



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster.
Especialidad de Geografía e
Historia. Modalidad A:

*Educación como ciencia teórico-práctica y
labor docente.*

Autor

Luis Ramiro Mesquida Sesma

Director

Rafael Pablo de Miguel González

Facultad de Educación/ Universidad de Zaragoza
Año 2014

Índice general

a) Competencias para la docencia en la actualidad.....	Pág. 3
1. Introducción.....	Pág. 3
2. Marco legal y sociológico.....	Pág. 5
3. Docencia e interacción en el aula.....	Pág. 10
4. Procesos de enseñanza-aprendizaje.....	Pág. 13
5. Diseño curricular, instruccional y de actividades.....	Pág. 16
6. Evaluación, investigación e innovación.....	Pág. 20
b) El ciclo teórico-práctico de las Ciencias de la Educación en mi labor como docente.....	Pág. 22
1. Introducción.....	Pág. 22
2. Fundamentos teóricos del diseño de la U.D.....	Pág. 24
3. Revisión en función de la observación.....	Pág. 26
4. Investigación-acción.....	Pág. 31
c) Conclusiones generales y propuestas de futuro.....	Pág. 33
d) Anexo I: Unidad Didáctica.....	Pág. 37
e) Anexo II: cuestionarios y pruebas de las que se obtuvieron los resultados.....	Pág. 63
f) Anexo III: Puesta en Práctica de la Unidad Didáctica.....	Pág. 78
g) Anexo IV: Ejercicio de investigación-acción.....	Pág. 89
h) Anexo V: Tablas de la primera escala.....	Pág. 116
i) Anexo VI: Tabla de la segunda escala.....	Pág. 120
j) Anexo VII: Tabla resumen.....	Pág. 122
k) Anexo VIII: SEEQ modificado y tabla de resultados.....	Pág. 124
l) Anexo IX: Bibliografía.....	Pág. 127

COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA EN

LA ACTUALIDAD

Introducción

En esta primera parte del Trabajo de Fin de Máster haré un repaso a las aportaciones del Máster, tanto de las clases teóricas como de los periodos de prácticas, al desarrollo de las competencias básicas para el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria y Bachillerato en el tiempo presente y el futuro.

Organizaré la exposición de acuerdo con las cinco Competencias Específicas Fundamentales del Máster, que podemos describir sintéticamente como:

- Competencia en el contexto legal y sociológico de la educación.
- Competencia de interacción y convivencia en el aula.
- Competencia de procesos de aprendizaje.
- Competencia en diseño curricular, instruccional y de actividades.
- Competencia en innovación e investigación docente.

Estas competencias y sus contenidos detallados pueden consultarse más en profundidad en la web oficial del Máster:

<http://educacion.unizar.es/doc/masterSecun/MemoriaMasterSecundariaV7.pdf>

Aunque este primer bloque está centrado en la adquisición de competencias mediante el estudio de las principales teorías educativas, en él se introducen ya algunos elementos del ciclo teórico-práctico de construcción del conocimiento educativo, haciendo referencias a trabajos de tipo práctico como el *Practicum I* y otros.

Así mismo, algunas de las apreciaciones de este primer bloque, ya se trate de carencias en el desarrollo de alguna de estas competencias, posibles

mejoras, o valoraciones acerca de su importancia, se incluirán en la reflexión final del trabajo en clave de conclusiones y propuestas a partir de mi formación y experiencia personal.

Marco legal y sociológico de la enseñanza

en E.S.O. y Bachillerato

a) Marco legal:

Visto con perspectiva, considero que el repaso a la evolución histórica del marco legal de la educación en España realizado en el Máster no me ha aportado demasiado en cuanto a mi formación como docente. Se trata sin duda de un aspecto interesante a nivel de contextualización y para comprender algunos de los problemas históricos de la educación en España, pero creo que lo verdaderamente relevante para el desempeño de la labor docente es el conocimiento de la legislación actual (previa a la entrada en vigor de la L.O.M.C.E.).

En este aspecto, quiero destacar la importancia de los distintos niveles de concreción curricular, su encaje y coherencia, cuestiones sobre las que sí se ha hecho especial hincapié y que considero relevantes. A saber:

- Currículo Oficial: recogido por el B.O.E. y B.O.A.
- Programación de la asignatura: elaborada por el docente.
- Unidad didáctica: igualmente elaborada por el profesor de acuerdo a los dos puntos anteriores.

Estos tres niveles y sus relaciones se revelarán como fundamentales a la hora de afrontar el diseño de cualquier programación de una asignatura y de sus respectivas unidades didácticas, como puede comprobarse en la segunda parte de este trabajo y en el *Anexo II*, páginas 37 a 50.

Quizá lo que me resultó más llamativo acerca de la legislación educativa y, concretamente, en cuanto al Currículo Oficial, fue la aparente falta de organización y coherencia en la regulación de los fines de la educación, objetivos de etapa, área y asignatura, contenidos, evaluación...

Baste el ejemplo de la regulación de la asignatura de Historia Contemporánea de España de 2º de Bachillerato recogida por el B.O.A., especialmente representativa de los problemas de falta de coherencia a los que me refiero:

El enfoque curricular es confuso e incluso contradictorio en algunos puntos desde la misma introducción, en la que se asegura que *“es prioritario educar a los jóvenes para la convivencia en una sociedad pluralista y democrática”* y se defiende la *“Historia como elemento socializador”*. Estos propósitos parecen claramente orientados al desarrollo sociopolítico del estudiante, sin embargo, incluso antes de fijar esas prioridades hace referencia al desarrollo de *“capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal”* (lo que encajaría más con un enfoque psicoeducativo) para, inmediatamente después, concluir la introducción afirmando que *“los objetivos (...) determinan que en los contenidos prime el aspecto formativo propio de la disciplina”*, dándoles además un orden cronológico, lo que nos llevaría directamente a una perspectiva académica.

Por tanto, podríamos pensar que se establecerá una jerarquización en la que encontraríamos unos objetivos psicoeducativos y académicos subordinados a los sociopolíticos; pero la confusión que se insinúa en la redacción de la introducción no hace sino confirmarse en el desglose de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Si entramos a analizar directamente los 10 objetivos planteados, encontramos que hasta 6 de ellos hacen referencia a alguno de los conceptos propios de Pensamiento Histórico propuestos por Peter Seixas, los llamados *Big Six* (Centre for the Study of Historical Consciousness, 2012). En concreto, los puntos 1, 2, 3 y 4 se centran en la significación histórica, la multicausalidad o el diálogo entre permanencia y cambio; mientras que los puntos 8 y 9 abordan el análisis e interpretación de fuentes históricas. Así, estos 6 puntos irían dirigidos al desarrollo de capacidades dentro de la propia disciplina.

Por otra parte, los puntos 5 y 7 abordan aquel propósito prioritario encuadrado en el enfoque sociopolítico. El estilo de la redacción de estos

puntos deja la puerta abierta a una interpretación conductista de los mismos, un problema típicamente ligado a la perspectiva sociopolítica del currículo.

Esta percepción se ve reforzada por el despliegue de los contenidos, nada inocente cuando retrotrae los orígenes de la España Contemporánea a la Hispania romana y los Reyes Católicos a quienes atribuye, además, la formación del Estado Moderno en vez de la consolidación de la Monarquía Absoluta. Los contenidos también incluyen el término Reconquista (considerado como altamente perverso por la gran mayoría de los historiadores), mientras que se refieren a las bondades de la “*España de las tres culturas*”, un concepto en cuya definición se obvia que el *statu quo* sólo se mantuvo mientras una de esas tres culturas gozó de la supremacía militar y económica sobre el resto en sus respectivas zonas de influencia (amén de que España no existía como ente político en esa época). Por todo ello, parece altamente insuficiente y contradictorio que el punto décimo anime al alumno a expresar ideas propias sobre la Historia de España.

La conclusión en este sentido es que el currículo oficial refleja una percepción conductista del proceso de aprendizaje, primando los enfoques académico y sociopolítico en detrimento del resto y asignando a la educación una función de reproducción social. La ventaja es que, en su afán por resultar integrador, acaba incluyendo en mayor o menor medida todos los enfoques posibles, por lo que el docente tiene la posibilidad de potenciar los que él mismo elija, así como de completar los contenidos mínimos y diseñar pruebas de evaluación coherentes.

b) Marco sociológico:

En mi opinión, la parte de sociología de la educación es imprescindible dentro de los contenidos del máster, y de hecho creo que debería de tener un mayor peso dentro del currículo, pues es fundamental tener un buen manejo y una sensibilidad personal y profesional hacia los diferentes contextos sociales en los que podemos llegar a desempeñarnos como docentes y porque, además, si se pretende una educación transformadora capaz de mejorar la

sociedad es necesario partir de una reflexión sobre la propia sociedad y el papel de la educación en ella.

En este sentido me gustaría hacer notar que mi opinión sobre la necesidad de llevar a cabo dicha reflexión no es improvisada ni casual y que se fundamenta en el hecho de que todos los factores que estamos tratando en el Máster para desarrollar nuestra labor docente de la mejor manera posible (tanto a nivel curricular y de desarrollo académico, como emocional, socio-económico...) dependen, en primera instancia, de nuestras creencias acerca de la educación, que se dividen fundamentalmente en dos posiciones. A saber:

- La educación como factor de cambio social y progreso.
- La educación como elemento de reproducción social y perpetuación de modelos.

Traducida al ámbito socio-económico y a la sociología esta dicotomía se expresaría en términos de:

- La educación meritocrática como ascensor social.
- La educación como elemento de determinismo socioeconómico.

Estas cuestiones alcanzan en la actualidad una importancia de primer nivel, pues nuestra sociedad está viviendo un profundo debate acerca de la importancia de la educación no sólo como elemento de cambio social o económico, sino como derecho fundamental.

La gran mayoría de las teorías con las que hemos trabajado pueden encontrarse actualmente en nuestro sistema si hacemos una observación poniéndonos las lentes de Jenks o Bersntein. Lo cual ha facilitado la comprensión de la materia, del propio sistema y de las creencias más extendidas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la educación.

Mediante esta observación se hace evidente que la educación está profundamente ideologizada y politizada, como veíamos en el análisis del Currículo Oficial, se ve claramente cómo los intereses de diferentes grupos

influyen sobre manera a la hora de elaborar el currículo, las asignaturas que deben impartirse, las metodologías didácticas, etc. Es por estas razones por las que se hace imprescindible tomar distancia y pararse a mirar la educación desde el prisma de la sociología.

Todos los grupos de poder han utilizado la educación para intentar alcanzar sus objetivos, y para extender su particular visión de la sociedad. No es extraño que cada vez que se produce un cambio en el gobierno una de las primeras medidas que se toma sea preparar una nueva ley educativa, como está ocurriendo en estos momentos, con el fin de ejercer un control sobre la mayor parte de la población y que esta asuma los postulados de los grupos de poder.

Docencia e interacción en el aula en E.S.O. y Bachillerato

Respecto a la interacción en el aula, me quedo con un principio básico de actuación que puede parecer obvio y simplista pero que si se llevase a la práctica cambiaría, en mi opinión, algunos de los principales problemas con los que se encuentran los docentes de Educación Secundaria en cuanto a sus alumnos. Dicha máxima es la de “tratar a los alumnos como personas”.

Nada más simple y, sin embargo, difícil de hacer: a través de la experiencia como profesores, alumnos, padres, hermanos... todos hemos comprobado las dificultades y complicaciones que la adolescencia lleva aparejada a nivel psicológico, pero aún con esa experiencia, mi sensación es que, habitualmente, no sabemos qué hacer con o cómo tratar a los adolescentes.

Así, se hace absolutamente necesario reflexionar acerca del impacto que nuestra forma de actuar y relacionarnos con los alumnos tiene en su comportamiento y aprendizaje, poniendo al mismo nivel la importancia de los aspectos relacionales y cognitivos en el aprendizaje pues, no en vano, la escuela es un espacio de socialización (Morales Vallejo, 2009).

Siendo así: ¿Por qué no realizar un ejercicio de autoevaluación en el que explicitar nuestras creencias y evitar malas conductas relacionales, de la misma forma que lo hacemos en la parte académica cuando tratamos de evitar el fenómeno del currículum oculto?

Nadie duda de que traer a la conciencia nuestra *plataforma* (Walker y Soltis, 1997) de creencias a la hora de elaborar el currículum de una asignatura es un paso previo e imprescindible para la adecuada concreción de propósitos, objetivos, actividades y criterios de evaluación. De la misma manera, una reflexión en términos relacionales sobre lo que entendemos por ser profesor, dar clase o enseñar debería ser de obligado cumplimiento antes de empezar a

preparar una clase o plantear modelos de interacción y convivencia con un grupo de adolescentes.

Cuando no realizamos ese proceso de reflexión, comprensión y adaptación a las necesidades psicológicas y relacionales del alumno podemos caer en situaciones difíciles de corregir como, por ejemplo, la transmisión de un modelo relacional de tipo autoritario que nuestros alumnos aprenderán y adoptarán.

Durante el Máster tuve la oportunidad de observar las consecuencias de una actuación, a mi juicio irresponsable, en este sentido:

En el centro en el que realicé mis prácticas todas las decisiones, tanto académicas como organizativas, venían dictadas por el Equipo Directivo, normalmente sin un trabajo previo de debate y consenso, lo que en ocasiones no ofrecía los resultados esperados, principalmente porque la dirección no mantiene una cercanía suficiente con la realidad de las aulas como para tomar ciertos tipos de decisiones de manera unilateral. Destacaba el caso de las sanciones disciplinarias:

El procedimiento habitual consistía en interrumpir la sesión para aleccionar a todos los alumnos acerca de alguna falta cometida por un compañero (por ejemplo, haber escrito su nombre en una mesa), sacar de la clase a los responsables (incluso aunque hubieran enmendado su acción), hacer que se personasen en la Jefatura de Estudios o la Dirección, donde presentaban sus disculpas y recibían una notificación para sus padres. Luego, el alumno era devuelto a la clase, que volvía a interrumpirse normalmente con otro discurso moralizante.

Este tipo de medidas disciplinarias no parecían tener ningún tipo de efecto sobre los alumnos, ni en cuanto a la disuasión ni en cuanto a una mejora de su comportamiento. De hecho, todos ellos tenían una imagen muy negativa de la dirección y una mala relación con sus miembros.

Sin duda, actuaciones de esta naturaleza evidencian un total desconocimiento y falta de sensibilidad acerca de la problemática relacional del

adolescente y de su diferente respuesta a las normas disciplinarias autónomas y heterónomas.

A este respecto, un grupo de compañeros y yo realizamos un trabajo grupal en el que afrontábamos problemáticas de este tipo observadas en las prácticas, proponiendo el desarrollo de un Plan de Acción Tutorial como herramienta para corregir los problemas relacionales del adolescente.

A partir de la bibliografía general consultada (disponible en el *Anexo IX*, páginas 127 a 131) y de ejemplos y modelos curriculares de tipo psico-educativo en los que se hace especial hincapié en la integración emocional del alumnado (*New Zealand Curriculum Guides. Senior Secondary, 2007*; y *Ministry of Education, New Zealand Government, 2007*), diseñamos una serie de actuaciones curriculares y extracurriculares para mejorar cuestiones como el autoconcepto, la autoestima, la educación en valores, la tolerancia, el logro de identidad, la empatía, la motivación de logro, la intraversión o extraversion, el apego y, en general, para favorecer la conducta prosocial del adolescente.

Procesos de enseñanza-aprendizaje en E.S.O. y Bachillerato

Esta competencia viene a ampliar las consideraciones de la Psicología Educativa en cuanto a la necesidad de flexibilizar nuestras actitudes para favorecer una correcta interacción en el aula y responder adecuadamente a las necesidades emocionales del alumnado, trasladándolas al apartado del desarrollo cognitivo, que requiere de esa misma flexibilidad metodológica para adaptarse a las necesidades, debilidades y fortalezas, o estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado.

En mi caso, dicha competencia se cubrió no sólo con las materias obligatorias del Máster, sino también con la optativa de Atención a los Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (A.C.N.E.A.E.), en la que se atendió a un amplio abanico de casos particulares y a las Medidas de Atención a la Diversidad, como Adaptaciones Curriculares Significativas y No Significativas contempladas legalmente.

En primer lugar, se abordó la cuestión de las teorías del aprendizaje y las aportaciones de cada una de ellas a la educación. A saber:

- Conductismo.
- Cognitivismo.
- Constructivismo.

En el punto siguiente justificaré mi posicionamiento respecto a ellas y su impacto en mi labor como docente, por lo que no abordaré dicha cuestión por el momento.

En otro orden de cosas, también se reflexionó acerca del reflejo que estas teorías tienen en la metodología y cómo la variedad metodológica puede ayudarnos a responder adecuadamente a las diferentes necesidades personales de los alumnos a las que hacíamos referencia anteriormente.

Esta competencia fue especialmente relevante en mi caso, ya que durante las prácticas desarrollé mi actividad, principalmente, con el grupo del Programa de Diversificación Curricular de 4º de E.S.O., en el que se encontraban, además, tres alumnos internos de la residencia del centro. Las consideraciones sobre necesidades, fortalezas y debilidades de este alumnado pueden consultarse con más detalle en el *Anexo II*, páginas 41 a 46.

De acuerdo a ese contexto adopté algunas de ellas en el diseño de mi unidad didáctica, con diferentes resultados que se analizan en el *Anexo III*, páginas 78 a 88, y el *Anexo IV*, páginas 107 a 113. Entre estas estrategias se cuentan:

- El uso de las TIC's para la presentación de materiales de tipo audiovisual y la realización de actividades sobre los mismos.
- La utilización de materiales de distinta naturaleza: textos, vídeos, imágenes, mapas conceptuales y organizadores avanzados, con el fin de cubrir un espectro amplio de estilos de aprendizaje.
- La utilización de distintas estrategias: exposición oral y clase magistral, debate, trabajo activo y autónomo del estudiante, reflexión metacognitiva, estrategias de trabajo cooperativo...
- Feedback constante: tanto en forma de correcciones escritas individuales como de forma oral para el conjunto de la clase, para la creación de criterios de trabajo que fomenten la autonomía del estudiante.

Después de todo lo visto en las clases teóricas y en mi experiencia de prácticas, no puedo dejar de apreciar una serie de problemas en cuanto a la atención a las necesidades particulares del alumnado. Esta se trata, sin duda, de un área fundamental, pero en grave riesgo de desatención debido a cuestiones como:

- La alta ratio de alumnos por aula, agravada por los recortes en el número de interinos y profesores de apoyo.

- Los efectos que esto genera a nivel de sobrecarga horaria del profesorado restante y la diversidad de materias y ciclos de enseñanza en los que se desempeñan.
- La falta de formación y, en muchas ocasiones, de voluntad para hacer frente a las diversas necesidades del alumnado por parte de profesores desmotivados, sin interés, tiempo ni apoyo para dedicarse al diseño de materiales o la innovación educativa.
- El riesgo de creación de una brecha social entre centros *guetificados*, con poca dotación y gran número de alumnos A.C.N.E.A.E. frente a otros con más medios y un alumnado sin esta problemática.

Como ya he señalado, en mi caso traté de afrontar estos problemas con el uso de distintas estrategias metodológicas, la elaboración de actividades y materiales adaptados, un intenso feedback individualizado y, finalmente, con una investigación para determinar el éxito del proceso y las posibles mejoras. Pero no hay que olvidar que, en mi situación como alumno de prácticas, pude evitar algunos de los condicionantes a los que se enfrentan los profesores en el ejercicio diario de sus funciones y gocé de un tiempo precioso del que ellos normalmente carecen.

Diseño curricular, instruccional y de actividades para la docencia de Ciencias Sociales en E.S.O. y Bachillerato

Sin duda, la parte de mayor peso específico y en la que creo haber alcanzado mayor destreza gracias a las clases del Máster. Dicha importancia radica en que, en primer lugar, el diseño y la programación de asignaturas, unidades didácticas y actividades, son las herramientas que utilizamos para materializar todas nuestras creencias acerca de la educación, su papel social, las necesidades cognitivas y relacionales de los alumnos, las distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje, o la función del profesorado, haciéndolas efectivas y eficaces en cuanto a trasposición de conocimiento y desarrollo cognitivo y emocional del alumno.

En segundo lugar, los módulos relacionados con esta competencia son los que se refieren a contenidos específicos de Ciencias Sociales, el área en la que, en definitiva, ejerceré mi desempeño como docente. En este sentido, las materias relacionadas con esta competencia me han ayudado a profundizar en el conocimiento de mi propia especialidad, la Historia, en cuanto a estructuración del Pensamiento Histórico y principales problemas epistemológicos de la disciplina y, por otra parte, a ampliar la visión de interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales al incluir el manejo del resto de ciencias referentes.

A este respecto ha sido extremadamente enriquecedor compartir experiencias, tanto dentro como fuera del aula, con compañeros procedentes del resto de especialidades, un contacto que, espero, se mantenga en el tiempo. Aún así, el área de manejo de otras ciencias de referencia es una de las que presenta más problemas por la falta de formación, un aspecto que se abordará en la reflexión final del presente trabajo.

