciones lo harían por boca de su confesor poniendo en peligro a la República. Para Kent, esa medida iba a provocar un desastre. Porque, en su opinión, las mujeres se hallaban bajo el dominio del clero. Es decir, que votarían en masa a las fuerzas conservadoras, de forma que sería imposible desarrollar las reformas progresistas que necesitaba el país.

Había que esperar a que la República estuviera consolidada para que apreciaran y abrazaran sus beneficios. En ese momento, facilitar su acceso a las urnas era prematuro, porque su conciencia no era libre. Estaba secuestrada por los padres, los maridos o los sacerdotes.

Apostaba por conceder a las mujeres el derecho a ser elegida, pero, en cambio, negarle el de poder votar, es decir, impedirle ser electora.

Sugirió que las mujeres solo pudieran votar en unas elecciones generales tras haberlo hecho en dos comicios municipales consecutivos. La aprobación del sufragio universal femenino sería como poner en sus manos "un arma que acabaría con la república".



Era defensora de aplazar la decisión porque no la veía oportuna en ese momento. Ella misma afirmó en la tribuna que renunciaba, temporalmente, a su ideal. Pero no confundamos su postura eventual con su ideario feminista.

Kent fue una luchadora contra la nula participación de las mujeres en la política y combatió el machismo imperante. "No es cuestión de capacidad; es cuestión de oportunidad para la República".

Kent y sus aliados temían que las mujeres apoyasen en las urnas de forma masiva a la derecha dando al traste a las reformas progresistas que necesitaba España.

En defensa de su postura no partidaria en ese momento del sufragio femenino alegó lo siguiente: "Si todas las españolas fueran obreras o universitarias y estuvieran liberadas en su conciencia, yo me levantaría hoy frente a toda la Cámara para pedir el voto femenino".

"Creo que el voto femenino debe aplazarse, lo dice una mujer que, en el momento crítico de decirlo, renuncia a un ideal".

"cuando transcurran unos años y vea la mujer los frutos de la República y recoja la mujer en la educación y en la vida de sus hijos los frutos de la República, entonces, Sres. Diputados, la mujer será la más ferviente, la más ardiente defensora de la República".

# ARGUMENTOS DE LA DEFENSA



A series of 18 horizontal lines, slightly wavy, intended for writing arguments.

# INTERROGATORIO JURADO POPULAR



- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10




ANEXO 2: Tabla comparativa

## LAS PERSPECTIVAS DE LA REFORMA AGRARIA

	Terrateniente	Campesino sin tierras	Clero	CNT
¿Está a favor o en contra?				
¿Cómo le beneficia o le perjudica?				
¿Cómo es su contexto social y económico?				
Resumen de su perspectiva				


ANEXO 3: Ficha de cada país

**ALEMANIA**




- Contexto geopolítico
- La postura que mantuvo frente a la Guerra Civil
- ¿Cómo concibió este conflicto?
- ¿Qué intereses tenía para participar o no ?
- ¿Cómo era su relación con el resto de las naciones?
- Análisis y conclusiones sobre su perspectiva
- Busca información en artículos y fuentes primarias como discursos y declaraciones de personajes históricos alemanes.

ENTREVISTA EN HENDAYA



**ITALIA**



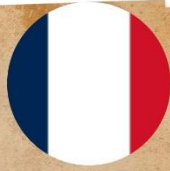
- Contexto geopolítico
- La postura que mantuvo frente a la Guerra Civil
- ¿Cómo concibió este conflicto?
- ¿Qué intereses tenía para participar o no ?
- ¿Cómo era su relación con el resto de las naciones?
- Análisis y conclusiones sobre su perspectiva
- Busca información en artículos y fuentes primarias como discursos y declaraciones de personajes históricos italianos.

