



Universidad
Zaragoza



Trabajo Fin de Máster

La construcción del concepto de fascismo:
Una experiencia de aprendizaje a través del
Learning Cycle

Autor

Héctor Luis De Pablo Zúñiga

Director

Javier Paricio Royo

Facultad de Educación

Curso 2013-2014

ÍNDICE

ÍNDICE	2
1.- INTRODUCCIÓN	5
2.- PLANTEAMIENTO TEÓRICO.....	6
2.1 EL DEBATE SOBRE LA CAPACIDAD INTELECTUAL EN LAS DISTINTAS EDADES	6
2.2 EL PROBLEMA DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS	7
2.3 EL DESARROLLO CONCEPTUAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES ..	8
2.4. PROBLEMAS ESPECÍFICOS DEL CAMBIO CONCEPTUAL EN LA HISTORIA.....	9
3. HIPÓTESIS-ACCIÓN.....	11
4. DISEÑO METODOLÓGICO	12
4.1 CONTEXTO	12
4.2 SECUENCIACIÓN	12
4.3 DETALLE DE LAS ACTIVIDADES	13
4.4 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN	17
5. RESULTADOS	19
5.1 CONTEXTO PREVIO DE LA SITUACIÓN EN EL AULA	19

5.2 NOMENCLATURA DE LAS TABLAS, GRÁFICAS Y RESULTADOS OBTENIDOS.	19
5.3 RESULTADOS	20
5.3.1. Enumeración de los datos grupales	20
5.3.2. Medias del concepto por alumno.....	22
5.3.3. Representaciones gráficas comparativas de la media del grado de trabajo y la incorporación del rasgo por alumno.	23
5.3.4. Evolución de la adquisición del rasgo por alumno.....	28
6. DEBATE DE RESULTADOS	33
7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	35
8. REFERENCIAS DOCUMENTALES.....	36
8.1. REFERENCIAS USADAS PARA LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN	36
8.2. REFERENCIAS USADAS PARA PREPARAR LAS SESIONES DE TRABAJO	38
9. ANEXOS	39
9.2 ANEXO 1: TABLAS INDIVIDUALES DE DATOS SOBRE LOS RASGOS USADOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE FASCISMO Y SU POSTERIOR ANÁLISIS.	39
9.2 TEXTOS USADOS DURANTE LAS ACTIVIDADES DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA FASE 1 Y 2 DEL CICLO BÁSICO DE APRENDIZAJE.....	44
9.3 MATERIAL AUDIOVISUAL Y FOTOGRÁFICO	50

9.3.1. Imagen Nacionalismo	50
9.3.2. Imagen de Estatismo.....	51
9.3.3 Imagen de Trascendencia	51
9.3.4 Imagen de Limpieza	52
9.3.5 Imagen de Violencia.....	52
9.3.6. Otras imágenes	53
9.3.7. Imágenes extraídas del audiovisual	55

1.- INTRODUCCIÓN

Los estudiantes se enfrentan a una cuestión relevante: como alcanzar un concepto de la Historia que les permita interpretar con rigor los rasgos que constituyen la vida humana a través del tiempo.

La terminología no es neutral. Por ello, cuando se habla de adquisición de conocimientos se apunta, consciente o inconscientemente, a la apropiación de categorías que están disponibles fuera del sujeto. Se identifica, entonces, aprendizaje con memorización mecánica de términos o definiciones externas que son introducidas en los archivos mentales, tal vez con esfuerzo pero no con implicación cognitiva y volitiva. En ese caso puede haber adiestramiento pero no experiencia de aprendizaje.

Si el aprendizaje cognitivo no es copia de un acervo exterior, el punto de partida del proceso que conduce a su consecución es el conjunto de conocimientos previos del sujeto. Lenta y gradualmente, el protagonista –el estudiante- irá construyendo una nueva red conceptual, sustituyendo y enriqueciendo su mapa cognitivo anterior. Este proceso es lo que entendemos por cambio conceptual.

La opción por este modelo exige mayor complejidad en la organización, por parte del profesor, del aprendizaje de los alumnos. He comprobado también, en mi experiencia, cómo los estudiantes experimentan ciertas dificultades en este proceso aplicado al estudio de la Historia: por un lado, la abstracción inherente a algunos conceptos históricos; y por otro, la influencia social de los mismos.

El trabajo que en estas páginas expongo se plantea como una experiencia de aprendizaje de un concepto concreto, el fascismo. Este concepto, tan complejo y relevante, puede ser considerado como uno de los conceptos clave para entender las transformaciones profundas que se realizan en el campo económico, social, cultural y político durante el transcurso del siglo XX.

En el presente trabajo me he marcado como objetivo comprobar la utilidad del método del Ciclo de Aprendizaje (Marek, 2008) para la construcción del concepto de fascismo en un grupo de estudiantes de cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria, con edades que oscilan entre los 16 y los 18 años.

Para ello este trabajo se divide temáticamente en tres partes no diferenciadas expresamente. La primera inicia al lector en los marcos teóricos relacionados con el tema del trabajo, tanto desde una perspectiva general, como desde una perspectiva centrada en las Ciencias Sociales.

La segunda invita a la reflexión sobre la metodología experimentada, entendiendo experiencia en su sentido más literal, es decir, poniéndola a prueba. Para ello se marcan dos apartados; en uno se explica en qué consiste el Ciclo de Aprendizaje; en otro se describen las actividades y los recursos didácticos empleados durante el transcurso de la investigación.

Por último, en la tercera subdivisión se muestran los resultados obtenidos así como el respectivo análisis de los mismos, tratando de contrastar y demostrar los enunciados expresados en el primer subapartado.

2.- PLANTEAMIENTO TEÓRICO

Los trabajos sobre el conocimiento previo y el cambio conceptual han proliferado en las últimas décadas. Son muchos los autores que han tratado de utilizar la teoría del cambio conceptual para tratar de dar respuesta a una serie de cuestiones básicas, las cuales giran todas ellas en torno a comprender cómo los estudiantes construyen sus conceptos y por qué la construcción conceptual se produce de esa manera (Rodríguez Moneo, 2000). Entre otros autores, Aparicio y Rodríguez Moneo (2000) tratan de resolver estas dudas epistemológicas a través de la Psicología del Aprendizaje. Para ellos existen tres cuestiones esenciales que deberían resolverse: ¿Qué es lo que realmente cambia cuando decimos que se ha producido un cambio conceptual? ¿De qué modo se produce el cambio? ¿Qué es lo que hace que se produzca el cambio?

En esta experiencia de aprendizaje se ha usado una metodología constructivista entendiendo que el constructivismo, como paradigma pedagógico, se fundamenta en otorgar herramientas al estudiante para que este sea dueño de su propio aprendizaje, de modo que el conocimiento sea una construcción propia negando su adquisición a través de la memorización. Este paradigma ha fomentado la idea de cambio conceptual en la historia dado que, como dice Carretero (2011), “construir conocimiento disciplinar es, en buena medida, elaborar conceptos. Esto es, la disciplina histórica también se aboca a la construcción y el uso de un lenguaje específico, que constituye el aparato con el que se cuenta para hacer referencia a los hechos. La necesidad de la conceptualización en la historia, así como sus dificultades, han sido señaladas por diversos especialistas en el lenguaje de las ciencias humanas.”

Es precisamente este autor quien define qué es realmente el cambio conceptual: “se produce una ruptura epistemológica, es decir, una transformación radical en nuestras representaciones, cuando pasamos de considerar un problema desde una determinada posición a verlo desde una posición radicalmente distinta” (Carretero, 1992).

2.1 EL DEBATE SOBRE LA CAPACIDAD INTELECTUAL EN LAS DISTINTAS EDADES

Muchos de estos trabajos se han destinado, esencialmente, a analizar cómo se produce el cambio conceptual en las ciencias estableciendo diferentes marcos teóricos para su estudio. El primero, aunque de manera indirecta, fue Piaget (1970) que planteó las conocidas etapas (etapa pre-operacional, etapa de operaciones concretas y etapa de operaciones formales), en las que el alumno, en cada una, va desarrollando su capacidad cognitiva, de una manera gradual, es decir, que cada etapa propicia una mayor capacidad de manejar abstracciones y por lo tanto de construir conceptos que la anterior.

Esta teoría piagetiana, enfocada al campo de las Ciencias Sociales, ha sido utilizada por Hallam (1974) y Peel (1967) durante un largo periodo de tiempo como un paradigma de la educación. Para estos autores solo a determinadas edades se podrían entender determinados conceptos tal como Hallam (1983) señala en un artículo “si el

material es demasiado avanzado para el niño, o bien lo asimilará sin haberlo comprendido, o lo rechazará con el perjuicio consiguiente en su actitud posterior respecto a la materia.” En este sentido, el pensamiento histórico, que se construye a partir —entre otras cosas— del cambio conceptual, solo podría desarrollarse en la adolescencia tardía.

En este trabajo de investigación nos sumergimos en la profundidad del debate sobre el proceso de adquisición de determinados conceptos a determinadas edades. Valoramos el trabajo de Piaget como pionero del debate y consideramos que es cierto que existan algunas etapas para desarrollar algunos conceptos. Sin embargo se rechaza la idea de que las etapas de Piaget sean etapas cerradas y estancas considerando que, si se sigue el método adecuado, se podría enseñar conceptos complejos en edades más tempranas. Poniendo énfasis en el cómo, mis alumnos que se hallarían en la última fase de Piaget, la de las operaciones formales donde deberían ser capaces de desarrollar una visión más abstracta del mundo y utilizar la lógica formal, puede que tengan ciertos problemas por no haber seguido una metodología apropiada.

Sin embargo, algunos autores ya desacreditaron las tesis de Hallam y Peel hace tiempo. Entre estos autores cabe destacar a Levstik y a Pappas (1992) que criticaron duramente estas ideas tan arraigadas. Para estos autores, un niño puede desarrollar conocimientos avanzados en edades muy previas a las que Piaget designó para ello.

Por otra parte Calvani (1986,1988) ha señalado que más que la edad es importante el grado de accesibilidad del contenido y el grado de correspondencia entre este y la noción del tiempo que tenga el niño.

2.2 EL PROBLEMA DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS

La teoría clásica puso énfasis en la idea de los *misconceptions*, o lo que es lo mismo, las ideas preconcebidas ingenuas (McCloskey, 1983). Estos conceptos inadecuados se generarían por una mala instrucción o por una situación previa a esta instrucción; estas preconcepciones supondrían una barrera en la posterior construcción de conceptos (Posner, 1982). Fue criticado porque destacaba las cualidades erróneas de los estudiantes y hacía caso omiso de otras ideas productivas de los alumnos (Smith, 1993).

diSessa (1988) introdujo el término *p-prims* (phenomenological primitives). Para este autor los estudiantes pequeños tienen un sistema de conocimiento compuesto por una colección de elementos simples, los *p-prims*. Así, el aprendizaje de la ciencia consistiría en la unión de estos elementos de conocimiento “primitivos” en conjuntos más grandes. Esta teoría ha sido criticada porque la mera unión de elementos básicos no genera ciencia, sino que estos tienen que unirse, mediante un proceso lento y gradual bajo el marco de una teoría científica (Vosniadou, 2008).

Es evidente que las teorías científicas no se generan mediante la unión de los elementos básicos pero no podemos desterrar la idea de diSessa tan a la ligera. Los alumnos poseen realmente estos *p-prims*, ya que son la base de todo su conocimiento, aunque para ello deba estar estructurado correctamente. Si bien mis alumnos ya tienen una capacidad intelectual más elevada, no podemos sino suponer que sobre muchos tipos de conceptos solo van a poseer estos elementos básicos de información.

En nuestra investigación nos interesan estos planteamientos teóricos por varios motivos. En primer lugar, sin entrar en la concepción de McCloskey o en qué pone mayor énfasis, el problema de las preconcepciones es que pueden suponer una barrera para la posterior construcción de conceptos, ya que se deberían eliminar antes de poder construir sobre un terreno firme.

Como dice diSessa, los *p-prims* son los elementos fundamentales para la construcción de los conocimientos más avanzados. Un problema tan considerable como el de McCloskey, podría ser el que los alumnos carecieran de estos elementos primitivos. Si es así, debemos tratar de que los construyan mediante tareas que resuelvan por sí mismos, es decir, por experiencias.

Otros autores modernos como Vosniadou (2008) señalan que el cambio conceptual es un proceso gradual y continuo que tiene como objetivo tratar de transformar los conceptos incrustados en marcos teóricos contruidos por los jóvenes en su día a día.

Esta idea ha sido corroborada por Aparicio y Moneo (1992) que al igual que Vosniadou opinan que el cambio conceptual es un cambio lento compuesto de una acumulación de pequeñas experiencias. Para estos dos autores, el cambio conceptual no es observable de un día para otro sino que es necesario un tiempo prolongado de utilización de las metodologías adecuadas para que nuestros alumnos puedan generar cambio conceptual apreciable.

2.3 EL DESARROLLO CONCEPTUAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Sin embargo, en el campo de las Ciencias Sociales y más concretamente en la Historia, los estudios acerca del cambio conceptual no son tan prolíficos. Algunos autores han tratado de comparar en qué se distingue y se parece el proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de las ciencias y en el de la Historia, poniendo especial énfasis en el conocimiento previo de los estudiantes (Limón, 2002).

Otros autores (Van Sledright y Limón 2006; Vosniadou 2010; Carretero 2009-2010) han distinguido entre conceptos de primer orden y conceptos de segundo orden. Los de primer orden hacen referencia al conocimiento conceptual y narrativo (p.e.: democracia, socialismo). Constituyen significados que se despliegan a partir de contextos específicos y apoyan un manejo preciso de los contenidos históricos. Y los de segundo orden son aquellos conceptos que los historiadores inventan para interpretar el pasado (por ejemplo: causa, progreso, contexto histórico); nociones que “proveen las herramientas de comprensión de la Historia como una disciplina o forma de conocimiento. Le dan forma a lo que hacemos en la Historia” (Lee & Ashby, 2000).

Es precisamente Lee (2005) el que nomina estos conceptos de segundo orden como metaconceptos –van más allá del propio concepto- o conceptos disciplinarios –ya que parten de la propia disciplina-. La explicación que este autor desarrolla es que son conceptos que no versan sobre el propio conocimiento histórico sino “del conocimiento de cómo realizar el estudio” (Lee, 2005).

En el caso del trabajo actual, este desarrollo conceptual viene fomentado por el estudio y el análisis de una serie de fuentes primarias. Es por ello que no puedo dejar de

destacar a Wineburg (2001; 1991) que ha escrito varios artículos dirigidos al estudio de la utilización de los heurísticos –herramientas que simplifican un problema complejo- entre un grupo de expertos y otro de novatos. Para este autor existirían 3 tipos de heurísticos “cuyo uso mejoraría significativamente la evaluación de evidencias por parte de los alumnos, conformando, pues, parte de los objetivos que debemos tener en cuenta cuando hablamos de alfabetización histórica” (Carretero y López, 2009).

Estos tres heurísticos serían: el de corroboración alude al acto de comparar documentos, “compara los elementos importantes entre distintas fuentes, antes de tomarlos como probables o verdaderos” (Wineburg, 1991); el de documentación hace referencia a la observación del autor del texto que se estudia, así como otros textos que guarden alguna relación, permitiendo contextualizar el texto en tiempo y espacio; por último el de contextualización implica conocer qué acontecimientos preceden o suceden a otro.