A partir del estudio de los distintos paradigmas y enfoques representativos en materia de diseño y didáctica de las Ciencias Sociales, he

decidido alejarme de algunos de los aspectos más criticados de la perspectiva académica tradicional o enciclopédica, tales como la desproblematización de nuestra materia en el ámbito de la enseñanza escolar, la perspectiva cronológica lineal y casi exclusivamente centrada en el desarrollo factual, o la concepción de los procesos de aprendizaje como mera transmisión de información.

Uno de los principales motivos para este rechazo es que considero este tipo de enfoque poco o nada interesante desde el punto de vista del estudiante, pues exige de él un trabajo tedioso de memorización, que no conlleva reflexión ni participación en el proceso de construcción del conocimiento y cuyos resultados acaban siendo, en consecuencia, efímeros e intrascendentes en la experiencia educativa del alumnado. A esto se une el hecho de que, desde la perspectiva enciclopédica, se aliena la propia naturaleza epistemológica de las Ciencias Sociales, privándolas de sus interrogantes fundamentales y su función social.

En cuanto a las propuestas educativas elaboradas desde un academicismo más abierto (aquel que aboga por abordar los problemas de tipo social y la confrontación de tesis), considero valiosas sus aportaciones, pero entendidas siempre como un medio y no como un fin en sí mismas. Mis reticencias se basan en el hecho de que, mientras sigamos manteniendo el estudio de la propia disciplina como propósito, todos aquellos estudiantes que tras cursar sus estudios obligatorios en Ciencias Sociales decidan dedicarse a otras áreas de estudio o trabajo, tendrán por inservibles las destrezas y conocimientos adquiridos, pues serán incapaces de aplicarlos o transferir su importancia y estrategias propias a otros ámbitos de su vida.

Siendo así, considero que la alfabetización en conceptos propios del pensamiento de las Ciencias Sociales (Benejam, 1999; Tribó, 1999; Centre for the Study of Historical Consciousness, 2012), es un requisito imprescindible para manejar con corrección y solvencia problemas relevantes a través de los que se pueda acceder a habilidades cognitivas significativas, trascendentes y operativas más allá del ámbito escolar.

En el aspecto didáctico, como ya he mencionado al referirme a los problemas de la perspectiva académica, valoro, si no como una cuestión central sí como algo que debe ser transversal a todo el currículo el hecho de fomentar que los propios estudiantes valoren la importancia de las habilidades cognitivas que el aprendizaje de la Historia les ofrece, así como la toma de conciencia por parte de los mismos estudiantes de su capacidad y responsabilidad en el proceso de adquirir y desarrollar dichas habilidades en el sentido en el que J. S. Bruner (1961) define el aprendizaje por descubrimiento. A tal fin busco plantear experiencias que puedan resultar atractivas al alumnado a través de: la conexión con problemas del presente, la participación directa (tanto individual como cooperativa) a la hora de construir y adquirir conocimiento o la realización de tareas de tipo metacognitivo.

Por último, el aspecto psico-pedagógico es el que considero más adecuado para plantearse como un propósito educativo en sí mismo, ya que es el que permitirá a los alumnos dotarse de aquellas capacidades útiles más allá del campo de la Historia y del ámbito académico, a las que me refería anteriormente, como pueden ser: criterios de trabajo, argumentación, definición, estrategias de toma de decisiones y resolución de problemas, conceptualización, clasificación, creatividad, visión multifocal y contextualizada de la realidad, adaptabilidad y capacidad de valoración crítica...

En mi opinión, si se alcanza con éxito este desarrollo psico-pedagógico, la transferibilidad propia de esas habilidades cognitivas hará que los estudiantes sean capaces de implementarlas de forma adecuada en otras facetas de su desarrollo vital, tales como la laboral o la ciudadana, por lo que considero innecesario elaborar un planteamiento curricular que aborde específicamente estas áreas, siempre y cuando el aspecto psico-pedagógico tenga un papel central.

Por supuesto, para alcanzar el éxito en estos objetivos será imprescindible atender a cuestiones como la dificultad de abstracción de los adolescentes asociada a las etapas de desarrollo cognitivo piagetiano, por lo que en la programación y el diseño de asignaturas, unidades y actividades habrá que emplear distintas estrategias: conceptos más concretos y fáciles de

personalizar (espacio vivido, estudio de caso...) para los primeros ciclos de E.S.O.; conceptos abstractos para los cursos siguientes (conceptos de tipo social: diferenciación social del espacio y justicia espacial, lucha de clases...); y transferibilidad y operatividad de esos conceptos en Bachillerato (resolución de problemas, trabajo por proyectos...).

Todas estas directrices básicas se siguieron en el diseño de la unidad didáctica que se trata en la segunda parte del trabajo, afrontando el desarrollo de un concepto abstracto de tipo social (Fascismo) desde el paradigma del aprendizaje, con una perspectiva constructivista centrada en la actividad del alumno en torno al manejo de fuentes de información de carácter interdisciplinar.

Evaluación, investigación e innovación de la educación en Ciencias Sociales para E.S.O. y Bachillerato

Como veremos en la segunda parte de este trabajo, el ejercicio de la investigación y evaluación de nuestra propia labor profesional, de acuerdo a criterios y procedimientos científicos, es la base sobre la que se asienta el proceso teórico-práctico de construcción del conocimiento en las Ciencias de la Educación y, a la vez, la única ventana posible hacia la innovación en materia educativa.

A este respecto, en el Máster se ha cubierto adecuadamente dicha competencia con un breve módulo de introducción a la metodología y técnicas de la investigación, tales como el diseño de herramientas de recogida de información de distintas fuentes o técnicas de triangulación de dicha información, estructurado en torno a los principales paradigmas de la investigación científica (Noor, 2008):

- **Paradigma normativo, positivista o empírico-analítico:** propio de las ciencias experimentales y, en nuestro caso, de escaso interés por la imposibilidad de aislar las variables de tipo social de cara al establecimiento de leyes universales.

Paradigma interpretativo o naturalista: útil en cuanto a la comprensión y la interpretación de fenómenos sociales de los cuales resulta imposible formular principios de validez universal como los presentes en las ciencias naturales y experimentales. El paradigma interpretativo pretende una comprensión holística de estos fenómenos sociales complejos, en la que es determinante la acción del propio investigador como observador-participante.

- **Paradigma pragmático o socio-crítico:** supone un paso más allá respecto al paradigma interpretativo, en la medida en que utiliza esa comprensión holística de la situación (generada por el paradigma

interpretativo) para proponer la transformación de dicha situación a través de propuestas y acciones de mejora. Así, este tipo de proceso de evaluación-comprensión-mejora dota a las Ciencias de la Educación de ese carácter teórico-práctico cíclico de las ciencias aplicadas.

Para mi actividad en el *Practicum III*, elegí una investigación-acción dentro del paradigma socio-crítico, que integrase los procedimientos y técnicas propios de la investigación cualitativa o naturalista (Hoepfl, 1997) y propusiera una mejora del proceso de aprendizaje. Su principal objetivo fue evaluar el grado de desarrollo conceptual (Halldén, 1997) alcanzado a través de las distintas metodologías y actividades y medir el impacto del libro de texto sobre el mismo (Sewell, 2004; Loewen, 1996).

Considero este trabajo como una herramienta fundamental para evaluar los conocimientos adquiridos en el Máster y su puesta en práctica en el aula, pues implica explicitarlos y ponerlos en cuestión mediante la formulación de hipótesis y su comprobación. Un extracto de dicha investigación se presenta en el siguiente punto, pero puede consultarse íntegramente en los anexos: *IV a VIII*, páginas 89 a 126.

EL CICLO TEÓRICO-PRÁCTICO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN MI LABOR COMO DOCENTE

Introducción

Desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación, la Didáctica General y la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplinas de carácter teórico-práctico, que emergen de y se dirigen hacia la aplicación (tal y como describe, por ejemplo: Pagés, 2000), he creído conveniente presentar los trabajos fundamentales que articularon mi actividad durante el *Practicum II* y *Practicum III*, a saber: el diseño y puesta en práctica de una unidad didáctica y un proyecto de investigación-acción que estudió el desarrollo y resultados de aprendizaje logrados por los alumnos en dicha unidad.

Estos trabajos responden, en mi opinión adecuadamente, a esa concepción de la retroalimentación teórico-práctica pues, en primer lugar, en el diseño de la unidad didáctica movilicé los conocimientos teóricos necesarios para dotarla de coherencia, atendiendo a:

- Las exigencias legales en cuanto a competencias básicas o medidas de atención a la diversidad.
- El encaje de la unidad en los diversos niveles de concreción curricular.
- Su adecuación al contexto social del centro y su alumnado.
- Los objetivos de etapa, área, materia y unidad didáctica.
- La selección de los contenidos curriculares, conceptuales, procesuales y actitudinales.
- La orientación metodológica y el diseño y secuenciación de actividades.
- Los procedimientos y criterios de evaluación formativa y sumativa.

- La disponibilidad de material didáctico en el centro.

A continuación, me dispuse a revisar y adaptar mis propuestas teóricas en base a mi experiencia como observador-participante (tanto antes como durante las sesiones correspondientes a la unidad didáctica) en función de:

- Las relaciones sociales dentro del grupo, tanto entre los alumnos como entre estos y el docente.
- Las necesidades educativas de los alumnos, sus estilos y ritmos de aprendizaje, debilidades y fortalezas...
- Los conocimientos previos del alumnado, la dinámica de trabajo habitual y el modelo de enseñanza-aprendizaje al que están acostumbrados.
- El impacto que la nueva metodología tiene sobre su aprendizaje a medida que discurren las sesiones.

Para, en último término, evaluar críticamente el resultado de la experiencia y proponer posibles mejoras futuras a través de un proceso de investigación acción centrado en:

- Establecer el grado de desarrollo cognitivo y apropiación del conocimiento logrado por los alumnos con la nueva metodología.
- Valorar el posible impacto del libro de texto como herramienta de estudio sobre dicho proceso de desarrollo cognitivo y aprendizaje profundo.

Con estos tres pasos: propuesta teórica, revisión basada en la observación, e investigación sobre los resultados y posibles mejoras; se cubre ese ciclo teórico-práctico necesario y característico de una labor docente profesional y responsable.

A continuación, presento mis trabajos prácticos y las reflexiones pertinentes sobre los mismos a partir de esta estructura cíclica.

Fundamentos teóricos del diseño de la

Unidad Didáctica

Esta primera fase tuvo lugar antes de mi llegada al centro de prácticas y se apoyó en las enseñanzas teóricas y prácticas del Máster, especialmente en las de las asignaturas de la especialidad: *Diseño curricular de Ciencias Sociales*, *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Ciencias Sociales*, *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Ciencias Sociales* o *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Ciencias Sociales*. Por otra parte, conté también con el asesoramiento y acuerdo de mi tutora del centro de prácticas, Doña Águeda Tutor Monge, con quién mantuve contacto vía email.

En estos primeros pasos perfilé mi enfoque y posicionamiento epistemológico, la metodología, los contenidos, objetivos y secuenciación de la unidad didáctica, así como algunas de las actividades a realizar. Todo ello, por supuesto, adecuadamente ajustado a los sucesivos niveles de concreción curricular, con atención a las Competencias Básicas y otras exigencias legales, cuyo análisis omito aquí por cuestiones de concreción, pero puede ser consultado en el *Anexo I*, páginas 37 a 58.

Esta unidad se concibió desde el paradigma del aprendizaje (Barr & Tagg, 1995) poniendo el foco de los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre el alumno, mientras que se reservó al profesor el papel de creador y dinamizador de actividades didácticas que fomenten la implicación. Durante su actividad, el alumno irá desarrollando su autonomía y construyendo el conocimiento a medida que establezca criterios adecuados de trabajo con la orientación y evaluación formativa del docente.

El trabajo del alumno estuvo basado en el tratamiento de fuentes primarias y secundarias, y encaminado a desarrollar el Pensamiento Social a través de algunas de sus conceptos y categorías de análisis más características (Centre for the Study of Historical Consciousness 2012).

Por otra parte, el objetivo fundamental fue la construcción de un concepto abstracto y complejo, por lo que la secuenciación y desarrollo de la unidad se inspiró en los pasos del *Ciclo de Aprendizaje* para el desarrollo conceptual tal y como lo definió Marek (2008); que consta de tres etapas:

- Exploración del concepto.
- Desarrollo del concepto.
- Expansión del concepto.

Con todo ello, se pretende fomentar un aprendizaje activo, profundo y significativo, acompañado de una reflexión metacognitiva sobre el proceso.

En la elección de todas estas cuestiones relativas al diseño, como se verá más adelante, también se tuvo en cuenta esa voluntad de realizar una investigación-acción sobre los resultados de la unidad.

Revisión en función de la observación

La observación es uno de los elementos más característicos de la naturaleza teórico-práctica de las Ciencias de la Educación, una vía inexcusable para alcanzar el éxito de cualquier unidad didáctica o programación, pues, por mucho que un profesor tenga claras su posición e intenciones educativas, tiene que contar con que su alumnado es el elemento fundamental del proceso (más aún si el enfoque de los procesos de enseñanza-aprendizaje es constructivista, como es el caso).

La observación participante es, a su vez, una fuente de información fundamental para cualquier proceso de investigación cualitativa, pues proporciona al investigador una visión holística sobre el objeto de estudio. En este caso el investigador se convierte en un instrumento mismo de recogida de datos del entorno, que se plasman fundamentalmente en sus notas de campo.

En este trabajo en concreto, la observación abarcó desde la llegada al centro hasta el final de la puesta en práctica de la unidad, pero podemos diferenciar dos períodos distintos con sus respectivos tiempos, objetivos y resultados:

- **El previo a la puesta en práctica de la unidad didáctica:** encaminado fundamentalmente a identificar la necesidades, fortalezas y debilidades educativas de los miembros del grupo, las relaciones sociales dentro del mismo y las dinámicas educativas a las que están habituados. Todo ello para afinar al máximo el diseño de las actividades y ajustarlas adecuadamente al escenario particular.
- **El simultáneo a la puesta en práctica de la unidad didáctica:** que, si bien debe estar abierto a las consideraciones anteriores para modificar la unidad si no se hubiera conseguido un ajuste adecuado, está más centrado en observar el impacto y resultados que la nueva dinámica produce en el grupo.

De acuerdo con la **observación previa a la puesta en práctica**, los cambios más significativos que se produjeron en el diseño de la unidad fueron:

- Sustitución de una actividad individual de análisis de imágenes en base a un cuestionario con preguntas escritas (que iba a ser realizada por de tres alumnos de la clase, mientras sus restantes compañeros se dedicaban a las fuentes primarias escritas), por una sesión igualmente de análisis pero de carácter colectivo y en forma de charla abierta, en la que participasen todos los alumnos ayudados por el profesor.

Esta modificación se debió a la reconsideración del grado de competencia que los alumnos podían tener en ese momento en cuanto al análisis de imágenes y otras fuentes audiovisuales. Me pareció que un análisis grupal sería más económico en cuanto al tiempo, más dinámico por poder reconducirles verbalmente y a través del cuestionamiento directo y la repregunta en vez de tener que apoyarles individualmente en la comprensión del cuestionario escrito. Además, los alumnos podrían compartir, contrastar y verificar sus respuestas individuales de forma más directa.

- Inclusión de un nuevo modelo de cuestionario sobre fuentes primarias escritas, que sustituyó al de imágenes y permitió reducir la carga de trabajo de los alumnos que iba a dedicarse a su análisis inicialmente. Los textos seleccionados, divididos inicialmente en dos cuestionarios a realizar por dos grupos de alumnos (7 alumnos en total), se estructuraron definitivamente en 3 cuestionarios, a realizar por tres grupos que englobaban a los 9 alumnos de la clase, limitando la duración de la tarea.
- Revisión de las fuentes primarias escritas para limitar la longitud de los textos y omitir, en la medida de lo posible, aquellos pasajes de lenguaje simbólico que no añadiesen información significativa. Este cambio respondió a las limitaciones en comprensión lectoescrita del común del grupo, quizá la competencia (lingüística) menos desarrollada por los alumnos.

- En base a ese mismo criterio se añadieron una serie de cuestiones más bien cerradas y sencillas para iniciar el análisis de los textos, de forma que los alumnos tuvieran una idea inicial clara sobre lo que debían identificar, y haciendo que la dificultad aumentase progresivamente dentro de la actividad a medida que se incluían preguntas abiertas.

Durante este período se fijaron, además, los criterios de evaluación y las actividades que quedaban pendientes de diseñar, así como la duración total de la unidad.

Como ya he adelantado anteriormente, la unidad debe ser flexible y estar abierta a la revisión y adaptación en función de una serie de variables centradas esencialmente en el estudiante. Esta observación y adaptación no acaba con el diseño de la unidad, sino que debe proseguir a lo largo de las clases, atendiendo al ritmo y logros de aprendizaje observados en los alumnos.

A partir de la **observación simultánea a la puesta en práctica** se llevó a cabo una segunda revisión y adaptación de la unidad, con cambios significativos en cuanto a la duración de la misma, que se amplió en dos sesiones por motivos que explicaremos a continuación, así como una ampliación paralela de los contenidos, y la modificación de la evaluación sumativa. A saber:

- Inclusión de una charla-debate sobre el Holocausto aprovechando la vinculación del centro con la UNESCO, que proporciona materiales sobre este y otros temas de carácter humanitario, y las noticias acerca de las primeras prospecciones en el campo de exterminio de Treblinka, iniciadas durante esa misma semana. El objetivo fue abordar la dimensión ética de las Ciencias Sociales: usos y abusos, diálogo Pasado-Historia-Memoria...En esta sesión participaron únicamente 7 estudiantes, dado que durante esa hora otros tres compañeros estaban realizando un examen de recuperación. Por este motivo, los contenidos tratados quedaron fuera de la evaluación, de forma que no perjudicasen a los ausentes, y se eligieron en función de los propios intereses manifestados por los alumnos acerca del tema.

- Inclusión de una sesión originalmente programada y que posteriormente había sido eliminada por falta de tiempo. La sesión en cuestión tenía como objetivo la expansión del concepto de fascismo más allá de los casos italiano y alemán en la primera mitad del siglo XX, abordando su influencia en España, sus cambios y continuidad hasta el presente y su encaje en el arco ideológico actual.

La necesidad de retomar esta sesión se hizo palmaria durante una sesión en la que Águeda explicó la alineación de fuerzas políticas durante la Segunda República. Durante la misma, la expresión corporal de los alumnos indicaba una total falta de atención, interés y comprensión del tema. Al finalizar la clase les pregunté en privado y manifestaron sinceramente que no comprendían nada, porque desconocían totalmente el significado e implicaciones políticas de “la izquierda” y “la derecha”, siendo incapaces de identificar a ninguno de sus líderes actuales o históricos, sus “siglas” o partidos más representativos, ni sus reivindicaciones políticas más significativas.

Así pues, se incluyó dicha sesión con total acuerdo por parte de la tutora, por considerarla absolutamente fundamental para el desarrollo de la autonomía social y ciudadana que los alumnos necesitarán en un futuro inmediato (baste decir que dos de ellos eran mayores de edad y, en el plazo de tan sólo un mes, debían afrontar sus primeras elecciones con derecho a voto con una total falta de la perspectiva y criterios político-sociales imprescindibles para ejercer de forma responsable el derecho al voto democrático).

- Modificación de la evaluación sumativa: se decidió al término de la penúltima sesión, de común acuerdo con la tutora y los alumnos. La actividad de comentario de imágenes pasó a ser únicamente de evaluación formativa, con comentarios a las respuestas y una nota meramente orientativa.

Este cambio se produjo por la falta de asistencia de dos alumnos a la sesión preparatoria para dicha actividad, por causa de fuerza mayor; y

por las dificultades observadas durante el desarrollo del ejercicio que, consideramos, no reflejaban el trabajo de los alumnos durante las clases y lastrarían en exceso la nota final. Decidimos que el 30% de la calificación asignado a esta actividad se valoraría con la entrega de los esquemas, resúmenes o reflexiones personales que los alumnos realizaron durante las clases.

El desarrollo detallado de las sesiones e información más concreta sobre los hechos que motivaron algunos de estos cambios pueden consultarse en el *Anexo III*, páginas 78 a 88.

Investigación-acción, conclusiones y propuestas de mejora

El foco de esta investigación fue determinar en qué medida el libro de texto, como herramienta fundamental de estudio para los alumnos de secundaria, es capaz de enmascarar cualquier logro de aprendizaje resultante de la propia actividad del alumno en la construcción de un concepto complejo, como es el de Fascismo.

Para cuantificar el impacto del libro de texto se midió el grado de desarrollo y apropiación del concepto en base a dos escalas de elaboración propia, una que se aplicó sobre las realizaciones de los alumnos antes y después de la utilización del libro de texto y otra únicamente sobre el examen final. Estas escalas vienen a recoger los logros de los alumnos en cuanto a identificación de rasgos definitorios del concepto de fascismo, relación entre los mismos y apropiación del conocimiento en función de la utilización de lenguaje propio y la transferibilidad de dicho conocimiento.

Los resultados obtenidos se triangularon (McKernan, 1999) con la información recogida mediante la observación participante y las impresiones de los propios alumnos, expresadas en un cuestionario SEEQ (Marsh y Hocevar, 1991) modificado.

