

TRABAJO FIN DE MASTER

MODALIDAD A

FORMACIÓN DE PROFESORADO DE SECUNDARIA EN GEOGRAFÍA E HISTORIA



Universidad
Zaragoza



Curso: 2014-2015

Realizado por: ADRIÁN GAVÍN ARCOS

Dirigido por: MARISA ROYO SASOT

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN..... Página 3

JUSTIFICACIÓN..... Página 13

REFLEXIÓN CRÍTICA..... Página 15

CONCLUSIONES..... Página 22

BIBLIOGRAFÍA..... Página 26

ANEXOS..... Página 28

INTRODUCCIÓN:

La docencia es una profesión compleja puesto que no todo aquello que se aprecia sobre el campo teórico puede suceder en el campo práctico. Es cierto que todo aquello referente a lo teórico es muy importante tenerlo en cuenta a la hora de la práctica, pero cada clase es un mundo distinto, puesto que cada alumno tiene unas características diferentes y su combinación es lo que da forma a una clase, además, cada día pueden llegar al aula con humores distintos y modificar las conductas de otros compañeros. Si a un nivel tan profundo se aprecian diferencias, otros aspectos como el barrio o la escuela también afectarán a nivel general al desempeño de la función docente de una forma u otra. Un buen docente debe adaptarse a la situación que se encuentre en clase y conseguir adaptar el marco teórico sobre un campo en constante cambio. Esa adaptación del docente, respetando los aspectos más importantes de la educación, por supuesto, son los que marcarán las diferencias entre un buen profesor, donde la empatía se convierte en uno de los elementos más importantes que se deben desarrollar con respecto a los alumnos.

Los recursos con los que cuente el centro pertinente donde se desarrolle la actividad docente serán otro factor fundamental, desde los básicos, hasta la utilización de muchos elementos TIC para la realización de actividades e introducirse más a fondo en la sociedad de la información. La organización del docente y el establecimiento de actividades y metodologías acordes con la edad, la situación social o los problemas específicos también serán aspectos que solo se pueden apreciar sobre el campo práctico.

Para todo ello, el profesorado de ESO y Bachillerato para la enseñanza de Geografía e Historia debe haber adquirido unas competencias que le haga ser un buen docente. Los docentes conocen que se deben convertir de historiadores o geógrafos en didactas de las Ciencias Sociales. Para ello, las competencias básicas que debe tener un profesor son las siguientes:

- **Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.**

Esta competencia nos permite conocer perfectamente el marco de las normativas en la que se está desarrollando la actividad como docente, además de saber cómo funcionan los centros y otras instituciones educativas. Por otro lado permite al profesor conocer aquellos aspectos que rodean y afectan a su desempeño en su labor docente como pueden ser el contexto social o el familiar. Finalmente, con esta competencia un docente debe conocer cómo funciona un centro educativo y participar en él.

Para ello es fundamental que conozca cómo se ha llegado hasta el momento actual, qué evolución han seguido las leyes educativas, y también conocer aquellas que hacen referencia a los cursos de Infantil y Primaria, pues esos alumnos con la base que indique la legislación son los que van a llegar posteriormente a una clase de Secundaria, y por tanto el docente debe conocerlo.

Habría que destacar varios aspectos en cuanto a las competencias legales que debe tener un docente. Por un lado los avances que se han producido en educación con cada nueva legislación, desde la Ley Moyano (1857), hasta la actual LOE.

Por otro lado, en el aspecto institucional el docente también debe conocer todos los apartados que componen un centro y la función que tienen. Desde los órganos colegiados, como el Consejo Escolar (que realiza el Reglamento de Régimen Interior, presupuestos, etc.) o el Claustro (que realiza los proyectos curriculares, el Plan General Anual, de diversidad, etc.), hasta los órganos unipersonales como la dirección, la jefatura de estudios o el secretario.

En cuanto a la ley vigente, el docente deberá conocer los objetivos, contenidos, principios generales de la educación. Por otro lado deberá tener muy presentes los principios pedagógicos (Art. 26 de la LOE), los programas de diversidad curricular (Art. 27), la evaluación y la promoción (Art. 28), la evaluación de diagnóstico (Art. 29), o el título de GESO (Art. 31). Lo mismo deberá ocurrir con Bachillerato. El docente deberá

conocer bien los principios pedagógicos, generales, objetivos y organización de dicha etapa (Art. del 32 al 38).

También se deberá conocer la autonomía de los centros, sabiendo hasta que punto llega y aquellos puntos que marcan diferencias tanto en centros públicos, privados o concertados. Además deberá conocer las diferentes órdenes que marca el currículum aragonés que también implican aspectos importantes, como puede ser el de atención a la diversidad.

Sobre este apartado legal e institucional que acabamos de ver, y que es imprescindible para un docente, se puede destacar la asignatura del máster *Contexto de la actividad docente*, donde prepara al profesor para conocer perfectamente la legislación y las instituciones. Es importante que se imparta al comienzo del máster, pues es lo primero que se debe conocer acerca del entorno donde vamos a realizar nuestra tarea como docentes. La misma asignatura también nos destaca otra parte de la competencia que estamos tratando, que se trata del contexto familiar y social. Es importante que en el propio máster nos dividan la asignatura con dos partes, pues se trata de dos elementos del contexto educativo, pero a su vez, son dos contextos, completamente diferentes, uno inamovible, como es el contexto legal, y otro totalmente diferente dependiendo del centro, como es el contexto social.

Sobre este segundo elemento de la competencia hemos podido aprender bastantes aspectos también a lo largo del máster. Además, permitirá al docente poder planificar con antelación qué actividades pueden ser más o menos aceptadas por el alumnado, y cuáles son más o menos necesarias para poder solucionar determinados problemas sociales que pueda haber en esa zona. La realización de actividades sobre investigación del contexto social durante el máster como ha sido el análisis de informes PISA, o el análisis social de cada barrio de Zaragoza, nos permiten poder anticiparnos o prever aquello que nos vamos a poder encontrar en el aula, y así poder adaptar nuestra programación en la medida de lo posible al contexto que hemos previsto.

Esta asignatura también nos ha permitido conocer cómo se realiza la transmisión de la cultura y de los saberes. Ante todo un buen profesor debe situarse desde una perspectiva en la que sus alumnos se están formando como ciudadanos. Esto nos lleva a otro de los aspectos fundamentales de la escuela: se trata de la preparación para el trabajo.

En cuanto al contexto familiar y de comunidad, es otro aspecto fundamental que un profesor debe tener en cuenta, pues quizá un alumno no rinda como podría debido a problemas en su entorno más cercano. El docente deberá comprender que existen diferentes tipos de familia y que se adoptan roles diferentes. El siguiente proceso de socialización del alumno es el grupo de iguales, donde, al revés que en la familia, aquí el alumno sí que elige ese grupo, y será el ámbito donde se crean sus identidades, con importancia de la edad y el sexo. Finalmente un tercer elemento de socialización del alumno es el propio centro, donde se realizan muchos intercambios sociales y debe seguir unas reglas o normativas. Los problemas de socialización suelen llegar cuando se producen influencias contradictorias entre los diferentes elementos de socialización vistos (familia, grupos de iguales, escuela y barrio). Las familias pueden establecer un gran nexo con el centro, sobre todo, a través de las AMPAs.

A modo de conclusión habría que destacar que todos estos aspectos nombrados son muy importantes a la hora de realizar la actividad docente, por ello es fundamental que se siga impartiendo la asignatura *Contexto de la actividad docente*, puesto que permite a las personas que están a punto de ser profesores conocer perfectamente el contexto y estrategias de acercamiento por si se desconoce. Por otro lado habría que resaltar que es vital que esta asignatura se imparta al comienzo del curso, pues son unos cimientos de conocimiento fundamentales para ser un buen profesor.

- **Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.**

Se trata de otra competencia básica que debe tener un profesor, puesto que este aspecto será fundamental para la convivencia y el desarrollo de los estudiantes. Aquí podríamos destacar la asignatura *Interacción y convivencia en el aula*, e incluso la

optativa *Prevención y resolución de conflictos en el aula*. La buena convivencia es fundamental para que alumno desarrolle sus capacidades de aprendizaje de una forma correcta. Estas asignaturas nos han ayudado mucho, sobre todo a través de sus actividades, a comprender de una forma mucho más profunda las características psicológicas que tienen los adolescentes.

El desarrollo de la personalidad durante la adolescencia es un aspecto fundamental que un docente debe entender, sino es imposible conseguir un alto grado de empatía con los alumnos. También debe estar concienciado, y conocer los principales problemas que pueden producirse a estas edades. Uno de esos problemas es el trastorno de la conducta alimentaria, como indica Saldaña (2001), donde destacaría como puntos extremos la aparición de enfermedades como la anorexia nerviosa, la bulimia nerviosa o el trastorno por atracón.

Otros problemas que se pueden dar son el bullying, la drogadicción, la delincuencia, o problemas de tipo sexual. La prevención de conflictos o, de estos casos que acabo de citar, son de importante conocimiento para alguien que trata cada día con adolescentes. De aquí que las asignatura nombradas, especialmente la de *Interacción y convivencia en el aula*, se vuelvan fundamentales. Y es que, previamente a la realización del máster no se me pasaba por la cabeza una noción tan amplia de conocimientos para un profesor, más allá de conocer el temario que tuviese que impartir, pero tras la realización de este máster he comenzado a comprobar la importancia de estas competencias, pues suponen una forma de comprender a los alumnos y con ello, de saber encaminar las sesiones. Que un profesor sea empático y comprenda cómo funciona la personalidad del adolescente permitirá que los alumnos no caigan en la desmotivación, pues verán que el docente les comprende. Las actividades realizadas a lo largo del curso sobre estos aspectos de carácter más psicológico han sido fundamentales, puesto que se han podido aplicar, posteriormente en las prácticas de una forma muy satisfactoria.

- **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.**

Sobre esta competencia habría que destacar las asignaturas de *Procesos de enseñanza – aprendizaje*, y la de *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje para Geografía e Historia*. Se trata de otro aspecto fundamental del máster, conseguir el mejor aprendizaje posible para el alumno, y es lo que se trata en estas asignaturas. Por ello durante el máster se nos ha hecho hincapié en que los docentes somos los guías del aprendizaje de los alumnos. Para ello han sido importantes las actividades de reflexión sobre las diferentes teorías de aprendizaje que hemos visto.

Por un lado la teoría conductista, que se basa en la modificación de la conducta a través de la mecánica del ensayo y el error. En cuanto a lo que le atañe al docente sería un aprendizaje que se basa en la memorización y la repetición, y el condicionamiento sería la nota de clase que el profesor le pondría. Estamos ante una teoría que hoy día no se puede aplicar, pues la memorización y repetición solo sirve para una memoria a corto plazo, para aprobar un mero examen (recompensa del alumno), y como buenos docentes es nuestro deber que los conocimientos que nuestro alumno adquiere los mantenga lo máximo posible, porque son importantes para la vida cotidiana.

Por otro lado tenemos la teoría cognitivista. La influencia de la capacidad cognitiva del alumno según su edad será fundamental, pero siempre es mejor que un alumno aprenda por sí mismo, y el docente solo sirva como guía. A diferencia de la teoría conductista, que no necesita a alumnos activos, en la cognitivista sí. Cuando el aprendizaje tiene significado para el alumno, es cuando se produce realmente, con lo que el docente tiene que demostrarles su utilidad. Algunos aspectos clave son el aprendizaje por descubrimiento (Bruner) o la relación entre lo que ya se conoce y los nuevos conocimientos (Aprendizaje significativo de David Ausubel).

Piaget, Vygotsky y Ausubel también serían los precursores de otra teoría, la constructivista, que busca la experimentación y la construcción del conocimiento dentro de un contexto real. Su objetivo es transformar lo que ya se conoce, con el alumno totalmente protagonista y un aprendizaje activo por completo.

En torno a estos conocimientos que se nos proporcionan durante el máster habría que destacar que hemos ido realizando reflexiones y críticas que nos han permitido adaptar las teorías a nuestro prácticum. Y es que, el estudio de las asignaturas sobre el campo teórico no tendría apenas influencia si no se realizasen las prácticas, que para mi forma de ver, son la parte principal del máster, o al menos en la que más se aprende, pues, se comprueba si se ha entendido lo aprendido sobre el campo teórico. En las prácticas he podido ver como haciendo a los alumnos partícipes de su aprendizaje, y demostrándoles que lo que ven sirve para la vida cotidiana, han sido muy receptivos con aquello que se les ha impartido, siendo muy participativos y trabajando siempre de forma activa, dejando de lado la pasividad que se observa en algunas ocasiones.

- **Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.**

Un buen docente debe saber planificar, diseñar y organizar unidades didácticas o programaciones de forma en que se cumplan todos los requisitos básicos que marca la legislación, a su vez que se realiza un aprendizaje activo y significativo por parte del alumno. Para ello hemos podido aprender mucho sobre estos aspectos en las asignaturas de *Diseño curricular de Geografía e Historia*, en *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* y en *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje para Geografía e Historia*.

Por un lado el docente deberá conocer en qué marco se encuadra dicha unidad o programación. En cuanto a los objetivos que se deben marcar y planificar habrá unos más estáticos y generales, que marque la ley, pero un buen docente añadirá objetivos específicos que sean más puntuales en las diversas unidades didácticas. Respecto a los contenidos habría que destacar que se deben planificar de forma que tengamos tres tipos de contenidos, por un lado conceptuales, donde es vital que haya conceptos clave como nos indica Pilar Benejam (1999), por otro lado contenidos procedimentales y finalmente, contenidos actitudinales. Sobre la metodología podríamos destacar que un

buen docente la deberá adaptar a diferentes condicionantes que tenga su clase, como puede ser la edad de los alumnos, los factores sociales que rodean al centro o la experiencia previa de los alumnos. Recordando que una metodología activa con un aprendizaje donde el alumno sea el que descubra y construya su propio esquema cognitivo será mucho más significativa.

Las actividades son otra parte fundamental del diseño y planificación. Gracias a la amplia gama que hemos podido ver en las diferentes asignaturas del máster, nos ha permitido comprobar que disponemos de muchos recursos para que se produzca un buen aprendizaje a través de ellas como trabajos de investigación sobre monografías, debates, actividades de reflexión, exposiciones, salidas de campo, estudios de casos, aprendizajes basados en problemas o proyectos, etc. son formas de trabajo activo que pueden desarrollar un conocimiento interesante en el alumno. Habría que tener en cuenta que las TIC nos ofrecen una amplia gama de actividades para realizar, tanto desde el aula como desde sus casas de una forma más interactiva que otros trabajos tradicionales.

La planificación debe concluirse con una buena organización, realizando una secuenciación y temporalización correcta y concreta, además de seguir unos criterios de evaluación que tienen que ser fundamentales de cara a comprobar si el alumno ha adquirido o no los conocimientos que se pretendían. La evaluación es un elemento que interesa mucho al alumno, pues es la forma en la que va a obtener los resultados, donde el docente siempre deberá dejar claro que porcentaje corresponde a cada prueba de evaluación, ya sean exámenes, trabajos, debates, o cualquier otro tipo de herramienta para evaluar.

De este modo, el máster nos prepara para saber diseñar un curso académico completo y las diferentes unidades concretas, para que todo quede de forma ordenada y el aprendizaje del alumno pueda ser más satisfactorio. Aquí sí que la influencia de las prácticas son fundamentales para darnos cuenta de la importancia del diseño y de saber aplicarlo en clase. Las prácticas nos permiten comprobar si aquello que hemos diseñado para un determinado número de sesiones es factible, saber manejar los tiempos en clase y respetar todo aquello que nos hemos marcado (contenidos, objetivos, competencias, criterios de evaluación, metodología, etc.). Mi experiencia personal me indica que con las prácticas he terminado de comprender todo lo que había visto sobre la teoría en el

máster, destacando por encima de todo, el diseño de una unidad didáctica, donde su puesta en funcionamiento me ha permitido comprender verdaderamente la importancia, tanto a la hora de elaborarla como a la hora de ponerla en marcha, y viendo lo gratificante que es cuando el aprendizaje se produce como se espera.

- **Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.**

Esta competencia, también básica para un buen profesor la hemos podido ver, sobre todo, en la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*.