**Roma rechaza las acusaciones de haber infringido los acuerdos del Comité**

Londres 23. 10 noche. La primera nota del Gobierno italiano, presentada esta tarde al Comité de no intervención, expresa nuevamente la sorpresa de que el documento de Alvarez del Vayo haya sido considerado como base suficiente para una reclamación. El Gobierno italiano confirma por escrito que las alegaciones españolas están desprovistas de fundamento. El Gobierno italiano refuta las alegaciones españolas, en particular las referentes a supuestos envíos italianos, y recuerda que el embargo aprobado por Italia entró en vigor el 28 de agosto, y añade que, incluso refiriéndose a los rumores de la Prensa extranjera, se



## FRANCIA



-Contexto geopolítico

-La postura que mantuvo frente a la Guerra Civil

-¿Cómo concibió este conflicto?

-¿Qué intereses tenía para participar o no ?

-¿Cómo era su relación con el resto de las naciones?

-Análisis y conclusiones sobre su perspectiva

-Busca información en artículos y fuentes primarias como discursos y declaraciones de personajes históricos franceses.

*"O bien miran mientras sus hermanos en España son aplastados o bien acuden en ayuda de sus amigos y corren el riesgo de una carrera de armamentos entre Francia y los gobiernos fascistas" Victor Bash, presidente de la League du Droit de l' Homme*

*"No deseamos enviar allí barcos franceses solos. Queremos seguirles a ustedes en todo lo que hagan; si tienen la intención de dejar barcos en la costa de España nosotros también lo haremos, si tienen la intención de retirarlos, también retiraremos los nuestros"*

## URSS



-Contexto geopolítico

-La postura que mantuvo frente a la Guerra Civil

-¿Cómo concibió este conflicto?

-¿Qué intereses tenía para participar o no ?

-¿Cómo era su relación con el resto de las naciones?

-Análisis y conclusiones sobre su perspectiva

Busca información en artículos y en fuentes primarias como discursos y declaraciones de personajes históricos soviéticos.

-Lee la carta que envió Stalin a Largo Caballero en diciembre de 1936.

## GRAN BRETAÑA



-Contexto geopolítico

-La postura que mantuvo frente a la Guerra Civil

-¿Cómo concibió este conflicto?

-¿Qué intereses tenía para participar o no ?

-¿Cómo era su relación con el resto de las naciones?

-Análisis y conclusiones sobre su perspectiva

Busca información en artículos y en fuentes primarias como discursos y declaraciones de personajes históricos británicos.

-Lee la advertencia de Churchill al embajador francés en la Sociedad de Naciones.

## ESTADOS UNIDOS



-Contexto geopolítico

-La postura que mantuvo frente a la Guerra Civil

-¿Cómo concibió este conflicto?

-¿Qué intereses tenía para participar o no ?

-¿Cómo era su relación con el resto de las naciones?

-Análisis y conclusiones sobre su perspectiva

-Busca información en artículos y fuentes primarias como discursos y declaraciones de personajes históricos estadounidenses.

*"Es quizás significativo que no haya un apoyo entusiasta por ninguno de los dos lados, pero es generalmente aceptado que cualquiera que sea la parte que gane España se verá sometida a un gobierno extremista, lo que de todas formas presentará desventajas para este país" Embajador estadounidense en la Sociedad de Naciones.*

LUNES, 2 DE  
MAYO DE  
2023

# ÍNDICE DE NOTICIAS

Núm.  
124



- El estado y la situación en la que se encuentra la ciudad desde la que se redactan las noticias.
- Entrevista a un personaje histórico relevante.
- Los motivos por los que se produjo el Golpe de Estado de 1936, por qué era necesario o por qué motivo debe frenarse.
- El periódico republicano analizará la masacre de Guernica y el periódico del bando sublevado la de Paracuellos de Jarama.
- Escasez de alimentos y recursos: el impacto de la guerra en la población civil.
- Guerra de propaganda: en cada periódico tendrán que aparecer carteles propagandísticos a favor de la perspectiva que defienden junto con una breve descripción.
- Represión política: informes sobre la persecución política y las purgas en las zonas controladas por ambos bandos.
- Avance de las tropas: resumen de las batallas más relevantes. Se pueden incorporar mapas y gráficos con las bajas militares.
- Una noticia de libre elección.