Las cuestiones referentes al marco teórico de esta investigación, así como los problemas de validez de la misma, el fundamento del diseño de los instrumentos de recogida de datos y la presentación y análisis de resultados parciales pueden consultarse en el *Anexo IV*, páginas 90 a 113.

Llegados a este punto nos limitaremos a presentar el análisis global y las conclusiones con apoyo de la tabla resumen del *Anexo VI*, página 123. Los resultados obtenidos reflejan que:

- El uso del libro de texto, aunque consigue porcentajes bajos en la no identificación de rasgos (31%), no ofrece el mejor resultado de la serie estadística en este sentido, que corresponde al trabajo con textos (21%).

- El uso del libro de texto consigue resultados elevados en la identificación correcta de rasgos aislados (69%) pero, como en el caso anterior, se ve superado en la estadística por el trabajo con fuentes escritas, que refleja un mayor éxito (76%).
- El libro de texto, como herramienta de estudio, se muestra ineficaz a la hora de afrontar el aprendizaje profundo, pues anula los resultados obtenidos por los alumnos en los aspectos que requieren un mayor desarrollo y apropiación de conceptos abstractos: con un resultado del 0% en el tercer nivel de la escala 1 (el más alto alcanzado por los alumnos), frente al 3% logrado en el trabajo con textos y el 5% del análisis de imágenes.

Estos resultados vinieron a reafirmar la preeminencia que los alumnos conceden al libro de texto sobre su propio trabajo y otras fuentes posibles como herramienta de estudio (Suárez, 2011). Una preeminencia sólo discutida cuando el alumno dispone de una fuente fiable de información *inmediata*, a la que poder acudir sin necesidad de recurrir a su memoria o sus conocimientos previos, como puede ser el caso de un texto adjunto a las preguntas del examen sobre el que basar sus respuestas.

Pero, sobre todo, evidencian que el uso del libro de texto y el recurso al aprendizaje memorístico reflejado en el examen ofrece, en comparación con un trabajo de tipo constructivista basado en las fuentes primarias y centrado en la actividad del alumno, resultados muy limitados en cuanto al desarrollo conceptual y el aprendizaje profundo (Marek, 2008; Carretero, 2011; Hall, 1983; Beck & McKeown, 2001).

Conclusiones generales y propuestas de futuro

En primer lugar, considero haber alcanzado un grado adecuado de desarrollo de las Competencias Específicas Fundamentales del Máster, gracias a la formación teórica y, muy especialmente, tras contrastar dichos conocimientos con el ejercicio de la docencia en el centro de prácticas.

Si hubiera de destacar alguna carencia lo haría más bien respecto a mi formación en las Ciencias Sociales de referencia más allá de la Historia. Dicha carencia afecta, sin duda, al desempeño docente pues, aunque el saber didáctico es diferente del saber erudito, sin ese saber erudito difícilmente se producirá trasposición de conocimientos desde las Ciencias Sociales a la educación.

Sin duda, la organización de las titulaciones universitarias es en buena parte responsable de la falta de interdisciplinariedad entre los distintos ámbitos de las Ciencias Sociales y repercute negativamente en los alumnos del Máster, que deben cubrir todo el espectro de las mismas.

A nivel personal, creo que este hecho me afectaría a la hora de elegir el tipo de enfoque curricular y de actividades didácticas de los ámbitos de Geografía o Historia del Arte, limitándome en cuanto a ciertas opciones. Sin un dominio de la ciencia referente y de sus principales problemas y herramientas de pensamiento propio se hace muy difícil plantear programaciones y actividades constructivistas, por ejemplo, porque implican normalmente el manejo de conceptos abstractos y categorías propias de la disciplina, así como la selección de casos y problemas relevantes.

Aún con todo, considero que la falta de formación es un problema muy relativo, pues puede solucionarse por múltiples vías: desde los programas de Formación del Profesorado a los que se acogen los centros escolares, a la iniciativa personal, cada día más determinante dadas las facilidades de acceso a la información de que disponemos.

Esto me lleva a una segunda reflexión acerca de una serie de problemas más generales que afectan a la educación y que considero mucho más preocupantes, urgentes y difíciles de solucionar.

Como ya he apuntado en el epígrafe referente al marco legal, en muchas ocasiones este peca de indefinición en cuanto a los procedimientos a través de los cuales pueden alcanzarse los fines y objetivos de la educación. Esta indefinición es uno de los factores que amparan al docente en cuanto a su libertad de cátedra, pues no hay un enfoque prioritario en cuanto al tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje o la metodología que debería usarse.

Sin embargo, puede producir, y de hecho produce, un efecto secundario terriblemente perjudicial según mi punto de vista:

Las investigaciones educativas (desde la que modestamente incluyo aquí a título personal, hasta las de los expertos citados en la bibliografía específica) han demostrado en repetidas ocasiones la ineficacia de los paradigmas de enseñanza de tipo conductista y del aprendizaje memorístico tradicional. Sin embargo, nuestra legislación ampara, e incluso fomenta, la perpetuación de estos planteamientos, que son los que prevalecen siempre que el profesor, en su libertad de cátedra, decide inhibirse de su responsabilidad en los procesos de diseño curricular, diseño instruccional y diseño de actividades didácticas, adoptando por omisión las propuestas preestablecidas por las editoriales responsables de la elaboración de los libros de texto.

Así pues, desde mi punto de vista, el principal problema de la educación radica en el profesorado, pero no en su falta de formación académica, sino en su falta de motivación o vocación docente que es lo que, al fin y al cabo, determina esa inacción.

Sin duda, incluso los docentes que decidan ejercer esta labor de forma activa se encontrarán con otro tipo de obstáculos que no dependen únicamente de su voluntad. Nos referimos, por ejemplo, a la politización del sistema educativo, al desprestigio de la labor docente o a la regulación de la enseñanza en base a unos criterios de calidad que en absoluto garantizan la calidad de la enseñanza ni del aprendizaje.

A este respecto, querría introducir aquí una experiencia personal:

En mis prácticas del Máster trabajé en el Colegio Sagrada Familia (privado concertado), cuyo rasgo más significativo es su carácter empresarial. La dirección del colegio se muestra orgullosa en este sentido de la “eficiencia” del centro, que se mide con una Memoria de Calidad diseñada por empresas europeas en base a conceptos clave como: mercado, clientes, producto, servicios, rendimiento...

El colegio fue galardonado recientemente como Mejor Empresa Aragonesa, pero la calidad de la enseñanza medida con estos estándares empresariales no está vinculada, por ejemplo, al número de horas, materias o ciclos educativos en los que imparte clase un profesor; lejos de esto, el criterio es: cuantas más, mejor (tal y como se encargó de dejarnos claro el Director del centro en nuestro primer día de prácticas). Este funcionamiento genera docentes sobrecargados y desmotivados que no pueden preparar sus asignaturas y sus clases como es debido, lo cual, sin lugar a dudas, repercute de forma muy negativa en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Dados los problemas descritos, mis propuestas personales para la mejora de la enseñanza irían en este sentido:

- Regular legalmente la educación para la mejora de la enseñanza: reducción del número de horas de clase de los docentes para poder dedicar más tiempo al diseño curricular, instruccional y de actividades o la atención a alumnos con necesidades específicas etc. O, en el mismo sentido, formación y contratación de personal especializado en estas materias.
- Regular legalmente la educación desde el compromiso irrenunciable de la mejora del aprendizaje: adaptación a enfoque y paradigmas actuales, contrastados científicamente y capaces de dar solución a los problemas actuales y futuros de la educación.
- Que en esta regulación participe activamente la comunidad educativa, garantizando un cierto nivel de independencia ideológica que garantice

la viabilidad de la educación como proyecto a largo plazo por parte del Estado y no del partido o partidos de gobierno.

- Dotar de prestigio a la profesión docente, no sólo a través de las retribuciones económicas, sino regulando la autoridad legal del docente y mejorando la formación del profesorado.
- En relación con la mejora de la formación: centrarla fundamentalmente en la revisión de las creencias de los profesores acerca de la educación, de forma que quienes pretendan hacer de la educación un ascensor social lo muestren claramente en el desarrollo de sus currículos y en su acción docente adaptándolos a las investigaciones educativas actuales.

ANEXO I

UNIDAD DIDÁCTICA:

*“El concepto de Fascismo y el
auge de los fascismos”*



Universidad
Zaragoza

MESQUIDA SESMA, Luis Ramiro

Máster de Profesorado, grupo 4, subgrupo 2

Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

Zaragoza, 7-6-2014

ÍNDICE:

7. Introducción.....	Pág. 40
7.1 Ubicación de la U.D.....	Pág. 40
7.2 Inserción de la U.D. en el contexto del centro.....	Pág. 41
8. Competencias básicas.....	Pág. 43
9. Objetivos.....	Pág. 47
9.1 Objetivos de etapa.....	Pág. 47
9.2 Objetivos de las CC.SS. en E.S.O.....	Pág. 50
9.3 Objetivos de la U.D.....	Pág. 51
10.Contenidos.....	Pág. 52
10.1 Contenidos curriculares.....	Pág. 52
10.2 Contenidos de la U.D.....	Pág. 53
11. Metodología y actividades.....	Pág. 56
12. Evaluación.....	Pág. 59
13.Recursos materiales.....	Pág. 61

1. INTRODUCCIÓN

1.1. UBICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Esta unidad se enmarca en los sucesivos niveles de concreción curricular, como son: el Proyecto Curricular del Centro, la Programación Anual del Departamento de Ciencias Sociales y, concretamente, en la programación del Ámbito Sociolingüístico correspondiente al grupo de 4º de E.S.O. del programa de Diversificación Curricular. Dentro de dicho programa, los contenidos de esta unidad se ubican dentro de los contenidos del área de *Ciencias sociales, Geografía e Historia*, que se establecen como obligatorios para todos los alumnos que cursen el 4º curso de E.S.O. según la Orden de 9/5/2007 del Gobierno de Aragón en su artículo décimo.

El soporte legal correspondiente incluye, así mismo, el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, en el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; y la Orden de 26 de noviembre de 2007 sobre la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Aragón. Además,

Cabe añadir que, con carácter general, esta unidad didáctica está dirigida a alumnos de entre 16 y 18 años que cursen el 4º curso de E.S.O., independientemente de que se encuentren en el programa de Diversificación Curricular o no, pues los contenidos mínimos son idénticos en ambos casos pero, como veremos más adelante, se adaptó a las características y necesidades del alumnado del programa de Diversificación Curricular.

1.2. INSERCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN EL CONTEXTO DEL CENTRO.

El Colegio Sagrada Familia es un centro educativo más bien pequeño, que cuenta en sus etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato con unos 330 alumnos matriculados, de los cuales un 10% se encuentran internos en la residencia de estudiantes del centro; factor a tener en cuenta por sus efectos en el estado de ánimo y hábitos de trabajo de dichos alumnos.

El número de grupos en E.S.O es de 10, entre los que se encuentran dos de Diversificación Curricular y en Bachillerato de 4. El profesorado se compone de: 24 docentes en E.S.O. y 14 en Bachillerato, contando el Departamento de Ciencias Sociales con 7 profesores.

Teniendo en cuenta este contexto general, cabe señalar algunas de las características específicas del grupo en el que será impartida la unidad didáctica:

Los alumnos del programa de Diversificación Curricular de 4º de E.S.O. del C. Sagrada Familia son 10 varones, de entre 16 y 18 años, de los cuales 3 son internos de la residencia que proceden de distintas localidades de Aragón y Cataluña y se desplazan a su domicilio familiar los viernes al finalizar las clases (y excepcionalmente antes del final de la jornada escolar, para facilitar su desplazamiento en función de los horarios del transporte que cada uno debe utilizar).

Este alumnado no presenta necesidades educativas especiales, pero sí, de forma generalizada, necesidades específicas en relación con cierto déficit en algunas competencias básicas como la comprensión lectora o la expresión oral; así como problemas de atención y motivación, especialmente acusados en el caso de los alumnos internos, aunque compartido por todos en distinto grado.

El programa de Diversificación Curricular ya incorpora una serie de medidas de atención a la diversidad y adaptación curricular no significativa encaminadas a facilitar a este alumnado su acceso al G.E.S.O., tales como la

unificación de materias en ámbitos o la especial atención a contenidos mínimos y competencias básicas (tal y como se recoge en el Artículo 17 de la Orden de 9/5/2007 del Gobierno de Aragón).

A estas medidas contempladas legalmente habrá que sumar otras de carácter metodológico y didáctico encaminadas a resolver los problemas de aprendizaje propios del grupo sobre el que se va a trabajar y que detallaremos más adelante.

2. COMPETENCIAS BÁSICAS

Las Competencias Básicas que deben haber desarrollado los alumnos al terminar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria para poder desenvolverse de forma independiente como ciudadanos en la sociedad están recogidas en la Orden de 9 de Mayo de 2007, que establece ocho Competencias Básicas diferenciadas, a saber:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal.

En el diseño de esta unidad didáctica hemos tenido en cuenta dichas competencias de tal manera que todas ellas serán abordadas en distinto grado. A continuación exponemos brevemente en qué momento y forma se trabajarán, aunque más adelante, en los epígrafes sobre contenidos, secuenciación y metodología podrá apreciarse de forma implícita:

- En cuanto a la competencia en *comunicación lingüística*, quizá en la que los alumnos del grupo presentan un menor desarrollo, se cubrirá sobradamente a través del uso de fuentes primarias escritas, que requerirán una adecuada comprensión lectora que incluya el manejo de vocabulario apropiado de conceptos abstractos y tecnicismos. También, mediante la visualización de un discurso y la inclusión de otros en forma de textos, se invitará a la reflexión sobre la utilización de distintos registros de lenguaje o la importancia de la oratoria y otros recursos que

permitieron el control de la población a través de la utilización de medios de comunicación de masas. Así mismo, la unidad se centra en la actividad del alumno y requiere de este un trabajo constante a la hora de plasmar sus ideas de forma adecuada tanto a nivel oral como escrito.

- La competencia matemática fue quizá la más residual en cuanto a los contenidos tratados, limitándose a la inclusión de algunas tablas de datos estadísticos en relación con la producción, el empleo, la demografía, la representación parlamentaria y algunas otras cuestiones de ámbito fundamentalmente geográfico y económico, como la evolución de la deuda y la inflación alemana durante el período de la República de Weimar y el posterior ascenso de Hitler.
- La competencia básica de *interacción en el mundo físico*, que aborda también la acción humana, se plasmará en el trabajo con mapas políticos y datos demográficos sin los que sería imposible, por ejemplo, comprender adecuadamente los conceptos de *Espacio Vital* o de *Autarquía* en el nazismo.
- En cuanto a la competencia de *tratamiento de la información y competencia digital*, ya nos hemos referido al uso y caracterización de fuentes de información o la inclusión de recursos audiovisuales disponibles online, que centraron el trabajo de dos sesiones completas.
- La *competencia social y ciudadana* está sin duda muy presente a lo largo de toda la unidad, algo inevitable dado el período y contexto histórico a tratar, que necesariamente requiere poner sobre la mesa cuestiones como la legitimidad del sistema democrático y sus principales amenazas, la causalidad y la ética histórica, la responsabilidad civil, el uso de la violencia de Estado, la tolerancia y la convivencia, e infinidad de ámbitos directamente relacionados con la vida en sociedad y la ciudadanía. También cabe señalar que, en la fase final de la unidad, se hizo un ejercicio de trabajo diacrónico proyectando dichas cuestiones, en relación con el fascismo, sobre el tiempo presente.

- La competencia *cultural y artística* gozó también de una atención específica: dado que en la unidad se aborda la construcción del concepto de fascismo a través de sus rasgos principales, era inexcusable incluir el arte como manifestación directa y accesible de dichos rasgos. Se atiende, en concreto, a la estrecha relación ideológica entre el Futurismo Italiano y el fascismo a través del análisis del *Manifiesto Futurista* (incluido en los contenidos del área de Literatura dentro del Ámbito Sociolingüístico), así como al análisis de imágenes entre las que se incluyen carteles propagandísticos, proyectos urbanísticos como el *EUR* o *Germania*, obras arquitectónicas como el *Palazzo della Civiltà Italiana* de Roma o el aeropuerto de *Tempelhof* en Berlín y obras escultóricas como las que adornan el *Estadio de los Mármoles* en el *Foro Itálico* de Roma.
- La competencia de *aprender a aprender* estuvo presente desde el primer momento, dados los principios de aprendizaje constructivista que inspiraron el diseño de la unidad. Más allá de cuestiones metodológicas y procedimentales encaminadas a favorecer la motivación del alumno por el aprendizaje, entre los materiales se incluye un breve cuestionario sobre concepciones previas e intereses del alumnado realizado en la primera sesión y otro tipo SEEQ con preguntas abiertas y cerradas en el que los alumnos deben realizar una reflexión personal en clave metacognitiva al final de la unidad.
- Por último, la competencia de *autonomía e iniciativa personal* está también íntimamente ligada a las concepciones epistemológicas desde las que se diseña esta unidad: el trabajo autónomo del estudiante (por supuesto con asesoramiento directo del profesor) y su participación activa como centro del proceso de aprendizaje. Como indicador baste decir que sólo dos sesiones de dicha unidad contemplan el uso de métodos expositivos y son aquellas basadas en el análisis de documentos audiovisuales, planteadas siempre en forma de charla abierta con los alumnos sobre los materiales expuestos.

Con todo esto, creemos haber cumplido con los cánones de una educación interdisciplinar, integral y orientada a la autonomía del alumno tanto durante en su estancia en el ámbito educativo como a lo largo de su futuro desarrollo personal y profesional.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVOS DE ETAPA.

En cuanto a los fines y objetivos fijados por la Orden de 9/5/2007 del Gobierno de Aragón para la etapa de E.S.O., la presente unidad a través de sus contenidos, organización y metodología hace especial hincapié en los fines consignados en los puntos 3,4 y 6 del artículo tercero de la Orden:

3. La Educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad para relacionarse con los demás de forma pacífica y para conocer, valorar y respetar la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres.

4. Se afianzarán en los alumnos hábitos de estudio y de trabajo, para lo que se favorecerán aprendizajes con un creciente grado de autonomía y de complejidad cognitiva, de manera que sus capacidades se desarrollen de forma equilibrada.

6. La Educación secundaria obligatoria formará al alumnado para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos e integrarse en la vida activa, capacitándolo para utilizar sus conocimientos, habilidades y valores de una manera comprometida y responsable en el entorno de una sociedad democrática y plural, desde el ámbito más cercano hasta el más global.

Así como en los siguientes objetivos fijados en el artículo sexto:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una

sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

- b) Desarrollar y consolidar hábitos de autodisciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.*
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, resolver pacíficamente los conflictos y mantener una actitud crítica y de superación de los prejuicios y prácticas de discriminación en razón del sexo, de la etnia, de las creencias, de la cultura y de las características personales o sociales.*
- e) Desarrollar destrezas básicas de recogida, selección, organización y análisis de la información, usando las fuentes apropiadas disponibles, para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.*
- f) Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación, utilizarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y valorar críticamente la influencia de su uso sobre la sociedad.*
- j) Comprender y expresar con corrección, propiedad, autonomía y creatividad, oralmente y por escrito, en lengua castellana y, en su caso, en las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad autónoma de Aragón, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. Utilizar los mensajes para comunicarse, organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.*
- l) Conocer, valorar y respetar las creencias, actitudes y valores y los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, valorando aquellas opciones que mejor favorezcan el desarrollo de una sociedad más justa.*

ñ) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de sus distintas manifestaciones, utilizando diversos medios de expresión y representación.

3.2. OBJETIVOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

La principal finalidad del ámbito de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria es la comprensión de las sociedades actuales a través del estudio del pasado, con especial atención a los procesos de continuidad y cambio y la multicausalidad de todo proceso o fenómeno social, para que el alumnado sea capaz de desenvolverse, integrarse y mejorar la sociedad actual manteniendo unas relaciones democráticas y plurales.

Esta unidad didáctica tendrá en cuenta dicha finalidad como horizonte, así como el desarrollo de todas las Competencias Básicas, descritas y analizadas con anterioridad, a través del uso de mapas geográficos, tablas estadísticas e imágenes y textos de carácter artístico que complementan las fuentes históricas utilizadas. Con especial atención a las tres descritas por el currículo como más relevantes para al área de Ciencias Sociales: la competencia en *conocimiento e interacción con el mundo físico*, la competencia *social y ciudadana* y la competencia *cultural y artística*.

Respecto a los objetivos de aprendizaje del área de Ciencias Sociales marcados en la legislación para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, esta unidad didáctica abordará aspectos de, al menos, 11 de los 13 fijados en la Orden de 9/5/2007, concretamente los correspondientes a los puntos 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12 y 13, que no desarrollamos aquí por cuestiones de espacio y disponibilidad de la Orden para su consulta directa en caso de necesidad.

3.3. OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

La construcción por parte del alumnado y a través de la utilización de fuentes históricas del concepto de Fascismo en una dimensión compleja, que implique la comprensión y aprendizaje de:

- Los principales rasgos ideológicos del fascismo.
- Las diversas manifestaciones políticas, sociales, geográficas, legales, económicas y artísticas de dichos rasgos.
- Los precedentes y causas de su nacimiento.
- Los ejemplos nacionales más relevantes (italiano y alemán) con atención a sus rasgos diferenciales y a los líderes de los mismos.
- Las diferencias fundamentales respecto a otros sistemas totalitarios.
- La expansión del concepto más allá del marco espacial y temporal de Italia y Alemania en el Período de Entreguerras: el papel del fascismo en España durante la primera mitad del siglo XX y la situación actual del fascismo en Europa.