Otra idea destacable en Wineburg (1991) es la elaboración del subtexto. Para este autor esta idea se basa en crear, a medida que leemos un texto, una serie de subtextos donde reflejamos nuestras dudas, nuestras impresiones, las ideas del autor y sus intenciones, es decir, el texto implícito.

2.4. PROBLEMAS ESPECÍFICOS DEL CAMBIO CONCEPTUAL EN LA HISTORIA.

Si un autor destaca sobre otros por el estudio de los principales problemas del cambio conceptual en las Ciencias Sociales es Mario Carretero. Para este autor, hay que estudiar los problemas de elaboración de conceptos de los adolescentes. Hay dos problemas sustanciales: el desconocimiento de las realidades a las que aluden los conceptos a estudiar y la dificultad adicional de relacionar dos conceptos (Carretero, 2009).

Carretero, Asensio y Pozo (2001) compararon dos grupos de sexto y séptimo en una clase de historia. Distinguieron entre tres tipos de conceptos: cronológicos, sociopolíticos y personalizados. Los alumnos tienen mayor complicación para entender conceptos de tipo cronológico; en cambio, los sociopolíticos se entienden mejor con el paso del tiempo. Además, hasta los 15 o 16 años, los adolescentes creen que “los diversos planos del mundo social son realidades diversas sin conexión entre sí”, es decir, para ellos, por ejemplo, los acontecimientos culturales solo pueden ser provocados por agentes del mundo cultural y las consecuencias de los propios acontecimientos solo se situarán en dicha realidad (Carretero, 2009).

En este mismo estudio se obtiene otra conclusión interesante. Los autores observaron cómo algunos conceptos abstractos como “dictadura” o “monarquía” suponían un mayor reto intelectual y una mayor dificultad de comprensión que aquellos otros que hacían referencia a realidades concretas como “esclavo”, “señor feudal”, “pueblo nómada” o “fascismo”.

Otra conclusión que se destaca en Carretero (2011) es la idea de que los alumnos pueden mejorar en el entendimiento de conceptos ligados entre sí –por ejemplo, encastillamiento y feudalismo- conforme pasan los años. Sin embargo, como apunta acertadamente el autor, la acumulación de una serie de errores conceptuales previos

propiciará el desfase conceptual, provocando que los alumnos tengan serios problemas para identificar correctamente los conceptos y, sobre todo, aquellos conceptos abstractos que guarden especial relación entre sí.

Este autor también señala como dificultades para la construcción de conceptos históricos las condiciones pedagógicas del centro escolar, pudiendo ser una influencia muy notable y determinante para los alumnos. Concuerda con las ideas de Rodríguez Moneo (2000) que señalan que si la motivación es un factor determinante para el aprendizaje de los alumnos se debería prestar atención al contexto motivacional de los mismos.

3. HIPÓTESIS-ACCIÓN

El trabajo de investigación llevado a cabo se ha sustentado en la teoría de Marek (2008) del Ciclo de Aprendizaje, que interconecta conceptos y habilidades de investigación a través de actividades desarrolladas bajo el marco del método científico-histórico. El concepto desarrollado con este método es el de fascismo, analizado teniendo en cuenta 5 rasgos:

- **Nacionalismo:** entendido como el concepto de una nación orgánica e integral, con escasa tolerancia con respecto a la diversidad étnica o cultural y remarcando la idea de resurrección de una nación antigua poderosa adaptada a los nuevos tiempos.
- **Estatismo:** Estado fuerte capaz de solucionar todos los problemas tanto económicos como sociales-políticos.
- **Trascendencia:** el fascismo entendido como un ideal nuevo, que superaba los partidos tradicionales y completaba los huecos políticos dejados por estos.
- **Limpieza:** los oponentes son enemigos y deben ser eliminados. Los étnicos son más peligrosos puesto que en los políticos cabe la esperanza de la redención.
- **Violencia:** elemento diferenciador si entendemos la violencia como una cualidad para trascender y aspirar a algo más.

El alto grado de éxito y fiabilidad fueron fundamentos suficientes para escoger este modelo como marco para desarrollar la investigación-acción usando el Ciclo de Aprendizaje.

El Ciclo de Aprendizaje está basado en tres fases. La primera fase es la fase de exploración en la que el alumno realiza actividades de bajo nivel de abstracción y recibe información que puede desconcertarle. Sin embargo, el profesor debe guiar a los estudiantes en la dirección correcta. Es probable incorporar una sesión de implicación si fuera necesario.

La siguiente fase es la fase de desarrollo de concepto en la que los estudiantes toman los datos adquiridos en la fase anterior y redefinen sus esquemas mentales en torno a esa información obtenida. En esta fase la labor del profesor se antoja fundamental pero debe guardar en todo momento cautela, pues no debe revelar la definición del concepto sino que debe de servir de mediador entre los alumnos y la información.

Por último está la fase de aplicación. En ella los estudiantes se expanden a través de la correcta utilización del concepto en casos prácticos. Sin embargo, en el caso de la Historia debemos tener en cuenta que no pueden desarrollarse contextos idénticos ni crear las condiciones ideales para aplicar de forma práctica el concepto.

El uso del Ciclo de Aprendizaje favorece la estructuración de los conceptos de una manera activa y participativa, permitiendo a los alumnos ser el propio motor de su aprendizaje. A través de este modelo se generan experiencias más auténticas, en las que los estudiantes deben aplicar correctamente el método de investigación histórica.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 CONTEXTO

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en el Instituto Ramón y Cajal, situado en la zona centro. Cuenta con unas características especiales tanto en la composición como el número de su alumnado y profesorado. Posiblemente es uno de los centros más pequeños de Zaragoza, cuenta actualmente con 300 alumnos y 30 profesores, de los cuales solo 4 ocupan el departamento de Ciencias Sociales, departamento en el que se ha inscrito la realización de este trabajo.

La asignatura en la que se enmarca el presente trabajo es la de Ciencias Sociales de 4º de la ESO y más concretamente en la Unidad Didáctica de los Fascismos y el Periodo de Entreguerras. Esta unidad didáctica queda ubicada en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Con carácter general esta unidad didáctica está dirigida a alumnos que tienen entre 16 y 18 años, dependiendo de su trayectoria académica anterior.

La asignatura se apoya en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5/1/2007); en la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte (BOA 1/06/2007); y en la Orden de 26 de noviembre de 2007 sobre la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA3/12/2007). Como es lógico, queda incluido dentro del Plan Curricular de Centro y la Programación Didáctica del Departamento de Ciencias Sociales.

4.2 SECUENCIACIÓN

Para poder realizar este ensayo hubo una primera fase fuera de las aulas. Esta primera tarea consistió en la documentación del tema a través de los grandes especialistas tanto del concepto de fascismo como en la idea de construcción de conceptos en el área de la investigación educativa.

Tras esta fase de documentación se procedió a planificar cuidadosamente la Unidad Didáctica que serviría de base para la realización de la innovación y la investigación. Como se ha dicho en el apartado anterior se iba a utilizar el Ciclo de Aprendizaje, por lo que se diseñó una Unidad Didáctica donde se primase el que los alumnos trabajasen directamente con fuentes primarias y secundarias.

Tomé como objetivo fundamental el que los alumnos desarrollaran su propio concepto de fascismo atendiendo a los principales rasgos del mismo, el estrecho enlace entre estos rasgos y el propio concepto, las causas y los precedentes del origen del fascismo, sus peculiaridades frente a otros movimientos ideológicos y el emplazamiento tanto geográfico como temporal del concepto, que en el caso del Periodo de Entreguerras se reduciría a Italia y Alemania principalmente.

Por motivos ajenos a mi interés en este trabajo, solo pude dedicar dos horas de las 4 que dispuse durante mi periodo de Prácticum para el desarrollo del trabajo por lo

que en la secuenciación del mismo tuve que redefinir las fases del ciclo y adaptarlas al tiempo establecido. El proceso de secuenciación quedaría de la manera siguiente:

1. La primera sesión, de 50 minutos, se dedicó para la pre-fase de implicación, la fase de exploración y parte de la fase de desarrollo del concepto. En primer lugar, se procedió a la realización de un breve cuestionario para conocer su conocimiento previo del concepto de fascismo. Poco después se trató de atraer al alumnado a través de un audiovisual donde se veían imágenes de los fascismos históricos y los movimientos fascistas actuales. Posteriormente, se instó a que los alumnos trabajasen con una serie de fuentes primarias, guiando su aprendizaje con una serie de preguntas-guía. Este trabajo se llevó a cabo en grupos de tres. En este punto se pudo observar que no estaban acostumbrados a técnicas de aprendizaje colaborativo pues en vez de pensar como un grupo, trataban de solucionar las cuestiones de manera individual. Traté de ajustar esta práctica. Aquí terminó la primera sesión.
2. La segunda sesión, también de 50 minutos, se inició con la continuación de la fase de desarrollo conceptual. Se dejó un breve tiempo para continuar el trabajo de la sesión anterior y seguidamente se pasó a analizar, con el conjunto de la clase, las conclusiones y las experiencias extraídas del análisis de los textos. Con esta puesta en común se elaboró un esquema en la pizarra que diseccionaba el concepto en sus rasgos definitorios. En términos generales, los rasgos planteados antes del inicio de la sesión y a los que llegaron los alumnos coincidieron plenamente. En el último periodo de clase –unos 15 minutos– se puso en práctica la fase de aplicación del concepto. Para ello se dispuso de una serie de ejemplos donde el alumno tenía que identificar si había fascismo o no. Posteriormente se resolvió, enseñando que casos eran reales y cuáles no; se pudo comprobar que tenían serias dudas para asociar correctamente el concepto, sobre todo cuando algunos factores no estaban claramente definidos.
3. Por último, hubo una tercera sesión fuera del periodo de prácticas en la que se les encargó que, por cuenta propia, escribieran una redacción donde explicaran el concepto de fascismo con sus propias palabras.

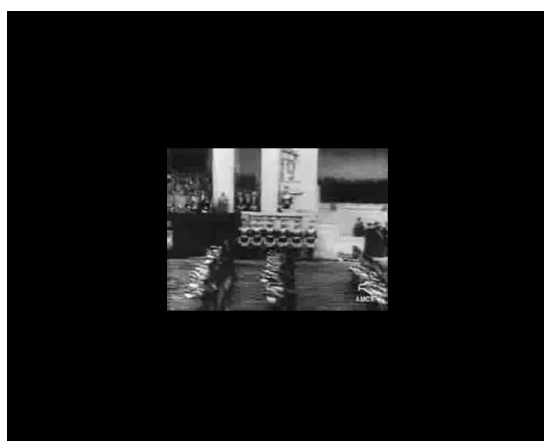
4.3 DETALLE DE LAS ACTIVIDADES

A continuación voy a explicar, de manera pormenorizada, en qué consistía cada actividad, así como cuáles eran los objetivos tanto de los recursos y materiales utilizados como de las propias actividades pensadas para la realización de este proyecto de investigación sobre el concepto de fascismo.

En primer lugar me gustaría citar los textos que se usaron como base para la preparación de las actividades como los que se usaron posteriormente en el transcurso de la misma. Si bien solo voy a citar el nombre del mismo, en los anexos se pueden encontrar los textos completos:

1. Los Fascismos en el Periodo de Entreguerras. Creación propia.
2. Himno del **Partido Fascista Italiano** “Giovinezza”.
3. Himno del **NSDAP** “Horst Wessel Lied”.

4. Himno de **Falange Española de las JONS** “Cara al sol”
5. Berstein, *Los regímenes políticos del silo XX*. En: J. Gonzáles, Historia del Mundo Contemporáneo, Editorial Edebe, Barcelona 2002, p. 181.
6. Renzo de Felice. Comprender el fascismo. 1975. En: <http://www.claseshistoria.com/fascismos/+defelicefascismo.htm>
7. Afirmaciones antisemitas publicadas en la prensa nazi. Periódico Das Schwarze Korps. 24 de noviembre de 1938. Recogido en M. Laran y J Willequet. L’époque contemporaine (1871-1965). 1969.
8. Fragmento de La Causa General. Extraído de http://www.causageneral.org/nota_explicativa.htm.
9. 1934, "Juramento a Adolf Hitler", discurso de Rudolf Hess. El 25 febrero de 1934, en torno a un millón de oficiales del Partido Nazi se reunieron en distintos puntos de Alemania para hacer un juramento a Adolf Hitler. Este es un extracto del discurso de Rudolf Hess para la ocasión que fue retransmitido para toda la nación. Fuente: “Der Eid auf Adolf Hitler,” Rudolf Hess, Reden (Munich: Zentralverlag der NSDAP, 1938), pp. 10-14.
10. El Juramento de Lealtad a la Wehrmacht de Adolf Hitler, 02 de agosto 1934.
11. Juramento de servicio de los funcionarios públicos.
12. 28/3/1926, Aniversario de la fundación de los fascios. Extraído de <http://www.claseshistoria.com/fascismos/%2Bmussoliniviolenzia.htm>.
13. Benito Mussolini. Fragmento de un discurso. 1921. Extraído de <http://www.claseshistoria.com/fascismos/%2Bmussoliniviolenzia.htm>.
14. B. Mussolini. Discurso. 1932. Extraído de <http://www.claseshistoria.com/fascismos/%2Bmussoliniviolenzia.htm>
15. Benito Mussolini. La doctrina del fascismo, 1932. Extraído de <http://www.claseshistoria.com/fascismos/%2Bmussoliniviolenzia.htm>
16. Raymon Aron. Democracia y totalitarismo. 1965. Extraído de <http://www.claseshistoria.com/fascismos/%2Bmussoliniviolenzia.htm>.



Asimismo, como se ha mencionado con anterioridad, para tratar de implicar a los alumnos en un tema que está situado en un tiempo lejano para ellos, se procedió a la visualización de un audiovisual que mostraba imágenes tanto de fascismos históricos como de movimientos fascistas y paneuropeistas actuales.



El resto de las imágenes de los fotogramas de dicho audiovisual así como otras imágenes usadas durante el transcurso de la innovación se pueden encontrar en los anexos del presente trabajo de investigación, como material fotográfico.

Después del audiovisual se les formuló la siguiente pregunta:

- ¿Qué sentimientos te ha provocado el visionado de los vídeos? Si te tuvieras q poner en la piel de un soldado italiano tras la Primera Guerra Mundial, ¿Qué harías?

A continuación, en la primera sesión, como se ha comentado en la secuenciación explicada más arriba, se realizó en ambos grupos un breve cuestionario que perseguía un triple objetivo: en primer lugar, conocer de que manera estaban predispuestos a la innovación; en segundo lugar, observar qué capacidad tenía cada alumno cuando al enfrentarse a preguntas inesperadas; y en tercer lugar concretar cuáles eran los conocimientos previos respecto al concepto en cuestión. Este fue el cuestionario:

Cuestión 1	¿Qué entiendes por Fascismo?
Cuestión 2	¿De qué conoces el término (prensa, radio, TV, amigos, familias)
Cuestión 3	¿Cuál es la palabra con la que relacionas el fascismo?
Cuestión 4	¿Por qué crees que lo asocias a esa palabra?

