



Universidad
Zaragoza



Trabajo Fin de Máster

Modalidad A

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Especialidad en Geografía e Historia

Curso 2014/2015

Autora: María Aparicio Izal

Tutor: Javier Paricio Royo

Índice

1. Introducción	2
2. La profesión docente desde el marco teórico y la experiencia práctica.....	3
2.1. Marco teórico	3
2.2. Competencias del docente.....	5
2.3. Perfil del didacta en Ciencias Sociales.....	12
3. Justificación de la elección de los documentos.....	14
4. Reflexión crítica.	15
4.1. Unidad didáctica	15
4.2. Memoria del Practicum II	17
4.3. Proyecto de investigación.....	19
4.4. Relación entre los proyectos	21
4.4.1. Relación entre la Unidad Didáctica y la Memoria del Practicum II.....	22
4.4.2. Relación entre la Unidad Didáctica y el Proyecto de Investigación	23
5. Conclusiones.....	26
6. Bibliografía/webgrafía.....	29
7. Anexos.....	33
7.1. Unidad didáctica	33
4.2. Memoria del Practicum II (sin anexos).....	64
4.3. Proyecto de investigación.....	88

1.- Introducción

Esta memoria supone el último paso en nuestra formación y el último requisito para conseguir nuestra capacitación profesional gracias a los contenidos impartidos durante el *Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, F. P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*.

Con ella, se pretende realizar un recorrido por todos los contenidos teóricos y prácticos, demostrando la importancia de su adquisición para constituirnos como docentes comprometidos con las demandas de la sociedad.

En el primer apartado se realiza un análisis sobre el perfil del buen profesor, atendiendo a las aportaciones teóricas de diferentes investigadores y tomando las competencias del Máster como ejemplo de las que debe poseer todo buen docente para concluir con una reflexión sobre las capacidades del didacta en Ciencias Sociales.

El segundo epígrafe se encuentra vertebrado en torno al análisis de tres proyectos elaborados y ejecutados durante esta formación, que demuestren cómo se han ido asimilando esas capacidades requeridas para el ejercicio docente. Para ello, es necesario justificar su elección, presentar cada uno de ellos con sus relaciones y sus posibilidades de reflexión sobre temas cándentes en el sector educativo, en este caso, las dificultades de aprendizaje de los alumnos y su paliación mediante metodologías activas y cooperativas.

El último de los apartados, dedicado a las conclusiones, se constituye como una reflexión global de la relevancia del Máster en nuestra formación inicial y los retos que nos quedan por afrontar de cara al ejercicio de la profesión en el contexto de la Sociedad del Conocimiento y la nueva escuela del siglo XXI.

2.- La profesión docente desde el marco teórico y la experiencia práctica

2.1.- Marco teórico

No existe un único modelo del buen profesor, sin embargo, su caracterización ha sido ampliamente debatida por los investigadores sociales. Este apartado intenta establecer un perfil coherente entre el marco teórico y mi idea sobre las cualidades necesarias, que todo docente debe poseer, para el ejercicio de la Educación.

El profesor actual debe hacer frente a retos diferentes a los de hace cincuenta años. Una escuela sinónimo de diversidad, multilingüismo y heterogeneidad que fuerza la modificación de las concepciones sobre el sistema (Esteve, 2001). Así, su principal tarea, ante un contexto tan diverso es educar en democracia, en respeto, en tolerancia, en solidaridad y en autonomía, pero, sobre todo, en "*la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento*".¹

Pero, el primero que debe hacer un ejercicio de reflexión y de continua transformación es el docente. Debe ser un profesional reflexivo que "*requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se presentan cada día*" (Galvis, 2007, p. 49). Debe investigar sobre nuevos conocimientos, nuevas metodologías y aplicarlas al aula, en un intento de transformar la realidad desde dentro. Por tanto, la primera característica sería la del **profesor investigador/innovador**, capacitado para actuar como diseñador del currículo; entendiendo esa actuación como "*una oportunidad de interpretarlo, como una oportunidad de reflexionar y enfrentarse a la propia esencia de la profesión*" (Meirieu, 2005, p. 47).

Pero, si la finalidad de su trabajo es "educar", el docente no puede concebirse como simple transmisor de conocimiento, sino como modelo de comportamiento. Como señala Morales Vallejo (2009), el **profesor educador** es aquel que cree tener una responsabilidad moral sobre su impacto en los estudiantes, que es consciente de su influjo en ellos y que acepta verse como modelo de identificación.

¹ Artículo 2. k) de la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, 4 de mayo de 2006.

Como educador es, a su vez, **mediador**, ya que actúa como intermediario entre las personas y la realidad, con el objetivo de dotar al alumno de estrategias para la formación de habilidades relacionadas con su metaprendizaje. Tiene que favorecer el aprendizaje significativo, la iniciativa personal, la autonomía y el desarrollo de actitudes positivas en ellos (Tébar Belmonte, 2003), para lo que debe adquirir el papel de **tutor orientador**, puesto que "*asume una función orientadora en tanto guía el aprendizaje del estudiante (...), hacia la construcción autónoma de conocimientos, habilidades y valores*" (González Maura, 2004)².

No obstante, el profesor es, ante todo, un **profesional** con una serie de competencias que le permiten ejercer su trabajo de manera óptima. Debe contar con un conocimiento profundo de su área, pero siendo, a su vez, un experto en su tratamiento didáctico, conjugando el contenido de la materia, el conocimiento pedagógico y el conocimiento curricular. Como señala G. Tribó (2008, p. 188) "*el profesor competente se distingue por la habilidad en regular y ajustar las diferentes variables presentes en la interacción didáctica y saber crear condiciones de convivencia confortables en el aula que faciliten el aprendizaje de los alumnos*". Por tanto, debemos orientar nuestra práctica, adecuándola a su contexto, a sus esquemas mentales, pues partiendo de su nivel es posible enseñar cualquier conocimiento (Bruner, 1961)³.

Como profesional del siglo XXI, donde el uso de las Nuevas Tecnologías son una realidad, tiene que adquirir una serie de capacidades que le permitan incluirlas en el aula y aplicarles un filtro crítico que le ayude a suministrar contenidos útiles para integrarse en la Sociedad. Deberá saber utilizarlas, conocer sus posibilidades, aprovecharlas como recurso didáctico y promover su uso en los alumnos (Fernández Muñoz, 2003, p. 7). Además, en un mundo cada vez más competitivo, el docente deberá **trabajar en equipo**, no sólo con aquellos de su misma especialidad, sino también con el resto de los profesionales, ya que en palabras de Gemma Tribó (2008, p. 207) "*le ayudará a construir una visión global del currículum de Secundaria, y a captar mejor los problemas de toda la etapa*".

² En Monge Crespo, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer España.

³ En Tribó Travería, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 21 [on-line]

2.2.- Competencias docentes

Se han seleccionado las competencias estipuladas para el Máster, puesto que son las que permiten adquirir ese perfil esbozado con anterioridad, ya que, como establece en su presentación⁴, favorece la obtención de **competencias generales** como *el saber, el saber ser y el saber hacer*.

La primera de ellas⁵ se relaciona con esa necesidad de conectar los conocimientos académicos, pedagógicos y curriculares (Shulman, 1994)⁶; la segunda con su perfil como persona y profesional implicado en su labor y como modelo de identificación de los alumnos (Galvis, 2007; Morales Vallejo, 2009); y la tercera, con la adquisición de las competencias profesionales necesarias para el ejercicio de su trabajo, constituyéndose como un experto capaz de conjugar el contexto legislativo, las dificultades de aprendizaje de sus alumnos y la información para suministrar contenidos operativos (Pàges, 2000).

Las **competencias específicas** del Máster suponen un claro ejemplo de las capacidades a adquirir por todo buen profesor, por ello, se presentan a continuación con un análisis de los conocimientos que aportan:

La primera de ellas, “*integrarse en la profesión, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y sus retos en la sociedad y los contextos sociales y familiares que condicionan su desempeño; e integrarse y participar en la organización de los centros educativos (...)*” está estrechamente relacionada con la asignatura de **Contexto de la Actividad Docente** y el **Practicum I**. Permiten conocer la otra cara de la profesión, en donde la legislación nos marca nuestras funciones, nuestros objetivos y nuestros límites.

Respecto a la primera, favorece la comprensión de la evolución del sistema educativo español desde una socialización convergente a una divergente (Esteve, 2001), y de un profesorado, centrado en la trasmisión de conocimientos, a un colectivo bien

⁴ Universidad de Zaragoza. *Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, F. P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* [on-line]. Facultad de Educación. [Consulta: 22 de junio de 2015]. Disponible desde: <<http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/>>

⁵ Cada una de las competencias pueden consultarse en la página web del Máster. Disponible desde: <<http://titulaciones.unizar.es/asignaturas/68500/contexto14.html>>

⁶ En Blázquez Entonado, F. (1997). El profesorado de Educación Secundaria y su formación profesional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. nº 28. pp. 25-38. [on-line]

formado e integrado en la nueva ordenación del sistema y en una escuela más democrática y participativa con la LOPEG (1995)⁷.

Con la llegada de la LOE (2006), la Educación se correspondió con las funciones sociales establecidas por Musgrave (1983), relacionadas con su papel como transmisora y ámbito de socialización secundaria, como formadora en ciudadanía, como filtro selectivo y de incorporación al mundo laboral, ampliamente conectado con las famosas *competencias básicas* y su circunscripción al modelo capitalista. Sin embargo, las teorías sociológicas han venido a establecer diferentes relaciones entre la Educación y la Economía.

Así, la *Teoría del Capital Humano* (Schultz y Becker, 1961, 1983) establece una relación positiva entre la rentabilidad de la Educación y el sistema; la *Teoría de la Correspondencia* (Bowles y Gintis, 1976) ve en la escuela un instrumento de alienación social y de reproducción de las desigualdades; y la *credencialista* de Collins (1989) conceptualiza la institución escolar como una simple fábrica de credenciales sociales con escasa relación con la productividad. Actualmente, se está poniendo el énfasis en una mayor coordinación entre la Administración, las familias y los profesionales de la Educación, ya que todos somos responsables de su calidad, si bien continúan las posiciones que ven al docente como garante de la misma (Meireu, 2005).

A su vez, como docentes nos permite comprender los límites burocráticos a los que estamos sometidos, donde la autonomía del docente se ha visto reducida, ya que los diferentes niveles curriculares establecen una jerarquía y formalismos que llegan hasta el diseño de las programaciones didácticas.

El objetivo del **Practicum I** fue observar como esta interrelación, recogida en la competencia, se hace realidad en el aula; como la relación entre los diferentes documentos institucionales permiten, en ocasiones, guiar nuestra práctica, pero, en otras, reducen nuestra capacidad para intervenir en los aprendizajes. También nos permitió conocer cómo el contexto educativo es esencial para adecuar los procesos de enseñanza a las capacidades de los alumnos y cómo la participación, coordinación y colaboración entre todos los agentes favorece un buen clima.

⁷ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Organización de los Centros Educativos. BOE nº 278. 21 de noviembre de 1995.

La segunda competencia, “*propiciar una convivencia formativa y estructurante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientar académicamente y profesionalmente, partiendo de sus características (...)*”, es adquirida a través de la materia de **Interacción y convivencia en el aula**. Esta asignatura nos señala la necesidad de tener presentes los condicionantes psicológicos del aprendizaje de nuestros alumnos y la importancia de generar un buen clima en el aula.

Entre los primeros, es esencial ser conscientes de cómo la personalidad de cada individuo afecta a su comportamiento y, por tanto, a su predisposición para aprender, siendo su conocimiento la guía para orientar nuestra intervención en el aula. Por ello, se hace imprescindible conocer las principales teorías sobre la conformación de la personalidad, desde la psicoanalítica de Freud hasta las aportaciones de Allport, Eysenck y Catell.

Si se conoce su estructura y el proceso de desarrollo durante la adolescencia, el papel que tengamos como modelo de identificación (Morales Vallejo, 2009) facilitará a los estudiantes enfrentarse a los conflictos cognitivos, emocionales y sociales que experimentan a lo largo de esta etapa. Etapa tan importante para la confección de un autoconcepto coherente con sus ideales; una autoestima que se base en aspectos positivos, gracias al fomento, por parte del profesor, de metodologías que lleven a atribuirse la responsabilidad de los éxitos y los fracasos; y la búsqueda de una identidad que, si no se consigue adquirir por completo en esta etapa, tienda hacia *el logro de la identidad* (Marcia, 1966)⁸.

Por tanto, el docente debe conocer lo complicado de esta fase para los adolescentes, intentando ejercer un modelo democrático en el aula, que atienda no sólo a las características individuales sino a las grupales; porque, ante todo, los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan en un contexto que es producto de un fenómeno social concreto, la Educación. Es interesante conocer cómo se desarrollan los procesos grupales a lo largo del curso, porque nos favorecerá un alto rendimiento académico (Más, Negro y Torrego, 2012); siempre y cuando, el docente ejerza un liderazgo que le permita controlar las variables que influyen en las relaciones de poder (Guillén, 2005).

⁸ En Oliva, A. (2000). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En Palacios, J. , Marchesi, A., Coll, C. (coord). *Desarrollo psicológico y educación.I-Psicología evolutiva.* (pp. 471-491). Madrid: Alianza.

Desde esta perspectiva, el profesor debe comprender los procesos de influencia social y los de comunicación en el aula, destacando la atribución causal que, relacionada con el locus de control, nos lleva a analizar nuestra actividad de una manera más positiva, lo que tendrá su reflejo en las sesiones.

A su vez, esta competencia se relaciona con toda la problemática diaria del contexto educativo que afecta a los estudiantes; desde las disfunciones provocadas por una baja autoestima y un ambiente familiar desestructurado hasta los conflictos que surgen en el aula, derivados de malas relaciones en el grupo de iguales. Es primordial, ejerzamos o no la función de tutor, colaborar con el Departamento de Orientación para resolver estas situaciones, pues si queremos adquirir el perfil de buen educador es fundamental concebir nuestra función ligada al proceso de orientación (Monge, 2009).

En este sentido, la optativa de **Prevención y resolución de conflictos** se configura como una materia idónea para comprender esa necesidad de adoptar una actitud colaborativa con todos los agentes educativos, incluyendo el diseño de un Plan de Actuación que ayude a una convivencia pacífica en el aula a través, por ejemplo, de un taller de mediación entre iguales (Boqué, 2005); y todo ello, a pesar de la existencia de una serie de intereses, derechos y de tensiones de poder (Ury, Brett y Goldberg, 1988), de la violencia institucionalizada a diversos niveles (Farré, 2004) y de la influencia de las emociones en la generación de los conflictos (Redorta, Obiols, Bisquerra, 2006). Es una asignatura que permite reflexionar sobre los conflictos y la convivencia en el aula mediante el diseño de un Plan de Actuación.

La siguiente competencia, “*impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo*”, relacionada estrechamente con las anteriores, se ve plasmada en la asignatura de **Procesos de enseñanza-aprendizaje** y parte de **Fundamentos de diseño instruccional**. Ambas tratan las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje como base de los diferentes paradigmas educativos desarrollados a lo largo de los ss. XIX y XX; desde los conductistas de Pavlov, Watson y Skinner, pasando por la cognitivista de Bruner y su *aprendizaje por descubrimiento* hasta las constructivistas de Piaget, Ausubel, Vygotsky o Feuerstein.

Por tanto, se ha ido evolucionando desde una concepción centrada en la enseñanza, en donde el profesor, mediante el control de la conducta y metodologías pasivas, podía conseguir el aprendizaje de cualquier individuo hasta el paradigma actual centrado en el estudiante, destacando la importancia de las estructuras cognitivas previas para la construcción del nuevo conocimiento (Ausubel, 1968), y los procesos colaborativos. Estos últimos generan mejores resultados gracias a la interdependencia positiva (Johnson & Johnson, 1999)⁹ y el aumento de las capacidades cognitivas por el fomento de la *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky (González, 2002).

Como se ha mencionado, esta capacidad está vinculada a las dos primeras, en parte, porque el conocimiento sobre el contexto generará una concepción del diseño curricular, que se plasmará en la programación que apliquemos en el aula, afectando a los procesos; y por otro lado, porque entender los mecanismos cognitivos de los adolescentes y las variables que influyen en el aula, nos llevará a adoptar un comportamiento concreto sobre la práctica docente, orientándola al aprendizaje de nuestros alumnos.

Así, se considera esencial comprender que la motivación, relacionada con su autoestima, dependerá no sólo de sus expectativas, sino que existirá una clara influencia de las nuestras sobre su rendimiento, a través del famoso efecto Pygmalion y su contraparte, el efecto Golem (Morales Vallejo, 2009; Vaello Orts, 2007).

Es necesario conocer como el clima del aula se encuentra relacionado con una serie de dimensiones, en donde la estructura del espacio, el bagaje mental de nuestros alumnos, el modelo de disciplina establecido, las relaciones interpersonales y la estructura de las actividades y tareas provocará una mayor comprensión de la diversidad cognitiva y social de nuestros alumnos, encaminándonos a atenderla con metodología diversa y una evaluación formativa, continua y sumativa, dirigida a conseguir los mejores resultados de nuestros discentes (Morales Vallejo, 2010).

Al encontrarnos en el seno de la Sociedad del Conocimiento y de las Nuevas Tecnologías, es primordial que el profesor sepa utilizarlas, aprovechando sus virtudes para potenciar las capacidades cognitivas de sus alumnos, cumpliendo así con los requisitos legales del artículo 24.7 de la LOE.

⁹ En De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo. pp. 83-108 [on-line].

La cuarta competencia, “*planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia*”, se adquiere a través de las asignaturas de **Diseño curricular**, **Fundamentos de diseño instruccional**, **Diseño de actividades de enseñanza en Geografía e Historia**, el **Practicum II** y la optativa del segundo cuatrimestre **Contenidos disciplinares en Geografía**.

En la primera de las materias hemos podido familiarizarnos con las nuevas corrientes críticas en teoría curricular, con la adecuación del docente a la sociedad de la información y sus demandas de Charles Fadel; con la cultura de pensamiento de David Perkins (1998), que incide en el desarrollo de la metacognición de los estudiantes; o la crítica de Stenhouse (2003) al currículum centrado en los objetivos, ya que sólo se dirige a perpetuar conductas. Se nos ha señalado la importancia de las fuentes del currículo en su diseño y la tipología resultante de la misma (Taylor, 1949)¹⁰.

Lo más relevante de esta asignatura es que nos ha permitido reflexionar sobre nuevas posibilidades de intervención en el currículo, donde la escuela sea el espacio desde el que el profesor actúe como diseñador con el resto del equipo docente (Pérez Ferrá, 2002; Tribó, 2000).

Entre ésta y **Fundamentos**, se establece una clara relación, puesto que la evolución en las teorías curriculares, desde Bobbit y su libro *The curriculum* (1918)¹¹ hasta la definición de las tipologías del curriculum de Taylor, ha generado el desarrollo de una teoría crítica, en donde la coherencia y equilibrio entre las cuatro fuentes (epistemológica, psicológica, pedagógica y sociológica) es esencial para constituir un área educativa concreta y aplicar programaciones adecuadas. Esto viene a forjar una concepción concreta de la Educación, centrada en una formación integral del alumnado que les permita mejorar la realidad (Tribó, 1999), influyendo en la selección de los elementos que constituyen nuestro diseño instruccional.

Por tanto, si nuestro objetivo es éste, debemos aplicar metodologías activas que se basen en el principio del *aprender haciendo* de John Dewey (1916), porque sólo mediante la experimentación y su reflexión se puede alcanzar el conocimiento necesario para actuar y comprender la realidad que nos rodea. De allí, que debamos diseñar unas

¹⁰ En Tribó Travería, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 21 [on-line]

¹¹ En Tribó Travería, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 21 [on-line].

programaciones que apuesten por metodologías como el *aprendizaje basado en problemas, el estudio de caso o el aprendizaje orientado a problemas*, cuyas ventajas han sido ampliamente contrastadas. Favorecen el incremento de la motivación por la tarea, el desarrollo de capacidades como la resolución de problemas, la toma de decisiones o habilidades comunicativas, y el fomento de la autonomía y la iniciativa personal tan importantes para el aprendizaje significativo (De Miguel Díaz, 2005; Novak, 1984).

Este planteamiento debe reflejarse en la confección de nuestro sistema de evaluación, porque sólo con una evaluación formativa en la que exista una retroalimentación entre el profesor y el alumno, que le permita hacer frente a sus errores a tiempo y poner en práctica sus habilidades metacognitivas, conseguiremos responder adecuadamente a la pregunta. *¿Qué es lo que necesitan aprender mis estudiantes?* (Morales Vallejo, 2010; Meireu, 2005).

Sin embargo, con estas nociones generales no basta, no podemos olvidar que somos profesores de una determinada área, en este caso, de Ciencias Sociales, por lo que el conocimiento sobre la naturaleza epistemológica como área didáctica es básico para comprender su importancia en nuestra formación inicial (Pàges, 2000) y para la sociedad en general, ya que si se concibe como una disciplina propia con autonomía, la dimensión social que adquirirá sobrepasará los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hernández, 2000).

No obstante, centrándonos en el ámbito educativo, nuestro trabajo es realizar esa trasposición didáctica, mencionada en el primer apartado. Debemos reelaborar el saber científico referencial en un saber científico educativo (González, 2002), que permita "dar a conocer de manera comprensiva (...) los objetos de estudio históricos, geográficos y sociales en general" (Hernández, 2000). Pero, para que los alumnos adquieran esos conocimientos, deben desarrollar el pensamiento histórico y el geográfico, gracias a metodologías y procedimientos, centrados en los conceptos sustantivos y sintácticos. Como dicen Pàges y Santisteban (1999) el tiempo histórico es un metaconcepto que se adquiere mediante la comprensión de otros conceptos como la causalidad, el cambio, crisis o la conciencia histórica.

Así, el ejercicio práctico de todos estos conocimientos durante el **Practicum II** supone plasmar su consecución y la de las competencias señaladas, comprendiendo que

la Educación es un fenómeno social no controlable y que debe transformarse desde dentro (John Elliot, 2011).

Esto nos conduce a la última de las competencias, “*evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de una mejora continua de su desempeño docente y de la teoría educativa del centro*”, desarrollada gracias a la asignatura de **Evaluación, innovación e investigación docente** y el **Practicum III**. Esta materia nos permite entender la importancia que tienen los conceptos de las disciplinas sociales para su comprensión, en la que algunos actúan como *conceptos umbral* (Biggs & Tang, 1999). A su vez, nos informa de la naturaleza epistemológica de las Ciencias Sociales, tan importante en los procesos de trasposición didáctica.

Nos habla de nuestro papel como investigadores, proporcionándonos metodologías innovadoras como el *Learning Cycle* para responder al debate sobre las capacidades de comprensión de los alumnos en Ciencias Sociales (Carretero, 2011; Carretero & Limón, 1993) mediante la realización de una investigación-acción durante el Practicum III, basada en el diseño y aplicación de una actividad de aprendizaje conceptual, en donde el concepto seleccionado se construye teniendo en cuenta las preconcepciones de los estudiantes (Pozo, 1999).

De esta forma, se fomenta un aprendizaje significativo y profundo, coherente con el postulado de Bruner sobre la posibilidad de enseñar a cualquier edad y las aportaciones de Ausubel sobre los conceptos inclusivos, aplicable a la enseñanza de las Ciencias Sociales (Tribó, 1999).

Por todo lo mencionado se extrae que el perfil propuesto en el primer apartado de esta memoria se basa y se justifica en las propias competencias generales y específicas del Máster, adquiridas a lo largo de las asignaturas estudiadas.

2.3.- Perfil del didacta en Ciencias Sociales

Como futura docente en una especialidad concreta, creo necesario unir a estas competencias, el que debería ser **el perfil del profesor de Ciencias Sociales**, basándome en lo aprendido a lo largo del segundo cuatrimestre.

Como apunta Pilar Benejam (1999), los objetivos de las ciencias sociales se basan en procurar la información necesaria para “*situar a los alumnos en el marco cultural y social en el que viven, ayudar a analizar e interpretar ese conocimiento(...)*” y presentar

los contenidos de tal modo, que la naturaleza de las tareas ayude al alumno a traducir sus conocimientos en comportamiento social democrático y solidario". Esto nos lleva al primer planteamiento destacado en esta reflexión, educar en democracia.

A un nivel más interno, el profesor de nuestra área debe intentar que los alumnos adquieran las tres competencias esbozadas por Isidoro González (2002, p. 54), destacando la primera de ellas, **la perceptiva**, consistente en comprender la distancia entre el presente y el pasado, pero comprendiendo que el primero es fruto del segundo; y la tercera, **la representativa** como la reflexión sobre su posibilidades de acción en el presente que les conducirá a comprender el pasado.

Por tanto, el didacta de Ciencias Sociales debe ser un experto en los conocimientos y metodologías de cada una de las ciencias que integran su área (Prats, 2000), pero tiene que ser **un constructor de imágenes virtuales** de la realidad social; es decir, saber que el conocimiento sobre la misma debe ser reelaborado para adecuarse al contexto de comunicación del aula, conociendo las estrategias y técnicas didácticas que permiten esa "trasposición" (Hernández, 2000).

Tiene que intentar que los contenidos se encuentren conectados con la realidad de los alumnos, puesto que la motivación por nuestra asignatura, viene de los estudiantes (González, 2002). Debe fomentar el aprendizaje colaborativo, ya que como apunta Vygotsky, los individuos con un nivel cognitivo similar se explican mejor las ideas.¹²

El docente tiene que investigar, innovar y experimentar con nuevas estrategias de enseñanza, tendiendo a desarrollar clases que permitan a los alumnos comprender los conceptos sustantivos y asociativos de las distintas disciplinas, a través de conceptos clave como consenso/conflicto, igualdad/desigualdad, continuidad/cambio; características esenciales de las sociedades humanas a lo largo de la Historia (P. Benejam, 1999; Tribó, 1999); y promoviendo el *aprender haciendo* mediante simulaciones del trabajo en el estudio de la Sociedad (Pàges y Santisteban, 1999).

¹² En González, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativo: La construcción de un saber científico. *La geografía y la historia, elementos de un medio*. Madrid: Ministerio de Educación y cultura. pp. 1-72 [on-line]

3.- Justificación de la elección de los documentos

A partir de aquí, la memoria se centra en una reflexión crítica sobre mi formación como futura didacta de las Ciencias Sociales, a través de la selección, análisis y comentario de tres proyectos conectados entre sí. Se pretende que el ejercicio realizado permita establecer relaciones profundas que demuestren la adquisición de los conocimientos y competencias del Máster.

La selección de los proyectos se ha basado, por un lado, en que permitan la reflexión sobre las capacidades adquiridas como diseñadora de contenidos sociales, es decir, que se centrasen en mi formación específica. Por otro lado, se considera fundamental que se hayan ejecutado en la fase práctica o tengan relación con ella. Finalmente, el último requisito es que generen procesos reflexivos sobre los grandes debates educativos, en concreto, las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales y la apuesta por metodologías activas como solución a las mismas.

Por tanto, los proyectos seleccionados son la Unidad didáctica *El ascenso del Fascismo*, realizada para la asignatura de **Diseño de actividades** y aplicada durante el **Practicum II**, con ciertas adaptaciones. Esto ha llevado a la selección del segundo documento, la Memoria del Practicum II, puesto que recoge dicha adecuación y su reflexión; y, por último, el Proyecto de Investigación *Aprendizaje por conceptos: el concepto de Fascismo*, llevado a cabo durante el Practicum III y relacionada con la quinta de las competencias específicas del Máster.

Como se puede observar, los tres documentos están conectados por su ejecución durante la estancia en el centro de prácticas y por el contenido curricular impartido, el Fascismo durante el Período de Entreguerras, correspondiente al cuarto curso de la ESO, concretamente, al Bloque 2. *Bases históricas de la sociedad actual*, regulado por el Anexo II de la Orden 9 de mayo de 2007¹³, actualmente vigente.

Cabe señalar que los temas o núcleos de reflexión son los mencionados porque son coherentes con las dificultades experimentadas en la ejecución de la Unidad y la elaboración del Proyecto de Investigación.

¹³ ORDEN 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA 1 de junio de 2007.

4.- Reflexión crítica

4.1.- Unidad didáctica

La unidad didáctica supone, desde nuestro punto de vista profesional, uno de los trabajos de diseño más abiertos y donde queda más patente nuestra capacidad para "*comunicar y hacer comprensibles, en un sentido amplio, conocimientos geográficos, históricos y sociales*" (Hernández, 2000). Al no estar tan marcada por la legislación, como es el caso de la Programación Didáctica, sus posibilidades de actuar como diseñadores son extensas, si bien, siempre debe adaptarse al contexto legislativo, al social y cognitivo de los estudiantes, y plantearse desde la epistemología del conocimiento del área (Tribó, 2008).

La temática de la misma fue el fenómeno del Fascismo, del cual no soy experta, debido a mi desarrollo académico centrado en la Edad Media, por lo que su confección supuso un reto para mí. Para ello, tuve que consultar diferentes monografías sobre el tema y sobre su evolución, dándome cuenta de la necesidad de "*actualizar los conocimientos científicos como camino reflexivo para secuenciar adecuadamente los contenidos a aprender*" (Tribó, 2008, p. 188). De esta forma, los contenidos renovados se orientaron, de tal manera, que se adecuasen a la lógica psicocognitiva de los estudiantes, los cuales, al ser la primera vez que trataban con este tema, contarían con unos preconceptos básicos y muy estereotipados (Gardner, 1993; T. H. Chi & Roscoe, 2002)¹⁴, que se conocerían a través de un mapa mental.

Todo ello, me hizo reflexionar sobre cómo podía realizar un tratamiento didáctico, más o menos adecuado a sus concepciones previas, ya que en Ciencias Sociales su conocimiento es crucial, no sólo por la explosión informativa que nos lleva a actuar como sintetizadores de la misma, sino porque suponen unas estructuras muy estables, difíciles de ser reformadas por el hecho de presentar componentes emotivos (Tribó, 1999; Tribó, 2008). Por ello, en contra de las concepciones constructivistas de que los fenómenos sociales, debido a su complejidad y abstracción, no pueden adquirirse hasta la consolidación del pensamiento formal (Carretero & Limón, 1993); decidí seguir la estrategia de Calvani (1988) de transmitir el Fascismo como si fuese un cuento, con su

¹⁴ El primero de los autores se ha extraído de Pàges, J & Santisteban, A.(1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En García Santamaría, T. (coord) *Un currículum de Ciencias Sociales para el s. XXI: qué contenidos y para qué.* (pp. 187-208). Barcelona: Diada.

principio; su evolución, estructurada en etapas; y su desenlace, caracterizado por la radicalización del fenómeno.

Tras tener clara la estructura a seguir, me centré en los objetivos que quería que mis alumnos alcanzasen. Esta tarea de concreción fue, desde mi parecer, una de las más complicadas, ya que debían presentar una coherencia y equilibrio con el resto de los elementos curriculares.