4. CONTENIDOS

4.1. CONTENIDOS CURRICULARES.

El Real Decreto 1631/2006, divide los contenidos de la materia de Ciencias Sociales en tres bloques: uno de *Contenidos comunes* y otros dos titulados “*Bases históricas de la sociedad actual*” y “*El mundo actual*”. Pese a que en ninguno de sus apartados se cita explícitamente el fascismo como objeto de estudio cabría situarlo dentro del bloque “*Bases históricas de la sociedad actual*” y más concretamente en el punto “*Grandes cambios y conflictos en la primera mitad del siglo XX. Imperialismo, guerra y revolución social*”.

La presente unidad didáctica, como ya ha quedado reflejado en los objetivos, también aborda contenidos ubicados en otros puntos de la asignatura, aunque sea de forma tangencial, con el fin de dotarla de mayor coherencia, conectando distintas partes del temario entre sí y con el presente; a saber: “*Transformaciones en la España del siglo XX: crisis del Estado liberal; la II República; Guerra civil; Franquismo*”, “*Arte y cultura en la época contemporánea*”, “*Proceso de construcción de la Unión Europea. España y la Unión Europea hoy*”, “*Cambios en las sociedades actuales. Los nuevos movimientos sociales y culturales. Los medios de comunicación y su influencia*” y “*Focos de tensión y perspectivas en el mundo actual*”.

4.2. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

a) Conceptuales.

Así, los principales bloques de contenido dentro de la unidad quedarían configurados de la siguiente manera:

¿Qué es el fascismo?

- Ubicación cronológica y espacial de su nacimiento y desarrollo.
- Exploración de sus principales rasgos ideológicos a través de discursos y leyes de sus dos máximos representantes (Mussolini y Hitler): anticapitalismo, anticomunismo, autarquía y ultranacionalismo expansivo.
- Otras soluciones políticas, diferencias fundamentales respecto a los movimientos de inspiración marxista: fascismo, comunismo y lucha de clases.

¿Por qué el fascismo?

- Contextualización atendiendo a los precedentes históricos en materia política, económica, social y cultural: la debilidad de las democracias liberales durante la posguerra de la Primera Guerra Mundial, las indemnizaciones de guerra, el paro y la inflación...

¿Cómo el fascismo?

- El fascismo y el control político y económico: partido único, sindicatos, economía planificada, organizaciones paramilitares y otras instituciones.
- El fascismo y los medios de masas: propaganda, estetización de la política y manifestaciones artísticas de los rasgos del fascismo.

¿Fascismo cercano?

- El impacto del fascismo en España: introducción a la intervención extranjera en la Guerra Civil Española y a la composición y equilibrio de fuerzas durante el régimen franquista: Ejército, Iglesia y Falange.
- El neofascismo en Europa: neofascismo, neoliberalismo y conservadurismo tradicionalista, el encaje dentro del arco ideológico de “la derecha”. Representación parlamentaria e institucional del fascismo y el neofascismo en la actualidad.

b) Procedimentales.

- Ser capaces de realizar una breve reflexión autoconsciente sobre los conocimientos y concepciones previas acerca del tema y su origen.
- Iniciación al tratamiento de fuentes primarias textuales con atención a su caracterización, contextualización y análisis y comentario de contenidos, intencionalidad, registro de lenguaje empleado y cualquier otra característica de importancia para su análisis histórico y literario.
- Iniciación al tratamiento de fuentes primarias audiovisuales con atención a su caracterización, contextualización, intencionalidad, funcionalidad, valor estético, contenido simbólico cualquier otra característica de importancia para su análisis histórico y artístico.
- Iniciación al tratamiento de fuentes secundarias cartográficas y demográficas, con atención a su caracterización, contextualización, contenido, relevancia y cualquier otra característica de importancia para su análisis histórico y geográfico.
- La integración de todo ese trabajo para el desarrollo completo del concepto de fascismo, que podrá apoyarse y estructurarse en forma de organizadores avanzados como mapas conceptuales, diarios o relatos breves.
- Utilización de vocabulario propio con atención a los términos técnicos de carácter conceptual.

- Capacidad de expresión oral para la interacción social y trabajo en grupo, tanto cerrado como abierto, para el debate, cuestionamiento, contraste y réplica.
- Realización de una revisión crítica del proceso de aprendizaje en lo que respecta a factores como: la adecuación, claridad y coherencia de lo contenidos, la calidad y variedad de trabajos realizados por el estudiante, la labor del docente y adecuación de la metodología, o la significatividad de los contenidos.

c) Actitudinales.

- Desarrollo de la conciencia social y ciudadana, del sentido ético y de la responsabilidad democrática.
- Respeto a la diversidad de cultural, racial, religiosa, sexual y de cualquier otro rasgo identitario.
- Construcción de criterios de tratamiento de la información, argumentación y estrategias de toma de decisiones que ayuden al desarrollo del pensamiento crítico y a la autonomía.
- Refuerzo de las capacidades relacionales de convivencia y trabajo en equipo con los compañeros y el docente.
- Capacidad de reflexión, autocrítica y valoración del proceso de aprendizaje y el protagonismo de la actividad del alumno en el mismo.

5. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

Como ya se ha adelantado en puntos anteriores, esta unidad está concebida desde el paradigma del aprendizaje, poniendo el foco de los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre el alumno, mientras que se reserva al profesor el papel de creador y dinamizador de actividades didácticas que fomenten la implicación. Durante su actividad, el alumno irá desarrollando su autonomía y construyendo el conocimiento a medida que establezca criterios adecuados de trabajo con la supervisión del docente.

El trabajo del alumno, como ya se ha visto, estará basado en el tratamiento de fuentes primarias y secundarias, encaminado a desarrollar el pensamiento social a través de algunas de sus categorías de análisis características.

Por otra parte, el objetivo fundamental es la construcción de un concepto abstracto y complejo, por lo que la secuenciación y desarrollo de la unidad se inspirará en los pasos del “ciclo de aprendizaje” para el desarrollo conceptual tal y como lo definió Marek (2008) y que consta de tres etapas:

- Exploración.
- Desarrollo del concepto.
- Expansión del concepto.

Con todo ello, se pretende fomentar un aprendizaje activo, profundo y significativo, acompañado de una reflexión metacognitiva sobre el aprendizaje, que se conseguirán con el desarrollo de las siguientes actividades:

Fase 1: cuestionamiento.

- Breve cuestionario (*One Minute Paper*) sobre concepciones previas acerca del tema, naturaleza de las fuentes de información sobre las que se construyeron dichas concepciones, e intereses o sugerencias acerca del objeto de estudio.

Fase 2: exploración del concepto.

- Trabajo individual con cuestionarios de fuentes primarias escritas, que combinan preguntas cerradas y abiertas con los objetivos de: situar cronológica y espacialmente el fascismo, contextualizarlo históricamente, identificar a los agentes históricos más importantes del período y explorar algunos de sus rasgos definitorios.
- Trabajo grupal con esos mismos cuestionarios, con preguntas de síntesis para la descripción y puesta en común de la totalidad de los rasgos apreciables.

Fase 3: desarrollo del concepto:

- Elaboración de un esquema-resumen colectivo que refleje todos los rasgos descritos y las interrelaciones apreciadas entre ellos.
- Charla abierta, dirigida mediante preguntas, sobre fuentes primarias y secundarias de tipo literario y audiovisual y de naturaleza artística, cartográfica y demográfica. El objetivo es la identificación de las principales manifestaciones de los rasgos observados y resaltar la importancia de los medios de comunicación de masas en la difusión del fascismo y el control social.
- Debate sobre el Holocausto aprovechando la vinculación del centro con la UNESCO, que proporciona materiales sobre este y otros temas de carácter humanitario, y las noticias acerca de las primeras prospecciones en el campo de exterminio de Treblinka. El objetivo es abordar la dimensión ética de las Ciencias Sociales: usos y abusos, diálogo Pasado-Historia-Memoria...

Fase 4: expansión del concepto.

- Visionado de material audiovisual y realización de esquemas-resumen sobre el fascismo en la actualidad, su relación con otras líneas ideológicas, su representación institucional y su impacto en la Guerra Civil Española y el Franquismo.

Fase 5: aplicación de los conocimientos y reflexión sobre el aprendizaje.

- Ejercicio individual de análisis de imágenes, mapas y textos tal y como se realizaron en las sesiones preparatorias.
- Cuestionario individual tipo SEEQ en el que se reflexiona sobre el proceso de aprendizaje y el grado de satisfacción del estudiante respecto a áreas como su propio trabajo, el trabajo del profesor o el material y metodología empleados.

Fase 6: prueba final de evaluación.

- Prueba escrita que combina preguntas abiertas y cerradas, definiciones conceptuales, análisis de texto...

6. EVALUACIÓN

Como ya se ha anticipado en la descripción de la metodología y las actividades la evaluación formativa constituirá una parte fundamental para garantizar el éxito de los alumnos. Para facilitar este proceso se utilizará alguna plataforma virtual de la que disponga el centro o se habilitará una a tal fin.

Los alumnos recibirán evaluación formativa de sus realizaciones y dispondrán de esta información y de sus propios trabajos para poder revisarlos y utilizarlos como herramienta de estudio.

- En aquellos tests destinados a poner en cuestión sus conocimientos o concepciones previas: evaluación verbal únicamente para perfilar sus respuestas de forma que pueda obtenerse información valiosa de este tipo de tests (apuntes sobre el grado de expresividad adecuado, la posibilidad de incluir ejemplos de situaciones reales, la necesidad de justificar las respuestas...).
- En el trabajo con fuentes mediante el asesoramiento y orientación verbal del profesor y, al finalizar las actividades, con correcciones individuales por escrito que incluirán notas formativas y una calificación orientativa.
- Durante los debates el profesor ejercerá como moderador, hará las correcciones o indicaciones verbales oportunas y tomará notas sobre la actividad individual y los roles asumidos por los participantes dentro del grupo, que se expondrán al final de la sesión.

La evaluación sumativa se establecerá sobre dos realizaciones de los alumnos y se repartirá de la siguiente manera:

- En el análisis de fuentes artísticas, geográficas y literarias de la penúltima sesión, en el que podrá optarse hasta a un 30% de la nota final.

- En el examen final, que concentrará hasta el 70% de la calificación total.

Para poder obtener el 100% de la calificación el alumno deberá ser capaz de:

- Caracterizar el fascismo en función de la definición y relación de sus principales rasgos ideológicos.
- Identificar las diversas manifestaciones políticas, sociales, geográficas, legales, económicas y artísticas de dichos rasgos y asociarlas con ellos.
- Ubicar su nacimiento y desarrollo en el tiempo y el espacio, exponiendo los precedentes y causas de su auge y el impacto que ese contexto tuvo en la orientación ideológica del fascismo.
- Diferenciar el fascismo del resto de sistemas políticos de la época, especialmente de los de inspiración marxista, en atención a su distinta forma de plantear y afrontar la lucha de clases.

7. RECURSOS MATERIALES

Como ya ha quedado claro al hablar de las actividades, las fuentes primarias y secundarias más allá del libro de texto serán fundamentales para la puesta en práctica de esta unidad, a saber:

- Cuestionario sobre concepciones previas.
- Cuestionarios de fuentes primarias de origen político, literario y legal.
- Cuestionarios de fuentes audiovisuales primarias y secundarias, tanto artísticas como geográficas y literarias.
- Cuestionario SEEQ modificado.

Todo ellos elaborados por el profesor a partir de bibliografía específica y recursos online, entre cuyos materiales se encuentran: el discurso de Hitler conocido como *“El Triunfo de la Voluntad”*, en el documental homónimo de Leni Riefenstahl; fragmentos de otras intervenciones de Hitler y Mussolini y también extractos de las *Leyes de Nuremberg*. Por otra parte, mapas y tablas demográficas, especialmente en relación con el *Lebensraum*. También carteles de propaganda, así como imágenes de arquitectura, escultura y urbanismo racionalista, fotografías de represaliados y el texto del *Manifiesto Futurista*. Así mismo, tablas de datos económicos sobre paro, producción o la hiperinflación durante la República de Weimar; e información diversa de actualidad: noticias sobre las excavaciones en Treblinka, datos estadísticos de intención de voto y representación parlamentaria...

El uso de la pizarra digital u otros elementos de proyección será necesario para la realización de aquellas actividades que requieran el uso de fuentes audiovisuales. La pizarra tradicional se utilizará también en la realización de esquemas y otros organizadores avanzados.

Además, el cuaderno personal de los alumnos será fundamental para seguir la actividad diaria, recoger sus impresiones y plasmar sus esquemas y otras realizaciones. El libro de texto no constituirá un elemento prioritario durante las sesiones de clase, pero los materiales y explicaciones se

adecuarán a sus contenidos y organización para que pueda ser utilizado como herramienta de consulta de datos y apoyo al estudio.

ANEXO II

A continuación vamos a trabajar una serie de fuentes históricas relacionadas con Benito Mussolini. Por favor, lee atentamente cada fragmento y contesta a las preguntas que lo acompañan, cuando hayas terminado contesta al bloque de preguntas finales. Apunta y consulta las dudas que tengas, especialmente las de vocabulario y comprensión lectora.

Discurso de Benito Mussolini en la Asamblea del Partido Socialista que resuelve su expulsión, Milán, 25 de noviembre de 1914.

(Corresponde a la época en que Mussolini integraba al Partido Socialista, como uno de sus principales dirigentes y, además, era redactor de la revista "AVANTI" del partido, pero es expulsado del mismo por defender la intervención de Italia en la guerra.

“Ustedes son más rigurosos que los jueces burgueses, [...] si creen que soy indigno de militar entre ustedes directamente expúlsenme, pero tengo el derecho a reclamarles un acto de acusación formal y completa. Sin embargo, en esta asamblea, el acusador todavía no ha establecido si es un asunto político o una cuestión moral. Así es que voy a ser guillotinado con una orden del día que no dice nada de lo que tenía que decir: «Usted es indigno por estas y estas razones», entonces yo habría aceptado mi destino. Pero de esto nada se ha dicho, y muchos de ustedes, si no todos, saldrán de aquí con una conciencia perturbada.

[...] Ustedes creen que están firmando mi partida de defunción pero están muy equivocados. Hoy me odian, porque en el fondo de sus corazones, todavía me aman. Pero todavía les falta ver mucho de mí. Doce años de vida en mi partido es garantía suficiente de mi fe en el socialismo. El socialismo es algo que está arraigado en mi corazón. Lo que me separa de ustedes hoy no es una pequeña disputa, es una cuestión muy importante que divide en realidad a todo el socialismo.

[...] Amilcare Cipriani ya no podrá ser su candidato porque él ha dicho, verbalmente y por escrito, que si sus setenta y cinco años se lo permitieran, él estaría en las trincheras de la lucha contra la reacción militar europea, que sofoca la revolución.

El tiempo probará quien estaba en lo cierto, y quién estaba equivocado en este formidable dilema que hoy provoca una confrontación tal en el socialismo, que nunca antes había ocurrido en la historia de la humanidad, como tampoco antes había habido una conflagración en la cual millones de proletarios se encuentran enfrentados los unos contra los otros.

[...] Desde ahora, jamás tendré piedad alguna con quienes se muestren reticentes, con los cobardes y los hipócritas. Y yo seguiré de este lado. No tienen que creer que las clases medias apoyan nuestra intervención. Ellos nos señalan y acusan de temerarios, y temen que el proletariado, una vez armado con bayonetas, las utilice a su antojo.

No crean que porque me quitan el carnet de miembro del partido también van a quitarme la fe en la causa, o que van a impedir que siga trabajando por el socialismo y por la revolución.”

¿Sabías que Mussolini había sido socialista? ¿Te sorprende? ¿Por qué?

¿Qué piensa Mussolini de la burguesía y del proletariado en este momento?

Benito Mussolini, fragmento de un discurso pronunciado en 1922:

“Ni agrupaciones ni individuos fuera del Estado. El fascismo es opuesto al socialismo, que reduce la historia a la lucha de clases y que ignora la unidad del Estado... Por las mismas razones, el fascismo es enemigo del sindicalismo [...]. El fascismo quiere un Estado fuerte y es el Estado el único que puede resolver las dramáticas contradicciones del capitalismo.”

Benito Mussolini, 21/9/1924, Roma:

"El [fascismo](#) no es, no puede y no quiere ser la guardia de los privilegios del individuo o de la clase, sino que quiere ser la guardia que tutela la seguridad y la grandeza indudable del pueblo italiano".

¿Qué opina ahora Mussolini de las clases sociales y el socialismo?

¿Y del capitalismo?

Benito Mussolini, 28/10/1926, desde el balcón del Palacio Chigi, Roma:

"Nosotros hemos constituido el [Estado Corporativo](#) y [Fascista](#). El Estado de la sociedad nacional. El Estado que concentra, controla, armoniza y modera al mismo tiempo los intereses de todas las clases sociales, que se ven protegidas igualmente. Y mientras antes, durante los años del régimen demoliberal, las masas obreras que miraban al Estado con desconfianza estaban fuera del Estado, estaban contra él y lo consideraban como un enemigo de todos los días y de todas las horas, hoy no hay un italiano que trabaje que no busque su puesto en las

corporaciones, en las federaciones, que no quiera ser una molécula viviente de ese grande e inmenso organismo viviente que es el Estado Nacional Corporativo [Fascista](#). Los sedimentos de la vieja y menguada [Italia](#) demoliberal, deben ser despiadadamente arrancados de las almas y destruidos para siempre.

¿Qué diferencia hay entre los sindicatos y los obreros de época demoliberal y los del Estado Fascista?

¿Qué relación hay entre fascismo y democracia?

Benito Mussolini a los Camisas Negras, Roma, 19 de mayo de 1926:

"La organización corporativa del Estado, ya es un hecho consumado. Ese estado democrático y liberal, débil y agnóstico, ya no existe. En su lugar ha surgido el Estado [Fascista](#). Por primera vez en la historia, una revolución constructiva como la nuestra creó un terreno pacífico para las actividades productivas, incorporando todas las fuerzas económicas e intelectuales a una sola organización y encauzándolas hacia un propósito común.

Por primera vez en la historia se ha creado un poderoso sistema de grandes asociaciones, dentro del cual todas las posiciones se hallan sobre un mismo plano de igualdad, reconocidas todas ellas por el Estado Soberano en sus intereses legítimos y conciliables.

Hoy, por fin, el pueblo está trabajando en sus diversas actividades y categorías dedicando sus esfuerzos al Estado [Fascista](#), conscientemente, vigorosamente, para alcanzar su destino verdadero.

[...] [Camisas negras](#) ¡Agitad vuestras banderas y celebrad con un acto de lealtad este día que es uno de los más gloriosos de nuestra revolución!"

¿El fascismo es un movimiento conservador?

¿Cuál es el "propósito común" del que habla Mussolini? ¿Quién decide cuál es?

Ahora, teniendo en cuenta tus respuestas anteriores contesta a esta pregunta: ¿Cuáles son las principales características del fascismo que has observado en los textos? (Recuerda que resumir el argumento o ideas principales de un texto NO CONSISTE EN COPIAR Y PEGAR FRAGMENTOS DEL TEXTO, aunque puedes utilizar alguna palabra o término clave de los discursos).

Presta especial atención a los siguientes aspectos:

- **Papel del individuo dentro del Estado Fascista.**
- **Postura del fascismo respecto a la democracia.**
- **Puntos comunes y diferencias entre fascismo y socialismo.**

Cuando termines, júntate con los compañeros que tienen DISTINTO MATERIAL, explica al grupo las conclusiones de tu trabajo y escucha las del resto. Cuando hayáis acabado, enumerad las características del fascismo que habéis descubierto entre todos y señalad las posibles diferencias entre los casos alemán e italiano.

A continuación vamos a trabajar una serie de fuentes históricas relacionadas con Benito Mussolini. Por favor, lee atentamente cada fragmento y contesta a las preguntas que lo acompañan, cuando hayas terminado contesta al bloque de preguntas finales. Apunta y consulta las dudas que tengas, especialmente las de vocabulario y comprensión lectora.

Benito Mussolini a los Camisas Negras, Roma, 23 de febrero de 1941:

“Os preguntasteis alguna vez [...] ¿desde cuándo estamos en guerra? No es sólo desde hace ocho meses. [...] No es desde septiembre de 1939 cuando, por el juego de las garantías a [Polonia](#), [Gran Bretaña](#) desencadenó la conflagración con criminal y premeditada voluntad. [...] En realidad estamos en guerra desde el año 1922, es decir, desde el día en que enarbolamos contra el mundo [masónico](#), democrático y [capitalista](#) la bandera de nuestra revolución, que en aquel entonces era defendida por un puñado de hombres.

El estallido de las hostilidades, el [1 de septiembre de 1939](#), nos encontró al final de dos guerras, que nos impusieron sacrificios de vidas humanas relativamente reducidas, pero que nos exigieron un esfuerzo logístico y financiero sencillamente enorme. De haber estado en condiciones al cien por ciento, hubiéramos entrado en la lucha en septiembre de 1939, no en junio de 1940.