El docente no solamente debe dedicarse a dar clase o conseguir que el alumno aprenda, sino que lo más enriquecedor es buscar formas de innovar e investigar de qué forma un alumno puede conseguir sacar mayor provecho o utilidad a su aprendizaje. El objetivo es la mejora constante del proceso de aprendizaje.

Uno de los aspectos importantes que hemos visto en el máster en cuanto a investigación e innovación es el aprendizaje por conceptos, ya que si un alumno consigue profundizar en sus conocimientos sobre los conceptos, puede llegar a establecer una red de diferentes rasgos que permita ir aprendiendo. El aprendizaje es muy significativo, pues al establecer esa conexión, el alumno está comprendiendo lo más profundo de los conceptos.

El problema radica en que los conceptos, en ciencias sociales, suelen ser complejos y difíciles de entender para los alumnos, y ante esto no se toman medidas. La mejor forma de paliar esta dificultad conceptual sería que los alumnos trabajasen conceptos desde que comienzan a estudiar. Pese a que las teorías de Piaget, sobre las etapas cognitivas, hablan de ser un problema el aprendizaje conceptual en los años de Educación Secundaria Obligatoria, habría que tener en cuenta que si los alumnos comienzan desde pequeños a trabajar conceptos, probablemente llegarían a esta etapa

con un dominio conceptual importante que permitiría conocer a fondo estos “actualmente difíciles conceptos de carácter social”.

Sin duda la actividad propuesta en dicha asignatura para realizar durante las prácticas, además de poner en relación lo teórico y lo práctico nos ha permitido comprobar la importancia que tiene esta competencia para el desempeño de la función como docentes, puesto que la mejora continua de nuestro desempeño como docentes va íntegramente relacionada a las mejoras en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. En este caso particular que hemos podido observar, nos muestra la dificultad de la comprensión de conceptos de tipo social, y se trata de un aspecto que si se acostumbrasen los alumnos desde cortas edades, sabrían manejar con mucha fluidez y sin problemas este tipo de conceptos que desembocaría en un aprendizaje mucho más significativo.

A modo de conclusión final sobre las cinco competencias que hemos visto en las líneas que preceden habría que destacar que el máster ha conseguido que desarrolle las cinco de una manera bastante profunda, lo que repercute en que estoy mucho más preparado para ser docente, conociendo elementos básicos que desconocía antes de la realización de este máster. Por otro lado me ha parecido fundamental la realización de actividades para poner en funcionamiento los conocimientos teóricos que hemos aprendido, donde querría destacar las prácticas. Éstas las considero pieza fundamental del máster, pues sin ellas la teoría se quedaría muy “sola” y probablemente no se terminaría de comprender la teoría, pues un aspecto importante de nuestro trabajo es prepararnos sobre el espacio donde vamos a trabajar, y las prácticas me han dado la oportunidad de poner en marcha el desarrollo y diseño de unidades didácticas, realizar proyectos de innovación, realizar un seguimiento de la clase en función de la teoría de aprendizaje más correcta que creamos, o visualizar el contexto social de los alumnos. También me ha permitido observar si se aplica todo aquello que se aprecia en la legislación o en las programaciones, y viendo como hay elementos sociales que condicionan mucho el desarrollo de una clase, donde no puede haber dos iguales. Lo que más claro tengo es que hay una diferencia muy grande entre lo que se conoce antes de la realización del máster y tras realizarlo. Ha cambiado completamente mi idea de la enseñanza y de la profesión y tengo una visión mucho más positiva de ello, gracias a que veo la utilidad fundamental de estas competencias.

JUSTIFICACIÓN:

Los proyectos elegidos son, por un lado la puesta en práctica de la unidad didáctica, puesto que permite apreciar perfectamente la relación entre el marco teórico de la docencia y el práctico, ya que se pueden analizar aquellos aspectos que se han visto a lo largo del máster de profesorado, visualizando si todo aquello que se imparte luego se puede llevar a la práctica. Teniendo en cuenta que las experiencias de los compañeros también pueden ser muy enriquecedoras.

Por otro lado se ha elegido el proyecto de innovación sobre el concepto de Guerra Civil, puesto que se trata de un concepto muy general, que coincide con la unidad didáctica, y permite ver hasta qué grado de profundidad consiguen llegar los alumnos.

La clave de este proyecto radica en que al no poder realizar el examen, puesto que la previsión de mi tutora era realizarlo tras la siguiente unidad didáctica, con el proyecto de innovación, me permitió, no solo observar aquellos aspectos relativos a dicho proyecto, sino además ver qué alumnos habían adquirido los conocimientos básicos de la unidad didáctica puesta en marcha y qué alumnos no lo habían hecho.

La elección de estos dos proyectos para analizar conjuntamente es debido a la alta compatibilidad que tienen ambos trabajos en el aspecto de que son dos perspectivas diferentes de la misma unidad didáctica pero en la que se buscan diferentes objetivos. Por un lado la unidad didáctica plantea una visión transversal de la Guerra Civil, donde los alumnos deberían identificar al final de dicha unidad los principales aspectos de la guerra, como pueden ser qué bandos hay y quienes los forman, la influencia de la internacionalización, el desarrollo militar, el desarrollo político y las consecuencias que deja dicha contienda. Por otro lado, el proyecto de innovación lo que trata es de reconocer qué se está gestando en cada bando, tratando de ahondar en los rasgos más profundos que identifican esos bandos, o qué conceptos son los que vienen con la internacionalización, no se busca lo superficial, ni siquiera entender qué ocurrió, sino conocer a fondo los conceptos, qué trasfondo tienen y a partir de ahí establecer una conexión o red conceptual para conseguir comprender el significado real de que suceda eso en la Guerra Civil.

El único problema es que el proyecto de innovación solo se pudo realizar en una clase, mientras que la puesta en marcha de la unidad didáctica se consiguió poner en marcha en las tres clases donde impartía clase, con lo que en uno de los dos proyectos elegidos no podré realizar un análisis comparativo entre clases del mismo nivel académico. Hay que tener en cuenta, tanto para un proyecto como para el otro que se trataba de clases de segundo de bachillerato, con lo que tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Por un lado, la ventaja de la madurez cognitiva del alumnado, que al estar entre los 17 años, y los 19 años (los repetidores), unido a que se trata de una enseñanza no obligatoria, son alumnos con un mayor interés por la materia que podría verse respecto a un curso de ESO. Por otro lado, al tener más desarrollado su evolución cognitiva, como diría Piaget, podemos destacar que comprenden mejor los conceptos y los contenidos, aunque en la reflexión sobre dicho análisis podremos apreciar que no siempre es así.

La realización de ambas actividades permite observar las dificultades existentes para realizarlas, sobre todo, respecto de la idea teórica original, ya que la gran diferencia radica en que sobre la teoría todos los alumnos son iguales y van a alcanzar los conocimientos necesarios a través de lo que se propone, pero cuando te enfrentas a una clase donde, quizá, los alumnos no terminan de comprender algunos aspectos, hay que improvisar o cambiar algún aspecto metodológico sobre la marcha para tratar de mejorar. Esa capacidad de improvisación de un docente, respecto al marco teórico para conseguir una mejora en sus alumnos, o simplemente que su aprendizaje sea más significativo por indicios que haya observado en clase, también es indicador de que se trata de un buen profesor que sabe adaptarse a las condiciones que se le plantean y sabe sacar provecho de ello.

REFLEXIÓN CRÍTICA:

La relación existente entre la unidad didáctica que he diseñado y tratado de realizar en clase, y el proyecto de innovación sobre el concepto general de guerra civil está muy ligada, pues la unidad didáctica que se ha preparado ha sido la de: “La destrucción de la democracia en España: La Guerra Civil (1936-1939)”, perteneciente a la asignatura Historia de España, de 2º de bachillerato. Para realizar una buena reflexión hay que tener en cuenta cómo suceden los proyectos cronológicamente. Primeramente haré una breve descripción de cómo se desarrolla la unidad didáctica diseñada en su puesta en funcionamiento práctico y cuál es la reacción del alumnado, posteriormente, hablaré de lo que ocurre con el proyecto de innovación, puesto que se realiza con posterioridad a la puesta en práctica de la unidad, lo que nos permite ver, por un lado, si los alumnos han entendido la unidad (podría ser perfectamente evaluable), y por otro lado, nos muestra hasta qué punto de profundidad entienden el tema a través del establecimiento de una red conceptual. No se trata de explicar ambos proyectos sino de poner en común o señalar las principales diferencias que tienen, para ello se podrán ver dichos proyectos por separado en los Anexos I y II. El principal objetivo de esta reflexión es la comparación entre las diferentes partes que componen ambos proyectos para luego establecer o sacar unas conclusiones sobre lo que hemos visto en este apartado.

Comenzaré explicando brevemente cómo se desarrolló la unidad didáctica, pues algunas de las actividades previstas no se pudieron realizar por falta de tiempo, al igual que actividades previstas por el departamento, como un viaje a Belchite, donde ya me avisaron que no se podría realizar y decidí no incluirlo ya desde un principio en la unidad ante la negativa del departamento. Hay que tener en cuenta que se trataba de la unidad didáctica número 10 del curso, con lo que los alumnos llevaban 9 unidades didácticas anteriores ya acostumbrados a la forma de dar clase de la profesora titular, con lo que me suponía algo de temor que fuese un cambio muy brusco la forma en la que les quería impartir mi unidad didáctica. Tuvieron siempre unos textos de apoyo, con los que se podía construir un tema fácilmente de las obras más recientes de los principales autores como Julián Casanova (2008), Paul Preston (2008) o Enrique Moradiellos (2012). Siempre sin salirme de los cánones marcados por la LOE y la

Orden de 1 de Julio de 2008 del departamento de educación del gobierno de Aragón por la que se aprobó el currículo de bachillerato.

Para la realización de la unidad didáctica traté de conseguir los objetivos que habían sido marcados y dar los contenidos que se requerían, tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales. Aquí podríamos encontrar la primera diferencia respecto al proyecto innovador, donde no teníamos porqué seguir un esquema marcado con antelación, sino ir viendo con qué rasgos los alumnos eran más capaces de construir una red conceptual.

En cuanto a la metodología también podríamos apreciar similitudes y diferencias entre ambas actividades. Por un lado destacar que en ambos proyectos se han utilizado las herramientas de las que disponía el aula para poder realizar la clase de la forma más interactiva y llamativa para el alumno. Gracias al proyector, los alumnos han podido visualizar mejor tanto la unidad didáctica como el proyecto innovador. En este último, su metodología principal consistía en la realización de unas preguntas con las que comenzar a reflexionar sobre los aspectos a los que quería llegar el docente, primeramente se les mostraban unos documentos textuales, fotográficos o video proyectados, y posteriormente se hacía una pregunta, donde debían responderla de manera individual y escrita, para después realizar un debate o puesta en común de sus ideas para que pudieran tener ese proceso de andamiaje. Esta parte sería muy parecida a las actividades de debate de la unidad didáctica. Es cierto que el desarrollo didáctico, al ser durante más días goza de una gama mucho más amplia de metodologías y actividades para realizar, donde se trató de combinar actividades de reflexión, e incluso pequeños fragmentos de clase magistral con trabajos de investigación, como el que tuvieron que hacer los alumnos sobre la Ley de Responsabilidades Políticas. Son formas distintas de profundizar en el aprendizaje, pero como ya he dicho, totalmente complementarias.

Otro aspecto común que podríamos señalar entre las dos formas diferentes de ver la misma unidad didáctica serían las actividades de reflexión que se realizaban. Por un lado, antes de comenzar cada clase, se dedicaban varios minutos a que los alumnos construyesen por si mismos lo que se había visto hasta entonces (el primer día debían ser ellos mismos quienes propusieran las causas de la Guerra Civil). Con esta reflexión inicial, donde, salvando las diferencias de participación entre clases, era generalmente

alta, habría que destacar que pude observar como los alumnos conseguían un aprendizaje significativo, pues al comienzo de cada clase eran capaces de construir en sus esquemas cognitivos con unas palabras u otras lo que se había visto en clase. Al ver que el aprendizaje de ellos era bastante significativo, donde sabían relacionar unas partes de la materia con otras decidí repetir la actividad en cada sesión antes de comenzar. Con este preludio, la actividad de innovación se ponía bastante de cara, pues veía a los alumnos capaces de enlazar conceptos sin ningún problema. La realidad no fue tal, aunque tampoco fue un fracaso. Cuando realizamos la actividad de innovación, de nuevo se trataba de reflexionar, pero esta vez sobre aspectos más profundos de los que habíamos dado, donde ellos mismos tenían que ahondar en sus conocimientos. El poner diferentes propuestas entre ellos sirvió para que realizasen un andamiaje en su aprendizaje importante que se vio reflejado más en unos alumnos que en otros. Al comprobar los resultados obtenidos en dicho proyecto, conseguimos apreciar, que casi el 75% de los alumnos habían comprendido la unidad didáctica, aunque había casi un 25% que no, pero de los que la habían comprendido no todos eran capaces de ver más profundamente algunos conceptos.

Otro ejercicio importante en el desarrollo de la unidad didáctica fue el de los debates, donde, aunque no se producía un aprendizaje en profundidad de un concepto, si que se observó ese proceso de andamiaje de ideas en el debate, donde es fácil de ver que se trata de la misma estructura del proyecto de innovación.

Para analizar más profundamente la comparación entre los dos proyectos podemos coger como referencia los rasgos del proyecto innovador, y en lugar de analizarlos (cosa que ya se ha realizado en dicho proyecto), se van a comparar con la forma de verlos en la unidad didáctica desarrollada. En primer lugar teníamos el rasgo de polarización social, el cual los alumnos consiguieron ver bastante bien, con tan solo tres alumnos en una categorización negativa. Estos tres alumnos dejaron claro que no entienden que la sociedad está polarizada, con lo que no solamente obtuvieron resultado negativo en el proyecto innovador sino que demostraron además no haber entendido en qué bandos y porqué se forman antes y durante la Guerra Civil. Eso quiere decir que estos alumnos no comprenden ni lo más superficial. Los alumnos situados en categoría 1 (la mayoría), comprenderían prácticamente lo visto en la unidad didáctica pero no profundizan en los conocimientos, mientras que los de categoría 2 lo hacen un poco más profundo. Es el alumno que aparece en categoría 3 quien comprende perfectamente lo

que ha visto en la unidad didáctica y a partir de ahí a profundizado para conseguir llegar a comprender mucho mejor el concepto de polarización social, comenzando a tejer una red conceptual con otros conceptos como democracia, asociando su ruptura a la polarización. Con este ejemplo lo que se trata de demostrar es que el proyecto de innovación sirve, en primer lugar para ver si el alumnado ha comprendido la unidad didáctica, y en segundo lugar, para ver si profundiza en sus conocimientos. Pero es solo cuando se profundiza el momento en el que puede ser capaz de tejer la red conceptual, lo que les permitiría comprender la Guerra Civil, tanto de la manera propuesta por la unidad didáctica como de la manera propuesta por el proyecto de innovación.

El siguiente rasgo sería el que atañe al bando republicano, donde los alumnos deberían comenzar a unir conceptos clave como el de democracia y revolución. Durante la unidad didáctica ellos han conocido cómo se produce el desarrollo político en la zona republicana, quiénes lo integran, qué tipos de gobierno hay y qué objetivos se persiguen. Pero gracias al aprendizaje por conceptos es el momento en el que los alumnos pueden poner democracia y revolución en conjunto, apreciar quién apoya en este bando a uno y al otro y qué es lo que les diferencia y lo que persiguen de forma conjunta. Mientras en la unidad didáctica van a ver quiénes forman los gobiernos y qué medidas toman, en el proyecto innovador, si llegan a una buena profundización deberían comprender qué hay detrás de la democracia y la revolución, estamos hablando de otros conceptos como el de libertad o el de justicia social. Hay que destacar que fue el rasgo que más costó profundizar a los alumnos, quizá por la complejidad en la que se sumió el bando republicano.

Continuaré explicando las diferencias y similitudes entre los dos proyectos con el siguiente rasgo, se trata de la relación entre tradicionalismo y fascismo. En esta ocasión se trata de los conceptos clave que integran el bando sublevado. En el desarrollo didáctico se vieron los diferentes procesos que suceden hasta que todo queda bajo el poder de Franco, se verá la unión entre falangistas y carlistas, y las diferentes juntas que realizan los generales hasta que se nombra al Caudillo. Por el contrario en el trabajo de investigación deben analizar cuáles son los conceptos principales que están detrás de estos grupos, deben identificar el militarismo o el catolicismo con lo tradicional, el interés de las clases altas y las influencias del fascismo europeo. Pero no solo eso, sino conocer qué valores llevan consigo este conglomerado, si lo identifican están profundizando.

