

## Trabajo Fin de Máster

Reflexiones de una futura docente de ciencias  
sociales

A future Social Sciences teacher's reflections

Autor/es

Manuela Salas Cortés Báez

Director/es

M<sup>a</sup> Pilar Rivero Gracia

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
2016-2017

# Trabajo de Fin de Máster

*Reflexiones de una futura docente de las ciencias sociales*

#### **Resumen**

Este trabajo de fin de máster tiene el propósito de demostrar las competencias adquiridas a lo largo del curso para el ejercicio de la docencia de Ciencias Sociales. El trabajo está estructurado en tres apartados. En una primera parte, realizo una valoración reflexiva sobre el perfil docente a partir de la definición de los principios que sustentan la enseñanza de las ciencias sociales, las competencias curriculares que exigen el estudio de las asignaturas curriculares de Geografía e Historia y el enfoque curricular que defiendo. En segundo lugar, selecciono dos proyectos realizados a lo largo del máster que justifican la postura asumida en el primer apartado para el ejercicio de la práctica educativa. Por último, realizo un balance general sobre las enseñanzas recibidas en el máster y ofrezco unas conclusiones generales sobre el aprendizaje adquirido.

#### **Abstract**

The aim of this Master's Degree project is to demonstrate what level of competencies I have to acquire to become a Social Sciences teacher. This project has been structured in three different sections. Along the first section, an assessment of teachers' profiles is made. This assessment is based on the principles which support Social Sciences, the curricular competencies that demand the study on subjects such as History and Geography, and the curricular approach that I defend on this project. In the second section, I carry out a global balance which represents the knowledge acquired by students this academic year and I finally explain some general conclusions.

# Trabajo de Fin de Máster

*Reflexiones de una futura docente de las ciencias sociales*

### Índice

Resumen .....	3
Abstract .....	3
1. Introducción .....	7
1.1. El por qué de la Historia en el currículo oficial.....	7
1.1. Principios generales de la Geografía e Historia.....	8
1.2. Competencias generales de las ciencias sociales en el currículo oficial ....	11
1.3. Diseño curricular (investigación-acción) y estrategias de aprendizaje: nuestro enfoque curricular .....	13
1.4. Identidad docente.....	15
2. Proyectos.....	19
2.1. Proyecto 1 .....	20
2.2. Proyecto 2.....	20
3. Conclusiones .....	22
4. Bibliografía .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Anexo.....	27
Proyecto 1:.....	27
Proyecto 2:.....	49

## Trabajo de Fin de Máster

*Reflexiones de una futura docente de las ciencias sociales*

## 1. Introducción

Este apartado tiene como núcleo central la reflexión sobre el papel que como docente, es decir, como futura profesional de la práctica educativa de las ciencias sociales en la etapa educativa de las enseñanzas medias de secundaria y Bachillerato quiero consolidar. He decidido abordarlo deteniéndome sobre las distintas dimensiones que considero que configuran el perfil educativo, el cual defino a modo de conclusión.

### 1.1. El por qué de la Historia en el currículo oficial

La Historia es una ciencia que se estudia a partir de evidencias, las cuales son interpretadas en nuestro presente. Es decir, significa comprender que todo acontecimiento pasado también es producto de nuestro presente, y que, por tanto, que cada individuo tiene un papel en ese proceso de transformación social. Para aquellas personas que hemos accedido a los conocimientos históricos, esta definición sería más que suficiente para justificar la validez de la Historia en el currículo oficial. Porque somos conscientes de que es una disciplina reflexiva y creadora. Ahora bien, para nuestro alumnado de enseñanzas medias y Bachillerato, esta definición, no obstante, no deja de ser una definición abstracta y alejada de la realidad que perciben de manera más o menos inmediata. No obstante, creemos que precisamente en ese conflicto reside la clave de la comprensión de los estudios de las ciencias sociales.

La Historia, entendida como materia escolar, ha sido puesta a valoración por diferentes investigadores a los cuales daremos voz para valorar sus testimonios. Coincidiendo con todos ellos y ellas, encontramos que la mayor valía que posee el estudio de los conocimientos históricos en las enseñanzas medias reside en su potencial reflexivo y creador, en el sentido de que permite el cuestionamiento de la realidad del presente a partir de la indagación del pasado.

Joaquín Prats afirma que la Historia, entendida como materia escolar, no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una

aproximación al conocimiento en construcción (Prats, J.; Santacana, J., 2011). El autor incide precisamente en el potencial reflexivo que posee la disciplina, más allá de la mera acumulación de datos, nombres y fechas.

Para Peter Lee y Denis Semilt (Lee & Shemilt, 2009), uno de los propósitos de la Historia es minar la presuposición de que el pasado culmina en el presente. Es decir, los autores defenestran la errónea idea que tiene nuestro alumnado de que lo que se estudia en el libro de texto es algo que ya ha ocurrido, que viene dado, y por tanto, no obedece a ningún tipo de reevaluación del pasado.

Por su parte, para Penelope Harnett y Elizabett Newman (Hamett & Newman, 2005) estudiar Historia requiere, además de conocimientos sobre el pasado, comprender cómo el conocimiento histórico es construido. Implica reconocer que estudiar Historia es un proceso, el desarrollo de una forma de conocer y de interrogar las diversas fuentes de información. Pero también implica analizar diferentes interpretaciones y reconocer diferentes puntos de vista. Es decir, implica, precisamente, la asunción del pensamiento histórico.

### 1.1. Principios generales de la Geografía e Historia

La definición del pensamiento histórico no es concreta y varía en función de las dimensiones que priorizan los autores y autoras. Así, por ejemplo, algunos lo definen como un conjunto de procedimientos metodológicos que competen específicamente al ámbito de la Historia, mientras que otros profesionales se refieren a la combinación de actitudes, con dimensiones morales e identitarias, y de procedimientos.

Según el Centre for the Study of Historical Consciousness<sup>1</sup> el pensamiento histórico se identifica a partir de una serie de conceptos que constituyen su base. Para pensar históricamente, los estudiantes necesitarían ser capaces de:

1. Establecer la significación histórica
2. Utilizar evidencias de fuentes primarias

---

<sup>1</sup> Consultado en <http://historicalthinking.ca/> (21/06/2017)



3. Identificar la continuidad y el cambio
4. Analizar causas y consecuencias
5. Adoptar una perspectiva histórica
6. Comprender la dimensión ética de las interpretaciones históricas

En conjunto, estos conceptos ligan el "pensamiento histórico" a las competencias de la "alfabetización histórica". En este contexto la "alfabetización histórica" significaría lograr una comprensión profunda de los acontecimientos históricos a través de la implicación activa en textos históricos.

Por su parte, Either (Ethier, 2010) estructura otros cuatro atributos del pensamiento histórico y que definimos a continuación brevemente.

a.) El pensamiento histórico es una construcción

Se trata a solamente del reconocimiento de que la Historia es un constructo social, sino de que los profesionales de la Historia hacen la Historia, y son conscientes de ello. Es decir, los historiadores e historiadoras aprehenden con sus propias intenciones, motivos, contextos sociales y culturales fuentes que reflejan intenciones, motivos y contextos sociales y culturales determinados.

b.) El pensamiento histórico es metódico

Esta máxima alude al problema de la credibilidad que existe en las investigaciones históricas, y al debate de cuáles se consideran susceptibles de ser consideradas como fuentes fiables y cuáles no. La discusión, cuyo origen se remonta al siglo XIX, ha sido resuelta por los historiadores e historiadoras determinando dos aspectos: consideran que todas las fuentes históricas son susceptibles de ser utilizadas, pero que deben de ser evaluadas situándolas en sus contextos y siguiendo un método descriptivo y explícito que permita hacer más rigurosas las descripciones realizadas por los investigadores e investigadoras; y, en segundo lugar, pero relacionada con la primera, el reconocimiento de la cientificidad del análisis histórico, pues es una tarea de la mente que establece, entre otras cosas, diferencias y asociaciones entre los fenómenos que percibe.

#### c.) El pensamiento histórico integra una perspectiva temporal

Se trata de la máxima que apunta la enseñanza del tiempo histórico y de cómo debe de aprenderse, pues dicha enseñanza requiere de una distancia psicológica y crítica sobre los acontecimientos estudiados. Esta dificultad es lo que llamamos la objetivación del tiempo. O, lo que es lo mismo. La perspectiva histórica.

La objetivación del tiempo, o perspectiva histórica, es aquel aprendizaje que implica la consciencia de conceptos abstractos tales como las relaciones temporales y los grandes conjuntos periódicos y cíclicos. Como definiría Wineburg, significa ver el pasado con los ojos de aquellos que lo han vivido, pero, además, comprendiendo los límites de estos esfuerzos.

#### d.) El pensamiento histórico es una interpretación crítica

La cuarta dimensión del pensamiento histórico según Either compete al reconocimiento de que la Historia es el relato de una construcción hecha a partir de una serie de interrogantes que ha llevado a cabo el investigador e investigadora, y que, por tanto, son muchos los relatos que existen sobre un determinado fenómeno o proceso histórico. El trabajo del historiador o de la historiadora recae en la comprensión de cada uno de esas interpretaciones a partir del análisis crítico de esas fuentes.

La Historia exige un esfuerzo que va más allá de la memorización de un producto dado; exige la comprensión de la naturaleza propia de la disciplina y de la actitud propia del investigador o investigadora que reflexiona sobre el pasado. Según Sáiz (Sáiz, 2013), esta manera de entender la Historia es la que permite movilizar tanto al alumnado como a los docentes el desarrollo de una serie de habilidades que estarían dirigidas en cuatro niveles de actuación, los cuales, se corresponderían con las dimensiones de Either.