Desde el año 1935, la atención de nuestros estados mayores fue puesta en [Libia](#). Toda la obra de los gobernadores que se alternaron en [Libia](#) fue dirigida a convertir en potencia económica, demográfica y militar a aquella vasta región, transformando zonas desérticas en fecundas. Entre octubre y noviembre, fue cuando [Gran Bretaña](#) arrojó contra nosotros las masas de sus fuerzas imperiales, reclutadas en tres continentes y armadas por el cuarto. Ahora bien, no somos nosotros como los ingleses y nos jactamos de ello. No hicimos nosotros de la mentira un arte de gobierno, ni tampoco un narcótico para el pueblo, cual lo hacen los gobernantes de Londres”.

Según expresa Mussolini en el primer párrafo ¿quiénes son los enemigos del fascismo?

¿Qué quería conseguir el fascismo italiano en Libia?

¿Qué opina Mussolini del imperialismo británico? ¿Crees que hay alguna diferencia entre el imperialismo británico y las actuaciones de Italia en Libia?

Benito Mussolini, fragmento de un discurso pronunciado en 1921:

“Se habla mucho de la actividad violenta de los fascistas. Nos reservamos el derecho de controlarla... entre tanto y mientras lo consideremos necesario, seguiremos golpeando con menor o mayor 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."

Benito Mussolini, 29/10/1922, al corresponsal de United Press:

"Todo lo que hacemos es por el bien de [Italia](#). La disciplina es el mejor requerimiento de [Italia](#). El equilibrio y la conciliación son las bases de nuestra política extranjera".

¿Qué diferencias de lenguaje hay entre estos dos textos?

¿Por qué crees que Mussolini habla de forma tan distinta en estas dos ocasiones?

Benito Mussolini, 30/10/1922, al corresponsal del Chicago Tribune:

"No tenemos más que un amor: [Italia](#). ¡Ay de aquél que quiera dañarla! La Biblia dice: ojo por ojo, diente por diente. Nosotros decimos: dos ojos por un ojo y dos dientes por un diente".

Este párrafo tiene un lenguaje muy distinto al anterior, pero Mussolini dice defender una misma prioridad en ambos ¿cuál es?

Benito Mussolini, 3/1/1925, Roma:

"[Italia](#) tendrá la paz y se la daremos con amor si es posible o con la fuerza si es necesario".

Benito Mussolini, 28/3/1926, Aniversario de la fundación de los Fascios de Combate:

"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".

Viendo el lenguaje empleado ¿cómo calificarías los métodos y la ideología fascista?

Benito Mussolini, 20/9/1922, Udine:

"A un pueblo le es necesaria la disciplina para alcanzar la potencia. La potencia es la resultante de una coordinación de esfuerzos de todos los ciudadanos, que se sienten cada cual en su sitio y todos dispuestos a cumplir su deber".

Benito Mussolini, 19/6/1923, Roma:

"Me enorgullezco de ser lo que soy, esto es: un hombre que antes de imponer sacrificios a los demás se los impone a sí mismo y que antes de llamar a la disciplina a los demás se somete a esa disciplina".

Benito Mussolini, 23/10/1925, al movimiento sindical:

"Los mejores [fascistas](#) obedecen en silencio y trabajan con disciplina. Nosotros decimos: primero los deberes, luego los derechos".

¿Cuál es el deber de los ciudadanos del Estado Fascista?

¿Quién lo decide?

Benito Mussolini, 24/9/1924, Asti:

"Yo amo al pueblo italiano, lo amo a mi manera: mi amor es el amor armado, no el amor cursi y enclenque sino el severo y viril. La indisciplina, las impaciencias y las protestas están limitadas a una minoría [...] sin influencia ni acuerdo".

¿Qué podían esperar quienes no cumplieran con ese deber?

Benito Mussolini, fragmento de un discurso de 1934:

"El pueblo es el cuerpo del Estado, y el Estado es el espíritu del pueblo. En la doctrina fascista el pueblo es el Estado y el Estado es el pueblo. Todo en el Estado, nada contra el Estado, nada fuera del Estado."

Benito Mussolini, 5/1/1923, Mensaje al pueblo inglés:

"El [fascismo](#) italiano no ha sido tan solo una revuelta política contra los gobiernos débiles e incapaces que habían dejado perder la autoridad del Estado y amenazaban detener a Italia en el camino de su mayor desarrollo, sino que ha sido una revolución espiritual contra todas las

viejas ideologías que corrompían los sagrados principios de la religión, de la [Patria](#) y de la Familia. Como revuelta espiritual, el [Fascismo](#) ha sido expresión directa del pueblo".

¿Crees que Mussolini se refiere a todos los italianos cuando habla del “pueblo italiano”?

¿Qué institución controla que todo funcione según los principios del fascismo?

Ahora, teniendo en cuenta tus respuestas anteriores contesta a esta pregunta: ¿Cuáles son las principales características del fascismo que has observado en los textos? (Recuerda que resumir el argumento o ideas principales de un texto NO CONSISTE EN COPIAR Y PEGAR FRAGMENTOS DEL TEXTO, aunque puedes utilizar alguna palabra o término clave de los discursos).

Presta especial atención a los siguientes aspectos:

- **Política exterior fascista: objetivos, lenguaje y métodos.**
- **El individuo y la libertad de opinión dentro del Estado Fascista.**
- **Relación entre raza, cultura y expansionismo.**

Cuando termines, júntate con los compañeros que tienen DISTINTO MATERIAL, explica al grupo las conclusiones de tu trabajo y escucha las del resto. Cuando hayáis acabado, enumerad las características del fascismo que habéis descubierto entre todos y señalad las posibles diferencias entre los casos alemán e italiano.

A continuación vamos a trabajar una serie de fuentes históricas relacionadas con Hitler y el nazismo. Por favor, lee atentamente cada fragmento y contesta a las preguntas que lo acompañan, cuando hayas terminado contesta al bloque de preguntas finales. Apunta y consulta las dudas que tengas, especialmente las de vocabulario y comprensión lectora.

Hitler, Mein Kampf:

“Lo que hoy se presenta ante nosotros en materia de cultura humana, de resultados obtenidos en el terreno del arte, de la ciencia y de la técnica es casi exclusivamente obra de la creación del ario. Es sobre tal hecho en el que debemos apoyar la conclusión de haber sido éste el fundador exclusivo de una Humanidad superior, representando así el prototipo de aquello que entendemos por hombre.”

Hitler, Mein Kampf:

“Sin la posibilidad de emplear gente inferior, el ario nunca habría podido dar los primeros pasos hacia su civilización, del mismo modo que, sin la ayuda de animales apropiados, poco a poco domados por él, nunca habría alcanzado una técnica, gracias a la cual va pudiendo prescindir de los animales. [...] Antes fue el vencido quien debió tirar del arado y sólo después de él vino el caballo.

¿Qué tipo de diferencia hay entre el “hombre superior” del nazismo y el resto?

¿Cómo han contribuido las razas inferiores a la civilización? ¿Cómo se les valora?

Leyes de Núremberg del 15 de septiembre de 1935:

“Se prohíben los matrimonios entre judíos y súbditos de sangre alemana o asimilada.

Se prohíben las relaciones extramatrimoniales entre judíos y súbditos de sangre alemana o asimilada.

Se prohíbe que los judíos contraten a empleadas de hogar de sangre alemana o asimilada mayores de cuarenta y cinco años.

Se prohíbe a los judíos enarbolar o engalanar con los colores alemanes nacionales. En cambio pueden hacerlo con los colores judíos; el ejercicio de este derecho está garantizado por el Estado.

Las infracciones se sancionaran con pena de prisión o reclusión.”

¿Cuál es el objetivo principal de cada uno de estos párrafos de las Leyes de Núremberg?

Discurso de Hitler, 1936.

“Se nos ha obligado a ser espectadores y no es que el pueblo alemán lo haya aceptado, sino que al estar sin armas no podía participar en la acción. Hemos aprendido en estos años a despreciar a los demócratas del mundo. En esta época hemos encontrado solo a un estado entre las potencias europeas, y a la cabeza de este Estado a un solo hombre que haya sido comprensivo con el desastre de nuestro pueblo: es mi gran amigo Benito Mussolini”.

Hitler, 16 de julio de 1941:

“Los rusos han ordenado una guerra de guerrillas detrás de nuestras líneas. Esta guerra de guerrillas presenta una ventaja: nos brinda la posibilidad de exterminar todo aquello que se nos ponga por delante”

Hitler, Mein Kampf:

En horas de angustia surgen súbitamente, de personas aparentemente inofensivas, héroes dotados de resuelto valor ante la muerte y de gran frialdad de reflexión. Nada mejor que la guerra nos ofrece la posibilidad de realizar tal observación. Si no hubiera sido por tal momento de prueba, nadie habría presentado al héroe en el muchacho aún imberbe. Casi siempre es necesaria alguna situación violenta para provocar al genio”.

Según el primer texto ¿quiénes son los enemigos y aliados de Alemania?

¿Qué significa para Hitler la violencia?

Además de la pureza racial ¿qué otras características tiene el “héroe” según Hitler?

Hitler, Mein Kampf, titulado «Orientación política hacia el este»:

“La política exterior del Estado racista, tiene que asegurar a la raza que abarca ese Estado, los medios de subsistencia sobre este planeta, estableciendo una relación natural, vital y sana, entre la densidad y el aumento de la población, por un lado, y la extensión y la calidad del suelo en que se habita, por otro. Solo un territorio suficientemente amplio, puede garantizar a un pueblo la libertad de su vida. (...) El movimiento nacionalsocialista tiene que imponerse la misión de subsanar la desproporción existente entre la densidad de nuestra población y la extensión de nuestra superficie territorial. (...) Y esta es la única acción que ante Dios y nuestra posteridad alemana puede justificar un sacrificio de sangre.”

Hitler, 22 de agosto de 1939:

“He dispuesto —y haré fusilar a todo aquél que pronuncie la menor crítica— que el objetivo de la guerra sea no ya alcanzar líneas concretas, sino la aniquilación física del enemigo. Por tanto, he puesto en situación de combate a mis formaciones de la calavera SS Totenkopf-Standarten, por el momento solo en el Este, con la orden de enviar a la muerte de forma implacable e inmisericorde a todo hombre, mujer y niño de origen y lengua polacos (...) Polonia será despoblada y colonizada por alemanes.”

¿Cuál es el principal objetivo de la política exterior nazi? ¿A quién beneficiaba y a quién perjudicaba? ¿Crees que tiene alguna relación con el concepto nazi de raza?

¿Con qué métodos se consiguió?

Ahora, teniendo en cuenta tus respuestas anteriores contesta a esta pregunta: ¿Cuáles son las principales características del fascismo que has observado en los textos? (Recuerda que resumir el argumento o ideas principales de un texto NO CONSISTE EN COPIAR Y PEGAR FRAGMENTOS DEL TEXTO, aunque puedes utilizar alguna palabra o término clave de los discursos).

Presta especial atención a los siguientes aspectos:

- Política exterior fascista: objetivos, lenguaje y métodos.
- El individuo y la libertad de opinión dentro del Estado Fascista.
- Concepto de raza y relación con las políticas del Estado.

Cuando termines, júntate con los compañeros que tienen DISTINTO MATERIAL, explica al grupo las conclusiones de tu trabajo y escucha las del resto. Cuando hayáis acabado,

enumerad las características del fascismo que habéis descubierto entre todos y señalad las posibles diferencias entre los casos alemán e italiano.

ANALIZA LAS SIGUIENTES IMÁGENES:

1.a) ¿Puedes nombrar alguna de las regiones que aparecen en el mapa? ¿Qué tienen en común? ¿Cómo intervino Hitler en ellas?

1.b) Analiza todos los aspectos del fascismo que recoge la frase “Ein volk, ein Reich, ein Führer”, en relación con el mapa y el trabajo realizado en clase.

- Un Pueblo:

- Un Imperio:

- Un Líder:

2.a) Este es un extracto del Manifiesto Futurista, léelo antes de analizar la siguiente imagen.

Afirmamos que el esplendor del mundo se ha enriquecido con una belleza nueva: la belleza de la velocidad. Un coche de carreras con su capó adornado con grandes tubos parecidos a serpientes de aliento explosivo... un automóvil rugiente que parece que corre sobre la metralla es más bello que la [Victoria de Samotracia](#).

Es desde Italia donde lanzaremos al mundo este manifiesto nuestro de violencia atropelladora y aventureros que huelen el horizonte, en las locomotoras de pecho ancho que pisan los raíles como enormes caballos de acero embridados de tubos y al vuelo resbaladizo de los aviones cuya hélice cruje al viento como una bandera y parece que aplauda como una loca demasiado entusiasta, incendiaria, con el cual fundamos hoy el "futurismo", porque queremos liberar este país de su fétida gangrena de profesores, de arqueólogos, de cicerones y de anticuarios.

Ya durante demasiado tiempo Italia ha sido un mercado de antiguallas. Nosotros queremos liberarla de los innumerables museos que la cubren toda de cementerios innumerables.

Filippo "caretula" Tommaso Marinetti, "Le Figaro", 20 de febrero de 1909.

Este es un edificio racionalista encuadrado dentro del Futurismo Italiano ¿crees que refleja la imagen de modernidad planteada por el futurismo o que, por el contrario, está basado en modelos clásicos? ¿Por qué crees que existe esa relación?

2.b) Este edificio es además una representación simbólica de la sociedad fascista ¿qué institución identificarías con el edificio y cuáles son sus principales características?

¿Quiénes la forman, cómo están representados y qué cualidades tienen?

Preguntas del examen.

Responde a las siguientes preguntas a partir del trabajo realizado en clase y con apoyo del texto:

- 1- ¿A qué se opone el autor y por qué?
- 2- ¿Cómo justifica el fascismo el rechazo al sufragio universal?
- 3- Explica el concepto de fascismo a partir de sus principales rasgos.

Caracteriza brevemente: República de Weimar.

ANEXO III

Puesta en práctica de la unidad didáctica:

Esta unidad didáctica se diseñó e impartió como parte de las prácticas obligatorias del Máster de Profesorado de E.S.O. y Bachillerato de la Universidad de Zaragoza que, en mi caso, tuvieron lugar en el Colegio Sagrada Familia y, en lo que respecta a la unidad didáctica, en el grupo de Diversificación Curricular de 4º de E.S.O.

A continuación resumiré brevemente el proceso de diseño y pasaré rápidamente a la puesta en práctica de la unidad. Para cualquier duda acerca del contexto del centro, las características del alumnado o los contenidos, objetivos, actividades, metodología o criterios de evaluación de la presente unidad, consúltese el trabajo adjunto dedicado a estas cuestiones.

a) Inicios del proceso de diseño:

Esta fase comenzó antes de mi llegada al centro y se apoyó en las enseñanzas teóricas y prácticas del Máster, especialmente en las de las asignaturas de especialidad: *Diseño curricular de Ciencias Sociales*, *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Ciencias Sociales*, *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Ciencias Sociales* o *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Ciencias Sociales*. Por otra parte, conté también con el asesoramiento y acuerdo de mi tutora del centro de prácticas, Doña Águeda Tutor Monge, con quién mantuve contacto vía email.

En estos primeros pasos perfilé mi enfoque y posicionamiento epistemológico, la metodología, los contenidos, objetivos y secuenciación de la unidad didáctica e incluso algunas de las actividades a realizar.

b) Revisión y adaptación del diseño previa a la puesta en práctica:

Esta segunda fase arrancó con mi llegada al centro y la considero inexcusable para alcanzar el éxito de cualquier unidad didáctica o programación, pues, por mucho que un profesor tenga claras su posición e intenciones educativas, tiene que contar con que su alumnado es el elemento

fundamental del proceso (más aún si ese enfoque es constructivista, como es el caso).

Así pues, esta revisión de la programación estuvo basada en una primera observación, previa a la puesta en práctica de la unidad didáctica, encaminada fundamentalmente a identificar las necesidades, fortalezas y debilidades educativas de los miembros del grupo, las relaciones sociales dentro del mismo y las dinámicas educativas a las que están habituados. Todo ello para afinar al máximo el diseño de las actividades y ajustarlas adecuadamente al escenario particular (conocimientos previos, hábitos de trabajo y estudio...).

Los cambios más significativos que se produjeron fueron:

- Sustitución de una actividad individual de análisis de imágenes en base a un cuestionario con preguntas escritas (que iba a ser realizada por de tres alumnos de la clase, mientras sus restantes compañeros se dedicaban a las fuentes primarias escritas) , por una sesión igualmente de análisis pero de carácter colectivo y en forma de charla abierta, en la que participasen todos los alumnos ayudados por el profesor.

Esta modificación se debió a la reconsideración del grado de competencia que los alumnos podían tener en ese momento en cuanto al análisis de imágenes y otras fuentes audiovisuales. Me pareció que un análisis grupal sería más económico en cuanto al tiempo, más dinámico por poder reconducirles verbalmente y a través del cuestionamiento directo y la repregunta en vez de tener que apoyarles individualmente en la comprensión del cuestionario escrito. Además, los alumnos podrían compartir, contrastar y verificar sus respuestas individuales de forma más directa.

- Inclusión de un nuevo modelo de cuestionario sobre fuentes primarias escritas, que sustituyó al de imágenes y permitió reducir la carga de trabajo de los alumnos que iba a dedicarse a su análisis inicialmente. Los textos seleccionados, divididos inicialmente en dos cuestionarios a realizar por dos grupos de alumnos (7 alumnos en

total), se estructuraron definitivamente en 3 cuestionarios, a realizar por tres grupos que englobaban a los 10 alumnos de la clase, limitando la duración de la tarea.

- Revisión de las fuentes primarias escritas para limitar la longitud de los textos y omitir, en la medida de lo posible, aquellos pasajes de lenguaje simbólico que no añadiesen información significativa. Este cambio respondió a las limitaciones en comprensión lectoescrita del común del grupo, quizá la competencia (lingüística) menos desarrollada por los alumnos.
- En base a ese mismo criterio se añadieron una serie de cuestiones más bien cerradas y sencillas para iniciar el análisis de los textos, de forma que los alumnos tuvieran una idea inicial clara sobre lo que debían identificar, y haciendo que la dificultad aumentase progresivamente dentro de la actividad a medida que se incluían preguntas abiertas.

Durante este período se fijaron, además, los criterios de evaluación y las actividades que quedaban pendientes de diseñar, así como la duración total de la unidad.

c) Revisión y adaptación de la unidad durante su puesta en práctica:

Como ya he señalado anteriormente, la unidad debe ser flexible y estar abierta a la revisión y adaptación en función de una serie de variables centradas esencialmente en el estudiante. Esta observación y adaptación no acaba con el diseño de la unidad, sino que debe proseguir a lo largo de las clases, mientras se desarrolla la unidad, atendiendo al ritmo y logros de aprendizaje observados en los alumnos.

En esta segunda fase de observación, destacaron algunos cambios significativos en cuanto a la duración de la unidad, que se amplió en dos sesiones por motivos que explicaremos a continuación, una ampliación paralela de los contenidos, y la modificación de la evaluación sumativa. A saber:

- Inclusión de una charla-debate sobre el Holocausto aprovechando la vinculación del centro con la UNESCO, que proporciona materiales sobre este y otros temas de carácter humanitario, y las noticias acerca de las primeras prospecciones en el campo de exterminio de Treblinka, iniciadas durante esa misma semana. El objetivo fue abordar la dimensión ética de las Ciencias Sociales: usos y abusos, diálogo Pasado-Historia-Memoria...En esta sesión participaron únicamente 7 estudiantes, dado que durante esa hora otros tres compañeros estaban realizando un examen de recuperación. Por este motivo, los contenidos tratados quedaron fuera de la evaluación, de forma que no perjudicasen a los ausentes, y se eligieron en función de los propios intereses manifestados por los alumnos acerca del tema.
- Inclusión de una sesión originalmente programada y que posteriormente había sido eliminada por falta de tiempo. La sesión en cuestión tenía como objetivo la expansión del concepto de fascismo más allá de los casos italiano y alemán en la primera mitad del siglo XX, abordando su influencia en España, sus cambios y continuidad hasta el presente y su encaje en el arco ideológico actual.

La necesidad de retomar esta sesión se hizo palmaria durante una sesión en la que Águeda explicó la alineación de fuerzas políticas durante la Segunda República. Durante la misma, la expresión corporal de los alumnos indicaba una total falta de atención, interés y comprensión del tema. Al finalizar la clase les pregunté en privado y manifestaron sinceramente que no comprendían nada, porque desconocían totalmente el significado e implicaciones políticas de “la izquierda” y “la derecha”, siendo incapaces de identificar a ninguno de sus líderes actuales o históricos, sus “siglas” o partidos más representativos, ni sus reivindicaciones políticas más significativas.

Así pues, se incluyó dicha sesión con total acuerdo por parte de la tutora, por considerarla absolutamente fundamental para el desarrollo de la autonomía social y ciudadana que los alumnos necesitarán en un futuro inmediato (baste decir que dos de ellos eran mayores de edad y,

en el plazo de tan sólo un mes, debían afrontar sus primeras elecciones con derecho a voto con una total falta de la perspectiva y criterios político-sociales imprescindibles para ejercer de forma responsable el derecho al voto democrático).