El cuarto rasgo, probablemente el principal, por ser bastante transversal respecto a los anteriores, es el que trata de ver qué significa que el bando sublevado gane la guerra. Se trata del aspecto más interesante, pues coincidiría con las consecuencias de la Guerra Civil, que además puede servir como base para la siguiente unidad didáctica. Desde el punto de vista de la puesta en marcha de la unidad didáctica habría que destacar que se trataría de un aspecto menos relevante, pues es ya una introducción a la siguiente unidad que se verá más a fondo en ella, y se podrán ver leyes como la de Responsabilidades Políticas. Pero este apartado en el proyecto innovador lo que hace es recoger todos los aspectos de la Guerra Civil para responder a la pregunta que ya se ha avanzado unas líneas más arriba: ¿Qué significa que el bando sublevado gane la guerra? Es aquí donde los alumnos deben poner todos sus conocimientos en una red conceptual y destacar aquellos aspectos más profundos que se pierden con la caída de la democracia (como la libertad o la justicia social) y reconocer qué valores se han gestado en el nuevo proyecto estatal de Franco (como pueden ser la obediencia, el orden, la jerarquía).

Son estos valores, que no se ven normalmente en la unidad didáctica, porque ahí se aprecian sobretodo qué acontecimientos suceden, los que el alumnado debe conseguir profundizar y comprender, porque si comprende lo más profundo de un bando y del otro, va a comprender con mucha más facilidad la Guerra Civil. Pero este aprendizaje es el que tiene que hacer por sí mismo cada alumno para que dicha información se la distribuya como mejor le venga en su esquema cognitivo, para que sea lo más efectiva posible.

Mientras en la unidad didáctica se siguió un esquema basado en las causas de la guerra, el golpe, la internacionalización, el desarrollo militar, y a partir de ahí un análisis de los bandos por separado, dejando para el final las consecuencias, en el proyecto innovador el esquema era mucho más sencillo, pero a su vez profundo. Se trataba de realizar en primer lugar el rasgo de polarización social para que viesen que había, por lo menos, dos partes claramente diferenciadas, a partir de ahí, analizar esas partes, para concluir con un análisis del significado de que gane una de esas partes viendo qué se “gana” y qué se pierde con esta victoria sublevada.

Se trata de dos formas de realizar el análisis de un tema que pueden ser totalmente complementarios. Quizá, realizar el aprendizaje conceptual al comienzo de la unidad didáctica les permitiría identificar mejor lo que vean después.

Hasta ahora hemos visto como con el proyecto innovador se profundiza mucho más en los conocimientos y en los valores que hay detrás de cada bando en la Guerra Civil, pero como he dicho, debe complementarse con una unidad didáctica en la que el docente también consiga que los alumnos comprendan aquellos puntos que suponen un cambio o continuidad en la historia, pues hay momentos como el Pacto de No Intervención, la creación de la Junta de Defensa Nacional, o el reconocimiento de Franco como jefe del Estado español por parte de Francia e Inglaterra, que no se pueden estudiar de una forma conceptual, sino a través de los conocimientos que se deben adquirir en la unidad didáctica, ya que se trata de acontecimientos clave también para conocer el desarrollo de la guerra.

En cuanto a la forma de evaluar ambas actividades también habría que destacar grandes diferencias. Por un lado la unidad didáctica responde en un alto porcentaje a la nota de un examen que se realiza sobre 2 o más unidades didácticas, además de incluirse en la nota final la evaluación de otras actividades como pueden ser comentarios de texto o trabajos de investigación. En cambio, para el proyecto de innovación conceptual habría que destacar que la evaluación es relativa. Y realmente no hablaríamos de evaluación, sino de categorización, puesto que no se busca un valor fijo, sino, dentro de las categorías que marca el nivel de la clase establecer en que categoría se encuentra cada alumno. Se le daría una categoría negativa para aquellos alumnos que no entendiesen absolutamente nada de lo que se está preguntando, mientras que en las categorías positivas se irían incluyendo los alumnos que entienden el concepto, a mayor nivel significaría una mayor profundización en el concepto, donde el más alto sería el alumno capaz de conseguir establecer una red mayor de conceptos relacionados para la construcción de uno grande.

El grado de participación en ambos proyectos fue muy parecido. En la clase en la que se desarrolló el proyecto de innovación y la unidad didáctica, en ambas hubo un alto grado de implicación, por parte del alumnado, casi sin absentismo y con un alto grado de participación. Si bien es cierto, que en las otras dos clases donde se impartió la unidad didáctica, pero no el proyecto innovador, la participación fue menor, e incluso en

una de esas clases el absentismo consiguió ser más grande que el número de alumnos que vinieron a clase.

A modo de conclusión lo que cabría destacar es que tanto el aprendizaje basado en el estudio profundo de conceptos, como el desarrollo de una unidad didáctica siguiendo las pautas que nos marca la legislación son capaces de conseguir que un alumno comprenda el significado, en este caso, de la Guerra Civil. Si bien es cierto, que ambos proyectos nos ponen de manifiesto que tienen vacíos de conocimiento. Con esto me refiero a que el aprendizaje conceptual se deja muchos elementos que marcan cambio y continuidad en algún momento particular de la Historia, mientras que el desarrollo de una unidad didáctica teniendo en cuenta los conocimientos que se deben impartir le falta el no profundizar en los conceptos. Por ello, en el apartado siguiente, de conclusiones, voy a realizar una propuesta de futuro, donde trataré de demostrar que ambos proyectos pueden ser complementarios, y no tiene por qué suponer un mayor número de sesiones para una unidad didáctica en clase, sino el mismo.

CONCLUSIONES:

Que ambos proyectos realizan una aportación muy positiva en el aprendizaje del alumno está claro, pero que también podrían ser más completas también está claro, por eso la conclusión final que quiero remarcar es en las diferentes formas en las que se puede incluir el proyecto de innovación a través del establecimiento de una red conceptual dentro de la puesta en práctica de una unidad didáctica.

Es difícil saber colocar el proyecto de innovación en el lugar ideal dentro de la unidad didáctica, pues si se coloca al comienzo, nos enfrentamos a los problemas que puede suponer que los alumnos no conozcan nada sobre los conceptos que se van a tratar. Por otro lado, colocarla al final podría resultar positivo, si se trata de profundizar en lo que ya saben, aunque si profundizasen desde el principio les sería más fácil el aprendizaje. Lo que hay que tener muy claro es que la compatibilización del aprendizaje por conceptos puede suponer un gran salto de calidad en el aprendizaje de una unidad para el alumno.

La propuesta que quiero realizar desde este trabajo es el de la realización de pequeños proyectos de aprendizaje por conceptos en cada sesión, o en varias sesiones de la unidad didáctica. Esto significaría varios aspectos muy positivos para el alumnado. Por un lado, la evaluación sería totalmente formativa, puesto que el docente podría observar si el alumno lleva bien encaminado, tanto el temario como su indagación conceptual, y comunicarle al alumno si lo hace bien, o en caso contrario, que aspectos debe mejorar. Por otro lado, el docente conseguiría que el alumno profundizase en conceptos básicos de la unidad, a la vez que va viendo aspectos claves que se suelen apreciar como los de cambio-continuidad, causa-consecuencia, etc.

Esto supondría un mayor trabajo para el docente, y le exigiría un dominio de los principales conceptos de cada unidad didáctica.

Para visualizar mejor la propuesta pondré un ejemplo con la unidad didáctica sobre la Guerra Civil que ha sido sobre la que he realizado la reflexión. Si disponemos de 8 sesiones, en las que los contenidos se van a distribuir de la siguiente manera:

Sesión 1: Introducción y causas de la Guerra Civil

Sesión 2: Golpe de estado

Sesión 3: Internacionalización de la guerra

Sesión 4: Desarrollo militar

Sesión 5: Desarrollo político bando sublevado

Sesión 6: Desarrollo político bando republicano

Sesión 7: Comentarios de texto

Sesión 8: Consecuencias de la guerra.

Estos son los contenidos que deben tratarse cuando se imparte la Guerra Civil en Historia de España de 2º de Bachillerato. Unido a las actividades de investigación o debates, lo que trato de explicar es que esas actividades de reflexión que he defendido a lo largo de mí puesta en práctica de la unidad didáctica, si se convierten en reflexión acerca de los principales conceptos que forman la Guerra Civil, el aprendizaje va a ser mucho más significativo.

Por ejemplo, en la sesión 2, previo a la explicación del golpe se podrían dedicar 10 minutos a la construcción del concepto de polarización social, donde los alumnos ya han comprendido los principales aspectos de las causas de la Guerra Civil, y lo pueden profundizar sin problemas, con el incentivo, de que ese concepto ya lo van a dominar a la hora de seguir avanzando en el desarrollo de la guerra. Lo que nos encontramos pues, a medida que transcurre la unidad didáctica es que los alumnos seguirán dominando los aspectos referentes a acontecimientos y métodos de trabajo de lo que se vea, y a su vez, ellos mismo ahondarán en los conceptos para comprender mejor que es lo que hay en el trasfondo de ellos, y así poder entender con mucha más facilidad los contenidos que vengan después.

De este modo, cuando los alumnos observen la internacionalización de la guerra ya conocerán a fondo el concepto de polarización social e identificarán los valores que hay en cada bando, o en el desarrollo militar, sabrán que se defiende en cada bando y si hay subsectores dentro de cada bando. De forma que cuando se llegue a las sesiones 5 y 6, los alumnos comprendan que, no es que haya un bando sublevado y uno republicano porque sí, sino que es fruto de la debilitación de la democracia, que a su vez provoca un

crecimiento de la polarización social, y cuando esto se produce solo existen los extremos, quedando pisoteado todo aquel que se queda en el medio.

Cuando se realicen las sesiones 5 y 6 se pueden poner en marcha, al final de la clase, o incluso a comienzo de la siguiente, el desarrollo profundo de los conceptos principales relacionados con esos bandos. En la sesión 5, una vez han comprendido que hay dos grandes extremos, deberían ahondar en qué valores se fomentan y quienes forman ese conglomerado. De este modo se mezclaría, por un lado, aquellos contenidos que se deben impartir y conocer sobre el bando sublevado (La organización que realizan los generales [creación de juntas], los partidos políticos que hay [carlistas, falangistas], o que consigan conocer el significado de palabras como Generalísimo o Caudillo). Mientras que por otro lado, mediante la profundización en los principales conceptos que integran este bando el alumno debería identificar que los valores tradicionales, fascistas y el interés de las clases altas formarían un conglomerado por interés que se basará en valores claros como la obediencia, el orden, la jerarquía o la represión. Si un alumno, durante la sesión, en una parte le explican los contenidos, y en la segunda parte de la sesión profundiza en el significado de esos contenidos, podrá comprender con mucha más facilidad que es lo que realmente ocurre en la guerra y que se busca detrás de todos esos sucesos que observan, y le será facilitada la difícil tarea de comprender conceptos de carácter social que suele ser tan complicado para los adolescentes.

En la sesión número 6 pasaría lo mismo que en la 5 pero con el bando republicano. Hay que tener en cuenta que a estas alturas el alumno ya habría profundizado en la polarización social y en el conglomerado tradicional-fascista, con lo que a estas alturas es muy fácil que pueda identificar al bando republicano como el otro extremo de esa polarización que trata de equilibrar la balanza respecto al tradicionalismo. Respecto a los contenidos que deberían ver serían tales como qué acciones realizan la CNT-FAI o la UGT, y sobre todo, qué gobiernos se suceden a lo largo de la república en guerra, y qué les caracteriza, o que tendencias tienen. Pero con esto no conseguirían profundizar, pues los alumnos, en esta sesión volverían a requerir de una actividad de profundización conceptual acerca de conceptos como democracia y revolución, que les une y que les diferencia, si son realmente compatibles, y qué se busca al final de todo. La libertad y la justicia social son sus principales fines, pero ¿quieren utilizar la misma vía para llegar hasta ahí? Estas son las reflexiones que debe realizar un alumno como complemento al estudio de lo que ocurre en el desarrollo político del bando republicano, para conocer

que hay en lo más profundo de esta unión en la que lo primero es que sepan distinguir que hay democracia y revolución.

Una vez se han realizado 6 sesiones, y en ellas 3 actividades de reflexión conceptual de profundización, el alumno está muy preparado para afrontar la parte final de la unidad didáctica. Por un lado estará mucho más capacitado para realizar otras actividades como debates, trabajos de investigación o comentarios de texto, y por otra parte su propia reflexión le permitirá ser capaz de que el mismo pueda sacar conclusiones y consecuencias de la guerra civil. Si en la sesión número 8, el alumno es capaz de establecer el significado del resultado de la guerra, habrá comprendido todo lo relativo a este período. Hay que tener en cuenta que ese significado trata de forma transversal todo aquello que se ha ido viendo como la polarización, y en ella sus dos puntas (revolución/democracia y tradicionalismo/fascismo). Aquí simplemente se trata de, que esas redes que se han ido tejiendo se unan, en una red mucho más grande y se piense en qué se pierde y qué se gana con el resultado de la guerra y qué significado tiene. Además, tendrá muchos alicientes, entre ellos, que sin darse cuenta ya han sentado unas bases muy sólidas de la unidad didáctica que trate el franquismo. A estas alturas un alumno sabrá qué ocurre, por un lado, y qué hay detrás de lo que ocurre por otro. Su complementariedad le permitirá mejorar los conocimientos tanto de los aspectos conceptuales como de contenidos de la asignatura porque la reflexión de los contenidos le llevará a profundizar en los conceptos, y el conocimiento pleno de los conceptos a comprender mejor los contenidos.

A modo de conclusión lo que hay que remarcar es que, quizá, el aprendizaje mediante el establecimiento de redes conceptuales puede quedar un poco fuera de sí si se realiza de forma aislada, como ha sido el caso del proyecto realizado. Puede servir antes o después de ver la unidad didáctica, ya que ofrece aspectos muy interesantes pero también se observan carencias. En cambio, conseguir sacar 10 minutos en sesiones con conceptos complicados que puedan trabajar les puede llevar a los alumnos a solucionar muchos de estos aspectos que les resultan bastante incomprensibles. No es cuestión de que en cada sesión se tenga que profundizar en conceptos, sino en aquellos que, por un lado son indispensables para la comprensión de la unidad, y que además requieren de una dificultad añadida por la complejidad que conllevan, debido a que dentro albergan muchos rasgos o pequeños conceptos que entablan una red que forma un concepto mayor.

Para terminar habría que destacar, que las competencias que se han visto al comienzo de este trabajo, las cuales deben ser indispensables para ver si estamos ante un buen docente, nos van a permitir que el nivel educativo mejore, ya que si mejora la enseñanza mejorará el aprendizaje, que es la clave para el futuro del sistema. Si un docente reúne todas las competencias necesarias estará capacitado para poder realizar unidades didácticas donde el aprendizaje del alumno sea significativo e incluso, como se ha visto, sea capaz de innovar para tratar de buscar todavía formas más sencillas de que el alumno adapte lo que estudia a su esquema cognitivo, que es donde se realiza un aprendizaje significativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular en ciencias sociales. *Íber*. 21.

BOA. (2008). Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. Recuperado (26/06/2015), de <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=283536595858>.

BOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado (26/06/2015), de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

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

Casanova, J. y Preston, P. (2008). *La guerra civil española*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias.

Cava, M.J. La importancia de la familia, el profesorado y los iguales en el apoyo a las víctimas del acoso escolar. Infocop online. (Consultado el día 25/06/2015 a las 19:33)

González, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativo: La construcción de un saber científico. En *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Hernández, X. (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. Íber. 24.

Marton F., Runesson, U. y Tsui A. (2004). Aprendizaje como construcción de “formas de ver”. Extraído y traducido de: Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). *The Space of Learning*. In F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, Nueva Jersey y Londres: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.

Moradiellos, E. (2012). *La guerra de España (1936-1939). Estudios y controversias*. Barcelona: RBA.

Nichol J. y Dean J. (1997). Actividades para el desarrollo conceptual. Extraído y traducido de: Nichol J. y Dean J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. Londres y Nueva York: Routledge. Págs. 108-117.

Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. Íber. 24.

Saldaña, C. (2001). Perspectiva global de los trastornos del comportamiento alimentario. En Saldaña, C. (Coord.). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. (pp. 101-123). Madrid: Ediciones Pirámide.

Tribó, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. Íber. 21.

ANEXO I:

**HISTORIA DE ESPAÑA
2º DE BACHILLERATO**

**LA DESTRUCCIÓN DE LA
DEMOCRACIA:**

LA GUERRA CIVIL (1936-1939)

ÍNDICE

Introducción.....	Página 3
Objetivos.....	Página 5
Contenidos.....	Página 7
Metodología.....	Página 9
Actividades y secuenciación.....	Página 10
Temporalización.....	Página 14
Criterios de Evaluación.....	Página 15
Evaluación.....	Página 17
Atención a la diversidad.....	Página 17
Anexos.....	Página 18

INTRODUCCIÓN:

Ubicación de la Unidad Didáctica:

La unidad didáctica recibe como nombre: “La destrucción de la democracia: La Guerra Civil (1936-1939)” para remarcar ese momento donde España queda definitivamente rota, y se destroza la forma pacífica de gobernar el país.

Se sitúa en la asignatura Historia de España del curso segundo de bachillerato, para alumnos entre 17 y 19 años (normalmente), y la cual es cursada por todos los alumnos que realicen este curso, pues es una asignatura obligatoria.

Se trata de la unidad 10, situada en el Bloque Temático III, denominado como “España en el período de Entreguerras (1919-1939)”, y cerrando dicho bloque.

Para el desarrollo de esta unidad didáctica se han utilizado las aportaciones más novedosas de los principales historiadores de la guerra civil, ya que se debe ser actualizada la bibliografía que se ofrece a los alumnos. Para ello se han tenido en cuenta las obras de Julián Casanova (2008), Paul Preston (2008) o Enrique Moradiellos (2012).

Los alumnos deberán conocer el proceso que llevó a España a una guerra civil donde la represión en ambos bandos fue muy dura. La “lucha entre españoles” que se produjo les ayudará, por un lado, a valorar aquello que tienen hoy en día, principalmente, que vivan en una sociedad democrática y con libertad de expresión. Por otro lado, deben conocer todas las causas e ideas que nos llevaron a tal fatídico episodio de la historia de España. Los alumnos no deberán disculpar a ninguno de los dos bandos, pero sí concienciarse de lo mal que estuvo dicho episodio bélico para seguir inculcando a las nuevas generaciones lo que no tiene que ocurrir.

Para la elaboración de esta unidad didáctica se han tenido en cuenta las pautas que marca la LOE (Ley Orgánica de Educación) y la Orden de 1 de julio de 2008 por el que se aprueba el currículum de bachillerato en Aragón.

El contexto en el que se imparte la Unidad Didáctica:

La unidad didáctica se imparte en el IES “Mar de Aragón” de Caspe, un centro rural al que acceden todos los alumnos de secundaria de Caspe, de su comarca (Chiprana, Maella, Fabara, Nonaspe y Fayón), e incluso de pueblos de otras comarcas, como son Escatrón, Bujaraloz, Castejón de Monegros o La Almolda. El centro cuenta con dos subsedes: una en Maella y otra en Bujaraloz.

El 40% del alumnado es inmigrante, pero se centra en los cursos de la ESO, donde los alumnos son únicamente habitantes de las localidades de Caspe y Chiprana. Es ya en bachillerato, cuando acceden al instituto los alumnos del centro concertado Santa Ana (de Caspe) y de los pueblos mencionados anteriormente.

Los tres modelos de bachillerato que hay en el centro son: Científico, Tecnológico y Ciencias Sociales-Humanidades, para los tres es obligatoria la asignatura Historia de España en el segundo curso de bachillerato. Además también se imparten ciclos formativos de Administrativo (grados medio y superior), Cocina (grado medio) y Actividades Físico-Deportivas (grado medio).

En cuanto a las clases de bachillerato en las que se imparte la unidad didáctica, hay que destacar que tenemos en la clase de Ciencias Sociales-Humanidades 20 alumnos, en la clase del Tecnológico 21 alumnos, y en la clase del Científico 21 alumnos, que suman en total 62 alumnos que realizan la unidad didáctica y están repartidos de una forma muy equilibrada. Hay que tener en cuenta que es una educación secundaria no obligatoria.

De los 62 alumnos, tan solo 2 son de procedencia extranjera, una alumna marroquí en la clase de Ciencias Sociales-Humanidades, y un alumno rumano en la clase del bachillerato Tecnológico. Es muy impactante que, en un centro con un 40% de población inmigrante, sólo haya 2 en segundo de bachillerato. Este hecho se explica porque la mayoría de alumnado inmigrante se concentra en los cursos de la ESO o de Formación Profesional para tener una salida profesional cuanto antes, y además varios de los pueblos de alrededor, que aportan alumnos al bachillerato, no aportan ningún alumno extranjero, pues las condiciones del pueblo son distintas¹.

Finalmente destacar que no existe presencia de ningún alumno ACNEAE, ni que se precise de una adaptación curricular significativa. Sí que hay alumnos repetidores, aunque son minoría (3 de 20 [15%] en Ciencias Sociales-Humanidades, 3 de 21 [14%] en el Científico y 2 de 21 [9%] en el Tecnológico). En total el 13% del alumnado es repetidor.

¹ La sección de Bujaraloz del IES “Mar de Aragón” tiene un porcentaje de alumnado inmigrante inferior al 2%, mientras que la de Caspe es superior al 35%. Se trata de unos valores completamente opuestos entre dos pueblos que distan 30 km, pero el contexto de la población y del trabajo del campo es fundamental para entender estos desequilibrios, a la hora de la llegada de familias inmigrantes.

OBJETIVOS²:

Generales:

- Identificación de los principales acontecimientos o personajes de la Historia de España, explicando bien sus causas y consecuencias.
- Saber contextualizar un personaje o un acontecimiento dentro del tiempo histórico. Destacar los acontecimientos o personajes destacables de la Historia de Aragón.
- Conocer e identificar aquellos momentos en los que la historia se acelera y se producen más cambios. Además deberán identificar si esos cambios producen una ruptura social o política, o si por el contrario se produce una continuidad.
- Interpretar los hechos que se producen desde una visión no presentista, sino visualizando la historia desde una perspectiva contemporánea al tiempo que se ve. Situar la Historia de España dentro del contexto internacional.
- Emplear la terminología adecuada ofrecida por la bibliografía, y contrastar la información con diferentes fuentes documentales. Las fuentes bibliográficas consultadas deberán ser lo más actualizadas posible.
- Desarrollar una actitud crítica hacia aquellos problemas de la actualidad que provienen del pasado, y que consideren injustos, fomentando la idea de democracia y justicia social.
- Fomentar la actitud de solidaridad frente a desigualdades y tolerancia con la diversidad política.
- Fomentar los valores democráticos, resaltando la paz y los derechos humanos.
- Realización de investigación utilizando fuentes históricas o historiográficas y analizando los resultados.
- Fomentar el espíritu crítico en relación a la Historia de España, sabiendo que se debe adaptar los conocimientos a las últimas novedades de la investigación histórica.

² Los objetivos que marca la Orden de 1 de julio de 2008 del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón (pág. 29) para la asignatura de Historia de España, se encuentran distribuidos entre los objetivos generales de la unidad didáctica, aunque se tendrán en cuenta tal cual aparecen en la Orden a la que se hace referencia.

Específicos:

- Ahondar en las raíces de la Guerra Civil, conocer los orígenes del estallido de la guerra. Reconocer las principales causas de la guerra.
- Identificar qué zonas quedan de un bando y cuáles del otro bando. Importante analizar qué tienen de particular cada zona (medio urbano o rural, industrial o campesino, influencia en la mentalidad, etc.)
- Conocer el terror que se produjo en ambas zonas, visualizando la deshumanización que produjo esta guerra.
- Saber cómo fue la evolución de las zonas a lo largo de la guerra, destacando las batallas o acontecimientos más importantes. Será muy importante para comprender mejor el desarrollo político de la guerra.
- Conocer cómo fue el desarrollo político de la zona sublevada. La tendencia hacia la unidad en una sola persona y qué dificultades tuvo Franco para llegar hasta el poder.
- Conocer cómo fue el desarrollo político en la zona republicana. Saber todos los gobiernos que hubo durante la guerra, reconociendo si su carácter era de tipo socialista, republicano, comunista o anarquista.
- Identificar la internacionalización de la guerra como un factor previo en el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial. Deberán conocer el pacto de no intervención, destacando aquellos países que se lo saltan y conociendo a que bando ayudarán.
- Conocer la ley de Responsabilidades Políticas y todas las consecuencias que tuvo. Saber por qué viola el principio legislativo de la no retroactividad.

CONTENIDOS:

Conceptuales:

- **El germen de la Guerra Civil**, principales causas del estallido de la contienda y su situación en el marco internacional.
- **El golpe:** Preparación desde febrero del Alzamiento, los sucesos del 17, 18 y 19 de Julio de 1936, y diferenciación de lugares en los que triunfa, o no, el golpe.
- **España dividida en dos:** La situación española cuando se establecen los frentes.
- **Internacionalización de la guerra:** Pacto de no intervención y ayudas de potencias extranjeras. Un episodio dentro de la 2ª Guerra Mundial.
- **Desarrollo militar de la guerra:** Los avances de las tropas y las principales batallas que declinan la balanza en uno u otro favor.
- **Desarrollo político de la zona sublevada:** Tendencia hacia la unificación, todo el poder se concentrará en una persona: Francisco Franco.
- **Desarrollo político de la zona republicana:** Diferentes gobiernos se sucederán al frente de la república, con signos distintos. Principales decisiones.
- **Fin de la guerra:** Los primeros meses de 1939 irán cayendo los últimos lugares republicanos y las potencias reconocen a Franco al frente de España
- **Consecuencias de la guerra³:** Principales consecuencias, haciendo especial hincapié en la Ley de Responsabilidades Políticas.

Procedimentales:

- Interconexión entre todos los factores que se producen en el período para determinar el desenlace (tanto nacionales como internacionales, y tanto en un bando como en el otro).
- Conectar los sucesos que ocurren en el desarrollo militar con los sucesos que ocurren en el desarrollo político.

³ Este apartado se ve a fondo en la unidad didáctica 11 (Los años de la Posguerra).

- Comentario de mapas sobre la evolución de los frentes y sobre los lugares de batallas.
- Comentario de fotografías del período que estarán relacionadas con la guerra civil.
- Visualización y comentario de fragmentos de película o de series donde se aprecien aspectos de la unidad didáctica
- Análisis y comentario de textos sobre la guerra civil, tanto históricos, como la Ley de Responsabilidades Políticas, como historiográficos, como puede ser uno de Paul Preston (1999).
- Investigación y obtención de información sobre acontecimientos que ocurriesen en los pueblos de los alumnos o cercano a ellos (como por ejemplo las batallas del Ebro o de Belchite).

Actitudinales:

- Comparación de la situación de España y Aragón en la guerra civil, y en la actualidad, donde deberán tener una actitud crítica hacia los problemas y los riesgos que lleva vivir en una sociedad bélica. Destacar los avances hasta llegar a hoy día y valorar a aquellos que han luchado por que hoy no sea la sociedad del período 1936-1939.
- Valoración de los restos arqueológicos o artísticos del patrimonio perteneciente a esta etapa, destacando los de su pueblo y alrededores (trincheras de Caspe, recreación de la batalla del Ebro en Fayón, pueblo antiguo de Belchite, etc.).
- Valorar la paz y la democracia, comprendiendo que las grandes desigualdades llevan a procesos bélicos y que no benefician a nadie, ya que en estos casos suele perder todas las partes implicadas, e incluso quien no se implica, como en el caso de la guerra civil.

METODOLOGÍA:

La metodología utilizada para esta unidad didáctica debe ser variada, mezclando rasgos más propios de clase magistral con otros mucho más activos. Teniendo en cuenta que se trata de una unidad didáctica que entra también en la selectividad, además de en la evaluación final de bachillerato, habrá que hacer especial hincapié en los contenidos conceptuales, que serán aquellos que se impartan con una metodología donde el docente lleve la voz cantante, sobre todo explicando y mostrando, ayudado de las nuevas tecnologías, los aspectos conceptuales más importantes, interactuando siempre con el alumno. De este modo, la parte que puede ser menos activa no será tal, si el profesor y los alumnos establecen un nexo de participación constante, donde las preguntas del docente hacia su alumnado ayuden a mejorar esos conocimientos.

Por otro lado, los contenidos más procedimentales se pueden realizar con una metodología más activa, donde los alumnos sean más activos realizando tareas como interpretación de fotografías, mapas o textos.

Se fomentará el trabajo continuo del estudiante mediante el desarrollo en sus casas de comentarios de texto, que luego deberán exponer en clase o entregar al docente para que proceda a su corrección.

Debido a que se trata de un curso previo a la universidad, y de una duración menor que los cursos académicos anteriores no se pueden destinar muchas sesiones a trabajos de investigación o estudios de casos, pero sí que se realizarán debates para fomentar una actitud crítica hacia la sociedad de la guerra civil y un análisis comparativo con la actual y su evolución.

Pese a todo se busca un aprendizaje significativo, en el que el docente, al comienzo de cada clase realice preguntas donde el alumnado deba elaborar una respuesta con sus conocimientos y unos conceptos para que desarrolle su capacidad de aprendizaje, evitando las típicas preguntas y respuestas memorísticas que no llevan a un aprendizaje como el que se pretende.

Se realizará una actividad de investigación con el uso de las TIC donde deberán conocer si alguno de sus antepasados fue condenado por la Ley de Responsabilidades Políticas. Se trata de un estudio de casos a muy pequeña escala.

A modo de conclusión, un ejemplo aclaratorio de lo que se busca en el alumno como aprendizaje significativo. No se trata de que los alumnos conozcan los diferentes gobiernos que surgen en el bando republicano, sino de que razonen porqué esos gobiernos duran diferente tiempo, quién los integra, por qué se rompen, y al final les lleva a comprender por qué se suceden, puesto que se trata de razonar todos los elementos que giran en torno al concepto que se busca.

ACTIVIDADES Y SECUENCIACIÓN:

Disponemos de 8 sesiones (mas una extraordinaria) para la realización de la unidad didáctica con sus diferentes actividades.

1ª sesión: Presentación, introducción y evaluación inicial.

La primera sesión es de toma de contacto con los alumnos, donde se dedica parte del tiempo a la presentación del docente y a realizar una pequeña introducción sobre la guerra civil. Se buscará constantemente la interacción con el alumno, y tratando de que reflexione, lo ideal es que el propio alumno, con unas preguntas clave que realice el docente, puedan ser ellos mismos quienes elaboren la introducción.

Si el alumnado es capaz de elaborar una buena introducción y llegar hasta el nivel conceptual que el docente desea no hará falta realizar la evaluación inicial, pero en caso de que no se llegue hasta dicho nivel sí será necesaria para saber donde se encuentran los alumnos con esta unidad. Será tan importante valorar lo que conocen de la unidad didáctica de la guerra civil, como lo que saben de la unidad didáctica anterior (sobre la 2ª República), ya que están muy ligadas y es fundamental comprender la primera para entender la segunda.

2ª sesión: Reflexión inicial, golpe de estado e internacionalización de la guerra.

Antes de comenzar a explicar, el docente realiza preguntas de reflexión sobre lo que se conoce de la unidad, para comprobar que el aprendizaje de la clase anterior fue significativo. En esta ocasión se deben realizar preguntas clave para que los alumnos construyan por sí solos las causas que llevan a la guerra civil.

Una vez realizada esa primera parte, se trata el golpe de estado, la explicación del docente, debe ir acompañada de preguntas para mantener una interacción constante con el alumno. Además se debe mostrar a través del proyector mapas y lugares donde triunfa o fracasa el golpe para que los alumnos analicen. Se abre debate sobre este hecho.

Para finalizar la sesión, los alumnos leerán un fragmento del pacto de no intervención, y el docente explicará los aspectos más relevante de este tratado. De nuevo se tiene que proyectar un mapa a través del proyector, esta vez un mapa de ideologías predominantes de Europa para que los alumnos analicen la situación política en la que se contextualiza España.