#### **1.2. Competencias generales de las ciencias sociales en el currículo oficial**

Las competencias generales de las ciencias sociales en el currículo oficial varían en función del nivel educativo al cual nos dirigimos. Es decir, varían en función de la edad de nuestro alumnado y de la adquisición de conocimientos y capacidades que queremos trabajar. No obstante, el primer paso para lograr el aprendizaje de dichas competencias está definido por la naturaleza del curriculum, cuyo proceso, según Decker F. Walker y Jonas Soltis (Walker, 1986), puede ser centrado en la materia, en el estudiante o en la sociedad.

Comenzando por la última dimensión, la naturaleza del curriculum centrado en la sociedad es lo que se refiere Donald Gillies (Gillies, 2006) que la dialéctica curricular es reflejo de un conjunto de valores. De la misma manera que el sistema educativo es una construcción política, el curriculum y su naturaleza no es un problema flotando en el vacío; tiene sus raíces en valores políticos y morales y, por ello, deberíamos preocuparnos de que la construcción del curriculum tiene igualmente sus raíces. De hecho, afirma que el servicio público de la educación, al ser un producto de la democracia, el curriculum debería reflejar principios coherentes con el sistema democrático.

En lo que se refiere a la materia, según Stenhouse (Stenhouse, 1985) existen dos consideraciones acerca del curriculum. Una primera lo considera como un plan, una prescripción, o una idea de lo que desearíamos que sucediera en las escuelas; mientras que otra acepción considera el curriculum como un estado de cosas existente ya en ellas. En la franja que separa una postura y otra se encuentra la realidad, la cual, según el autor, se encuentra en un vacío frustrante que solamente puede suplirse adoptando una actitud de investigación y desarrollo con respecto al propio modo de enseñar, bien en solitario, bien colaborando en grupo con otros profesores y profesoras.

Esta doble visión acerca del curriculum también la encontramos de manera divergente en lo que respecta a los grupos de trabajo de diseño curricular. Se trata de la división entre aquellos que consideran que los fines y los medios se

determinan mutuamente (Schwab), mientras que otros consideran que nuestros medios, nuestras acciones, tienen que ajustarse a nuestros fines (Tyler).

El modelo de Tyler requiere que hagamos públicos y explícitos nuestros objetivos desde el principio, de modo que los y las docentes y cualquier otra persona pueda ver si se ha tenido éxito o no en nuestro intento de lograrlos. En el proceso deliberativo de Schwab, sin embargo, es posible, de hecho probable, que la declaración de objetivos se haga como algo posterior, si es que se hace (Walker, 1986).

Sin embargo, Stenhouse considera que la definición curricular basada en el modelo de objetivos plantea la principal desventaja de excederse en una excesiva simplificación (Stenhouse, 2003). Eisner también encuentra varias limitaciones en este tipo de enfoque curricular (Eisner, 1967). Entonces, ¿cómo llevarlo a cabo?

La respuesta, y la postura con la que nos encontramos en mayor concordancia la dan Grant Wiggins & Jay McTighe, que definen que el cambio implica dedicar, antes de nada, un importante esfuerzo a reflexionar sobre qué aprendizaje buscamos específicamente y sobre cómo se podrán evidenciar esos aprendizajes, antes de pensar sobre lo que nosotros, como docentes, haremos o transmitiremos en la enseñanza o las actividades de aprendizaje.

Por tanto, estamos de acuerdo con ambos investigadores que *seremos* diseñadoras (Wiggins & McTighe, 2005). Porque si bien encontraremos dificultades en hacerlo, un acto esencial de nuestra profesión es el de conformar el curriculum y las experiencias de aprendizaje para lograr propósitos específicos. Así pues, también *seremos* diseñadoras de formas de evaluación que, a través del diagnóstico de las necesidades de los y las estudiantes, guíen nuestra enseñanza.

Por último, para lograrlo, tenemos que cambiar de escenario y dirigir nuestras reflexiones a lo que se refiere a la construcción del curriculum centrado en el estudiante. Miriam González Pérez define las dos posturas enfrentadas en este ámbito. La primera, confiere a la influencia educativa un papel dominante sobre el individuo educativo, el cual es considerado mero objeto de la acción

educativa. Por su parte, la segunda postura que considera al individuo como sujeto frente a la influencia educativa. De la misma manera, la realidad en la que nos inscribimos se encuentra en una franja gris entre ambas posturas, por esa razón otorgamos especial relevancia a las estrategias de aprendizaje que como docentes emprenderemos en el ejercicio de nuestra futura práctica educativa (González, 2003).

### **1.3. Diseño curricular (investigación-acción) y estrategias de aprendizaje: nuestro enfoque curricular**

Para Joaquín Prats son ya varios estudios los que abordan cuál es el pensamiento del profesorado en cuanto a su concepción como docente y en cuanto a su pensamiento histórico y, por lo tanto, cómo debe ser la Historia que debe ser enseñada. Para él es numeroso el alumnado que tras varios años de estudio de la disciplina no ha logrado comprender el verdadero carácter de ésta como una ciencia en constante estado de construcción, y en la cual, muy pocas cosas pueden darse por definitivas. El investigador encuentra las razones tanto en la definición del curriculum, como en la práctica del profesorado de secundaria, en la línea de promover la enseñanza de una Historia enunciativa, poco activa y como un saber cerrado y concluido (Prats, 2000). Por esa razón, ha de darse cabida a la investigación educativa y a la definición de nuevas estrategias de aprendizaje, los dos pilares en los cuales va a sustentarse nuestro enfoque curricular.

En primer lugar, reflexionamos sobre la investigación-acción. Uno de los principales teóricos que va a defender el sentido y la validez de la investigación educativa, o, el método conocido por investigación-acción, es John Elliott.

El principal sujeto de acción para John Elliott es el del profesorado que, como investigador, cuestiona los métodos de la práctica educativa. Se trata del profesorado que es capaz de realizar cambios educativos a partir de la

comprensión del contexto en el que se inscriben. El ejercicio de ese cambio implica, precisamente, el cuestionamiento de un conocimiento práctico aceptado.

Para John Elliott, la investigación-acción fusiona enseñanza e investigación en una actividad singular. En la investigación-acción 'hacer y crear cambio' y 'desarrollar conocimiento y comprensión de las situaciones prácticas' no pueden separarse. Así mismo, rechaza que la investigación-acción carezca de rigor científico. Por el contrario, demanda el ejercicio de lo que John Dewey denominó 'virtudes democráticas; es decir, curiosidad, honestidad, integridad, apertura mental, respeto por la libertad de pensamiento y discusión. Para él la investigación-acción está determinada por la racionalidad democrática y no por la racionalidad técnica (Elliott, 2015).

Ahora bien, consideramos que el método de investigación-acción de John Elliott sería insuficiente e ineficaz si no estuviera involucrado en primera línea el alumnado al cual se dirige la enseñanza de las ciencias sociales. Por esa razón, la reflexión sobre nuevas estrategias de enseñanza que capacitan y señalan al alumnado como el sujeto de su propio aprendizaje, el cual parte de sus experiencias previas, y es capaz de lograr la adquisición de conocimientos significativos, es el segundo pilar que sustenta nuestro enfoque curricular.

Dolors Quinquer (2004) define por método o *estrategia* el camino escogido para llegar a la meta propuesta. Para la autora esta meta puede ser el aprendizaje de conceptos y procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas y geográficas, el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento social o de habilidades comunicativas y sociales, y también la adquisición de valores, de actitudes o de hábitos. El punto en común que tienen unos aprendizajes u otros, es que los métodos pautan una determinada manera de proceder en el aula, es decir, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones, la gestión social del aula o las actividades de evaluación que se realizan de acuerdo con un orden de actuación orientado a conseguir los fines propuestos (Quinquer, 2004).

Quinquer diferencia en dos tipos los métodos siguiendo el criterio de quién se encuentra en el centro de la actividad. De esta manera diferencia entre métodos expositivos, los cuales están centrados en el profesorado, y los métodos interactivos, en los que el alumnado es el centro de la actividad. La reflexión de la autora, de nuevo, transita en la zona gris que tienen por habitual recorrer los docentes. Y es que reconoce que los métodos expositivos centrados en el profesorado pueden optimizarse si se fomenta la participación, rasgo que caracteriza a los métodos interactivos, basados en la interacción y en la cooperación entre iguales.

#### **1.4. Identidad docente**

Una vez abordadas cada una de las dimensiones que considero que capacitan al docente de ciencias sociales, considero que puedo justificar la identidad docente que quisiera consolidar y las competencias que he adquirido para hacerlo.

Creo que una de las aptitudes que he adquirido cursando estos estudios superiores de capacitación para la enseñanza de la Geografía e Historia en los niveles curriculares de la enseñanza media y el Bachillerato ha sido la preocupación por la reflexión interpretativa de la práctica educativa. Y por reflexión me refiero a la preocupación por la práctica educativa que, en última instancia, se lleva a cabo. Es decir, a la puesta en marcha del enfoque curricular justificado anteriormente, que combina la investigación-acción, pero señala como centro del discurso educativo al propio alumnado, es capaz de lograr el aprendizaje de conocimientos significativos. En el marco de los principios estructurantes del pensamiento histórico (Seixas & Morton, 2013), si bien todos ellos son relevantes, sin duda, los que más he tratado de impulsar en mi práctica docente han sido los de la comprensión del propio método histórico a través del trabajo crítico con fuentes primarias y la reflexión sobre la propia relevancia histórica de cada hecho o fenómeno histórico analizado.