Sobre cada uno de los textos, en fragmentos acordes al nivel de abstracción de los alumnos, se trabajaron una serie de preguntas guía que servían de soporte y ayuda al estudiante para que fuera entresacando las ideas más importantes e ir creando, en su mente, una red donde todos los conceptos empezasen a estar relacionados:

Para el rasgo de Nacionalismo se usaron los textos 9, 10 y 11 así como la imagen

1. Sobre estos materiales se emplearon las siguientes preguntas guía:

- En el texto del Juramento a Hitler, ¿a quién se está jurando lealtad? ¿Cuál es el papel del Estado? ¿Qué representan los héroes en el discurso? ¿Por qué se usan frases con tanta fuerza y vehemencia?
- En los juramentos ¿Creéis que se haría con libertad o bajo coacción? ¿Cuál creéis que sería el castigo por desobedecerlo? ¿Por qué se consideraría tan grave?
- En la imagen, ¿a quién os recuerda Hitler? ¿Qué sensaciones os produce?

Para el rasgo de Estatismo se usaron los textos 15 y 16 y la imagen número dos. Y se incluyeron las siguientes preguntas guía:

- ¿Qué institución controla que todo funcione según los principios del fascismo?
- ¿Qué poderes tiene esta institución?
- ¿En qué medida crees que la actuación del pueblo italiano podrá operar con libertad o con sumisión? ¿Por qué?

Para el rasgo de Trascendencia se usaron los textos 5 y 6 y la imagen 3. Sobre estos materiales se emplearon las siguientes preguntas guía:

- ¿Cuáles eran los motivos para que el fascismo cautivara tanto a las élites, como a las clases medias y a las clases trabajadoras? ¿Por qué los soldados se adhirieron a este movimiento?
- ¿Cuál es el punto central alrededor del cual se organiza el fascismo? ¿Cuáles creéis que pueden ser las consecuencias de un Estado fuerte donde no haya más que un solo partido que domine toda la sociedad?
- ¿Qué veis en la imagen? ¿Cómo puede ser que el fascismo atrajera a tanta gente?

Para el rasgo de Limpieza se usaron los textos 7 y 8, la imagen número 4 y las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál de los dos textos te parece más cruel? ¿Por qué lo crees?
- Ambos textos desarrollan la idea de persecución y odio hacia un enemigo concreto. ¿Qué razones puede llevar a perseguir al diferente?
- La imagen corresponde a un fusilamiento de milicianos durante la Guerra Civil. ¿Qué delito creéis que pudieron haber cometido? ¿Por qué pensáis que obligarían a los niños a mirar (a la izquierda de la imagen)? Están en un cementerio pero, ¿dónde dejarán sus cuerpos?

Para el último rasgo, el de violencia, se emplearon los textos 12, 13, 14 y la imagen 5. Las preguntas:

- ¿Qué crees que quiere decir Mussolini en la frase “seguiremos golpeando con mayor o menor intensidad los cráneos de nuestros enemigos, es decir hasta que la verdad haya penetrado en ellos”?
- ¿Por qué la violencia y lo militar tiene un peso tan fuerte en el fascismo? ¿Habría podido surgir un fascismo tan fuerte si no hubiera habido una I Guerra Mundial?
- En la foto aparece Mussolini y un grupo de personas les acompañan. ¿Quiénes creéis que son? ¿Qué actitud tienen, desafiante o amigable?

Durante la fase de aplicación del concepto, al grupo 1 se les propuso este ejercicio para medir hasta qué punto habían construido el concepto:

“El país Cuadrado acaba de salir de una Guerra Civil hace dos años. Una grave crisis económica recorre el país, provocada en parte por las consecuencias de la guerra y la escasa industrialización del país, en parte por la ineficacia del gobierno, formado por una coalición de socialistas y comunistas. El país tiene una larga tradición militar y ha sido frecuente en su historia cercana numerosos golpes de Estado militares. Un grupo de ex-militares ha empezado a cometer actos de violencia, dirigidos hacia personas de religión islámica.

Analiza la posibilidad de que surja el fascismo en este país. Tanto si crees que pudiera suceder como si no, explícame con tus palabras qué es el fascismo y qué relación guarda con las características del país Cuadrado.”

En último lugar se les encomendó la tarea de realizar una redacción des estilo libre y narrativo para que explicasen con sus propias palabras que habían entendido del

concepto de fascismo. Los resultados fueron muy diversos, como se explicará en el apartado de Resultados.

4.4 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Para la evaluación de la correcta construcción del concepto se recogieron diversos cuestionarios, diferentes en función del grupo, para poder cumplir con el propósito de la comparación de procedimientos didácticos, cuestión de obligado cumplimiento encuadrado en el trabajo del Prácticum II.

Por ello, con el grupo A se recogieron 3 cuestionarios: uno que evaluaba sus conocimientos previos, cuestionario imprescindible para este trabajo, realizado al comienzo de la innovación; otro cuestionario medía el nivel de comprensión del concepto en el transcurso de la innovación; y un último cuestionario que cuantificaba su nivel de construcción del concepto, realizado pasadas las sesiones de clase.

En cambio, con el grupo B, hubo un cuestionario menos. Si bien se mantuvieron tanto los cuestionarios de inicio -que como hemos señalado anteriormente considerábamos esencial- y el de final de la actividad -que constituía la prueba evidente de que la construcción del concepto se había llevado a buen término-, no se realizó una prueba escrita durante el transcurso de la innovación, si bien esta evaluación se hizo de manera oral y grupal en un intento, como ya se ha mencionado, de variar los fundamentos y procedimientos didácticos llevados a cabo durante el transcurso de las prácticas.

Para valorar el grado de adquisición de los rasgos se utilizó una tabla que medía en grado numérico -siendo el 0 un nivel pésimo y 3 un nivel óptimo- los niveles de apropiación de los rasgos en cada uno de los cuestionarios propuestos. Esta medición se hizo prestando especial atención al léxico, a la construcción propia de los argumentos y a la cohesión del texto escrito con el discurso oral de los estudiantes. A continuación se reproduce la tabla con sus variables:

Tabla 1. Equivalencia entre el grado de asimilación y el grado propuesto.				
Rasgo/Grado	0	1	2	3
Nacionalismo	Desconoce tanto el rasgo como su relación con el concepto.	Incorpora el rasgo, aunque no lo entiende y lo aplica de manera descontextualizada	Sobrepasa la idea de fascismo en un líder para entender la idea de nación fascista.	Idea de nación extrema, exaltación de la raza que reclama un pasado imperialista mutilado.
Estatismo	Desconoce tanto el rasgo como su relación con el concepto	Incorpora el rasgo, aunque no lo entiende y lo aplica de manera descontextualizada	Entiende que el fascismo es un movimiento que es apoyado por el Estado de una Nación.	El Estado autoritario corporativo podía originar un desarrollo social y económico.
Trascendencia	Desconoce tanto el rasgo como su relación con el concepto	Incorpora el rasgo, aunque no lo entiende y lo aplica de manera descontextualizada	Asocia el rasgo a un movimiento ideológico en un espectro concreto: la derecha.	Entiende que el fascismo no se asocia a ninguna ideología tradicional. Creación de un nuevo ideal.

Limpieza	Desconoce tanto el rasgo como su relación con el concepto	Incorpora el rasgo, aunque no lo entiende y lo aplica de manera descontextualizada	Se lucha contra un enemigo común al que se combate por ser un enemigo.	Se odia a un grupo por ser diferente. Se le extermina porque es el culpable.
Violencia	Desconoce tanto el rasgo como su relación con el concepto	Incorpora el rasgo, aunque no lo entiende y lo aplica de manera descontextualizada	Entiende la violencia como un instrumento de represión o de guerra.	Entiende que la violencia es un elemento intrínseco y propio.

Tabla 1

5. RESULTADOS

5.1 CONTEXTO PREVIO DE LA SITUACIÓN EN EL AULA

En primer lugar cabe destacar que si bien las clases contaban con 25 alumnos en el grupo A y 15 el grupo B –sin incluir a los de diversificación que no acudían a esta asignatura- no todos ellos asistieron regularmente a clase ni de todos se pudieron recoger los pertinentes cuestionarios, por lo que el número de resultados es significativamente inferior.

En segundo lugar, las clases eran muy heterogéneas tanto en su composición interna como entre ellas. Parece que se había asignado al grupo A, el rol de “grupo listo”, pues no contaba con alumnos de diversificación y se asociaba al grupo de ciencias, además de que el tutor de los chicos era mi tutor de Historia. Si bien no se apreciaba una marcada diferencia en términos educativos, en la reunión de evaluación estas diferencias se hicieron manifiestas.

5.2 NOMENCLATURA DE LAS TABLAS, GRÁFICAS Y RESULTADOS OBTENIDOS.

Como ya se ha señalado con anterioridad, para realizar este trabajo se han diseñado diferentes cuestionarios cuya aplicación ha variado de una clase a otra en función de distintas variables tanto temporales (el número de horas previstas), contextuales (previsión de cuántos alumnos iba a ver en esa sesión) como metodológicas (la necesidad de evaluar la reacción de los alumnos de manera comparada en el Prácticum 2).

El primero de estos cuestionarios es el que ha recibido el nombre abreviado de Previo. Se refiere a un trabajo de carácter anticipativo, es decir, pretende medir la concepción básica previa del concepto. Es por ello que, en términos numéricos, sea el cuestionario que recibe unas puntuaciones más bajas.

En segundo lugar, y solo en el caso del grupo A –ver el apartado 4. Metodología, en la sección 4.3 Detalles de las actividades-, se realizó de manera escrita un cuestionario que lleva por título Condicionado. Se ha denominado de esta manera por que alude a una forma de trabajar específica: en la propia clase y con unas directrices dadas.

Por último, el tercer cuestionario lleva por título Libre. Es una referencia al trabajo autónomo e independiente que llevaron a cabo los propios alumnos fuera del horario de clase y una vez terminadas las sesiones de innovación.

Tal y como se muestra en la tabla número 1, cada rasgo podía medirse desde un grado 0 hasta un grado 3. Para todas las tablas y gráficas comparo la media -ya sea media grupal como ocurre con las tablas 2, 3, 4 y 5, o individual como en las tablas 6 y 7 y en todas las gráficas- con distintas variables explicadas en cada tabla o gráfica.

5.3 RESULTADOS

5.3.1. Enumeración de los datos grupales

La tabla 2 muestra la media de asimilación de cada rasgo del concepto (Nacionalismo, Estatismo, Trascendencia, Limpieza, Violencia) en cada etapa del proceso, es decir, cada cuestionario – trabajo previo, trabajo condicionado y trabajo libre, explicados en el apartado anterior- en las chicas del grupo A.

Tabla 2. Medias de las alumnas del grupo A					
	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Previo	0,8	0	0	0,4	0
Condicionado	1,6	0,4	0,2	1,2	1,6
Libre	1,8	0,8	1	1,2	2
Grado máximo	3	3	3	3	3

En todos los rasgos dispuestos en la tabla 1, las chicas del grupo A mejoran, destacando en los rasgos de Nacionalismo que pasa de un 26% de comprensión a un 60% y de Violencia que pasa de un 0% a un 66% y con menor resultado en los rasgos de Estatismo, que pasa de un 0% a un 26% y en Trascendencia, que pasa de un 0% a un 30%. La evolución más estable se encuentra en el rasgo de Limpieza que pasa de un 13 % a un 40% de entendimiento.

Asimismo en todos los casos se nota una evolución de la apropiación de los rasgos del concepto, debido a que en ningún rasgo la media obtenida en el trabajo libre –es decir, en el que hicieron por su cuenta- es inferior al trabajo condicionado, con la excepción del caso de Limpieza que mantiene su porcentaje (40%).

La tabla 3 muestra la media de asimilación de cada rasgo del concepto (Nacionalismo, Estatismo, Trascendencia, Limpieza, Violencia) en cada etapa del proceso, es decir, cada cuestionario – trabajo previo, trabajo condicionado y trabajo libre, explicados en el apartado anterior- en los chicos del grupo A.

Tabla 3. Medias de los alumnos del grupo A.					
	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Previo	0,71	0,14	0,14	0,29	0,14
Condicionado	0,43	0,14	0,57	0,71	0,57
Libre	1	0,29	0,43	0,86	0,86
Total	3	3	3	3	3

Los chicos del grupo A mejoran también en todos los rasgos. Hay un ligero aumento de la comprensión del rasgo de Nacionalismo que pasa de un 23% a un 33%,

rasgo que presentaba un mejor entendimiento inicial. Además, en el resto de conceptos hay un aumento significativo de la apropiación de los rasgos.

Este aumento es, no obstante, visiblemente inferior al que se percibe en sus compañeras. Mientras que el aumento en la comprensión de los rasgos en las chicas sería de hasta un 66% en algún rasgo –como muestra la tabla 1- el aumento más significativo en el caso de los chicos no es mayor de un 33%, siendo este en el caso de Nacionalismo.

La tabla 4 muestra la media de asimilación de cada rasgo del concepto (Nacionalismo, Estatismo, Trascendencia, Limpieza, Violencia) en cada etapa del proceso, es decir, cada cuestionario – trabajo previo, trabajo condicionado y trabajo libre, explicados en el apartado anterior- en las chicas del grupo B.

Tabla 4. Medias de las alumnas del grupo B.					
Chicas B	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Previo	0,71	0	0	0,29	0,14
Final	1	0,57	0,29	1,14	1
Total	3	3	3	3	3

En el caso de los resultados obtenidos en el grupo B, son menos significativos debido a la falta de un indicador en el trabajo medio o condicionado. Sin embargo, los resultados son igualmente interesantes y dignos de valoración.

Las chicas del grupo B han obtenido una mejora en la comprensión de todos los rasgos. Especial mención merecen los rasgos de Estatismo y Trascendencia ya que ambos pasan de un 0% a un 19% y un 9,5% respectivamente. El rasgo que mejor mantiene su comprensión es el de Nacionalismo, que pasa de un 23% inicial a un 33% final.

La tabla 4 muestra la media de asimilación de cada rasgo del concepto (Nacionalismo, Estatismo, Trascendencia, Limpieza, Violencia) en cada etapa del proceso, es decir, cada cuestionario – trabajo previo, trabajo condicionado y trabajo libre, explicados en el apartado anterior- en los chicos del grupo B.

Tabla 5. Medias de los alumnos del grupo B.					
Chicos B	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Previo	0,5*	0	0	0	0
Final	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25
Total	3	3	3	3	3

En cuanto a los chicos del grupo B los datos son muy significativos. El rasgo de Nacionalismo pasa de un 16% de comprensión a un 8,3%, mientras que el resto de rasgos adquieren algún valor para los alumnos pues se pasa de un 0% a un 8,3% en todos los casos.

5.3.2. Medias del concepto por alumno

Tabla 6. Media del concepto por alumno en el grupo A.			
Clase A	Previo	Condicionado	Libre
1	0,4	1,2	1,6
2	0,4	0,8	1,2
3	0,4	1,6	1
4	0,2	0,8	0,4
5	0,2	0,4	0,6
6	0	0	0
7	0,2	1,4	1,4
8	-	1,2	1,6
9	0,4	-	1
10	0,4	0,4	0,8
11	0,4	-	1
12	-	0,4	0,8

Esta tabla es la que aporta resultados más interesantes. Muestra el valor individual del concepto de fascismo con una baremación equilibrada de la comprensión de todos los rasgos del propio concepto. Así nos muestra que un 91% de los alumnos del grupo A entienden mejor el concepto de fascismo de manera global, mientras que un 9% muestra indiferencia.