- Modificación de la evaluación sumativa: se decidió al término de la penúltima sesión, de común acuerdo con la tutora y los alumnos. La actividad de comentario de imágenes pasó a ser únicamente de evaluación formativa, con comentarios a las respuestas y una nota meramente orientativa.

Este cambio se produjo por la falta de asistencia de dos alumnos a la sesión preparatoria para dicha actividad, por causa de fuerza mayor; y por las dificultades observadas durante el desarrollo del ejercicio que, consideramos, no reflejaban el trabajo de los alumnos durante las clases y lastrarían en exceso la nota final. Decidimos que el 30% de la calificación asignado a esta actividad se valoraría con la entrega de los esquemas, resúmenes o reflexiones personales que los alumnos realizaron durante las clases.

d) Desarrollo de las sesiones:

La secuenciación y desarrollo de la unidad siguió los pasos del “ciclo de aprendizaje” tal y como lo definió Marek (2008), está enfocada desde el paradigma del aprendizaje, con un enfoque constructivista, que pretende el aprendizaje profundo a través de una intensa actividad del alumno basada en el tratamiento de fuentes. Los detalles pueden consultarse en la programación de la unidad y los materiales utilizados se incluyen en los anexos del trabajo.

Las sesiones se desarrollaron de la siguiente manera:

- Primera sesión, 60 minutos:

Los estudiantes se enfrentaron a dos cuestionarios: uno muy breve (*one minute paper*) de preguntas abiertas sobre sus concepciones acerca del fascismo, idéntico para los 10 alumnos. Y un segundo más extenso, con fuentes primarias escritas y preguntas, tanto dirigidas y más bien cerradas

como abiertas, enfocadas a que fuesen perfilando las principales características del fascismo.

Realizaron los cuestionarios individualmente (había tres modelos diferentes, cada uno de ellos a realizar por tres o cuatro alumnos: tres con fuentes sobre el nazismo, otros tres con fuentes sobre el fascismo italiano y otros tres igualmente enfrentados a fuentes sobre el caso italiano, pero diferentes a las anteriores). Luego, se juntó a los alumnos que tenían el mismo material para que respondieran unas cuestiones finales de recapitulación de manera conjunta.

Esto se correspondería con las fases de "exploración del concepto" y el principio de la de "desarrollo del concepto" establecidas por Marek (2008).

Este trabajo estaba planteado, a priori, para poder abarcar dos sesiones completas, pero la buena disposición de los alumnos (a pesar de los consabidos problemas de lectoescritura y de las reticencias iniciales) hizo que casi se diera por terminado en una sesión.

En la parte final, en la que se juntó a los alumnos en pequeños grupos, el éxito de la dinámica fue, según mis expectativas y observaciones, menor del esperado. La tónica general fue la de tratar de elaborar respuestas correctas a partir de la agregación de respuestas correctas parciales, sumando las de cada alumno sin un proceso deliberativo intenso. Estos resultados insatisfactorios podrían deberse, fundamentalmente, a la falta de costumbre por parte de los alumnos al trabajo deliberativo y seguramente mejoraría a partir de la repetición de esta misma dinámica, pero también cabría revisar la formulación de las preguntas o el trabajo de apoyo del profesor durante la sesión.

- **Segunda sesión, 45 minutos:**

Al inicio de la sesión les di algunas impresiones y correcciones sobre sus respuestas del día anterior, ya revisadas, para que fueran formándose criterios sobre cómo realizar este tipo de trabajo en el futuro.

A continuación, se formaron otra vez grupos de tres alumnos, pero de forma que cada uno de ellos tuviera material diferente al de sus dos

compañeros. Para que debatieran y contrastaran las distintas informaciones que cada cual había extraído de sus fuentes, acabando el trabajo de discusión en grupo con otras preguntas que debían responder en conjunto.

Finalmente, fui haciéndoles preguntas sobre sus conclusiones para elaborar con ellas un esquema general en la pizarra. Aquí acabamos la fase de "desarrollo del concepto" según Marek (2008).

El desarrollo y los logros de la sesión fueron positivos, la única pega fue la escasez de tiempo, que me hizo llegar al final muy justo.

- **Tercera sesión, 60 minutos:**

Consistió en una presentación de material audiovisual, mediante el cual, los rasgos del fascismo definidos con anterioridad podían observarse en algunas de sus expresiones y representaciones más impactantes: el discurso de Hitler en "*El Triunfo de la Voluntad*", carteles de propaganda, fotografías sobre represaliados de la época, mapas, obras de arte y arquitectura racionalista...

El objetivo era consolidar los conocimientos que habían desarrollado en las otras dos sesiones, así como introducir la cuestión de la importancia de la comunicación y los medios de masas (la sesión se estructuró en torno a cuestiones como las que Beck y McKeown utilizaron en QTA en 2001 pero adaptadas a imágenes en vez de a textos).

La información y conclusiones obtenidas hasta este momento se presentaron como íntimamente relacionadas con las del libro de texto, comparando unas y otras para que, a partir de entonces, pudieran disponer de él, así como de todos los demás materiales utilizados o generados por ellos mismos para preparar las pruebas de evaluación del tema.

En esa tercera sesión, la actitud de los alumnos fue, si cabe, mejor que en la primera. Baste decir que ninguno preguntó cuánto tiempo de clase faltaba en ningún momento (algo habitual en todas las lecciones). También se dio el caso de un alumno que debía abandonar el centro antes del final de la clase por razones personales y que había manifestado su intención de no

acudir a la misma, sin embargo finalmente acudió y acabó negándose a abandonar el aula hasta finalizar la sesión.

- **Cuarta sesión, 60 minutos:**

Charla-debate sobre el Holocausto aprovechando la vinculación del centro con la UNESCO, que proporciona materiales sobre este y otros temas de carácter humanitario, y las noticias acerca de las primeras prospecciones arqueológicas en el campo de exterminio de Treblinka, iniciadas durante esa misma semana.

En esta sesión participaron únicamente 7 estudiantes, dado que durante esa hora otros tres compañeros estaban realizando un examen de recuperación. Por este motivo, los contenidos tratados quedaron fuera de la evaluación, de forma que no perjudicasen a los ausentes, y se eligieron en función de los propios intereses manifestados por los alumnos acerca del tema, teniendo como objetivo su tratamiento enfocado a considerar la dimensión ética de las Ciencias Sociales: usos y abusos, diálogo Pasado-Historia-Memoria....

- **Quinta sesión, 45 minutos:**

Esta clase fue también de exposición de audiovisuales y charla abierta, pero orientada a situar el fascismo dentro del arco ideológico de "la derecha" en el presente, diferenciándolo de otras posiciones como el neoliberalismo o el conservadurismo tradicionalista, haciendo referencia a distintos ejemplos nacionales y europeos y su representación institucional. Así mismo, se hizo un breve análisis de su impacto en España durante la primera mitad del siglo XX y se importancia en el régimen franquista.

Esta clase entraría dentro de la fase de "expansión del concepto" que define Marek (2008).

Los alumnos se mostraron, en general, interesados por los temas de actualidad, sobre los que reciben información diversa a través de múltiples medios cada día, pero que apenas comprenden, pues no están habituados a procesar esa información ni a trabajar y reflexionar sobre

ella. La clase discurrió de forma muy fluida, estructurada en torno a los vídeos preparados y los esquemas que les facilitamos pero, sobre todo, con un ritmo marcado por las propias preguntas de los alumnos, cuya participación hizo la tarea muy grata.

- **Sexta sesión, 60 minutos:**

Esta sesión estuvo dedicada a realizar la primera prueba de evaluación (cuya trascendencia en la evaluación sumativa fue modificada en el sentido comentado en epígrafes anteriores), que consistió en el análisis individual de fuentes de distinto tipo: primarias y secundarias, de texto y audiovisuales, de contenido histórico, geográfico y artístico...

La prueba estuvo condicionada por la ausencia de dos de los alumnos a la tercera sesión, que fue de alfabetización sobre el tratamiento de este tipo de materiales.

Mis observaciones, tanto durante la prueba misma como al finalizar esta, hicieron patentes las dificultades de los alumnos para este tipo de trabajo: había una gran divergencia en cuanto a calidad de resultados en las respuestas de los alumnos; por un lado, multitud de puntos sin responder o con respuestas manifiestamente fragmentarias o directamente incorrectas y, por otro, preguntas que demostraban una madurez notablemente mayor que en las primeras realizaciones de la unidad.

Las conclusiones después de analizar el fenómeno apuntan a que, el análisis de imágenes, resulta extremadamente difícil para aquellos alumnos que tratan de copiar y pegar los párrafos adecuados del libro o encajar las elaboraciones que ellos mismos había realizado durante la unidad, “desenmascarando” el aprendizaje superficial. Mientras que, las respuestas de mayor calidad, eran aquellas expresadas de forma más personal y con un menor afán reproductivo.

- **Séptima sesión, 60 minutos:**

Consistió en la realización de la prueba de evaluación final, con preguntas de distinto tipo sobre el tema.

Se desarrolló con normalidad, los resultados fueron, por lo general, buenos y reflejaron bien el trabajo realizado durante la unidad, salvo en el caso de dos alumnos, que fueron incapaces de superar dicha prueba.

ANEXO IV

***EJERCICIO PRÁCTICO DE
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN:

IMPACTO DEL LIBRO DE
TEXTO SOBRE EL
DESARROLLO
CONCEPTUAL Y EL
APRENDIZAJE PROFUNDO.***

**MESQUIDA SESMA, Luis Ramiro
Máster de Profesorado, grupo 4, subgrupo 2
Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza
Zaragoza, 27-10-201**

ÍNDICE:

i.	INTRODUCCIÓN.....	Pág. 92
ii.	MARCO TEÓRICO.....	Pág. 93
iii.	METODOLOGÍA.....	Pág. 97
iv.	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN.....	Pág. 100
v.	NOTAS ACERCA DE LA VALIDEZ.....	Pág. 105
vi.	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	Pág. 107
vii.	CONCLUSIONES.....	Pág. 114
viii.	ANEXO V: tablas de la primera escala.....	Pág. 116
ix.	ANEXO VI: tabla de la segunda escala.....	Pág. 120
x.	ANEXO VII: tabla resumen.....	Pág. 122
xi.	ANEXO VIII: SEEQ y tabla de resultados.....	Pág. 124

INTRODUCCIÓN:

El foco de esta investigación será determinar en qué medida el libro de texto, como herramienta fundamental de estudio para los alumnos de secundaria, es capaz de enmascarar cualquier logro de aprendizaje resultante de la propia actividad del alumno. El estudio de este fenómeno se realizará en el marco y con los datos recabados durante el desarrollo de una unidad didáctica para Diversificación de 4º de E.S.O., centrada en el aprendizaje de un concepto complejo, como es el fascismo, que se elaboró desde el paradigma del aprendizaje y con un enfoque constructivista, como veremos más adelante.

Para cuantificar el impacto del libro de texto mediremos el grado de desarrollo y apropiación del concepto en base a dos escalas de elaboración propia, una que se aplicará sobre las realizaciones de los alumnos antes y después de la utilización del libro de texto y otra únicamente sobre el examen final, y cuyos resultados se triangularán con la información recogida mediante la observación participante y las impresiones de los propios alumnos, expresadas en un cuestionario SEEQ modificado.

MARCO TEÓRICO:

Los problemas relacionados con la elaboración y utilización de los libros de texto de Ciencias Sociales son múltiples y han sido ya definidos y ampliamente estudiados, entre los defectos tradicionalmente atribuidos a los libros de texto encontramos la fragmentación de los contenidos y, a la vez, la saturación de datos factuales, puestos en cuestión, por ejemplo, en The Historical Thinking Project (Centre for the Study of Historical Consciousness, 2012), donde se compara el libro de texto con un listín telefónico: una fuente de información, sí, pero que no puede ser leída como una evidencia histórica. También el excesivo protagonismo de los grandes personajes y del desarrollo cronológico como ejes fundamentales son problemas tradicionalmente atribuidos al libro de texto, así como la desproblematización de la materia y la aparente unicidad y perfección de la Historia Académica. En este sentido, Gómez (1997), habla de la enorme distancia existente entre la ciencia histórica y la historia escolar, un fenómeno del que culpabiliza al excesivo protagonismo que el hecho histórico positivista ha adquirido en la educación como supuesto garante de la objetividad de los relatos históricos.

Este tipo de organización de los libros de texto está profundamente relacionada con unas concepciones educativas que hacen especial hincapié en el papel de la educación como elemento de reproducción sistémica y centran su atención en el profesor como elemento fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los libros de texto actuales y la utilización que de ellos se hace contribuyen, de hecho, a retroalimentar estos problemas.

Partiendo de Loewen (1996) trataremos de explicar las repercusiones negativas del libro de texto en las Ciencias Sociales dividiendo la influencia del libro de texto en dos vertientes diferenciadas que necesariamente acaban confluyendo, a saber: el impacto en la enseñanza a través del profesor y el impacto en el aprendizaje a través del alumno.

Como afirmaba Loewen (1996), el libro de texto se ha adueñado de los procesos de diseño y desarrollo curricular. El libro representa, en este sentido,

una vía de escape automática para aquellos docentes que, consciente o inconscientemente, se inhiben a la hora de ejercer su responsabilidad sobre dichos procesos de diseño y desarrollo curricular.

Los libros de texto presentan una visión clara de lo que es el ámbito de las Ciencias Sociales y muy particularmente la Ciencia Histórica: un conjunto de conocimientos académicos. Esta visión tradicional y academicista se desarrolla, como veremos más adelante, de una forma parcial, constituyendo toda una mutilación de las Ciencias Sociales como ámbito científico.

En lo que respecta al alumno, el libro de texto también ha dado respuesta a todos los problemas fundamentales, en este caso no a los de tipo curricular, sino también a los de la propia disciplina. Las Ciencias Sociales se presentan en los libros de texto de tal forma que han sido desposeídas de sus cuestiones fundamentales, de sus controversias, del proceso investigador que fundamenta y resuelve dichas controversias... A este respecto, Loewen (1996) afirma que el libro de texto resulta *“predecible”*, y Gagnon (citado en Sewell 2004, página 15) opina, refiriéndose a los editores de libros de texto, que *“en su esfuerzo para conjugar en una todas las teorías y estrategias populares de enseñanza”* está el origen de la cuestión de la desproblematización, introduciendo un sesgo de tipo comercial o mercantil.

La conjunción de esta concepción desproblematizada de las Ciencias Sociales con la visión académica tradicional que domina el diseño de los libros de texto hace que lo considerado realmente valioso como contenido se reduzca a una serie de hechos y conceptos de tipo enciclopédico, sin aparente conexión entre ellos más allá de la sucesión cronológica. Como recoge Sewell (2004, página 14), *“el texto es reducido a mínimos y cortado en fragmentos y subtítulos”*.

Las repercusiones de este tipo de selección y organización de los contenidos del libro de texto, como ya avanzábamos, son amplísimas y retroalimentan otros problemas a través de su repercusión en profesores y alumnos. Schank y Cleary (1995) lo expresan inmejorablemente:

“los centros escolares de hoy están basados en la presunción implícita de que los estudiantes deberían aprender respuestas. Pero esta presunción que parece de sentido común está equivocada. Los estudiantes deberían aprender a hacer preguntas y a perseguir sus propias respuestas. [...] Los libros de texto están llenos de respuestas, pero carecen casi absolutamente de preguntas y, cuando las tienen, siempre remiten a respuestas ya dadas.”

Así, el profesorado la oportunidad de elaborar un método de evaluación sencillo y aparentemente fiable: medir el grado de exactitud con el que los alumnos son capaces de reproducir esas respuestas ya dadas. Loewen (1996) se refiere a esta cuestión afirmando que los libros de texto son tan enormes y están tan llenos de información que nadie es capaz de retenerla toda, así que la principal solución para estudiantes y profesores es memorizar lo necesario para superar el examen de cada tema y, a continuación, olvidarlo.

Quienes basan su docencia y evaluación en las estrategias sugeridas por la estructura del libro de texto, orientan irremediabilmente a sus estudiantes hacia el aprendizaje superficial, como explican Pozo y Gómez Crespo (2010). No sólo por el inmenso volumen de información contenido en los libros que, según Sewell (2004, página 14), *“garantiza la superficialidad”*, o en palabras de Suárez (2011): *“es proporcional a la superficialidad”*; sino porque, como avanzábamos hablando de la desproblematización: *“la utilidad de cualquier materia no radica en la disciplina misma, sino en el uso que de ella se haga”* (Suárez, 2011). Hall (1983, página 8) apunta en el mismo sentido que: *“El valor educativo de la historia es demasiado alto como para dejarse a profesores que meramente escuchan recitar con el dedo puesto en el lugar del libro de texto, y que sólo preguntan las cuestiones convenientemente impresas para ellos en el margen o la parte trasera del libro”*.

Al aislar a los alumnos del método científico de construcción del conocimiento histórico se produce lo que podríamos llamar una extrañeza respecto a las disciplinas del ámbito de las Ciencias Sociales: los estudiantes son incapaces de comprender la utilidad de materias como la Historia, por lo que entienden que ésta consiste únicamente en la recopilación de hechos a modo de crónica.

Esta falta de significatividad repercute necesariamente en aspectos como la motivación y se une a problemas de otra naturaleza como, por ejemplo, aquellos relacionados con las dificultades de comprensión y expresión lectoescrita o los que tienen que ver con el desarrollo cognitivo, que limitan la capacidad de los estudiantes a la hora de comprender los conceptos abstractos y de tipo social. No nos extenderemos más sobre estas cuestiones, limitándonos a recomendar la lectura de Olson y Bruner (1974), Halldén (1997) o Carretero (2011), que tratan ampliamente estos temas.

En última instancia, podemos concluir que la doble influencia del libro de texto sobre el diseño, desarrollo y evaluación curricular, y sobre la propia concepción de las Ciencias Sociales desarrollada por el estudiante, acaba por orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje a la superficialidad. En este punto el *alumno* se convierte en *estudiante*, con el objetivo claro y concreto de aprobar la materia a base de reproducir los contenidos en un examen, y es aquí cuando el libro de texto se revela como herramienta fundamental de estudio, y donde arranca esta investigación.

Este estudio se propone demostrar la veneración que los estudiantes profesan al libro de texto como fuente de conocimiento y medir los efectos nocivos que su indiscutible protagonismo tiene sobre el aprendizaje de los alumnos. Valga esta descripción de Suárez (2011) para establecer el punto de partida de la investigación, cuya metodología y desarrollo explicaremos a continuación:

“En el examen planteamos preguntas que pudieran ser respondidas con los cuadros, esquemas comparativos, etc. que los propios alumnos habían elaborado en clase. Sin embargo, la mayoría optó por la cita textual, parafraseando los epígrafes del libro que, creían, mejor se adecuaban a cada pregunta, a pesar de que el libro apenas fue utilizado en el desarrollo de las sesiones correspondientes”.

METODOLOGÍA:

Esta investigación se desarrolló como parte de las Prácticas obligatorias del Máster de Profesorado de E.S.O. y Bachillerato de la Universidad de Zaragoza que, en mi caso, tuvieron lugar en el Colegio Sagrada Familia. Los datos se recogieron durante el desarrollo de una unidad didáctica acerca del auge de los fascismos, diseñada e impartida para el grupo de Diversificación Curricular de 4º de E.S.O., que consta de 9 alumnos, todos varones, de entre 16 y 18 años y dentro del ámbito Sociolingüístico, que agrupa los contenidos de Lengua Castellana, Literatura e Historia. Los condicionantes de dicho entorno de actuación que pudieran afectar al análisis de los datos recogidos se comentarán tras la presentación de los instrumentos de recogida de información.

Dado el objetivo de dicha investigación, el primer paso fue diseñar y desarrollar la unidad didáctica de forma que la utilización de fuentes primarias tuviera preferencia sobre los contenidos del libro texto, no sólo por la cantidad de tiempo dedicado a una y otra fuente de información, sino a nivel de objetivos, diseño de actividades, orden de la secuenciación y actividad del estudiante.

El objetivo fundamental fue la definición compleja del concepto de fascismo por parte de los estudiantes, atendiendo a sus principales rasgos ideológicos, las manifestaciones más significativas de dichos rasgos, las causas y precedentes de su origen, las particularidades y la localización geográfica y cronológica de sus exponentes históricos más significativos (casos alemán e italiano en el Período de Entreguerras).

Como objetivos secundarios se establecieron: la consideración del papel del fascismo durante la Guerra Civil Española y el régimen franquista, así como la situación actual del fascismo en España y Europa, su representación parlamentaria y su diferenciación respecto a otros movimientos del arco ideológico de la derecha.