Nuestro sistema educativo se encuentra en una disyuntiva sin precedentes, amenazado por una realidad compleja en la cual interseccionan problemas de distinta naturaleza, y que van desde el aumento del ratio para el número de alumnos y alumnas que pueden estar en las aulas, el aumento de la segregación por razones raciales, consecuencia de una mala gestión de la inmigración, o el debate en torno a los centros educativos públicos y otros de financiación concertada y/o privada. Una realidad, no obstante, que es objeto de preocupación por el común de la comunidad educativa y cuyas respuestas continúan dándose, ahora, afortunadamente, intentando llegar a un consenso que aúne esfuerzos y disminuya conflictos. En la comunidad autonómica de Aragón, la aprobación en noviembre de 2016 del Pacto Social por la Educación es un avance sin precedentes.

En este complejo escenario, el alumnado de enseñanzas medias y Bachillerato recibe un tipo de educación formativa recogida oficialmente en el currículum<sup>2</sup>, la cual se considera que lo capacitará para su crecimiento personal y su plena autonomía. Ahora bien, los conocimientos por sí mismos no van a conseguir que este alumnado adquiera dichas habilidades sociales. En realidad, lo que lo va a permitir es la comunicación entablada con el docente, es decir, la práctica educativa sea capaz de desarrollar. Y cuánto mayor autonomía confiemos a nuestro alumnado para la capacitación de sus conocimientos, mayor enriquecimiento intelectual y personal logrará.

Es fundamental en el ámbito que trabajamos la reflexión acerca de la práctica educativa específica que afecta a las ciencias sociales. Muchos teóricos abordan, precisamente, la dificultad que conlleva estos estudios en comparación a otros, o las limitaciones que encuentra el alumnado para su aprendizaje. Carretero señala que una de los principales obstáculos que encuentran es la comprensión de los procesos de cambio que supone la investigación histórica. (Carretero, 2011). Pero lo es fundamental porque, como explica Javier Merchán

---

<sup>2</sup> Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.



diversos estudios coinciden en señalar un nuevo discurso que considera que el principal valor e interés de la asignatura estriba en su capacidad para ayudar a la comprensión del presente (Merchán, 2002).

Frente a la crítica de que se trata de un conocimiento distante de la realidad, de un adorno cultural, este autor afirma que la comprensión del presente se ha convertido en la piedra angular de las asignaturas de las ciencias sociales. Este nuevo discurso señala a la Historia como capacitadora de una serie de competencias intelectuales que permiten el análisis de los fenómenos históricos y los fenómenos sociales en general. En correspondencia con este autor, señalamos, como hicimos al inicio, el potencial reflexivo y creador de la Historia.

Además, junto a la comprensión del presente, continúa este autor, la Historia constituye un conocimiento valioso para la formación en valores. Así, además de un saber práctico, la Historia es un saber humanístico, un saber que educa y que contribuye a la formación ciudadana. Esta formación es la que nosotras consideramos como la principal herramienta para la capacitación del alumnado para el aprendizaje de conocimientos significativos. Pero esta formación tan sólo podremos llevarla a cabo si desarrollamos un enfoque curricular preocupado por la naturaleza de la propia disciplina y señalamos al alumnado como el sujeto principal de dicho aprendizaje. Y además, hacerlo en constante diálogo entre el alumnado al cual nos dirigimos, y al contexto en el cual se inscribe.

Walter C. Parker es otro autor que incide en la formación ciudadana y de valores, el cual señala como centro de la práctica la asunción de debates, no solamente como un medio, sino, como un objetivo curricular. Afirma que tanto los estudiantes como los ciudadanos democráticos necesitan ser capaces y dispuestos en el debate (Parker, 2008). Precisamente, es lo que nosotras apuntábamos también al comienzo de la explicación. Es cierto que no podemos exigir a nuestro alumnado que sea capaz de comprender la significancia de realidades que, conceptualmente, todavía no llega a comprender. Precisamente, porque la dificultad de los estudios de enseñanzas medias y Bachillerato es que la

formación del alumnado está en constante formación. Lo que sí que está en nuestra mano, es la de potenciar qué tipo de aprendizaje queremos que logren (Wiggins & McTighe, 2005). Porque en el desarrollo de conflictos y en la ruptura de la realidad tal y como la conciben está el principal desafío de los docentes de las ciencias sociales.

Por todas estas razones, las funciones que desempeña la Historia en nuestras sociedades son diversas (Prats, J.; Santacana, J., 2011), pero el cuestionamiento de la realidad dada a partir de la indagación del pasado, nos parece la principal, además de ser punto de unión, de todas ellas.

## 2. Proyectos

Los proyectos que seleccionamos y que justifican la postura que hemos defendido son las dos prácticas que llevamos a cabo con el alumnado de 2º de Bachillerato en el cual impartimos nuestra Unidad Didáctica, la II República Española, durante la realización del Practicum II y III. El centro en el que realizamos el período de prácticas fue el IES Pirámide de Huesca.

El primer proyecto es el trabajo sobre fuentes históricas que desarrollamos para la enseñanza de la conquista del sufragio femenino en España. El segundo proyecto es el trabajo de investigación sobre la propaganda política del primer tercio del siglo XX que propusimos para la totalidad del alumnado de Bachillerato, enmarcado en las jornadas interdisciplinares “Décadas de efervescencia” que organizó el centro educativo. Ambos proyectos se adjuntan en el Anexo del presente trabajo.

Los dos proyectos tienen en común que son actividades que sitúan al alumnado en el centro de la actividad educativa propuesta, y por tanto, lo hace protagonista de su aprendizaje; y que se enmarcan en un contexto comunitario, es decir, que se valora la interacción y la cooperación entre iguales. Precisamente, ambos elementos son los rasgos que identifican a los métodos interactivos, los cuales constituyen uno de los pilares de nuestro enfoque curricular.

El otro pilar, como hemos justificado, se trata del método que guía a la docente, la investigación-acción. Consideramos que ambos proyectos se ajustan a dicho método porque, si bien el punto de partida es motivado por la docente, esto se debe a que el centro de la reflexión lo constituye la indagación de la dinámica propia de la disciplina. Es decir, ambos trabajos tienen como centro la reflexión sobre las herramientas propias de la profesión histórica: la búsqueda y selección de evidencias históricas y la construcción de un discurso narrativo coherente y justificado en la interpretación de esas fuentes.

A continuación detallaremos más los principios trabajados en cada uno de los proyectos.

#### 2.1. Proyecto 1

El primer proyecto realizado fue la actividad para el aprendizaje de la conquista del sufragio femenino en España, al que di por título “El voto femenino”. La actividad consistió en un análisis sobre las intervenciones en la Cámara de los diputados de las dos parlamentarias que debatieron sobre la aprobación del artículo que permitiría a las mujeres ejercer el voto político, Clara Campoamor y Victoria Kent.

Como he reflexionado anteriormente, considero que el aprendizaje de las ciencias sociales y, más en concreto, de la asignatura histórica, será cuanto más significativo en nuestro alumnado aproximándolo a las herramientas propias de la disciplina. Por esa razón, aunque valoro el método expositivo como una forma de aproximar inicialmente los conocimientos sociales a nuestro alumnado, entiendo que éste tiene que desarrollarse, como propongo, combinándolo con métodos activos que hagan reflexionar a los y las estudiantes a partir de sus conocimientos previos.

Mi objetivo era sensibilizar al alumnado sobre dos cuestiones principales: el método profesional de la disciplina, y la relevancia histórica de dicha sesión plenaria. Para ello trabajamos directamente sobre fuentes primarias, contextualizándolas y valorando la representatividad de esos textos como reflejo de opiniones generalizadas en su época. Además, el análisis de las intervenciones de las dos parlamentarias aproximó al alumnado vocabulario histórico y permitió comprender los argumentos esgrimidos por cada una de ellas. Y, de esta forma, considero que tuvo un mayor alcance de comprensión su aprendizaje. Además se trabajó la relevancia histórica al reflexionar sobre la trascendencia que estas decisiones han tenido y tienen en la organización del sistema democrático actual.

#### 2.2. Proyecto 2

El segundo proyecto consistió en la realización de una investigación histórica de la propaganda política del siglo XX, que, además, formó parte de

unas jornadas interdisciplinares que se realizaron con la totalidad de los niveles educativos del centro educativo IES Pirámide.

La actividad ahonda, como he defendido, en la comprensión de la disciplina histórica a través del análisis de fuentes primarias, en este caso, al reflexionar sobre un cartel político. A partir del análisis del cartel, el alumnado tenía que contextualizarlo históricamente y, al mismo tiempo, darle un sentido histórico. Es decir, tenían que aportar una interpretación propia a partir de su investigación histórica. Por esa razón, considero que defiende los principios de investigación-acción que he desarrollado anteriormente.

Además, la metodología seguida para realizarlo también responde a los métodos activos. El alumnado pudo organizarse de forma autónoma, pudiendo agruparse en grupos de pequeño tamaño, o, bien, individualmente. Al mismo tiempo, todas ellas sabían que participarían de una exposición colectiva que organizaba el centro educativo, por lo cual, pudieron contar con la ayuda de la totalidad del profesorado de ciencias sociales para realizarlo. Es decir, se le confirió de conocimientos y herramientas para organizar y dirigir de forma autónoma su aprendizaje.

### 3. Conclusiones

Otro de los títulos que pensé que podía encabezar este trabajo era “*El desafío de la enseñanza de las ciencias sociales en la enseñanza media y el Bachillerato*”, pero no lo he hecho por dos razones. La primera, porque tendría grandes semejanzas con otro trabajo presentado en esta Facultad de Educación hace algunos años, y no quería que se malinterpretara de ninguna de las maneras como una apropiación indebida de la información o plagio; y, en segundo lugar, porque finalmente lo he considerado muy osado.