No obstante, tenía claro que lo que quería era que los estudiantes desecharan esos preconceptos y comprendiesen que este proceso histórico era algo más, por lo que debía centrarme en que adquiriesen los metaconceptos del tiempo histórico, en concreto, la causalidad, la simultaneidad y la contextualización tanto cronológica como espacial, puesto que no pueden separarse en ningún momento (González, 2002; Pàges & Santisteban, 1999). De esta manera, lo que se buscaba era apostar por un aprendizaje significativo y duradero, donde el centro del proceso fuese el alumno y se tendiese a fomentar su interés por aprender y mantener al día sus conocimientos (Tébar Belmonte, 2003; Galvis, 2007).

Cuando los objetivos fueron establecidos, el desarrollo de la unidad fue mucho más sencillo, sólo tuve que centrarme en adecuar los contenidos y la secuenciación de actividades a la adquisición de las competencias básicas. Este cometido, teniendo en cuenta el hilo conductor de la Unidad, me llevó a sumergirme en las nuevas propuestas sobre la enseñanza del tiempo histórico, en concreto, la de Domínguez Castillo (2015) de elaborar las unidades en base al conocimiento sintáctico de la disciplina (Shulman, 1996).

Todo esta concepción, me condujo a apostar por metodologías activas, en concreto, el aprendizaje colaborativo por sus ventajas en la implicación de los alumnos, indispensable para la construcción de un aprendizaje significativo y para el aprendizaje por conceptos (Novak, 1984; Nichol & Dean, 1997); y por su relación con el desarrollo de habilidades metacognitivas que llevan a la reflexión sobre sus capacidades para aprender (De Miguel Díaz, 2005; Tribó, 2008). También se ha apostado por estrategias del aprendizaje por descubrimiento, como *el estudio de caso* y la realización de un debate, los cuales han demostrado tener una serie de ventajas en el aprendizaje significativo y la educación en valores (Sobejano, 2009).

La evaluación de la Unidad se ha elaborado, atendiendo a las propuestas de Morales Vallejo (2010) de apostar por una concepción formativa, en donde tanto las estrategias sencillas (preguntas orales) como procedimientos más elaborados, como el portafolio, se dirigen a proporcionar el *feedback* necesario que estamos obligados a ofrecer a nuestros alumnos para que alcancen los mejores resultados (Brown, 2006)¹⁵. Mas, en este paso, me encontré con el problema de adecuar el proceso a la nueva legislación y a los famosos estándares de aprendizaje de la LOMCE¹⁶. Al no haber unanimidad en su redacción, se concibieron como concreciones de los criterios de evaluación, que siguiendo la lógica de los objetivos, deben concebirse como parte del aprendizaje del alumno (Sobejano, 2009).

4.2.- Memoria Practicum II

La experiencia en el IES "Ramón y Cajal" supuso una catarsis en mi formación como profesora de Ciencias Sociales. El proyecto, centrado en dos partes diferenciadas, me ha servido, por una parte, para desarrollar la primera competencia específica del Máster, concretada en "*diseñar programaciones didácticas y actividades de aprendizaje, con criterios de calidad, variedad metodológica, teniendo en cuenta los niveles previos de aprendizaje y las características de las materias(...)*", ya que uno de los ejercicios propuestos era la revisión de la programación del Departamento; y por otra, darme cuenta de que por muy buenas que sean nuestras intenciones y la formulación filosófica de nuestro diseño curricular, éste debe adecuarse a la realidad del aula (Tribó, 1999) y a las representaciones mentales de nuestros alumnos, puesto que no parten en ningún momento de cero (Pozo, 1999).

Por tanto, la unidad didáctica tuvo que adaptarse al contexto educativo y a las sesiones disponibles. Esto supuso un problema, porque los días con los que se contaban eran la mitad de los propuestos en la Unidad; a lo que hay que sumar, que nada más aterrizar en el centro tuve que empezar a dar clase, por lo que el tiempo del que dispuse para su reelaboración fue escaso, limitando la secuenciación de actividades. Por poner un ejemplo, el *estudio de caso* propuesto para la instauración del Estado nazi, se replanteó como una técnica cooperativa en la que los alumnos debían ir extrayendo las conclusiones de los documentos aportados.

¹⁵ En Morales Vallejo, P. (2010). La evaluación formativa. En Morales Vallejo, P. *Ser profesor: una mirada al alumno.* (pp. 33-90). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

¹⁶ LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, 10 de diciembre de 2013.

Sin embargo, todas estas dificultades no impidieron la puesta en práctica de metodologías activas para generar aprendizajes significativos, tal y como defiende, la teoría socioconstructivista de Vygostky (González, 2002). Se optó por desarrollar algunas de las técnicas cooperativas, fomentando los procesos de diálogo entre los alumnos y el desarrollo del pensamiento histórico, entendido como las formas que tiene la disciplina de analizar los fenómenos, abogando por el aprendizaje de los conceptos atributivos (Marton, Runeson y Tsui, 2004).

No obstante, la aplicación de las diferentes técnicas vino a demostrar que una cosa es la teoría y que otra es la práctica. Se observó lo condicionados que están estos alumnos a seguir metodologías pasivas, planteando dificultades para la aplicación de métodos cooperativos y la comprensión del tiempo histórico y de sus conceptos asociativos (Seixas, 1993; Van Sledright, 2002).

Además, al no poder desarrollar el planteamiento curricular de la Unidad al completo, el desarrollo de las sesiones tuvo que combinar, a su vez, estas metodologías activas con la lección magistral; en parte, porque las preguntas orales que se hicieron en la primera sesión demostraron una carencia de referentes históricos sobre el Fascismo y una ausencia pronunciada de razonamiento histórico.

Por otro lado, para generar interés, elemento esencial del aprendizaje significativo, muchos de los recursos que se utilizaron de apoyo a la explicación versaban sobre realidades cercanas, siguiendo el principio de Isidoro González (2002, p. 62) de "*seleccionar y secuenciar el conocimiento desde los intereses del alumnos y los problemas de aprendizaje antes que desde el propio conocimiento científico*" y de explicitar las razones de ese saber. Por ejemplo, se utilizó el Cortometraje de Disney de 1943 sobre la escuela nazi para que entendiesen la ideología fascista del control de la sociedad, a través de una realidad que viven continuamente; y el telefilme *El Ángel de Budapest* (2010) para relacionar el fenómeno del Holocausto con la ciudad de Zaragoza.

Este mismo audiovisual se utilizó para que los alumnos pudiesen transformar la información que les transmitía en conocimiento mediante la contestación a una serie de preguntas que se iban formulando a raíz del visionado de diferentes escenas, otorgando "*centralidad al metaprendizaje como paradigma docente*" (Tribó, 2008, p. 187). A su vez, se incluyó por su alto potencial didáctico para el desarrollo del principio del *Informe Delors* (1996) del *aprender a convivir* (Tébar Belmonte, 2003; Galvis, 2007).

Por todo lo comentado, la evaluación se planteó de una manera totalmente diferente, siguiendo los criterios de calificación de la Programación del Departamento. Se intentó llegar a un acuerdo con ellos sobre cuál iba a ser el procedimiento de evaluación, abogando, así, por un modelo democrático en el que las normas del grupo se alcanzasen por consenso (Más, Negro y Torrego, 2012). Los alumnos eligieron realizar un examen, sobre el cual avisé de su dificultad, ya que debemos explicitar nuestra evaluación para que los estudiantes sepan a qué atenerse y orienten adecuadamente el estudio (Morales Vallejo, 2010). Creo que aquí me pudo mi inexperiencia, corroborando el planteamiento de Vonk y Veenman de que los profesores noveles sufrimos un *colapso* al enfrentarnos a la realidad del aula¹⁷ y que la verdadera profesionalización se encuentra en la reflexión continua sobre la práctica (Roussow, 2009).

El estudio comparativo, realizado entre los dos grupos, ha demostrado que los resultados de la evaluación y de la comprensión histórica que adquieren los estudiantes están claramente condicionados por sus condicionantes psicológicos, tanto individuales como grupales; por su implicación en las tareas y por la orientación que hacen de su estudio. Mientras que en el grupo A, se ha observado que la cohesión y las buenas relaciones son una constante que facilita la aplicación de la metodología activa y cooperativa; el grupo B se encuentra mucho más desestructurado, lo que provocaba una ejecución complicada y poco fructífera de las técnicas colaborativas.

Por otro lado, se ha constatado que si existe cierta relación entre la dificultad para adquirir conceptos sociales y su nivel psicocognitivo, éste no es el condicionante principal de la misma; sino que, más bien, es fruto de esa orientación metodológica mencionada y el escaso desarrollo de estrategias activas que les lleven a "construir" los conceptos de la disciplina desde sus preconceptos, favoreciendo así el aprendizaje significativo (Tribó, 1999, Carretero et al, 2013; Van Sledright, 2013).

4.3.- Proyecto de investigación

Este último documento pertenece al ámbito más práctico y reflexivo de la profesión, la investigación y la innovación. Como profesores debemos estar al tanto de

¹⁷ En Esteve, J. M. (2001). El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación. pp. 7-30 [online]

las nuevas metodologías y de los nuevos debates que se plantean en torno a la práctica docente (Tribó, 2008), pero si lo que queremos es reflexionar y transformar la realidad educativa hacia mejores resultados, es indispensable hacerlo desde dentro.

La enseñanza, como situación social, está configurada por una multitud de variables, que hacen imposible la sistematización de leyes universales (Shulman, 1999). Sólo nos podemos acercar a su mejora a través de investigaciones de tipo cualitativo en las que se intente comprender la incidencia de la relación entre esas variables, con el objetivo de mejorar dicho fenómeno mediante la acción-transformación. Para ello, es necesario la metodología de la investigación-acción, entendida como el intento, por parte del profesor, de mejorar la situación educativa mediante la evaluación de su práctica y de los procesos de enseñanza-aprendizaje (J. Elliot, 2011).

Por tanto, se puede suponer que su ejercicio es sinónimo de profesionalización docente, ya que lleva al profesor a cuestionarse sus propios métodos, tomar decisiones relacionadas con una gestión y unos procesos más adecuados y adaptarse a las necesidades de su contexto y de sus alumnos (Rossouw, 2009).

En nuestro caso, la temática se centró en el aprendizaje conceptual y en cómo su desarrollo permite hacer frente a las dificultades de adquisición de los conceptos históricos, concretamente, del concepto sustantivo de "Fascismo". Así, el cambio conceptual se constituye como estrategia en la que el profesor, mediante el diseño de una actividad y el fomento de la participación de los estudiantes, favorece la asimilación de conceptos abstractos a través del aprendizaje significativo. El objetivo es que se establezcan relaciones cognitivas entre sus ideas previas y los conocimientos que impartimos, ya sea por adición de información o por ruptura estructural (T. H. Chi & Roscoe, 2002; Pozo, 1999, 2008).

Para llevar a cabo este menester, hubo que realizar el diseño de una actividad, atendiendo a las fases del *Learning Cycle*. La primera consistió en desgranar las dimensiones que pensábamos podían ser más representativas y que generarían una mayor disonancia cognitiva, lo que no resultó difícil, debido a la actualización de conocimientos realizada para la Unidad Didáctica. A partir de este momento, la experiencia adquirió tintes más complejos.

Su puesta en práctica se basó en el fomento de metodologías activas y, al igual que la Unidad, en el desarrollo de las estrategias cooperativas como base del aprendizaje

significativo, ejecutándose en los dos grupos de docencia. Se pidió a los alumnos que respondiesen a las cuestiones planteadas a cada una de las fuentes seleccionadas y relacionadas con las tres dimensiones¹⁸ que se extrajeron sobre el Fascismo, para que, a partir de allí, respondiesen a una pregunta final que englobase todos los rasgos. Sin embargo, los resultados fueron negativos por los errores cometidos durante el diseño.

Debido a estas vicisitudes, la actividad de desarrollo conceptual quedó desvirtuada en las conclusiones de la categorización, entendida ésta como la "*sintetización en una idea de un conjunto de información extraída de la experiencia*" (Martínez Miguelez, 2000); no obstante, las impresiones extraídas mediante el procedimiento de la observación participante sirvieron para demostrar la hipótesis de partida, consistente en la carencia de los alumnos de trabajar conceptos sustantivos, lo que afecta sobremanera a sus capacidades de comprensión.

Esto echaría por tierra las teorías genéticas de que el causante de estos problemas es su desarrollo psicoevolutivo (Peel, 1971; Sleeper; 1975)¹⁹, como ya demostraron Carretero, Asensio y Pozo en un estudio realizado en Madrid en 1991 (Carretero & Limón, 1993; Carretero, 2011).

El proyecto ha permitido demostrar que, a pesar de las deficiencias del diseño, el grado de asimilación del rasgo analizado mejoró relativamente, por lo que la hipótesis de acción, centrada en la defensa de esta metodología como posible solución, se cumple.

Finalmente, cabe señalar que, como trabajo de investigación, ha permitido constatar las deficiencias que tenemos los profesores en formación; no obstante, ha sido un ejercicio de reflexión muy positivo como futura profesional de la didáctica de las Ciencias Sociales, porque ha desarrollado en mí la autocrítica y, por tanto, la consecuente asunción de responsabilidades y búsqueda de soluciones de cara a su reiteración hipotética en el ejercicio de la profesión.

4.4.- Relación entre los proyectos

Tras la presentación de los documentos y su reflexión, se hace necesario establecer las relaciones entre ellos, destacando, a su vez, las diferencias que presentan.

¹⁸ Se extrajeron tres dimensiones: *el apoyo popular*, en relación a su contexto en la Sociedad de Masas; el líder carismático; y el nacionalismo expansionista. Véase Anexo III.

¹⁹ Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, pp. 153-167.

Para este menester, se ha creído oportuno organizar las comparaciones en distintos apartados, la establecida entre la Unidad y la Memoria del Practicum II, y la que se produce entre el Proyecto de investigación y la Unidad didáctica. Así, se vislumbrarán mejor las conexiones entre nuestra capacidad académica, didáctica e investigadora/reflexiva.

4.4.1.- Relación entre la Unidad Didáctica y la Memoria del Practicum II

La Unidad supone el ejercicio más claro de creación de contenidos, en el que nuestros conocimientos científicos deben ser lo suficientemente estables para que su reelaboración en conocimiento educativo sea lo más acorde a las necesidades de nuestros alumnos (González, 2002). Por su lado, la Memoria del Practicum constituye la reflexión de su puesta en práctica y la adecuación de la misma al contexto educativo. Por tanto, su relación está justificada en las naturalezas de ambos proyectos; mientras uno permite conocer nuestras habilidades diseñadoras, el segundo nos permite recapacitar sobre las mismas y comprender que la práctica profesional está marcada, sobre todo, por el contexto sociocultural de nuestros alumnos.

Su comparación ha permitido comprobar cómo ese contexto influye no sólo en la ejecución de nuestro proyecto curricular, debido a las características sociales, culturales y cognitivas de nuestros estudiantes, que puede llevarnos a replantear todo nuestro planteamiento didáctico; sino que también nos afecta personalmente, ya que las posibilidades del mismo pueden generarnos una sensación de desazón o de éxito en nuestro cometido.

En mi caso, me he encontrado, constantemente, entre estos dos estados de ánimo, porque, considero que lo he hecho lo mejor que he podido dentro de mis posibilidades, mas, en algunas ocasiones, me he sentido frustrada al ver que no lograba establecer una buena conexión con mis alumnos, lo cual puede deberse a mi naturaleza reservada, a mi inexperiencia o a la propia edad en la que se encuentran los alumnos.

Por otro lado, se ha demostrado que las características del centro, en relación a la disposición de espacios, horarios y materiales, suponen un claro condicionante para la ejecución de la Unidad Didáctica, en concreto, de las actividades planteadas. Si bien se hubiese deseado llevar a la práctica el estudio de caso o el debate sobre el Holocausto, las sesiones disponibles lo imposibilitaron. A ello se suma, la tendencia del Instituto a

celebrar actos y proyectos extraescolares que nos quitaron tiempo de docencia, mas nos mostraron otra cara de la profesión.

Las relaciones no quedan reducidas a estos ámbitos. Ambas han permitido, tal y como se extrae de su análisis, comprobar cómo las metodologías activas y el aprendizaje de contenidos sociales está estrechamente relacionado; y cómo el abogar por estrategias pasivas supone un *handicap* para nuestra profesión y para su finalidad de "*conseguir una formación emancipadora y crítica del futuro ciudadano a través de la educación obligatoria*" (Tribó, 1999).

Las diferencias entre ambos proyectos radican en su elaboración. La Unidad ha supuesto un ejercicio intelectual profundo por su finalidad didáctica, en el que nos hemos encontrado con algún problema en su confección, como la búsqueda, análisis y selección de recursos para su uso en clase o el tema de los nuevos e hipotéticos²⁰ requerimientos legales sobre la evaluación.

La Memoria ha sido un producto más liviano en la mayoría de sus apartados, si bien es cierto, que algunos de sus epígrafes han supuesto una reflexión profunda sobre nuestras capacidades y la adquisición de las competencias del Máster. Por poner un ejemplo, el análisis de la Programación del Departamento fue uno de los que más me preocupaban y al que más tiempo dediqué, porque temía el no estar preparada para realizar una revisión crítica a ese nivel; sin embargo, se pudo solventar mediante la consulta de monográficos y de recursos proporcionados durante el primer cuatrimestre.

Otra divergencia entre ambos trabajos se encuentra en que la Memoria atiende de manera más pormenorizada a la realidad del aula, es decir, tiene mucho más en cuenta la práctica profesional que la Unidad, porque ésta, al fin y al cabo, es un producto intelectual teórico, que si tiene que adecuarse a una serie de requisitos, no puede atender del todo al contexto del aula, debido al escaso tiempo para las prácticas.

Por último, cabe señalar que existe cierta conexión entre la Memoria y el Proyecto de Investigación, ya que en la primera se recogen reflexiones sobre su ejecución, debido a que la actividad de desarrollo conceptual se realizó dentro de los límites temporales del Practicum II por la necesidad de mi tutor de contar con el máximo tiempo de docencia.

²⁰ Y se dicen hipotéticos porque todavía no se tiene claro que pasará con la LOMCE tras las elecciones de noviembre.

4.4.2.- Relación entre la Unidad Didáctica y el Proyecto de Investigación

Las conexiones entre la Unidad y la investigación/innovación, centrada en el aprendizaje conceptual, son claras, ya que ambas se elaboraron en torno al mismo contenido curricular, el Fascismo.

La elaboración de la unidad sirvió de hilo conductor de lo que sería el diseño de la actividad de desarrollo conceptual. Se pretendió que el ejercicio de la metodología colaborativa y del análisis de imágenes y textos durante la primera de ellas, generase una dinámica en los estudiantes, que les permitiese acostumbrarse a una estrategia tan activa como es la del cambio conceptual para lograr un aprendizaje significativo. Por ejemplo, durante la explicación de las características del Estado fascista, se les proyectó un cartel de Mussolini para que ellos, mediante las preguntas que se les iba realizando, extrajesen las características del líder en este fenómeno histórico.

El proyecto fue concebido desde la práctica. La aplicación de la unidad favoreció la reflexión sobre las necesidades de los estudiantes, encaminando la confección de la actividad conceptual, ya que, aunque se había ido realizando parte del trabajo, las condiciones del alumnado llevaron a la selección de recursos más adecuados a sus niveles cognitivos. Por tanto, el trabajo de innovación se entendió como la posibilidad de realizar una mejora en la impartición de este contenido, tras evaluar la evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje durante la puesta en práctica de la Unidad.

Entre otras semejanzas que comparten, ambos trabajos suponen un esfuerzo intelectual alto. La primera por los requisitos de su diseño curricular y la búsqueda de contenidos que sean cercanos a los estudiantes, en un intento de favorecer su implicación (González, 2002; Pàges & Santiesteban, 1999; Tribó, 1999). Así, se ha incluido en la unidad, el tema de los movimientos neofascistas actuales para acercar el fenómeno desde el presente y desde su realidad.

La actividad de desarrollo ha supuesto grandes dosis de energía en su elaboración. Como ya se ha destacado, la búsqueda y análisis de las fuentes ha sido laboriosa, mas lo más complejo ha sido el diseño de la actividad y su posterior justificación, debido a las complicaciones derivadas de los resultados extraídos.

Sin embargo, el gran nexo de unión entre estos dos proyectos es el hecho de haber demostrado los problemas que tienen los alumnos para la asimilación de contenidos sociales; por ejemplo, en el examen de la Unidad muchos alumnos no supieron definir

el corporativismo, siendo que se les explicó mediante una representación gráfica en la pizarra.

A ello se suma, que se ha comprobado que aquellos contenidos tratados de manera activa y participativa se han comprendido mejor (Tribó, 2008), favoreciendo, así, la adquisición de aprendizaje significativos, tal y como se extrae de la interpretación de los resultados del Proyecto de investigación y de un caso concreto de un estudiante, que sólo habiendo acudido a la sesión dedicada al cambio conceptual, estuvo a 15 décimas de aprobar la prueba escrita.

Entre las diferencias, destacan dos. La primera se relaciona con la comodidad en su ejecución. Desde mi punto de vista, la actividad de desarrollo conceptual fue más fácil de poner en práctica, porque ya se habían ido realizando ejercicios similares con los estudiantes y porque la relación con ellos se había normalizado, sintiéndome más cómoda en el aula. A ello se une que el tiempo para su preparación fue mucho más largo, lo que generó mayor seguridad.

Sin embargo, la más relevante para mi formación, radica en las conclusiones que se extraen de su aplicación en el centro.

La Unidad didáctica permite comprobar nuestra capacitación curricular, es decir, nuestra capacidad para diseñar esas imágenes virtuales, cercanas al conocimiento científico y al fenómeno de estudio (Hernández, 2000); mientras que la investigación/innovación genera esa necesidad de ser críticos con nuestra actividad como docentes y adecuarla al contexto de nuestros alumnos, donde el primer requisito es experimentar con las nuevas tendencias y comprobar su eficacia para centrar la Educación en el nuevo paradigma centrado en el aprendizaje significativo de los alumnos basado en la práctica, ya que como señalaba J. Dewey (1916) "*los métodos de éxito dan a los estudiantes algo que hacer y no algo que aprender; y ese hacer es de tal naturaleza que provoca que el pensar, la necesidad de establecer conexiones; el resultado natural es el aprendizaje*".

5.- Conclusiones

No puede faltar, en una memoria de estas características, una reflexión sobre la implicación de estos aprendizajes en mi formación y un análisis de los retos futuros a los que debemos enfrentarnos como educadores del siglo XXI.

En relación a la primera, todos los contenidos impartidos en el Máster han generado un cambio de concepción sobre la práctica docente. Si al comenzar, sabía que esta profesión no consistía, únicamente, en impartir unos contenidos teóricos, el transcurso de las clases lo ha dejado mucho más claro al constatar el carácter polivalente que tenemos como profesionales, siendo las prácticas las que más han favorecido a ello. En este sentido, supone un gran avance respecto al Certificado de Aptitud Pedagógica, que estaba más centrado en una formación teórica, breve y muy alejada de la realidad práctica del aula.

Por tanto, me ha hecho concienciarde de la influencia que tiene el contexto educativo en nuestro desarrollo profesional. No podemos concebir nuestra tarea como una simple transmisión de conocimientos, en donde todo vale; al revés, debemos ser coherentes con los requerimientos legales, el contexto pedagógico y el desarrollo evolutivo de nuestros alumnos, pues son los que nos dan las pautas del ejercicio de nuestra profesión en aras de alcanzar una educación crítica y democrática.

Lo más importante, es que los contenidos específicos me han abierto los ojos. Nunca había caído en lo complicados que pueden ser los contenidos sociales para los adolescentes, ya que no era consciente de la influencia de su desarrollo psicocognitivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A estas alturas, es innegable que existe y que debemos comprender sus mecanismos, pero está lejos de ser la razón de los malos resultados en nuestra asignatura. Somos nosotros, los profesores, los que debemos fomentar el aprendizaje mediante métodos activos para que los alumnos se impliquen, se interesen y comprendan la necesidad de esta materia en su formación futura. En este sentido, todas las asignaturas del segundo cuatrimestre han proporcionado las estrategias, materiales y recursos necesarios para enfrentarnos a las dificultades de los adolescentes en la comprensión de la realidad social.

Otra gran aportación del Máster es el hecho de que no debemos considerarnos trabajadores aislados en un centro, sino que, si lo que queremos es generar en nuestros estudiantes una actitud democrática y colaborativa, debemos cooperar con el resto de

agentes educativos. No podemos cargar con toda la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones, debe existir un consenso con la Administración, con la sociedad y, en concreto, con sus familias. Es cierto que la sociedad en la que nos encontramos hace más difíciles estas relaciones por las demandas laborales y el tiempo dedicado a ellas; sin embargo, considero que si todos ponemos de nuestra parte, la Educación puede alcanzar realmente esa finalidad emancipadora, defendida por la teoría crítica del currículum.

Es esencial que como educadores, porque eso es lo que somos, estemos comprometidos con los objetivos de la nueva Educación del siglo XXI. Me refiero a que no podemos quedarnos estáticos ante las demandas de la Sociedad del Conocimiento de constituir una escuela innovadora, en donde el centro del proceso sea el aprendizaje de los discentes. Por ello, debemos concebirnos como un profesional reflexivo que, a través del análisis de su práctica y de los condicionantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, transforme, desde dentro, la realidad educativa hacia mejores resultados.

Antes de comenzar a tratar el tema de los retos, no quiero dejar pasar la oportunidad de hacer una recomendación a aquéllos que se estén planteando la realización de estos estudios. El Máster no es un simple trámite que permite presentarnos a unas oposiciones y abrirnos puertas laborales; su finalidad no es darnos recursos para superar estas pruebas. Su objetivo es formarnos como profesionales de la Educación y aportarnos todos los conocimientos pedagógicos, psicológicos y curriculares necesarios para el ejercicio de esta complicada tarea, complicada pero gratificante porque como dice Ph. Meireu (2005, p. 122) "*en la dinámica misma del acto de enseñar, en el propio acto de aprender, podremos encontrar con qué instituir la escuela y construir un futuro posible para los hombres*".

Entre los retos formativos, creo que el principal es adecuarnos a las demandas del sistema y de la Sociedad del s. XXI. En mi caso, esté o no de acuerdo con la nueva concepción bilingüista, considero que es primordial atender a ese requerimiento, por ello, tras la finalización de estos estudios, estoy decidida a proseguir mi formación en idiomas.

A su vez, es fundamental familiarizarnos con las Nuevas Tecnologías y ser unos profesionales en constante actualización y renovación. El contexto social actual se caracteriza por una aceleración en los cambios sociales, económicos y políticos.

Estamos ante una nueva realidad, que nos obliga a formarnos constantemente, no sólo en los conocimientos científicos, que son los que más se están transformando con el desarrollo tecnológico, sino también en nuestro papel pedagógico, informándonos sobre las nuevas metodologías o los nuevos descubrimientos en los condicionantes del aprendizaje.

Será, de esta manera, como responderemos a las reclamaciones que el siglo XXI nos hace. Esto no significa que debamos darle todos sus caprichos, renunciando a nuestros ideales democráticos; al revés, tenemos que ejercer nuestro trabajo de manera coherente con las demandas de esta sociedad cambiante, pero sin dejar de defender la finalidad social de la Educación: educar en democracia.

6.- Bibliografía/webgrafía

LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Organización de los Centros Educativos. BOE nº 278. 21 de noviembre de 1995.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, 4 de mayo de 2006.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, 10 de diciembre de 2013.

ORDEN 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA 1 de junio de 2007.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Benejam, P. (1999) La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 21 [on-line].

Biggs, J. B. & Tang, C. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the students does*. Filadelfia: Society for Research into Higher Education & Open University. pp. 16-20.

Blázquez Entonado, F. (1997). El profesorado de Educación Secundaria y su formación profesional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (28), pp. 25-38. [on-line].

Boqué, C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.

Bowles, S. & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista: reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Madrid: Siglo XXI.

Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Florencia: La nouva Italia editrice.

Carretero, M. & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, pp. 153-167.

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

Carretero *et al* (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 1 (39); pp. 13-23.

- Chi, M. T. H. & Rod, D. R. (2002). The Processes and Challenges of Conceptual Change. En M. Limón & L. Mason (eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. (pp. 3-27). Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal.
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo. pp. 83-108 [on-line].
- Dewey, J. (1916). Thinking in Education. En Dewey, J. *Democracy and Education*. Nueva York: The Macmillian Company.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Grao.
- Elliott, J. (2011). The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1(1), pp. 1-3.
- Esteve, J. M. (2001). El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación. pp. 7-30 [online]
- Farré Salvá, S. (2004). *Gestión de Conflictos: Taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Barcelona: Ariel.
- Ferrá, M. (2002). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). pp. 1-13.
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 11 , (1), pp. 4-7.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, (16), pp. 48-57.
- González, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativo: La construcción de un saber científico. *La geografía y la historia, elementos de un medio*. Madrid: Ministerio de Educación y cultura. pp. 1-72 [on-line].
- Gowin, D. G. & Novak, J. D. (1984). *Aprender a aprender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Cardona, F. X. (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 24 [on-line].
- Martínez Miguelez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7 (1), pp. 27-39

Marton, F., Runesson, U., Tsui, A. B. M. (2004). The Space of Learning. En F. Marton & A. B. M. Tsui (eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, Nueva Jersey & Londres: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.

Mas, C.; Negro, A., Torrego, J. C. (2012). Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula. En Torrego, J. C., Negro, A. (coords). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. (pp. 105-112; 131-137). Madrid: Alianza.

Meireu, Ph. (2005). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao.

Monge Crespo, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer España.

Morales Vallejo, P. (2009). El profesor educador. En Morales Vallejo, P. *Ser profesor, una mirada al alumno*. (pp. 99-158). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Morales Vallejo, P. (2010). La evaluación formativa. En Morales Vallejo, P. *Ser profesor: una mirada al alumno*. (pp. 33-90). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Musgrave, P. W. (1983). *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder.Pérez

Nichol, J. & Dean, J. (1997). Actividades para el desarrollo conceptual. En Nichol, J. & Dean, J. (1997): *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. (pp. 108-117). Londres & Nueva York: Routledge.

Obiols, M., Redorta, J., Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Barcelona: Paidós.

Oliva, A. (2000). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En Palacios, J. , Marchesi, A., Coll, C. (coord). *Desarrollo psicológico y educación.I-Psicología evolutiva*. (pp. 471-491). Madrid: Alianza

Pàges, J & Santisteban, A.(1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En García Santamaría, T. (coord). *Un currículum de Ciencias Sociales para el s. XXI: qué contenidos y para qué*. (pp. 187-208). Barcelona: Diada.

Pàges, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 24 [on-line].

Pozo, I. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencias*, 17(3), pp. 513-520.

Pozo, I. (2008). Aprendizaje Verbal y Conceptual. *Aprendices y Maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Prats Cuevas, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 24 [on-line].

Rossouw, D. (2009). Educators as action researchers: some key considerations. *South African Journal of Education*, 29. pp. 1-16.

