



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Máster. Modalidad A

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS, ARTÍSTICAS Y DEPORTIVAS. ESPECIALIDAD DE **GEOGRAFÍA E HISTORIA**

Llegar a ser docente: la educación en las ciencias sociales

Becoming a Teacher: The education in Social Sciences

Autor/ a

Esther Celma Cases

Director/a

Pilar Rivero Gracia

Facultad de Educación

Año

2017-2018

Índice

1.Introducción.....	3
2.Identidad docente.....	4
2.1. <u>Marco legal y análisis de competencias</u>	10
2.2. <u>competencias desarrolladas en el máster</u>	11
3.Justificación de los proyectos escogidos.....	18
4. Relación entre los proyectos.....	23
5. Conclusiones y propuestas de futuro.....	24
6.Bibliografía.....	26
7.Anexos.....	28
7.1 <u>Unidad didáctica</u>	28
7.2 <u>proyecto de innovación</u>	54

1. Introducción

El presente trabajo de final de máster (TFM) constituye la culminación del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y la enseñanza de idiomas, Artística y Deportivas en la especialidad de Geografía e Historia.

En las líneas que siguen a continuación trataré de esbozar una recopilación de los conocimientos que he adquirido y trabajado a lo largo del curso, durante el cual he podido poner en práctica y experimentar dichos contenidos teóricos.

El objetivo del presente trabajo es mostrar de forma ordenada los conocimientos aprendidos tras haber cursado las diferentes asignaturas que forman este máster. A su vez, tras haber interiorizado y trabajado siguiendo algunas de las ideas transmitidas a lo largo del curso, en este escrito llevaré a cabo una reflexión crítica de lo que considero que debe ser un buen docente. Una visión de los retos a los que nos enfrentamos en la sociedad actual y cuáles son las estrategias necesarias a seguir para lograr ejercer esta profesión de un modo competente, acorde con la realidad en la que nos encontramos.

Seguidamente se recoge en este escrito los diferentes conocimientos acordes a las competencias que como alumna del máster he ido adquiriendo, con el objeto de alcanzar una serie de habilidades didácticas encaminadas a prepararme como futura docente de diferentes disciplinas que nacen y forman parte de las Ciencias Sociales.

A continuación, se justifica la selección de los dos trabajos que ejemplifican mejor mi postura docente y en los que he puesto en práctica la mayoría de los conocimientos adquiridos a lo largo del curso. También muestro la relación existente entre ambos proyectos.

Para finalizar he reflejado las conclusiones extraídas tras haber cursado el máster y haber vivido mi propia experiencia como docente en un centro educativo de Zaragoza.

2. Identidad docente

Para llegar a ser un buen docente, considero imprescindible conocer la sociedad en la que vivimos que presenta diversos retos a los que enfrentarse basados en dar respuesta a diferentes necesidades que presentan los jóvenes y las jóvenes que desde el ámbito de las ciencias sociales pueden solventarse.

Como Joaquim Prats (2007) afirma:

“En un tiempo en que el conocimiento se diluye ante la falsa contradicción: instrucción-educación, la Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio y con una visión lo más fundada posible de un mundo desbocado y lleno de incertidumbres.” (p.90)

Así pues, considero que desde el sistema escolar debería potenciarse más la autonomía personal, el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación, ya que son herramientas básicas para que los adolescentes sean capaces de llevar a cabo una lectura crítica de su propio presente.

Por tanto, defiendo que la educación debe adaptarse a los cambios y a las carencias que presenta la sociedad del siglo XXI. La educación debe superar las metodologías conductistas tradicionales o seguirá anclada en un aprendizaje superficial y memorístico para ir hacia metodologías constructivistas acordes con la realidad de las diferentes aulas, en las que prime la cooperación y el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado siendo actores activos de su educación, quedando el profesor en el rol de acompañante y guía de su aprendizaje.