“*Reflexiones de una futura docente de las ciencias sociales en la enseñanza media y el Bachillerato*” es, sin ninguna duda, el título que con mayor certeza encuadra la situación en la que me encuentro, a nivel personal e interpretativo. Considero que la enseñanza que me ha brindado el máster de educación de formación para el profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato me ha brindado las capacidades para poder empezar a recorrer el largo trayecto de la práctica educativa, la cual, soy consciente que no está exento de peligros, pero del que también se obtienen grandes recompensas.

La enseñanza del máster me ha otorgado competencias educativas claves en el ámbito docente general y en el ámbito de la didáctica específica. En primer término, encuadro aquellos conocimientos de las asignaturas que han estado centradas en la organización práctica del sistema educativo, como “Contexto de la actividad docente”, “Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo”, “Procesos de enseñanza-aprendizaje” o “Interacción y convivencia en el aula”. Gracias a estas asignaturas he conseguido una primera aproximación a la profesión docente y a la organización educativa y me ha facilitado abordar la enseñanza en algunas situaciones conflictivas que podemos encontrar en el aula.

En segundo término, el ámbito de la didáctica específica, encuadro a las asignaturas que han tenido el centro de su análisis la reflexión curricular y, por tanto, la reflexión sobre cómo desarrollar una didáctica concreta de las Ciencias Sociales. Han sido “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia”, “Diseño curricular de Filosofía, Geografía e

Historia y Economía”, “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Geografía e Historia” y “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia”. Destacaría que a través de estas asignaturas he podido concretar la acción docente en Ciencias Sociales para introducir metodologías activas en la programación de estas materias partiendo de una reflexión crítica sobre el enfoque curricular que se decida aplicar.

Por último, quisiera destacar, especialmente, los Practicum I, II y III. Como muchos compañeros y compañeras míos, considero que la realización de prácticas en un centro educativo es una de las enseñanzas más valiosas que brinda el máster. Además de que se trata de la primera toma de contacto con nuestra futura profesión, lo fundamental, es que es la experiencia práctica de las competencias adquiridas. Y, por esas dos razones, es una experiencia más que enriquecedora.

En lo que respecta a las perspectivas futuras a nivel formativo quiero dirigirme a ahondar en los conocimientos aprehendidos sobre la investigación-acción, es decir, a la didáctica de la disciplina. Aunque valoro las aportaciones a la enseñanza desde otros ámbitos, ya sean el bilingüismo, o la tecnología, desde mi punto de vista, en un futuro serán insuficientes para los grandes desafíos que plantea el futuro educativo.

Este año 2017 se cumplen siete años desde que comenzó la Guerra de Siria. Es el conflicto bélico que ha manifestado las contradicciones de una Europa comunitaria incumpliendo las políticas de acogida de personas desplazadas, y demostrando que todavía quedaba por resolver la problemática que existía con la inmigración. Una realidad que se manifiesta, como no podría ser de otra manera, en primer lugar, en las aulas. Porque la escuela es un reflejo de la sociedad. Estas contradicciones han manifestado que lejos de haberse cumplido la integración exitosa de todas las personas en el sistema educativo, un principio que perseguía la educación intercultural, ahora inclusiva, han quedado grandes escollos que podrían devenir, gravemente, en los actuales conflictos.

Mirando más allá, en un futuro en el que la Guerra se dé por finalizada, todos los niños y niñas que en este momento tienen su vida interrumpida, tendrán el derecho de retomar su infancia y, con ello, su escolarización en un sistema educativo. Es por ello que creo que el ámbito de estudio de la didáctica de la disciplina, vinculada, a mi modo de ver, de forma más estrecha con la pedagogía, revelará la forma más adecuada a hacer frente a esta nueva realidad.

Los docentes de las ciencias sociales de la enseñanza media y el Bachillerato tenemos la gran responsabilidad de formar a nuestro alumnado para prepararlo para la vida adulta, en este sentido, la inclusión de temas conflictivos o socialmente abiertos en el aula de Ciencias Sociales puede ser una cuestión de elevado interés para la formación de los estudiantes y constituye por ello uno de los principios estructurantes fundamentales en la enseñanza de la Historia (Seixas & Morton, 2013). Esto quiere decir que no solamente tenemos la responsabilidad de que sean capaces de adquirir las competencias y capacidades propias de nuestra disciplina, sino de inculcarles los valores democráticos que permitan su enriquecimiento personal, así como su empoderamiento como personas. Y, de la misma manera, su integridad como seres humanos. La enseñanza de la Historia, en tanto que investigación del pasado, que cuestiona el presente, es una gran herramienta para conseguirlo. Para mí es una cuestión personal. Y, como dice el alegato feminista: lo personal es político.



#### 4. Bibliografía

- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En L. R. García, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (págs. 69-104). México: Secretaría de Educación Pública.
- Consciousness, C. f. (2012). *The Historical Thinking Project. Promoting critical historical literacy for the 21 st century*.
- Eisner, E. (1967). Educational Objectives: Help or Hindrance? *American Journal of Education*, 549-560.
- Elliott, J. (2015). Educational action research as the quest for virtue in teaching. *Educational Action Research Journal*, 4-21.
- Ethier, M. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 61-74.
- Gillies, D. (2006). A Curriculum for Excellence: A Question of Values. *Scottish Educational Review*, 25-36.
- González, M. (2003). Fundamentos teóricos del curriculum. En M. G. T. Sanz Cabrera, *Curriculum y formación profesional* (págs. 47-67). La Habana: Departamento de Ediciones e Imprenta ISPJAE - CUJAE.
- Hamett, P., & Newman, E. (2005). Teaching citizenship trough learning about people's lives in the past. En *Teaching Citizenship. Proceedings of the seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (págs. 155-160).
- Lee, P., & Shemilt, D. (2009). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Historial Association*, 129.
- Merchán, F. (2002). Profesores y alumnos en clase de historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 90-94.

- Parker, W. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. En L. Tyson, & C. Levstik, *Handbook of Research in Social Studies Education* (pág. 65). New York: Roudledge.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 71-98.
- Prats, J.; Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar historia. *Didáctica de la Geografía y la Historia*, 13-29.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 7-22.
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío*, 1-20.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2003). El modelo de objetivos: algunas limitaciones. *Docencia*, 31-33.
- Walker, D. F. (1986). *Curriculum and Aims*. New York and London: Teachers College Press, 53-55.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

**Anexo**

**Proyecto 1:**

# La conquista del sufragio femenino



*Actividad didáctica para el aprendizaje de la asignatura de Historia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Trabajo sobre fuentes históricas*

### DOSSIER

## EL VOTO FEMENINO

La II República fue la primera experiencia constitucional democrática de España. Su proclamación permitiría la puesta en marcha de una serie de reformas legislativas que ahondaban en las problemáticas que atravesaba el país, pero con la particularidad de abordarlas desde un enfoque plural y democrático, es decir, que buscaban la plena inclusión de la nueva sociedad de masas, de hombres, como mujeres.

Uno de los cambios legislativos más importantes fue la aprobación del pleno sufragio universal que permitía el ejercicio del derecho político al voto a las mujeres. Y fue uno de los cambios más trascendentales en la historia de la sociedad española por tres razones: primero, porque por primera vez en España se reconocía la plena igualdad política entre hombres y mujeres. Esta cuestión que podría parecerse baladí, no lo es en absoluto, si consideramos que los principales argumentos que se esgrimían más que sostenerse en razones religiosas y morales, se basaban en la inferioridad biológica de la mujer.



Segundo, porque significaría un cambio político a todos los niveles en la tradición de los partidos políticos. A partir de entonces, los partidos políticos se verían obligados a cambiar sus discursos y campañas políticas para intentar captar al nuevo electorado. Este nuevo desafío sería prontamente asumido por los partidos políticos más conservadores, quienes movilizarían a las mujeres durante las segundas elecciones de la República para poner freno a los “excesos socializantes” de la política reformadora del primer bienio de Azaña. Un reto que los partidos políticos progresistas no asumieron, y que derivaría en la victoria de la CEDA en el Parlamento.

Y tercero, porque significaría un cambio vital en la vida de las mujeres españolas. Anteriormente, las mujeres habían participado de la vida civil, bien en sus puestos de trabajo, en tareas de asistencia social, participando de las movilizaciones sindicales, políticas y nacionalistas, o, con posterioridad, en las labores de guerra, coordinando la retaguardia o participando de las milicias. El cambio revolucionario que permitió la aprobación del voto femenino es que fue el primer paso para dar visibilidad a la movilización femenina de la sociedad española como nunca hasta entonces se le había reconocido.



El 8 de mayo de 1931 los legisladores republicano-socialistas permitieron que las mujeres pudieran ser candidatas políticas para las elecciones de junio de aquel mismo año. De dichos comicios fueron elegidas Victoria Kent, del Partido Radical Socialista, y Clara Campoamor, del Partido Radical. Ambas eran abogadas y gozaban de un gran prestigio por haber asumido la defensa de presos republicanos durante la Monarquía. No obstante, la geografía de la población femenina en España era otra. En realidad habían sido muy pocas las mujeres que habían podido acceder a cursar estudios superiores. Las dos diputadas, por lo tanto, no eran representativas del colectivo de la sociedad femenina, y eran consideradas como mujeres excepcionales. En definitiva, este primer cambio legislativo apenas causaría revuelo en el ruedo político.