- Schultz, T. H. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, nº 51 (1). pp. 1-17.
- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30, pp. 305-324.
- Shulman, L. S. (1999). Taking learning seriously. *Change*, 31(4), pp. 11-17.
- Sobejano Sobejano, M^a. J. (2009). Elementos curriculares para la confección de unidades didácticas en una Historia para el presente y la educación de la ciudadanía. En Sobejano Sobejano, M^a. J. & Torres Bravo, P. A. *Enseñanza de la Historia en Secundaria: Historia para el presente y educación para la ciudadanía*. (pp. 276-299). Madrid: Tecnos.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. (pp. 25-28). Madrid: Ediciones Morata.
- Tébar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Tishman, S., Perkins, D., Jay, E. (1998). *Una aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Tribó Travería, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 21 [on-line].
- Tribó Traveria, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, pp. 183-209.
- Universidad de Zaragoza. *Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, F. P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* [on-line]. Facultad de Educación. [Consulta: 22 de junio de 2015]. Disponible desde: <<http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/>>
- Ury, W., Brett, J., Goldberg, S. (1988). *Getting Disputes Resolved*. San Francisco: Jossey-Bas Publishers.
- Vaello Orts, J. (2011). *Como dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Grao.
- VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*. Nueva York & Londres: Teachers College Press.
- VanSledright, B. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. Nueva York & Londres: Routledge.

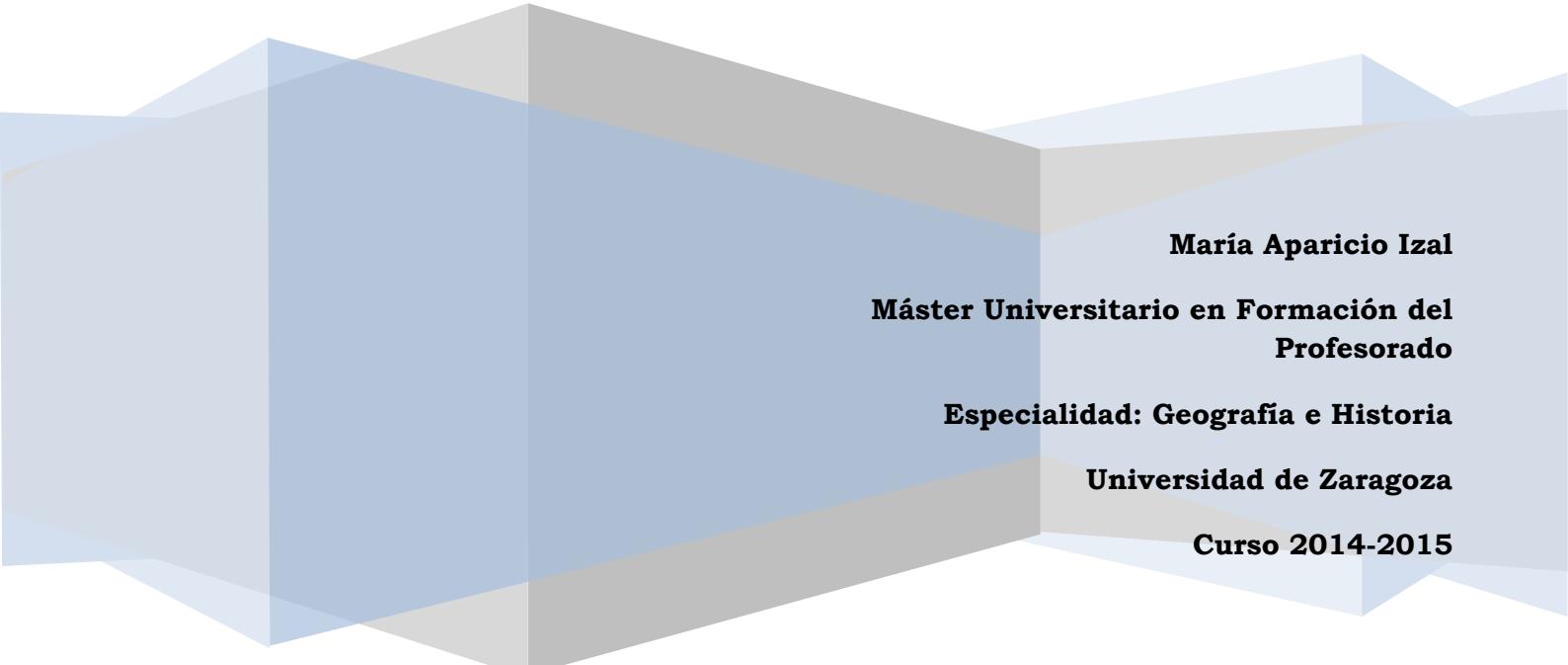
Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia

Prof. Rafael de Miguel González

Unidad didáctica

"El ascenso del

Fascismo"



María Aparicio Izal

Máster Universitario en Formación del Profesorado

Especialidad: Geografía e Historia

Universidad de Zaragoza

Curso 2014-2015

ÍNDICE

1. Contexto de la Unidad Didáctica	2
2.1. Ubicación de la UD	2
2.2. Inserción dentro del contexto del IES	2
2. Objetivos	3
2.1. Objetivos de la Etapa	3
2.2. Objetivos del Área	4
2.3. Objetivos de la Unidad	5
3. Contribución de la Unidad a la adquisición de las CCBB	5
4. Contenidos	7
4.1. Contenidos curriculares	7
4.2. Contenidos específicos de la Unidad	8
5. Orientaciones metodológicas	9
6. Secuenciación de actividades	10
6.1. Fases y sesiones	11
6.2. Relación entre actividades y CCBB	13
7. Evaluación	13
7.1. Criterios de evaluación, estándares y proceso	13
7.2. Instrumentos y criterios de calificación	17
8. Bibliografía	19
9. Anexo 1.: Materiales	20
10. Anexo 2: Evaluación	27

1.- Contexto de la Unidad Didáctica

1.1.- Ubicación de la Unidad Didáctica:

La presente Unidad didáctica, titulada “El ascenso del Fascismo”, se enmarca dentro de la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente, en los contenidos de la materia de Ciencias Sociales del 4º curso, prescritos, a nivel nacional, por el RD 1631/2006, del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (texto legislativo de desarrollo de la actual Ley 2/2006, de 3 de mayo, Orgánica de Educación, vigente en este curso); y, a nivel autonómico, por la Orden 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón. Dentro de los bloques legislados, la unidad se ubica en el *Bloque 2. Bases históricas de la sociedad actual*, específicamente, en el contenido de los “Grandes cambios y conflictos de la primera mitad del s. XX. Crisis y fascismos, guerras y revolución social”.

A nivel curricular, se relaciona con el Proyecto Curricular de Centro y la Programación Didáctica del Departamento de Geografía e Historia del IES "Ramón y Cajal", estando dirigida, con carácter general, a alumnos en edades comprendidas entre los 16 y 18 años, hecho del cual el docente debe ser consciente para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo psicocognitivo y evolutivo de los estudiantes²¹.

1.2.- Inserción dentro del contexto del Instituto de Educación Secundaria:

El IES “Ramón y Cajal”, ubicado en la calle Ramón Pignatelli, s/n, de la ciudad de Zaragoza, se caracteriza por ser uno de los centros más pequeños de la misma en relación al número de alumnos matriculados (306) y al de profesores (45). Se define por contar con Departamentos didácticos que integran un número reducido de docentes como en el caso del de Geografía e Historia (3) que imparte las asignaturas de Ciencias Sociales de ESO, Educación para la ciudadanía de 3º, Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato de CC. SS y Humanidades, Geografía de 2º de Bachillerato de la misma modalidad, Historia del Arte de la misma modalidad e Historia

²¹ Se encuentran en la fase de la adolescencia media, donde empieza a ser conscientes de la incompatibilidad entre sus opiniones/acciones y a tener un mayor dominio de abstracciones. Oliva, Alfredo (2000). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En Palacios, Jesús & Marchesi, Álvaro & Coll, César (coord): *Desarrollo psicológico y educación.I-Psicología evolutiva.* (pp.471-491) Madrid: Alianza.

de España de 2º de Bachillerato. Este ambiente reducido y con una tasa de relación alumno-profesor baja propicia un clima agradable y un trabajo cooperativo que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso concreto del 4º curso de ESO, las características del alumnado son las siguientes: Entre las dos clases se cuenta con un total de 36 alumnos, 20 en 4º A y 16 en 4º B, dentro de los cuales, concretamente en la segunda clase, hay dos repetidores. No existe ningún ACNEAE en ninguno de los dos grupos (alumno con necesidades específicas de apoyo educativo), por lo que no se considera necesario realizar ninguna adaptación curricular significativa, centrándose las medidas de atención a la diversidad en metodología diversa, actividades diferenciadas, etc.

2.- Objetivos

2.1.- Objetivos de la Etapa:

El planteamiento básico de los objetivos de la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, establecidos en el artículo 6 de la Orden 9 de mayo de 2007, consiste en desarrollar la comprensión lectora en los alumnos, de tal forma, que les permita trabajar cualquier tipo de documentación, concretamente, la textual; desarrollar la expresión escrita y oral como medio para desenvolverse socialmente; y desarrollar las capacidades inherentes al uso y manejo de las Tecnologías de la Información, imprescindibles en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. En concreto, la presente unidad didáctica permite a los alumnos desarrollar las siguientes capacidades:

1. Dominar la lengua castellana a través del uso, análisis y comprensión de textos escritos y su traslado a otros formatos.
2. Desarrollar habilidades de autodisciplina y de trabajo autónomo y en grupo, favoreciendo el espíritu emprendedor, la iniciativa personal y la competencia de aprender a aprender.
3. Fortalecer sus capacidades psicocognitivas mediante un planteamiento metodológico variado, de tal forma, que desarrollem habilidades que permitan analizar críticamente las sociedades actuales a través del estudio de sus antecedentes espacio-temporales.
4. Desarrollar actitudes democráticas basadas en la cooperación, la tolerancia, rechazando todo tipo de discriminación, sea del tipo que sea.

5. Obtener las destrezas básicas relacionadas con el tratamiento de la información, concretamente, de carácter social (histórica, geográfica, económica, etc).

2.2.- Objetivos del Área:

El estudio de la materia de CC. SS. de 4º de ESO, centrada en la Historia Contemporánea, debe facilitar a los alumnos la interpretación del presente a través del estudio y análisis de los procesos históricos que lo han ido definiendo. Así, la impartición de este período debe proporcionarles las bases políticas, sociales, económicas e ideológicas que explican las sociedades actuales, pasando por la época del Liberalismo hasta la Democracia actual. A esto se suma la importancia que tiene, en su desarrollo como ciudadanos, estudiar todos los régimenes que han ido surgiendo a lo largo de los siglos XIX y XX para aceptar los aspectos positivos de algunos, tales como la tolerancia, la igualdad y la justicia, y rechazar los aspectos negativos de otros, como el racismo, el genocidio o la desigualdad social. En cualquier caso, los objetivos del área más estrechamente relacionados con la unidad son los enumerados a continuación:

1. Buscar información de carácter histórico y geográfico.
2. Identificar los mecanismos que rigen los hechos sociales y sus interacciones, cuyo conocimiento les permita desarrollar una explicación multicausal de la evolución de las sociedades actuales.
3. Adquirir las destrezas necesarias para la formación del pensamiento formal.
4. Comprender las relaciones existentes establecidas entre los seres humanos y el medio físico junto a sus consecuencias como base necesaria para el desarrollo del pensamiento geográfico.
5. Identificar en el tiempo los procesos más relevantes que han conformado el mundo actual, diferenciando entre el tiempo cronológico y el histórico.
6. Obtener las habilidades necesarias para valorar la diversidad cultural y artística y respetar otras culturas.
7. Desarrollar un espíritu de trabajo en equipo y de convivencia que favorezca el participar en debates de manera crítica y tolerante.
8. Adquirir y emplear, adecuadamente, el vocabulario específico de las CCSS para incorporarlo a su vida diaria.

2.3.- Objetivos de la Unidad:

1. Comprender la complejidad del fenómeno del fascismo, identificando e interrelacionando las causas políticas, económicas, sociales y culturales de su aparición en Italia y Alemania.
2. Explicar el proceso evolutivo del fascismo, desde movimiento de masas hasta su instauración como régimen totalitario, analizando los apoyos políticos, sociales y económicos que llevaron a su implantación.
3. Definir el fascismo italiano y el nazismo alemán, estableciendo semejanzas y diferencias entre ambas realidades.
4. Conocer las bases ideológicas del fascismo italiano y el nazismo alemán y sus principales personajes históricos.
5. Analizar las causas que generaron la radicalización del fascismo italiano y el nazismo alemán hacia una política expansiva y xenófoba, relacionándolas con la Segunda Guerra Mundial y el episodio del Holocausto como proceso gradual.
6. Asimilar el concepto de fascismo como realidad histórica y geográfica concreta del período de Entreguerras e identificar las versiones no históricas de las sociedades actuales.
7. Desarrollar el método de estudio histórico a través del uso y discriminación de fuentes.

3.- Contribución de la Unidad Didáctica a la adquisición de las Competencias Básicas

Tal y como aparece preestablecido por la Orden 9 de mayo de 2007 de la Comunidad Autónoma de Aragón, concretamente en el Anexo I, las competencias básicas se definen como “*los aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos*”, siendo esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente, en la adquisición de aprendizajes básicos, entendidos como una serie de habilidades necesarias para la maduración intelectual y personal de los alumnos; y en la orientación de la enseñanza en la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

Según la normativa europea, cada uno de los estados miembros debe establecer el número y relación de las competencias, siendo en caso del Estado español las siguientes:

Competencia lingüística: Uso correcto de la lengua, capacidad para dialogar, uso del vocabulario específico.	-Lectura, análisis y comentario de fuentes históricas. -Redacción y elaboración de información histórica relacionada con el estado nazi. -Respuestas a las preguntas orales. -Defensa de sus opiniones mediante la justificación de las mismas.
Competencia matemática: Cálculo de operaciones básicas e interpretación de información codificada.	-Análisis de tablas y gráficas estadísticas. -Uso de las proporciones y la ordenación mediante la elaboración de un eje cronológico.
Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico: <u>Desarrollo del pensamiento geográfico</u> ²² , comprensión de las relaciones entre el espacio y los seres humanos, actitudes de respeto por el medio ambiente.	-Análisis y comentario de mapas temáticos sobre las consecuencias de la Primera Guerra Mundial, la expansión alemana o la distribución de los campos de concentración. -Uso del vocabulario relacionado con conceptos geográficos como <i>Lebensraum</i> . -Representación gráfica de fenómenos geográficos tratados en clase.
Tratamiento de la información y competencia digital: Búsqueda y obtención de información, reelaboración y traslado a otros formatos y uso de las TICS.	-Visionado de audiovisuales y proyección de información en PowerPoint. -Búsqueda de información en Internet para la elaboración de hipótesis sobre la instauración del Estado nazi. -Elaboración de trabajos mecanografiados.
Competencia social y ciudadana: Comprensión de la situación actual, basándose en sus antecedentes; actitud crítica, <u>desarrollo de las habilidades sociales y generación de las destrezas del pensamiento histórico</u> ²³ .	-Análisis de noticias sobre los neofascismos y su relación con el fascismo histórico. -Trabajo colaborativo. -Defensa razonada y tolerancia ante las opiniones de los demás. -Rechazo ante la violencia, el genocidio mediante el tema del Holocausto. -Utilización de textos históricos como pruebas de un fenómeno como es la

²² Trepot Carbonell, C.; Comes, P. (coord) (2008): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, nº 133. Barcelona: Grao.

²³ Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, nº 308. Barcelona: Grao.

	<p>instauración del Estado nazi.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Puesta en práctica del trabajo de investigación. -Elaboración de herramientas históricas. -Lectura y análisis de fuentes históricas para desarrollar la multicausalidad. -Generación de empatía histórica mediante la lectura y análisis de testimonios, visionado de imágenes de la época y tratamiento de temas ideológicos del Fascismo.
Competencia artística y cultural: Valoración de las manifestaciones culturales y de su carácter patrimonial.	<ul style="list-style-type: none"> -Visionado y análisis de carteles de propaganda. -Análisis de simbología de los movimientos fascistas.
Competencia para aprender a aprender: Metaprendizaje, hábitos de estudio y comprensión de la diversidad de razonamientos.	<ul style="list-style-type: none"> -Organización de ideas mediante mapas conceptuales. -Explicaciones multicausales. -Recopilación y reflexión sobre las actividades realizadas en clase. -Repaso de la Unidad. -Estudio de la Unidad.
Autonomía e iniciativa personal: Desarrollo de criterios propios, habilidades sociales, trabajo individual y colectivo, toma de decisiones, ...	<ul style="list-style-type: none"> -Planificación del estudio de caso. -Aportación de opiniones personales a través de debates y participación en clase. -Trabajo colaborativo. -Ejercicios de repaso de la Unidad.

4.- Contenidos

4.1.- Contenidos curriculares

La relación de contenidos de la materia de CC. SS. de 4º de ESO, en donde se ubica la Unidad Didáctica presente, aparece definida en la Orden 9 de mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón, en el mencionado *Bloque 2. Las bases históricas de la sociedad actual*, específicamente, en el contenido “Grandes cambios y conflictos de la primera mitad del s. XX. Crisis y fascismos, guerras y revolución social”. Permite conocer las características esenciales de la época actual como resultado de las transformaciones socioeconómicas, culturales, políticas, geoestratégicas derivadas de la Segunda Guerra Mundial, consecuencia inmediata del surgimiento de estos regímenes totalitarios.

4.2.- Contenidos específicos de la Unidad Didáctica

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<p>1.- Causas del ascenso de los Fascismos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊕ <u>Revanchismo</u> ⊕ <u>Crisis de las democracias</u> ⊕ <u>Revoluciones comunistas</u> ⊕ <u>Crisis económicas</u> <p>2.- El Fascismo italiano:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊕ <u>Ascenso de Mussolini:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Fasci di Combattimento ○ Escuadrismo ○ Marcha sobre Roma ○ Apoyos políticos ⊕ <u>Estado fascista:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Instauración del Estado fascista (Ley de Acerbo, Ley para la Defensa del Pueblo y Ley Rocco) ○ Características (Dualismo, totalitarismo, liderazgo, corporativismo, autarquía, adoctrinamiento) <p>3.- El nazismo alemán:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊕ <u>Ascenso de Hitler:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ NSDAP ○ <i>Putsch de Munich</i> ○ <i>Mein Kampf</i> ○ Organismos paralelos ○ Propaganda ○ Apoyos políticos ⊕ <u>Estado nazi:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Instauración (Incendio del Reichstag, leyes de concentración de poder, noche de los cuchillos largos) ○ Características (dualismo, SS, Gestapo, Juventudes Hitlerianas, adoctrinamiento, autarquía, raza aria, <i>Lebensraum</i>) <p>4.- Radicalización fascista:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊕ <u>Expansionismo:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Anexiones de Alemania. ○ Invasión de Etiopía. ⊕ <u>Holocausto:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Leyes de Nuremberg ○ Ghettos ○ Campo de concentración 	<p>Realización de comentarios de textos históricos sobre el movimiento fascista, los apoyos populares y características del estado fascista italiano y nazi alemán, analizando sus consecuencias derivadas.</p> <p>Desarrollo del método científico histórico mediante el análisis de fuentes textuales, icónicas, estadísticas y cartográficas y la elaboración de información histórica y geográfica.</p> <p>Análisis de la relación multicausal del fenómeno fascista.</p> <p>Establecimiento de un estudio comparativo sobre ambos regímenes.</p> <p>Desarrollo de la capacidad para trabajar autónomamente y de manera cooperativa.</p> <p>Ánalisis de noticias sobre hechos actuales relacionados con los movimientos o partidos fascistas en Europa, investigando sus causas y comparándolos con los fascismos históricos.</p>	<p>Valoración del sistema democrático como transmisor de ideales como la tolerancia, el respeto, convivencia entre diferentes culturas y garantía de los derechos.</p> <p>Rechazo de regímenes totalitarios que niegan la igualdad entre las culturas y los derechos humanos.</p> <p>Respeto por las diferencias culturales.</p> <p>Condena del racismo exacerbado y de la violencia.</p> <p>Conciencia del uso de la propaganda como instrumento para adoctrinar e imponer ideologías antidemocráticas.</p> <p>Sensibilización sobre las transformaciones derivadas de la problemática socioeconómica en el período de Entreguerras.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ○ Campo de exterminio <p>5.- Neofascismos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ <u>Características</u> ✚ <u>Arraigo en las sociedades actuales</u> 		
---	--	--

5.- Orientaciones metodológicas

La metodología, que se plantea para esta Unidad, se basa en la búsqueda y adquisición de un aprendizaje significativo, donde el alumno constituya el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje, superando la visión tradicional del profesor como eje vertebrador de la lección. Por ello, se ha concebido desde la perspectiva del aprendizaje por descubrimiento en el que la participación del alumnado es esencial para la construcción de su propio conocimiento, quedando el papel del docente en un segundo plano, en el que con la actualización y adecuación de los contenidos a las necesidades e intereses de los estudiantes, se convierte en un guía o facilitador del proceso a través de la lección magistral, la que se pondrá en práctica para la explicación de los contenidos más complejos.

Por tanto, se apuesta por una metodología que promueva *la competencia de aprender a aprender*, esencial para el desarrollo de su madurez intelectual, personal y social, ayudándoles a alcanzar el nivel más alto del pensamiento formal. La metodología será activa porque busca la participación e implicación del alumnado en las actividades de lectura y análisis de materiales, debates, comentarios de audiovisuales; además, se pretende que el alumnado adquiera hábitos de trabajo y estudio que fomenten su autonomía e iniciativa.

De esta forma, se busca que los estudiantes desarrollen las capacidades inherentes al pensamiento histórico y, en menor medida, al geográfico; destacando la utilización de pruebas históricas, la explicación de la multicausalidad de los fenómenos sociales, la generación de la empatía histórica²⁴, la interpretación de fuentes geográficas, etc.

Así, la propia naturaleza del tema nos lleva a adoptar una serie de orientaciones didácticas. La primera es seguir un esquema cronológico que lleve a los alumnos, no sólo a la organización de los hechos y a su ubicación, sino que se interrelacione con el tiempo histórico, siguiendo las dimensiones del tiempo braudeliano, desde lo más

²⁴ Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, nº 308. (p. 39-41) Barcelona: Grao.

inmediato hasta la estructura. Con ello, se pretende que los estudiantes comprendan el significado histórico del Fascismo y su unión a la Sociedad de Masas. La segunda es tratar de ubicar geográficamente el fenómeno en Europa, de tal forma, que ayude a la comprensión del estallido de la Segunda Guerra Mundial y el proceso del Holocausto, sucesos con los que está estrechamente ligado, para lo que se desea favorecer la conceptualización, orientación y representación geográfica. La tercera orientación radica en que los alumnos, como estudiantes de CCSS, deben desarrollar y respetar el trabajo de las ciencias de referencia para poder desarrollar ese pensamiento social, apostando por la puesta en práctica del método científico de la Historia a través de un estudio de caso, que les permita elaborar hipótesis y defenderlas, favoreciendo el análisis crítico de las situaciones del pasado y su incidencia en el presente²⁵. Este trabajo se ha concebido para ser realizado en grupos de 4 personas, atendiendo al aprendizaje colaborativo. Finalmente, se considera esencial el uso de estrategias colaborativas por sus beneficios a nivel cognitivo y aptitudinal, ya que les enseñan habilidades y competencias sociales necesarias para la vida en sociedad²⁶.

En relación a la organización de alumnos, espacios, tiempo y recursos, cabe señalar que al no contar con ningún alumno con necesidades específicas de aprendizaje, no se consideran necesarias adaptaciones curriculares significativas, mas para los dos alumnos repetidores del grupo B se tenderá a ofrecer un seguimiento más personal de sus actividades.

La organización de espacios quedará reducida al uso y utilización de las aulas de cada uno de los grupos, que cuentan con un ordenador y proyector que se usarán para la visualización de una presentación con textos, mapas y gráficos que se analizarán colectivamente. Para la realización del estudio de caso, se pretende ir a la Biblioteca y usar los mini portátiles del centro, puesto que la distribución de las mesas es más dinámica y permite su disposición para la elaboración de trabajos cooperativos, quedando su recogida y custodia en manos del profesor. A su vez, se hará uso de ella para la sesión dedicada al Holocausto y su debate por las mismas razones.

Finalmente, la Unidad, debido a los contenidos y actividades diseñadas, se ha estructurado en 8 sesiones que se detallan en el siguiente apartado.

²⁵ Hernández Cardona, F. Xavier (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. (p. 52) Barcelona: Grao.

²⁶ De Miguel Díaz, Mario (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias* (p. 91). Universidad de Oviedo.

6.- Secuencia de actividades

6.1.- Fases y sesiones:

Fase 1^a. Introducción a la Unidad didáctica

Sesión 1^a: Explicación de las causas sociopolíticas

- ⊕ Realización de un mapa mental sobre los conocimientos previos de los alumnos.
- ⊕ Análisis y comentario del mapa temático “Pérdidas territoriales de Alemania tras el Tratado de Versalles”.
- ⊕ Lectura y comentario del testimonio de Italo Balbo sobre el sentimiento *revanchista*.
- ⊕ Lectura y comentario del testimonio de Wilhelm Spannous sobre la situación en Alemania.

Fase 2^a. Explicación de las causas comunes

Sesión 2^a: Continuación de la explicación de las causas y ascenso de Mussolini

- ⊕ Explicación de las causas políticas y sociales del ascenso de los fascismos en Italia y Alemania.
- ⊕ Explicación de las causas económicas del ascenso de los fascismos
- ⊕ Comentario de imágenes y gráficos relacionados con la Hiperinflación de 1923.
- ⊕ Técnica cooperativa “Lápices al centro” con el texto de Adam Ferguson “Cuando muere el dinero”.
- ⊕ Análisis del gráfico relacional entre las consecuencias de la Crisis de 1929 y el voto al partido nazi.

Fase 3^a. Análisis e indagación

Sesión 3^a: El Fascismo italiano

- ⊕ Visualización del video sobre el ascenso de Mussolini:
https://www.youtube.com/watch?v=58tC23t_X5A
- ⊕ Técnica cooperativa “1, 2, 4” con el texto sobre la Marcha sobre Rávena, extraído del Diario de Italo Balbo.
- ⊕ Comentario del extracto sobre el Estado Totalitario de *La doctrina del fascismo* (1934) de Benito Mussolini.
- ⊕ Explicación de la instauración del Estado fascista italiano.
- ⊕ Explicación de las características del Estado Fascista, apoyada de gráficos, imágenes y cartelería.

Sesión 4^a: Hitler y el nazismo alemán

- ⊕ Explicación del ascenso de Hitler al poder.
- ⊕ Lectura y análisis de las ideas extraídas del *Mein Kampf*.
- ⊕ Análisis y comentario del uso de la propaganda para el ascenso de Hitler.
- ⊕ Análisis del porcentaje de votos al partido nazi.

Fase 4^a. Resolución, indagación y aplicación de conocimientos**Sesión 5^a: Estudio de caso "El incendio del Reichstag"**

- ⊕ Presentación del Incendio del Reichstag
- ⊕ Pequeño trabajo de investigación histórica o estudio de caso sobre la instauración del Estado nazi: Los alumnos recibirán documentación legal por parte de la profesora, que tendrán que analizar en grupos de 4 personas, realizando una investigación guiada a través de Internet sobre el proceso evolutivo del Estado alemán.

Sesión 6^a: Política expansiva y el Holocausto

- ⊕ Comentario del mapa de "expansionismo alemán 1936-1939" y gráfico "población judía bajo el Tercer Reich"
- ⊕ Visionado de escenas de la película *El Ángel de Budapest* (2010) para la explicación de las fases del Holocausto.
- ⊕ Debate a raíz del visionado de la película sobre el fenómeno del Holocausto.

1/2 Sesión 7^a: Los neofascismos

- ⊕ Análisis y comentario de noticias sobre los movimientos fascistas en Europa para extraer sus características esenciales.

Fase 5^a. Repaso de la Unidad**2/2 Sesión 7^a: Elaboración de herramientas de análisis y definiciones**

- ⊕ Repaso de la Unidad mediante la elaboración de un eje cronológico, un mapa temático en blanco y definiciones.

Fase 6^a. Evaluación de la Unidad**Sesión 8^a: Entrega de trabajos y prueba escrita**

- ⊕ Recogida del cuaderno de actividades y el trabajo de investigación sobre el Estado nazi.
- ⊕ Realización de la prueba escrita.

6.2.- Relación entre Actividades y Competencias Básicas

Actividades	Competencias Básicas							
	CB1	CB2	CB3	CB4	CB5	CB6	CB7	CB8
Mapa mental	X						X	
Análisis de mapas temáticos			X	X	X			
Análisis testimonios/noticias	X			X	X			
Comentario imágenes, gráficos, cartelería	X	X		X	X	X		
Cooperativos	X			X	X		X	X
Estudio de caso	X			X	X		X	X
Debate	X				X			X
Ejercicios de repaso	X	X	X		X		X	X

7.- Evaluación

7.1.- Criterios de evaluación, estándares y proceso

La evaluación atenderá a los objetivos planteados para la Unidad, entendiéndose los criterios de evaluación como una concreción de la adquisición y logro de los primeros, siendo coherentes, a su vez, con la secuenciación de actividades en aras de lograr un aprendizaje significativo y profundo. A raíz de la nueva organización curricular, procedente del desarrollo normativo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, se han incluido los estándares de aprendizajes evaluables, que serán prescriptivos en 4º de la ESO a partir del curso 2016-2017.

A continuación, se muestra el cuadro relacional entre objetivos/criterios de evaluación y estándares de aprendizaje:

Objetivos didácticos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Obj. 1. Comprender la complejidad del fenómeno del fascismo, identificando e interrelacionando las causas políticas, económicas, sociales y culturales de su aparición en Italia y Alemania.	Crit. 1.1. Conocer las causas del ascenso del fascismo en Italia y Alemania.	Est. 1.1.1. Explica la relación causal entre los distintos factores del ascenso del fascismo.
	Crit. 1.2. Ser capaz de interrelacionar el fenómeno fascista en ambos territorios.	Est. 1.1.2. Discrimina las causas más importantes en ambos territorios.
Obj. 2. Explicar el proceso evolutivo del fascismo, desde movimiento de masas hasta su instauración como régimen totalitario, analizando los apoyos políticos, sociales y económicos que llevaron a su implantación.	Crit. 2.1. Identificar las bases sociales y políticas del movimiento fascista.	Est. 2.1.1. Comprende la importancia de la adhesión de las masas, desarrollando la empatía histórica.
	Crit. 2.2. Describir los ritmos de cambio en el fenómeno fascista.	Est. 2.1.2. Comprende que el fascismo contó con apoyos políticos en ambos territorios y conocerlos.
Obj. 3. Definir el fascismo italiano y el nazismo alemán, estableciendo semejanzas y diferencias entre ambas realidades.	Crit. 3.1. Ser capaz de utilizar el vocabulario específico de la unidad.	Est. 3.1.1. Define Fascismo y Nazismo. Est. 3.1.2. Utiliza los conceptos propios de la Unidad en la redacción narrativa.