La secuenciación y desarrollo de la unidad siguió los pasos del “ciclo de aprendizaje” tal y como lo definió Marek (2008) y constó de las siguientes sesiones y actividades:

- En la primera sesión, de 60 minutos, los estudiantes se enfrentaron a dos cuestionarios: uno muy breve de preguntas abiertas sobre sus concepciones acerca del fascismo (igual para los 9 alumnos y que no forma parte de esta investigación) y un segundo más extenso con fuentes escritas y preguntas tanto dirigidas y más bien cerradas como abiertas, dirigidas a que fuesen perfilando las principales características del fascismo. Realizaron los cuestionarios individualmente (había tres modelos diferentes, cada uno de ellos a realizar por tres alumnos: tres con fuentes sobre el nazismo, otros tres con fuentes sobre el fascismo italiano y otros tres igualmente enfrentados a fuentes sobre el caso italiano, pero diferentes a las anteriores). Luego, se juntó a los alumnos que tenían el mismo material para que respondieran unas cuestiones finales de manera conjunta. Esto se correspondería con las fases de "exploración del concepto" y el principio de la de "desarrollo del concepto" establecidas por Marek (2008).
- En la segunda sesión, de 45 minutos, se formaron grupos de tres alumnos, de forma que cada uno de ellos tuviera material diferente al de sus dos compañeros. Acabando el trabajo de discusión en grupo con otras preguntas que debían responder en conjunto. Al finalizar les di algunas impresiones y correcciones sobre sus respuestas del día anterior y, después, fui haciéndoles preguntas sobre sus conclusiones para elaborar con ellas un esquema general en la pizarra. Aquí acabamos la fase de "desarrollo del concepto" según Marek (2008).
- La tercera sesión, de 60 minutos, consistió en una presentación de material audiovisual mediante el cual, los rasgos del fascismo definidos con anterioridad podían observarse en algunas de sus expresiones y representaciones más impactantes: el discurso de Hitler en "El Triunfo de la Voluntad", carteles de propaganda, fotografías sobre represaliados de la época, mapas, obras de arte y arquitectura racionalista... el objetivo era consolidar los conocimientos que habían desarrollado en las otras dos sesiones, así como introducir la cuestión de la importancia de la comunicación y los medios de masas (la sesión se estructuró en torno

a cuestiones como las que Beck y McKeown utilizaron en QTA en 2001 pero adaptadas a imágenes en vez de a textos). La información y conclusiones obtenidas hasta este momento se presentaron como íntimamente relacionadas con las del libro de texto, comparando unas y otras.

- La última sesión fue también de exposición de audiovisuales y charla abierta, pero iba orientada a situar el fascismo dentro del arco ideológico de "la derecha" en el presente, diferenciándolo de otras posiciones ideológicas como el neoliberalismo o el conservadurismo tradicionalista y haciendo referencia a distintos ejemplos nacionales y europeos. En principio esta sesión había sido programada, posteriormente suprimida para no exceder los límites temporales establecidos para la unidad didáctica, y finalmente retomada cuando, durante una explicación de la Segunda República, quedó patente que los estudiantes eran incapaces de identificar la derecha y la izquierda política ni por sus diferentes discursos, ni por sus bases sociales, ni por sus líderes. Esta clase entraría dentro de la fase de "expansión del concepto" que define Marek (2008) y tuvo una duración de 45 minutos.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS Y

FUENTES DE INFORMACIÓN:

Como en cualquier investigación científica en este estudio se han utilizado diferentes fuentes de información e instrumentos para la recogida de datos, en este caso fundamentalmente cuatro:

a) Escala de desarrollo y apropiación del concepto:

Un instrumento diseñado específicamente para este trabajo que trata de cuantificar el grado de desarrollo y apropiación del concepto de fascismo conseguido por los estudiantes. Con dicha escala se medirán las respuestas de los estudiantes a los ejercicios de formación y evaluación propuestos durante la unidad en dos momentos diferentes:

- Durante el trabajo realizado en las primeras sesiones de clase, basado en cuestionarios sobre fuentes primarias y el análisis de imágenes sin el apoyo del libro de texto.
- En el examen final del tema, una vez que los resultados de las actividades fueron puestos en relación con la información del libro y que los estudiantes tuvieron la oportunidad de preparar dicho el examen con ambos recursos: sus propias elaboraciones corregidas y el libro de texto.

Al comparar los resultados de estas dos situaciones, contrastándolos con la información ofrecida por los otros dos instrumentos de observación, pretendemos cuantificar el éxito alcanzado en el proceso de desarrollo conceptual de los alumnos mediante el uso de estos dos recursos, por un lado, los cuestionarios basados en fuentes primarias y, por el otro, el libro de texto. Esta primera escala mide dos parámetros o factores diferenciados:

Lo que el alumno es capaz de expresar, dividiendo las respuestas de los estudiantes en cinco grados sucesivos con un valor asignado¹:

¹ Los resultados obtenidos se adjuntan en el Anexo VI.

- Valor 1: El alumno es incapaz de identificar correctamente características o formas de expresión de uno de los rasgos del fascismo.
Ejemplo: “El fascismo era un movimiento conservador”.

- Valor 2: El alumno ha sido capaz de identificar uno de los rasgos correctamente pero de forma aislada.
Ejemplo: “Las razas inferiores eran tratadas como animales que debían ser domados”.

- Valor 3: El alumno ha sido capaz de poner en relación varios rasgos diferenciales del fascismo.
Ejemplo: “Cuando Hitler habla del Pueblo Alemán se refiere a aquellos alemanes que comparten una ideología (el fascismo), una raza (la aria) y una cultura (la germana).

- Valor 4: El alumno ha sido capaz de interrelacionar todos los rasgos definitorios del fascismo que se abordaron.
Ejemplo: “Ese Pueblo Alemán, fascista, ario y germánico, debía someterse a las directrices políticas de Hitler, que propugnaba la extensión de dicho Pueblo por su “Espacio Vital”: un Reich autárquico (autosuficiente económicamente) que no estuviera sujeto a las vicisitudes del capitalismo ni a la lucha de clases comunista”.

- Valor 5: El alumno ha sido capaz de formular preguntas o relacionar el concepto de fascismo con aspectos que trascienden los contenidos o el marco histórico abordado en las clases, demostrando que maneja el concepto.
Ejemplo: “¿Si Franco era fascista, por qué defendió valores tradicionales como los de la Iglesia Católica en vez de otros más modernos y revolucionarios?”

Y, en segundo lugar, cómo expresa el alumno esas respuestas, con dos grados diferenciados por colores:

- Color rojo: El alumno ha respondido copiando literalmente de uno o varios fragmentos de texto.

Ejemplo: “Las razas inferiores eran tratadas como animales que debían ser domados”.

- Color verde: El alumno ha respondido expresándose con vocabulario propio.

Ejemplo: “Las razas inferiores sólo servían como mano de obra esclava al servicio de la raza superior, la aria”.

b) Escala de integración de fuentes de conocimiento:

Esta escala de elaboración propia está destinada a cuantificar la importancia que los estudiantes otorgan a las distintas fuentes de información de las que disponen a la hora de responder las pruebas de evaluación, con especial atención al libro de texto y sus posibles efectos sobre el desarrollo conceptual. La tabla contempla dos factores diferenciados:

En primer lugar, si el alumno es capaz de integrar diversas fuentes o no, estableciendo tres grados diferenciados con valores graduales asignados:

- Valor 1: La información procede exclusivamente de una fuente.
- Valor 2: Hay información de procedencia diversa, pero la de una de las fuentes es dominante respecto Al resto.
- Valor 3: El estudiante tiene en cuenta de forma sistemática todas las diversas fuentes posibles en la construcción de la respuesta.

Por otro lado, un segundo factor encargado de establecer cuál es la fuente dominante como herramienta de estudio si es que la hubiera. A tal fin se han asignado colores siguiendo este criterio:

- Color rojo: la fuente exclusiva o dominante es la más inmediata, el texto de apoyo a las preguntas.
- Color verde: la fuente exclusiva o dominante es el libro de texto.
- Color amarillo: la fuente exclusiva o dominante son las propias elaboraciones del estudiante durante el trabajo en clase.
- Color negro: no hay una fuente dominante.

c) Modificado del cuestionario SEEQ:

Realizado sobre la base del propuesto por Marsh y Hocevar (1991), con algunas preguntas modificadas para un mejor ajuste con respecto al tipo de información requerida y las características de los encuestados, por ejemplo, agrupando las dimensiones tratadas en 4 (aunque la mayor parte de las preguntas son de carácter transversal): claridad y coherencia de las actividades y materiales, trabajo del profesor, trabajo del estudiante y relevancia de la experiencia. Los estudiantes completaron el test a la finalización de la unidad didáctica y está encaminado a recoger sus impresiones sobre el trabajo realizado.

d) Observación participante:

Elemento característico de la investigación cualitativa, a través del cual el investigador es capaz de alcanzar una comprensión holística sobre el objeto de estudio. En este caso el investigador se convierte en un instrumento mismo de recogida de datos del entorno, que se plasman fundamentalmente en notas de campo. En este trabajo en concreto podemos diferenciar dos períodos de observación claramente diferenciados:

- El previo a la puesta en práctica de la unidad didáctica: encaminado fundamentalmente a identificar las necesidades, fortalezas y debilidades educativas de los miembros del grupo, las relaciones sociales dentro del mismo y las dinámicas educativas a las que están habituados. Todo ello

para afinar al máximo el diseño de las actividades y ajustarlas adecuadamente al escenario particular.

- El simultáneo a la puesta en práctica de la unidad didáctica: que, si bien debe estar abierto a las consideraciones anteriores para modificar la unidad si no se hubiera conseguido un ajuste adecuado, está más centrado en observar el impacto y resultados que la nueva dinámica produce en el grupo.

COMENTARIOS ACERCA DE LA VALIDEZ:

En primer lugar, cabe decir que dicha investigación se realizó sobre una muestra muy reducida de alumnos: 9 en el caso de algunas pruebas y 8 en otras, debido a problemas de salud de uno de los encuestados. En un grupo tan reducido, una serie aislada de respuestas inconsistentes puede hacer variar significativamente los resultados globales, este hecho hace imposible, de entrada, extraer una tesis lo suficientemente sólida como para las conclusiones puedan hacerse extensivas al conjunto del alumnado.

Por otra parte, dicho estudio, debido a las limitaciones temporales y a sus objetivos fundamentales no ha abordado cuestiones interesantes que ayudarían a matizar los resultados como, por ejemplo, la evolución individual de cada estudiante, que seguramente mostraría desviaciones importantes entre unos sujetos y otros debido a las fortalezas, debilidades y necesidades específicas de cada individuo encuestado. En este sentido, los resultados globales expresados en porcentaje o como media aritmética ocultan los matices individuales, pero resultan más orientativos y transferibles que los resultados parciales.

En el mismo sentido, debe entenderse que cada pregunta de los cuestionarios y exámenes realizados requiere distintos grados de abstracción, por lo que en muchas de ellas resultaba imposible llegar a los grados más altos de la escala, independientemente de la capacidad de los alumnos para lograrlo. Lo ideal sería dividir las preguntas en bloques según el grado máximo de abstracción pretendido y analizar las respuestas en comparación con dicho grado.

También hay que reseñar que los alumnos encuestados no están habituados a este tipo de trabajo lo que, unido a sus serias limitaciones en comprensión y expresión lectoescrita, les hace mostrarse poco expresivos en sus respuestas, dificultando enormemente la distinción y discriminación entre unas y otras por la escasez de matices.

Todos estos inconvenientes han sido salvados, en la medida de lo posible, por el diseño y utilización de distintas herramientas de recogida de información, lo que permitirá la triangulación de datos. Entre ellas, la

observación participante será clave para ayudar a una correcta lectura de los resultados obtenidos.

ANÁLISIS DE RESULTADOS:

Los datos recogidos están expresados en forma de tablas en los anexos correspondientes, a continuación se analizarán los resultados de cada tabla de forma individual y también comparada, cruzando los datos tanto con los del resto de tablas como con los del SEEQ y las notas de observación.

- Tabla 1:

Recoge los resultados de la primera actividad realizada en clase, una serie de cuestionarios con fuentes primarias escritas (anexo I, primera tabla), con los que se trabajó tal y como se ha descrito en el epígrafe de metodología. Este trabajo estaba planteado, a priori, para poder abarcar dos sesiones completas, pero la buena disposición de los alumnos (a pesar de los consabidos problemas de lectoescritura y de las reticencias iniciales) hizo que casi se diera por terminado en una sesión.

En esta primera fase observamos un índice muy alto de descripción e identificación de rasgos aislados, un 76%, frente al escaso 21% de errores de identificación. Los resultados son consistentes, pues en ningún caso particular el porcentaje de errores de identificación fue superior al 33% de las respuestas totales y los éxitos en identificación siempre se muestran superiores a los fracasos al menos en una proporción de 2 a 1.

En la parte final (correspondiente al inicio de la fase de desarrollo del concepto), en la que se juntó a los alumnos en pequeños grupos, el éxito de la dinámica fue, según mis expectativas y observaciones, menor del esperado. A pesar de los resultados expresados en la tabla, la tónica general fue la de tratar de elaborar respuestas correctas a partir de la agregación de respuestas correctas parciales, sumando las de cada alumno, sin un proceso deliberativo intenso, por lo que observamos menos errores en la identificación de rasgos al final del test, pero tan sólo hay tres alumnos por encima del segundo estadio de la tabla. En este caso concreto, se observan perfectamente las limitaciones del trabajo en grupo que acabo de describir: pese a que los tres dieron una

respuesta en la que lograban poner en relación varios rasgos diferentes, las tres respuestas eran idénticas, lo que es un claro indicio de que uno de ellos elaboró dicha respuesta de forma correcta y sus compañeros se limitaron a copiarla.

- **Tabla 2:**

Esta tabla (anexo I, segunda tabla) refleja los resultados obtenidos en la segunda actividad, un comentario del concepto de fascismo basado en imágenes que se habían trabajado anteriormente en clase (tercera sesión). En esta sesión se repasaron los rasgos del fascismo que los alumnos habían descubierto a través de las fuentes y puesto en común en la segunda sesión, reordenándolos de tal forma que encajase perfectamente con la organización del libro de texto, hecho que se les comunicó al final de la sesión para que, a partir de entonces, pudieran disponer de él, así como de todos los demás materiales utilizados o generados por ellos mismos en las actividades para estudiar la prueba de evaluación del tema.

En esa tercera sesión, la actitud de los alumnos fue, si cabe, mejor que en la primera, baste decir que ninguno preguntó cuánto tiempo de clase faltaba en ningún momento (algo habitual en todas las lecciones). También se dio el caso de un alumno que debía abandonar el centro antes del final de la clase por razones personales y que había manifestado su intención de no acudir a la misma, sin embargo finalmente acudió y acabó negándose a abandonar el aula hasta finalizar la sesión.

Introduzco estos apuntes de observación participante porque, sin ellos, los resultados de la tabla podrían ser fácilmente malinterpretados. Los datos obtenidos reflejan un clarísimo aumento de la incapacidad para definir o identificar rasgos del concepto, que ha pasado del 21% al 49%, reduciendo las respuestas de grado 2 desde el 76% hasta el 46%.

En mi opinión, lejos de reflejar un retroceso en el desarrollo del concepto por parte de los estudiantes, estos resultados son fruto de la propia naturaleza

de la actividad realizada: análisis de imágenes; un trabajo que requiere manejar abstracciones complejas sobre estética o simbolismo y que resulta, por tanto, mucho más difícil para estudiantes de esta edad y nivel de desarrollo cognitivo. Estos resultados no hacen sino “desenmascarar” multitud de respuestas de grado 2 obtenidas en la primera tabla a base de copiar fragmentos de las fuentes escritas identificando correctamente los rasgos correspondientes pero sin haber llegado realmente a comprender su significado ni importancia en la construcción del concepto. Esto iría, además, en perfecta sintonía con esta afirmación de Suárez (2011), citada con anterioridad:

“[...] la mayoría optó por la cita textual, parafraseando los epígrafes del libro que, creían, mejor se adecuaban a cada pregunta [...]”.

Tratándose de imágenes, los alumnos simplemente no fueron capaces de identificar los epígrafes que mejor se adecuaban a cada pregunta, algo que, como veremos de nuevo más adelante, sí son capaces de hacer cuando se trata de analizar una fuente escrita o responder a una pregunta basada en los contenidos del libro.

Aparte de en la observación, mis apreciaciones sobre el éxito relativo de esta fase se basan en el aumento de las respuestas que ocupan el tercer escalón de la tabla que, aunque sólo pasan del 3% al 5%, en este caso se expresan todas en términos genuinamente personales (4 respuestas de grado 3 expresadas con vocabulario propio, frente a sólo 1 en el primer ejercicio), lo que sería un indicio claro de que la fase de desarrollo del concepto ha avanzado aunque en términos generales la mayoría de respuestas sigan en los estadios 1 y 2.

En lo que respecta a las impresiones de los alumnos sobre esta primera parte de la unidad, basada en el trabajo con fuentes, el SEEQ (anexo IV) refleja una valoración general muy positiva en la que, sin embargo, encontramos matices interesantes.

Por ejemplo, los propios alumnos puntúan el área de significatividad con las notas más bajas: 7,15 puntos frente a los 7,8 del área de claridad y coherencia, la segunda peor puntuada, o los 8,4 del trabajo del estudiante, la

de calificación más alta. Este dato, puesto en sintonía con los resultados de las dos primeras tablas, podría refrendar el hecho de que a pesar de los esfuerzos realizados, el escaso desarrollo del pensamiento abstracto y la superficialidad en la comprensión de conceptos complejos (sólo esporádicamente en el tercer grado de la escala y nunca más allá de este) siguen haciendo al profesor incapaz de llevar a los alumnos a percibir la utilidad de la materia, su importancia y a adquirir el gusto por la misma.

- **Tabla 3:**

Esta tercera tabla es fruto de las respuestas de los alumnos a las preguntas del examen final, con preguntas que podemos considerar más o menos convencionales (anexo I, tercera tabla) aunque diversas.

Los datos, puestos en perspectiva con los expuestos anteriormente son reveladores: el porcentaje de fallos en la identificación de rasgos cae hasta el 31% un dato relativamente bajo pero, en todo caso más alto que el del primer cuestionario (21%); pero, paralelamente, el dato de respuestas en las que encontramos relación entre varios rasgos simplemente desaparece por primera vez en la serie estadística y pasa a ser del 0% frente al 5% máximo conseguido con anterioridad. Observamos también un espectacular aumento de las respuestas fruto de la copia textual de algún material dado (más adelante analizaremos este aspecto), que pasan del 52% y 59% registrados con anterioridad a un 80% en el examen.

En primer lugar, esta conjunción de bajo porcentaje de errores (31%) y alto porcentaje de literalidad en las respuestas (80%), reafirma mis impresiones sobre el análisis de imágenes (no había pregunta de este tipo en el examen) y sus efectos “desenmascaradores” sobre las preguntas correctas pero carentes de justificación e incapaces de demostrar aprendizaje profundo o un desarrollo adecuado del concepto de fascismo. Cuando los alumnos no se enfrentan a una imagen “recuperan” esa capacidad para generar respuestas adecuadas pero impersonales.

Por otra parte, se constata la supresión total del tercer nivel de la escala en el examen en el que, simplemente, lo alumnos han sido incapaces de reflejar esos logros, reducidos pero progresivos, en cuanto al desarrollo del concepto (3% y 5% en el tercer nivel de la escala para la primera y segunda prueba respectivamente y 0% en el examen). En perspectiva con el SEEQ vemos, sin embargo, que los estudiantes valoran muy positivamente su propio trabajo (la nota más alta, con un 8,4), por lo que podemos pensar que, desde su punto de vista, un porcentaje bajo de errores es mucho más importante que ese retroceso en la capacidad de desarrollo y apropiación del concepto. Esto reflejaría, sin duda, la concepción que los alumnos tienen acerca de la importancia de la evaluación sumativa que sería, en su opinión, lo realmente relevante en términos de aprendizaje.

Este análisis no haría sino refrendar la abundancia de lo que llamamos “alumnos tácticos”: aquellos centrados en superar las pruebas de evaluación independientemente de los logros de aprendizaje conseguidos.

- **Tabla 4:**

Resultante de evaluar las respuestas del examen con los criterios establecidos en la segunda escala, con ella trataremos de explicar desde el punto de vista de los hábitos y herramientas de estudio las variaciones ya expuestas entre las respuestas a los cuestionarios realizados en clase y las preguntas del examen.

Los resultados de la tabla (anexo II) son contundentes: un 80% de los alumnos sólo demuestra capacidad para manejar una única fuente de información a la hora de responder las preguntas del examen. En otro 20% muestra indicios de utilización de más de una fuente de información, pero siempre con clara preeminencia de una sobre la otra. Así, el 0% ha sido incapaz de integrar de forma equilibrada y sistemática información procedente de varias fuentes (recordemos que durante el desarrollo de la unidad los estudiantes han manejado: fuentes primarias textuales y audiovisuales, elaboraciones propias como esquemas o respuestas grupales a modo de

resumen y el libro de texto, y que han contado con todos estos materiales para preparar el examen).

Llegados a este punto la pregunta resulta obvia: ¿cuál ha sido la herramienta prioritaria de estudio?

Los resultados revelan que un 60% de las respuestas totales de los alumnos tienen como fuente fundamental de información el texto complementario que se les proporcionó (este resultado aumentaría hasta casi el 70% si no contabilizamos la última pregunta, que no correspondía con el texto dado), mientras que el otro 40% están basadas total o mayoritariamente en la información del libro de texto. Obviamente esto indica que el 0% de las respuestas se han basado en las realizaciones previas de los estudiantes o las fuentes proporcionadas en clase, lo que resulta enormemente significativo. Los estudiantes deciden, en este caso, descartar todo su trabajo previo y recurrir a aquello que consideran más fiable, en primer lugar una fuente que pueden consultar y parafrasear literalmente y, en segundo, un libro de texto que se han esmerado en memorizar.