Sin embargo, las reacciones darían un giro de ciento ochenta grados cuando se desarrollaron los debates relativos a la concesión del voto femenino activo porque pretendía abarcar a la totalidad de la población femenina. Este aspecto legislativo daría lugar a un debate muy intenso, uno de los más agitados del período republicano, y que sería protagonizado, en gran medida, por las dos únicas mujeres presentes entre los 439 diputados que conformaban el Parlamento.

Victoria Kent, del Partido Radical Socialista, se opuso a la concesión del voto femenino porque consideraba que constituía un serio peligro para la República, debido a la falta de



### *Reflexiones de una futura docente de las ciencias sociales*

preparación tanto cultural como política de las mujeres, con excepción de un grupo minoritario, intelectual y obrero. Ella consideraba que la mujer española apenas había luchado para conseguir el voto, a diferencia de lo que había ocurrido en otros países, como en Inglaterra, por ejemplo, con la lucha de las sufragistas. Por lo cual, Kent sugería que previamente a la concesión del voto se abriera un período de educación cívica sobre la responsabilidad del sufragio, en correspondencia a la opinión de su partido.

**LA PELOTA EN EL TEJADO**

**Mientras Clara Campoamor es decididamente partidaria de conceder el voto femenino, Victoria Kent se opone tenazmente porque no cree que las mujeres de la aristocracia y de la burguesía sientan la República**

A última hora de la sesión de ayer se planteó en la Cámara el debate sobre la enmienda que los radicales presentaron al artículo 36 del proyecto constitucional, que trata de conceder el voto a la mujer en igualdad de derechos con el hombre. El espíritu de la enmienda consistía en alejar de la Constitución, que significa inamovilidad, la concesión y llevarla a la ley electoral para en caso de error podría derogar con otra ley.

Defendió la enmienda el Sr. Guerra del Río y fué desechada, coincidiendo en los votos adversos, Pildain y Bruno Alonso.

Hubo que escuchar a la mujer, y habló Clara Campoamor.

Pidió la Cámara la voz de un médico, y en lo que enmudecían Novoa Santos y Maraón, se escuchó a Justos.

Opino el socialismo por boca de Cordero.

Habló la reacción por verbo de Beunza.

Se quiso oír a la Comisión, y volvimos a escuchar a la señorita Campoamor, y en ese ambiente fracasó la prudencia radical.

Afortunadamente, el dictamen de la Comisión no se llegó a votar. Pero el desear la enmienda por la mayoría prejuzgaba el problema: la mujer tendría voto por precepto constitucional y sin ninguna suerte de prudentes limitaciones.

En los pasillos los comentarios se pusieron al rojo:

—¡Es una puñalada a la República!

—¡En las próximas elecciones no habrá en el hemiciclo mas que canónigos!

—Hombre, también hay mujeres socialistas.

—Cierto. Y señoritas del Lyceum. Pero entre todas no suman la mitad de la «cola» de cualquier viernes ante el Cristo de Medinaceli.



Clara Campoamor.



Victoria Kent.

Por su parte, Clara Campoamor asumió la defensa del sufragio femenino contrariamente a muchos representantes políticos de su mismo partido, el Partido Radical, el cual, incluso, se convertiría en uno de sus más activos detractores. A diferencia de Kent, Campoamor defendía el voto femenino como primer paso para la emancipación de la mujer y su incorporación a la política activa. Además, insistía en el hecho de que actuaba más en calidad de ciudadana que de feminista. Acusaba a los diputados republicanos de que la democracia española se quedaría en una mera fachada sin la inclusión de las

mujeres en la Constitución, citando al estadista alemán Humdolt, para quien la única manera de madurarse para el ejercicio de la libertad, y de hacerla accesible a todos, era caminar dentro de ella.

A pesar de sus numerosos detractores el voto femenino fue finalmente aprobado, en medio de un gran tumulto, por 161 votos a favor y 121 en contra. Sin embargo, debe subrayarse el elevado porcentaje de abstenciones, que se situaron en el 36% del número total de diputados que conformaban el Parlamento.

Durante todo el período republicano fueron elegidas nueve mujeres a diputadas en Cortes. En el primer bienio hubo tres diputadas: Clara Campoamor, del Partido Radical, Victoria Kent Siano, radical socialista, por Izquierda Republicana, y Margarita Nelken Mausberer, militante del Partido Socialista.

En las elecciones de 1933 salieron elegidas dos mujeres más que en las elecciones de junio de 1931. La única mujer del bienio anterior que permanecería en las Cortes fue Margarita Nelken. Campoamor ya no volvería a la Cámara y Kent reaparecería en febrero de 1936.

Junto a Margarita Nelken actuaron en el bienio radical-cedista, María Lejárraga y García, socialista, Matilde de la Torre Gutiérrez, socialista, Veneranda García-Blanco Manzano, también socialista, y Francisca Bohigas Gavilanes, agraria.

En la etapa del Frente Popular figuraron como diputadas otras cinco mujeres. Nelken continuó en la Cámara, así como la socialista Matilde de la Torre, y Victoria Kent volvió a salir elegida. Las otras dos mujeres fueron Dolores Ibarruri Gómez, comunista, y Julia Álvarez Resano, socialista.

#### Bibliografía:



García Méndez, Esperanza, “Las actuaciones de la mujer en las Cortes de la II República”, Ministerio de Cultura, Madrid, 1979.

Illion, Régine, “Legislación republicana y mujeres en Aragón. El voto femenino en Huesca, el divorcio y la enseñanza en Aragón”, Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Zaragoza, 2008.

Rubio, María Oliva y Tejeda, Isabel (dirs.), “100 años en femenino: una historia de las mujeres en España”, Sociedad Estatal de Acción Cultural, Madrid, 2010.

### TRABAJO SOBRE FUENTES HISTÓRICAS

## Índice

1. INTRODUCCIÓN 27
2. CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR 37
3. FUENTES Y EVIDENCIAS HISTÓRICAS 40
4. ACTIVIDAD: el voto femenino 43
5. EVALUACIÓN 44

#### 1. INTRODUCCIÓN

Trabajar con fuentes históricas en el aula es, hoy en día, una de las tareas que debemos de acometer los docentes de las ciencias sociales en nuestro día a día. Es una cuestión de criterio y de rigurosidad para con nuestra disciplina. Haciéndolo, exigimos a nuestro alumnado que trabajen las competencias propias de misma, y les hacemos comprender las dificultades que conlleva la comprensión de la complejidad de los testimonios del pasado.

Pero también, trabajando sobre fuentes y evidencias históricas favorecemos que adquieran una comprensión más cercana sobre la actitud del investigador que reflexiona nuestro pasado. Significa un reconocimiento de que la historia es una ciencia que se estudia a partir de evidencias, las cuales son interpretadas en nuestro presente. Es decir, significa comprender que todo acontecimiento pasado también es producto de nuestro presente, y que, por tanto, que cada individuo tiene un papel en ese proceso de transformación social. Y, al mismo tiempo, que el pasado forma parte de cada individuo. Comprender esto significa comprender el pensamiento histórico.

Según Either, son cuatro los atributos del pensamiento histórico, los cuales, pasaremos a comentar, por considerarlos centro de la actividad que queremos llevar a cabo: la reflexión sobre la conquista del sufragio femenino en España.

*El pensamiento histórico es una construcción*

Es más, no se trata solamente del reconocimiento de que la historia es un constructo social, sino de que los profesionales de la historia hacen la Historia, y son conscientes de ello. Es decir, los historiadores e historiadoras aprehenden con sus propias intenciones, motivos, contextos sociales y culturales fuentes que reflejan intenciones, motivos y contextos sociales y culturales determinados. Consideramos que el proceso de conquista del sufragio femenino en España, y la aprobación del voto femenino durante el

período republicano, es un fenómeno más que ilustrativo de esta máxima, al tratarse de un acontecimiento que revela de manera esclarecedora de qué manera se construye el presente: analizando las dinámicas transformadoras del pasado.

#### *El pensamiento histórico es metódico*

Esta máxima alude al problema de la credibilidad que existe en las investigaciones históricas, y al debate de cuáles se consideran susceptibles de ser consideradas como fuentes fiables y cuáles no. La discusión, cuyo origen se remonta al siglo XIX, ha sido resuelta por los historiadores e historiadoras determinando dos aspectos: consideran que todas las fuentes históricas son susceptibles de ser utilizadas, pero que deben de ser evaluadas situándolas en sus contextos y siguiendo un método descriptivo y explícito que permita hacer más rigurosas las descripciones realizadas por los investigadores e investigadoras; y, en segundo lugar, pero relacionada con la primera, el reconocimiento de la científicidad del análisis histórico, pues es una tarea de la mente que establece, entre otras cosas, diferencias y asociaciones entre los fenómenos que percibe.

Así pues en el tema que nos ocupa, para la conquista del voto femenino, queda claro que el análisis sobre las fuentes que hemos seleccionado nos aporta información reveladora sobre el proceso, como, al mismo tiempo, nos permite indagar sobre la consideración social que se tenía de la mujer durante los años treinta en España. Las mujeres no eran poseedoras de ejercer el voto porque no se las consideraba como sujetos de pleno derecho político. Los argumentos que se esgrimían para justificar esta desigualdad eran biologicistas y apuntaban la desigualdad natural de la mujer con respecto al hombre. Un ejemplo de que todas las fuentes son susceptibles de utilizarse, pero leerlas situándolas en su contexto.

#### *El pensamiento histórico integra una perspectiva temporal*

Se trata de la máxima que apunta la enseñanza del tiempo histórico y de cómo debe de aprenderse, pues dicha enseñanza requiere de una distancia psicológica y crítica sobre los acontecimientos estudiados. Esta dificultad es lo que llamamos la objetivación del tiempo. O, lo que es lo mismo. La perspectiva histórica.