	Crit. 3.2. Establecer semejanzas y diferencias entre el régimen fascista en Italia y el nazi en Alemania.	Est. 3.2.1. Diferencia las características de ambos regímenes, señalando las más relevantes. Est. 3.2.2. Destaca las semejanzas institucionales de ambos regímenes.
Obj. 4. Conocer las bases ideológicas del fascismo italiano y el nazismo alemán y sus principales personajes históricos.	Crit. 4.1. Distinguir los principales personajes y su incidencia en el fenómeno.	Est. 4.1.1. Establece semejanzas y diferencias entre Hitler y Mussolini. Est. 4.1.2. Comprende el papel del líder fascista.
	Crit. 4.2. Analizar la producción intelectual de los fascismos europeos.	Est. 4.2.1. Explica los rasgos programáticos del Fascismo italiano y del Nazismo alemán.
Obj. 5. Analizar las causas que generaron la radicalización del fascismo italiano y el nazismo alemán hacia una política expansiva y xenófoba, relacionándolas con la Segunda Guerra Mundial y el episodio del Holocausto como proceso gradual.	Crit. 5.1. Identificar las causas de la radicalización fascista.	Est. 5.1.1. Señala los factores que produjeron el giro hacia tendencias radicales.
	Crit. 5.2. Establecer la política expansionista como causa de la Segunda Guerra Mundial.	Est. 5.2.1 Conoce la teoría del espacio vital o <i>Lebensraum</i> . Est. 5.2.2. Señala las principales invasiones de Alemania e Italia en el período (1935-1939).
	Crit. 5.3. Entender el contexto del Holocausto, sus fases y consecuencias.	Est. 5.3.1. Reconoce la significancia histórica del Holocausto Est 5.3.2. Valora el fenómeno mediante el visionado de un caso concreto, aportando sus opiniones personales.

<p>Obj. 6. Asimilar el concepto de fascismo como realidad histórica y geográfica concreta del período de Entreguerras e identificar las versiones no históricas de las sociedades actuales.</p>	<p>Crit. 6.1. Entender el concepto de Fascismo.</p>	<p>Est. 6.1.1. Reconoce su jerarquía, causas y sus principales dimensiones.</p>
	<p>Crit. 6.2. Ubicar el Fascismo en su contexto histórico y geográfico.</p>	<p>Est. 6.2.1. Elabora una narrativa explicativa del fascismo a distintos niveles históricos y geográficos.</p>
	<p>Crit. 6.3. Relacionar los movimientos neofascistas con el fascismo histórico.</p>	<p>Est. 6.3.1. Es consciente de la persistencia de ideologías extremistas en la actualidad.</p>
		<p>Est. 6.3.2. Analiza las diferencias y semejanzas entre los neofascismos y el fascismo tradicional.</p>
<p>Obj. 7. Desarrollar el método de estudio histórico a través del uso y discriminación de fuentes.</p>	<p>Crit. 7.1. Aplicar la metodología histórica al estudio de un fenómeno o acontecimiento sobre el fascismo.</p>	<p>Est. 7.1.1. Utiliza las destrezas inherentes al razonamiento histórico, destacando la utilización de pruebas históricas.</p>
	<p>Crit. 7.2. Utilizar y aprovechar los recursos informáticos para la redacción de informes.</p>	<p>Est. 7.2.1. Hace uso de las Nuevas Tecnologías como instrumento de indagación histórica.</p>

Es muy importante comprender que el proceso evaluador condiciona la actitud de los estudiantes ante el estudio de la materia, tal y como se ha ido demostrando desde los años 70²⁷. Por ello, se considera esencial hacerles partícipes de la misma mediante la comunicación previa de los procedimientos e instrumentos de evaluación.

La evaluación será formativa, continua y sumativa con el objetivo de integrarla dentro del proceso de aprendizaje del alumno, de forma que se haga consciente y responsable de su aprendizaje y, por tanto, pueda redirigirlo hacia mejores resultados, guiado y apoyado por el profesor. También se incluye una evaluación inicial a través de la elaboración de un mapa conceptual sobre el proceso del Fascismo que el docente usará para adecuar los contenidos de las siguientes sesiones.

7.2.- Instrumentos y criterios de calificación

Así, los instrumentos de evaluación serán el cuaderno del profesor, donde irá anotando todas las aportaciones orales y el comportamiento mostrado por los estudiantes, en el que se integrará la calificación del debate sobre el Holocausto, tras el visionado de escenas de la película *el Ángel de Budapest*. A su vez, los alumnos tendrán que realizar un portfolio reflexivo en el que se incluyan todas las actividades planteadas en clase, siendo corregido mediante una rúbrica que se enseñará a los alumnos durante la sesión primera.

Se incluye la elaboración de un trabajo mecanografiado sobre un estudio de caso, de carácter colaborativo, que se corregirá atendiendo a los criterios y estándares de una rúbrica, que al igual que la primera, se les mostrará con antelación, en un intento de que la evaluación sea transparente y objetiva. Finalmente, se prevé la realización de una prueba escrita que incluya preguntas cortas de verdadero-falso, una pregunta de definición, otra de desarrollo y un comentario de una fuente histórica.

En caso de no aprobar el examen de la Unidad, se recuperarán los contenidos en el prueba final de evaluación mediante una pregunta de desarrollo, mientras que la evaluación negativa de los trabajos se recuperarán mediante una serie de actividades de refuerzo que se presentarán al final del período de evaluación.

²⁷ Morales Vallejo, P. (2010). El profesor educador. En Morales Vallejo, P. *Ser profesor: una mirada al alumno.* (pp. 33-90). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Tras la presentación de los distintos procedimientos e instrumentos, sólo cabe señalar los criterios de calificación que vertebran la unidad:

Criterios de calificación	 Examen: 40 % <ul style="list-style-type: none">○ Las faltas de ortografías descontarán un máximo de 1 punto en el examen.
	 Estudio de caso: 20%
	 Portafolio de actividades: 20%
	 Actitud y participación: 20% <ul style="list-style-type: none">○ Debate: 10%.

Para superar la unidad, será necesario aprobar todos los apartados y actividades correspondientes con una nota de 5 sobre 10.

8.- Bibliografía

8.1.- Libros y artículos

- ⊕ Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación.
- ⊕ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- ⊕ Orden 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- ⊕ De Miguel Díaz, Mario (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias* (p. 91). Universidad de Oviedo.
- ⊕ Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, nº 308. Barcelona: Grao.
- ⊕ Hernández Cardona, F. Xavier (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. (p. 52) Barcelona: Grao.
- ⊕ Hernández Sandoica, E. (1992): *Los fascismos europeos*. Madrid: Istmo.
- ⊕ Luebbert, G. (1997): Liberalismo, fascismo o socialdemocracia : clases sociales y orígenes políticos de los régimenes de la Europa de entreguerras. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- ⊕ Morales Vallejo, P. (2010). El profesor educador. En Morales Vallejo, P. *Ser profesor: una mirada al alumno*. (pp. 33-90). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- ⊕ Oliva, Alfredo (2000). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En Palacios, Jesús & Marchesi, Álvaro & Coll, César (coord): *Desarrollo psicológico y educación. I-Psicología evolutiva* (pp.471-491). Madrid: Alianza.
- ⊕ Paxton, R. (2005). *Anatomía del Fascismo*. Barcelona: Península.
- ⊕ Trepat Carbonell, C.; Comes, P. (coord) (2008): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, nº 133. Barcelona: Grao.

8.2.- Recursos web

- ⊕ **Claseshistoria.com. Espacio dirigido al estudiante de Bachillerato y Secundaria:** <http://claseshistoria.com/> [Consulta: marzo-abril, 2015]
- ⊕ **Historia Contemporánea Siglo XX: Texto y documentos, Fascismo y nazismo:** <http://historiacontemporaneasigloxx.blogspot.com.es/p/el-fascismo-y-elnazismo.html> [Consulta: marzo-abril, 2015]

9.- ANEXO 1: MATERIALES

9.1.- Ejemplos textos cooperativos

Italo Balbo, 1919. El Revanchismo

“Cuando volví de la guerra, exactamente igual que tantos otros, odiaba la política y a los políticos que, en mi opinión, habían traicionado las esperanzas de los soldados, sometiendo a Italia a un paz vergonzosa y a los italianos que mantenían el culto a los héroes, a una humillación sistemática. ¿Luchar, combatir para volver al país de Giolitti, que había convertido en mercancía todos los ideales? No. Antes negarlo todo, destruirlo todo, para renovarlo desde los cimientos”.

Wilhelm Spannous, 1921. La Revolución Espartaquista

“Fue poco después del levantamiento espartaquista en Renania: prácticamente todas las ventanillas del tren en el que regresé a Alemania tenían los cristales rotos y la inflación estaba adquiriendo proporciones fantásticas, Había dejado Alemania en la cúspide de poder y la gloria del Reich Guillermina. Volví para encontrar la patria en ruinas, bajo una república socialista”.

Informe sobre la Marcha sobre Rávena. Diario de Italo Balbo, 12 de septiembre 1921.

"Esta noche, las escuadras han procedido a la destrucción de los espaciosos locales de la Confederación Provincial de las Cooperativas Socialistas de la provincia (...). Hemos acometido esta empresa con el mismo espíritu con el que se destruían, durante la guerra, los depósitos del enemigo. (...) Sobre todo debemos provocar el sentimiento de terror en los adversarios. (...)Hemos atravesado ciudades y pueblos de las provincias de Forli y de Rávena, destruyendo e incendiando todas las casas rojas, sedes de organizaciones socialistas y comunistas. Ha sido una noche terrible".

9.2.- Textos "Estudio de Caso" y Guión

Decreto para la Protección del Pueblo y del Estado: 28 de Febrero de 1933

"(...) Sobre la base del artículo 48, párrafo 2, de la Constitución del Reich, decetramos para la defensa contra los actos de violencia peligrosos para el Estado, lo que sigue:

1. Los artículos 114, 115, 117, 118, 123 y 13 de la Constitución del Reich quedan suspendidos hasta nueva orden. Por consiguiente, están autorizadas, incluso más allá de los límites habitualmente fijados por la ley, las restricciones a la libertad individual, el derecho de libre expresión de las opiniones, así como a la libertad de prensa, al derecho de reunión y de manifestación, las violaciones del secreto de correspondencia, del telégrafo, del teléfono; de las órdenes de registro y requisas, así como las restricciones a la propiedad.
2. Si en un Land (estado autonómico), las medidas necesarias para establecer la seguridad y el orden público no son tomadas, el Gobierno del Reich puede encargarse a título provisional de los poderes de la autoridad suprema del Land. (...).
4. Cualquiera que contravenga el párrafo 1, ponga en peligro vidas humanas, será merecedor de trabajos forzados (...). Si la infracción ha provocado la muerte de un hombre, será merecedor de la muerte (...), además puede procederse igualmente a la confiscación de los bienes. Cualquiera que incite o provoque una infracción peligrosa para el orden público (...) será merecedor de trabajos forzados (...).
5. Serán merecedores de la pena de muerte los delitos que el Código Penal castiga a trabajos forzados en los párrafos 81 (alta traición), 229 (tentativa de envenenamiento), 307 (incendio voluntario), 311 (destrucción mediante explosivos), 315 (sabotajes a la vía férrea)..."

Ley Habilitante del 24 de marzo de 1933

Artículo 1 — En adición al procedimiento establecido por la Constitución, las leyes del Reich pueden también ser emitidas por el Gobierno del Reich. Esto incluye a las leyes referidas en los artículos 85, párrafo 2 y artículo 87 de la Constitución.

Artículo 2 — Las leyes emitidas por el Gobierno del Reich pueden diferir de la Constitución en tanto no contradigan las instituciones del Reichstag y del Reichsrat. Los derechos del Presidente quedan sin modificación.

Artículo 3 — Las leyes emitidas por el gobierno del Reich deben ser promulgadas por el Canciller y publicadas en el diario oficial del Reich. Tales leyes entrarán en efecto al día siguiente de la publicación salvo que se indique una fecha diferente.

Artículo 4 — Los tratados celebrados por el Reich con Estados extranjeros que afecten materia de la legislación del Reich no necesitarán la aprobación de las cámaras legislativas. El gobierno del Reich debe promulgar las reglas necesarias para la ejecución de tales tratados."

Noche de los cuchillos largos: 30 de junio de 1934

“Si alguien pretende reprocharme y me pregunta por qué no recurrió a los tribunales ordinarios para que condenasen a los culpables, todo cuanto podría responder a esa pregunta es lo siguiente: en esos momentos yo era el responsable del destino del pueblo alemán, y por lo tanto me convertía automáticamente en el juez supremo del pueblo alemán. (...)”

Di la orden de fusilar a los cabecillas de esa traición, y di además la orden de cauterizar en carne fresca las úlceras ocasionadas por ese envenenamiento de las fuentes de nuestra vida cotidiana. (...) ¡Que sepa la nación que su existencia -que depende de su orden y de su seguridad internos- no puede ser amenazada impunemente por nadie!

¡Y sépase ahora de una vez para siempre que cualquiera que alce su mano para golpear al Estado tendrá por único destino una muerte segura!”

Discurso de Hitler en el Reichstag, 13 de julio de 1934

Guión de trabajo

1.- Responded a las siguientes preguntas relacionadas con cada texto:

- ⊕ Documento 1: ¿Qué pretende este Decreto? ¿Qué consecuencias pudo tener para el control del Estado?
- ⊕ Documento 2: ¿Qué poderes da esta ley al Gobierno del Reich?
- ⊕ Documento 3: ¿Qué es la noche de los cuchillos largos? ¿Cómo justifica Hitler este acontecimiento?

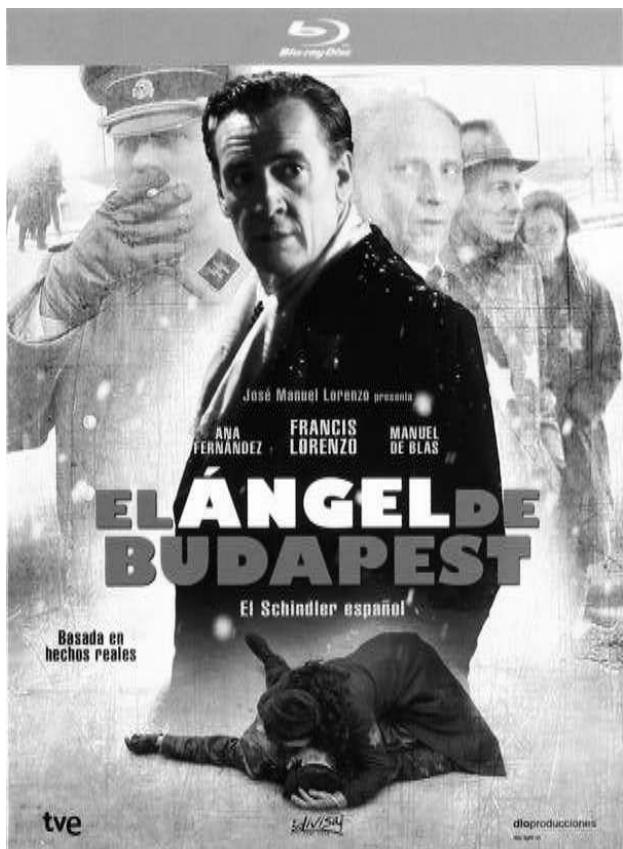
2.- Buscad en Internet cuál fue el proceso de instauración del Régimen Nazi y que relevancia tuvo el Incendio del Reichstag.

3.- Relacionad la información extraída con los textos comentados, sacando vuestras propias conclusiones sobre el proceso de Instauración del Estado nazi en Alemania.

9.3.- Escenas del "Ángel de Budapest"

El Holocausto: El caso húngaro

Visionado de escenas de la película basada en la vida del diplomático español, Ángel Sanz Briz, *El Ángel de Budapest* (2010), telefilme español y tres escenas de la película húngara *Sin destino* (2005), centrada en la experiencia de un niño judío capturado y llevado a los campos de concentración.



El Ángel de Budapest. Sinopsis: Budapest, 1944. Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Adolf Eichman dirige la deportación masiva de judíos húngaros al campo de exterminio de Auschwitz. Ángel Sanz-Briz (Zaragoza, 1910-Roma, 1980), un diplomático de la embajada española en Budapest, utilizó todos los medios a su alcance para salvar el mayor número de vidas posible. Para ello, emitió miles de visados y pasaportes que garantizaban la inmunidad de sus portadores, llegando a burlar en ocasiones a las autoridades alemanas y a sus colaboradores húngaros. Su actividad cesó cuando, en diciembre de 1944, le ordenaron regresar a España. Había logrado salvar a casi 5.000 judíos. Desde entonces, se le

conoce como "El Ángel de Budapest".

Contexto: En 1944, Hungría está gobernada por el Almirante Horthy, que cuenta entre sus aliados a la Alemania nazi, donde el gobierno de Hitler lo supervisa desde la sombra con presencia de comandantes y mandos del Partido. En este año, la guerra está claramente a favor de los aliados, donde el Ejército ruso se encuentra a las puertas de la ciudad de Budapest, lo que lleva a una mayor radicalización de la política nazi contra los judíos. En esta coyuntura, España, bajo el régimen franquista, lleva a cabo una política diplomática de neutralidad, en la que su embajada junto a las de otros países neutrales (Suecia, entre otros), comienza una táctica para salvar al máximo número de judíos, los cuales estaban siendo acosados por el Partido nazi húngaro, la Cruz Flechada.

Relación de escenas:

Escena nº 1: Uno de los protagonistas de origen judío, ante la penuria económica intenta vender un cuadro en una tienda judía. **19:20-21:14**

Escena nº 2: Ángel encuentra un Decreto de Primo de Rivera de 1924 que les concede la nacionalidad española a los sefardíes. **28.10-29:07**

Escena nº 3: Farkas, empleado judío de la embajada, le cuenta las nuevas medidas contra la población judía de Budapest. **36:00-37:09**

Escena nº 4: Ángel, tras recibir la aprobación del Ministerio para realizar las diligencias para salvar a sus empleados, se reúne con el Subsecretario de Hungría para negociar su libertad. **45:12-46:53**

Escena nº 5: Hoffman le agradece la labor con los judíos sefardíes y le habla de los campos de exterminio. **59:16-1:01:38.**

Escena nº 6: Ángel decide emitir salvoconductos que ayuden a más judíos. **1:08:57-1:09:27.**

Escena nº 7: Los judíos son ubicados en ghettos y Eva, judía, cuya familia está siendo una de las más acosadas, se entera de su pasado sefardí. Negociación con el subsecretario para emitir más pasaportes. **1:10.45-1:12:25**

Escena nº 8: Ángel se enfrenta a oficiales de la Cruz Flechada mientras intentan llevárselo a un judío. **1:16:05-1:18:49**

Escena final: Las deportaciones cada vez son mayores y Ángel, tras el reconocimiento del gobierno de Szálasi por España, consigue la aprobación del subsecretario, por lo que decide intervenir en uno de los trenes. **1:36.32-1:41:06**

9.4.- Ejemplo de noticia

EL FUTURO DE EUROPA

La extrema derecha griega

'Amanecer Dorado está formado en la tradición del partido de Hitler'

Alexis Tsipras encara estos días la recta final de la encarnizada batalla por llegar a un acuerdo "honorable" con sus acreedores. Muchos en las calles helenas alertan de un posible ascenso del partido neonazi, Amanecer Dorado, si el primer ministro no logra desbloquear un pacto.

"Espero que eso no suceda", explica el periodista Dimitris Psarras, uno de los mayores expertos sobre los neonazis. Su obra '**El libro negro de Amanecer Dorado**' (2012) es de lectura obligada para quien desee conocer la naturaleza de la agrupación.

Él mismo se persona como **testigo en el juicio contra la cúpula del partido**, que se reanuda hoy después de tres aplazamientos.

Recibe a EL MUNDO en la ajetreada redacción del diario 'Efimerida ton Syntakton', en el centro de Atenas. "Hay posibilidades de que Amanecer Dorado aumente su apoyo si el juicio falla, pero no es suficiente para gobernar", subraya el periodista.

Los neonazis se convirtieron en el tercer partido más votado en las elecciones del pasado enero, sentando a **17 diputados en el Parlamento**, a pesar de que la mayoría de sus líderes se encuentran en prisión a la espera del litigio.

Psarras conoce bien a la mayor parte de la cúpula. Lleva siguiendo a muchos de ellos durante años y ha provisto a jueces y fiscales de un gran volumen de información: "Es una organización nazi formada en la tradición del NSDAP de Adolf Hitler y **sus objetivos son los mismos, los subhumanos, que ahora son los inmigrantes**", comenta.

Hasta 69 altos cargos del partido serán juzgados por pertenencia a banda criminal, **agresiones a izquierdistas e inmigrantes, dos asesinatos** -los del rapero Pavlos Fyssas y el paquistaní Luqman Shazad- posesión de armas y violencia racista, entre otros delitos. Algunos podrían afrontar hasta 20 años de prisión.

"Hay muchas pruebas de sus actos criminales y de la involucración de los líderes en ellos dando órdenes. En esta organización la gente no se mueve por ellos mismos. **Son como una milicia y nadie hace nada sin aprobación de sus superiores**", apunta Psarras.

Ha otorgado como prueba la verdadera constitución de la organización: "El rol del líder es una traducción literal del 'führerprinzip'", destaca, citando la **estructura organizativa del Tercer Reich**. La palabra del líder era superior a la ley.

El líder, en arresto domiciliario

El cabecilla de Amanecer Dorado, [Nikolaos Mijaloliakos](#), activista de la extrema derecha desde los 16 años, se encuentra actualmente bajo arresto domiciliario al haber sido liberado en marzo tras superar el máximo de 18 meses de prisión preventiva estipulado en Grecia. Ni él ni la mayoría de los altos cargos encausados del partido, entre los que se encuentran los 18 diputados elegidos en 2012, han decidido personarse en el juicio.

Ese encarcelamiento de la cúpula parece haberse notado en las calles: "El número de ataques racistas ha caído mucho. Es una prueba indirecta de quién realiza esos ataques", relata Psarras.

Descarta que se ilegalice la agrupación: "La Constitución helena no permite prohibir partidos. Fue creada tras la dictadura y tuvimos problemas porque el Partido Comunista podría haberse prohibido si se permitía por ley", explica.

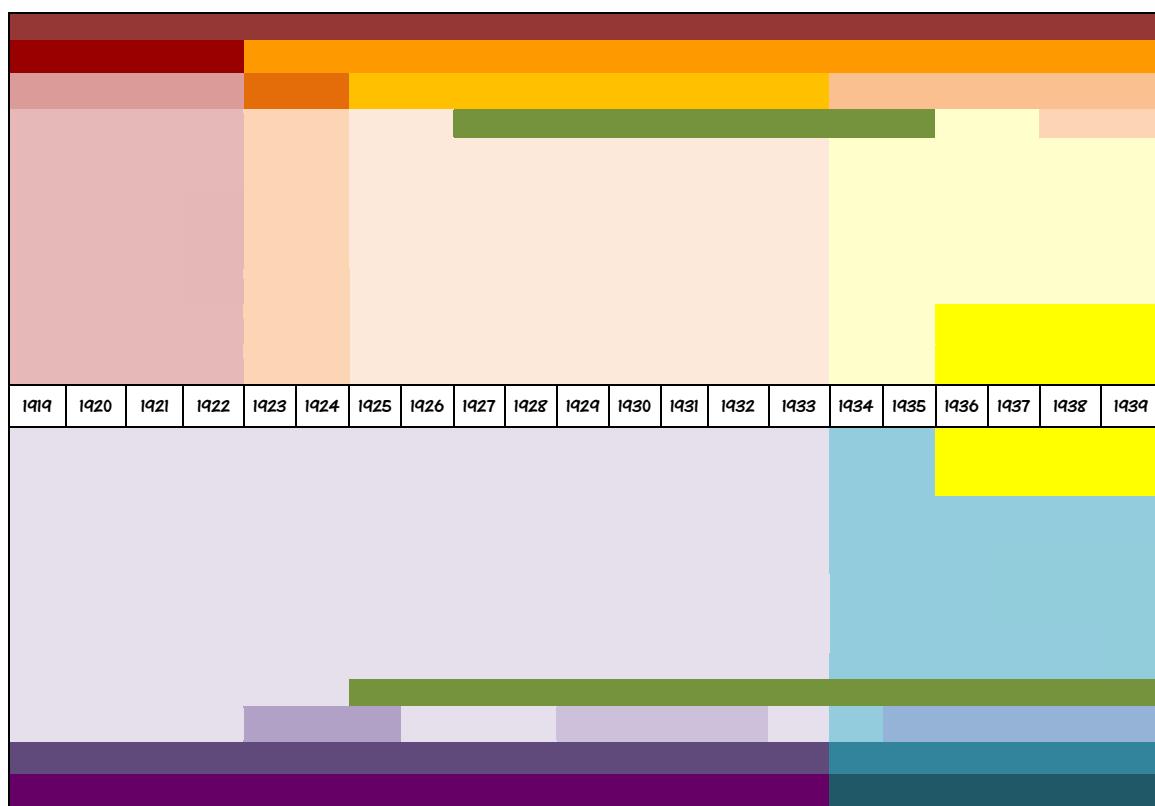
"Por eso Amanecer Dorado eligió convertirse en partido hace 20 años, cuando nadie les votaba. Por protección", cree Psarras. "**Eso sí, quienes fuesen condenados perderían su estatus legal y no podrían presentarse a las elecciones**", subraya.

La resolución judicial no parece cercana. Algunos analistas estiman la duración del litigio en unos dos años, sin contar retrasos como los ocurridos en las últimas semanas, por distintas razones, como la falta de abogados de los acusados o las protestas por la celebración del juicio en la cárcel de Korydallos. El lugar no está adaptado para tal efecto, según los vecinos. Se trata del mayor proceso judicial de las cuatro últimas décadas en Grecia.

10.- ANEXO 2: EVALUACIÓN

10.1.- Ejercicios de repaso

1.- Completa el siguiente eje con los procesos más relevantes de los estudiados en la unidad:



2.- Comenta el siguiente mapa, señalando a qué proceso hace referencia:



10.2.- Rúbrica del Portafolio

	Entrega en fecha (0,5 puntos) Entrega fuera de plazo (-0,5 puntos)	Presentación (0,5 puntos)	Síntesis realizada (2 puntos)	Identificación de las ideas claves (2 puntos)	Calidad de las conclusiones y aportaciones personales (2,5 puntos)	Relación con la teoría (2,5 puntos)
Mejorable (El alumno no cumple con los requisitos)	0,10 puntos	0,10 puntos	0,40 puntos	0,40 puntos	0,50 puntos	0,50 puntos
Regular (El alumno falla en alguno de los criterios)	0,20 puntos	0,20 puntos	0,80 puntos	0,80 puntos	1 punto	1 punto
Bien (El alumno realiza adecuadamente la tarea)	0,30 puntos	0,30 puntos	1,20 puntos	1,20 puntos	1,5 puntos	1,5 puntos
Muy bien (El alumno sobresale en la tarea)	0,40 puntos	0,40 puntos	1,60 puntos	1,60 puntos	2 puntos	2 puntos
Excelente (El alumno supera las expectativas)	0,50 puntos	0,50 puntos	2 puntos	2 puntos	2,5 puntos	2,5 puntos

10.3.- Pauta de observación de debate

Aspectos a evaluar	Grupo 1º			Grupo 2º		
	Logrado (2,5 puntos)	Medianamente Logrado (1,75 puntos)	No logrado (0 puntos)	Logrado (2,5 puntos)	Medianamente Logrado (1,75 puntos)	No logrado (0 puntos)
Dominan el tema						
Defienden su postura con argumentos lógicos						
Encauzan el tema						
Hay colaboración entre los miembros						
Están bien organizados						
Participan todos						
El lenguaje utilizado es apropiado						
Respetan los turnos de palabra						
Respetan el punto de vista de los demás						
Utilizan conceptos específicos						

10.4.- Examen de la Unidad

Examen Unidad didáctica nº 8: El ascenso del Fascismo (4º de ESO)

Nombre y Apellidos:

Clase

Instrucciones:

- La duración del examen es de 50 minutos.
 - Lee atentamente las preguntas antes de contestar.
 - La presentación vale 1 punto sobre 10, siendo la nota máxima alcanzable con las preguntas de 9 puntos sobre 10. Las faltas ortográficas descuentan 0,10 puntos.
-

1.- Señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). 1 punto

- Las causas del ascenso del fascismo son tres: las consecuencias del Tratado de Versalles, las crisis políticas y las crisis económicas **V F**
- La revolución espartaquista de Rosa Luxemburgo se produjo en Italia en el año 1921 **V F**
- Los movimientos fascista atraen el descontento popular debido a la escasa respuesta de los partidos tradicionales a la política de masas, utilizando para ello, el discurso nacional y la propaganda **V F**
- Los partidos fascistas llegan al poder, únicamente, a través de la violencia **V F**
- Las dos características ideológicas principales del nazismo son el racismo y el nacionalismo expansionista exacerbados **V F**

2.- Define los siguientes términos. 2 puntos

- | | |
|-------------------|-------------------------------|
| – Hiperinflación. | – Espacio vital (Lebensraum). |
| – Las SA. | – Holocausto |
| – Corporativismo. | |

3.- Compara el ascenso de Mussolini al poder con el ascenso de Hitler, señalando sus semejanzas y diferencias. 3 puntos

4.- Lee el siguiente texto y responde a las preguntas. 3 puntos

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

Benito Mussolini. *La doctrina del fascismo* (1934)

- Según el texto, ¿Cuáles son las características esenciales de un Estado totalitario? **1,5 puntos**
- Describe, brevemente, las características esenciales del Estado fascista italiano. **1,5 puntos.**

Memoria Practicum II: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Geografía e Historia

IES "RAMÓN Y CAJAL" (ZARAGOZA)

**MASTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESO,
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS,
ARTÍSTICAS Y DEPORTIVAS**

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

CURSO 2014-2015

**Autora: Aparicio Izal, María
Tutor del Centro: Castiella
Antón, Pedro
Tutor del Practicum: De Miguel
González, Rafael**

ÍNDICE

1. Diario de Prácticas	2
2. Revisión de la programación del Departamento	7
3. Análisis del desarrollo y puesta en práctica de la Unidad.....	13
3.1. Justificación de la Unidad didáctica	13
3.2. Justificación de las actividades	14
3.3. Reflexión de la puesta en práctica.....	15
4. Estudio comparativo	21
5. Bibliografía.....	23
6. Anexo 1.- Apuntes de la Unidad.....	24
7. Anexo 2.- Examen de la Unidad	33
8. Anexo 3.- Examen de recuperación	34

1.- DIARIO DE PRÁCTICAS

1^a semana (16 al 20 de marzo): Impartición de clase introductoria sobre el Fascismo y el Nazismo, reunión de Departamento y sesión de evaluación

La primera semana se dedicó a realizar diferentes actividades, entre las cuales, la más relevante para mi formación, ha sido la de poner en práctica la primera sesión de la Unidad didáctica, referente al período de entreguerras, concretamente, al tema del Fascismo y del Nazismo. Al contar, sólo con 6 sesiones la Unidad ha tenido que ser adaptada, puesto que las dos últimas se han dedicado al aprendizaje por conceptos y a la realización del examen.