Las tres actividades de la segunda sesión deben estar en constante interacción profesor y alumno, aunque siempre será necesaria la explicación del docente a fondo de los

aspectos más relevantes, así como la contestación clara y precisa de cualquier duda que tenga un alumno.

3ª sesión: Reflexión inicial y desarrollo militar de la guerra.

Antes de comenzar a explicar, el docente realiza preguntas de reflexión sobre lo que se conoce de la unidad, para comprobar que el aprendizaje de la clase anterior fue significativo. Las preguntas nunca serán explícitas, sino de reflexión, ya que se evita que el alumno recurra al aspecto memorístico, y de esta forma construyen con su reflexión el tema, uniendo unos temas con otros de la unidad didáctica.

El docente explicará, con la ayuda de mapas proyectados el desarrollo militar de la guerra, destacando aquellos aspectos más importantes de la contienda (conquista de Málaga, asedio a Madrid, conquista de Sevilla, batalla de Brunete, batalla de Belchite, bombardeo de Guernica, conquista del Norte, batalla de Teruel o batalla del Ebro, entre otros). Se hace especial hincapié en los acontecimientos que ocurren en Aragón por ser la comunidad autónoma donde se imparte la unidad didáctica.

Realización de un debate tras la visualización de fotografías de Caspe durante la guerra civil.

Visualización de un fragmento de la serie *Memoria de España*⁴ (10 minutos), correspondiente al desarrollo militar de la guerra civil, para que visualicen los aspectos que se han tratado en clase. Son vídeos impactantes que les ayudarán a entender mejor el terror de la guerra civil.

En esta sesión la interacción profesor – alumno debe ser constante para que el aprendizaje sea activo.

4ª sesión: Reflexión inicial y desarrollo político de la zona sublevada.

La reflexión inicial son preguntas de reflexión, y no memorísticas que realiza el docente a los alumnos para que unan unos conceptos de la materia con otros y construyan un aprendizaje significativo. Ya deben ir uniendo los aspectos del golpe, internacionalización y desarrollo militar de la guerra.

El docente explica el desarrollo político de la zona sublevada donde se tiende hacia la unidad, destacando episodios importantes como la Junta de Defensa Nacional, la proclamación de Franco como Caudillo de España o la unificación de los requetés con la FE de las JONS, entre otros. La explicación debe ser interactiva y apoyarse en imágenes o carteles para su explicación.

⁴ Serie de Televisión Española (TVE), producida en 2004.

Realización de un debate sobre la integración, bajo el mandato de Franco, de la Falange y los Carlistas. Deben extraer conclusiones y reflexiones sobre su significado.

Visualización de los acontecimientos vistos en clase en un fragmento de 5 minutos de la serie *Memoria de España*.

5ª sesión: Reflexión inicial y desarrollo político de la zona republicana.

La reflexión inicial de esta sesión será acumulativa como la de la sesión cuatro, incluyendo el desarrollo político de la zona sublevada, donde deben conocer por sí mismos hasta qué punto la unificación de poder ayuda o no, al desarrollo militar de la guerra.

Explicación del docente, acompañado de imágenes y carteles, del desarrollo político de la zona republicana. Deberán destacarse los aspectos más importantes de los sucesivos gobiernos que se producen, y que medidas promueven. Debe haber interacción con el alumno durante la explicación mediante preguntas de carácter intelectual.

Realización de un debate sobre los parecidos y diferencias del desarrollo político en ambas zonas y si eso afecta al desarrollo militar de la guerra o a la internacionalización del conflicto. Es el debate donde podemos comprobar si el aprendizaje ha sido significativo.

6ª sesión: Comentario de texto⁵ sobre la guerra civil⁶.

Se trata de una actividad que deben traer hecha para esta sesión. De los comentarios, el docente elige 6 al azar para corregir (vale para la nota final). El profesor corrige el comentario de texto valorando las respuestas de los alumnos en las diferentes partes del ejercicio (datos del autor, contexto del texto, tipología del texto, análisis y comentario y conclusiones).

Se trata de un ejercicio de mayor interacción que en las sesiones anteriores, puesto que el comentario lo tienen que realizar los alumnos y no el profesor. Pese a ello las respuestas de esta sesión son de tipo memorístico y menos intelectuales, pero es un ejercicio básico de cara a la selectividad.

⁵ Comentario de texto en Anexo I.

⁶ PRESTON, P. (1999). *La República asediada. Hostilidad internacional y conflictos internos durante la guerra civil* (pp. 11-12). Barcelona: Península.

7ª sesión: Reflexión inicial, conclusiones y trabajo de investigación.

La sesión se compone de unas preguntas de reflexión donde los alumnos ya tienen que enlazar todos los aspectos vistos en clase y a través de ellas extraer las conclusiones definitivas sobre la guerra civil. Si el alumnado es capaz de unir los conceptos más importantes de la unidad didáctica y sacar las conclusiones adecuadas, para las que se les ha capacitado a lo largo de la unidad, el aprendizaje de la guerra civil habrá sido significativo y productivo.

Explicación de la Ley de Responsabilidades políticas (1939) con ejemplos clarificadores.

Actividad de trabajo en pequeños grupos con ordenadores. Los alumnos deben buscar en la página web de DARA⁷ (Red de Archivos de Aragón) a familiares (normalmente abuelos) para ver si se han visto afectados por la Ley de Responsabilidades Políticas. La actividad terminará con una puesta en común de los resultados encontrados.

8ª sesión: Comentario de texto⁸ sobre la Ley de Responsabilidades Políticas⁹.

Elección de 6 comentarios al azar entre el alumnado para calificar. El resto de alumnos deberán corregir en clase los fallos, siguiendo el mismo proceso que en la sesión 6ª.

En la puesta en común se debate sobre las diferencias que ha habido entre las respuestas de los alumnos y porqué.

Introducción de la unidad didáctica 11 (La España de Posguerra)

9ª sesión: (extraordinaria) Actividad de innovación.

A través de textos, imágenes o pequeños cortometrajes, el alumnado debe identificar los principales rasgos de la guerra civil. El objetivo principal es que lleguen a lo más profundo de los conceptos que ya conocen y saquen conclusiones de porqué se polariza la sociedad en esta etapa.

El significado de: que democracia y revolución se unan, y porqué.

El significado de: que fascismo, catolicismo, tradicionalismo y lucha de clases se unan, y porqué.

A través de un texto final deberán extraer una conclusión final de todos los conceptos, cuya principal misión es indagar en qué significa que éste bando gane la guerra civil

⁷ Se puede consultar en: <http://dara.aragon.es/opac/app/home/>

⁸ Comentario de texto en Anexo II.

⁹ Boletín Oficial del Estado, 13 de febrero de 1939. Reproducido en HERNANDEZ, J. (2004), *Historia de España. 2.º Bachillerato. Fuentes documentales* (p. 132), Madrid: Akal.

(que valoren los conceptos mucho más a fondo, por ejemplo: la justicia social, la obediencia, y conceptos de este tipo que no se han visto en clase, sino que están en el fondo de los conceptos generales.

TEMPORALIZACIÓN:

Las ocho sesiones quedarán repartidas en cuatro semanas diferentes. Teniendo en cuenta que se dispone de tres horas lectivas por semana, y que las vacaciones de semana santa son en las fechas de la unidad quedará encuadrado de la siguiente forma:

2º bachillerato de Ciencias Sociales: (clases lunes, miércoles y jueves)

Sesión 1: lunes, 23 de marzo de 2015

Sesión 2: miércoles, 25 de marzo de 2015

Sesión 3: jueves, 26 de marzo de 2015

Sesión 4: miércoles, 8 de abril de 2015

Sesión 5: jueves, 9 de abril de 2015

Sesión 6: lunes, 13 de abril de 2015

Sesión 7: miércoles, 15 de abril de 2015

Sesión 8: jueves, 16 de abril de 2015

2º bachillerato Científico: (clases miércoles, jueves y viernes)

Sesión 1: miércoles, 25 de marzo de 2015

Sesión 2: jueves, 26 de marzo de 2015

Sesión 3: viernes, 27 de marzo de 2015

Sesión 4: miércoles, 8 de abril de 2015

Sesión 5: jueves, 9 de abril de 2015

Sesión 6: viernes, 10 de abril de 2015

Sesión 7: miércoles, 15 de abril de 2015

Sesión 8: jueves, 16 de abril de 2015

2º bachillerato Tecnológico: (clases lunes, martes y miércoles)

Sesión 1: miércoles, 18 de marzo de 2015

Sesión 2: lunes, 23 de marzo de 2015

Sesión 3: martes, 24 de marzo de 2015

Sesión 4: miércoles, 25 de marzo de 2015

Sesión 5: martes, 7 de abril de 2015

Sesión 6: miércoles, 8 de abril de 2015

Sesión 7: lunes, 13 de abril de 2015

Sesión 8: martes, 14 de abril de 2015

Sesión 9¹⁰: miércoles, 15 de abril de 2015

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

La evaluación será formativa, donde se verá la progresión de los alumnos a comienzo de cada clase con actividades de reflexión sobre la unidad, para que unan unos conceptos de la materia con otros y construyan el conocimiento por sí solos. Además se evaluará el resultado final mediante comentarios de texto y una prueba escrita que engloba a varias unidades didácticas.

Los criterios de evaluación específicos son los siguientes:

- Asistencia a clase, realización de los comentarios y participación en los debates.
- El alumno se expresa adecuadamente de forma oral (debates o preguntas) como escrita (exámenes y comentarios).
- Identifica y relaciona la evolución de la guerra, tanto militar como política de los dos bandos en un solo acontecimiento, sabiendo establecer una buena periodización cronológica.
- Localiza geográficamente los dos bandos, su evolución y los principales acontecimientos o batallas que se producen en el transcurso de la guerra.

¹⁰ Sesión extraordinaria de innovación. A realizar solo por un grupo. Explicación de la sesión en la página 12.

- Comprende la relación entre la segunda república y la guerra civil, diferenciando los posicionamientos ideológicos y que sectores de la sociedad se identificaban con cada uno de dichos posicionamientos.
- Diferencia los diferentes gobiernos que se suceden en el bando republicano por sus características, así como la comprensión del proceso que lleva al bando sublevado al poder único.
- Entiende el pacto de no intervención y que potencias se lo saltan (y a favor de que bandos) para tratar de desequilibrar la balanza en la guerra. Identifica que tipo de ayudas recibe un bando u otro del extranjero.
- Reconoce los diferentes posicionamientos políticos existentes en el contexto europeo y los asocia con España y su relación con el estallido de la Segunda Guerra Mundial.
- Entiende de que forma la Guerra Civil Española sirve como preparación, o como un episodio más de la Segunda Guerra Mundial.
- Entiende la Ley de Responsabilidades Políticas y su aplicación. Identifica claramente esta ley con la violación del principio legislativo de la no retroactividad y reconoce a que acontecimientos se remonta la ley para violar dicho principio.
- Engloba la Guerra Civil dentro del marco cronológico de la España del siglo XX, y de la España de la Edad Contemporánea.

EVALUACIÓN:

La evaluación constará de dos partes claramente diferenciadas. Un 90% de pruebas escritas (exámenes o comentarios de texto), y un 10% de ejercicios de clase (trabajos de investigación, participación en debates, participación en clase u otros aspectos que puedan surgir durante el proceso didáctico).

Del 90% de pruebas escritas, la calificación quedará repartida de la siguiente forma:

El examen¹¹ valdrá un 70%, englobará las unidades didácticas 9, 10, 11 y 12¹². Constará de un tema a desarrollar (5 puntos), comentario de un texto histórico (3 puntos) y definición de términos (a elegir 4 de 5), que normalmente englobarán a los vistos durante todo el curso (2 puntos).

El comentario de texto¹³ recogido al azar entre los alumnos valdrá un 30%¹⁴.

Del 10% de ejercicios de clase destaca el trabajo de investigación en DARA, la participación en clase, y sobre todo, lo que más peso tendrá, la participación en los diversos debates que se produzcan en clase.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:

Las medidas de atención a la diversidad en la unidad didáctica serán comunes a las que marque la programación didáctica del curso. Al no estar en los cursos de educación secundaria obligatoria, y ser una educación opcional, se presupone que todos los alumnos parten desde el mismo nivel.

Pese a ello el docente podrá preparar material didáctico especial o diferente para los alumnos en función de lo que requieran sus características si son muy diferentes, siempre atendiendo a las diferentes metodologías que puede necesitar el alumnado en función de su forma de aprendizaje.

¹¹ Un ejemplo de examen en Anexo III.

¹² Unidad 9: Los intentos de modernización: La Segunda República (1931-1936)

Unidad 10: La destrucción de la democracia española: La Guerra Civil (1936-1939)

Unidad 11: Los años de la posguerra: Autarquía y aislamiento (1939-1953)

Unidad 12: El desarrollismo y la consolidación del régimen (1953-1975)

¹³ Si en esa unidad no le toca al alumno entrega de comentario el examen valdrá el 100% de este apartado.

¹⁴ En Anexo IV se puede apreciar una rúbrica de cómo se corrige el comentario de texto.

ANEXO I

La guerra civil de 1936-1939

"La investigación local en España y en otros lugares ha enriquecido nuestra perspectiva sobre la crisis de los años treinta y también ha subrayado uno de los dos factores fundamentales de la Guerra Civil española: en sus orígenes, consistió en una serie de enfrentamientos sociales españoles, y muchos de los problemas que surgieron en la zona republicana derivaron de una resolución incompleta de algunos de esos conflictos. Los investigadores españoles y extranjeros han contribuido a confirmar la otra verdad fundamental sobre la guerra: durante la misma y tras ella, constituyó un episodio más en la gran Guerra Civil europea que acabó en 1945. La derrota final de la República española se produjo después de un cerco constante de tres años durante los cuales se vio asediada desde fuera y desde dentro; desde fuera, por las fuerzas del fascismo internacional y sus cómplices inconscientes entre los Estados democráticos y, desde dentro, por las fuerzas de la extrema izquierda que antepusieron sus ambiciones revolucionarias al propósito de realizar un esfuerzo bélico centralizado".

PRESTON, P. (1999). *La República asediada. Hostilidad internacional y conflictos internos durante la guerra civil* (pp. 11-12). Barcelona: Península

ANEXO II

Ley de Responsabilidades Políticas (1939)

«Art. 1.º Se declara la responsabilidad política de las personas, tanto jurídicas como físicas que desde 1.º de octubre de 1934 y antes de 18 de julio de 1936, contribuyeron a crear o a agravar la subversión de todo orden de que se hizo víctima a España y de aquellas otras que, a partir de la segunda de dichas fechas, se hayan opuesto o se opongan al Movimiento Nacional con actos concretos o con pasividad grave.

Art. 2.º Como consecuencia de la anterior declaración [...] quedan fuera de la ley todos los partidos y agrupaciones políticas y sociales que, desde la convocatoria de las elecciones celebradas el 16 de febrero de 1936, han integrado el llamado Frente Popular, así como los partidos y agrupaciones aliados y adheridos a éste por el solo hecho de serlo, las organizaciones separatistas y todas aquellas que se hayan opuesto al Triunfo del Movimiento Nacional [...].

Art. 3.º Los partidos, agrupaciones y organizaciones declaradas fuera de la ley, sufrirán la pérdida absoluta de sus derechos de toda clase y la pérdida total de sus bienes. Estos pasarán íntegramente a ser propiedad del Estado [...].»

Boletín Oficial del Estado, 13 de febrero de 1939. Reproducido en HERNANDEZ, J. (2004), *Historia de España. 2.º Bachillerato. Fuentes documentales* (p. 132), Madrid: Akal.

ANEXO III

Ejemplo de examen:

- 1) Desarrolla el siguiente tema destacando los aspectos más importantes. (5 puntos)

La II República española.