ANEXO 5: Lista de cotejo para la actividad *Juicio sufragio femenino*.

	<b>Formula preguntas</b>	<b>Respeto los turnos</b>	<b>Argumenta sus ideas</b>	<b>Realiza réplicas</b>	<b>Expresiones adecuadas</b>	<b>No respeta otras opiniones</b>	<b>No participa</b>
<b>Alumno 1</b>							
<b>Alumno 2</b>							
<b>Alumno 3</b>							
<b>Alumno 4</b>							

ANEXO 6: Rúbrica para evaluar la tabla comparativa

	<b>Excelente</b>	<b>Bueno</b>	<b>Regular</b>	<b>Deficiente</b>
<b>Contenido</b>	Muestran la información de manera clara y completa.	Muestran la información de manera parcial.	Muestran la información de manera confusa.	Muestran la información incompleta y sin claridad.
<b>Recogida de información</b>	La información presentada es precisa y demuestra un alto nivel de comprensión.	La información presentada es relevante.	La información presentada es ligeramente precisa.	La información presentada es poco precisa e irrelevante.
<b>Análisis histórico</b>	Realizan un análisis histórico detallado y preciso, identificando y estableciendo relaciones entre ellos los grupos estudiados.	Presentan un nivel aceptable de análisis histórico, identificando la mayoría de las relaciones entre los grupos.	Presentan un nivel básico de análisis histórico.	Presentan una comprensión nula del análisis histórico.
<b>Razonamiento</b>	Elaboran una conclusión original y argumentada, relacionada con la información.	Elaboran una conclusión bastante argumentada, relacionada con la información.	Elaboran una conclusión poco argumentada.	Carece de conclusión o bien esta carece de sentido.

ANEXO 7: Rúbrica para evaluar los periódicos

	<b>Excelente</b>	<b>Bueno</b>	<b>Regular</b>	<b>Deficiente</b>
<b>Ejercicio completo</b>	El periódico comprende la totalidad de las noticias.	El periódico comprende casi la totalidad de las noticias.	Al periódico le faltan dos noticias.	Periódico muy incompleto.
<b>Redacción</b>	Las noticias están redactadas usando un lenguaje propio de la profesión histórica-periodística.	En la mayoría de las noticias emplean un lenguaje histórico-periodístico correcto.	La utilización del lenguaje propio de la profesión histórica-periodística es escasa.	No emplean un lenguaje correcto.
<b>Ortografía</b>	Todas las noticias tienen sentido gramatical y no hay faltas de ortografía.	La mayoría de las noticias tienen sentido gramatical, pero hay alguna falta de ortografía.	Algunas noticias carecen de sentido y se detectan más de dos faltas de ortografía.	El periódico tiene numerosas faltas de ortografía y frases sin sentido gramatical.
<b>Perspectiva</b>	El periódico muestra claramente la perspectiva desde la que se han redactado las noticias.	La mayoría de las noticias tienen rasgos propios de una perspectiva determinada.	Una gran cantidad de noticias carecen de perspectiva.	No se detecta la perspectiva.
<b>Uso de fuentes históricas</b>	Utilizan de manera efectiva y precisa una variedad de fuentes históricas primarias y secundarias, mostrando una comprensión plena de su uso y aplicando habilidades de análisis crítico.	Utilizan de manera adecuada una variedad de fuentes históricas, mostrando una comprensión adecuada de su uso y aplicando habilidades de análisis crítico en la mayoría de los casos	Muestran un uso básico de fuentes históricas, pero puede presentar dificultades para seleccionar fuentes apropiadas o para aplicar habilidades de análisis crítico de manera consistente.	Muestran un uso limitado o nulo de fuentes históricas.
<b>Originalidad</b>	Muestran un alto grado de creatividad en la creación del periódico.	Muestran cierta creatividad en la creación del periódico.	La creatividad es escasa.	Muestran un uso nulo de creatividad.