Así pues, mi postura como futura docente apuesta por el crecimiento personal de los alumnos y las alumnas, favoreciendo la construcción de su propia identidad y de una conciencia histórica y social. Para ello será necesario que se cuestionen hechos presentes y pasados incluso conocer el método que construye la propia disciplina, en este caso la historia. Como afirma Joaquim Prats (2011):

“La Historia, entendida como materia escolar, no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación a un conocimiento en construcción.” (p.31)

Esta idea que transmite Joaquim Prats la considero fundamental para la enseñanza de la Historia y debemos transmitírsela al alumnado ya que les va a permitir

que reflexionen, que les lancen preguntas y que trabajen con las hipótesis en torno a los hechos sucedidos porque la historia no es un conjunto de conocimientos inamovibles, es una disciplina viva y en continua construcción que brinda al alumnado la capacidad de pensar históricamente desarrollando su pensamiento crítico y su autonomía en el aprendizaje.

Peter Seixas (1993) está de acuerdo con esta visión de la disciplina histórica al afirmar:

“Lo que los estudiantes han recibido habitualmente, por lo tanto, es una versión transformada de los productos históricos, que parecen tener un estatus epistemológico muy diferente al del trabajo de los historiadores. Lo que comenzó como contribuciones a un diálogo activo y transparente entre historiadores llega a los estudiantes a través de sus libros de texto y sus profesores como una voz de autoridad opaca, dando hechos y explicaciones sobre el pasado. Incluso allí donde se ofrecen interpretaciones alternativas del pasado, son presentadas como la autoridad de una comunidad de la que los estudiantes no forman parte.” (p. 314)¹

Por tanto, debemos favorecer el contacto de los estudiantes con las cuestiones que consideren relevantes para la construcción de sus propias identidades. Investigando, lanzando hipótesis sobre las raíces del pasado y teorizando sobre la importancia de los actos y sucesos que se están gestando en nuestro presente. De este modo los estudiantes podrán leer su realidad con una gran capacidad crítica que les dará una amplia visión de su contexto.

Considero de gran relevancia las metodologías de aprendizaje basado en problemas, que facilita la ruptura con la visión del aprendizaje de la Historia o de la Geografía como cuerpos inamovibles, permitiendo llegar a conclusiones a través de la respuesta de diferentes cuestiones. Igualmente, el aprendizaje por proyectos permite desarrollar diferentes capacidades y necesidades presentes en las estudiantes nombradas anteriormente. El aprendizaje por proyectos facilita la conexión entre diferentes asignaturas cuyos contenidos están altamente relacionados, a pesar de que exista una separación espacial y temporal en la organización de los horarios de los centros educativos. De esta forma el alumnado disfruta del aprendizaje cooperativo mediante

¹ Extraído y traducido de: Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30, 305-324.

actividades mucho más amenas cuyos contenidos pueden trabajarse con mayor profundidad y adquieren una visión global del tema desarrollado.

Por otro lado, considero el aprendizaje por conceptos fundamental para llevar a cabo un buen proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de la historia y de las ciencias sociales ya que constituyen la base a partir de la cual configuramos y damos sentido a nuestra realidad. Son redes de información que vamos dibujando y expandiendo cuanto más profundizamos en estos.

Jon Nickol y Jacqi Dean (1997) siguen las ideas de Jerome Bruner quién situaba el conocimiento conceptual en el centro de la educación de los adolescentes. Bruner argumentaba que el desarrollo conceptual era un proceso continuo e incremental, en el que los conceptos se iban añadiendo y refinando progresivamente. (...). Además, para estos autores los conceptos son individuales, propios de cada persona, pero comparten elementos comunes que nos permiten hablar del mismo término.

En el caso de las ciencias sociales presentan conceptos más complejos que las ciencias naturales al mostrar contenidos abstractos o estar relacionados con hechos del pasado que los jóvenes desconocen. Por ello aquí radica la importancia del método o las herramientas que el docente brinde a su alumnado acompañándolo en cada reflexión del proceso. En su conjunto considero que el aprendizaje de un concepto debe llevarse a cabo a través de metodologías activas que pongan al alumno frente al concepto y le lleven a hacerse cuestiones y a experimentar, para que de forma progresiva vayan construyendo su significado.