Además, es interesante observar cómo un 66,6% de los estudiantes está mejorando su comprensión del término a mitad de aplicación del método de aprendizaje, mientras que el 33,3% restante ni mejora ni empeora. Además, una vez terminado el método un 66% de los estudiantes ha mejorado con respecto al término medio, mientras que un 16% no mejora.

Tabla 7. Media del concepto por alumno en el grupo B.		
Clase B	Previo	Libre
1	0	0,8
2	0	0,8
3	0	0,8
4	0,4	1,6
5	0,2 (0)*	0
6	0,2	0,8
7	0,2 (0)*	0
8	0	0
9	0,2 (0)*	0
10	0,2	0,6
11	0,8	1

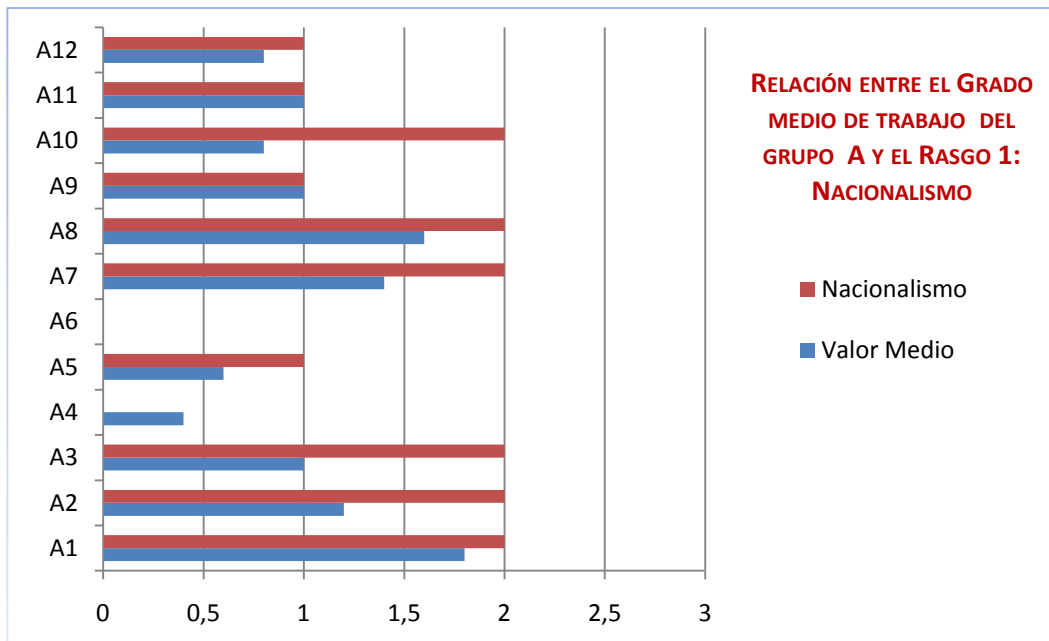
Esta tabla muestra los mismos resultados que la anterior pero con respecto al grupo B. en ella podemos observar algunos datos interesantes. Un 63% de los estudiantes parece comprender mejor el concepto, un 10% muestra indiferencia y un 27 % empeora, es decir, muestra que tiene menor comprensión global de los rasgos que forman el concepto de fascismo.

Asimismo, si comparamos ambas tablas, también obtenemos resultados interesantes. En primer lugar la tasa de mejora es más positiva en el grupo A con un 91% mientras que en el B es hasta un 30% menos efectiva. Además, mientras que en el grupo A no hay evidencias de que haya un empeoramiento, en el B existe hasta un 27% que entiende peor el concepto tras aplicar el método. El porcentaje de estudiantes que ni mejoran ni empeoran es similar en ambos grupos (un 9% y un 10% respectivamente).

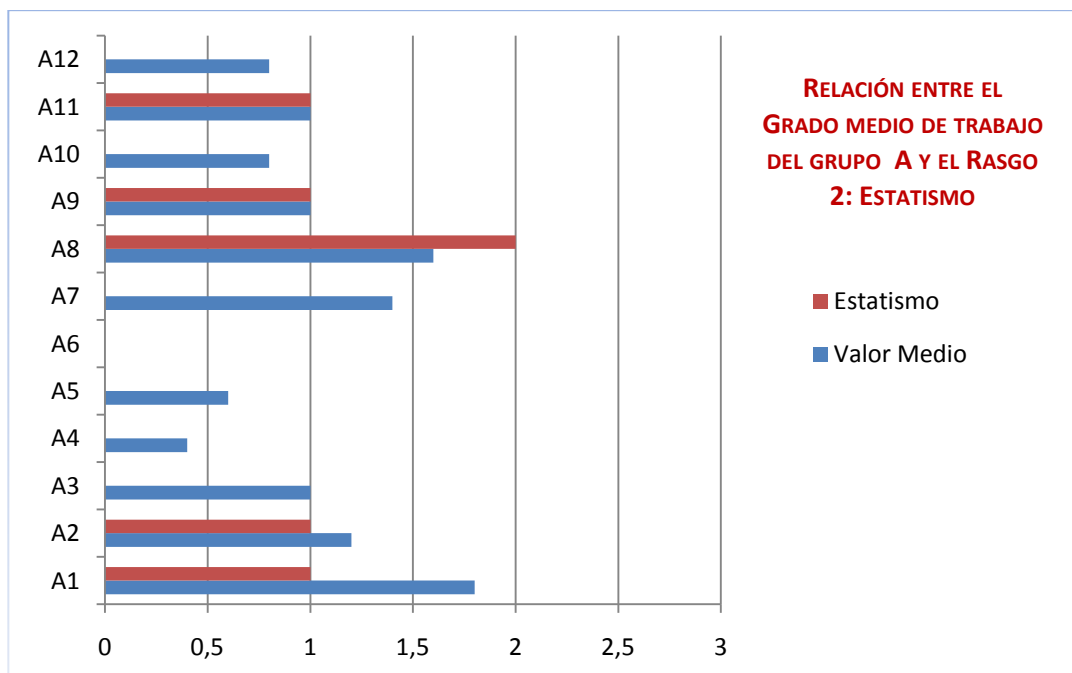
5.3.3. Representaciones gráficas comparativas de la media del grado de trabajo y la incorporación del rasgo por alumno.

A continuación muestro una serie de gráficos que ayudan a entender mejor las tablas explicadas con anterioridad. En ellas se muestra la relación entre el grado medio de mejora en función del concepto total y el grado alcanzado en cada rasgo en el momento del trabajo final.

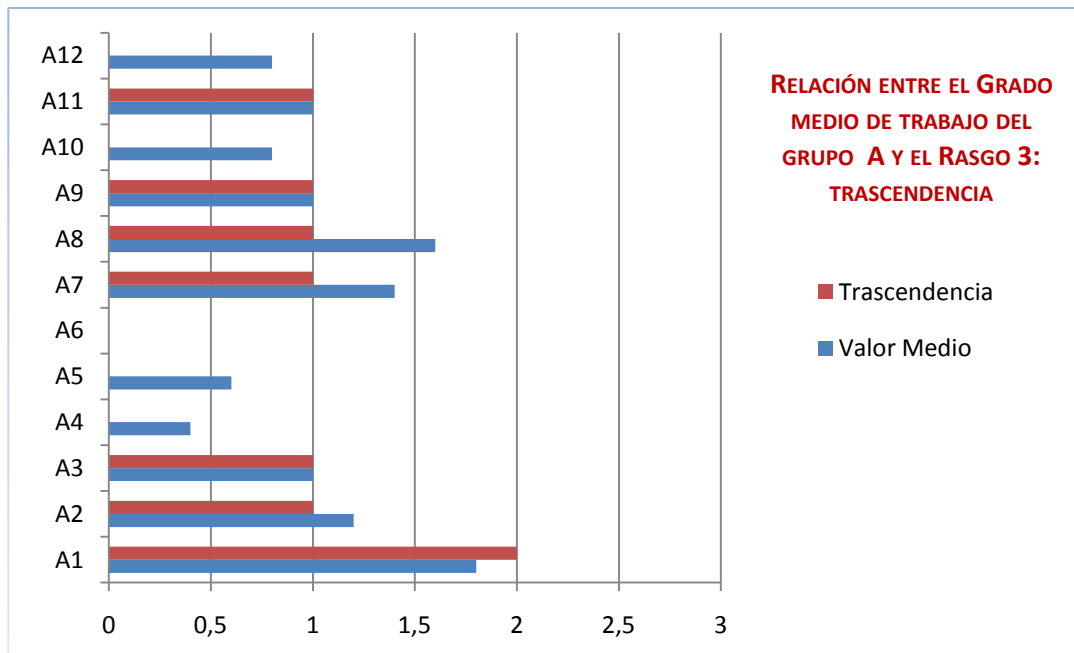
Estos gráficos que muestro a continuación nos van a permitir conocer mejor aquellos rasgos que presentan mayores problemas de aprendizaje y aquellos que resultan más sencillos. Para ello se ha comparado el grado medio del concepto de fascismo de cada alumno –nombrado como valor medio, pues es una media de todos los rasgos analizados (Nacionalismo, Estatismo, Trascendencia, Limpieza y Violencia)- con el grado obtenido en cada rasgo para cada alumno. De esta manera si el grado de cada rasgo es mayor que el grado medio del concepto, podemos inferir que ese rasgo se ha entendido mejor.