- 2) Realice el comentario del siguiente texto: (3 puntos)

La Ley de Responsabilidades Políticas

- 3) Defina correctamente 4 de los siguientes términos (2 puntos)

Al-Ándalus

Mudéjares y moriscos

Señorío

Paz de Westfalia

ANEXO IV

Rúbrica para la corrección del comentario de texto:

	Comentario	Autor y tipología del texto	Conclusiones y reflexión	Ortografía y gramática
Sobresaliente	Engloba todos los contenidos importantes a los que hace referencia el comentario	Comenta bien al autor citando obras suyas y analiza bien la tipología del texto	Realiza una conclusión resaltando los aspectos más importantes. Realiza una reflexión propia y profunda	No comete ninguna falta ortográfica y se expresa adecuadamente
Notable	Engloba los contenidos más importantes pero no los explica mucho	Hace referencia al autor y analiza la tipología del texto de forma correcta	La conclusión es acorde con el comentario y realiza una reflexión sobre éste	Prácticamente no hay faltas de ortografía y se entiende lo que dice
Aprobado	No engloba todos los conceptos importantes pero sí algunos	Simplemente menciona al autor y menciona de que tipología de texto se trata	La conclusión habla del comentario pero apenas reflexiona sobre éste	Hay alguna falta de ortografía y se entienden los puntos clave
Suspense	No entiende que contenidos son importantes y no hay referencias sobre ellos	No hace referencia al autor ni de qué tipo de texto se trata	No hay conclusión ni reflexión final sobre el comentario	Hay muchas faltas de ortografía y no se entiende lo que quiere decir

ANEXO II:

INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN:

**EL CONCEPTO DE
GUERRA CIVIL**

ADRIÁN GAVÍN ARCOS

Máster de profesorado

Universidad de Zaragoza

ÍNDICE:

Introducción.....	Página 3
Planteamiento general y contexto.....	Página 3
Presentación del problema objeto de estudio.....	Página 6
Metodología.....	Página 8
Presentación de resultados.....	Página 12
Discusión de resultados y conclusiones.....	Página 20

INTRODUCCIÓN:

Se ha realizado un proyecto de innovación-investigación con alumnos de 2º de bachillerato del IES “Mar de Aragón”, de la rama tecnológica, sobre el concepto de Guerra Civil. Esto significa que los alumnos tienen entre 17 y 18 años, y los repetidores pueden llegar a tener 19 años. El principal motivo para la realización de la investigación es comprobar si los alumnos han conseguido realizar una red conceptual, a través de este concepto muy general, pues tienen una unidad didáctica entera para la Guerra Civil, hasta los significados más profundos que engloba y dan sentido a esta guerra vivida en España entre 1936 y 1939. A simple vista, con el trabajo de aula, la participación fue muy alta, alumnos muy involucrados y se observó un desfase entre alumnos, ya que unos conseguían llegar a los conceptos de una forma mucho más profunda que otros.

PLANTEAMIENTO GENERAL Y CONTEXTO TEÓRICO DEL ESTUDIO:

El diagnóstico de la situación es complicado de ver para un profesor en prácticas, pues apenas conoce al alumnado, ya que en un período de seis sesiones es difícil observar y diagnosticar el problema, si bien es cierto, que en alumnos de segundo de bachillerato, uno de los mayores problemas se trata de que solo les interesa la eficiencia, solo buscan datos para memorizar y sacar la mejor nota posible.

Por esta razón, nombraré algunos de los problemas que citan autores que han tratado el tema. Mario Carretero (2011) habla de las grandes dificultades que supone para los niños y adolescentes la comprensión de conceptos históricos, normalmente estos conceptos suelen provenir de las ciencias sociales, que se caracterizan por tener conceptos bastante complejos y abstractos, que suelen ser difíciles de entender. Aunque en general lo que se puede destacar es el desconocimiento, por parte del alumno, de la realidad a la que se refiere el concepto, pilar fundamental para comprenderlo y que si no se tiene, es lo que le da una enorme dificultad. Con este desconocimiento se hace ya casi imposible poner en relación dos conceptos o más, sobre todo, como apunta Carretero, cuando uno de ellos incluye a otro.

Otros autores que han trabajado mucho el aprendizaje de conceptos, junto con Carretero, son Asensio y Pozo (1991), quienes no solo buscaban comprender si los alumnos comprendían los conceptos, sino hasta que punto conseguían llegar. Consiguieron demostrar que, con la edad, los alumnos mejoran sus conocimientos de conceptos históricos, pero los propios conceptos les plantean más problemas que cuando son más jóvenes. Otro aspecto a resaltar en las conclusiones que nos aporta el marco teórico son las condiciones del centro escolar, donde se aprecia que influyen

mucho más las pedagógicas que las sociales, con lo que los autores ven a las primeras como determinantes para el buen conocimiento de conceptos de tipo social.

Estos autores también han experimentado con conceptos de diferente índole, por ejemplo, comparando conceptos de tipo cronológico, sociopolítico y personalizado. La conclusión que sacan los autores del proyecto, es que los conceptos de tipo personalizado siempre son los más sencillos a pesar de la edad. Pero cuando los alumnos son jóvenes y están en los primeros cursos de la ESO, los conceptos cronológicos y sociopolíticos les resultan igual de complicados, y lo que a lo largo de esta secundaria consiguen mejorar son los de contenido sociopolítico, ya que en cursos posteriores, el alumnado los comprende mucho mejor que los de tipo cronológico.

De nuevo Carretero, Asensio y Pozo (1991) nos aportan otras conclusiones muy interesantes para nuestro estudio. Se trata de la evolución de los conceptos sociales en el alumno, donde destacan que el alumno pasará, a medida que vaya creciendo, de unos conceptos con dimensiones más concretas a obtener ideas más abstractas de dicho concepto. Esto irá ligado a la idea de que, por un lado el alumno entenderá primeramente los conceptos de forma aislada, para posteriormente, ir comprendiendo que se puede formar una red conceptual y relacionar varios conceptos. Hasta los dieciséis años, o incluso, hasta edades posteriores, un alumno puede que no sea capaz de establecer conexiones entre diversos aspectos del mundo social. Con los procesos de cambio sucederá algo parecido hasta las mismas edades, pues hasta ese momento el alumno no concibe los cambios sociales, de manera que apenas aprecia que pueda haber modificaciones, porque como dicen los autores, el alumnado entiende que “las cosas son como son”.

Por otro lado habría que destacar que, sobre esta actividad, nos hablan Jon Nichol y Jacqui Dean (1997), donde resaltan el proceso de andamiaje para dar más sentido a esa elaboración de redes de conocimientos, ya que, aunque cada alumno entienda las cosas de forma diferente siempre compartirán elementos de forma significativa. Precisamente estos autores aluden a otro de los principales investigadores que apostaban por los conceptos como es el caso de Jerome Bruner, ya que el trabajo con conceptos de forma asidua consigue que aumente la red conceptual y se vaya refinando su conocimiento.

Otra autora que trata el mismo tema es Hilary Cooper (1994), quien considera fundamental para el proceso la interacción entre los alumnos y la interacción con el profesor. Cuando se apoyan unas ideas sobre las de otros compañeros para realizar la construcción conceptual es cuando se llega al proceso de andamiaje.

Autores como Marton, Runesson y Tsui (2004), hablan de que es muy importante para que los alumnos desarrollen capacidades la construcción de lo que denominan “formas de ver”, a través de las formas de actuar y de experimentar. Un aspecto social se puede apreciar de diferente forma por dos personas distintas, lo que significa que una persona le verá unas características y la otra persona podrá apreciar aspectos que no tengan nada que ver o sí, pero diferentes. La sensibilización de cada persona hacia ciertos aspectos marcará mucho la forma de ver.

Para finalizar, habría que destacar que son muchos los autores que han estudiado el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En la década de los años 70, con Peel (1971) y Hallam (1979) se abrió un marco poco optimista para el aprendizaje de los aspectos sociales, por los estudios que habían realizado estos autores. En la década posterior se abrieron nuevas opciones con las teorías del desarrollo cognitivo de los alumnos hasta los 16 años, que no les permitía comprender tan a fondo los conceptos sociales. La cuestión es trabajar la forma conceptual que se propone en este trabajo para que el alumno esté familiarizado con los conceptos sociales y la conexión entre ellos a través de una red conceptual que les permita construir un concepto general con garantías de aprendizaje significativo.

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO:

El concepto que va a ser objeto de investigación en el curso de 2º de bachillerato (tecnológico) es el de Guerra Civil. Se ha elegido este concepto porque los alumnos estudian la Guerra Civil española como un episodio más de la historia de España, estudiándose el desarrollo militar (batallas sobre todo), el desarrollo político (diferentes tipos de gobierno) y la internacionalización de la guerra, además de las causas y consecuencias que rodean a dicho acontecimiento bélico. Pero con esta investigación conoceremos si el alumno ha llegado realmente a lo más profundo del significado de la guerra civil, observando si distingue los rasgos que están dentro de este concepto.

Una de las principales dimensiones del concepto se trata de ver que sectores sociales o políticos se encuentran involucrados en la guerra. Para ello se ha realizado un triángulo con los tres “polos” políticos existentes: Democracia en un lado del triángulo; fascismo y tradición en otro; y finalmente, comunismo y anarquismo en la tercera punta del triángulo.

Pese a tener un triángulo con las tres grandes formas de hacer política que se manejaban en la sociedad de entreguerras, hay que destacar que en la guerra civil existen solo dos bandos, así que una segunda dimensión, interesante será conocer qué representa cada uno de los dos bandos.

Por un lado, trataremos de comprobar si el alumno consigue establecer una red conceptual sobre el bando republicano, con dos claras intenciones, la primera, que conozcan claramente qué sectores forman este bando, su homogeneidad o no. Aquí tenemos varios conceptos como el de democracia y el de revolución que van juntos en el mismo bando. El concepto de democracia que se asocia más al orden, y el de revolución, más asociado a comunistas y anarquistas. En segundo lugar, aparece lo más complejo, ¿porqué dos conceptos que, normalmente nunca irían juntos, en este caso sí que lo hacen? Aquí no se busca la clásica respuesta de “luchar contra el fascismo”, sino que se busca ahondar en los valores que llevaban cuajándose desde principios de siglo, con ese cambio de ideas de la generación del 98. Que de este apartado saquen valores como el de la libertad, sería ya un síntoma muy bueno en la investigación, y si lo relacionan como una forma de llegar a la justicia social sería la relación de conceptos idónea para el curso en el que están.

Por otro lado, el alumno deberá establecer una red entre aquellos conceptos que podrían definir el conglomerado de sectores sociales que se encuentran en el bando sublevado. Aquí al alumno debería identificar sin problemas al tradicionalismo, formado por los católicos y por los militares, al fascismo, y a los intereses de las clases altas. De nuevo, al igual que con el bando republicano, debemos conseguir que recapaciten sobre por qué estos sectores sociales diferentes se unen. No se busca tampoco la clásica respuesta de “derrotar a la república”, sino que se persigue que los alumnos identifiquen el objetivo

que tienen de derrotar a conceptos más profundos como el de proletarismo o republicanismismo (en su sentido laico).

Para finalizar y comprobar los resultados, necesitamos que los alumnos lleguen a establecer una conexión con aquellos valores o rasgos que se pierdan con la guerra, y que identifiquen los conceptos sociales que surgen a raíz de que uno de los dos bandos gane la guerra. En resumen sería: qué significa que el bando sublevado gane la guerra civil. Si los alumnos solo se fijasen en lo que se imparte en clase darían respuestas como “una dictadura, Franco durante cuarenta años, etc.”. Lo que se busca es que lleguen a lo profundo del aspecto social, necesitamos que el alumno consiga llegar a la conclusión de que el principal significado de la victoria sublevada en la guerra civil nos va a llevar a conceptos como el de orden, el de jerarquía, el de catolicismo o el de obediencia.

Lo que se va a buscar es hasta qué punto los alumnos consiguen establecer un nexo y una red de conocimientos sobre la guerra civil y todo lo que lleva a su conceptualización más profunda. Es fundamental que los alumnos sepan, de primeras identificar, al menos qué sectores sociales forman ambos bandos y qué les caracteriza. Si el alumno no es capaz de establecer una red conceptual entre los diferentes conglomerados que forman un bando u otro, es prácticamente imposible que consigan establecer nexos o conclusiones del significado de la guerra civil.

Para que el alumno comience a realizar esa relación conceptual se puede iniciar con la formación del triángulo citado al comienzo de este apartado, donde teníamos en cada punta un tipo de política diferente (democracia, comunismo/anarquismo y tradicionalismo/fascismo). Si el alumno identifica tres puntas del triángulo y tan solo dos bandos en la guerra civil, es fácil que su esquema cognitivo comience a relacionar que una de las tres puntas desaparece con la guerra civil. Se elige este comienzo para que el alumno aprecie que la democracia queda pisoteada y aprisionada, y ello les lleve al concepto de polarización social. Una vez situados en este concepto se podrá tratar mucho mejor los dos tipos de redes conceptuales, el que se haga para un bando y para el otro, para, finalmente poder unirlo todo en una gran red conceptual que les lleve a identificar lo más profundo de la guerra civil, y no se queden en lo superficial, que es lo que ven en clase todos los días.

Si el alumno consiguiese trabajar así cada concepto social complicado, acabaría dominando sin ningún problema las ciencias sociales y la historia, y el aprendizaje significativo de esta asignatura (Historia de España) sería muy fructífero.

METODOLOGÍA:

La actividad dedicada al proyecto de innovación e investigación se encuadró en la unidad didáctica sobre la guerra civil, aunque al ser en segundo de bachillerato, solo se pudo contar con una sesión para su realización, pues el calendario de este curso es más corto debido al examen de selectividad, y la tutora de mi centro solo me concedió una sesión. Como el centro cuenta con proyectores en todas las aulas, pudimos realizar la sesión con el programa *Power Point* proyectado para que los alumnos pudiesen apreciar mejor los documentos sobre los que se iba a basar la actividad.

Para la realización de la actividad se plantearon cuatro cuestiones, aunque previamente a éstas se les ofrecía un documento como base para la ayuda a su esquema cognitivo. En primer lugar, como aparece en el apartado anterior, se buscaba que el alumno identificase la sociedad polarizada para conseguir distinguir claramente dos bandos. Para ello se recurrió a un documento que explica qué ocurría en un pequeño pueblo de Zaragoza durante los primeros días de la contienda, escrito por una persona que vivió el momento que se describe y lo contó en un libro de sus memorias. Este es el texto que los alumnos tuvieron como primer documento para la realización de la actividad:

“El pueblo entero estaba ardiendo, incluso la iglesia. Primero entraban los de derechas y mataban a todos los que no les eran afines, lo destrozaban todo. Luego llegaban los de izquierdas y hacían lo mismo, o peor. El pueblo estaba sumido en el caos, así que nos dimos la vuelta y volvimos hacia Herrera de los Navarros”.

Descripción del pueblo de Luesma (Zaragoza) durante la Guerra Civil, recogido en el libro *Historia pura y dura*, de Asunción Pascual (2005).

Este documento textual iba acompañado de una fotografía en blanco y negro, que aparece en el mismo libro, donde se aprecia una casa medio derruida quemándose. Para tratar de que los alumnos profundizasen más en los conceptos de polarización social y otros relacionados, se les planteó la pregunta siguiente: *¿Porqué motivos crees que, tanto los de derechas como los de izquierdas, hacían eso? ¿De qué era consecuencia?*

El alumno debe apreciar que no había término medio, o se era de un bando o de otro, porque si no eras de ningún bando también te mataban por no apoyar a la causa que fuese pertinente, ahí es donde pueden comenzar apreciando el concepto de polaridad social, y por ende, quedan dos bandos claramente diferenciados.

Una vez realizado el primer paso, se pasa al segundo documento, donde lo que se trata es, de que, esos dos bandos que, esperemos, hayan sabido distinguir, los exploren mucho más a fondo. El documento dos es un texto de un historiador, realizado tras la muerte de Franco, y hace referencia al bando republicano, donde se busca que el alumno, primeramente conozca quiénes forman ese bando y que les caracteriza. Una vez hecho esto deberán llegar a aquellos aspectos más profundos que unen a las diferentes partes de este bando.

Para ello se utiliza el siguiente texto:

“La única fuerza capaz de resistir a los rebeldes era la de los sindicatos y los partidos de izquierdas. Pero, para el gobierno, utilizar esta fuerza significaba aceptar la revolución. No es sorprendente que Casares Quiroga vacilara antes de dar este paso. Pero, en el punto al que habían llegado las cosas en España el 18 de julio por la noche, tal paso era también inevitable”.

TOMAS, Hugh (1976), *Debate sobre la entrega de armas al pueblo en julio de 1936*.