La experiencia fue agradable, puesto que los dos grupos de 4º de ESO estuvieron muy dispuestos a realizar las actividades de cooperativo ideadas, específicamente, el comentario de un texto sobre la “Marcha de Rávena” procedente del Diario de Italo Balbo, mediante la **técnica del 1, 2, 4**. Al principio, los alumnos, al ver que les impartía clases una persona nueva, se tomaron ciertas licencias, no obstante, cuando se les indicaron las instrucciones a seguir, se mostraron receptivos, a pesar de tener ciertas reservas para contestar a las preguntas sobre las distintas imágenes, mapas y textos que se les facilitó, con el objetivo de que ellos mismos fueran construyendo su aprendizaje.

Respecto a la reunión de Departamento, pude observar como la coordinación entre profesores es total, caracterizándose por un buen clima de trabajo. En el caso concreto de esta reunión, se estuvo deliberando sobre actividades extraescolares como la visita al Caixa Forum o a la exposición de Goya, en un intento de compaginar los horarios de las mismas con las clases y con la Jornada Cultural que tendrían los alumnos del Instituto el día 27 de marzo.

Por último, al coincidir nuestra llegada con el período de evaluación, pude asistir a una de las sesiones de la misma, en la que pude cerciorarme del conocimiento que tienen los docentes de sus alumnos a todos los niveles (académico, psicológico y familiar), la preocupación que muestran, sobre todo, de la influencia de su contexto sociocultural y la relación que establecen con los padres o familiares para poder fomentar positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. La coordinación entre los distintos profesores del curso evaluado, 3º de ESO A, fue total y la sesión se desenvolvió en un clima democrático y colaborativo.

2^a semana (23 al 27 de marzo): Impartición de las sesiones 2^a y 3^a y jornada cultural en el Instituto

Durante el primer fin de semana, estuve preparando los materiales para las sesiones siguientes: la sesión 2^a, dedicada al Estado Fascista y el ascenso de Hitler, mediante el método expositivo y la recopilación y elaboración de una técnica de cooperativo sobre el “Estado totalitario”; y la sesión 3^a, centrada en el Estado nazi, donde se realizó un intento de estudio de caso, mediante la presentación del Incendio del Reichstag y una relación de cuatro textos, mediante la técnica de *jigsaw* o puzzle, para que los alumnos sacasen por sí mismos la táctica del control y concentración del poder por parte de Hitler.

Las clases fueron relativamente bien, aunque los alumnos, al no estar acostumbrados a estos métodos, suelen dedicarse tras 3 ó 4 minutos a dialogar sobre sus asuntos personales. Este fenómeno se ve mucho más agudizado en una de las clases, donde el grupo está menos cohesionado y la ubicación de los alumnos se ejerce de una manera más relativa. No obstante, al utilizar llamadas de atención y de reconducción de la actividad, éstas pudieron desenvolverse, no sin esfuerzos por mi parte. El uso del cortometraje de Disney de 1943 sobre la Educación nazi obtuvo grandes resultados, puesto que al ser de breve duración y contener cierto tono humorístico en una de sus partes, captó su atención y supieron extraer la esencia del control de la escuela y el adoctrinamiento al que estaba sometida la población.

Respecto a la jornada cultural, celebrada el viernes día 27, generó la suspensión de las clases, por lo que la cuarta sesión, dedicada al Holocausto fue suspendida en uno de los grupos, lo que me llevó a proporcionarles unos apuntes con todas las explicaciones realizadas y se les señaló la parte que entraría en el examen. La exposición a la que acudimos fue realizada por el profesor de Ciencias de la Naturaleza, Enrique Gil, paleontólogo de la Universidad de Zaragoza, cuyo tema fue "Las aportaciones del yacimiento de Atapuerca al conocimiento de la vida en el Pleistoceno". En el resto del instituto se celebraron distintas actividades lúdicas como un torneo de ajedrez, partidos de baloncesto y de otros deportes. A mi parecer, fue una buena manera de acabar el período lectivo antes de Semana Santa, donde la exposición fue realizada de una manera muy didáctica pero con la contraparte, por parte del profesor, de utilizar tecnicismo de difícil comprensión para alumnos de 4º de ESO.

3^a semana (7 al 10 de abril): Impartición de las sesiones 4^a, 5^a y examen de la unidad didáctica

Durante esta semana, el núcleo central de la estancia en el Instituto fue la impartición de la sesión dedicada al Holocausto para la que se utilizó una breve explicación apoyada por un PowerPoint y el visionado del telefilme español *El Ángel de Budapest*, basada en la vida del diplomático español, de origen zaragozano, Ángel Sanz-Briz que consiguió con sus políticas salvar a más de 5000 judíos en Hungría.

La experiencia fue interesante porque fue ideada para la reflexión de los alumnos a través de preguntas abiertas orales realizadas tras el visionado de 8 escenas seleccionadas previamente por la profesora. La participación fue adecuada, no obstante, tienen que aprender a respetar los turnos de palabra y atender a las indicaciones del docente, puesto que se desarrolló con cierto esfuerzo por mi parte; además, el realizar una actividad de estas características requiere una gran preparación y un buen manejo de la clase, por lo que, desde mi punto de vista, debe hacerse sólo cuando se entiende la dinámica de la clase y se cuenta con la confianza y respeto de los alumnos.

La sesión 5^a se dedicó a la experiencia de innovación, basada en el aprendizaje por conceptos como estrategia básica del aprendizaje significativo de Ausubel. Se desarrolló de manera dispar en los dos grupos, puesto que en uno de ellos la actividad se pudo llevar a duras penas, puesto que no están acostumbrados a participar de manera tan directa y por el clima del aula tan enrarecido que existe. Hubo que hacer un esfuerzo por reconducir continuamente la actividad y marcar los pasos a seguir en los cooperativos para el comentario de imágenes y textos seleccionados.

En el otro grupo, la sesión progresó de manera ordenada; los alumnos respondieron, en gran mayoría, a las preguntas formuladas tras el análisis de los materiales y recursos utilizados e, incluso, se contó con más tiempo para la redacción de las respuestas a la pregunta final. Se respetaron mejor los tiempos y atendieron a las indicaciones mucho más, por lo que me sentí a gusto con el desarrollo de la misma.

El examen se realizó el viernes, día 10 de abril, en los dos grupos en horarios distintos. Constó de 4 preguntas, una de verdadero o falso, otra de definición, otra de desarrollo en tono comparativo y, finalmente, un comentario de texto con dos preguntas cortas. Se empezó a corregir el mismo día. Tal y como esperaba, los estudiantes no

están habituados a redactar con coherencia y les falta concreción en algunas preguntas; junto a que los resultados han sido peores de lo esperado.

4^a semana (13 al 17 de abril): Asistencia a clases de 4º de ESO, revisión de la programación y redacción de la Unidad didáctica

Las actividades realizadas durante esta semana consistieron en la asistencia a las sesiones impartidas por el tutor del Instituto en el mismo curso, dedicadas a la Unidad de España entre 1902-1936, pudiendo observar la metodología puesta en práctica y la interacción con los alumnos. Pude cerciorarme de que, como el mismo me señaló, opta por la lección magistral y por fomentar un poco la participación del alumnado mediante preguntas abiertas, muy relacionadas con sus conocimientos previos, para poder seguir la explicación, atendiendo a su nivel de conocimientos.

Por otra parte, la estancia en el Instituto durante esta semana fue más bien tranquila, ya que las horas que no iba a las sesiones mencionadas, me dediqué a ir revisando la programación didáctica a través de la consulta de la normativa, documentos y diferentes páginas web relacionadas con teorías curriculares. También se ha ido avanzando con trabajos del Máster como la Unidad didáctica, sobre todo, en su aspecto formal y en la consulta de libros sobre metodologías activas y competencias relacionadas con el pensamiento histórico.

Se les entregaron las notas de los exámenes y visto el resultado inicial, se acordó con el tutor, Pedro, realizar una prueba de recuperación para la siguiente semana, la cual fui confeccionando durante la semana.

El viernes día 17, el Instituto celebró una sesión conmemorativa del IV Centenario de la publicación de la segunda parte del Quijote con diferentes actividades como un concurso de molinos, una exposición con ejemplares del Quijote en los idiomas de los estudiantes del centro y otras, por lo que fue un día más bien improductivo a nivel académico.

5^a semana (20 al 22 de abril): Asistencia a clases de 4º de ESO, elaboración de la Memoria del Practicum II y realización del examen de recuperación

Durante estos tres días, las actividades llevadas a cabo fueron similares a la semana anterior. Asistí a las clases de mi tutor en el centro y estuve adelantando la presente Memoria, sobre todo, el apartado dedicado a la revisión de la programación y a

la puesta en práctica de la Unidad didáctica, junto al estudio comparativo de cada uno de los grupos. Además, estuve adelantando trabajos de otras asignaturas del Máster.

La actividad más relevante fue la realización del examen de recuperación por los alumnos que no habían superado la evaluación. Consistió en tres preguntas, cada una de las cuales con dos opciones; la primera fue una pregunta corta, la segunda, una de desarrollo y la tercera, un comentario de mapa temático impartido durante las sesiones y que los alumnos habían trabajado en clase. La presentación al mismo fue bastante general, mas algunos alumnos no asistieron esos días a la prueba.

Finalmente, mi tutor, a raíz de la visita de la alumna en prácticas del año pasado, nos aconsejó sobre la preparación de las oposiciones, puesto que en las últimas formó parte del Tribunal. Tras ello, pude conocer a África, la alumna en prácticas del año pasado y comentar ciertos aspectos del Máster.

6^a semana (27 al 28 de abril): Asistencia a clases de 4º de ESO, lectura de manuales y despedida agridulce

El lunes entregué las notas a los alumnos de la prueba de recuperación y asistí a la sesión dedicada a la II República Española. También estuve redactando la parte de la Memoria que me quedaba por acabar y completando mi formación con la lectura de manuales de Didáctica en CCSS.

El último día, a mi pesar, fue bastante negativo, ya que fui víctima del robo de mi ordenador personal en el centro, por lo que perdí la mayoría del trabajo realizado, a pesar de haber ido guardando determinados documentos en otros dispositivos. El día se dedicó a hacer las gestiones oportunas; por lo que la despedida por parte del equipo directivo y del resto de profesorado se tiñó de cierto pesar .Sin embargo, la experiencia fue muy positiva, gracias a la ayuda y comprensión prestada por todos.

2.- REVISIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DEL DEPARTAMENTO

La Unidad Didáctica puesta en práctica está encuadrada en el Bloque 3 *Las grandes tensiones internacionales*, recogido en el epígrafe de los contenidos de la programación del Departamento. El documento curricular cuenta con un total de 172 páginas con una estructuración que, a grandes rasgos, coincide con la estipulada por el Artículo 26 de la Orden 9 de mayo de 2007 y con el documento de elaboración conjunta del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte y la Universidad de Zaragoza, del año 2013, que establece unas pautas de elaboración de las programaciones en un intento de unificar su redacción²⁸.

La programación comienza presentando la estructura del Departamento con la relación de asignaturas y docentes junto a los acuerdos establecidos por el conjunto de su personal. Es, a continuación, cuando se recogen las programaciones de cada nivel con una redacción y estructura que adolece de una serie de problemas formales. En primer lugar, están distribuidas atendiendo a los apartados prescritos a nivel legal, pero recogiendo en cada uno de ellos los niveles, es decir, no existe un documento único para cada curso como suele ser habitual, por lo que su consulta se vuelve difícil y caótica, lo que supone que como documento administrativo dificulta la defensa de la programación frente a reclamaciones de padres y alumnos. En segundo lugar, la estructura no es del todo fiel al Artículo 26, como se observa en la siguiente imagen:

-
1. OBJETIVOS GENERALES
 2. CONTRIBUCIÓN DE LA MATERIA A LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS
 3. OBJETIVOS, CONTENIDOS, SECUENCIACIÓN Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN POR CADA CURSO
 4. LOS CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN MÍNIMOS EXIGIBLES
 5. LOS PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
 6. LOS CRITERIOS DE CALIFICACIÓN
 7. LA INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN VALORES DEMOCRÁTICOS COMO CONTENIDO
 8. LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS.
 9. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
 10. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

²⁸ Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte (2013). *Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria*. Secretaría General Técnica: Zaragoza.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">11. ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN A LA LECTURA Y EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA Y COMPRESIÓN ORAL Y ESCRITA.12. MEDIDAS NECESARIAS PARA LA UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN13. LAS ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN Y APOYO ENCAMINADAS A LA SUPERACIÓN DE LAS PRUEBAS EXTRAORDINARIAS14. LAS ACTIVIDADES DE RECUPERACIÓN PARA LOS ALUMNOS CON MATERIAS NO SUPERADAS DE CURSOS ANTERIORES Y LAS ORIENTACIONES Y APOYOS PARA LOGRAR Dicha RECUPERACIÓN15. LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES |
|---|

Así, el proceso evaluador, estipulado en el Artículo 26.3. de la letra e) a la h) se anteponen a la letra d), “la incorporación de la educación en valores democráticos”. Además, entre el apartado 4 (Contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles) hasta el siguiente, se inserta, sin ningún tipo de continuidad, la programación de la materia de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* con un planteamiento diferente al del resto, por lo que, por una parte rompe ese proceso de evaluación y, por otra contradice la propia línea del documento curricular.

A pesar de estos problemas menores, el hecho de elaborar la programación de manera conjunta por el cuerpo docente y presentarlo según los apartados de prescripción legal, genera el cumplimiento del Artículo 26.1 que se recoge seguidamente:

“Los distintos departamentos de coordinación didáctica, u órganos docentes que correspondan, tomando como referencia el Proyecto curricular de etapa, desarrollarán el currículo establecido en la presente Orden mediante las programaciones didácticas de cada una de las materias. Se considerarán los principios metodológicos generales establecidos en esta Orden, la contribución a la adquisición de las competencias básicas y la educación en valores democráticos”.

A esto debe añadirse que, la parte dedicada a los Acuerdos del Departamento establece orientaciones metodológicas y evaluativas comunes a todos los profesores, favoreciendo un planteamiento integrador de la materia de CCSS a lo largo de la Etapa de Educación Secundaria.

Tras esta mención a la estructura general de la Programación, van a ir analizándose cada uno de los epígrafes de la parte correspondiente a 4º de ESO que es donde se han impartido las sesiones de la Unidad Didáctica.

Respecto a los **objetivos generales**, el documento sigue las indicaciones de las *Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria* al recopilar los objetivos de la materia prescritos por el ANEXO II de la Orden 9 de mayo de 2007, tanto en número (13) como en redacción.

El apartado “**Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas**” presenta un resumen de cada una de las competencias a nivel de etapa, pero, a su vez, hace lo mismo con cada curso, anteponiendo aquéllas inherentes a la materia como son *la competencia social y ciudadana*. El cuadro relacional que se recomienda elaborar por el documento mencionado va más allá al incluir las famosas *estrategias de aprendizaje*, estableciendo una visión más pormenorizada de la contribución real de las competencias. Seguidamente, se incluye como ejemplo la relación establecida para la *competencia en comunicación lingüística*:

COMPETENCIA	CONTENIDO (Temas)	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1.Comunicación lingüística	Todos los temas	1, 13	Utilizar el vocabulario específico de la materia; utilizar la lectura para analizar e integrar la información de forma crítica; emplear diferentes formas del discurso (analizar noticias de prensa; leer y debatir temas como la globalización, la pobreza y sus causas y consecuencias....) Realización de Comentarios de texto

No obstante, podría mejorarse su presentación al incluir los criterios de evaluación correspondientes, puesto que hacen referencia a los establecidos por cada docente para el curso.

El siguiente epígrafe, dedicado a **la organización y secuenciación de los contenidos**, cumple las prescripciones legales, ya que aparecen los bloques de cada curso, recogidos en el ANEXO II de la Orden y su secuenciación en unidades

didácticas. Bien es cierto que, respecto al curso en cuestión, coinciden, sospechosamente, con los del Libro de Santillana utilizado, que adolece, desde mi humilde opinión, de relacionar la Historia de España con su referente europeo o mundial en cada uno de los períodos o temas estudiados. Por otra parte, se añaden los **criterios de evaluación**, que coinciden con los del señalado anexo (11), que deberían ir aparte.

Siguiendo la estructura del Artículo 26, debería aparecer el apartado dedicado a la **incorporación de la educación en valores democráticos**, no obstante, como se ha mencionado, tenemos que adelantar la lectura para encontrarlo. En relación con este epígrafe, la programación cumple lo establecido en el documento de elaboración conjunta, puesto que relaciona cada valor con los contenidos que permiten adquirirlo y no incide en una reflexión teórica sobre los mismos, sin embargo no se incluyen los 10 preestablecidos. A continuación, se presenta la redacción de la *educación para la igualdad entre sexos*:

“Educación para la igualdad entre sexos: la Igualdad de Oportunidades, tanto entre sexos como entre diferentes grupos sociales, se trata en el tema de la Revolución Francesa, del Movimiento Obrero y en los referidos a la historia de España. Observar el largo y difícil proceso de su consecución es un medio útil para que sea apreciada en su justo valor y se entienda su necesidad”.

Respecto al proceso de evaluación, ya se ha mencionado su estructura singular, mas van analizarse individualmente cada uno de los epígrafes. Los **criterios de evaluación**, ya se han tratado anteriormente, debido a su inclusión en otros apartados, lo que, es cuestionable a nivel legal y formal.

El siguiente epígrafe, “**Contenidos y criterios mínimos exigibles para superar cada materia en cada uno de los cursos de la etapa**”, cumple con lo estipulado por el Artículo 2.2 de la Orden 26 de noviembre de 2007 que establece que...*Los criterios de evaluación deberán concretarse en las programaciones didácticas, donde también se expresarán de manera explícita y precisa los mínimos exigibles para superar las correspondientes materias, así como los criterios de calificación y los instrumentos de evaluación que aplicará el profesorado en su práctica docente*. Sin embargo, aparecen tras la exposición de los **criterios de calificación**, que deberían presentarse tras la redacción de los mínimos y los procedimientos. Se presentan en lista para continuar con un cuadro que los relaciona con los contenidos mínimos exigibles y con el instrumento

de evaluación correspondiente, en este caso, con una prueba escrita, a pesar de que los Inspectores de Educación²⁹ señalan que no debe caerse en el error de separarlos, puesto que desvirtúa la conexión.

El apartado correspondiente a los **procedimientos e instrumentos de evaluación** aparece mezclado con los **criterios de calificación**, por lo que se ofrece una visión más global, pero se contradice la normativa, en el sentido de su tratamiento individual. Por otro lado, son poco coherentes con la metodología planteada, ya que se incide en un aprendizaje abierto, activo y guiado por el profesor, pero se hace un reparto en el que el 80% de la nota recae en los contenidos de tipo conceptual, dejando el resto a la elaboración de trabajos y del cuaderno personal del alumno, mas se señala que los trabajos monográficos serán contados como si de una prueba escrita se tratase, por lo que de alguna manera, se corrige el planteamiento.

Los principios metodológicos se establecen de forma extensa en la parte correspondiente a los Acuerdos del Departamento, siendo un resumen de las *orientaciones metodológicas* que aparecen en el ANEXO II de la Orden 9 de mayo, sumándose un escueto análisis de las medidas de atención a la diversidad, que, por otro lado, se desarrollan en su apartado correspondiente, cumpliendo de esta manera lo prescrito a nivel legal.

A partir de este epígrafe, la programación vuelve a seguir el Artículo 26.3, continuando con los **materiales y recursos didácticos**. Se recogen los libros de texto utilizados en cada uno de los cursos, pero adolece de la recopilación de otros materiales como pueden ser los de carácter informático y de la justificación de su elección, tal y como se recomienda en el documento de las pautas.

El siguiente apartado, “**Las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares**”, se desarrolla, de manera simplificada, aquéllas a poner en práctica como son la existencia de un currículo abierto y flexible, la diversidad de actividades atendiendo a las necesidades de los alumnos, la diversificación de materiales curriculares y los agrupamientos flexibles, tal y como se recomienda en el documento de elaboración conjunta del año 2013. Además, siguiendo estas estipulaciones, se

²⁹ Polo Martínez, I.. La evaluación objetiva del alumnado en Primaria y Secundaria. Orientaciones para la concreción de los elementos normativos asociados a la evaluación y que están atribuidos a la autonomía docente. en *Revista Avances en supervisión educativa* [en línea]. Mayo 2012. n° 16. [Fecha de consulta: 30 de abril de 2015]. Disponible en: <http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=468&Itemid=72>

recogen ejemplos de adaptaciones curriculares por cada curso en los que se relacionan los criterios de evaluación con su adaptación, los contenidos, las metodología y evaluación, completando, efectivamente, el epígrafe.

Respecto a las **estrategias de animación a la lectura**, se desarrolla un plan exhaustivo de las medidas que se van a llevar a cabo (lectura en clase, técnicas de trabajo intelectual, reelaboración de textos, ...), concordando con las que aparecen en el Proyecto Curricular de Centro, a lo que se suma, su carácter interdisciplinar con el Departamento de Lengua y Literatura y el uso y fomento de la Biblioteca y de los recursos allí custodiados.

En relación a la **utilización de las TICs**, se menciona su prescripción por el currículo aragonés, se resume la competencia, lo que según los Inspectores, no es correcto, pero continúa con su aplicación metodológica como la búsqueda de información, la presentación de temas con *Powerpoint* ® y la elaboración de trabajos trimestrales con la utilización de estas tecnologías, siguiendo las recomendaciones del documento de elaboración conjunta mencionado.

Las actividades de orientación y apoyo aparecen complementadas con lo que se establece en el apartado de los Acuerdos del Departamento, en donde se incide en la realización de pruebas escritas con una nota máxima de un 5, como recomiendan algunos Inspectores de Educación, junto a la elaboración de actividades de síntesis recogidas en los libros de texto.

El apartado dedicado a **las actividades de recuperación de materias no superadas** establece la programación de las mismas, realizadas por el profesor correspondiente, añadiendo los criterios generales para su evaluación y la relación de las mismas, consistentes en la elaboración de dos trabajos escritos y la correspondiente prueba extraordinaria, donde se incluyen objetivos, contenidos y todos los apartados recomendados por las *Pautas para la elaboración de la programación didáctica...*

Finalmente, se recopilan **las actividades complementarias y extraescolares**, equivalentes a las que aparecen en la Programación General Anual, relacionándolas con los contenidos y su secuenciación. Por ejemplo, para 4º de ESO, se señala la realización de una visita a las Trincheras de la provincia de Teruel, correspondiendo a la Unidad Didáctica de *España entre 1902-1936*, concretamente, con el apartado de la Guerra Civil española.

En conclusión, la programación, a pesar de presentar ciertas deficiencias formales y de contenido, recoge uno a uno cada apartado prescrito por el Artículo 26.3 de la Orden, por lo que se considera adecuada, pero mejorable en su redacción y planteamiento.

3.- ANÁLISIS DEL DESARROLLO Y PUESTA EN PRÁCTICA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

3.1.- Justificación de la Unidad Didáctica

La elección de la unidad didáctica ha estado relacionada, en gran parte, por la secuenciación de contenidos establecidos en la programación e impartidos por el tutor del centro y por sus recomendaciones, puesto que se dio a elegir *El ascenso del Fascismo, La Segunda Guerra Mundial o España entre 1902-1939*. Se encuentra establecida por el Bloque 2. Bases históricas de la sociedad actual, recogido en el Anexo II de la Orden 9 de mayo de 2007.

A juicio personal, era más recomendable desarrollar esta unidad puesto que los alumnos habían participado en la conmemoración del centenario de la Primera Guerra Mundial realizada por el Instituto en la primera evaluación, sin la cual no puede entenderse las causas del ascenso de los totalitarismos en Italia y Alemania, junto a que la unidad anterior dada en las clases había sido la Revolución Rusa que tiene su implicación en las crisis de las democracias en los años 20 y, sobre todo en el apoyo de las masas a los movimientos fascistas. Por otra parte, como historiadora y futura didacta de las CC. SS. considero que sin explicar este período es imposible comprender el estallido de la Segunda Guerra Mundial, puesto que es causa *sine qua non* de la misma, en concreto por la política expansionista desarrollada por el *nacionalsocialismo* en el Este de Europa. Además, el haber desarrollado la unidad correspondiente a España, hubiera fracturado el tiempo cronológico e histórico de la materia y del período de la Historia Contemporánea; si bien es cierto que España sufrió una dictadura militar en los años 20, ésta se corresponde más con la lógica histórica interna del país que del continente europeo en esta época.

Junto a todo lo mencionado, debe destacarse la adecuación de la unidad didáctica a las sesiones facilitadas por el centro, un total de 6, dos de las cuales se han reservado, por una parte a la realización de la experiencia de innovación y, por otra a la prueba escrita, un examen sobre la unidad. Por ello, las actividades se han ajustado a las

mismas con una metodología mixta entre la lección magistral con preguntas orales, el aprendizaje cooperativo y por descubrimiento junto al uso de material audiovisual para determinados aspectos en un intento de descargar la densidad de contenido y de hacer reflexionar a los alumnos.

El hilo conductor de su confección ha sido presentar el Fascismo como un fenómeno evolutivo que va ajustándose desde su movimiento de masas hasta la instauración de un régimen totalitario, finalizando con la época de radicalización del período que favorecerá el comienzo de la Segunda Guerra Mundial³⁰.

La cuarta sesión se ha dedicado al Holocausto en un intento de hacer comprender a los alumnos como las ideologías extremas pueden llevar a generar procesos destructivos y, desde el punto de vista educativo, para su formación como ciudadanos democráticos que rechacen todo tipo de discriminación y violencia y apuesten por la colaboración, la tolerancia y la cooperación.

3.2.- Justificación de las actividades

Las actividades planteadas se han escogido siguiendo los postulados de las teorías del aprendizaje social de Vygotsky y significativo de Ausubel. La primera señala que todo aprendizaje es una construcción social y colaborativa, en donde cada individuo cuenta con una *zona de desarrollo próximo* que es posible desarrollar con la ayuda de otro individuo, pudiendo ser éste el docente u otro alumno, puesto que sus niveles de conocimientos son similares y, por tanto la colaboración es más fructífera. La teoría de Ausubel viene a decir que para que se produzca un verdadero aprendizaje, las redes cognitivas deben potenciarse a través de la conexión de los conocimientos previos con los nuevos. A ello se debe sumar, el *aprender haciendo*, es decir, plantear actividades similares a la investigación histórica y geográfica para que “construyan” adecuadamente el pensamiento social.

Por todo ello, la mayoría de las actividades se han desarrollado a través de la metodología cooperativa, desde el comentario de textos e imágenes hasta el análisis de gráficos, mapas temáticos y elaboración de respuestas. No obstante, la primera actividad que se creía indispensable era la del cuestionario sobre sus conocimientos previos a través de un mapa mental, no obstante, debido al escaso número de sesiones, se adaptó mediante la realización de preguntas orales sobre el contexto histórico precedente al

³⁰ Paxton, R. (2005). *Anatomía del Fascismo*. Península: Barcelona.

período de Entreguerras para con ello dirigir el planteamiento de la explicación multicausal del ascenso del Fascismo.

Durante las tres primeras sesiones, el esquema a desarrollar fue el mismo, una breve explicación por parte de la profesora de determinados aspectos para con ello favorecer el análisis de los recursos a trabajar, continuando con la puesta en común y el comentario o inclusión de algún material relacionado con algún tema cercano a su realidad cotidiana como el de la escuela, mediante el visionado de boletines de notas, gestos e indumentaria de los niños. En un intento similar, se proyectó el cortometraje de 1943 de Walt Disney sobre la escuela nazi, primero porque al ser dibujos animados permitía analizar muy bien la simbología del período y, segundo, para descargar la explicación magistral y que fuesen ellos mismos los que sacasen la característica del fascismo sobre el adoctrinamiento de la población.

Debido al tiempo que se disponía, el estudio de caso sobre la instauración del Estado nazi no se pudo llevar a cabo de la manera deseada, si bien se adaptó como una técnica de cooperativo, el Jigsaw o Puzzle, para que con los textos proporcionados, los estudiantes pudiesen sacar por sí mismos el proceso. Si se hubiese contado con más sesiones, el planteamiento hubiese sido el de presentar esos textos y que los discentes hubiesen realizado una pequeña investigación histórica en grupos para entregar al final de la unidad.

La cuarta sesión que se dedicó a la radicalización fascista, siguiendo el guión del libro de Robert Paxton. Se centró en una breve explicación de 5-7 minutos sobre el nacionalismo expansionista y el Holocausto para continuar con el visionado de escenas de la película *El Ángel de Budapest* (2010) y su comentario a través de la metodología por inducción con preguntas referentes a las mismas. Se escogió este telefilme por dos razones fundamentales, la primera porque al centrarse en un caso concreto, el húngaro, podía ponerse en práctica el método por descubrimiento, al poder extrapolarlo al conjunto del episodio del Holocausto, ya que permite observar las fases que se habían explicado en los primeros minutos. La segunda razón fue por el personaje, el zaragozano Ángel Sanz Briz, diplomático español en Hungría que consiguió salvar a más de 5000 judíos; al ser de la misma ciudad acercaba el tema a los alumnos y mejoraba su interés.

3.3.- Reflexión de la puesta en práctica

Las prácticas de la Unidad didáctica, titulada *El ascenso del Fascismo*, se ha llevado a cabo en el 4º curso de ESO normalizado del IES “Ramón y Cajal” de Zaragoza, conformado por dos grupos, 4º A y 4º B. Su temporalización se ha desarrollado a lo largo de 12 sesiones, 6 para cada grupo, descontando la 4ª para los del grupo B debido a la celebración de la Jornada Cultural del Instituto, el día 27 de marzo.

Respecto a los **contenidos** seleccionados, son novedosos para los alumnos, ya que no estudian este tema hasta el curso mencionado, sin embargo, al ser un tema tan tratado en los medios audiovisuales y de comunicación, los alumnos contaban con ciertos conocimientos respecto a los personajes históricos de Mussolini y Hitler y también sobre determinados aspectos como la simbología o el episodio del Holocausto. Por ello, el intento ha sido desvincularlos de todos los tópicos con los que podían contar e impartir este fenómeno de una manera diferente, como un proceso gradual y evolutivo que va pasando por diferentes fases y períodos, puesto que a nivel didáctico, creo que se eliminan contenidos innecesarios y porque para ellos es más sencillo de comprender. Por esta razón, al establecer los contenidos de manera distinta a la presentada en su libro de texto, se les facilitó apuntes³¹ sobre el tema en el que se incluían imágenes y mapas que se tratarían en las sesiones.