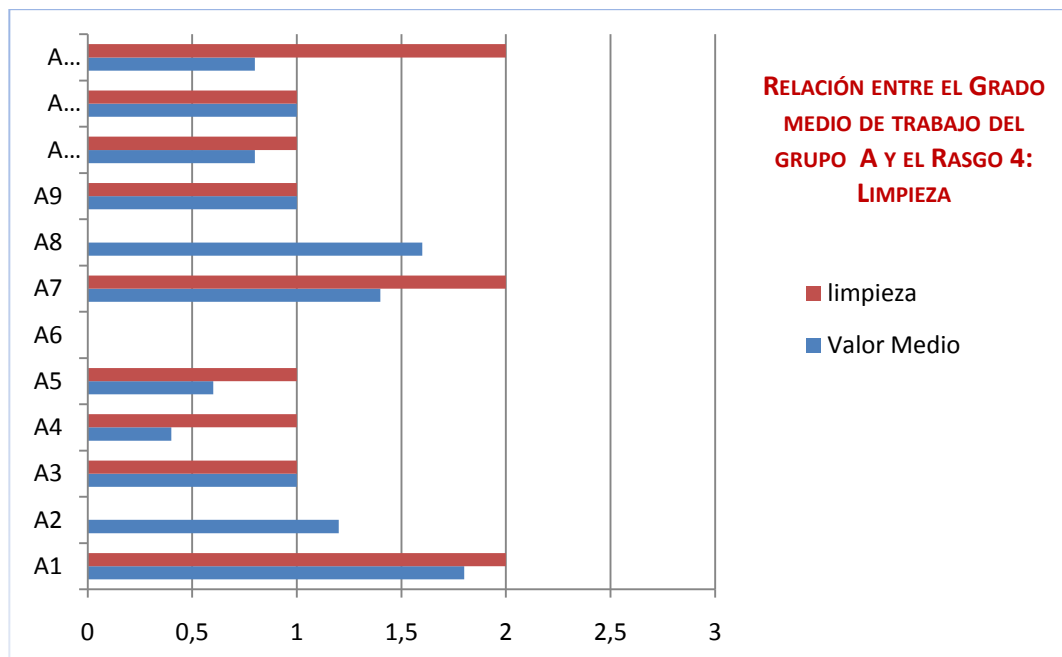
Gráfica 1



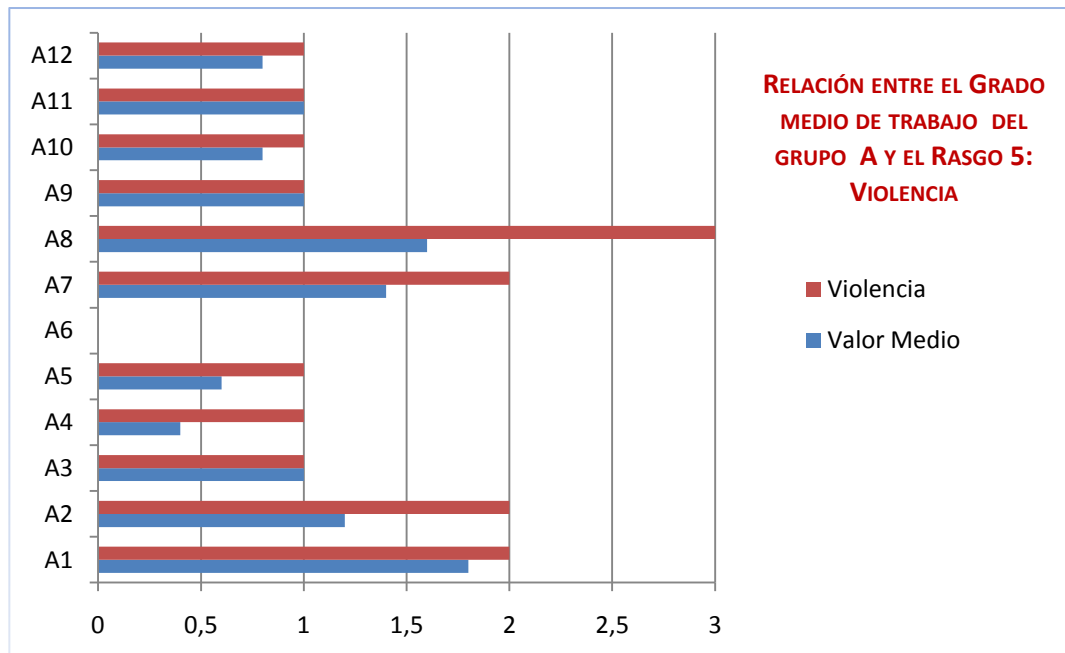
Gráfica 2



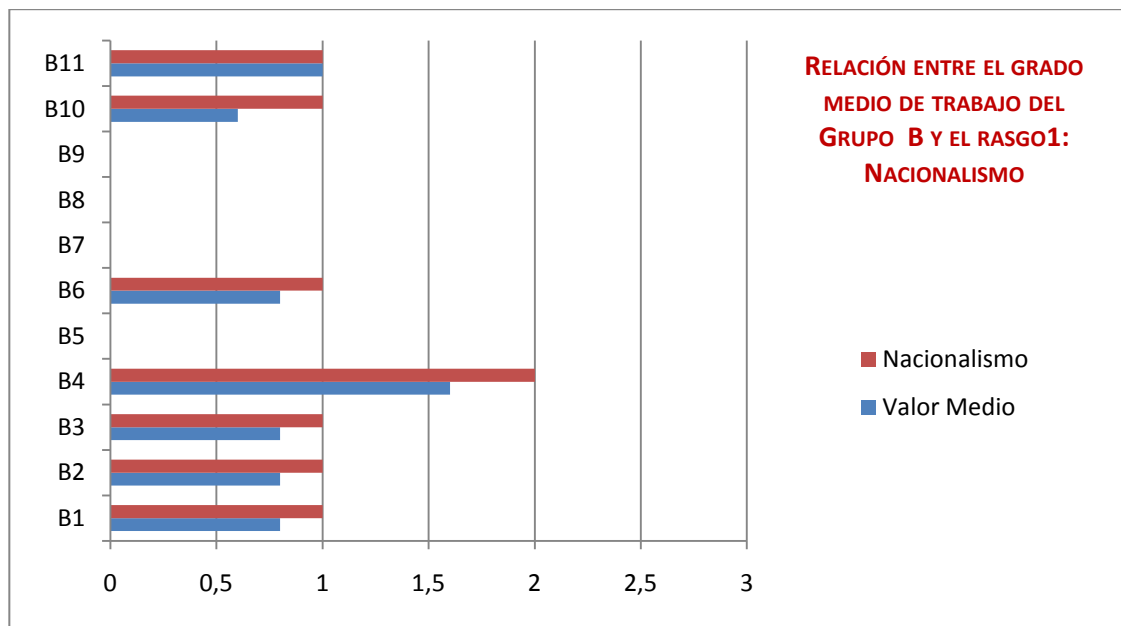
Gráfica 3



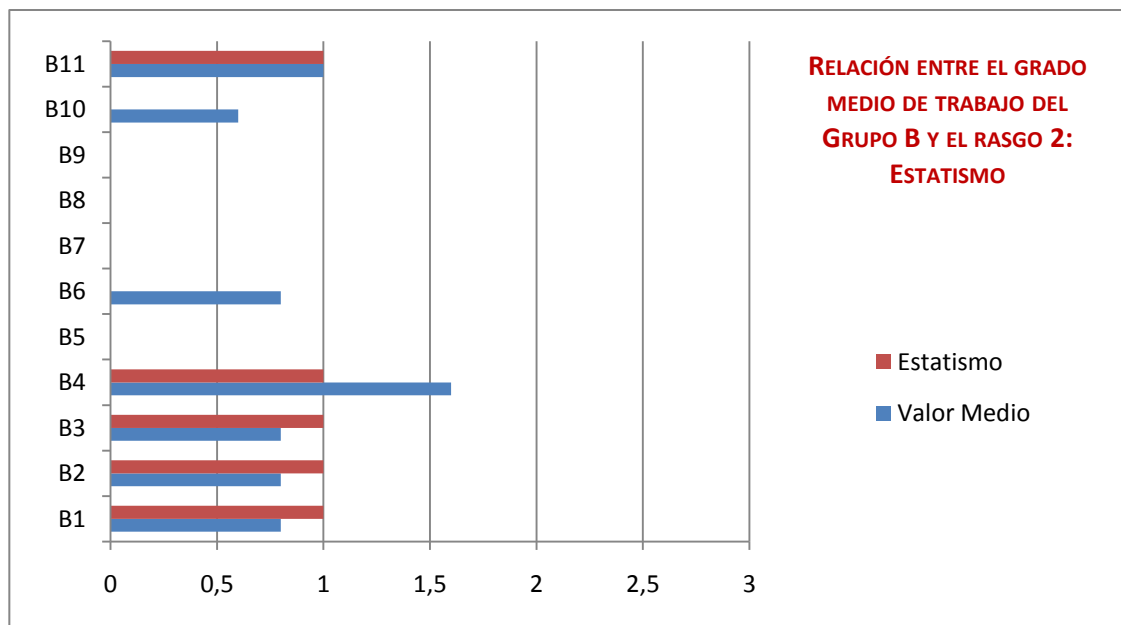
Gráfica 4



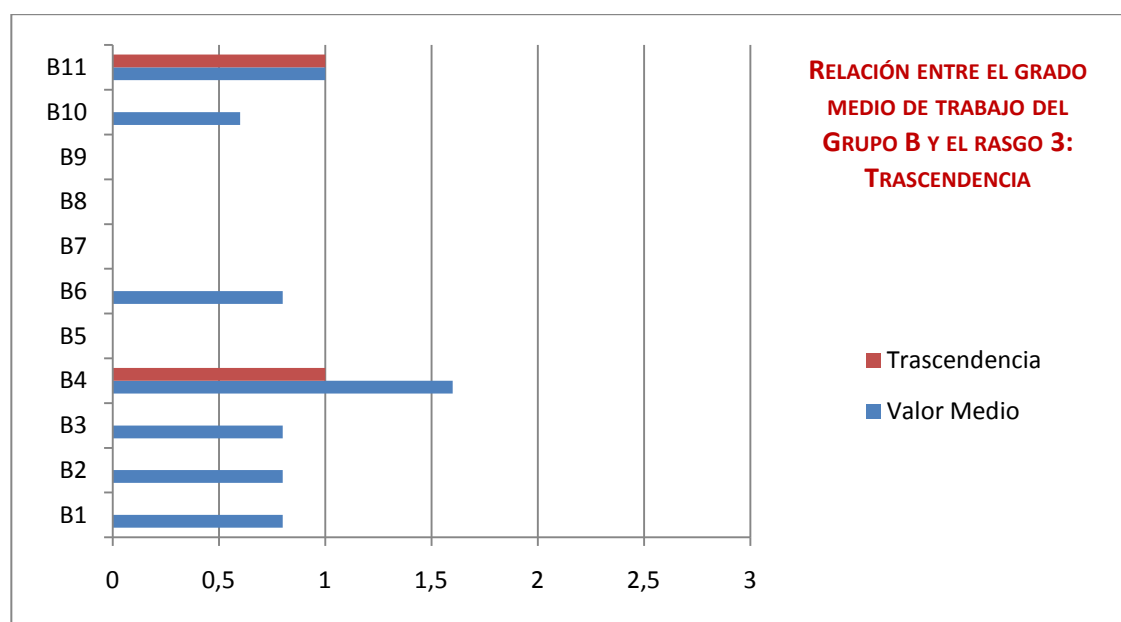
Gráfica 5



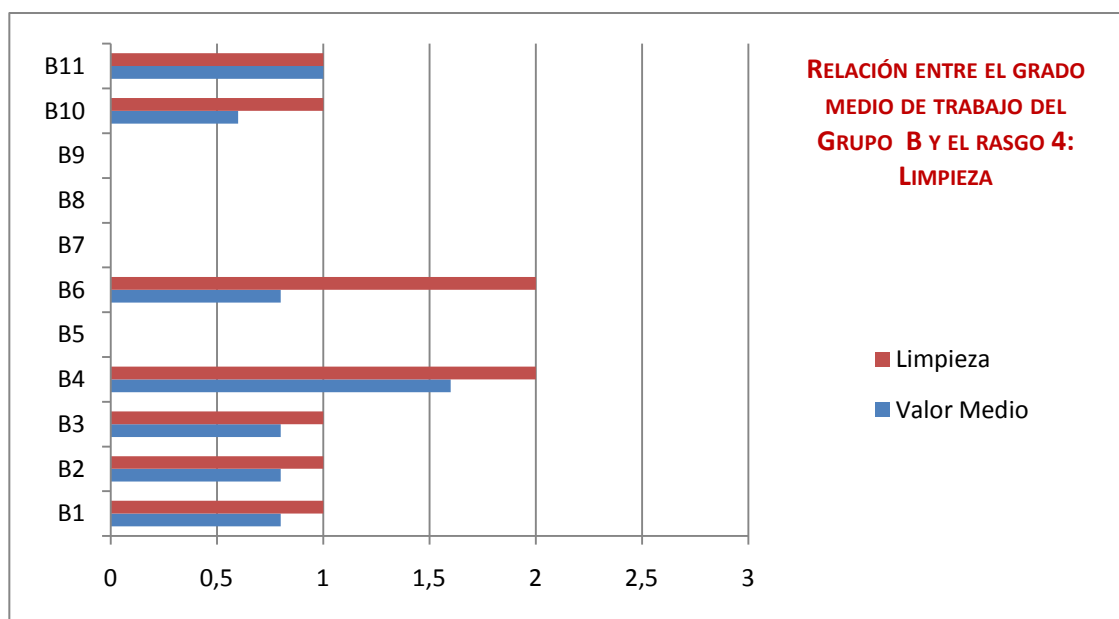
Gráfica 6



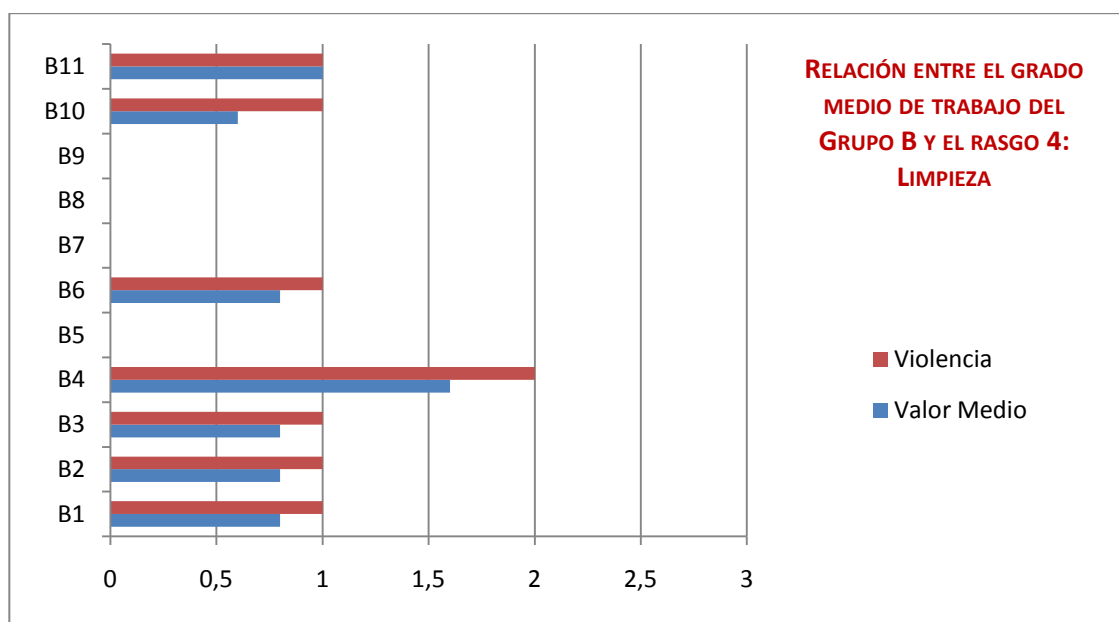
Gráfica 7



Gráfica 8



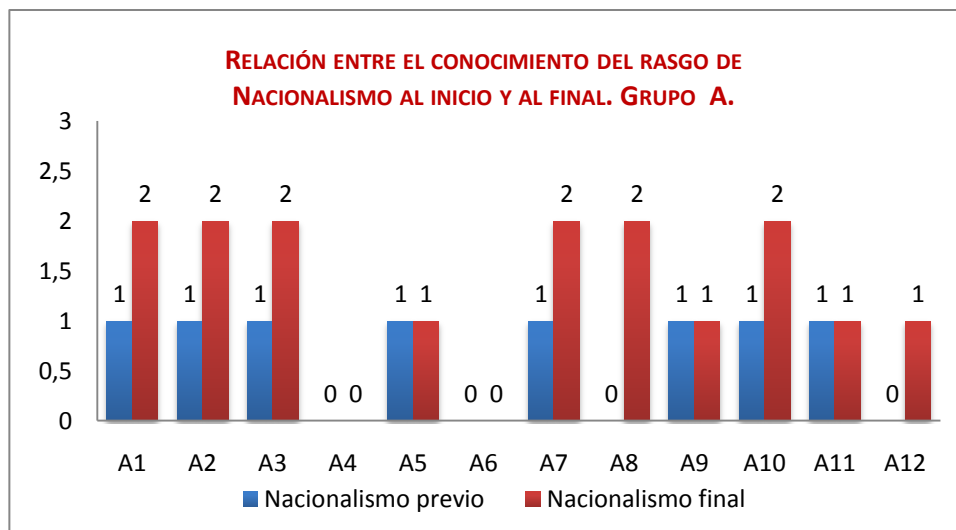
Gráfica 9



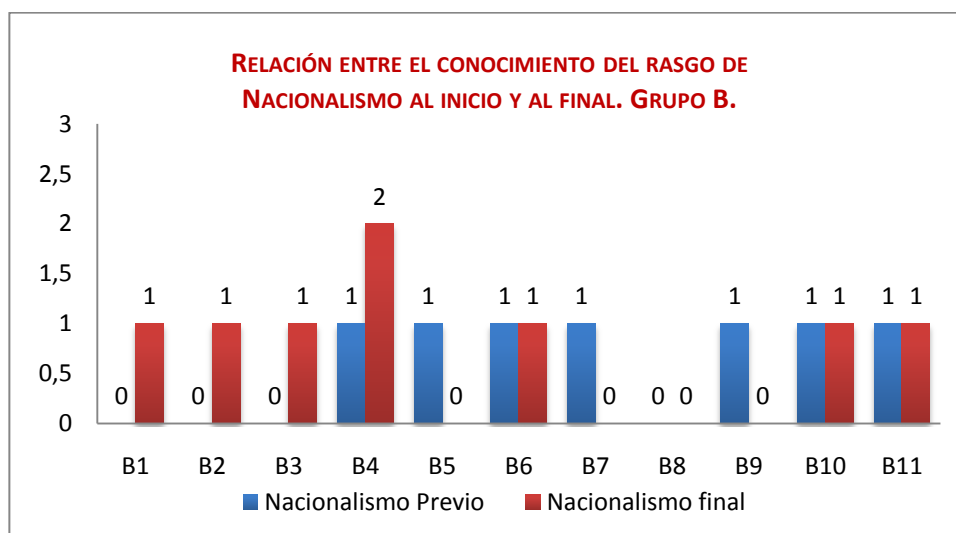
Gráfica 10

5.3.4. Evolución de la adquisición del rasgo por alumno.

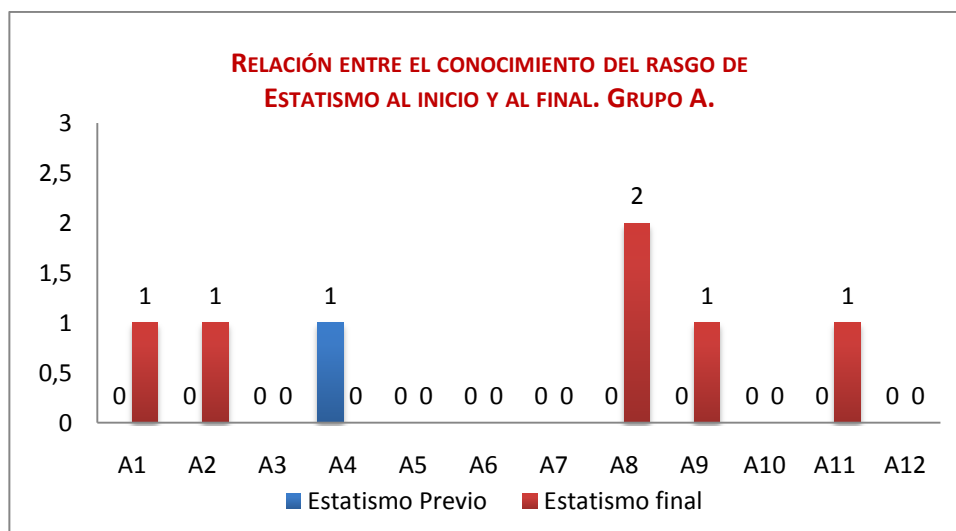
Además, también son interesantes los siguientes datos que muestran las tablas dispuestas a continuación. En ellas podemos observar el nivel de entrada y el nivel de salida en cada rasgo por alumno y grupo. De esta manera es más fácil apreciar lo que han confirmado previamente las tablas de datos, la mejoría individual en ciertos rasgos.