Hay que tener en cuenta que este resultado en ningún caso indica que los estudiantes otorguen más fiabilidad a una fuente primaria que al libro como herramienta de estudio, el texto del examen no había sido trabajado en clase y, por tanto, no podía haber sido estudiado. Esa preferencia por la fuente primaria se basa, como ya hemos señalado, en su condición de fuente inmediata y fiable para ser copiada porque, de lo contrario, el resto de fuentes primarias que sí se habían trabajado en clase no habrían tenido una relevancia del 0% en las respuestas de los estudiantes. El factor dominante sería claramente esa inmediatez y, en segundo lugar, el hábito al estudio memorístico sobre el libro de texto.

El trabajo que los estudiantes realizan sobre el libro de texto puede explorarse también en el cuestionario SEEQ. Pese a que las actividades propuestas durante la unidad se realizaron íntegramente en clase, los alumnos valoraron con 4,5 sobre 10 la afirmación *“he invertido mucho tiempo en casa para hacer las actividades, tareas y estudiar el tema”* (pregunta número 19 del

cuestionario SEEQ que se adjunta en el anexo x). Es cierto que es una puntuación baja, pero tengamos en cuenta que todo ese tiempo valorado con 4,5 puntos expresa tiempo de estudio, no de realización de actividades o tareas porque, como digo, estas se realizaron en el aula. Un tiempo de estudio que, a tenor del 0% de utilización de realizaciones propias y fuentes primarias utilizadas previamente, se basó únicamente en el estudio del libro de texto.

Siguiendo con el cuestionario SEEQ, ese 0% en utilización de fuentes trabajadas en clase y realizaciones de los estudiantes resulta aún más sangrante si tenemos en cuenta que los alumnos puntúan con un 8,8 la afirmación *“Los contenidos y materiales trabajados encajan con la información del libro.”* Los alumnos consideran el trabajo previo casi totalmente alineado con los contenidos del libro de texto, dicen haber comprendido los materiales (7,9 en la pregunta número 1), haber preguntado sus dudas (2,1 en dudas no preguntadas), haber obtenido respuestas satisfactorias cuando han preguntado (1,1 en dudas no resueltas por el profesor), además el trabajo realizado no les ha parecido excesivamente difícil (4,6 y 3 en las preguntas 15 y 20) ni pesado (3,7 y 1,6 en las preguntas 9 y 16) y, sin embargo, otorgan al libro de texto un 40% del protagonismo (que seguro sería mayor si no hubiésemos incluido preguntas con un texto de apoyo) y a todo ese trabajo previo un 0%.

Parece adecuado adelantar aquí una conclusión: que los postulados expuestos en el epígrafe sobre el marco teórico de la cuestión siguen plenamente vigentes, y que la autoridad del libro de texto es incuestionable en comparación con la que el alumno otorga a su propio trabajo a la hora de afrontar una prueba de evaluación. En el siguiente punto expondremos de manera más sistemática y con ayuda de una tabla resumen esta y otras conclusiones de esta investigación.

CONCLUSIONES

Una vez analizados pormenorizadamente los datos y con ayuda de la tabla resumen (anexo III), es momento de establecer las conclusiones de este trabajo.

Empezaremos por nuestro último apunte, reafirmando la preeminencia que los alumnos conceden al libro de texto sobre su propio trabajo y otras fuentes posibles como herramienta de estudio. Una preeminencia sólo discutida cuando el alumno dispone de una fuente fiable de información inmediata, a la que poder acudir sin necesidad de recurrir a su memoria o sus conocimientos previos.

Siendo así, el uso del libro de texto y el recurso al aprendizaje memorístico, reflejados en el examen, ofrecen, en comparación con un trabajo de tipo constructivista, basado en las fuentes primarias y centrado en la actividad del alumno, los siguientes resultados:

- El uso del libro de texto, aunque consigue porcentajes bajos en la no identificación de rasgos (31%), no ofrece el mejor resultado de la serie estadística en este sentido, que corresponde al trabajo con textos (21%).
- El uso del libro de texto consigue resultados elevados en la identificación correcta de rasgos aislados (69%) pero, como en el caso anterior, se ve superado en la estadística por el trabajo con fuentes escritas, que refleja un mayor éxito (76%).
- El libro de texto, como herramienta de estudio, se muestra ineficaz a la hora de afrontar el aprendizaje profundo, pues anula los resultados obtenidos por los alumnos en los aspectos que requieren un mayor desarrollo y apropiación de conceptos abstractos: con un resultado del 0% en el tercer nivel de la escala 1 (el más alto alcanzado por los

alumnos), frente al 3% logrado en el trabajo con textos y el 5% del análisis de imágenes.

ANEXO V

VALORES ASIGNADOS A LAS RESPUESTAS

NÚMERO DE PREGUNTA	CUESTIONARIO 1			CUESTIONARIO 2			CUESTIONARIO 3			
	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	
1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	+ Y %
2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	
3	1	2	2	2	1	1	2	2	2	
4	1	1	1	2	2	2	2	2	2	
5	2	2	2	2	1	2	2	2	2	
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
7	2	2	2	2	2	2	2	1	2	
8	2	2	2	2	1	2	2	2	2	
9	1	2	2	2	2	2	2	1	2	
10	1	2	2	3	3	3	2	2	2	
11	2	2	2				2	2	2	
12	2	1	1							
13	2	2	2							
14	2	2	1							
15	2	2	2							
NO IDENTIFICA O DEFINE	4	2	5	2	3	2	0	3	2	23 21%
RASGOS AISLADOS	11	13	10	7	6	7	11	8	9	82 76%
RELACIÓN ENTRE RASGOS	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3 3%
COPIA TEXTUAL	7	8	9	4	8	5	5	6	4	56 52%
EXPRESIÓN PROPIA	8	7	6	6	2	5	6	5	7	52 48%

VALORES ASIGNADOS A LAS RESPUESTAS									
NÚMERO DE PREGUNTA	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	+ Y %
1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2	1	2	1	1	1	3	1	1	
3	3	2	2	1	2	3	1	1	
4	2	1	2	2	1	2	2	1	
5	2	2	2	2	2	2	1	2	
6	1	2	2	2	2	2	2	2	
7	1	2	1	1	1	2	1	2	
8	1	2	1	2	1	1	2	1	
9	1	2	1	3	1	1	2	1	
10	2	2	1	2	1	2	2	2	
NO IDENTIFICA O DEFINE	6	2	6	4	7	3	5	6	39 49%
RASGOS AISLADOS	3	8	4	5	3	5	5	4	37 46%
RELACIÓN ENTRE RASGOS	1	0	0	1	0	2	0	0	4 5%
COPIA TEXTUAL	6	4	9	5	8	3	5	7	47 59%
EXPRESIÓN PROPIA	4	6	1	5	2	7	5	3	33 41%

NÚMERO DE PREGUNTA	VALORES ASIGNADOS A LAS RESPUESTAS									+ Y %
	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	
1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	
2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	
3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	
4	1	1	1	2	1	1	1	1	2	
NO IDENTIFICA O DEFINE	2	2	1	0	1	1	3	1	0	11 31%
RASGOS AISLADOS	2	2	3	4	3	3	1	3	4	25 69%
RELACIÓN ENTRE RASGOS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 0%
COPIA TEXTUAL	1	2	3	2	2	1	0	2	2	20 80%
EXPRESIÓN PROPIA	2	0	0	0	0	1	0	0	2	5 20%

ANEXO VI

NÚMERO DE PREGUNTA	VALORES ASIGNADOS A LAS RESPUESTAS									+ Y %
	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	
1	1	1	1	1	1	2	-	1	1	
2	-	1	1	1	1	1	-	1	1	
3	2	-	1	1	1	1	1	1	2	
4	-	-	-	2	-	-	-	-	2	
FUENTE EXCLUSIVA	1	2	3	3	3	2	1	3	2	20 80%
FUENTE DOMINANTE	1	0	0	1	0	1	0	0	2	5 20%
EQUILIBRIO ENTRE MÚLTIPLES FUENTES	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 0%
FUENTE INMEDIATA	1	2	3	2	2	1	0	2	2	15 60%
LIBRO DE TEXTO	1	0	0	2	1	2	1	1	2	10 40%

ANEXO VI

	FUENTES PRIMARIAS ESCRITAS	FUENTES PRIMARIAS AUDIOVISUALES	EXAMEN FINAL
NO CARACTERIZA O IDENTIFICA RASGOS	21%	49%	31%
CARACTERIZA O IDENTIFICA RASGOS AISLADOS	76%	46%	69%
ESTABLECE RELACIÓN ENTRE VARIOS RASGOS	3%	5%	0%
COPIA TEXTUALMENTE FRAGMENTOS DE LA FUENTE	52%	60%	80%
SE EXPRESA CON VOCABULARIO PROPIO	48%	40%	20%
TEXTO DE APOYO COMO FUENTE EXCLUSIVA O DOMINANTE	-	-	59%
LIBRO DE TEXTO COMO FUENTE EXCLUSIVA O DOMINANTE	-	-	41%
REALIZACIONES PREVIAS COMO FUENTE EXCLUSIVA O DOMINANTE	-	-	0%
USO SISTEMÁTICO Y EQUILIBRADO DE DIVERSAS FUENTES	-	-	0%

ANEXO VIII

1. He entendido con claridad los materiales y las preguntas.
2. En algún momento no sabía qué estábamos haciendo ni por qué.
3. Los contenidos y materiales trabajados encajan con la información del libro.
4. Los contenidos, materiales y actividades conectan con otras partes del temario y cosas que ya sabía.
5. ¿Qué clase te ha parecido más aburrida y por qué?
6. ¿Y la más entretenida? ¿por qué?
7. ¿En cuál crees que aprendiste más?
8. ¿En cuál menos?
9. Durante las explicaciones me he distraído porque me aburría.
10. Tengo dudas que el profesor no ha resuelto.
11. El trato con el profesor y los compañeros ha sido respetuoso.
12. He podido preguntar y expresar ideas con libertad.
13. El profesor ha explicado distintos puntos de vista sobre el tema.
14. Los materiales y explicaciones adicionales me han parecido más interesantes que los del libro.
15. Las actividades me han parecido difíciles.
16. Tengo dudas que no he preguntado.
17. Mis compañeros y yo hemos encontrado respuestas correctas a las preguntas del profesor.
18. Este tipo de trabajo hace que quiera participar más.
19. He invertido mucho tiempo en casa para hacer las actividades, tareas y estudiar el tema.
20. Este trabajo me ha parecido más difícil que el que hago en otras clases.
21. Este trabajo me ha parecido más aburrido que el que hago en otras clases.
22. Las clases me han ayudado a conocer la forma de pensar y las acciones de las personas de otra época.
23. Las clases me han ayudado a saber por qué pensaban y actuaban así.
24. El tema me parece importante en la actualidad.
25. Ahora este tema y la asignatura me parecen más interesantes que antes.
26. Creo que habría que dedicarle más tiempo.
27. Creo que con este tipo de clases he aprendido más. ¿por qué?

28. Durante las clases y al acabar la unidad me he preguntado cosas nuevas sobre este tema o sobre la Historia en general.

Apunta en el reverso de esta hoja todas aquellas nuevas preguntas y dudas que te han ido surgiendo, tanto si tienen que ver directamente con los contenidos que has trabajado como si no y tanto si se resolvieron durante las clases como si no, puedes apuntar cualquier otro comentario que quieras hacer.

ÁREA	PREGUNTA TEST	PUNTUACIÓN MEDIA (CONVERSIÓN)*	PUNTUACIÓN MÍNIMA	PUNTUACIÓN MÁXIMA	SATISFACCIÓN POR ÁREA**
CLARIDAD Y COHERENCIA	1	7,9	7	9	7,8
	2	3 (7)	1	4	
	3	8,8	7	10	
	4	7,4	7	9	
TRABAJO DEL PROFESOR	9	3,7 (6,3)	1	8	8,1
	10	1,1 (8,9)	0	3	
	11	8,1	7	10	
	12	8,9	6	10	
	13	7,8	5	9	
	14	8,8	5	10	
TRABAJO DEL ESTUDIANTE	15	4,6 (5,4)	2	8	8,4
	16	2,1 (7,9)	0	7	
	17	7,8	5	10	
	18	7,8	6	10	
	19	4,5 (5,5)	0	10	
	20	3 (7)	0	5	
	21	1,6 (8,4)	0	3	
SIGNIFICATIVIDAD	22	7,8	6	9	7,15
	23	7,5	5	10	
	24	7,6	3	10	
	25	7	5	10	
	26	5,1	2	8	
	27	7,9	6,5	10	

* Estas preguntas, como se observa en el test, estaban formuladas en sentido negativo, por lo que para facilitar la lectura de los resultados he aplicado un sencillo factor de conversión de $10-n=x$, siendo 10 el máximo de la escala, n el resultado obtenido y x el resultado de la conversión.

** Las medias por área se han calculado utilizando los valores de x.

ANEXO IX

Bibliografía

a) Ciencias de la Educación, Didáctica General y Didáctica de las Ciencias Sociales:

- **Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A. y Fueyo. E. (2008).** Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20 (1), pp. 56-61.
- **Aragonés, J.I. (1989).** El rol del maestro y del alumno. En C. Huici, *Estructura y procesos de grupo* (vol. 2). Madrid: UNED.
- **Arguis, R. (1999).** El pensamiento y la práctica educativa del profesorado ante la integración escolar. Un estudio de caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 36. Págs. 143 – 156.
- **Barr, R. B. & Tagg, J. (1995).** From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6).
- **Benejam, P. (1999).** Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales. *REVISTA ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 021.
- **Beyer, E. y Apple M. W. (1998).** *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. Albany: State University of New York Press. Pp. 3-17.
- **Bobbit, F. (2004).** Scientific Method in Curriculum-Making. En D. J.Flinders y S. J. Thornton (eds.), *The Curriculum Studies Reader* (2nd ed.). New York: Routledge.
- **Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993).** Introduction: Understanding learning for experience. In D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Eds.), *Using Experience for learning*. Buckingham, UK & Philadelphia, USA: SRHE and Open University Press.

- **Cava, M.J. (1998).** *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención.* Tesis Doctoral. Universitat de València.
- **Cava, M.J. y Musitu, G. (2001).** Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Psicología General y Aplicada*, 54, pp. 297-311.
- **Cava, M.J. y Musitu, G. (2002).** *La convivencia en la escuela.* Barcelona: Paidós.
- **Cava, M.J. y Musitu, G. (2003).** Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicològica*, Vol. 83, pp. 60-68. Universidad de Valencia.
- **Cubero, R. y Moreno, M.C. (1990).** Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi. y C. Coll. (Coord.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva.* Madrid: Alianza
- **Díaz-Aguado, M.J. (1994).** Educación y desarrollo de la tolerancia. *Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos.* Madrid: M.E.C.
- **España. Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de Mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de Mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 – 17207.
- **García, M. (1991).** *El niño con problemas de socialización en el aula: un modelo de intervención.* Tesis Doctoral. Universitat de València.
- **Gillies, D. (2006).** A Curriculum for Excellence: A Question of Values. *Scottish Educational Review*, 38(1).
- **Gómez, L. F. (2003).** La educación: entre la transmisión y el cambio. *Sinéctica* 23. Págs. 19-25.
- **González Pérez, M. (2003).** Fundamentos teóricos del curriculum. En T. Sanz Cabrera, M. González Pérez, A. Hernández Díaz, H. Hernández

Fernández. *Curriculum y formación profesional*. La Habana: Departamento de Ediciones e Imprenta.

- **González, I (2002).** El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico. *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: www.ub.edu/histodidactica. Fecha de consulta: 21-4-2014.
- **Johnson, D.W. (1979).** *Educational Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- **Machargo, J. (1991).** *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- **Marín, M. y Medina, F.J. (1997).** *El grupo como instrumento de intervención social*. Sevilla: Algaida.
- **Ministry of Education, New Zealand Government. (2007).** Recuperado el 17 de diciembre de 2013. <http://nzcurriculum.tki.org.nz/Principles>
- **Monge Crespo, C. (2009).** *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- **Morales Vallejo P. (2009).** *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Págs.99-158.
- **New Zealand Curriculum Guides. Senior Secondary. (2007).** Recuperado el 17 de diciembre de 2013. <http://seniorsecondary.tki.org.nz./Social-sciences/History/Rationale>
- **Oliva, A. (2000).** Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (Coord.). *Desarrollo psicológico y educación. 1- Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza. Págs. 471-491.
- **Ovejero, A. (1990).** *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

- **Paul, R. & Elder, L. (2005).** *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible URL: <http://www.eduteka.org/EstandaresPensamientoCritico.php>. Págs. 7-10.
- **Pol, E. (1995)** La enseñanza y el aprendizaje del Arte. Fundamentos y propuestas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 14 Enero-Marzo de 1995. Págs 68/83.
- **Prats, J (2000).** Los caminos de la didáctica de las ciencias sociales. *REVISTA ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 024.
- **Ramsden, P. (1992).** *Learning to Teach in Higher Education*. London and New York: Routledge. Págs. 40-42 y 44-46.
- **Serra, J. A. (2010).** *Enseñanza de la historia. Claroscuros de la estrategia de la resolución de problemas*. Barcelona: Íber. Págs. 7-17
- **Tribó, G. (1999).** Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales. *REVISTA ÍBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 021.
- **Walker, D. F. y Soltis, J. (1997).** *Curriculum and Aims*. New York and London: Teachers College Press. Pág. 60.

b) Diseño de la U.D. y de la Investigación-Acción:

- **Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001).** Inviting Students into the Pursuit of Meaning. *Educational Psychology Review*, 13(3). Págs. 229-231.
- **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.

- **Centre for the Study of Historical Consciousness (2012).** *The Historical Thinking Project. Promoting critical historical literacy for the 21st century.* Retrieved April 12, 2012 en <http://historicalthinking.ca/>
- **Hall, G. S. (1983).** Introduction. In G. S. Hall (Ed.), *Methods of teaching history.* Boston, MA: D. C. Heath. Págs 5-12.
- **Halldén, O. (1997).** Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research. Explanation and understanding in learning History*, 27(3). Págs. 201-210.
- **Hoepfl, M. C. (1997).** Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1).
- **Loewen, J. W. (1996).** Something Has Gone Very Wrong. En J. W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong.* New York: Touchstone. Págs. 1-5.
- **Luis Gómez, A. (1997).** La consolidación de la enseñanza de la historia en Gran Bretaña tras la segunda guerra mundial: culturalismo, civismo y formalismo cognitivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 11. Págs. 3-30.
- **Marek, E. A. (2008).** Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3). Págs. 63-69.
- **Marsh, H., & Hocevar, D. (1991).** Students' evaluations of teaching effectiveness: The stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 7. Págs. 303-314.
- **McKernan, J. (1999).** *Investigación-acción y currículum.* Madrid: Ediciones Morata. Págs 205-208.
- **Noor, K. B. M. (2008).** Case Study: A Strategic Research Methodology. *American Journal of Applied Sciences*, 5(11). Págs. 1602-1604.

- **Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1974):** "Learning through experience and learning through media", en: David R. Olson (Ed.), *Media and symbols: The forms of expression, communication, and education*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- **Schank, R. & Cleary, C (1995):** "The Learning Waterfall and Natural Learning". *Engines for Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Disponible URL, editado por The Institute for the Learning Sciences, en: <http://www.engines4ed.org/hyperbook/nodes/node-25-pg.html>
- **Sewell, G. T. (2004).** *World History Textbooks. A Review*. New York: American Textbook Council. Págs. 14-15.
- **Suárez, M.A. (2011).** Enseñar historia. *íber*, 68. Págs 55-64.

c) Materiales y recursos utilizados en las clases:

- **Benoist, A. de (2005).** *Comunismo y nazismo: 25 reflexiones sobre el totalitarismo en el siglo XX (1917-1989)*. Barcelona: Altera.
- **Bologna, S. (1999)** *Nazismo y clase obrera: 1933-1993*. Madrid: Akal D.L.
- **Casanova, J (2011).** *Europa contra Europa: 1914-1945*. Barcelona: Crítica.
- **Clark, T. (2000).** *Arte y propaganda en el siglo XX: la imagen política en la era de la cultura de masas*. Madrid: Akal, D.L.
- **Griffin, R (2010).** *Modernismo y fascismo: la sensación de comienzo bajo Mussolini y Hitler*. Madrid: Akal, D.L.
- **Hinz, B. (1978).** *Arte e ideología del nazismo*. Valencia: Fernando Torres, D.L.
- **Hitler Historical Museum** <http://www.hitler.org/writings/> Fecha de consulta: 14-3-2014.

- **Lozano, A. (2012).** *Mussolini y el fascismo italiano*. Madrid: Marcial Pons.
- **Riefenstahl, L. (1934).** *Triumph des Willens*. Nüremberg. Fecha de consulta: 21-2-2014. Fragmento utilizado disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ReZhz0N9vFE>
- **Traverso, E. (2002).** *El totalitarisme: història d'un debat*. València: Universitat de València.
- **Traverso, E. (2007).** *El pasado, instrucciones de uso: historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.