La objetivación del tiempo, o perspectiva histórica, es aquel aprendizaje que implica la consciencia de conceptos abstractos tales como las relaciones temporales y los grandes conjuntos periódicos y cíclicos. Como definiría Wineburg, significa ver el pasado con los ojos de aquellos que lo han vivido, pero, además, comprendiendo los límites de estos esfuerzos.

La votación sobre el voto femenino en España ha pasado a la historia por los debates que hubo entre dos de las tres únicas diputadas mujeres que había en el Parlamento republicano a la altura del año 1931. Clara Campoamor, diputada por el Partido Radical, y Victoria Kent, diputada por el Partido Radical Socialista. Comprender con los ojos de aquellas que vivieron este momento significa desentrañar las razones de cada una de las dos mujeres para defender la postura que asumieron.

#### *El pensamiento histórico es una interpretación crítica*

La cuarta dimensión del pensamiento histórico compete al reconocimiento de que la historia es el relato de una construcción hecha a partir de una serie de interrogantes que ha llevado a cabo el investigador e investigadora, y que, por tanto, son muchos los relatos que existen sobre un determinado fenómeno o proceso histórico. El trabajo del historiador o de la historiadora recae en la comprensión de cada uno de esas interpretaciones a partir del análisis crítico de esas fuentes.

La conquista del voto femenino durante el período republicano tuvo una repercusión muy importante en la historia del acontecer de la II República Española, y las diferentes lecturas que se han hecho de la importancia que adquirió es una muestra de este punto. Por ejemplo, nada

más que se celebraron las elecciones de 1933, las cuales dieron la victoria a la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA), se culpó a las mujeres de que habían sido ellas las que habían votado la deriva conservadora del gobierno. Las investigaciones posteriores que se llevaron a cabo, no obstante, concluyeron este debate y determinaron que no había sido tanto que la mayoría del colectivo femenino hubiera votado a la derecha, sino que había sido más determinante la desunión de los partidos de izquierda, los cuales se presentaron de forma separada, y la abstención desde los sectores sindicalistas y anarquistas.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

La actividad está dirigida para alumnado de 2º de Bachillerato que está cursando la asignatura obligatoria de Historia de España, legislada dentro de la Orden ECD/494/2016, del 26 de mayo. La asignatura de Historia de España pretende ofrecer una panorámica de los procesos históricos más importantes que han configurado nuestro país. Por esa razón, y como justificaremos más adelante, pese a que no existe un contenido específico en el currículo oficial sobre el tema que vamos a abordar, la actividad que programamos sobre un trabajo sobre fuentes históricas acerca de la conquista del voto femenino, nos parece, sin ninguna duda, de valor incuestionable.

La conquista del sufragio femenino se trata de un acontecimiento decisivo en nuestra historia, como lo fue en el pasado contemporáneo, al ser resultado final de las continuas luchas por parte de mujeres y hombres que creían en la plena igualdad del colectivo femenino. En España, la defensa del voto femenino fue encabezada principalmente por una diputada, Clara Campoamor. Y lo es por esa razón, pero también porque sirvió de precedente incuestionable, de ahí que utilice la palabra, para la Constitución de 1976 que todavía ampara nuestra legalidad democrática actual tras cuarenta años de dictadura, cuando el régimen dictatorial volvió a relegar a las

mujeres como sujetos de inferior condición e invisible valor político. Y es que sin la mitad de la sociedad española, no hubiera habido democracia posible.

En lo que respecta a la actividad, tomaremos en cuenta los esquemas de progresión acerca de la capacidad de interpretación de las fuentes y las evidencias del pasado.

La capacidad de interpretación de las fuentes y las evidencias del pasado desarrolla el pensamiento crítico, que es la consciencia de que todo discurso y realización humana parte de unos intereses y unos puntos de vista sobre la realidad. Para conseguir exitosamente el logro de esta capacidad, descenderemos en profundidad siguiendo unos niveles:

En primer lugar, realizar un primer contacto con los vestigios del pasado. El objetivo es incidir en la conciencia de los múltiples restos y fuentes que nos rodean.

En segundo lugar, concienciar que cualquier discurso, incluida la Historia, es una interpretación (entre otras muchas posibles) que se construye a partir de una selección de evidencias. El objetivo es que reconozcan que a partir de cualquier acontecimiento es posible construir múltiples relatos seleccionando y poniendo el énfasis en cosas distintas; y que, la Historia es una reconstrucción del pasado a partir de restos fragmentarios.

Por último, en tercer lugar, trabajar la capacidad de análisis crítico. Es decir, identificar los posicionamientos en las fuentes históricas y en los discursos históricos. El objetivo principal de esta tarea es que sean capaces de identificar los determinados puntos de vista que construyen la realidad que se percibe, y de esta manera, escriben los relatos del pasado, puesto que cualquier discurso se relata desde un determinado punto de vista.

En definitiva, la finalidad principal que perseguimos con esta actividad es que el alumnado desarrolle su capacidad de pensamiento crítico.

En lo que respecta a los objetivos, nos hemos ceñido a los objetivos de la asignatura curricular:

- Obj.HE.4. Distinguir y comprender los rasgos permanentes y los cambios coyunturales en los procesos de los diferentes períodos históricos valorando su influencia en las principales transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de la España contemporánea, estableciendo relaciones entre ellas y apreciando su significación histórica y sus repercusiones en la actualidad.
- Obj.HE.5. Adquirir una memoria democrática del pasado fomentando una visión integradora de la historia de España que respete y valore tanto los aspectos comunes como las particularidades, generando actitudes de solidaridad frente a las desigualdades, de respeto a la diversidad y de fomento de la memoria democrática, asumiendo como natural la pertenencia a más de una identidad colectiva.
- Obj.HE.7. Fomentar el desarrollo de una sensibilidad comprometida, responsable y activa con la democracia y sus valores, la paz y los derechos humanos a través del conocimiento de las normas básicas que regulan nuestro ordenamiento constitucional y del desarrollo de la memoria democrática, rechazando actitudes antidemocráticas, violentas, discriminatorias o vejatorias.

Por otra parte, también enumeramos una serie de objetivos específicos que queremos conseguir con dicha actividad:

- Que el alumnado conozca las causas que explican las diferencias entre varones y mujeres en relación con el reconocimiento de sus derechos políticos en general, y el derecho al voto en particular.
- Que el alumnado conozca las luchas y los debates en torno al reconocimiento del voto femenino.
- Que el alumnado reflexione sobre la importancia de la igualdad de derechos entre varones y mujeres, y sobre la

*Reflexiones de una futura docente de las ciencias sociales*  
situación actual de las mujeres en relación con la participación política.

### 3. FUENTES Y EVIDENCIAS HISTÓRICAS

Hemos seleccionado tres tipos de fuentes a partir de las cuales vamos a descender en profundidad en los niveles de progresión que hemos comentado anteriormente para que nuestro alumnado trabaje el desarrollo del pensamiento crítico. Los tres tipos de fuentes sirven para lograr una mirada más fidedigna sobre la conquista del voto femenino:

#### *Fuente 1: Tabla*

Tabla que muestra los años en que fue aprobado el sufragio femenino en los diferentes países occidentales.

A partir de esta fuente logramos el primer objetivo, que es que el alumnado realice un primer contacto con la realidad del sufragio femenino, pues, tal y como se ve en el gráfico, España fue uno de los primeros países que aprobará el voto femenino.



Nueva Zelanda	1893
Australia	1901
Finlandia	1906
Noruega	1913
Dinamarca	1915
Reino Unido	1918 (+30)
Alemania	1918
Rusia	1918
Austria	1918
Bélgica	1919
Estados Unidos	1920
España	1931
Francia	1944
Italia	1945
Grecia	1952

#### *Fuente 2: recorte de periódico*

Recorte de periódico que ilustra la noticia de los enfrentamientos que habrían de protagonizar las dos diputadas republicanas en el Parlamento para la aprobación del artículo que permitiría el sufragio femenino

Con esta segunda fuente conseguimos un segundo objetivo, el de concienciar que cualquier discurso obedece a una interpretación, y que la Historia es una reconstrucción del pasado a partir de los restos fragmentarios. Muchas investigaciones históricas han podido realizarse a partir, precisamente, de las evidencias encontradas en prensa de la época. Este ejemplo que ilustramos quiere hacer comprender eso, además de que se conciencien con el lenguaje utilizado para expresar la postura de las dos mujeres.

## LA PELOTA EN EL TEJADO

**Mientras Clara Campoamor es decididamente partidaria de conceder el voto femenino, Victoria Kent se opone tenazmente porque no cree que las mujeres de la aristocracia y de la burguesía sientan la República**

A última hora de la sesión de ayer se planteó en la Cámara el debate sobre la enmienda que los radicales presentaron al artículo 36 del proyecto constitucional, que trata de conceder el voto a la mujer en



Clara Campoamor.

igualdad de derechos con el hombre. El espíritu de la enmienda consistía en alejar de la Constitución, que significa inamovilidad, la concesión y llevarla a la ley electoral para en caso de error poderla derogar con otra ley.

Defendió la enmienda el Sr. Guerra del Río y fué desechada, coincidiendo en los votos adversos, Pildain y Bruno Alonso.

Hubo que escuchar a la mujer, y habló Clara Campoamor.

Pidió la Cámara la voz de un médico, y en lo que entusiasmó Novoa Santos y Marsón, se escuchó a Juarros.

Opino el socialismo por boca de Cordero.

Habló la resonación por verbo de Beunza.

Se quiso oír a la Comisión, y volvimos a escuchar a la señorita Campoamor, y en ese ambiente frezcoó la prudencia radical.