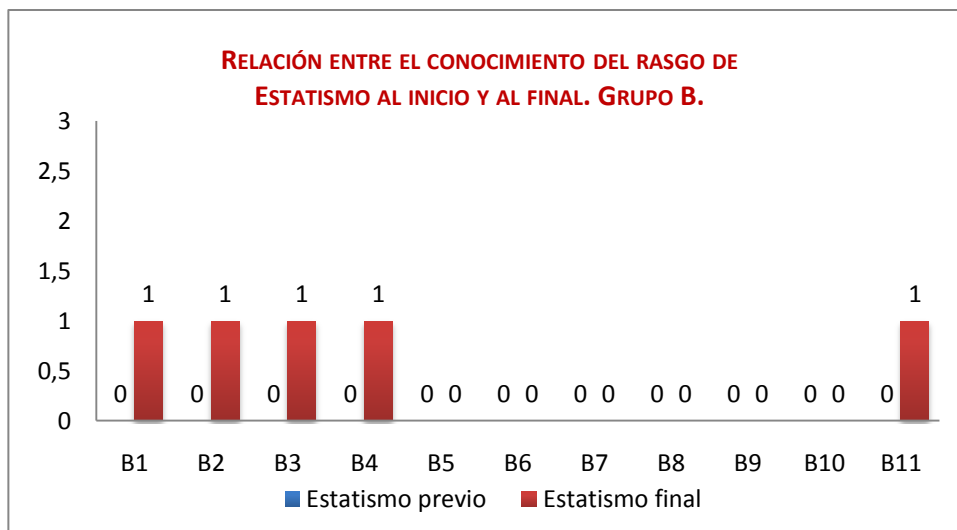
Gráfica 11



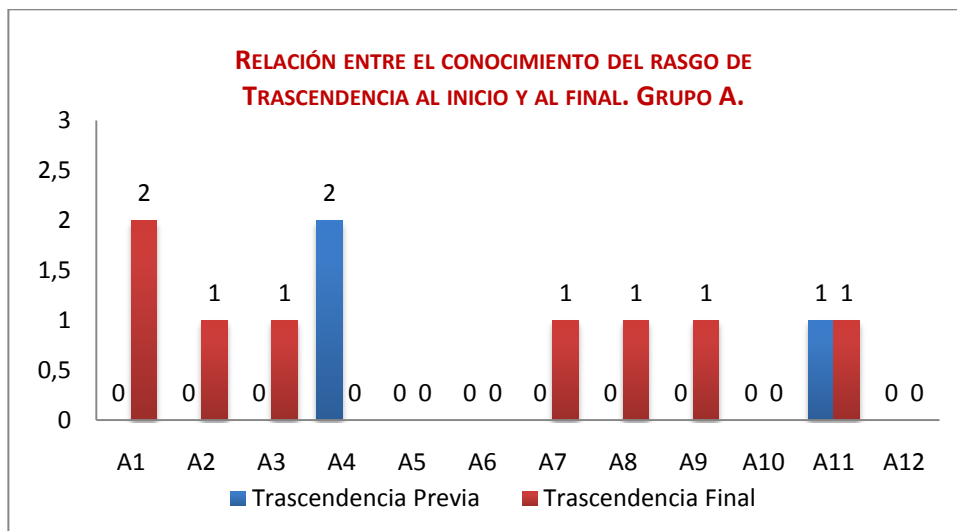
Gráfica 12



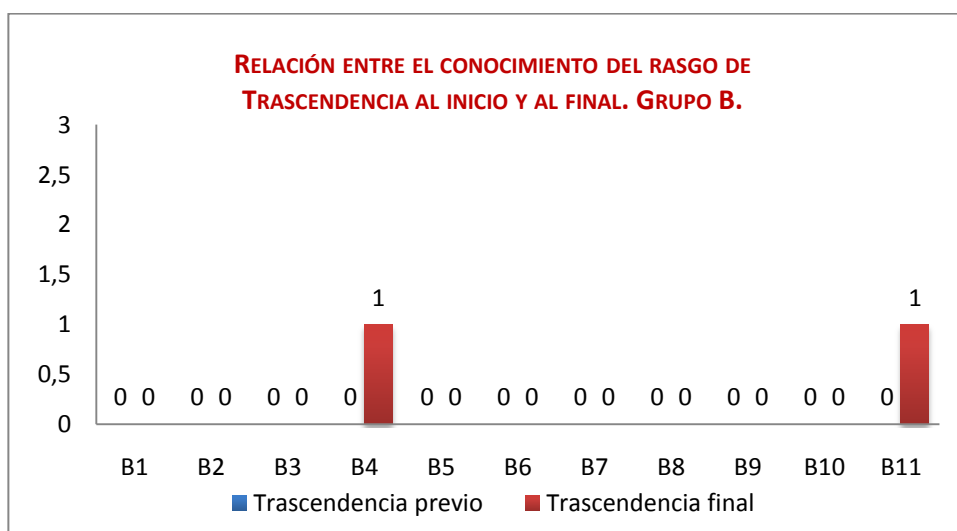
Gráfica 13



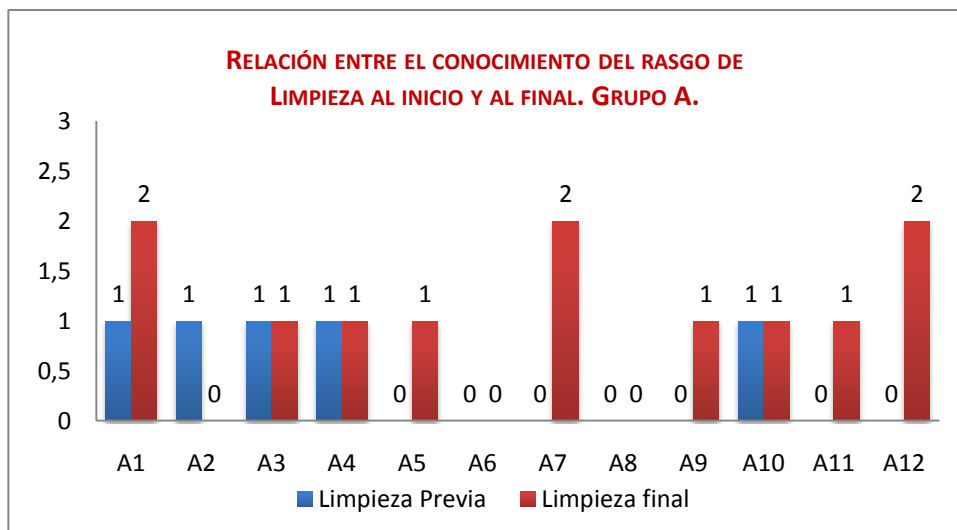
Gráfica 14



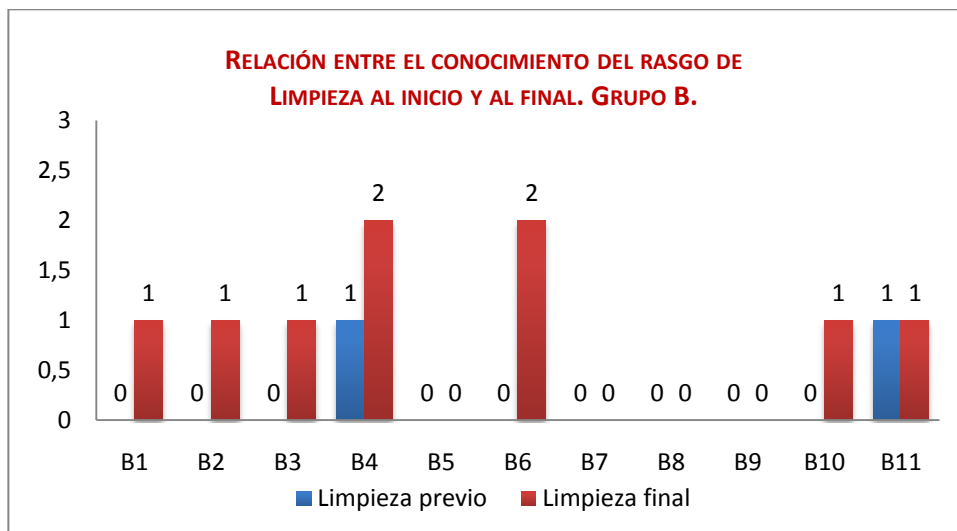
Gráfica 15



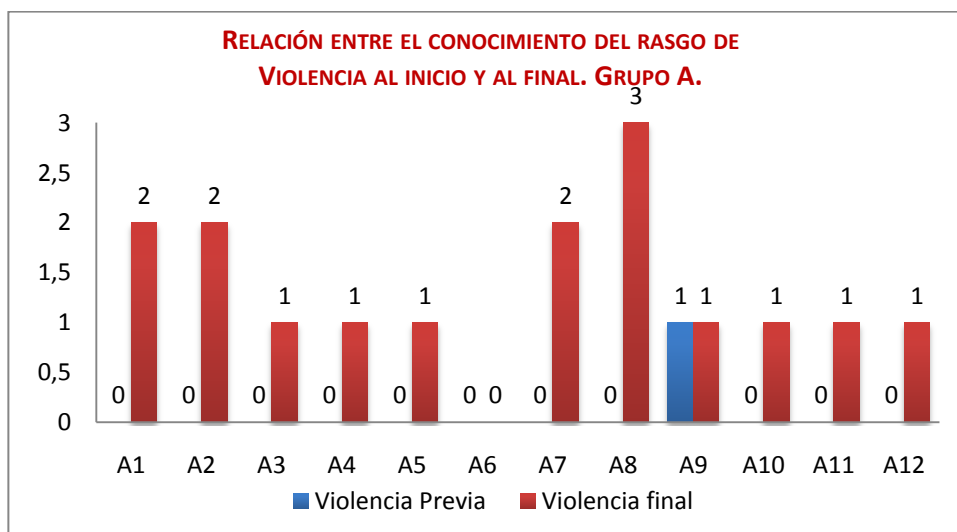
Gráfica 16



Gráfica 17



Gráfica 18



Gráfica 19



Gráfica 20

6. DEBATE DE RESULTADOS

→ El primer elemento que se debe discutir es el grado de efectividad tanto del método de trabajo utilizado como la hipótesis formulada. Todos los datos apuntan a que la mayor parte de los alumnos desconocían el término de fascismo previamente a la introducción de la innovación. Asimismo, y tal y como apoyan los datos, un 75% de los estudiantes ha conseguido desarrollar, en grado desigual, el concepto de fascismo. A continuación me remito a analizar todos los datos con el fin de sustentar esta tesis.

→ Como cabía esperar, los resultados obtenidos en el grupo A han sido más satisfactorios que los obtenidos en el B. Esto puede deberse a varias razones entre las que se encuentran el grado de expectativa positiva depositado en el grupo A por parte del profesorado, lo que habría generado una mayor confianza para realizar correctamente las actividades.

Esta respuesta más positiva se hace patente tanto en el análisis global de clases como el de sexos. Tanto las chicas como los chicos del grupo A han superado en efectividad a sus homólogos del grupo B. Esto respalda la conjetura establecida de que el grupo A es considerado un “grupo listo” en el centro de prácticas. Esto podría cambiar con el tratamiento adecuado pero no es objeto de este trabajo.

Se podría decir que el efecto Pigmalión ha quedado demostrado, sin pretenderlo, durante el transcurso de este trabajo. Este fenómeno dice que la creencia de una persona en el modo en que va a actuar otra puede influir en el rendimiento de esa persona. En este caso se trataría de todo un grupo de personas.

→ Si bien es cierto que en el grupo B hay una serie de datos que podrían estar manipulados por los propios alumnos con la intención de tratar de complacer al profesor. Si tomamos la tabla 7 y más concretamente los sujetos B5, B7 y B9 veremos que pese a tener un valor 0,2, entre paréntesis se le asocia un valor 0. Este debe a que si cogemos su valoración global podremos observar como en realidad no se produce ninguna mejora ni ningún empeoramiento.

Esto me lleva a pensar que estos sujetos no estuvieron dispuestos a trabajar durante la investigación. Coincide con la escasa participación activa que plantearon en clase así como los resultados del examen en el que sacaron notas claramente más bajas. Es un dato a tener en cuenta para no contaminar el resto de la investigación.

Por otra parte, las alumnas han obtenido mejores resultados que sus compañeros masculinos. Si bien no hay ningún estudio que haya demostrado que las alumnas trabajan mejor sí que existe cierto prejuicio en cuanto a que el trabajo de los alumnos es peor que el de las alumnas. Los datos de este trabajo constatan ese cliché, pero no así los resultados observables en la intervención diaria, donde se mostraba mayor respuesta por parte de los alumnos que de las alumnas.

→ En cuanto a los análisis de los rasgos hay varios elementos a destacar. En primer lugar se confirma que los conceptos concretos como Limpieza y Violencia son más fáciles de entender y de comprender que los conceptos abstractos. Esto concuerda con las ideas de Carretero (Carretero, Pozo y Asensio, 1997; Carretero, 2000; Carretero, 2011) sobre la dificultad de los alumnos para construir conceptos abstractos.

En segundo lugar se confirma la tesis de Carretero (2011) del desfase conceptual ya que, como podemos observar, los conceptos de Trascendencia y Estatismo que requieren la comprensión de algunos conceptos previos y ligados entre sí –nación, ideología o el concepto complejo de Estado en el segundo- son los rasgos que más dificultad presentaban y que menos mejoría han alcanzado.

Se confirman, también, las críticas que hicieron tanto Levstik y Pappas (1992) como Calvani (1986, 1988) a Hallam. Según este último autor mis alumnos deberían estar capacitados para un nivel de abstracción mucho mayor del que realmente mostraban. Por lo tanto se hace evidente que, si bien las edades pueden influir a la hora de desarrollar determinado conocimiento, es más interesante adecuar el nivel didáctico al caso particular del alumnado.

En cuanto a la metodología empleada, se ha demostrado que el uso de determinados heurísticos beneficia directamente a los alumnos a entender mejor ciertos elementos de los textos que leen. En mi caso, el heurístico de corroboración (Wineburg, 1991) ha permitido a los alumnos alternar ideas de varios textos durante el ejercicio condicionado, durante el cual los datos muestran una mejoría considerable de la construcción de ciertos rasgos del concepto.

En suma queda patente que el uso del Ciclo de Aprendizaje de Marek (2008) para facilitar la construcción del concepto de fascismo en alumnos de 4º de la ESO ha dado resultados muy positivos.

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

¿Es eficaz el método del Learning Cycle para la construcción del concepto de fascismo?