Creo que los **objetivos** se han alcanzado en parte, ya que la mayoría de los alumnos han aprobado la unidad, a pesar de que la evaluación no se ha podido plantear de una manera coherente, primero por tiempo, y segundo por el escaso interés de los alumnos de realizar trabajos escritos, lo que se ha intentado paliar mediante la toma en consideración de la actitud y la participación de los alumnos en las actividades planteadas, con un total del 20 % de la nota final.

En relación a la **metodología** planteada, no ha sido nueva para los alumnos, ya que están acostumbrados a la lección magistral intercalada con el comentario y análisis de recursos; sin embargo, respecto al aprendizaje cooperativo se ha podido comprobar lo poco habituados que están, ya que las actitudes han sido dispares en el alumnado, yendo desde el escepticismo hasta la aprobación. Cabe decir que la actividad de innovación que, no contemplada en la unidad, les sorprendió bastante y se dieron cuenta

³¹ Véase Anexo 1

del punto al que podían llegar conectando diferentes aspectos para comprender de manera global el fenómeno estudiado.

Los **recursos** utilizados se han centrado, como ya se ha señalado, en el seguimiento de los apuntes elaborados mediante la consulta de libros monográficos, ajustándolos a su nivel de comprensión lectora. También se ha procedido a la presentación de textos históricos, sobre todo, de testimonios de la época para que pudiesen apreciar los sentimientos y opiniones de la gente, destacando los extraídos de la obra ideológica de Hitler, *Mein Kampf*, y de la obra de Mussolini; junto a éstos se han proyectado mapas temáticos extraídos de páginas de Internet y blogs de profesores de Secundaria para que conectasen la interacción existente entre los hechos históricos y los recursos naturales que tanta importancia tiene para la explicación del *Lebensraum*. A su vez, se ha trabajado con textos legales, fotos y carteles de la época para acercarlos al contexto político, social y cultural. Finalmente se han aprovechado los recursos audiovisuales comentados en el apartado 3.2.

La **interacción** producida durante las sesiones ha ido mejorando con el transcurso de las mismas, debido a la mayor confianza establecida. Al principio, eran reticentes a responder a las actividades planteadas, mas si éstas les interesaban respondían positivamente. Es cierto que, como se ha expresado en el Diario y como se hará en el apartado siguiente, la actitud ha sido diferente según el grupo, siendo mucho más positiva en el primero de ellos; por ejemplo, a nivel grupal, participaban más y atendían a las instrucciones y, a nivel individual, preguntaban más dudas y respondían mejor a la comunicación establecida.

Como ejemplo, se añade un gráfico comparativo sobre la participación:

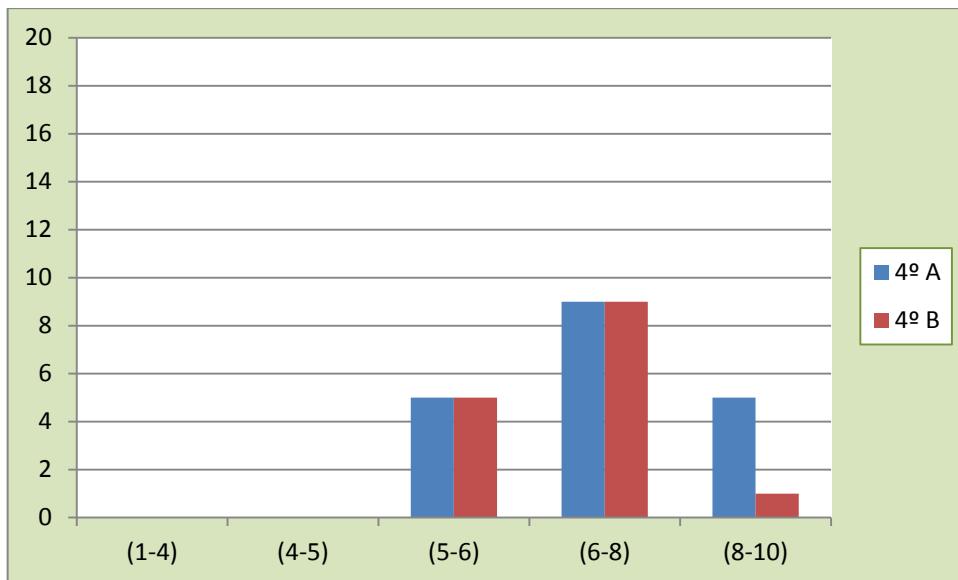


Gráfico 1- Notas según la participación

Respecto a la **evaluación**, ésta se ha configurado siguiendo los preceptos de la evaluación formativa en la que se tiene en cuenta el progreso del alumno, no obstante, debido al problema mencionado en el párrafo dedicado a los objetivos, no se ha podido adoptar íntegramente como se establece en la Unidad . Por tanto, los criterios de calificación se han reelaborado quedando de la siguiente manera:

- Prueba escrita: **80%**
- Actitud (Actividades realizadas y predisposición): **10 %**
- Participación: **10 %**

Tras esta breve aclaración, debe señalarse que los resultados han sido peores de los esperados, sobre todo, en la prueba escrita³². En primer lugar, respecto a las preguntas realizadas, en la de “Verdadero y Falso”, la mayoría de los alumnos consiguieron 0,6 puntos sobre 1, principalmente porque no leen atentamente las preguntas, ya que fallaron en las más fáciles; en la pregunta de comparación, sólo 5 personas escribieron realmente una comparación sobre las dos realidades seleccionadas, mientras que el resto se dedicó a “vomitar” lo que habían estudiado sin hacer ningún tipo de análisis, y en la de comentario de texto, la mayoría escribía lo que se le pedía de manera esquemática sin desarrollar, adecuadamente, las cuestiones planteadas. A nivel comparativo, el examen obtuvo los siguientes porcentajes:

- En el **grupo A**, de los 20 alumnos matriculados, se presentaron al examen 19, de los que aprobaron 11 (57,89%) y suspendieron 8 (42,10%).

³² Véase Anexo 2

- En el **grupo B**, de los 16 alumnos que lo conforman, se presentaron 15, de los cuales superaron la prueba 9 (60%) y no la superaron 6 (40 %)

Como se puede observar, los resultados han sido similares en ambos grupos. Ante tal realidad, se planteó realizar una prueba de recuperación, cuyo contenido ya se ha mencionado en el Diario. Así, los resultados fueron los siguientes:

- En el **grupo A**, de los 8 que lo tenían, se presentaron 6, de los cuales aprobaron 3 (50%).
- En el **grupo B**, de los 6 alumnos que debían presentarse, lo hicieron 5, de los cuales aprobaron 4 (80%).

Respecto a las notas hay que decir que el grupo A ha conseguido una media de 5,92 de nota, mientras que el grupo B ha alcanzado un promedio del 5,42. A continuación se muestra un cuadro comparativo de las notas del examen:

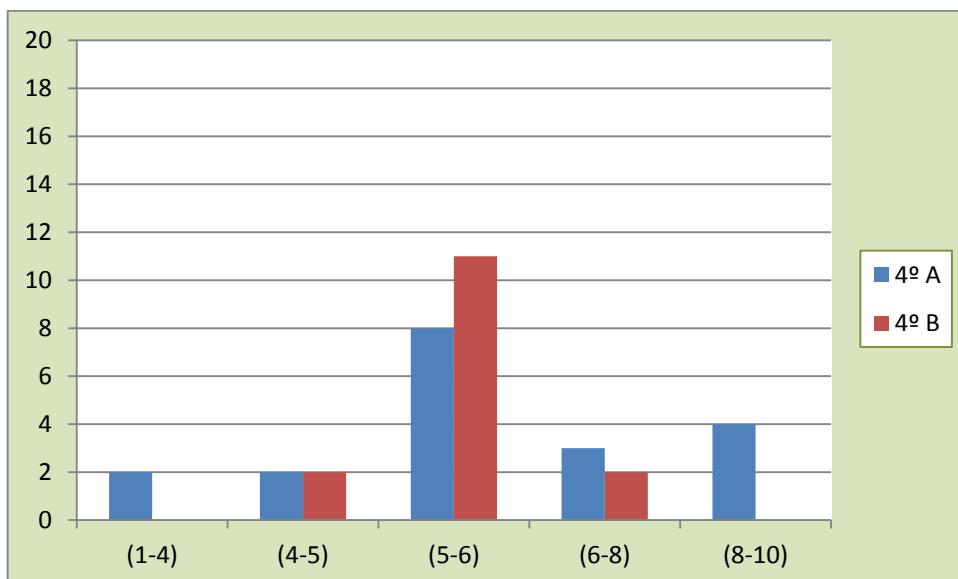
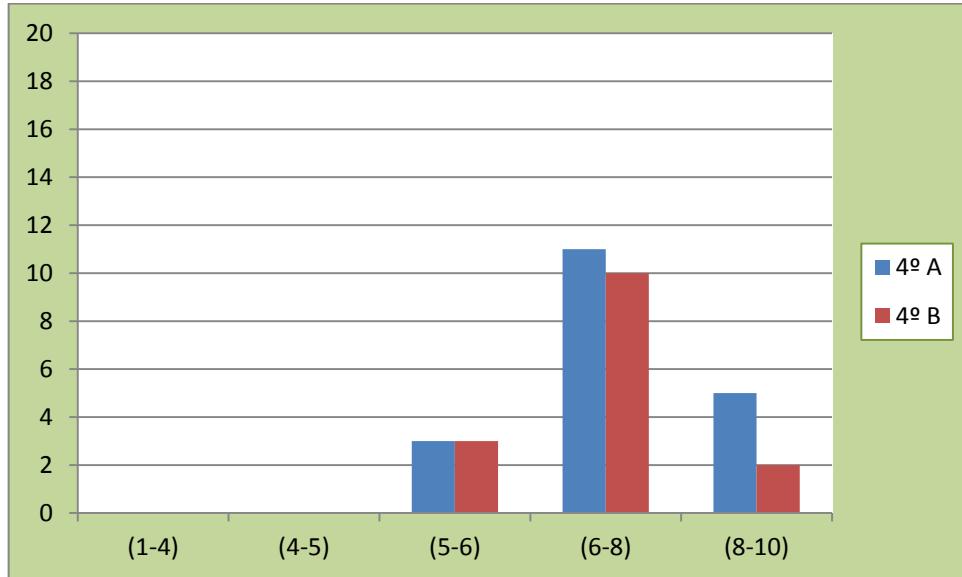


Gráfico 2- Notas del examen (se incluyen las dos pruebas realizadas)

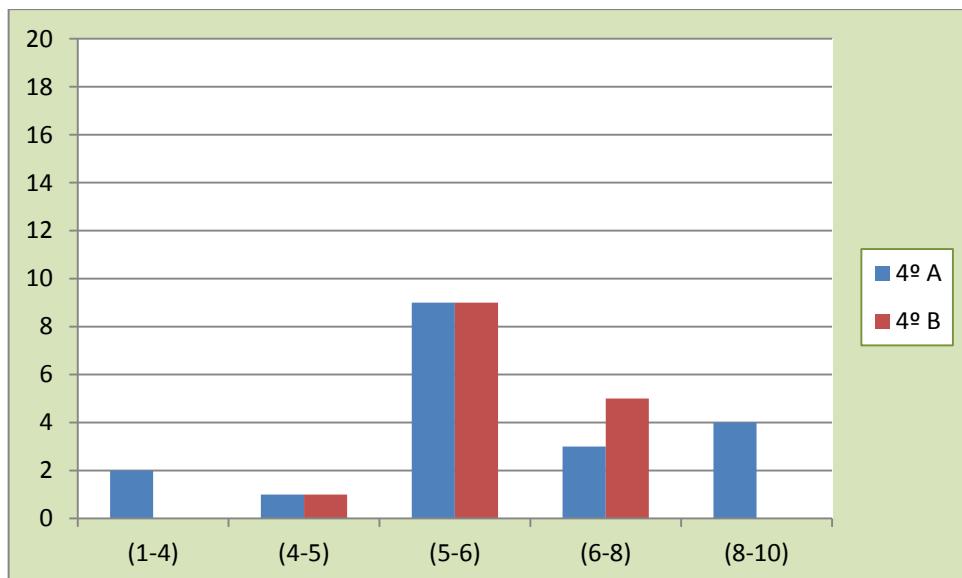
Como se observa, en el curso A se ha tendido a una distribución más equitativa, con alumnos que han alcanzado el rango de nota entre 8 y 10, mientras que en la clase B existe una mayor homogeneidad, puesto que la mayoría se encuentra en el rango 3º (5-6) de nota.

En relación a la actitud, el siguiente gráfico nos demuestra que ha sido mucho más positiva en el grupo A, si atendemos a que en ella se tiene en cuenta el trabajo realizado en clase a lo largo de las actividades planteadas, puesto que 5 alumnos han alcanzado el

rango 5º (8-10), mientras que en el otro grupo sólo 2 estudiantes han logrado esa calificación:

**Gráfico 3- Notas según la actitud mostrada**

Finalmente, cabe analizar los resultados globales de la evaluación. Se observa que el grupo A ha alcanzado mejores resultados en todos los ámbitos calificados, lo que ha generado que alcancen una mejor nota media (6,08) que el grupo B que tiene un promedio de 5,64, siendo muy cercana a la alcanzada en el examen. Sin embargo, aunque uno de los grupos tiene mejores calificaciones, se puede concluir que los niveles son bastante similares, en parte, por su contexto social y el nivel de exigencia del centro educativo:

**Gráfico 4- Notas globales de la Unidad**

4.- ESTUDIO COMPARATIVO

Tras presentar un estudio comparativo de la evaluación, en el que se incluye la actitud y la participación de los estudiantes de ambos grupos, en este apartado se pretende establecer un pequeño análisis de las características psicoevolutivas de cada uno de ellos.

El grupo A está constituido por 20 alumnos, entre los que existe un mayor porcentaje de alumnos de origen nacional, provenientes, en su mayoría, del CEIP Joaquín Costa, lo que hace que la cohesión de la clase sea mucho más patente, en concreto, entre el colectivo femenino. Se ha venido observando que las alumnas, durante los descansos suelen reunirse, dándose unas relaciones bastante fluidas entre ellas, a pesar de las afinidades personales. En el caso de los chicos, existe un mayor distanciamiento, con dos grupos diferenciados, los que cuentan con mayor edad y los que tienen la edad correspondiente al curso. Sin embargo, las relaciones entre ellos son bastante afables, favoreciendo un clima del aula bastante enriquecedor, contrariamente a lo que las diferencias del nivel académico y psicológico podrían suponer. Suelen prestarse ayuda en las tareas cooperativas, las cuales se han desarrollado mucho más rápido que en el otro grupo.

La mayoría de ellos tiene entre 15 y 16 años, mientras que sólo un alumno supera esta edad, por lo que su desarrollo psicocognitivo es similar, salvando diferencias puntuales, puesto que hay dos alumnas que han demostrado estar más cerca de alcanzar un buen nivel en el pensamiento formal, lo que se ha comprobado en el establecimiento más ordenado que hacen de las relaciones multicausales del fenómeno del fascismo. Como adolescentes, se encuentran en la etapa de la adolescencia media³³, lo que ha influido en su capacidad para analizar algunas cuestiones como el de la propaganda fascista, donde parece que entienden que el líder se presente como símbolo en la misma, pero sin alcanzar a relacionarlo con la unidad nacional, con niveles de logro distintos.

En general, tanto chicos como chicas son bastante abiertos y participativos, pero algunos de ellos carecen de suficiente confianza para demostrar sus conocimientos, acuciándose en el caso de los chicos. Son bastante civilizados, pero como adolescentes

³³ Oliva, Alfredo (2000). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En Palacios, Jesús & Marchesi, Álvaro & Coll, César (coord): *Desarrollo psicológico y educación. I-Psicología evolutiva* (pp.471-491). Alianza: Madrid.

intentan imponer su voluntad frente a la autoridad del docente, mas responden bastante bien a las llamadas de atención.

Respecto al grupo B, conformado por 16 individuos, el conjunto de alumnos se encuentra en un nivel académico bastante similar, si bien es cierto que entre ellos destacan dos o tres alumnos. La actitud, en general, es de cierta parsimonia; son más reticentes a la realización de actividades y a la intervención. Esto podría deberse a que al ser alumnos con diferencias culturales, ya que nos encontramos con un mayor número de alumnos de ascendencia extranjera, 56,25 %, las relaciones podrían ser más conflictivas, a pesar del respeto mutuo observado en las sesiones.

El grupo se encuentra mucho más fragmentado que sus correlativos del A, tanto en chicos como en chicas. Suelen juntarse en grupos reducidos de dos o tres alumnos del mismo género, si bien, hay cierta mixtura en sus contactos. Se ha observado que algunos de ellos mantienen amistades con la otra clase, prefiriendo pasar los descansos con esos estudiantes que con los de su grupo origen. El comportamiento que muestran es mucho más caótico, por lo que las sesiones, en algunas ocasiones, se han desarrollado con una mayor lentitud que en el otro grupo. Tienden a distraerse mucho más y tener menor interés por la asignatura, ya que sus intervenciones son menores y las preguntas o dudas que realizan se reducen considerablemente en relación con sus correligionarios.

En relación a su desarrollo cognitivo, presentan una edad superior a la correspondiente con el curso, sólo 3 de ellos pertenecen al año 1999, mientras que la mayoría cuentan con un año más, lo que hace sospechar que han suspendido algún curso anterior, no sólo eso, sino que dentro del grupo existen dos repetidores, de los cuales solo uno ha asistido a las sesiones impartidas. Deberían, siguiendo la teoría genetista de Piaget, empezar a contar con un pensamiento formal bastante desarrollado, sin embargo, la realidad es otra; pocos de ellos comprenden las relaciones multicausales del fascismo, ni saben explicar porque se fue radicalizando; no diferencian entre un dictador militar y uno fascista e, incluso, en el examen realizado han hecho uso de la inventiva en las preguntas de desarrollo y de definición. Tienen una cultura del esfuerzo escasa y su comportamiento deja que desear. Interrumpen sin razón aparente, hablan e, incluso, desafían la autoridad del profesor de maneras veladas, lo que demuestra poco respeto, o no tan sutiles, como negarse a cambiarse de sitio para la realización de una actividad; no obstante, es cierto que conforme iba pasando el tiempo y se les hacía más partícipes, tendían a centrarse más y a respetar el desarrollo de la clase.

5.- BIBLIOGRAFÍA

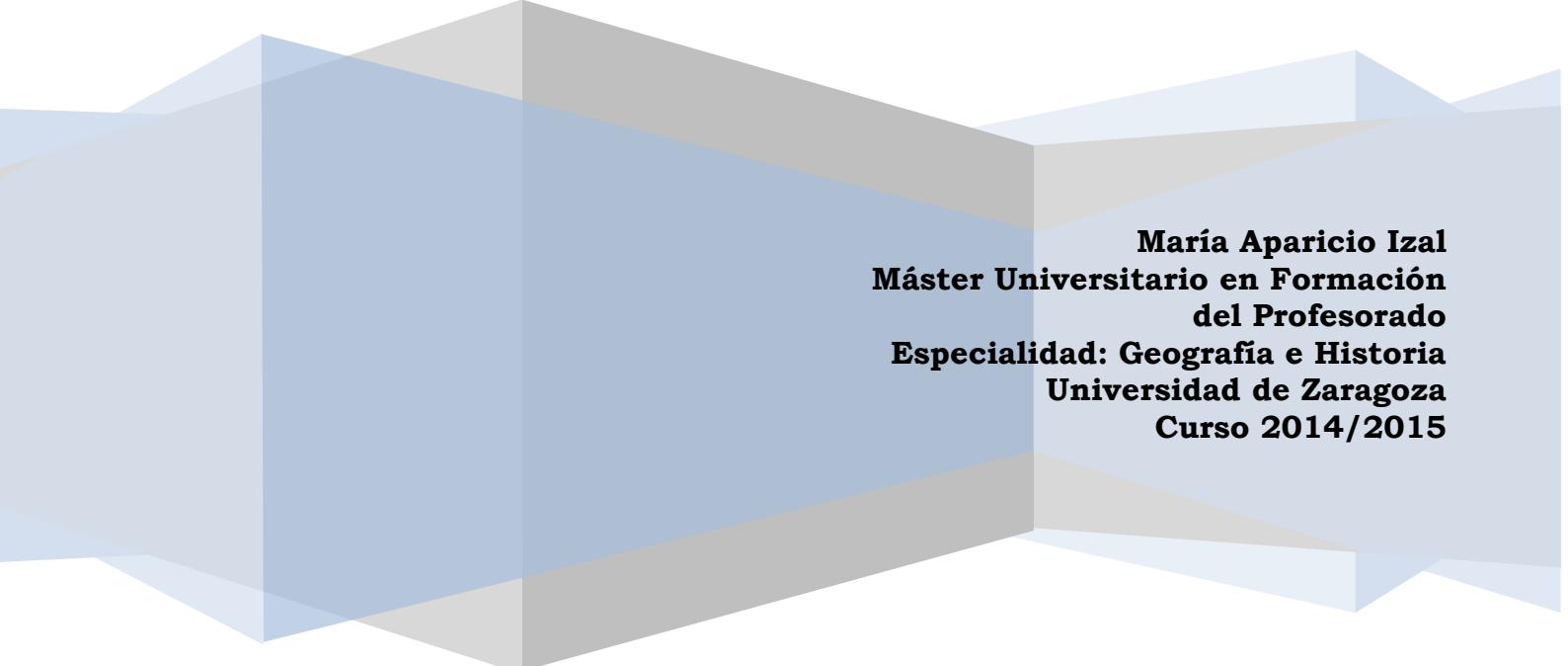
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Orden 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte (2013). *Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria*. Zaragoza: Secretaría General Técnica.
- Oliva, Alfredo (2000). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En Palacios, Jesús & Marchesi, Álvaro & Coll, César (coord): *Desarrollo psicológico y educación. I-Psicología evolutiva* (pp.471-491). Madrid: Alianza.
- Paxton, R. (2005). *Anatomía del Fascismo*. Barcelona: Península.
- Cejas Yanes, E. Teoría curricular [en línea]. [Fecha de consulta: 13 de Abril 2015]. Disponible en: http://pedagogiaprofesional.idoneos.com/teoria_curricular/
- Polo Martínez, I.. La evaluación objetiva del alumnado en Primaria y Secundaria. Orientaciones para la concreción de los elementos normativos asociados a la evaluación y que están atribuidos a la autonomía docente. en *Revista Avances en Supervisión Educativa* [en línea]. Mayo 2012. n° 16. [Fecha de consulta: 30 de abril de 2015]. Disponible en: <http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=468&Itemid=72>
- Rial Sánchez, A. *Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación*. [en línea]. Universidad de Santiago. [Fecha de consulta: 13 de abril 2015]. Disponible en: <[http://www.udg.edu/portals/49/docencia%202010/antonio_rial_\(text_complementari\).pdf](http://www.udg.edu/portals/49/docencia%202010/antonio_rial_(text_complementari).pdf)

**Evaluación, innovación e investigación educativa en
Geografía, Historia e Historia del Arte**

Prof. Javier Paricio Royo

Proyecto de Innovación- Investigación

**Aprendizaje por conceptos: El
concepto del Fascismo**



María Aparicio Izal
Máster Universitario en Formación
del Profesorado
Especialidad: Geografía e Historia
Universidad de Zaragoza
Curso 2014/2015

ÍNDICE

1. Introducción	2
2. Planteamiento general y contexto teórico.....	3
2.1. Diagnóstico de la situación.....	3
2.2. Marco teórico	4
3. Presentación del problema	6
3.1. Análisis del concepto	6
3.2. Previsiones o cuestiones	7
4. Metodología.....	8
4.1. Innovación basada en el aprendizaje por conceptos	8
4.2. Instrumentos y procedimientos de obtención	10
5. Presentación de resultados.....	12
2.3. Puesta en práctica de la innovación	12
2.4. Exposición de resultados	14
6. Discusión y conclusiones	17
2.3. Interpretación de los datos	17
2.4 Conclusiones.....	21
7. Bibliografía.....	22
8. Anexo 1: Dimensiones del concepto del Fascismo.....	24
9. Anexo 2: Actividad conceptual	26
10. Anexo 3: Hipótesis y categorías previas	29
11. Anexo 4: Respuestas de los alumnos (ejemplos)	31
12. Anexo 5: Anotaciones observación participante.....	32

1.- Introducción

El objetivo de esta investigación es comprobar si los problemas esbozados por los investigadores respecto al aprendizaje por conceptos se cumplen y cómo la metodología del cambio conceptual puede solventarlos. Para ello, se ha puesto en práctica una actividad de desarrollo conceptual en el curso de 4º de ESO del IES Ramón y Cajal de la ciudad de Zaragoza, concretamente sobre el concepto de *Fascismo*, de la que se han extraído unos datos que permiten dar luz sobre la cuestión planteada.

Para lograr estos resultados, se ha llevado a cabo la metodología del *Learning Cycle* para el diseño de la actividad y de la investigación cualitativa para su ejecución y evaluación, a través del método de la categorización y de la observación participante. Los resultados extraídos demuestran una cierta mejora en el nivel de comprensión, mas se han visto desvirtuados por vicisitudes en el diseño de la experiencia.

2.- Planteamiento general y contexto teórico del estudio

2.1.- Diagnóstico de la situación

El planteamiento general de este estudio consiste en analizar la cuestión sobre los problemas subyacentes en el aprendizaje de la Historia, concretamente, sobre las dificultades que tienen los alumnos de Secundaria para comprender los conceptos asociativos que conforman el conocimiento sustantivo de la disciplina. Este conocimiento se basa en la epistemología de la ciencia histórica, centrada en una determinada "forma" de analizar los fenómenos, puesto que, como ya señalaron autores como G. Miller (1946)³⁴ o Bruner & Olson (1973), todas las disciplinas científicas parten de una visión predeterminada que les lleva a cuestionarse la realidad. En Historia es lo que conoceríamos como *modelos explicativos*, entre los que se encuentran esos **conceptos asociativos** (Walsh, 1967)³⁵, que sirven para agrupar, bajo una realidad más global, un conjunto de acontecimientos, en principio, incoherentes, pero que, dentro de ésta, adquieren coherencia por las relaciones establecidas.

Por tanto, se puede aducir la importancia que tienen estos conceptos para comprender el funcionamiento histórico. No obstante, la realidad nos demuestra que la enseñanza no ha reparado en ello, sino que tiende a orientarles hacia un aprendizaje más superficial, en parte, por la evaluación propuesta (Pozo, 2008) y, a veces, por la mediatización del relato glorioso de la nación (Bruce A. VanSleright, 2002) o por darles una versión de la Historia como verdad revelada (P. Seixas, 1993). Ésta ha sido una de las situaciones que se han hecho más visibles en la experiencia educativa de la autora.

A su vez, se ha observado que el nivel de implicación de los estudiantes es relativamente bajo en esta asignatura, puesto que la mayoría no estudia o interviene poco en las sesiones, lo que se ha demostrado contraproducente, ya que para aprender conceptos es necesaria la participación e implicación en las actividades planteadas (Nichol & Dean, 1997).

³⁴ Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). The Space of Learning. En F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

³⁵ Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon & New York: Routledge.

Finalmente, se ha comprobado el escaso trabajo previo con el que cuentan estos estudiantes en el aprendizaje por conceptos, en parte, por la orientación metodológica expresada y por las observaciones realizadas durante el transcurso de la innovación, centrada en poner en práctica una actividad de desarrollo conceptual sobre el concepto de **Fascismo**. Todo ello, supone que los alumnos cuentan con una ausencia de razonamiento histórico pronunciado, puesto que el primer paso para poder desarrollar el pensamiento histórico, centrado en los **conceptos de segundo orden** (Schwab, 1996), es comprender los conceptos asociativos o *colligatory concepts*. (Bruce A. VanSledright, 2013; Carretero *et al.*, 2013).

De todo ello se extrae esa hipótesis inicial centrada en que los alumnos tienen una carencia tan pronunciada en el trabajo por conceptos, que su razonamiento histórico se ve reducido, debido a que el conocimiento propio de la disciplina se basa en numerosos conceptos, que, por otro lado, son poco trabajados desde la propia didáctica.

2.2.- Marco teórico de la hipótesis-acción

Tras este diagnóstico, se puede concluir que el aprendizaje por conceptos puede ser la solución a las deficiencias señaladas. Como se ha señalado con anterioridad, nuestra disciplina está conformada por una serie de conceptos particulares que, según Peter Lee (2011): "...tratan pasajes de la Historia como si fuesen eventos coherentes cuya comprensión depende de la comprensión de conceptos sustantivos"; es decir, sólo puede comprenderse el funcionamiento histórico partiendo de estos modelos explicativos, agrupados bajo la etiqueta de "conceptos asociativos".

Es, en este punto, donde los investigadores han establecido un debate sobre las capacidades que tienen los alumnos para asimilar y aprender estos conceptos de primer orden. Como establecen Carretero & Limón (1993), durante los años 60-70, siguiendo los postulados de la Teoría genética de Piaget, los investigadores realizaron estudios para predecir qué tipo de contenidos sociales podían aprender los alumnos, cuyos resultados fueron poco alentadores (Peel, 1971), puesto que se basaban en la necesidad de desarrollar el pensamiento formal (Slepper, 1975)³⁶. Sin embargo, a partir de los años 80 fueron aparecieron las primeras voces críticas sobre la posibilidad de los estudiantes para comprender los conceptos sociales, siendo el pionero Budd con el método abductivo, consistente en montar conceptos desde las evidencias, es decir, ir

³⁶ Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 153-167.

pasando por un proceso que vaya de los más simple a lo más complejo, lo que conocemos como cambio conceptual.

En esta línea, el estudio de Carretero, Asensio y Pozo de 1991 en Madrid, demostró que cuentan con dificultades para comprender esos conceptos sociales, mas, en la mayoría de los casos, poseen unas preconcepciones de los conceptos abstractos que no se deben a la edad (Carretero, 2011), sino que son consecuencia de la propia naturaleza de estos conceptos (Bruce A. Van Sledright, 2013).

Por ello, los investigadores, en los últimos años, han señalado la importancia que tiene trabajar estos conceptos para el desarrollo del pensamiento histórico o social en los alumnos (Howson, 2007; Foster *et al*, 2008, Lee&Howson, 2009; Shemilt, 2009)³⁷. Entre ellos, O. Halldén demuestra que personificar conceptos como "monarquía" es un requisito indispensable para construir explicaciones históricas (R. Henríquez, 2009).

Por otro lado, los estudiosos han demostrado como el planteamiento de Budd, de partir de lo más simple a lo más complejo, puede ser la llave para conseguir alcanzar una comprensión más profunda de estos conceptos. En el caso español, sobresale la figura de Ignacio Pozo (2008), señalando que "...la enseñanza de conceptos sólo podrá ser eficaz si parte de los conocimientos previos de los aprendices y logra activarlos y conectarlos adecuadamente con el material de aprendizaje", lo que viene a apostar por el cambio conceptual como estrategia para el aprendizaje significativo, siempre que se hagan explícitas las representaciones implícitas de los alumnos y se aporten nuevas dimensiones para romperlas o contrastarlas (Pozo, 1999).