Afortunadamente, el diablaman de la Comisión no se llegó a votar. Pero el desear la enmienda por la mayoría prejulgaba el problema: la

mujer tendría voto por precepto constitucional y sin ninguna sujeción de prudentes limitaciones.

En los pasillos los comentarios se pusieron al rojo:

—¿Es una patifalada a la República!

—En las próximas elecciones no habrá en el hemiciclo más que canchales!

—Hombre, también hay mujeres socialistas.

—Cierro. Y señoritas del Lyceum. Pero entre todas no suman la mitad de la escuela de cualquier viernes ante el Cristo de Medinaceli.



Victoria Kent.

### Fuente 3: intervenciones políticas

Se trata de un fragmento de las intervenciones de Victoria Kent y Clara Campoamor en el debate sobre la concesión del voto a la mujer el 1 de octubre de 1931.

Por último, la tercera fuente tiene por objetivo trabajar la capacidad de análisis crítico sobre los diversos puntos de vista que existen en las fuentes históricas, pues son los que construyen los relatos del pasado, y, en último término, nuestra realidad. Queda adjuntada en el anexo.

#### **4. ACTIVIDAD: el voto femenino**

Esta actividad está planteada para que tenga un desarrollo de dos sesiones completas al mismo tiempo que se está desarrollando el temario curricular que compete al estudio de la II República en España, el bloque 11 del currículo oficial. Aunque sabemos que en la realidad son muchas las dificultades que encontramos para llevarlo a cabo, y la primera de todas ellas es la falta de tiempo, la segunda, diremos, que es la propia disposición del alumnado que, a esas alturas, ya solamente tiene pensamientos para la prueba de acceso a la universidad. No obstante, nuestra postura es que se trata de un tema suficientemente importante como para dedicar dos sesiones completas, las cuales, en caso de no poder incorporarse a las horas estimadas a la asignatura de Historia de España, la propuesta de la docente sería añadirlas a las horas de tutoría. El reconocimiento de los derechos políticos de la mujer no es una cuestión baladí, sino que es una cuestión que hunde su origen en la naturaleza democrática de nuestro país.

El objetivo de la actividad, como apuntábamos anteriormente, es el desarrollo del pensamiento crítico. Para lograr este objetivo y, específicamente, la consciencia sobre la importancia del debate que hubo en torno a la conquista del sufragio femenino, el planteamiento de la docente es que desarrollen un debate ficticio en torno a esta cuestión. Para hacerlo correctamente se trabajarán las fuentes históricas enunciadas, así como un dossier informativo sobre la importancia de dicho acontecimiento. Este dossier también queda adjuntado en el Anexo.

#### *Primera sesión*

La primera sesión está dedicada al comentario de los materiales con los que trabajará el alumnado. Se repartirá el dossier para leerse en voz alta en clase y se comentarán las dos primeras fuentes enunciadas siguiendo el esquema planteado. Por último, se dividirá a la clase en dos grupos, que serán los que trabajen la tercera fuente en la siguiente sesión.

Cada uno de los alumnos y alumnas de los dos grupos leerá y elaborará una reflexión sobre la tercera fuente entregada, las “Intervenciones de Victoria Kent y Clara Campoamor (...)”. La docente asignará una postura a cada uno de los dos grupos, o bien, ser partidarios y partidarias de Victoria Kent o bien, de Clara Campoamor, y desarrollarán un «*Role playing*». Por último, seleccionarán a dos estudiantes mujeres que teatralizarán el debate entre las dos diputadas republicanas.

## 5. EVALUACIÓN

Para valorar correctamente la actividad se va a tomar en cuenta los seis principios o conceptos del pensamiento histórico: relevancia histórica, evidencias o fuentes, cambio y permanencia, causa y consecuencia, perspectivas históricas y dimensión moral. Por último, también valoraremos el aprendizaje del tiempo histórico, definido como el aprendizaje de la complejidad temporal en el contexto interrelacionando los hechos y fenómenos históricos. Comenzaremos por éste último:

*Tiempo histórico:* vista la definición anterior, en lo que nos compete a nuestra actividad, se refiere a la comprensión del debate planteado por las Clara Campoamor y Victoria Kent, y cómo este se inscribe en una tradición más larga de posturas políticas. En las intervenciones de las dos diputadas se puede rastrear el espíritu republicano, el cual tuvo una trayectoria más bien larga en España durante el primer tercio del siglo XX, y, precisamente, la historia de cómo va cobrando fuerza es otra de las claves de la proclamación de una república democrática; pero también, la concepción que se tenía de la mujer como sujeto político de inferior condición.

*Relevancia histórica:* es el concepto que nos obliga a pensar sobre el qué o quién merece ser recordado y estudiado. La importancia de este concepto radica en que permite enseñar y aprender que depende del enfoque o desde la perspectiva que se muestre la disciplina histórica, la duración, o el impacto social de ese proceso o acontecimiento social y su importancia particular en el contexto en el que se enseña.

*Cambio y permanencia:* concepto que obliga a pensar al alumnado sobre los procesos de avance y declive del tiempo histórico. El cambio es un proceso con distintos caminos y patrones. En este sentido, progreso y declive son evaluaciones generalizadas a lo largo del tiempo.

*Multicausalidad:* es el concepto que hace referencia al ejercicio intelectual que permite relacionar causas con efectos. No obstante, desde la docencia teorizaremos que es la capacidad que tendremos que trabajar en nuestro alumnado para que establezcan relaciones de causa-efecto.

A continuación elaboramos una rúbrica con la que valoraríamos la adquisición lograda por nuestro alumnado en lo que se refiere a los conceptos anteriormente planteados. Con ello perseguimos dos objetivos: el desarrollo del pensamiento histórico, el cual mediremos a partir de los seis rasgos distintivos que lo identifican, y, en segundo lugar, que nuestro alumnado valore la importancia de la conquista del sufragio femenino en España.

	Suspense	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Relevancia	No es capaz de comprender la	Comprende la relevancia	Comprende la relevancia	Comprende la relevancia

<b>histórica</b>	relevancia histórica de la conquista del voto femenino	histórica de la conquista del voto femenino, pero desde una postura presentista	histórica de la conquista del voto femenino en su contexto histórico	histórica de la conquista del voto femenino en su contexto histórico, confiriéndole una perspectiva explicativa sobre éste
<b>Fuentes históricas</b>	No analiza correctamente las fuentes históricas aportadas por la docente	Analiza las fuentes históricas, pero de manera superficial	Analiza correctamente las fuentes históricas	Analiza correctamente las fuentes históricas y es capaz de extraer conclusiones del contexto histórico a partir de éstas
<b>Cambio y permanencia</b>	No es capaz de orientar una mirada crítica hacia el pasado considerando los elementos de cambio y permanencia que han determinado la conquista del voto femenino	Es capaz de orientar una mirada crítica hacia el pasado considerando los elementos de cambio y permanencia, pero no los valora para la conquista del voto femenino	Es capaz de orientar una mirada crítica hacia el pasado considerando los elementos de cambio y permanencia y los valora para la conquista del voto femenino	Es capaz de orientar una mirada crítica hacia el pasado considerando los elementos de cambio y permanencia, los pone en valor para la conquista del voto femenino y otorgándoles una dimensión explicativa del pasado

<b>Causa-consecuencia</b>	No es capaz de establecer relaciones de causa y consecuencia en el acontecimiento histórico de la conquista del voto femenino	Es capaz de establecer relaciones de causa y consecuencia en el acontecimiento histórico de la conquista del voto femenino, pero no lo valora en otras dimensiones (política, económica y social-cultural)	Es capaz de establecer relaciones de causa y consecuencia en el acontecimiento histórico de la conquista del voto femenino, y lo valora poniéndolo en relación con otras dimensiones (política, económica y social-cultural)	Es capaz de establecer relaciones de causa y consecuencia en el acontecimiento histórico de la conquista del voto femenino, lo valora poniéndolo en relación con otras dimensiones (política, económica y social-cultural), así como a otorgar una explicación sobre la forma de pensamiento
<b>Perspectivas históricas</b>	No es capaz de identificar las diferentes perspectivas históricas involucradas en la conquista del voto femenino	Identifica las diferentes perspectivas históricas involucradas en la conquista del voto femenino sin ofrecer una explicación de las mismas	Identifica las diferentes perspectivas históricas involucradas en la conquista del voto femenino ofreciendo una explicación de las mismas	Identifica las diferentes perspectivas históricas involucradas en la conquista del voto femenino ofreciendo una explicación de las mismas y se basa en las fuentes aportadas por la docente