En principio, en este proyecto de investigación se ha demostrado, suficientemente, la eficacia del Ciclo de Aprendizaje para la formación de un pensamiento histórico, más complejo que el previo, fruto del cambio conceptual. A lo largo de este trabajo está presente la idea de que solo es posible alcanzar este objetivo por medio de la utilización de una metodología activa, aplicada a problemas históricos.

En la objetivación visual de conocimientos previos y finales, a través de los cuadros, así como en el debate de resultados, se ha mostrado la eficacia del método :los alumnos y alumnas han realizado un cambio manifiesto, más allá de lo inicialmente esperable, en su mapa conceptual referido al fascismo, organizado en torno a cuatro rasgos constitutivos del concepto.

La aplicación didáctica de trabajos de investigación científicos en el proceso educativo ofrece muchas e interesantes ventajas para la construcción de conceptos y transmisión del saber práctico y procedimental. Se concreta en varios beneficios. Uno de carácter informativo, ya que el realizar trabajos de esta manera genera un medio de transmitir los conocimientos científicos que se han desarrollado en los laboratorios o en los despachos, es decir, rompe el efecto vitrina.

Otro beneficio significativo ha sido la posibilidad de realizar esta experiencia desde dentro de la propia institución. La ruptura de ciertas convenciones que, según mi opinión erróneamente, se atribuyen a la enseñanza institucional, ha fomentado en el alumnado el deseo de aprender por aprender, de ser su propio motor de aprendizaje, abriendo así la perspectiva de nuevos retos, a veces inimaginables para ellos en el contexto de la enseñanza reglada.

Como síntesis, este trabajo cumple a la vez un doble propósito. Por un lado, como bien se ha dicho en el análisis de los resultados, comprueba y refuerza las ideas de muchos autores sobre lo que ya se sabe acerca del conocimiento previo, del cambio conceptual y de la hipótesis de trabajo del Ciclo de Aprendizaje.

Por otro lado pretende ser también una nueva fuente de inspiración. Y es que si bien se ha aplicado correctamente el modelo metodológico y se han sacado unos resultados favorables, no creo que sea un trabajo concluyente. En mi opinión, puede servir como base para futuros trabajos ya sean ampliaciones sobre el mismo tema o marco teórico para iniciar otras investigaciones más variadas.

En todo caso, este trabajo ha cumplido manifiestamente su propósito inicial. Ha actualizado el estado de la cuestión, ha fomentado el uso de metodologías nuevas para conceptos tratados desde muy distintos puntos de vista y ha demostrado, y así lo considero, que con la óptica adecuada se puede ayudar a los alumnos a comprender temas complejos.

8. REFERENCIAS DOCUMENTALES

8.1. REFERENCIAS USADAS PARA LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

- Calvani, A (1986). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Florencia: La Nuova Italia.
- Calvani, A (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Florencia: La Nuova Italia.
- Carretero, M. (2000). Cambio Conceptual y enseñanza de la Historia. *Tarbiya*, 26, 73-83.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 8, 79-93.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- diSessa, A. A. (1988). Knowledge in pieces. En G. Forman y P. B. Pufall (Eds.), *Constructivism in the computer age* (pp. 49-73) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Domínguez, P. L., & Coords, S. (n.d.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*.
- Hallam, R. N. (1983). Piaget y la enseñanza de la historia. En Coll, C. (Ed.), *Psicología genética y aprendizajes escolares. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de piaget* (pp. 167-181). Madrid: Siglo XXI.
- Hallam, R. N. (1974). Piaget and thinking in history. En Ballard, M. (Ed.), *New movements in the study of history* (pp. 162-178). Bloomington, IN: University of Indiana Press.
- Lee, P. J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. En M. S. Donovan and J. D. Bransford (Eds.) *How students learn: history, mathematics, and science in the classroom*. Wahington: National Academy of Sciences.
- Lee, P. and Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding Ages 7-14. En *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, edited by P. Stearns, P. Seixas y S. S. Wineburg, 199-222. New York: New York University Press.
- Levstik, L. S., Pappas, C. C. (1992). New directions for studyng historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 20, 4, 369-385.

- Limón, M. (2002). Conceptual Change in History. En M. Limón, & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (259-289). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), 63-69.
- McCloskey, M. (1983). Naive theories of motion. En D. Gentner & A. Stevens (Eds.), *Mental models* (pp. 75-98). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Piaget, J. (1970). *Structuralism*. New York: Basic Books.
- Peel, E. A. (1967). Some problems in the psychology of history teaching. En Burston, W. H. & Thompson, O. (Eds.), *studies in the nature and teaching of history* (pp. 159-190). New York: Humanities Press.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Pozo, J. I., y Crespo, M. Á., (2010). Por qué los alumnos no comprenden la ciencia que aprenden: Qué podemos hacer nosotros para evitarlo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 66, 73-79.
- Rodríguez Moneo, M. (2000). Presentación: Estado actual y nuevas direcciones en el estudio del cambio conceptual. *Tarbiya*, 26, 5-13.
- Rodríguez Moneo, M., Aparicio, J. J. (2000). Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje. *Tarbiya*, 26, 13-31.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Seixas, P. (1996) Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. En Olson, D. R. & Torrance, N. (Eds.) *The Handbook of Education and Human Development*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Smith, J. P., diSessa, A. A., & Roschelle, J. (1993). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *The Journal of Learning and Sciences*, 3, 115-163.
- Vansledright, B y Limón, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography. En Alexander, P y Winne, P. (Eds.) *The Handbook of Educational Psychology* (2ª. ed., pp. 545-570), Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Vosniadou, S., Vamvakoussi, X. & Skopeliti, I. (2008). The framework theory approach to the problem of conceptual change. En S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change*. New York, NY: Routledge.
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Udes in the Evaluation of Documentary and Pictoral Evidence. En *Journal of Educational Psychology*, 83.
- Wineburg, S. (2002). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.

8.2. REFERENCIAS USADAS PARA PREPARAR LAS SESIONES DE TRABAJO

- Cabañas Bravo, M. (Ed.). (2004). *Summa Artis: Historia general del arte: Antología. XII, Las vanguardias del siglo XX*. Madrid: Espasa.
- Griffin, R. (2010). *Modernismo y fascismo: la sensación de comienzo bajo Mussolini y Hitler*. Madrid: Akal, D.L.
- Mann, M. (2006). *Fascistas*. Valencia: Universitat de València.
- Paxton, R. O. (2005). *Anatomía del fascismo*. Barcelona: Península, D.L.
- Payne, S. G. (1989). *El fascismo*. Madrid: Alianza, Ediciones del Prado.
- Payne, S. G. (1995). *Historia del fascismo*. Barcelona: Planeta.
- Villani, P. (1996). *La edad contemporánea, 1800-1914*. Barcelona: Ariel.
- Villani, P. (1997). *La edad contemporánea, 1914-1945*. Barcelona: Ariel.

9. ANEXOS

9.2 ANEXO 1: TABLAS INDIVIDUALES DE DATOS SOBRE LOS RASGOS USADOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE FASCISMO Y SU POSTERIOR ANÁLISIS.

Tabla 8. Datos individuales de la alumna A1.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	1	0	0	1	0
Trabajo Condicionado	2	0	0	2	2
Trabajo Libre	2	1	2	2	2

Tabla 9. Datos individuales de la alumna A2.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	1	0	0	1	0
Trabajo Condicionado	2	0	0	1	1
Trabajo Libre	2	1	1	0	2

Tabla 10. Datos individuales del alumno A3.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	1	0	0	1	0
Trabajo Condicionado	2	1	2	2	2
Trabajo Libre	2	0	1	1	1

Tabla 11. Datos individuales del alumno A4.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
--	--------------	-----------	---------------	----------	-----------

Trabajo Previo	0	1	0	0	0
Trabajo Condicionado	1	0	2	1	0
Trabajo Libre	0	0	0	1	1

Tabla 12. Datos individuales del alumno A5.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	1	0	0	0	0
Trabajo Condicionado	0	0	0	1	1
Trabajo Libre	1	0	0	1	1

Tabla 13. Datos individuales del alumno A6.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	0	0	0	0	0
Trabajo Condicionado	0	0	0	0	0
Trabajo Libre	0	0	0	0	0

Tabla 14. Datos individuales de la alumna A7.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	1	0	0	0	0
Trabajo Condicionado	2	2	1	1	1
Trabajo Libre	2	0	1	2	2

Tabla 15. Datos individuales de la alumna A8.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	-	-	-	-	-
Trabajo Condicionado	2	0	0	1	3

Trabajo Libre	2	2	1	0	3
----------------------	---	---	---	---	---

Tabla 16. Datos individuales del Alumno A9.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	1	0	0	0	1
Trabajo Condicionado	-	-	-	-	-
Trabajo Libre	1	1	1	1	1

Tabla 17. Datos individuales del alumno A10.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	1	0	0	1	0
Trabajo Condicionado	0	0	0	1	1
Trabajo Libre	2	0	0	1	1

Tabla 18. Datos individuales del alumno A11.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	1	0	1	0	0
Trabajo Condicionado	-	-	-	-	-
Trabajo Libre	1	1	1	1	1

Tabla 19. Datos individuales de la alumna A12.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	-	-	-	-	-
Trabajo Condicionado	0	0	0	1	1
Trabajo Libre	1	0	0	2	1

Tabla 20. Datos individuales de la alumna B1.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	0	0	0	0	0
Trabajo Libre	1	1	0	1	1

Tabla 21. Datos individuales del alumno B2.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	0	0	0	0	0
Trabajo Libre	1	1	0	1	1

Tabla 22. Datos individuales de la alumna B3.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	0	0	0	0	0
Trabajo Libre	1	1	0	1	1

Tabla 23. Datos individuales de la alumna B4.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	1	0	0	1	0
Trabajo Libre	2	1	1	2	2

Tabla. 24. Datos individuales de la alumna B5.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	1	0	0	0	0
Trabajo Libre	0	0	0	0	0

Tabla 25. Datos individuales de la alumna B6.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	1	0	0	0	0

Trabajo Libre	1	0	0	2	1
----------------------	---	---	---	---	---

Tabla 26. Datos individuales del alumno B7.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	1	0	0	0	0
Trabajo Libre	0	0	0	0	0

Tabla 27. Datos individuales del alumno B8.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	0	0	0	0	0
Trabajo Libre	0	0	0	0	0

Tabla 28. Datos individuales del alumno B9.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	1	0	0	0	0
Trabajo Libre	0	0	0	0	0

Tabla 29. Datos individuales de la alumna B10

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	1	0	0	0	0
Trabajo Libre	1	0	0	1	1

Tabla 30. Datos individuales de la alumna B11.

	Nacionalismo	Estatismo	Trascendencia	Limpieza	Violencia
Trabajo Previo	1	0	0	1	1
Trabajo Libre	1	1	1	1	1

9.2 TEXTOS USADOS DURANTE LAS ACTIVIDADES DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA FASE 1 Y 2 DEL CICLO BÁSICO DE APRENDIZAJE.

1.- El Fascismo en el Periodo de Entreguerras. Creación propia.

Al finalizar la guerra muchos soldados volvieron a sus respectivos hogares. Si bien unos volvían como vencedores y otros como vencidos, todos acumulaban la misma experiencia vital, difícil de olvidar: la dureza del frente, la crueldad de la guerra, la deshumanización de sí mismos como peones en un tablero de ajedrez.

Su reinsertión a la vida civil no fue fácil. Cuando se alistaron, pensando en el ideal decimonónico de guerra rápida y gloriosa, todos esperaban estar en casa en la Navidad de 1914. La realidad los devolvió a una guerra de trincheras ardua y pesada que nada tenía de glorioso ni de heroico. A su regreso, se vieron terriblemente defraudados por los dirigentes socialistas que los habían dirigido hacia ese destino aciago y que a su vuelta no dignificaron con suficiente orgullo el sacrificio personal de los soldados.

La irá de estos excombatientes se dirigió entonces hacia el movimiento renovador que había surgido en Rusia durante la Primera Guerra Mundial: el comunismo. La “Revolución” esperada en el mundo entero apenas tuvo sus ecos en algunos países a modo de movimientos comunistas con excepción de una experiencia de gobierno fuera de Rusia, en Hungría con Bela Kun que duró apenas 4 meses (21 de marzo al 4 de agosto de 1919).

En este ambiente tan problemático una nueva ideología irrumpió con fuerza en el tablero internacional europeo, y en primer lugar en Italia: el fascismo. Este movimiento supo aprovechar el descontento de los soldados y el temor de las clases medias y altas al comunismo prometiendo una renovación, una revolución y un renacimiento de los ideales imperialistas italiano.

Una renovación en cuanto a los procedimientos empleados para alcanzar el poder, donde la violencia poseía un poder purificador y positivo; en cuanto a la superación de las ideologías imperantes tanto políticas, ya que se sustentaba en un claro anti-socialismo y anti-parlamentarismo, como económicas ya que abogaba por la superación del capitalismo financiero imperante en la Europa de postguerra.

Una revolución permanente adornada con un aire místico y brillante que rescataba una nación y aglutinaba tanto a las élites como a las clases trabajadoras. El culto a un líder visible, mesiánico, todopoderoso unido a la fortaleza de un partido jerarquizado.

Una resurrección del Estado imperialista, basado en un nacionalismo extremo. Y, como ha dicho Marzower “si un Estado derivaba su soberanía del pueblo y el pueblo es definido como una nación específica, la presencia de otros grupos étnicos dentro de sus fronteras no podía dejar de parecer una afrenta, una amenaza o un desafío a quienes creían en el principio de la autodeterminación nacional”. Todo se exigía por el bien de la nación: el sacrificio personal, la adhesión incondicional, un vínculo casi total. Todo aquel que traicionaba a los miembros del fascismo, estaba traicionando la confianza y el ideal de todo un país. A la vez se recuperaban los símbolos de un pasado glorioso: las águilas imperiales en el caso alemán, las hachas ceremoniales y el título de emperador en el italiano, el palio y la coronación real en el español.

La “generación del frente” era una generación muy joven. Marcharon a la guerra con 20 años siendo unos chiquillos idealistas y volvieron convertidos en héroes mutilados. Esta idea de juventud también la supieron aprovechar los regímenes fascistas, intentaron siempre, en palabras de Traverso, “fomentar el mito de la juventud gracias a una vasta red de organizaciones deportivas y estudiantiles tendentes a dar a sus miembros la ilusión de construir su fuerza dirigente”.

2.- Fragmento del himno del Partido Fascista Italiano “Giovinezza” y traducción.

Salve o popolo d'eroi	Salve oh pueblo de héroes
Salve a patria immortale	Salve a la patria inmortal
Son rinati i figli tuoi	han renacido tus hijos
Con la fede e l' ideale	con la fe y el ideal.
Il valor dei tuoi guerrieri,	El valor de tus guerreros,
La virtù dei pionieri	La virtud de tus pioneros
La vision dell'Alighieri	La visión del Alighieri
Oggi brilla in tutti i cuor.	Hoy brillan en todos los corazones
Coro	Coro
Giovinezza, Giovinezza,	Juventud, juventud
Primavera di bellezza	Primavera de belleza
Per la vita, nell' asprezza	En la aspereza de la vida
Il tuo canto squilla e va! (bis)	Tu canto retumba y se va!