Las dos primeras líneas del texto son muy explícitas para hallar conclusiones de que revolución y democracia tenían muchos elementos diferenciadores, pero ésta última tenía que refugiarse en la primera para poder seguir llevándose a cabo en España. Una vez identificado esto, sería fundamental que los alumnos lo relacionasen con aquellos valores democráticos principales (tolerancia, convivencia, libertad, justicia social, etc.).

Para que los alumnos reflexionen sobre este concepto se planteó la pregunta de la siguiente forma: *¿Qué estilos de políticas se llevan a cabo en la zona republicana? ¿Qué se pierde con el desgobierno?*. La primera pregunta era clara para que supiesen distinguir ambos bandos con sus características y la segunda para que indaguen en los valores democráticos más profundos que se pierden.

El tercer documento trata de ayudarles con el esquema conceptual del bando sublevado. Se trata de un texto bastante actual, ya del siglo XXI, que expresa de una forma bastante clara los objetivos más profundos de estos sectores, ya pensando en lo que podría pasar al finalizar la guerra. El texto dice así:

“Se mataba para eliminar a los peligrosos o potencialmente peligrosos, pero también se mataba pensando en los que sobrevivían. La población se constituye en carne de laboratorio para un proyecto totalitario de doctrina militarista, fascista y clerical. Hombres y mujeres serán sometidos a un proceso de trituración de la personalidad con el objeto de hacer posible su posterior reeducación en la doctrina victoriosa”.

NÚÑEZ DÍAZ-BALART, Mirta (2009)

En el centro del texto, el alumnado puede ver con facilidad que conglomerado, más o menos, forma este bando, aunque no aparece tan explícito el sector tradicional. Así que en esta parte habría que centrarse más en qué es lo que se busca por parte de este grupo, donde las dos últimas líneas a los alumnos les pueden servir para comenzar a realizar su red conceptual sobre este bando.

Para conseguir tratar de ayudarles un poco más se les planteó la siguiente pregunta: *¿Qué tipo de estado se está gestando en el bando sublevado?* Con la respuesta tienen que responder, por un lado, quiénes van a estar al frente de ese estado, pero si la red conceptual es profunda, hablarán sobre los valores de esa “reeducación” sobre los nuevos habitantes del régimen que dice el texto.

Esta es la primera parte de la sesión. Como se ha podido apreciar, consta de tres documentos gráficos y textuales sobre los destrozos de la guerra por los dos bandos, y luego, un documento particular de cada bando. Esta documentación se acompaña de preguntas que puedan ayudar al alumno a encontrar de una forma más acertada sus ideas. Esta primera parte nos ha llevado realizarla aproximadamente entre 20 o 25 minutos.

La segunda parte de la sesión es totalmente diferente. Los alumnos dejan de escribir sus respuestas individuales, y van a construir las redes conceptuales entre todos. Es en esta parte donde el docente, a través de preguntas, y ayudado por la pizarra puede ir esquematizando y haciendo más visible los diferentes conceptos (unos más profundos que otros) que hay dentro del de Guerra Civil. El docente trata de llevar a los alumnos por el camino que tiene pensado antes de comenzar la sesión, es decir, que el alumno a partir del concepto de polarización social trate de diferenciar claramente dos conglomerados opuestos formados entre sí por ideas comunes y contrarias, para finalmente poner en común todo lo visto hasta entonces. Pero es aquí cuando los alumnos interactúan en clase construyendo la red entre todos y el resultado de lo explicado en clase puede llevar por otros derroteros también válidos.

Para esta parte de la sesión habría que tener en cuenta varios factores. Uno importante es el de andamiaje, el alumno se ayuda de las ideas del docente o de sus compañeros para establecer su red conceptual, aunque sí que es cierto que no todos serán así, unos sabrán captar más ideas que otros. Además en esta parte influye mucho la desigualdad en la participación, de forma que un alumno que participe mucho puede influir bastante en la construcción del concepto de otro compañero, pero si se produce el caso contrario, que apenas se participa, quien no participa apenas ayuda a los demás con ideas, e incluso, en muchas ocasiones, no se ayuda a sí mismo, aunque este hecho se comentará en otro apartado sobre la escala de participación. La misión del docente es tratar de que participen todos los alumnos de una forma bastante ordenada y equitativa, aunque tampoco se le puede negar respuesta a un alumno si habla mucho, pues es el momento en el que está tratando de crear su red conceptual.

Una vez realizada la segunda parte de la sesión, donde se produce un debate constructivo de unos 20 minutos, pasamos a la tercera y última parte de la sesión. Se realiza una pregunta transversal y profunda para conseguir ver hasta qué punto han llegado los alumnos en el concepto de Guerra Civil. Lo que se presupone, es que de las primeras tres cuestiones a la cuarta debería haber un cambio con respecto a esta última (que puede ser muy apreciable, o apenas apreciable), ya que lo que les diferencia han sido los 20 minutos de construcción grupal del concepto.

Para esta última parte se ha elegido formularles la siguiente pregunta: *¿Qué significa que el bando sublevado gane la guerra?* Esta pregunta es lo suficientemente transversal como para que el alumno pueda recapacitar sobre aquellos valores que se pierden y aquellos valores que llegan con el nuevo régimen. Cuanto más profunda sea la reflexión, el alumno conseguirá llegar más al fondo de la red conceptual, pues si dicha

reflexión es muy superficial, simplemente se limitará a decir lo que ha visto en clase y el aprendizaje no será muy significativo.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS:

Antes de pasar a presentar los resultados de la investigación debemos reseñar que se pudo poner en práctica los tres documentos previstos y las cuatro preguntas previstas en la sesión que tenía una duración de 50 minutos. Recordar también que se trata de alumnos del bachillerato tecnológico, quienes no cursaron la asignatura de Historia Contemporánea Universal en primero de bachillerato, y no están tan familiarizados con los conceptos sociales como pueden estarlo otros alumnos. Otro aspecto a tener en cuenta es que eran 20 alumnos en clase pero solo asistieron 15 a la actividad, de los cuales uno es de procedencia rumana, pero totalmente integrado en el grupo.

Para presentar los resultados de una forma ordenada voy a proceder a realizar una categorización en función de los rasgos más importantes que se han ido encontrando en las respuestas del alumnado.

RASGO 1: POLARIZACIÓN SOCIAL

¿Hasta qué punto consiguen los alumnos identificar la polarización social en la guerra civil?

CAT 3 La sociedad se polariza por el fracaso de la democracia

La polarización social que el alumno observa en esta categoría distingue que queda dividida en dos partes diferenciadas por la ideología, pero porque el punto de equilibrio (la democracia) queda aprisionado y pisoteado por los dos extremos.

CAT 2 La sociedad se divide en dos: derechas e izquierdas

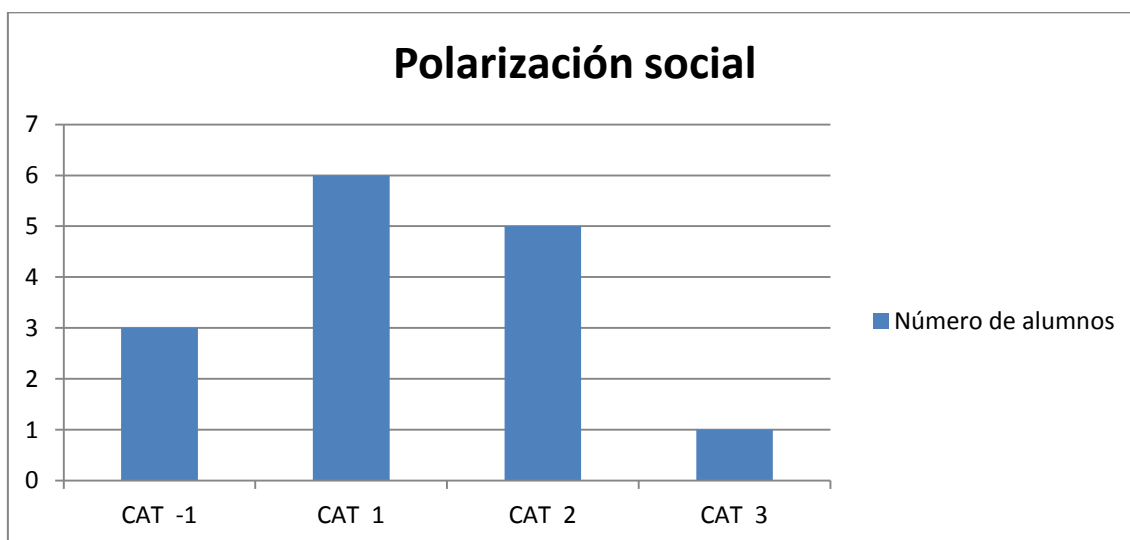
La polarización social que el alumno observa en esta categoría es que la sociedad queda dividida en dos partes debido a las ideologías (derechas e izquierdas) y que el objetivo principal es ganar la guerra.

CAT 1 La sociedad queda dividida para que cambie el poder

La polarización social que el alumno identifica es muy leve, la ve únicamente para demostrar que hay dos partes que buscan conseguir el poder, sin llegar a valorar sus ideologías a lo largo de este tiempo. Se concibe como dos bandos que buscan el poder.

CAT -1 La guerra civil provoca terror sin precedentes

El alumno no comprende una polarización social tal cual, sino que observa que se trata de escarmentar al enemigo, sin tener clara una noción de partes enfrentadas y porqué.



CAT -1 Los alumnos número 4, 5 y 15.

CAT 1 Los alumnos número 6, 7, 11, 12, 13 y 14.

CAT 2 Los alumnos número 1, 3, 8, 9 y 10.

CAT 3 El alumno número 2.

RASGO 2:

¿Hasta qué punto los alumnos consiguen identificar la revolución como un elemento más de polarización social, en el sentido de que se ataca a la democracia por la izquierda? (Recordamos que en el otro bando se ataca a la democracia por la derecha)

CAT 3 Revolución inevitable

La revolución es inevitable porque la democracia no puede con los sectores tradicionales. La revolución es una causa más de la polarización social, es una forma de compensar el radicalismo de derechas en las izquierdas.

CAT 2 La revolución tenía una ideología clara

La revolución se produce porque sectores, como por ejemplo los anarquistas, buscan la lucha frente al fascismo, mientras que la democracia buscaba llegar a pactos pacíficos para evitar la guerra.

CAT 1 El bando republicano estaba formado por revolucionarios y grupos más moderados.

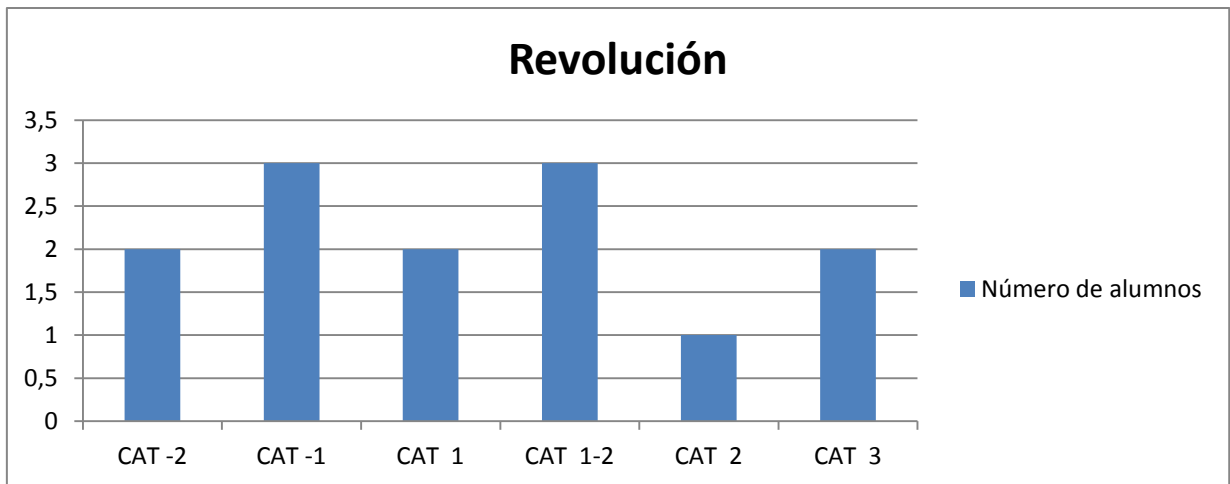
En el bando republicano había revolucionarios y partidos de rango más democrático que luchaban por la misma causa sin llegar a acuerdos.

CAT -1 El bando republicano solo es democrático

En esta categoría el alumno solo aprecia que en el bando republicano hay una democracia con diferentes tipos de partidos e ideologías, pero no identifica ninguna revolución.

CAT -2 El bando republicano es resistencia anti-fascista.

El bando republicano consistía en tratar de resistir los ataques que se hacían desde los sectores fascistas.



CAT -2 Los alumnos 6 y 10.

CAT -1 Los alumnos 1, 3 y 9.

CAT 1 Los alumnos 2 y 4.

CAT 1-2 Los alumnos 11, 12 y 13.

CAT 2 El alumno 5.

CAT 3 Los alumnos 7 y 8.

*Los alumnos 14 y 15 no pueden profundizar en el concepto, pues no conocen lo más superficial (Afirman que los carlistas forman parte de los partidos de izquierdas de la república en guerra).

RASGO 3:

¿Hasta qué punto el alumno identifica en el bando sublevado a los sectores más tradicionales que vienen de la España del siglo XIX, su relación con los fascismos y sus ideologías?

CAT 3 Las ideas comunes del tradicionalismo y fascismo se pondrán en común

El tradicionalismo adaptará formas del fascismo alemán e italiano, pero sin llegar a estos extremos, pues lo que mandará por encima de todo será el catolicismo.

CAT 2 El estado tradicional busca tener el control de la población

Los sectores tradicionales buscan el adoctrinamiento católico y ostentar el poder de la educación para poder educar a la población en sus valores.

CAT 1 El bando sublevado estaba integrado por sectores tradicionales e influencias fascistas.

Este bando estaba integrado por militares, católicos, grandes terratenientes y las influencias del fascismo europeo.

CAT -1 Sectores de las derechas

El alumno identifica sectores de las derechas aislados, sin identificar si son sectores tradicionales ni sus aspiraciones.



CAT -1 Los alumnos 3, 4, 9, 10 y 14.

CAT 1 Los alumnos 2, 5, 8, 11, 12 y 13.

CAT 1-2 Los alumnos 1 y 6.

CAT 2 El alumno 7.

CAT 3 El alumno 15.

RASGO 4:

¿Hasta qué punto el alumno identifica el nuevo estado que surge con la pérdida de lo que había en la república y la aplicación de las nuevas características del nuevo estado?

CAT 3 España pierde libertad sin democracia y habrá mucho más control

La caída de la democracia se lleva consigo por delante a la libertad o los derechos y da paso a elementos más propios de las dictaduras como la censura o el control de la población.

CAT 2 España pierde libertad y entra en una dictadura

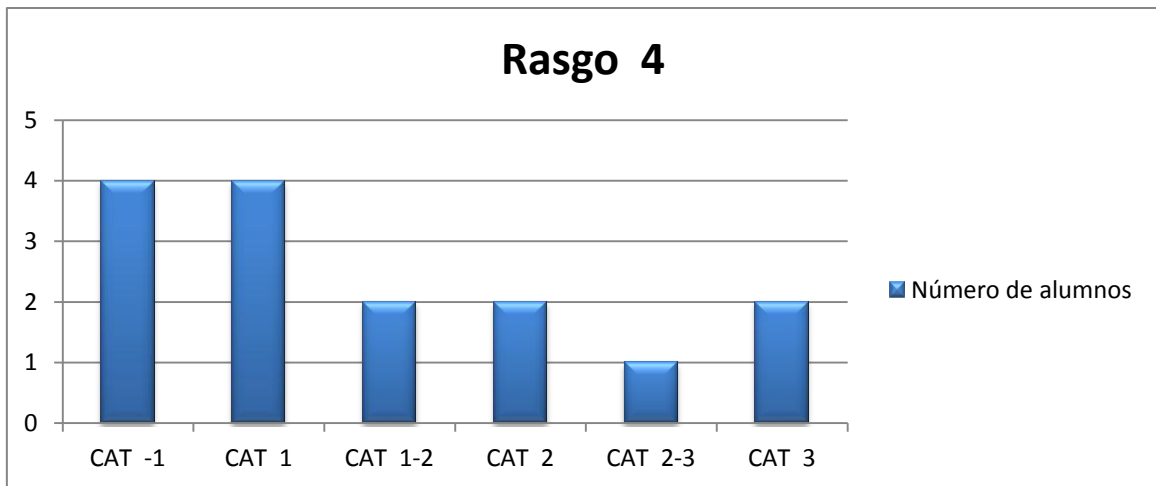
Debido a los ideales fascistas, España pierde libertades, además de incluir en este bando vencedor a sectores tradicionales como militares y católicos.