Actualmente somos conscientes de que nuestros alumnos son capaces de comprender conceptos del ámbito de las ciencias sociales dejando de ser la edad un factor determinante. Autores como Booth (1983), Asensio (1983) y Carretero (2011) constataron que se producía cierta progresión en la comprensión de conceptos de ciencias sociales cuanto mayores eran las chicas y chicos de sus estudios, pero la edad no era el factor concluyente.

VanSledright (2010) afirma que los niños y niñas de 10 y 11 años pueden llevar a cabo un aprendizaje de la historia de manera activa siempre y cuando el docente adecue los métodos y contenidos a cada uno de sus alumnos.

Ha quedado superada en este aspecto la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1950) en la que afirmaba que los alumnos eran incapaces de descubrir el pensamiento formal hasta los 16 años.

Considero importante como futuros docentes conocer estos datos ya que somos conscientes de la importancia de ir enseñando desde los primeros niveles de la E.S.O de forma progresiva las diferentes estrategias de acercarse a un concepto histórico para que de forma progresiva los alumnos a través de diferentes actividades como la discusión de sucesos históricos, o el contraste de fuentes primarias y secundarias vayan conociendo las redes a través de las cuales se construyen los conceptos de las ciencias sociales entendiendo un método que les servirá para leer constructos cada vez más complejos, enriqueciendo su saber en cualquier ámbito de conocimiento.

Siguiendo esta idea Olga María Duarte (2015) recoge la opinión que Rafael Altamira sobre el estudio de la disciplina histórica al afirmar:

“Para Altamira la enseñanza de la historia no sólo es la enseñanza de una asignatura, sino «una experiencia intelectual» que otorga al alumno valores como la comprensión, el juicio de las cosas, el análisis crítico, el rigor; y debe iniciarse pronto.” (p.67).

En definitiva, pienso que una buena docente, es la que trata de abrir las mentes de sus alumnos y alumnas animándolos a que formen su propio pensamiento crítico. Generando en el aula un buen clima de participación a través de metodologías activas en las que el discente pase a ser el sujeto activo que va construyendo su aprendizaje compartiendo conocimientos con el resto del aula. De la misma forma es importante crear un espacio para el desarrollo de la educación emocional, de la autoestima y del respeto mutuo. Compartiendo ideas se aprende a respetar y a escuchar las opiniones diferentes que enriquecen el aprendizaje de cualquier disciplina.

Asimismo, una buena docente debe conocer muy bien su disciplina y a sus alumnos para poder diseñar estrategias que se adecuen lo mejor posible a sus diferentes procesos cognitivos, aunque presenta un hándicap, el tiempo.

Debemos saber hacer un buen uso de los recursos tecnológicos, que pueden ser muy útiles para acercar al alumnado al conocimiento. El desarrollo de las TIC y la

presencia de esta en las aulas es evidente en nuestra sociedad, en la que los cambios y progresos tecnológicos se producen a una velocidad sorprendente.

En el caso de la Historia, creo que los docentes de Historia deben ser conscientes de los diferentes conceptos que constituyen dicha disciplina, por ello estoy completamente de acuerdo con Cosme J. Gómez y Pedro Miralles (2016) quienes argumentan que:

“Según Seixas y Morton (2013) el pensamiento histórico se puede definir como el proceso creativo que acometen los historiadores para interpretar fuentes del pasado y generar narrativas históricas. Hay seis conceptos clave que deben tenerse en cuenta al hacer esto: la relevancia histórica; las fuentes; el cambio y la continuidad; las causas y las consecuencias; la perspectiva histórica; y la dimensión ética de la historia. Ello implica poseer una serie de destrezas que han de desarrollarse en la clase.” (p.141)

Por tanto, para que los alumnos y alumnas sean capaces de reconstruir o leer narrativas del pasado de manera crítica, debemos educarles en ciertas destrezas que constituyen puntos clave para llevar a cabo una lectura en profundidad de un suceso histórico.

Estas destrezas pasan por el manejo de fuentes, la capacidad de plantear y visibilizar causas y consecuencias de un hecho, así como comprender la dimensión de la multicausalidad histórica.