Por tanto, siguiendo su planteamiento, los maestros/profesores debemos plantear materiales de aprendizaje que cuántas más relaciones permitan establecer al "*aprendiz no sólo entre los elementos que lo componen, sino también, y esencialmente, con otros conocimientos previos que tenga ya en su memoria*"(Pozo, 2008), más favorecerán ese aprendizaje significativo y, en este caso, el desarrollo conceptual.

Así, la hipótesis-acción que se intenta demostrar con este trabajo es cómo, a través de la metodología del *Learning Cycle* para el diseño de actividades de desarrollo conceptual, puede mejorarse la comprensión y asimilación gradual de los conceptos sustantivos de las CC. SS., en este caso, del concepto asociativo de **Fascismo** en 4º de ESO.

³⁷ Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Grao

3.- Presentación del problema

3.1- Análisis del concepto³⁸

El concepto, objeto de la experiencia de innovación, es el de **Fascismo**; puesto que, tras analizar los contenidos de la Unidad Didáctica, se consideraba imprescindible comprender la naturaleza del fenómeno fascista.

En sí, el concepto cuenta con varias dimensiones, siendo la vertebradora el *nacionalismo*, porque presenta a la nación como sujeto histórico por excelencia frente a las tesis liberales y capitalistas que señalan al individuo como elemento central del desarrollo histórico, a la que se une la negación de la lucha de clases, presentada por el marxismo como motor del mismo. Esta concepción de la nación como aglutinadora de las personas, no sólo niega la lucha de clases, sino que sirve como símbolo de unidad de las masas.

De ahí, que la otra característica imprescindible para comprender el Fascismo sea el contexto social en el que se circscribe, la *Sociedad de Masas*, caracterizada por un conjunto de individuos desclasados, consumidores de los nuevos medios de comunicación y de ocio, en la que los propios gobiernos democráticos no saben poner en práctica los instrumentos para aglutinarlos. A esto se le une el hecho de que la Revolución Comunista, que se había desatado en Rusia y con connatos en estos territorios, provocaba temores en gran parte de la burguesía y el gran capital, del cual, el Fascismo supo aprovecharse.

Otro rasgo imprescindible es la necesidad de un *líder* que vaya concentrando el poder en sus manos y que se instituya como un delegado místico de la nación, que es ante la única que tiene que responder. Un jefe carismático que, con su dialéctica, sepa atraer a las masas, rodeado de un aparato propagandístico, presentándolo como el único poseedor de la verdad y, por tanto, el jefe que llevará a la nación hacia el camino correcto, hacia lo más alto en la Historia.

La siguiente dimensión, muy relacionada con la primera de ellas, es la *connotación expansiva*. Como ya se ha mencionado, la nación tiene un carácter trascendental que supera al individuo en todas sus facetas. La nación, el pueblo, la Patria es el ideal último y, como tal, tiene derecho sobre todo lo “terrenal”, es decir, la

³⁸ Véase Anexo 1

supervivencia de la nación/pueblo pasa por expandirse por el resto de los territorios circundantes, derrocando los regímenes corruptos como las democracias, para instaurar el Fascismo, único régimen verdadero.

Por todo lo dicho, se consideran esenciales el tratar estas dimensiones, mas el nacionalismo se va a tratar de manera más transversal, puesto que se encuentra representado en los otros tres, como se puede observar en la actividad planteada³⁹.

3.1.- Previsiones o cuestiones

Las hipótesis que se querían estudiar, a raíz de este análisis, eran tres cuestiones⁴⁰:

1. *¿Entienden la necesidad del Fascismo de apoyo popular (sociedad de masas) para alcanzar el poder? ¿Comprenden los mecanismos y las razones que llevaron a la adhesión?:* Para esta cuestión, se habían planteado, de partida, cuatro categorías, que iban desde el nivel -1 (Ausencia de la necesidad del apoyo popular) hasta el nivel 3, en el que los alumnos comprendían la adhesión de las masas al movimiento por el sentimiento nacional.
2. *¿Comprenden el papel del líder en el Fascismo como guía/salvador de la nación? ¿Relacionan su incuestionabilidad con la del de la nación? ¿Comprenden que su discurso es el único y verdadero camino a seguir?:* En relación a esta hipótesis, también se habían establecido cuatro niveles de comprensión que comprenden desde la concepción del líder como algo anecdótico hasta la idea del jefe o líder como encarnación o delegado de la nación/pueblo/Patria.
3. *¿Ven como el Fascismo, a través de esa idea de la incuestionabilidad de la nación/líder, justifica la guerra expansiva?:* Al igual, que en las otras dimensiones, se planteaban cuatro categorías de construcción, que desde el uso de la guerra y la expansión como otra característica más de los regímenes totalitarios (nivel -1) evoluciona hasta la concepción de la guerra expansiva como destino de la nación.

No obstante, como se va a explicar en el apartado “Presentación de resultados”, no se ha podido contestar a estas cuestiones, por lo que el trabajo se ha redirigido a responder a la siguiente pregunta, relacionada con la primera dimensión: *¿Hasta qué*

³⁹ Véase Anexo 2

⁴⁰ Véase Anexo 3

punto comprenden los mecanismos/razones de atracción postulados por el Fascismo para conseguir la adhesión de las masas?

4.- Metodología

4.1.- Innovación basada en el aprendizaje por conceptos

Al ser la investigación educativa de corte cualitativo, debido a la pretensión de analizar un fenómeno social, como el aprendizaje de un concepto, en el que intervienen numerosas variables que lo hacen incontrolable para el investigador (Shulman, 1999); la metodología que se ha seguido es la de la **investigación-acción**, donde el profesorado, como agente educativo, pretende evaluar la práctica docente y los procesos de aprendizaje para desarrollar estrategias que permitan mejorar la situación o dar solución (J. Elliot, 2011), en este caso, a las dificultades para asimilar los conceptos asociativos de la Historia.

Partiendo del debate sobre el *cambio conceptual*, como didactas hay que plantear experiencias que favorezcan el aprendizaje significativo, puesto que ningún alumno parte de cero, sino que cuenta con unas preconcepciones, *representaciones implícitas* de cualquier fenómeno, generadas a lo largo de su vida (Pozo, 1999). Por ello, el primer paso es hacerles conscientes de sus propias ideas para que abandonen o reconstruyan sus esquemas previos sobre un fenómeno, en este caso, el del Fascismo, mediante un proceso diseñado, atendiendo a las fases del *Learning Cycle*.

Por ello, el diseño de la experiencia ha seguido los dos mecanismos planteados por T.H Chi y D. Roscoe⁴¹, de la adición o *asimilación*; es decir, ir añadiendo esos rasgos a su preconcepto; y la disonancia cognitiva, sobre todo, en el rasgo relacionado con el líder.

Los principios de aprendizaje, que han vertebrado su confección, han sido el del *aprendizaje significativo* de Ausubel, que viene a justificar el planteamiento de la estrategia del cambio conceptual, y el *aprendizaje social* de Vygotsky, que establece que éste es un acto social y colaborativo, en el que cada individuo con ayuda de otro puede desarrollar su “zona de desarrollo próximo”. Para ello, se ha apostado por la metodología *cooperativa*, puesto que, basándose en este último principio, la ayuda y

⁴¹ Chi, M. T. H., & Rod, D. R. (2002). The Processes and Challenges of Conceptual Change. In M. Limón & L. Mason (Eds.), Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice (pp. 3-27). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

colaboración entre los propios alumnos, al estar en los mismos niveles de comprensión, favorece el aprendizaje mediante las explicaciones que se hacen, porque les sirven para enriquecer las preconcepciones que tienen cada uno. Además, se ha optado por esta estrategia debido al tiempo con el que se contaba para la puesta en práctica (50 minutos), ya que de manera individualizada no hubiese sido posible llevarla a cabo.

La actividad de aprendizaje conceptual se ha planteado atendiendo a esas tres dimensiones mencionadas, utilizando para su confección textos e imágenes referentes a las mismas, extraídas de libros monográficos y de diferentes recursos web. El hilo conductor ha sido ir presentando cada uno de los testimonios y que los alumnos fuesen respondiendo a una serie de cuestiones, de manera que fueran enlazando los tres rasgos y se pudieran plasmar en la pregunta final de la actividad.

El primer rasgo, dedicado al *apoyo popular/sociedad de masas*, se trabajaría a través de dos imágenes y dos fuentes secundarias y otras dos fuentes primarias. El punto de partida sería conocer qué entendían los estudiantes por el concepto de “masas”, para ello se proyectaría, e incluiría en las fotocopias que se les proporcionarían, una fotografía de una concentración de individuos desclasados para ver si eran capaces de comprender su confección heterogénea. A continuación, se añadirían textos referentes a la politización de las masas, su situación en la época y las razones que les llevaron a votar al partido nazi. Para su análisis se estipuló un tiempo de entre 15 a 17 minutos, mediante la técnica cooperativa del Jigsaw, pero adaptada.

La dimensión del *líder* sería tratada mediante imágenes y testimonios de las épocas. Se comenzaría proyectando una fotografía de Mussolini en el Palacio de Venecia rodeado de las masas, enlazándolo así con el rasgo anterior, para pasar a la concepción del líder carismático mediante el testimonio de Goebbels sobre la importancia de Mussolini para el Fascismo y el encuadre social a través del ideal nacionalista. Se continuaría con la proyección del Cartel publicitario de 1939 de Hitler con el lema “¡Larga vida a Alemania!” junto a una presentación de Rudolf Hess que demuestra esa concepción de delegación o conexión del líder con la idea de la nación o patria. Para esta característica se dejarían 10 minutos, trabajándolas por parejas.

El rasgo relacionado con el *nacionalismo expansionista*, se analizaría proyectando dos carteles propagandísticos, uno relacionado con la Teoría del Lebensraum con el lema “¡También aquí está nuestro hábitat!” y otro que muestra el rostro de Mussolini

junto al continente africano, en el que se lee “Italia tiene finalmente su imperio”, enlazándose con el discurso nacionalista del líder. Junto a éstos, se leerían por parejas un texto ideológico sobre la guerra de Mussolini y otro sobre el *Lebensraum* de Hitler que se había trabajado previamente en clase. Esta parte sería realizada durante 10 minutos.

Por último, se respondería a una pregunta final de tipo conceptual. El verdadero problema del diseño surgió en este punto, puesto que en principio se tenía en mente realizar una pregunta tan simple como “*¿Qué es el fascismo?*”, la autora del proyecto fue mal aconsejada por terceros en la redacción de ésta, cambiándola en un total de 15 ocasiones, por lo que, al final, la redacción se desvirtuó por dudas y otras circunstancias.

4.2.- Instrumentos y procedimientos de obtención para el análisis

Así, la propia naturaleza de la investigación ha marcado los instrumentos y procedimientos de obtención de datos, que son, básicamente, los que se enumeran a continuación:

1.- Escala de asimilación del concepto:

Esta escala se basa en el procedimiento de la **categorización**, consistente en “..resumir o sintetizar en una idea o concepto (una palabra o expresión breve, pero elocuente) un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior. Esta idea o concepto se llama “categoría” y constituye el auténtico “dato cualitativo”, que – conviene aclararlo bien– no es algo “dado” desde afuera, sino “algo interpretado” por el investigador...” (M. Martínez Miguélez, 2000). Por tanto, lo que se pretende con ella es conocer el grado de desarrollo y adquisición del concepto del Fascismo y de las características/dimensiones trabajadas en la actividad.

Con esta escala, se medirán las respuestas aportadas por los alumnos a la hipótesis recogida en el subapartado 3.1, que se han obtenido a través de testimonios escritos realizados al final de la actividad. Esto se justifica en que, como apunta S. Plá (2005)⁴², la escritura es la mejor manera de evaluar el grado de complejidad del pensamiento histórico, basándose en la última fase del *Learning Cycle*, la de "aplicación o transferencia".

⁴² Henríquez Vázquez, R. (2009).Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* , 8. (pp 47-57)

De esta forma, se han establecido 6 categorías para la dimensión referente a la *atracción de las masas*, atendiendo a una sucesión de grados o niveles de asimilación, desde lo más bajo hasta lo más alto, que se tratarán con profundidad en el epígrafe de "Presentación de resultados".

2.- La observación participante:

Esta estrategia es clave en la investigación-acción, porque el profesor/investigador se convierte en un instrumento de análisis. Bernard (1994)⁴³ la define "*como el proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con la comunidad de forma que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse de la comunidad del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello*".

Con ella, lo que se busca es poder recoger una serie de datos que, de otra manera, sería imposible como las actitudes de los alumnos, su implicación e, incluso, las respuestas orales a cada una de las preguntas formuladas sobre cada fuente trabajada en la actividad. Para que esta metodología sea eficaz, el investigador tiene que tomar una posición de observador objetivo, a pesar de ser también partícipe de la experiencia que se pretende analizar; sólo adoptando esta actitud, el profesor puede obtener una concepción holística del fenómeno que se pretende estudiar (DeWalt, 2002).

Esta táctica se ha puesto en práctica durante la realización de la actividad de desarrollo conceptual en la que la profesora ha ido anotando en un cuaderno todas las impresiones sobre la participación, clima del aula y, lo más importante, la dinámica general de las contestaciones a la escalada de preguntas realizadas durante el tratamiento de cada una de las dimensiones.

Como ya se ha señalado, la experiencia ha contado con el problema del diseño de la pregunta final que era de la que se recogían las respuestas para la categorización; por tanto, las anotaciones procedentes de este sistema serán las que se usarán para dar una visión global de los resultados alcanzados en cada una de las dimensiones, sólo pudiendo contrastar la primera (apoyo popular) con la técnica de la categorización.

Finalmente, debe señalarse que la objetividad del análisis va a ver limitada, ya que la alumna del Máster no pudo contar con métodos adicionales como la *triangulación*, es

⁴³ Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).

decir, con las impresiones de otros sujetos para contrastar las anotaciones realizadas, debido a incompatibilidad de horarios.

5.- Presentación de resultados

5.1.- Puesta en práctica de la innovación

La experiencia de innovación, basada en el aprendizaje por conceptos, se ha puesto en práctica en los dos grupos de 4º de ESO del IES Ramón y Cajal, ubicado en el Distrito del Casco Antiguo, concretamente, en la Calle Ramón Pignatelli, s/n. El Centro se caracteriza por ser una institución de tamaño pequeño, si se atiende al número de alumnos matriculados, en torno a 300, y al número de profesores (45). A ello se suma, que el 40% de los estudiantes son de origen extranjero, por lo que el Instituto lleva a cabo una política compleja de atención a la diversidad.

Respecto al curso en el que se ha implementado la innovación, está constituido por dos grupos, el A, con un total de 20 alumnos, y el B, con 16 alumnos, dos de los cuales son repetidores. Estas clases se caracterizan por tener un alto porcentaje de inmigración y, como han demostrado los resultados del examen de la Unidad, contrarrestados con la experiencia del tutor, un nivel académico bajo, siendo más acusado en el segundo de los grupos.

Entre los problemas que surgieron en el diseño de la actividad, se encuentra el hecho de que, en principio, el primer rasgo, el del apoyo popular se planteó más en relación a la adhesión de las *masas* mediante la idea de "unidad nacional" como forma de encuadre social, mas tras las indicaciones del tutor del Máster que, no llegaron hasta el día de antes por problemas de incompatibilidad de horarios y de comunicación, se consideró oportuno cambiar las fuentes porque no eran adecuadas para comprender el porqué el Fascismo es considerado un movimiento de masas. Esto llevó a que con el tiempo que se disponía, la búsqueda de nuevos testimonios se dificultase, sobre todo, en la dimensión de la politización de las masas, puesto que de los materiales que se contaban, ninguno venía a ser realmente ejemplo de la misma, pero se utilizó un texto de Schlomo Ben Ami que se creyó conveniente dentro del margen que se tenía.

Otro problema que ya se ha mencionado es la redacción de la pregunta final de la que se han extraído las pruebas para la categorización de los resultados. En un primer momento, la autora tenía en mente realizar una pregunta simple de definición como

¿Qué es el fascismo? ó ¿Qué características tiene el fascismo?; sin embargo, tras mucho meditarlo pidió asesoramiento a personas externas que no hicieron más que desvirtuar la redacción, haciendo que se centrase más en el primero de los rasgos.

A parte de estos problemas externos, se debe señalar que, al ser consciente de las características académicas de los grupos-clase era muy difícil plantearles el que fuesen respondiendo por escrito a cada una de las preguntas que se realizaba, ya que estos estudiantes tienen grandes dificultades para expresarse; unos por su origen extranjero y otros por la dinámica de trabajo que han llevado o que les caracteriza.

Tras señalar los errores cometidos en el diseño, es menester comentar el modo en el que se desenvolvió la sesión dedicada a esta experiencia. La actividad de desarrollo conceptual se diseñó para su realización en una sesión (50 minutos), en la que se trataban los rasgos subrayados en el subapartado 3.1. y cuya metodología se ha explicitado en el subapartado "Innovación basada en el aprendizaje por conceptos". Se puso en práctica después de las vacaciones de Semana Santa, concretamente, el día 7 de abril en 4º B y el día 9 en 4º A, lo que podría explicar parte de los resultados del primero de los grupos mencionados.

Su desarrollo también fue dispar entre las clases, mientras en la clase B no se cumplieron los tiempos preestablecidos, en la A sobraron 5 minutos que permitieron hablar sobre la evaluación de la Unidad, aunque es cierto que la actividad se vio interrumpida por la entrada inesperada de la Orientadora que quería utilizar tiempo de la sesión para informar sobre la nueva Formación Profesional, por lo que rompió parte de la dinámica de la actividad.

En relación a las preguntas que se fueron realizando para cada uno de los textos, los alumnos eran poco proclives a contestarlas, siendo el nivel de participación e implicación bajo, acusándose dicho fenómeno en la clase de 4º B, a pesar de ser un aula con un bajo ratio de alumnos por profesor. En el caso de la otra clase, la participación fue más alta, pero se quedó corta para una actividad de estas características.

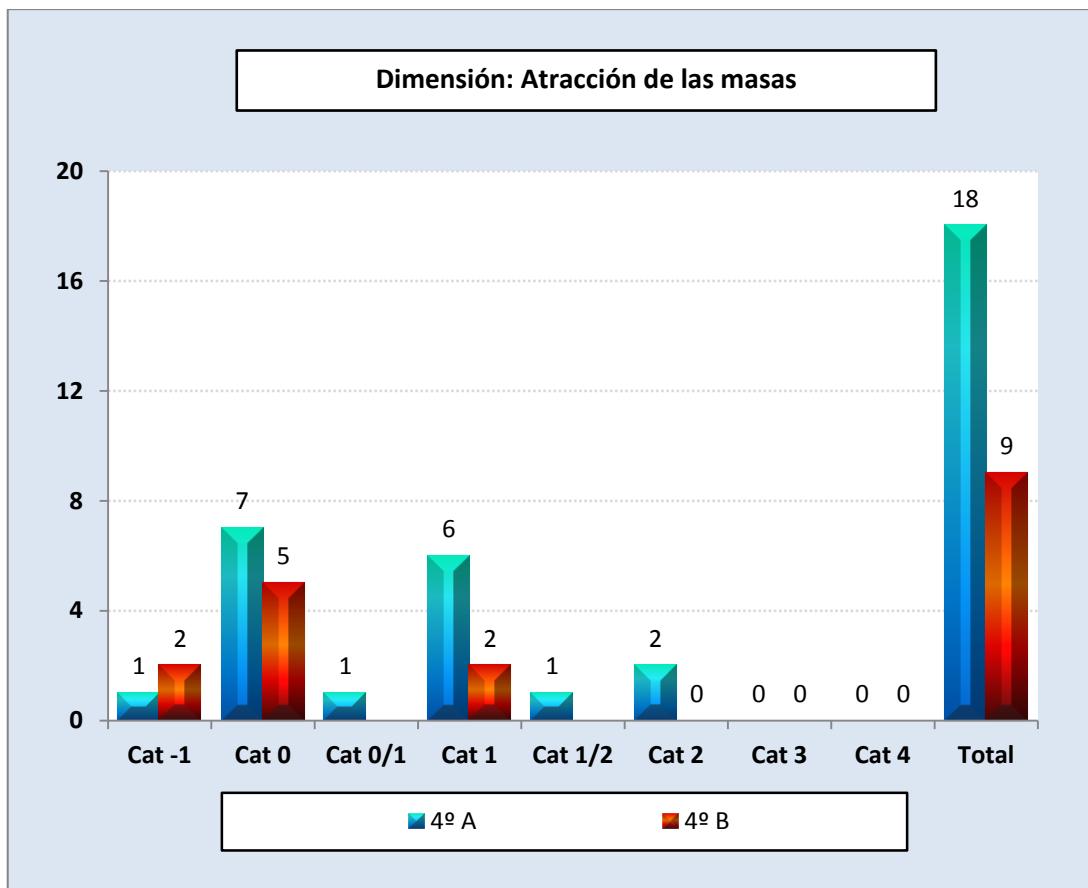
Por tanto, tras esta breve presentación de su puesta en práctica, donde se muestran los problemas surgidos en el diseño y, que en parte, afectaron a la implementación de la actividad, se va a pasar a presentar los resultados de la experiencia, teniendo en cuenta que sólo se ha podido adecuar a una dimensión de las trabajadas.

5.2.- Exposición de resultados

En este apartado se van a mostrar y comentar los resultados extraídos de la categorización de las respuestas a la pregunta: *¿Hasta qué punto comprenden los mecanismos/razones de atracción postulados por el Fascismo para conseguir la adhesión de las masas?* Para esta cuestión, se han establecido 6 niveles o categorías:

<p>Categoría 4: Nación trascendente</p> <p>La masa se adhiere al fascismo a través del sentimiento de pertenencia a la nación. Nación que se presenta como sujeto histórico por excelencia donde el individuo sólo tiene importancia en su relación para la consecución de los intereses de la Nación como entidad sobrenatural o trascendente que marca el ritmo de los seres humanos.</p>
<p>Categoría 3: Liderazgo carismático/mesiánico</p> <p>El pueblo se agrupa en torno a un líder que aúna en sí mismo la idea de nación, lo que da legitimidad para guiar a las masas, las cuales le siguen incondicionalmente por su carácter quasi-divino que le aporta una incuestionabilidad basada en la delegación de la Nación.</p>
<p>Categoría 2: Liderazgo nacional</p> <p>Se atrae a las masas con la idea de conseguir la grandeza del país/nación, con el/la cual se identifican de cierta manera, la que consideran como el agrupamiento de personas con rasgos parecidos, ya sean raciales o de corte más territorial.</p>
<p>Categoría 1: Venta de beneficios materiales</p> <p>Las personas son atraídas por promesas de una vida mejor, de beneficios materiales para alcanzar un bienestar social, económico y político superior al que estaban experimentando en la época de entreguerras, lo que se realizará a través un discurso esperanzador.</p>
<p>Categoría 0: Atracción por la propaganda</p> <p>Se convence a la gente mediante el uso de los medios de comunicación, principalmente, con carteles y con la escenografía. Esta propaganda, a su vez, sirve para manipularlos y llevarlos a las filas del Fascismo, que hace que los voten. Se les atrae como método para conseguir su apoyo en las urnas.</p>
<p>Categoría -1: Atracción sin razón aparente</p> <p>La masa es captada hacia las filas del Fascismo sin razón aparente o simplemente se desconoce la misma.</p>

Su aplicación para la clasificación ha llevado a eliminar 6 testimonios de los 33 con los que se contaban, dando como resultado el siguiente gráfico:



Como se puede observar, la mayoría de los estudiantes se han quedado muy alejados de comprender que el Fascismo utiliza el ideal de la nación trascendente para agrupar a las masas en torno a su ideología y sus finalidades, ya que ninguno de ellos ha llegado a alcanzar ni la categoría 3, ni la 4, siendo unos resultados poco satisfactorios.

El 44,4% de los alumnos no han superado la categoría de partida, es decir, el considerar que el Fascismo sólo necesita a la gente como fuente de legitimación política, para lo que utiliza la propaganda y la manipulación como medio de adhesión al movimiento/partido; mas otro 44,4% ha sobrepasado dicha categoría, siendo sólo tres alumnos de los 27 los que se han quedado por debajo de este nivel de comprensión. A nivel grupal, en 4º B, el 77,7 % se ha quedado en el estadio nº 0, mientras que en 4º A, el porcentaje ha sido del 27,7%.

Respecto a comprender la adhesión como resultado de promesas de mejora del nivel socioeconómico y político de los ciudadanos, dándoles la esperanza de una situación mejor, un alumno se acerca a comprenderlo, por lo que se le ha situado en un nivel intermedio, mientras que el mismo porcentaje que el anterior lo ha sobrepasado, como ya se ha señalado. Aquéllos que se encuadran en este nivel, es decir, en ver que el Fascismo sólo consiguió aglutinar a las masas por la promesa de un desarrollo sano, sin vincularse a ningún ideal superior, suponen un tercio de los alumnos del estudio. Si profundizamos, el grupo A ha alcanzado dicho estadio en más de un tercio (33,3%), mientras que en el B, sólo obtiene un porcentaje del 22,2%.

Han sido pocos los alumnos que han pasado de este nivel de comprensión, de entender el Fascismo como un fenómeno histórico que utiliza un ideal superior a lo terrenal para atraer al pueblo a su causa. Únicamente, una décima parte, 11,1% de los estudiantes han llegado a alcanzar categorías superiores, correspondiendo, en todo caso, a alumnos del grupo A, siendo dos los que parecen comprender el uso que se hace de la expansión de la nación, con la que la gente se identifica de alguna manera (Categoría 2), para captar a las masas.

Ninguno de ellos ha logrado llegar a los niveles tercero y cuarto, que precisan que los individuos, que se encuadran en ellos, comprendan o tengan una idea del verdadero significado de la "nación", entendida desde el nacionalismo extremo del que hace gala el Fascismo, siendo concebida como una entidad externa, de carácter sagrado, que necesita verse representada en un elegido, el líder, para llevar a las personas a lo más alto del progreso histórico. Esto se produce debido al nivel de abstracción que supone esta idea y, también, por el hecho de que la actividad, en este sentido, parece no haber servido para adquirirla.

6.- Discusión de resultados y conclusiones

6.1.- Interpretación de resultados

Los datos anteriores demuestran que la comprensión de un concepto tan abstracto como el de Fascismo presenta una serie de problemas en los alumnos de estas edades, si bien es cierto que, con una actividad adecuada, se puede sobreponer el nivel establecido como punto de partida.

Los resultados señalan que casi la mitad de los alumnos ha conseguido comprender que el Fascismo no sólo atrajo a las masas mediante manipulación y propaganda, sino que, de alguna manera, utiliza estrategias más complejas para generar una adhesión de las masas al movimiento o al partido. No obstante, esta deducción es relativa, ya que, como se ha expresado con anterioridad, la diferencia entre los dos grupos es abismal.

En el caso del primer grupo que realizó la experiencia, parece que alcanzaron a entender que este movimiento necesita del apoyo popular para implantarse en el poder (77,7%), pero no llegan a saber expresar el porqué necesita aglutinar a esas masas usando esos mecanismos. En el caso de la clase de 4º A, los datos categorizados demuestran una mejor comprensión en términos relativos, puesto que 10 de los 18 estudiantes diagnosticaron una mayor complejidad en los mecanismos utilizados por los movimientos fascistas, como pueden ser la promesa de un futuro mejor a nivel social y a nivel nacional, aunque sólo dos alumnos han establecido una relación entre la idea subyacente de nación y el aglutinamiento de las masas. Esto se debe a que se observó un mejor entendimiento, en este grupo, del contexto político y socioeconómico del Período de Entreguerras.

Lo que sí es cierto que, al ser alumnos de 4º de ESO, que nunca antes han tocado esta temática, puede considerarse que en esta dimensión se ha cumplido cierto éxito en la clase de 4º A, aunque no ha llegado a generar el nivel de comprensión esperado, debido al hecho de que la actividad, en este rasgo, se dirigía, no tanto a que establecieran los aparatos de adhesión, sino a advertir la razón que hace que el Fascismo sea considerado un movimiento de masas.

Respecto al resto de las dimensiones que se trataron en la experiencia, al no contar con resultados que hayan sido susceptibles de analizar mediante la categorización, si partimos de las categorías que se diseñaron a priori como punto de referencia y de las

anotaciones en el proceso de observación participante, las conclusiones que podemos extraer son que: tanto en el grupo A como en el B, el rasgo del líder no ha sobrepasado la concepción de un líder/jefe que atrae a las masas por el hecho de su posición como escalafón más alto del movimiento; actuando, la mayoría de las veces, por intereses privados, aunque sí se observó que algún alumno, concretamente, del grupo A, señaló esa presentación de Hitler como enviado de una idea superior, pero sin establecer el papel que tiene el líder en el Fascismo y su relación con el ideal nacional.

En relación al tercero de los rasgos, la observación de la experiencia apunta a que el concepto de nacionalismo se les escapa por completo. Sólo algunos alumnos del grupo B consiguieron extraer esa relación entre la apelación a la guerra y la expansión como demostración de superioridad, mas la mayoría se quedó en una categoría inferior de concebir la expansión como resultado de una serie de necesidades. Si se compara con los resultados de la categorización concuerda, ya que si casi la mitad (44,4%) son los que hacen referencia a una adhesión, basada en promesas de mejorar la calidad de vida, es natural que consideren la guerra y la expansión como el medio que utiliza el Fascismo para ello. Sin embargo, no llegan a vislumbrar que es el destino real de la nación elegida el llevar a cabo una guerra expansiva para librar a los territorios de sistemas corrompidos como la Democracia.

Como se extrae de esta interpretación, el hecho de no poder alcanzar esos estadios superiores de comprensión viene determinada por el nivel de abstracción que tiene el concepto de "nación", ya no sólo en el caso del Fascismo, que la presenta como realidad sagrada con la que el pueblo se identifica en una comunión trascendental, sino a nivel más global de lo que suponen los movimientos nacionalistas de los siglos XIX y la diferencia que tendrán con los del siglo XX. Por tanto, si contamos con que los alumnos no comprenden en sí el concepto de nación es muy difícil que puedan llegar a concebirla como realidad sobrenatural y, por consiguiente, lograr los niveles más altos de abstracción en el resto de los rasgos tratados, ya que están estrechamente relacionados. Todo ello viene a demostrar la hipótesis de los problemas con los que cuentan los alumnos para comprender los conceptos sustantivos de la Historia, puesto que si no cuentan con el de "nación", el cual se considera un concepto umbral para la comprensión de la Historia

Contemporánea, es muy complejo que lleguen a niveles tan altos en el concepto de Fascismo, donde la nación es el eje vertebrador.

Estas deducciones podrían llevar a desechar la actividad diseñada para el aprendizaje conceptual, mas creo que si a nivel de 4º de la ESO ha conseguido mejorar en casi la mitad el punto de partida sobre el fascismo como movimiento de masas, no puede considerarse un fracaso total, si bien, no ha alcanzado una disonancia cognitiva profunda que lleve a la otra mitad a desechar sus preconcepciones.