CAT 1 El final de la republica supone una dura represión

La entrada de una dictadura de forma violenta, unido al final de la república significará una gran represión para el pueblo, principalmente para aquellos no afines al régimen. El sistema que se implantará estará muy jerarquizado.

CAT -1 En España gobernará Franco con una dictadura

España, tras la guerra civil, se va a quedar con una dictadura, de Francisco Franco, que incluirá a sectores como falangistas, tradicionalistas, etc.



CAT -1 Los alumnos 3, 4, 8 y 11.

CAT 1 Los alumnos 5, 9, 10 y 13

CAT 1-2 Los alumnos 6 y 12.

CAT 2 Los alumnos 1 y 13.

CAT 2-3 El alumno 7.

CAT 3 Los alumnos 2 y 14.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES:

A la hora de analizar los resultados podríamos extraer una conclusión satisfactoria, pues, pese al bajo nivel conceptual observado, se ha visto como los alumnos han realizado esa operación de andamiaje para construir mejores conceptos sobre la guerra civil. Los rasgos que voy a analizar a continuación los dividiré en dos partes. Por un lado los tres primeros rasgos (polarización social, ideales revolucionarios e ideales tradicionalistas/fascistas). Con ello lo que se ha perseguido era conocer hasta qué punto el alumnado llegaba hasta lo más profundo de las ideas de los dos bandos y de las ideas que llevan a la polarización social. Por otro lado, el rasgo número cuatro es un rasgo mucho más transversal, de valoración más conjunta de los rasgos anteriores y de la guerra civil en general. Es en el cuarto rasgo, donde se ha notado el proceso de andamiaje entre los alumnos, puesto que los resultados han sido mucho mejores.

Otro aspecto satisfactorio ha sido la realización de una escala de participación previa a que los alumnos realizasen la actividad, en la que se estableció en una puntuación del 0 al 10 el grado de implicación del alumnado. El 0 sería que no estaban atentos, el 5 atentos por obligación y el 10 atentos sin interés por la nota. Tras la realización de la actividad habría que destacar que ninguno de los 15 alumnos se quedó por debajo del 5, lo que significa que todos han estado implicados en la actividad, sea por la nota o no. El factor de que sean alumnos de 17, 18 y 19 años, de segundo de bachillerato, con un nivel de madurez cognitiva mucho mayor que alumnos de cursos de educación secundaria obligatoria, nos hace pensar que pueden entrar dentro de lo normal, de todas formas, este dato es muy satisfactorio. Por otro lado podríamos destacar que el grueso de los alumnos estaría en torno al grado 6 o 7 de implicación, lo que indica que en su mayor parte se implican por la nota, pero dan síntomas de interés por el tema de forma independiente del estudio académico. Finalmente se han apreciado dos o tres alumnos con un nivel de implicación de 8 o 9, los cuales estaban muy atentos y con muchas ganas de participar, sintiendo gran atracción por la actividad.

Comenzaré con el análisis del rasgo 1, enfocado hacia la polarización social que se produce en la década de los años 30 del siglo XX. La categorización realizada nos permite observar que tan solo 3 alumnos (de 15) no llegan al umbral marcado por sus propios compañeros. La mayoría de los alumnos (11), están en las categorías 1 y 2 que hacen referencia un entendimiento claro de la polarización social pero no identifican todas sus causas. Los alumnos de categoría 1, se observa, que la polarización social la ven clara durante este período bélico, donde lo que más le preocupa a este sector es quien gana la guerra, son alumnos muy parecidos a los de categoría -1 pero, en esta ocasión, tienen bastante claro los dos bandos y su procedencia. Por otro lado los alumnos de categoría 2 incluyen las ideologías en esa polarización social, dejando claro que la sociedad tiende hacia la derecha o hacia la izquierda, dejando de existir el centro. En la categoría 3 solo tenemos a un alumno, éste no solo identifica las ideologías de derechas e izquierdas polarizadas en la sociedad, sino que pone de manifiesto el

concepto de democracia, resaltando que su estrangulación es fruto de esta polarización, y a su vez si la democracia deja de existir la polarización irá en aumento. Ve la democracia como un punto de equilibrio que se rompe en la sociedad, es lo que a este alumno le permite estar en la categoría 3, claramente por encima de sus compañeros en este concepto.

Antes de analizar los valores de la categorización en la escala previa que realicé, preveía algo muy parecido, con lo que estoy bastante satisfecho. Mi objetivo principal es que los alumnos alcanzasen esa categoría 3 donde la polarización social y la caída de la democracia son dos conceptos que el alumno puede unir sin problemas. Aunque solo un alumno ha conseguido llegar a establecer ese nexo, es cierto que hay varios que se han quedado en el paso previo, donde identifican que desaparece el punto intermedio, pero no terminan de asociarlo a la democracia. Lo que me ha sorprendido negativamente son los tres alumnos que ni siquiera pueden ver claramente una polarización social, que antes de realizar la categorización esperaba que todos superasen ese nivel conceptual.

Respecto al rasgo número 2, donde los alumnos debían identificar los aspectos principales y opuestos que forman el bando republicano, el objetivo es que apreciaran esa diferencia entre democracia y revolución, pero unidos para evitar que volviese el sistema tradicional decimonónico que se había producido en España. Este rasgo ha sido el que más les ha costado a los alumnos sacar adelante, pues ha sido en el que menos han profundizado. Así como en el primer rasgo un alumno llegó hasta el nivel conceptual que quería y varios alumnos se quedaron a las puertas, en este segundo rasgo los alumnos se quedaron bastante lejos de lo que esperaba. La mayor sorpresa que me he llevado ha sido ver como dos alumnos incluyeron a los carlistas entre las fuerzas que apoyaban a la república. Por otro lado, he establecido una categoría -2 para los alumnos que no identificaron prácticamente nada de lo que se esperaba en este bando. Muy lejos de los conceptos de revolución y democracia, estos alumnos apenas veían al bando republicano como una resistencia a los sublevados. Un grupo de alumnos un poco mayor, si que conseguía situar la democracia en el bando republicano, pero eran incapaces de establecer un nexo con la revolución en ese mismo bando. La conclusión que saco de esto ha sido bastante desalentadora, hasta 7 alumnos (de 15) no han sido capaces de llegar a la categoría más básica sobre este rasgo. Estos siete alumnos, que son casi la mitad, no han sido capaces de observar esa dualidad democracia-revolución en el bando sublevado, y por supuesto, muchísimo menos ahondar en sus ideologías.

En cuanto a los alumnos que sí que han alcanzado un entendimiento, al menos, básico de este rasgo, según la categorización, podríamos destacar tres categorías. La categoría 1, la más básica, ha sido para los alumnos que han identificado democracia y revolución en el mismo bando, pero a estos alumnos parece no quedarles muy claro los conflictos internos entre demócratas y revolucionarios, ya que los conciben como dos entes diferentes que se unen por una causa, pero al no expresar claras sus ideas, demuestran que no existe un gran abismo entre los dos conceptos. Se consideran bastante cercanos entre sí. Por otro lado tenemos alumnos en una categoría 2, en la cual, sí que se atisban diferencias muy claras entre la democracia, que no busca el conflicto, y la revolución,

que sí que busca un cambio, pero en el sentido opuesto al sistema tradicional. Se pueden apreciar a tres alumnos que están entre la categoría 1 y 2, donde distinguen claramente democracia de revolución, pero no terminan de clarificar sus ideologías y sus posiciones en la guerra civil. Para finalizar con este rasgo habría que destacar la categoría 3, donde hay dos alumnos que han llegado a lo más profundo del rasgo en clase. Han asociado la confrontación ideológica entre democracia y revolución a un aumento de la polarización social. Han conseguido establecer una red entre el rasgo 1 y el 2, apreciando que la revolución es inevitable porque en las izquierdas se tratará de compensar el auge del tradicionalismo. Estos alumnos ven la revolución como un mal aliado de la democracia, pues le ataca desde dentro y le hace el mismo daño que los sectores tradicionales pero desde la izquierda. Toda esta reflexión les lleva de nuevo al rasgo 1, donde todo acaba en una fuerte polarización social.

Antes de la realización de la categorización se esperaba que alguno de los alumnos llegase al menos hasta aquello que se perseguía conjuntamente entre democracia y revolución, con valores democráticos como la libertad o los derechos, y si la actividad iba muy bien, quizás algún alumno podría llegar a establecer un nexo con la justicia social, pero en este rasgo los alumnos no llegaron tan lejos hasta donde se pensaba.

El rasgo 3 consistía en ver si el alumnado era capaz de identificar el conglomerado de ideologías que se podían apreciar en el bando sublevado, donde el tradicionalismo, el fascismo y el interés de las clases altas eran los puntos más básicos. De nuevo nos encontramos con, hasta cinco alumnos, que hay que englobarlos en una categoría -1 (el 33%). El problema de estos cinco alumnos radica en que han sido demasiado “presentistas” a la hora de establecer los rasgos que caracterizan al bando sublevado. Hablan de las derechas, como si fuesen partidos actuales que se han unido para derrocar a las izquierdas. Estos alumnos no pueden estar en categoría positiva, pues no han establecido nexo con el rasgo número 2, el cual habla de la democracia. No se busca vencer al oponente político, sino vencer al sistema político que había.

En la categoría 1 es, donde se encuentra la mayoría del alumnado. Aquí los alumnos sí que identifican el conglomerado que forma este bando, católicos y militares, como sectores tradicionales, fascismo y grandes propietarios, por el interés de las clases altas. En esta categoría el alumno aprecia que se busca un cambio del sistema político y social del país, que está muy por encima de ese mero enfrentamiento derecha-izquierda que observan los alumnos de categoría -1. Pero el problema de estos alumnos es que no llegan a distinguir nítidamente los objetivos, valores e ideología que tienen los diferentes entes que forma dicho bando.

Es en la categoría 2 donde, tan solo un alumno, ha comprendido las características básicas que se persigue desde el sistema tradicional. Conceptos como el de control, orden o educación católica (reservada en exclusiva a la iglesia), son los que marcan claramente la diferencia respecto a la categoría 1. Dos alumnos se han apreciado entre la primera categoría y la segunda, puesto que dan atisbos de querer expresar aspectos del

sistema tradicional, o formas de llegar hasta él, como la represión, pero no terminan de cuajar, y por lo tanto tampoco se puede considerar como categoría dos.

Finalmente, hay otro alumno, que habría llegado hasta la categoría 3, ya que, consigue poner en común los elementos principales del fascismo que afectan al tradicionalismo o viceversa, un fascismo español, peculiar por las influencias del tradicionalismo, con lo que este alumno consigue, no solo saber qué raíces forman este bando, sino las ideologías que tienen y su influencia que ejercen para que quede un sistema tradicionalista pero con rasgos fascistas.

Sobre este rasgo habría que concluir que estoy bastante satisfecho, aunque previamente a la categorización esperaba que los alumnos tocasen más a fondo los sectores tradicionales como son los militares y la iglesia, lo que habría dejado el concepto mucho más profundo.

El rasgo 4 me parece el más importante de todos, pues trata de una forma transversal toda la guerra civil a fondo y los otros tres rasgos que he definido en las líneas que preceden. También hay que tener en cuenta que para elaborar un rasgo general el alumno, ya ha tenido la fase de puesta en común de ideas orales en clase, con lo que se puede apreciar más en este rasgo el proceso de andamiaje, y destacar las mejoras respecto a la construcción de aprendizaje por conceptos en los alumnos. En este rasgo se encuentran los mejores resultados de categorización, donde solo 4 alumnos se quedan en una categoría -1, pero son mucho más los alumnos que llegan a categorías altas como la 2 o la 3. Aquellos que están en la categoría -1 es porque no han sido capaces de realizar una valoración profunda del significado de la victoria del bando sublevado, y aunque han sido capaces de establecer un nexo con el rasgo 3, destacando el tradicionalismo y el fascismo, no han sabido captar lo que significa para la sociedad que se está gestando.

Los alumnos de categoría 1 ya tienen claro que la victoria del bando sublevado produce un cambio radical en la sociedad y que habrá una fuerte represión. Es interesante destacar que ya profundizan en aspectos que “gana” la sociedad española con este aspecto, como un estado jerarquizado y con mucho orden. Sin duda llegar a los conceptos de jerarquía y orden es un claro síntoma de que entienden cómo va a ser la sociedad, pero no terminan de profundizar en el significado de la guerra pues no valoran lo que se pierde. Es en la categoría 2 donde los alumnos que se encuentran en ella consiguen llegar hasta el concepto de pérdida de libertad. No solo identifican con la guerra la pérdida de dicha libertad, sino que esa jerarquía y orden la van asociando más profundamente al militarismo y al catolicismo, sectores claramente tradicionales. La satisfacción de llegar hasta este concepto es muy grande, pues en el rasgo 2, donde se esperaba que profundizasen hasta la red conceptual de democracia buscando libertad no lo habían conseguido. Hay dos alumnos que se encuentran entre las categorías 1 y 2, ya que tienen profundizan más en las ideas de la sociedad que quedan pero no prestan tanta atención a aquello que se pierde.

Son dos los alumnos que llegan a la categoría 3, éstos consiguen establecer una red bastante completa de conceptos. Asocian la caída de la democracia con la pérdida de libertades y derechos, consiguiendo establecer un nexo con el nuevo estado completamente distinto, predominado por conceptos como censura o control. Los alumnos que han conseguido llegar hasta estas conclusiones son alumnos que podemos decir que dominan una red conceptual bastante profunda de la guerra civil, pues han conseguido asociar conceptos como democracia, libertad, derechos, tradicionalismo, cambio, orden, jerarquía o control. Además se aprecia a un alumno entre las categorías 2 y 3, donde tiene clara una red conceptual de libertades y derechos en contraposición con el sistema tradicional de obediencia que se impone, pero no lo asocia con la caída de la democracia, con lo que no lo he englobado en la tercera categoría.

Se podría mejorar en este rasgo cuatro la categoría 3 si algún alumno hubiese metido conceptos todavía más profundos como justicia social en conexión con democracia a través de la libertad, u otros aspectos varios en la sociedad que se ha gestado tras la guerra, pero a nivel muy general, los resultados son positivos.

Que los alumnos hayan adquirido niveles de profundización bastante cercanos a lo que me esperaba es algo que habría que coger con pinzas. Por un lado, son alumnos de segundo de bachillero, cuyo procesamiento cognitivo está mucho más avanzado que el de alumnos de 12 a 16 años. Por otro lado, estoy muy satisfecho con alumnos como el número 7, quien ha destacado por tener bastante claros todos los rasgos que he analizado. Un alumno que siempre se ha ubicado entre categorías 1 y 3, siempre por encima del mínimo, donde siempre se ha situado la mayoría del alumnado. Pero por el contrario hay alumnos como el número 3 o el 4, que se han situado en casi todos los rasgos por debajo del mínimo, en categorías como la -1 donde no han llegado a profundizar absolutamente nada. Normalmente los alumnos que han profundizado en un rasgo lo han hecho en todos, con más o menos acierto, y los que no han profundizado mucho, no lo han hecho en ningún rasgo, ha sido muy generalizado en este aspecto.

Pero en reflexión general lo que se ha podido observar es que el aprendizaje por desarrollo de una red conceptual es efectivo, si bien es cierto, que lo que se ha podido apreciar en esta sesión ha sido una mejora mínima, pero una mejora. También es interesante el proceso de andamiaje, donde conceptos clave como la libertad, la democracia, el orden o la jerarquía, se han conseguido ir transfiriendo a través de los alumnos gracias a este proceso. De todos modos, si los alumnos no están acostumbrados a tratar los temas desde un punto de vista de establecer redes conceptuales es muy complicado que el alumno le saque mucho partido, pues en su mentalidad hay otra forma de estudiar y aprender, y sobre todo en este curso, donde lo que les interesa es eficiencia memorística para sacarse la selectividad.