En mi opinión la perspectiva de cambio y continuidad es clave para que el alumnado comprenda el pensamiento histórico y como los hechos están ligados con su presente, haciéndoles reflexionar sobre la construcción de su propia realidad, desarrollando su conciencia histórica.

Además, es muy interesante trabajar la empatía a través de la dimensión ética de la historia, favorecer espacios de discusión en los que los alumnos realmente puedan empatizar y vivir en primera persona a través de prácticas como el role playing ciertos sentimientos o sensaciones les hace reflexionar mucho más acerca del pasado, y les acerca a estos sucesos históricos.

Por ello considero que en la práctica docente de las Ciencias Sociales debemos tener en cuenta estos rasgos del pensamiento histórico, geográfico o artístico ya que permiten llevar a cabo una enseñanza basada en el progreso de la capacidad de análisis

de nuestros alumnos, a través del trabajo con fuentes, de la lectura del territorio para dibujar en el alumnado la conciencia del complejo de las interpretaciones de los lugares habitados, o de la lectura de los valores culturales de las sociedades del pasado a través del arte y el trabajo de la empatía.

En una sociedad totalmente globalizada y con la información tan accesible a través del uso de internet, ya no tiene ningún sentido seguir con la enseñanza de las ciencias sociales como una “mera descripción” de los contenidos de los libros de texto, requiere enseñanzas didácticas innovadoras.

Como afirma Pitkin (2009):

“Un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social que le permita al alumnado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa.” (p. 18)

2.1. Marco legal y análisis de competencias

Creo conveniente describir el recorrido histórico que ha desembocado en la creación del Máster de profesorado para introducir el marco legal que lo rige actualmente.

El máster se creó para dar respuesta a la necesidad de estar en posesión de un título que acredite que hemos adquirido ciertos conocimientos de pedagogía.

Antes de la creación de este máster, la legalidad vigente establecía un sistema formativo para los futuros docentes distinto. Desde los años 70 se llevaba a cabo de un curso mediante el cual se obtenía el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), que garantizaba las capacidades de las futuras profesoras y profesores.

En 2006 esta situación se modificó tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE), tras la que se adoptaron las medidas necesarias para la introducción de un máster para la formación del profesorado.

Actualmente el marco legal que ampara la educación secundaria en España es el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

El currículo apunta una serie de competencias que deben desarrollarse a lo largo del curso escolar. En el caso de la competencia de aprender a aprender, es fundamental en las ciencias sociales y en la disciplina histórica ya que como he argumentado previamente es una de las capacidades inherentes al estudio de la historia, ya que si deseamos que los estudiantes construyan un conocimiento sólido y crítico debemos favorecer su capacidad de análisis, desarrollando la idea de que la historia no es un cuerpo inamovible, para ello el alumno debe aprender a aprender es decir a partir del acercamiento del alumnado al método del historiador, aprendiendo como se construye el pensamiento histórico.

Otra de las competencias que aparecen en el currículo que considero primordial para el estudio de la historia es la competencia en conciencia y expresiones culturales, ya que la historia es una disciplina social y global que nos permite conocer multitud de culturas y sociedades diferentes que han convivido en nuestro país, incluso entender varias de las expresiones o costumbres que hemos ido adquiriendo a partir del conocimiento del legado de estas. De esta forma transmitimos al alumnado ideas de

tolerancia hacia el patrimonio cultural de nuestro país, así como la capacidad de comprender, valorar y respetar expresiones culturales de otros pueblos.

En contraposición no creo que la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor pueda trabajarse desde la disciplina histórica, al menos desde la postura en la que yo defiendo su enseñanza, ya que considero que esta competencia refleja cierta idea de competitividad empresarial mientras que la historia se enriquece con la cooperación, la participación y el debate de ideas o posturas distintas.

2.2. competencias desarrolladas en el máster

Existen una serie de competencias que todo alumno del máster se espera que adquiera antes de entrar en la profesión docente que constituyen el eje central en torno al cual se van configurando las asignaturas del máster y estas son:

1. 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 actividades.