Traducción

3.- Fragmento del himno del NSDAP “Horst Wessel Lied” y traducción.

	Traducción
Die Fahne hoch!	La bandera en alto
Die Reihen fest geschlossen!	La compañía en formación cerrada
SA marschiert	Las tropas de asalto marchan
Mit ruhig und festem Schritt	Con paso decidido y silencioso
[: Kam'raden, die Rotfront und Reaktion	Los camaradas muertos
erschossen,	Por el frente rojo y la reacción
Marschier'n im Geist	Marchan en espíritu
In unser'n Reihen mit :	En nuestra formación. (bis)

4.- Fragmento del himno de Falange Española y de las JONS “Cara al sol”.

Cara al sol con la camisa nueva que tú bordaste en rojo ayer, me hallará la muerte si me lleva y no te vuelvo a ver.	Formaré junto a los compañeros que hacen guardia sobre los luceros, impasible el ademán, y están presentes en nuestro afán.
---	--

5.- Berstein, *Los regímenes políticos del siglo XX*. En: J. Gonzáles, Historia del Mundo Contemporáneo, Editorial Edebe, Barcelona 2002, p. 181.

El Fascismo italiano sitúa su ideal en un Estado todopoderoso, cuyos intereses deben prevalecer por encima de los intereses individuales... a las gentes desprovistas así de sus esquemas habituales de organización, el régimen propone un ideal de unión en el Estado: en lugar de las luchas sociales, la colaboración de las clases mediante estructuras corporativas, en vez de la lucha de los partidos, un ideal moral de espíritu de sacrificio a favor de la comunidad nacional; en lugar de la fe religiosa, la mística comunitaria, de la cual el partido fascista es la encarnación y el sustento.

6.- Renzo de Felice. Comprender el fascismo. 1975.

Extraído de <http://www.claseshistoria.com/fascismos/+defelicefascismo.htm>

“El fascismo se afirma a través de: (...)”

Un régimen económico privado, pero caracterizado por la tendencia a la expansión de la iniciativa pública y por el paso del liderazgo económico de los capitalistas y de los jefes de empresa a los altos funcionarios del Estado, así como por la asunción por parte del Estado, del papel de mediador en los conflictos sociales (corporativismo) y por una orientación autárquica.”

7.- Afirmaciones antisemitas publicadas en la prensa nazi. Periódico Das Schwarze Korps. 24 de noviembre de 1938. Recogido en M. Laran y J Willequet. L'époque contemporaine (1871-1965). 1969.

"El programa es claro. Hele aquí: eliminación total, segregación completa. ¿Qué significa eso? Eso significa no sólo la eliminación de los judíos de la economía alemana, - eliminación que ellos han merecido por sus crueldades y por sus incitaciones a la guerra y al asesinato-. ¡Esto significa mucho más! No se puede consentir que el alemán viva bajo el mismo techo que los judíos, raza marcada de asesinos, de criminales, de enemigos mortales del pueblo alemán. Por consiguiente, los judíos deben ser expulsados de nuestras casas y de nuestros barrios y deben estar alojados en calles y en casas donde estén juntos y tengan el menor contacto posible con los alemanes. (...) Si tal evolución se produjese, nos encontraríamos frente a la dura necesidad de exterminar a los bajos fondos de la misma manera que tenemos la costumbre de exterminar a los criminales en nuestro Estado: mediante el fuego y la espada. El resultado será la desaparición efectiva y definitiva del judaísmo en Alemania, su destrucción total.”

8.- Fragmento de La Causa General.

Extraído de http://www.causageneral.org/nota_explicativa.htm.

“La Causa General, creada por Decreto de 26 de abril de 1940, ratificado por el de 19 de junio de 1943, atribuye al Ministerio Fiscal, subordinado al Ministerio de Justicia, la

honrosa y delicada misión de fijar, mediante un proceso informativo fiel y veraz para conocimiento de los Poderes públicos y en interés de la Historia, el sentido, alcance y manifestaciones más destacadas de la actividad criminal de las fuerzas subversivas que en 1936 atentaron abiertamente contra la existencia y los valores esenciales de la Patria, salvada en último extremo, y providencialmente, por el Movimiento Liberador.

9.- 1934, "Juramento a Adolf Hitler", discurso de Rudolf Hess. El 25 febrero de 1934, en torno a un millón de oficiales del Partido Nazi se reunieron en distintos puntos de Alemania para hacer un juramento a Adolf Hitler. Este es un extracto del discurso de Rudolf Hess para la ocasión que fue retransmitido para toda la nación. Fuente: "Der Eid auf Adolf Hitler," Rudolf Hess, Reden (Munich: Zentralverlag der NSDAP, 1938), pp. 10-14.

¡Hombres alemanes, mujeres alemanas, niños alemanes, niñas alemanas, más de un millón que estáis reunidos en muchas de Alemania! En este aniversario de la proclamación del programa del partido, juntos, haréis un juramento de lealtad y obediencia a Adolf Hitler...

Haréis vuestro juramento en una fiesta que Alemania celebra por primera vez: El Día del Memorial de los Héroes... ¡Desgracia para los pueblos que no rinden honores a sus héroes! (...) Los héroes manan de la esencia de su pueblo. Un pueblo sin héroes es un pueblo sin líderes, porque sólo un líder heroico es un verdadero líder capaz de afrontar el reto de los tiempos difíciles. (...) Vuestro juramento no es una mera formalidad; no juráis a alguien desconocido. No juráis en esperanza, sino en certidumbre. El destino os ha hecho fácil hacer este juramento sin condicionantes ni reservas. Nunca en la historia un pueblo ha realizado un juramento a un líder con tal absoluta confianza como el pueblo alemán tiene en Adolf Hitler. Tenéis la inmensa alegría de hacer un juramento a un hombre que es la encarnación de un líder. Hacéis un juramento al luchador que demostró su liderazgo más de una década, que siempre actuó correctamente y que siempre elige el camino correcto, incluso cuando a veces la mayor parte de su movimiento no logra entender por qué. (...) ¡No busquéis a Adolf Hitler con vuestra mente! ¡Lo encontraréis en la fortaleza de vuestros corazones! Adolf Hitler es Alemania y Alemania es Adolf Hitler. Quien hace un juramento a Hitler, hace un juramento a Alemania.

Jurad a la gran Alemania, a cuyos hijos e hijas en el mundo envío mis mejores deseos.
[En todo Alemania la gente hace el juramento]

¡Este ha sido el más grande juramento de la historia!
¡Por el Führer!

10.- El Juramento de Lealtad a la Wehrmacht de Adolf Hitler, 02 de agosto 1934

"Juro por Dios este juramento sagrado que el jefe del imperio y el pueblo alemán, Adolf Hitler, comandante supremo de las fuerzas armadas, que deberá rendir obediencia incondicional y que, como un soldado valiente que deberán en todo momento estar preparado para dar mi vida por este juramento. "

11.- Juramento de servicio de los funcionarios públicos

“Lo juro: yo seré fiel y obediente al jefe del imperio y la gente, Adolf Hitler alemán, de observar la ley, y cumplir concienzudamente mis deberes oficiales, así Dios me ayude.”

12.- (28/3/1926, Aniversario de la fundación de los fascios)

"Camaradas: el programa sigue siendo este: combatir. Para nosotros los fascistas, la vida es un combate continuo e incesante, que aceptamos con una gran desenvoltura, con un gran valor. Con la intrepidez necesaria".

13.- Benito Mussolini. Fragmento de un discurso. 1921.

Extraído de <http://www.claseshistoria.com/fascismos/%2Bmussoliniviolenca.htm>

"Se habla mucho de la actividad violenta de los fascistas. Nos arrogamos para nosotros solos el derecho de controlarla y, si el caso llega, de eliminarla (...). Entre tanto y mientras lo consideremos necesario, seguiremos golpeando con mayor o menor intensidad los cráneos de nuestros enemigos, es decir hasta que la verdad haya penetrado en ellos (...) El programa de la política exterior del fascismo comprende una sola palabra: expansionismo."

14.- B. Mussolini. Discurso. 1932.

Extraído de <http://www.claseshistoria.com/fascismos/%2Bmussoliniviolenca.htm>

"Ante todo, el fascismo, en lo que concierne en general al futuro y al desarrollo de la humanidad, y dejando aparte toda consideración de política actual, no cree en la posibilidad ni en la utilidad de la paz perpetua. Por esa razón rechaza el pacifismo, el cual en el fondo esconde una renuncia a la lucha y una cobardía ante el sacrificio. Únicamente la guerra lleva a su punto máximo de tensión todas las energías humanas e imprime un sello de nobleza a los pueblos que poseen la valentía de enfrentarse a ella. Las restantes experiencias son sólo sucedáneos que no colocan nunca al hombre frente a él mismo, ante la alternativa de la vida o la muerte. Es por ello que una doctrina que parta del postulado previo de la paz es ajena al fascismo. Así como son ajenos al fascismo, aunque se hayan aceptado por lo que puedan tener de útiles en ciertas situaciones políticas, todas las construcciones internacionales y societarias, las cuales, como bien ha demostrado la historia, pueden disgregarse en el viento en cuanto que ciertos elementos sentimentales, ideales o prácticos, agitan el corazón de los pueblos."

15.- Benito Mussolini. La doctrina del fascismo, 1932.

Extraído de <http://www.claseshistoria.com/fascismos/%2Bmussoliniviolenca.htm>

"Siendo antiindividualista, el sistema de vida fascista pone de relieve la importancia del Estado y reconoce al individuo sólo en la medida en que sus intereses coinciden con los del Estado. Se opone al liberalismo clásico que surgió como reacción al absolutismo y agotó su función histórica cuando el Estado se convirtió en la expresión de la conciencia y la voluntad del pueblo. El liberalismo negó al Estado en nombre del individuo; el fascismo reafirma los derechos del Estado como la expresión de la verdadera esencia de lo individual. La concepción fascista del Estado lo abarca todo; fuera de él no pueden

existir, y menos aún valer, valores humanos y espirituales. Entendido de esta manera, el fascismo es totalitarismo, y el Estado fascista, como síntesis y unidad que incluye todos los valores, interpreta, desarrolla y otorga poder adicional a la vida entera de un pueblo (...).

El fascismo, en suma, no es sólo un legislador y fundador de instituciones, sino un educador y un promotor de la vida espiritual. No intenta meramente remodelar las formas de vida, sino también su contenido, su carácter y su fe. Para lograr ese propósito impone la disciplina y hace uso de su autoridad, impregnando la mente y rigiendo con imperio indiscutible (...).”

16.- Raymon Aron. Democracia y totalitarismo. 1965.

Extraído de <http://www.claseshistoria.com/fascismos/%2Bmussoliniviolenencia.htm>.

“¿En qué consiste el fenómeno totalitario? Este fenómeno, como todos los fenómenos sociales, se presta a múltiples definiciones, según el aspecto que el observador retenga. Creo que los cinco elementos principales son los siguientes:

- 1º El fenómeno totalitario consiste en un régimen que otorga a un partido el monopolio de la actividad política.
- 2º El partido que monopoliza la actividad pública está armado de una ideología que le confiere una autoridad absoluta y que, en consecuencia, se transforma en la verdad oficial del Estado.
- 3º Para difundir esta verdad oficial, el Estado se reserva para sí un doble monopolio, el monopolio de la fuerza y el de los medios de persuasión. El conjunto de los medios de comunicación, radio, televisión, prensa, está dirigido, dominado, por el Estado y los que lo representan.
- 4º La mayor parte de las actividades económicas y profesionales están sometidas al Estado (...).
- 5º Estando toda actividad dominada por el Estado y sometida a la ideología, cualquier fallo cometido en una actividad económica o profesional es simultáneamente un error ideológico (...).

Se puede considerar como esencial, en la definición del totalitarismo, bien el monopolio de un partido, bien la estatalización de la vida económica o bien el terror ideológico. El fenómeno es perfecto cuando todos esos elementos se juntan y se cumplen plenamente.”

9.3 MATERIAL AUDIOVISUAL Y FOTOGRÁFICO

9.3.1. Imagen Nacionalismo



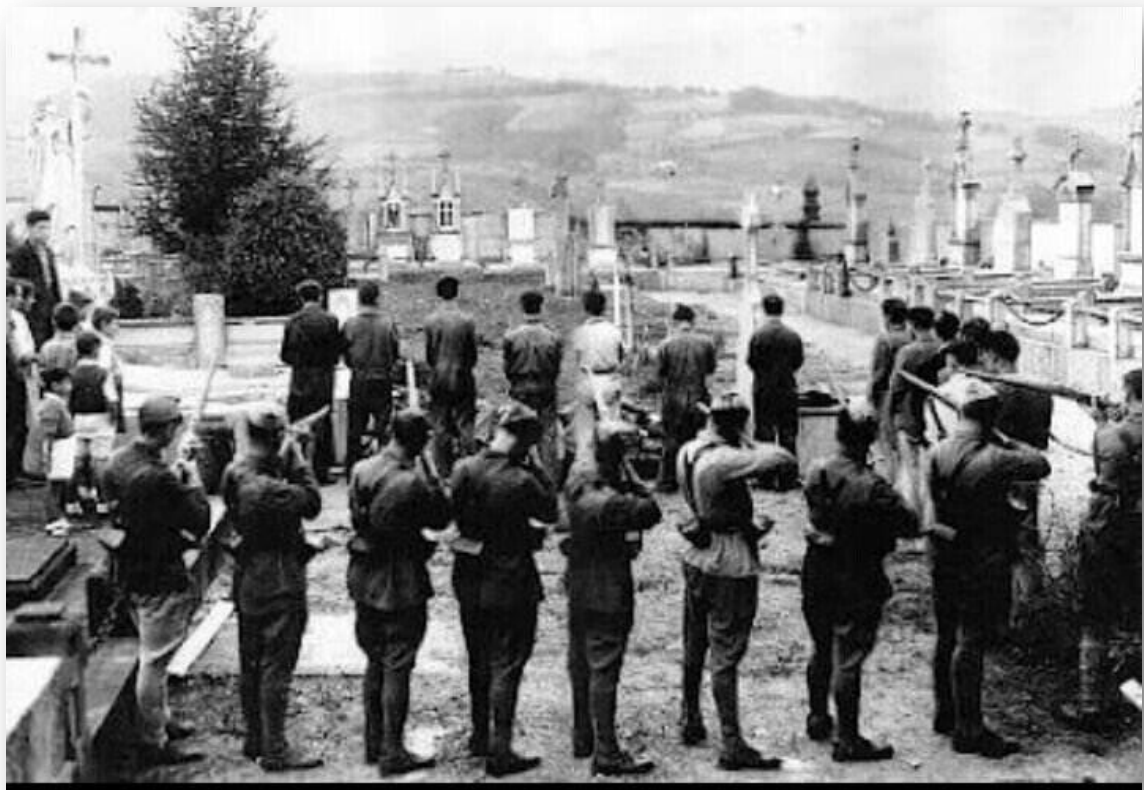
9.3.2. Imagen de Estatismo



9.3.3 Imagen de Trascendencia



9.3.4 Imagen de Limpieza



9.3.5 Imagen de Violencia



9.3.6. Otras imágenes





9.3.7. Imágenes extraídas del audiovisual