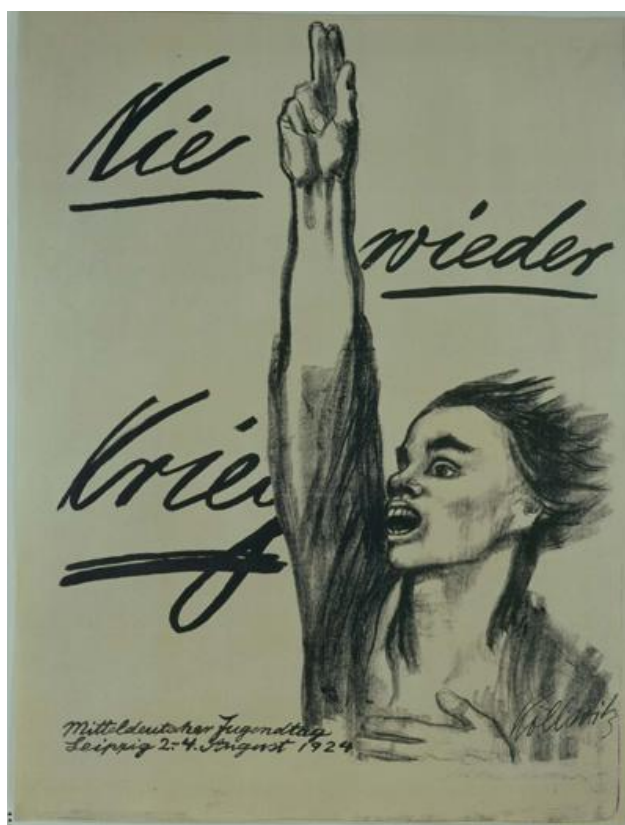
<b>Dimensión moral</b>	No es capaz de identificar la dimensión moral de la conquista del voto femenino	Es capaz de identificar la dimensión moral de la conquista del voto femenino, pero desde una visión presentista	Es capaz de identificar la dimensión moral de la conquista del voto femenino en su contextualización histórica	Es capaz de identificar la dimensión moral de la conquista del voto femenino desde su contextualización histórica, pero otorgándole la importancia que tuvo el acontecimiento para la construcción de nuestro presente
------------------------	---	---	--	--



Proyecto 2:

# Propaganda política

**Proyecto de investigación del Departamento de  
Geografía e Historia del IES Pirámide sobre la  
propaganda política del siglo XX**



Käthe Kollwitz – “Nunca más guerra” (1924)

### DOSSIER

#### **Proyecto de innovación**

El proyecto consiste en realizar un trabajo de investigación sobre la cartelería y la propaganda de las décadas diez, veinte y treinta, los años de eclosión de las vanguardias artísticas que se desarrollaron, y que hoy nos sirven de fiel reflejo de la crisis que atravesaba la sociedad occidental, comprendiendo Estados Unidos y el continente europeo en este momento.

Las transformaciones económicas, políticas y sociales de finales del siglo XIX devinieron en un conflicto bélico de dimensiones mundiales que habrían de transformar a todos los niveles la sociedad. Sus repercusiones crearon nuevos escenarios que no sólo trascendieron la guerra y la política, sino también la moral, lo público y lo privado.

Hoy sabemos que las manifestaciones artísticas, como el lenguaje, no solamente constituyen un reflejo de la realidad, sino que también son un instrumento de gran poder para influir sobre ella y crearla. Este proyecto de investigación histórica tiene el último objetivo, por tanto, de tomar conciencia sobre ello.

#### **Introducción**

Durante el siglo XIX el cartel se fue consolidando en la sociedad como un objeto de exhibición y de coleccionismo. Asociados al arte o al comercio, los carteles reflejaban los estilos de moda en decoración, y eran utilizando principalmente para la publicidad, utilizando un lenguaje inteligible para la mayoría de la población. Fueron muchos los artistas que se dedicaron al diseño de la cartelería, pero, entre ellos, destacan Chéret, Toulouse-Lautrec o Mucha, porque con sus particulares estilos cambiarían la evolución de la pintura en sí misma.

El cartel también fue desde su origen un instrumento para la propaganda política, es decir, era utilizado para la guerra y la política. Sin embargo, durante estos años, éste respetaba unas consignas determinadas, basadas en el equilibrio de fuerzas en el poder de las potencias europeas que representaban, sin traspasar los límites aceptados. Esta situación cambiaría al final de la Primera Guerra Mundial, fecha en

la que se asiste a una transformación en el cartel político, como hasta entonces se concebía.

En el período anterior a la contienda mundial, entre 1870 y 1919, la publicidad bélica se enfocaba en los mismos términos que la publicidad comercial. Posteriormente, se asistiría a un cambio, consecuencia del estallido mundial, y de las transformaciones que habrían de experimentar los países involucrados, así como el continente entero. Una transformación que se integra en el fenómeno de las vanguardias artísticas, las cuales constituyen una representación fidedigna de la crisis que iba a experimentar la naciente sociedad de masas. La propaganda moderna, caracterizada por la producción de imágenes y mensajes mediante técnicas industriales, con un mensaje político concreto, será otro de los instrumentos que vehicularán las preocupaciones, inquietudes y los nuevos desafíos de la sociedad occidental.

### **Propaganda política**

El término original se remonta al siglo XVII, cuando el papa Gregorio XV promulgó en 1622 la *Congregatio de Propaganda Fide*, una misión organizada por el Vaticano para contrarrestar las ideas rivales de la Reforma protestante. En el siglo XVIII y XIX la palabra se utilizaría en todas las lenguas como un concepto referido a la difusión de ideas políticas y religiosas. Esta acepción se mantendría neutral hasta el estallido de la Primera Guerra Mundial. Los gobiernos en guerra, valiéndose de los nuevos medios de comunicación de masas, como la prensa, la cartelería y el cinematógrafo, animaron a generar una opinión pública que incidía en la importancia nacional de la contienda. Al mismo tiempo, la propaganda política también sería utilizada para batallar una guerra psicológica dirigida a minar la moral del enemigo.

Después de la Primera Guerra Mundial, la propaganda gubernamental proseguiría en los países democráticos. Sin embargo, las agencias oficiales comenzaron a utilizar eufemismos para evitar referirse a ella, utilizando términos como “servicios de información” o “educación pública”. Ese afán por evitar la palabra, motivado por el nuevo sentir de incompatibilidad con los ideales de la democracia, supondría que la palabra “propaganda” se fuera asociando más a los emergentes estados

unipartidistas, como la Unión Soviética a partir de 1917 o la Alemania nazi de 1933, que la emplearon abiertamente en su terminología oficial. En las democracias occidentales, “propaganda” se empleó para definir a las dictaduras fascistas, y durante la Guerra Fría a la Unión soviética y los demás Estados comunistas.

### **Esquema de trabajo**

Se propone el siguiente esquema de trabajo que os pueda ayudar a orientar y pautar la investigación:

#### ● 1. Presentación

Tipo: ¿Es un cartel político? ¿Por qué?

Tema: ¿Todos los carteles políticos tienen la temática de la guerra? También hay ideológicos, pacifistas...

Autoría: ¿quién es el autor o autora?

Contexto: ¿cuándo se realizó?

#### ● 2. Descripción

Composición. ¿Qué frases o símbolos aparecen?

¿Cómo se relacionan estos símbolos?

¿Qué mensaje transmite el cartel?

¿A quién va destinada la imagen?

¿Qué objetivo tiene?

#### ● 3. Contextualización

¿En qué momento fue realizado?

¿Cómo se muestran los datos y hechos históricos?

¿A qué acontecimientos históricos se remite?

¿Cuál es su intención?

¿Se mantienen sus códigos en la actualidad?

#### ● 4. Valoración personal

¿Qué elementos quiere exaltar? Honor, vergüenza, frustración...

¿Dónde está la fuerza expresiva del mensaje? ¿Cuál es el punto central?

#### ● 5. Creatividad

A la vista de lo que has investigado, ¿qué otro título le pondrías?

Se evaluará el rigor en la búsqueda de la información y la capacidad de selección y análisis, así como la originalidad en la exposición.

### **Objetivo**

El objetivo final es que los carteles formen parte de la exposición colectiva e interdisciplinar del IES Pirámide “Décadas de efervescencia”, la cual tendrá lugar durante toda la jornada del viernes 21 de abril. Por esa razón se establece como límite de tiempo para entregarlo el martes 18 de abril a las 16:00 horas de la tarde para llevar a cabo su corrección, previa a su exposición. El correo al que se tiene que hacer llegar es [mcortes@iespiramide.es](mailto:mcortes@iespiramide.es) . Se enviará en formato PDF siguiendo el esquema planteado.

Además, se ofrece al alumnado interesado la oportunidad de exponerlos públicamente participando de la recreación histórica, contribuyendo, de esta manera,

de una forma más activa en la exposición colectiva. Esta participación se confirmará también en el mismo correo de entrega.

### RÚBRICA DE EVALUACIÓN

	SUSPENSO (0)	SUFICIENTE (0,5)	NOTABLE (1,5)	SOBRESALIENTE (2,5)
<b>Confección del trabajo de propaganda política</b>	No lo hace	Lo hace siguiendo el esquema planteado por la docente de forma mínima	Lo realiza siguiendo el esquema planteado otorgándole una redacción narrativa	Lo realiza siguiendo el esquema planteado, otorgándole una redacción narrativa y elaborando un análisis crítico sobre el cartel seleccionado
<b>Investigación de la investigación histórica</b>	No investiga	Investiga el cartel seleccionado, pero expone la información de manera expositiva sin ningún criterio selectivo	Investiga el cartel seleccionado realizando un análisis crítico de la información	Investiga el cartel seleccionado realizando un análisis crítico de la información y añade información adicional a la misma
<b>Redacción del trabajo expositivo</b>	No redacta correctamente	Redacta correctamente, pero no se aprecia un relato discursivo	Redacta correctamente, apreciándose claramente un relato discursivo	Redacta correctamente, apreciándose claramente un relato discursivo, en el cual se

				intercalan reflexiones críticas y de pensamiento propio y autónomo
<b>Comprensión del contexto histórico investigado</b>	No comprende el contexto histórico	Comprende el contexto histórico en el que está inmerso el cartel investigado, pero lo explica de forma cronológica y secuencial, sin ponerlo en relación con el cartel propiamente	Comprende el contexto histórico en el que está inmerso el cartel investigado y es capaz de explicarlo en relación con el cartel investigado propiamente	Comprende el contexto histórico en el que está inmerso el cartel investigado, es capaz de explicarlo en relación con el cartel, y elabora su explicación exponiendo los rasgos principales realizando una visión panorámica de la sociedad histórica en la que fue realizado