Debe añadirse que la actividad consiguió en las otras dimensiones, desde el punto de vista de la observación participante, sobrepasar las categorías de partida, mas este estudio no puede ofrecer datos cuantitativos de los logros, ya que la pregunta final se planteó de manera errónea. Lo que si se considera es que la experiencia debería haber incidido más en el uso del ideal nacional como mecanismo de atracción/unión; ya fuese con testimonios de la época o imágenes de propaganda, los alumnos podrían haber llegado a niveles superiores; es decir, debería haberse trabajado, en primer lugar, ese rasgo de "unidad nacional", enlazándola con la dimensión del apoyo popular y del líder y, no tratarlo de manera transversal, ya que requiere de unas mayores capacidades de abstracción.

Por otro lado, el hecho de las dificultades para alcanzar esos niveles en la tercera dimensión, lleva a plantear la posibilidad de dejar este rasgo para un curso superior, debido a que es más necesario afianzar el concepto de "nación" en estos estudiantes que el de nacionalismo expansionista, si se tiene en cuenta que la puesta en práctica se redujo a una sesión de 50 minutos. Esto viene a demostrar que el planteamiento de la estrategia utilizada de presentar el Fascismo como movimiento de masas y de nacionalismo expansionista, no es adecuada para este curso o este tipo de alumnado, ni para el tiempo con el que se contaba. Hubiese sido mucho más fructífero haberse centrado en una u otra vertiente, si contamos que para cualquiera de las dos, lo principal es que se trabaje el concepto de "nación" como antesala.

Concluyendo con el análisis del diseño de la actividad, es necesario señalar que de volverla a realizar, lo primero a mejorar sería la selección de la pregunta final, centrándose en una definición del concepto en sí; lo segundo, se apostaría por realizar una ficha con todas las preguntas planteadas durante su desarrollo para que los estudiantes dejasen constancia de la evolución producida durante la sesión, partiendo de una pregunta que

hiciese visible su preconcepción sobre el Fascismo. A su vez, se tendería a dividir la experiencia en dos sesiones, ya que con 50 minutos es muy difícil poder tratar dimensiones de este calibre, dejando dos tercios de la primera para el concepto umbral y, a partir de ahí, plantear uno o dos rasgos.

Respecto a las conclusiones que se extraen sobre los retos del aprendizaje por conceptos, lo primero que se observa es lo poco que escriben, ya se les deje un tiempo de 5 ó 15 minutos para responder a una pregunta. Esto supone que el análisis se ve entorpecido sobremanera y más si la pregunta está mal redactada. No obstante, no se les puede echar en cara, ya que no están acostumbrados por la metodología seguida en las clases ordinarias, basada en la lección magistral que no fomenta la producción intelectual de los alumnos.

En un plano más general, y siguiendo con la idea esbozada en el párrafo anterior, los estudiantes no tienen experiencia en el desarrollo de conceptos sociales e históricos por esa dinámica de clases magistrales que no favorecen el desarrollo del razonamiento histórico. La actividad demuestra, claramente, la ausencia de la diferenciación entre regímenes políticos, ya que suelen personalizar los fenómenos históricos en sujetos individuales, sin concebir la necesidad que tienen los seres humanos de agruparse y el hecho de que los fenómenos históricos y sociales no dependen de un solo individuo, sino que depende de la colectividad y de numerosas variables. Las respuestas muestran que consideran el Fascismo como resultado de la política llevada a cabo por un grupo, un líder, ya sea Hitler o Mussolini, para atraer a gente que les apoye y seguir gobernando, lo que hace que no lo diferencien de otros sistemas autoritarios, a excepción de la necesidad del voto popular. Por tanto, no advierten que la adhesión de la masa se produjo de manera consciente, por descontento o porque les encuadraba socialmente.

La escasa participación mostrada viene a ratificar la importancia que tiene la implicación de los estudiantes en este tipo de aprendizaje. El grupo B con una participación en torno al tercio de la clase (3/9), ha alcanzado peores resultados que el grupo A en el que la participación rondó 61,11% (11/18).

Finalmente, cabe señalar que, a pesar que la experiencia no alcanzó los niveles de comprensión que se pretendían, ha supuesto un cierto empuje en su capacidad de razonamiento para una parte de ellos, el 44,4%; considerándose un éxito modesto si tenemos en cuenta el contexto socioeconómico y las características cognitivas de los

alumnos del centro. No obstante, para ver la incidencia real de ese pequeño empuje debería repetirse la experiencia en el curso siguiente para comprobar estas conclusiones.

6.2.- Conclusiones

La relevancia de esta experiencia, a mi humilde juicio, radica en ratificar los problemas con los que cuentan los alumnos para adquirir conceptos asociativos de la Historia por su carácter abstracto, donde la asimilación de conceptos umbral es requisito indispensable para alcanzar a comprender la naturaleza de fenómenos que los integran, en este caso el concepto de "nación" y el proceso histórico del Fascismo.

Por otro lado, creo que este estudio sirve para mostrar a los futuros investigadores los problemas con los que se pueden encontrar cuando vayan a diseñar actividades de aprendizaje conceptual, teniendo que ser prudentes a la hora de la selección de los materiales y del planteamiento metodológico que vayan a seguir, ya que como se demuestra con este trabajo, todo el trabajo previo, con su estudio pormenorizado, puede irse al traste por una mala redacción o una mala planificación. Las líneas que deberían seguir, si realizan este tipo de actividades, es trabajar correctamente los conceptos y extraer primero las preconcepciones, ya que serán las que les informarán de si deben centrarse en una u otra dimensión o si deben afianzar conceptos que se dan por sabidos cuando la realidad demuestra que no es así.

Finalmente, este tipo de experiencias nos advierten de la necesidad que existe de un cambio en la lógica de los contenidos curriculares, ya que estas ciencias se caracterizan por fenómenos, categorizados en conceptos, que son vertebrales para desarrollar el razonamiento histórico, por lo que debería preocuparse más por ellos que por una innumerabilidad de datos o hechos. A su vez, indica que si queremos ser unos profesionales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, es imperativo apostar por metodologías de este tipo, ya que los resultados demuestran la posibilidad de ir revirtiendo poco a poco todo el planteamiento educativo anterior y de enseñar a pensar históricamente.

7.- Bibliografía

- Bruner, J.; & Olson, D.(1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Revista Perspectivas*. Madrid: UNESCO.
- 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.
- Carretero *et al* (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, nº 39, Vol. 1, (pp. 13-23). Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, (pp. 153-167).
- Chi, M. T. H., & Rod, D. R. (2002). The Processes and Challenges of Conceptual Change. En M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 3-27). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Grao
- Elliott, J. (2011). The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1(1), (pp. 1-3)
- Henríquez Vázquez, R. (2009). Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* , 8. (pp. 47-57).
- Hernández Sandoica, E. (1992): *Los fascismos europeos*. Madrid: Istmo.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon & New York: Routledge.
- Luebbert, G. (1997). *Liberalismo, fascismo o socialdemocracia : clases sociales y orígenes políticos de los régimenes de la Europa de entreguerras*. Zaragoza: Prensas Universitarias.

- ⊕ Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). The Space of Learning. En F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ⊕ Nichol, J. & Dean, J. (1997). Actividades para el desarrollo conceptual. En Nichol, J. & Dean, J. (1997): *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. (pp. 108-117). London & New York: Routledge. .
- ⊕ Paxton, R. (2005). *Anatomía del fascismo*. Península: Barcelona
- ⊕ Pozo, I. (2008). Aprendizaje Verbal y Conceptual. *Aprendices y Maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- ⊕ Pozo, I. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencias*, 17(3). (pp. 513-520).
- ⊕ Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30. (pp.305-324).
- ⊕ Shulman, L. S. (1999). Taking learning seriously. *Change*, 31(4). (pp. 11-17).
- ⊕ VanSledright, B. A. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. New York & London: Routledge.
- ⊕ VanSledright, B. (2002). In Search of America's Past. *Learning to Read History in Elementary School*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.
- ⊕ Recursos web:
 - **Claseshistoria.com. Espacio dirigido al estudiante de Bachillerato y Secundaria:** <http://claseshistoria.com/> [Consulta: marzo-abril, 2015]
 - **Historia Contemporánea Siglo XX: Texto y documentos, Fascismo y nazismo:** <http://historiacontemporaneasigloxx.blogspot.com.es/p/el-fascismo-y-el-nazismo.html> [Consulta: marzo-abril, 2015]

8.- Anexo 1: Dimensiones del concepto de Fascismo

Necesidad del apoyo popular

Ante la decadencia y descontrol de los gobiernos democráticos que no cuentan con las herramientas necesarias para satisfacer las necesidades de la sociedad de masas, el fascismo surge como movimiento que aglutina el descontento de todas esas clases, negando el principio básico del marxismo, la **lucha de clases**. Se presenta con un discurso selectivo con promesas contrapuestas para contentar a los distintos grupos, de tal forma, que consigue aglutinarlos en torno a su lucha por la conquista del poder. Una conquista que necesita dirigir ese descontento contra los enemigos interiores (gobiernos de coalición decadentes, grupos raciales diferentes,...) y enemigos externos (comunismo y los organismos internacionales).

Para ello utiliza dos mecanismos claves: la acción directa selectiva contra esos enemigos demonizados, favoreciendo la aquiescencia de la población respecto a la misma, siempre y cuando, no se dirija contra ella, y, por otro lado, la propaganda al presentar al jefe del movimiento como único salvador para mejorar el clima político y establecer el orden.

Líder Incuestionable-Carismático

Una de las características más visibles del fenómeno de los fascismos es el auge de un jefe carismático, que utiliza la propaganda para presentarse, en un primer momento, como salvador de la nación, como única respuesta a la situación crítica por la que pasan las democracias occidentales y las naciones-víctimas de la Primera Guerra Mundial.

Un líder que tras granjearse el apoyo de las masas, negocia con las élites tradicionales para conseguir un hueco dentro del espacio político, el cuál, una vez conseguido, supone deshacerse de las voces críticas dentro del Partido o proporcionar recompensas a sus aliados.

Un líder que cuando alcanza el poder dentro de las instituciones democráticas se sirve de ellas para concentrar el poder en su persona a través de las leyes, tanto en el caso italiano como alemán.

Un líder que mediante discursos, propaganda y carteles enlaza su persona con la cuestión de la nación, la que se convierte en el sujeto histórico por excelencia, donde sus objetivos deben ser apoyados por los individuos como parte de la misma, siendo reducidos a la mínima expresión. Un jefe que encarna, por tanto, el destino de la nación, de la comunidad, convirtiendo su discurso y sus ideas en palabra de fe, envolviéndose en un aura sobrenatural que supone la incuestionabilidad de su persona y la superioridad de su razonamiento, incluso por encima de la nación, en la época de radicalización.

Nacionalismo exacerbado-expansionista

El fascismo se entronca con la doctrina política del nacionalismo, donde la nación y el Estado se constituyen como el sujeto histórico por excelencia, donde el individualismo, característico de la doctrina liberal, queda relegado a un segundo plano en relación con los objetivos de la nación. Esto propicia la restricción de libertades, del derecho de elección o de libre pensamiento, a través de un control estatal de la esfera privada donde las personas como seres unipersonales tienen cierta preeminencia.

Un nacionalismo revanchista, en donde un país siente sus intereses violados por los tratados internacionales, generando un sentimiento de impotencia que desemboca en un odio y

un descontento con los gobiernos liberales y democráticos por permitir esa violación. El fascismo presenta los deseos y objetivos de la nación como la meta a alcanzar, siendo ésta incuestionable en sus razones y que favorece un discurso exacerbado, en donde la Patria tiene que expandirse para conseguir recursos para llevar a cabo sus fines. Esto lleva al período de radicalización fascista que genera una política expansionista, que niega los derechos del resto de países, ya que la Patria italiana y alemana es superior a las demás y debe detener la decadencia del resto de Europa mediante el control de territorios que comparten raíces raciales con ella.

9.- Anexo 2: Actividad conceptual

Actividad de aprendizaje conceptual: El concepto de Fascismo



“Cuando llegaron al poder dictadores como Primo de Rivera [...], mostraron temor a la movilización de masas [...] Mas todos ellos se dieron cuenta muy pronto de que las bayonetas y los decretos no bastaban como instrumentos exclusivos de gobierno en países que habían pasado por la experiencia, breve pero a veces intensa, de un proceso de politización, aunque lo hicieron como un medio de moldear y manipular la opinión pública. Sus instrumentos fueron partidos políticos [...]”

A diferencia del fascismo y el nazismo, esos partidos no se utilizaron para la toma del poder, sino que se concibieron como medios de conservarlo. [...]

Documento 1: Shlomo Ben Ami. *Las dictaduras de los años veinte*

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

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

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

Documento 2: O. Bauer (1972): *Fascismo y capitalismo. Teorías sobre los orígenes sociales y la función del fascismo*

“Nosotros, los Krupp, no somos idealistas, somos realistas. Pensábamos que Hitler nos daría la posibilidad de un desarrollo sano. Nosotros queríamos un sistema que funcionará bien y que nos dieran los medios para trabajar tranquilamente”

“Yo no fui presionado a adherirme a las Juventudes Hitlerianas [...] Yo mismo decidí hacerlo, simplemente porque tenía ganas de formar parte de una asociación de jóvenes en la que pudiera luchar por un ideal nacionalista. Había chicos de todos los medios, sobre todo pequeños burgueses y obreros, y además no se hacía distinción de clase, lo que me gustaba mucho”

Documento 3: Testimonios de las razones para votar al partido nazi. El primer documento es el testimonio de un empresario alemán en el proceso de Nuremberg (1946) y el segundo es la entrevista a un antiguo miembro del partido nazi (1960)



Documento 4. Benito Mussolini en el Palacio de Venecia aclamado por la multitud. El líder del movimiento fascista aglutina a las masas con su carisma, discurso y con la propaganda.

“Sin Mussolini es imposible concebir el fascismo [...] Mussolini, él mismo es la encarnación de una voluntad y de una idea [...] En él se expresaba, por vez primera, una individualidad política completa, proyectante de los problemas políticos en un ángulo visual, no ya material y mecánico, sino político en sus fines [...] ha osado por vez primera el experimento de encuadrar a los hombres en marcos radicalmente renovados, de proponerles un ideario social y nacional nuevo [...] Mussolini había opuesto, por primera vez a aquella corriente (marxismo) una noción de solidaridad nacional unificadora de clases, de sectas, de confesiones y profesiones, fundada en la participación nueva de un destino nacional común”

Documento 5. P. J. Goebbels (1936?): *Nosotros los alemanes y el fascismo de Mussolini*.



Documento 6. Cartel propaganda de 1938 con el lema:
¡Larga vida a Alemania!



Documento 7. Cartel con la invitación a la exposición colonial del pabellón Festhalle en la ciudad de Frankfurt de 1935. Texto: “¡También aquí está nuestro hábitat!”.



Documento 8. Cartel de propaganda sobre la guerra en Etiopia de Mussolini. Texto: “Italia tiene finalmente su Imperio”

“Ante todo, el fascismo, en lo que concierne en general al futuro y al desarrollo de la humanidad, y dejando aparte toda consideración política actual, no cree en la posibilidad ni en la utilidad de la paz perpetua. Por esa razón rechaza el pacifismo, el cual en el fondo esconde una renuncia a la lucha y una cobardía ante el sacrificio. Únicamente la guerra lleva a su punto máximo de tensión todas las energías humanas e imprime un sello de nobleza a los pueblos que poseen la valentía de enfrentarse a ella”

Documento 9. Benito Mussolini. Discurso. 1932

“El deber de la política exterior de un Estado nacional consiste en asegurar la subsistencia de la raza de este Estado manteniendo un equilibrio natural y saludable entre la población del país y su crecimiento [...]. No hay nada, fuera de la amplitud del espacio, que asegure la libre existencia de una nación. Esta es la única forma en la que la nación alemana puede defenderse como potencia mundial [...]”

Documento 10. Discurso de Adolf Hitler. 1927

10.- Anexo 3: Hipótesis y categorías previas

1.- ¿Entienden la necesidad del Fascismo de apoyo popular (sociedad de masas) para alcanzar el poder? ¿Comprenden los mecanismos y las razones que llevaron a la adhesión?

Categoría -1: Ausencia de la necesidad del apoyo popular: El Fascismo se instaura en el poder como otras dictaduras históricas sin contar con que se encuadra dentro de la Sociedad de masas.

Categoría 1: Apoyo de la mayoría: El Fascismo busca el apoyo de la mayoría, desde el punto de vista electoral para alcanzar el poder.

Categoría 2: Convencimiento de las masas: El Fascismo atrae a las masas a través de la propaganda, vendiendo las bondades de su régimen y dándoles una idea de unidad, personificada en el líder.

Categoría 3: Adhesión de las masas: El Fascismo no sólo atrae o convence a las masas para alcanzar el poder y sobrevivir, sino que las mismas se adhieren al movimiento para pertenecer a algo superior (idea de pueblo, nación, destino).

2.- ¿Comprenden el papel del líder en el Fascismo como guía/salvador de la nación? ¿Relacionan su incuestionabilidad con la del de la nación? ¿Comprenden que su discurso es el único y verdadero camino a seguir?

Categoría -1: No mencionan la existencia de un líder del movimiento. Para ellos, el papel del líder es anecdótico.

Categoría 1: Liderazgo político: Consideran que el líder tiene un carácter similar al de un jefe de partido, siendo el punto más alto de la organización.

Categoría 2: Liderazgo tradicional: El líder fascista actúa movido por intereses privados o de terceros, sin que llegue a identificarse con el destino de la nación.

Categoría 3: Liderazgo mesiánico: El líder fascista es la propia encarnación de la nación, presentándose como solución a todos los problemas y como único garante de un destino glorioso.

3.- ¿Ven como el Fascismo, a través de esa idea de la incuestionabilidad de la nación/líder, justifica la guerra expansiva?

Categoría -1: No ven la necesidad de expansión en el Fascismo, más allá de la de régimen dictatorial.

Categoría 1: Conquista por intereses: Ven la expansión fascista como una respuesta a los problemas económicos y sociales que sufre el país.

Categoría 2: Conquista por superioridad: La guerra es el camino para ser el más fuerte en un mundo desigual, en donde los mejor preparados (militarmente) están justificados para expandirse, en donde el discurso del líder sólo sirve para llamar a la guerra.

Categoría 3: Conquista como destino: El destino de la nación es expandirse a otros territorios porque como sujeto histórico debe librar al resto de los territorios de los regímenes incorrectos y hacerse con los recursos necesarios para sobrevivir.

11.- Anexo 4: Respuestas de los alumnos (ejemplos)

¿Por qué es tan importante el apoyo popular para el Fascismo? ¿Cómo lo atrae? ¿Cuál es su finalidad?

Alumno nº 1: Porque así hay un Estado unido y con un único objetivo es más poderoso. Hitler, por ejemplo, los atrae prometiendo solucionar los problemas económicos y demás del país, haciendo pensar que los demás países son los culpables y que Alemania es un país especial e inocente.

Alumno nº 2: Porque sin el apoyo del pueblo, el partido político con este idealismo no saldría adelante y no serían lo suficientemente fuertes. Con la idea de mejorar la economía y tendrían más trabajo y que querían algo diferente, lo cual los líderes fascistas aprovechan para tener más masas.

Alumno nº 3: Porque necesitan apoyo y sin ellos no harían nada. Las masas siguen todo lo que dicen los líderes por eso les sigue.

Alumno nº 4: Porque el fascismo si no se difama se pierde y cuantos estén más a favor más durará y más personas habrá. Lo atrae poniendo a Hitler como un dios para atraer a las masas y expandirse.

Alumno nº 5: El apoyo popular es importante ya que estas dictaduras te tenían que votar para poder representar al pueblo y poder dirigir la nación, porque estas dictaduras eran democráticas, el pueblo tenía que votar. Se utiliza la propaganda para decir que son los mejores que los tienen que votar a ellos, que son buenos, que ayudarán al pueblo, la manipulación mental de las masas. Necesitan convencer al pueblo que son ellos lo que tienen que liderar al pueblo para conseguir sus objetivos.

Alumno nº 6: En aquella época había un sistema democrático con lo cual para gobernar un partido político tenía que ser votado y contar con apoyo popular. Lo atrae con discursos populistas y por medio de propaganda que aseguran el bienestar del pueblo y el crecimiento económico y territorial, tienen complejo de superioridad. De esto obtienen su objetivo que es el poder y el control de la nación.

Alumno nº 7: Porque a diferencia de otras dictaduras en ésta había un régimen político de democracia en el que el fascismo necesitaba propaganda muy positiva para que las masas les votaran en las elecciones. Se atrae a la población con propaganda y discursos en los que se prometen varios aspectos, la población cree y apuesta por ellos. Para que les den el voto y hacerse con el poder del Estado.

Alumno nº 8: El apoyo popular en el fascismo era importante porque así el líder conseguiría sus metas y objetivos, como las masas estaban indignadas, en situación de pobreza y había una crisis económica fue sencillo con promesas, discursos, carteles publicitarios convencer a las masas para apoyar al fascismo, les dieron unas razones y la gente creía que apoyándolos todo sería mejor.

12.- Anexo 5: Anotaciones observación participante

Impresiones 4B

La participación de la clase es escasa, en la mayoría de las preguntas abiertas planteadas suelen contestar los mismos alumnos de siempre, 3 ó 4. Esto puede deberse a un miedo a equivocarse o a no estar acostumbrados a una interacción con el profesor tan directa.

Respecto al desarrollo de la actividad, la mayoría atiende a las tareas planteadas, consistentes en la lectura y análisis de textos e imágenes con una pregunta de partida. No obstante, se observa que dependiendo de la duración de la tarea, pierden la concentración a los 5 ó 6 minutos, más cuando son de carácter cooperativo, puesto que al pedirles que comenten entre ellos sus impresiones, tienden a charlar sobre sus asuntos personales. Otro problema observado es la escasa capacidad de concentración para emprender las tareas por sí solos, hay que llamar frecuentemente la atención para reconducirlos a la actividad.

En relación al clima, se observa cierto distanciamiento de algunos alumnos con otros que puede aducirse como causa de esa escasa participación. Por otra parte, es un grupo bastante heterogéneo con alumnos de diferentes orígenes, algunos con cierto desnivel curricular de lo esperado en una clase de 4º de ESO.

Respecto a la innovación, están acostumbrados a las clases dirigidas y de carácter expositivo por lo que escasean de espíritu emprendedor y de cultura de esfuerzo, puesto que se quejan de que se les hace leer en demasía, cuando la actividad ha sido planteada para que cada alumno lea 3 textos reducidos; aunque sí es cierto que parece agradarles el trabajar de manera más cooperativa.

En relación a los resultados, parece ser que entienden la necesidad del apoyo popular, pero no saben explicar el porqué el fenómeno del fascismo necesita de ese apoyo para implantarse en el poder, sólo dos de ellos han mencionado que son las masas las que justifican el poder al ser las que cuentan con la soberanía que se traslada a los partidos políticos para que las representen. Esto puede deberse a que no tengan claro el contexto de esta época, puesto que no reconocen el régimen democrático en el período de entreguerras, aunque si perciben la existencia de una crisis generalizada en los dos países que lleva a rechazar los partidos tradicionales. Respecto al carácter del líder

como guía de la nación, sólo hacen referencia a su carácter de manipulador de las masas, sin comprender en su totalidad, la relación del concepto de pueblo/nación con el líder, ni como esa idea de nación permite agrupar a las masas desclasadas al darle una identidad nueva. Respecto a la característica de incuestionabilidad del líder, parece que se les atraganta, aunque sí se hace referencia a cómo lo siguen las masas.

Ninguno de ellos ha comentado nada sobre el nacionalismo expansionista, posiblemente por ser la tercera parte de la actividad, en la que se mostraban cansados de leer. A su vez, es un concepto tan abstracto que les cuesta entender o relacionarlo con esa incuestionabilidad del líder y su discurso; aunque es cierto que sí llegan a entender la apelación a la guerra y la expansión como método para demostrar la superioridad de un país.

El problema subyacente a la actividad es que al tener que tratar tres características el tiempo de una sesión se hace demasiado corta, porque en 50 minutos, sólo han tenido la posibilidad de responder a la pregunta final en un período de 5 a 6 minutos, por lo que se puede aducir que si se contase con un poco más de tiempo, los resultados podrían haber mejorado. Todos ellos han relacionado a las masas con el poder y al líder como guía de estas, sin embargo, no saben explicar las razones de esta situación. Otro problema es el horario de la clase, al ser a segunda hora están todavía dispersos y no cuentan con ganas para trabajar, a pesar de todas las facilidades que se les ponen.

La actividad debería poder realizarse, como mínimo en sesión y media o dos sesiones, puesto que les permitiría profundizar mucho más en las ideas de los textos. Es cierto que parte de su desconcentración proviene de la dificultad de algunos términos de los textos, no obstante, siempre que han preguntado el significado de alguna palabra, se les ha dado una respuesta positiva y siempre se les ha ido haciendo preguntas para que sacasen ellos mismos su idea. La cuestión es que cuando se ven frustrados dejan de contestar y solicitan que sea el profesor quien se lo explique, lo cual dificulta, profundamente, el objetivo del aprendizaje significativo.

Otro problema es la disciplina, el hecho de que una persona nueva, a la que apenas conocen, a pesar de haberles impartido el temario, hace que utilicen estrategias para intentar escabullirse del trabajo, por ello, en la clase se hace necesario llamar la atención constantemente y alzar la voz. También, intentan sonsacarte información sobre la

prueba final, el examen, intentando acercarse a mí, aunque se les den miles de instrucciones anteriores y una idea general sobre qué tipo de prueba se les va a realizar.

Respecto a los recursos utilizados, los textos han sido tratados por la profesora para eliminar todo aquello que pudiera desconcentrarlos de la pregunta de partida, si bien debe reconocerse que el lenguaje de alguno de ellos, es bastante complejo para ellos, en parte, porque no cuentan con la capacidad para hacer una lectura comprensiva, puesto que al contestar a las cuestiones planteadas suelen recitar literalmente frases del texto. Las imágenes, a mí parecer, son bastante ilustrativas de lo que se les pedía, aunque puede ser que no sepan analizar una imagen en la búsqueda de algo concreto, por ello, se ha intentado suplir con preguntas y guía por parte de la profesora. Esto supone perder tiempo que se reduce del de la pregunta final.

Impresiones 4º A

En comparación con la otra clase, la participación es bastante habitual. Es cierto que entre los 20 alumnos, la mayoría de las veces son 6 ó 7 los que más participan y contestan a las preguntas abiertas, no obstante, durante el desarrollo de la actividad de innovación la participación ha aumentado hasta 11 ó 12 alumnos, que aunque es una buena cifra, sigue siendo pequeña para este grupo. Las razones de este aumento de la participación pueden ser el que en esta clase al estar mucho más cohesionado, sobre todo, en el conjunto de las chicas, favorezca el no tener miedo a quedar en ridículo.

Respecto al desarrollo de la actividad, se ha desarrollado bastante bien debido a que atienden a las tareas, a los turnos marcados y al trabajo cooperativo requerido, Tienen mayor iniciativa personal para emprender las actividades, sin tener que llamar frecuentemente la atención, aunque sí es cierto que se observa una capacidad de concentración similar a la del otro grupo, suelen actuar de manera más respetuosa y atender mejor a la reconducción de actividades. El hecho de hacerlo en cooperativo parece ser que les agrada, porque participan mucho más y se ayudan mutuamente con las preguntas que les toca. También, suelen desviarse un poco de la actividad cuando pasan cierto tiempo, pero es más sencillo recuperarlos.

En relación al clima, ha sido desahogado y agradable, aunque sí es cierto que al poner en común cada uno de los aspectos a estudiar en el concepto los alumnos no suelen respetar los turnos de palabra, tendiendo a responder cuatro o cinco al mismo tiempo, incluso llegan a enfadarse los unos con los otros por participar, algo que me ha

llamado mucho la atención. Las únicas llamadas de atención han sido para que dejasen de hablar y se concentraran, a las cuales se han unido algunos alumnos, en concreto dos chicos, que obviamente, tienen ganado el respeto en clase.

Otro asunto que me ha llamado mucho la curiosidad es que no tienen miedo a preguntar sobre los términos que no comprenden o las preguntas a responder, lo que hace más fácil la comunicación con ellos.

Respecto a las características planteadas, muchos de ellos parecen que comprendían el contexto anterior al fascismo y la crisis de las democracias, conocen el funcionamiento de la soberanía popular y su traspaso a través del voto a los partidos políticos. Una gran mayoría, han diagnosticado de manera acertada el descontento que vivían las masas con los partidos tradicionales y no sólo eso, si no que con una simple pregunta han señalado el hecho de el traslado del voto a los partidos fascistas por las promesas, el discurso y la propaganda realizada,

En el caso del líder, se les ha hecho más difícil el relacionar su relación con el concepto de nación, que a pesar de ello, han señalado como ideal que unía a las masas, y con el del pueblo. Por ello, en la respuesta final no aparecen tanto la importancia del líder como elemento de unidad. Por otra parte, con las preguntas oportunas han sabido señalar esa relación con el poder místico observable en el cartel de propaganda de Hitler e, incluso, un chico, ha puesto de ejemplo los cuadros religiosos. Respecto al último aspecto, el nacionalismo expansionista, se les ha atragantado la relación entre la guerra y el destino del pueblo superior, puesto que no llegaban a entender muy bien porque la paz era considerada una característica de los pueblos débiles. El último texto, en relación, a la teoría del espacio vital, aunque comprenden su esencia y su justificación, no han sabido relacionarla con el conjunto de la actividad, por eso, a mi parecer, creo que el concepto de nacionalismo expansionista puede serles de mayor dificultad por ser un concepto muy abstracto.

A diferencia con el otro grupo, los tiempos han sido respetados, por lo que han llegado a contar con 12-13 minutos para responder a la pregunta final. Los comentarios en su mayoría han sido bastante acertados respecto a la movilización de masas, pero como he señalado, el último de los aspectos ha sido el menos tratado en sus respuestas, con una diferencia crucial con el otro grupo y es que, no han hecho mucha mención al aspecto del líder, pero sí a los mecanismos de manipulación de las masas.

La disciplina en este grupo es abismal con los de sus compañeros, aunque se desvían un poco al no organizarse para responder y tomarse ciertas licencias, responden muchísimo mejor a las llamadas de atención, aunque siempre con cierto esfuerzo por parte de la profesora.

Al igual que en el otro grupo, creo que los resultados hubieran sido mucho mejores si se hubiese contado con otra sesión y sí se hubiesen tratado más pormenorizadamente, el aspecto del líder y el del nacionalismo expansionista. Además, parece ser que les ha servido como una especie de repaso y, algunos han llegado a mencionar, su diferencia con dictaduras de otro tipo, como las antiguas o las militares.

Tanto es así, que al final han quedado 5 minutos para comentar el examen que van a realizar.