Esta competencia, está relacionada con los contenidos de la asignatura de “Contexto de la Actividad Docente”, y la puesta en práctica de estos contenidos se relaciona con el primer contacto con los centros educativos durante el “Prácticum I”

Todo lo que rodea al proceso de enseñanza- aprendizaje va más allá de las aulas en las que se desarrolla. Por ello esta asignatura brinda los conocimientos necesarios para comprender el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo.

La asignatura se divide en dos partes, en una de ellas se trata el contexto legal de la practica educativa, también nos brinda las herramientas para conocer los aspectos más relevantes de los principales documentos oficiales que rigen y estructuran aspectos clave de organización de los centros (PEC, RRI, PAT, PGA etc.)

Para poder entender con profundidad la legislación que regula nuestra educación a nivel estatal y autonómico debemos conocer las diferentes etapas que lo han ido formando hasta nuestro presente. Este es uno de los contenidos que se desarrollan en esta asignatura y me parece fundamental para un futuro docente conocer la realidad que legisla su profesión.

Todos estos conocimientos se asentaron posteriormente durante el primer prácticum, periodo en el cual los alumnos del máster nos familiarizamos con los documentos oficiales de nuestro centro de prácticas, así como con su estructura interna.

En mi experiencia durante el prácticum I pude constatar que los documentos del centro caracterizan el marco en el que se desarrolla el proceso educativo, pero también la propia metodología del profesorado o los recursos presentes en el centro, para la innovación son también determinantes en dicho proceso. De esta forma los documentos deben estar acorde a la práctica educativa que pretende dar el centro y si no es así deberían actualizarse frecuentemente. También considero reseñable la prácticamente inexistente participación del alumnado en la redacción de estos documentos que rigen aspectos importantes de su educación. Considero que el alumnado y sus intereses deberían tener una presencia mayor en la escritura de estos documentos.

Por otro lado, el contexto social es otro de los factores que afectan y moldean las características de un centro educativo, de un aula y de un alumno o alumna. Por ello es importante la segunda parte de esta asignatura que trata sobre la sociología. Es decir, la importancia de la relación entre el centro educativo, la familia y la sociedad de la que todos formamos parte. En esta parte de la asignatura se procura vislumbrar como los jóvenes se ven determinados por algunos aspectos sociales sin ser conscientes de ello. Como los factores socioeconómicos, étnicos etc. nos influyen en nuestra educación. Esto es algo que pude apreciar de forma muy intensa y evidente durante el prácticum I en mi centro de prácticas. El I.E.S. María Moliner de Zaragoza, en el que lleve a cabo mis prácticas, cuenta con una mayoría de alumnos de etnia gitana y con un alto índice de jóvenes originarios de diferentes países sobre todo del continente africano. En este periodo comprobé la importancia de la familia en una etapa como la adolescencia.

2. 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.

En este caso la competencia se relaciona con la asignatura de interacción y convivencia en el aula. Esta asignatura está dividida en dos partes, una destinada a tratar la psicología evolutiva, es decir el estudio de las diferentes fases cognitivas por las que

pasamos desde la infancia hasta la adolescencia y otra parte destinada a la psicología social que trata de estudiar diferentes aspectos de la psicología de grupo.

De esta manera la primera parte de la asignatura favorece el conocimiento de las necesidades de los adolescentes, mediante el estudio de la psicología evolutiva que se centra en los procesos de cambio de desarrollo, de crecimiento que se dan desde la infancia hasta la edad adulta. Estos cambios vienen determinados por la edad, el marco cultural, social e histórico en el que vivamos y las experiencias vitales de cada persona que afectan a nuestro desarrollo cognitivo, todo ello muestra que, aunque compartimos algunos rasgos si vivimos en la misma zona o somos de la misma generación tenemos ciertos atributos construidos con el tiempo que nos hace únicos.

Me parece fundamental para un futuro docente conocer las diferentes teorías que desde la psicología se han ido desarrollando sobre el desarrollo cognitivo, psicoafectivo y moral que van influyendo en la construcción del sujeto y de la subjetividad, ya que nosotros trabajaremos con chicos y chicas jóvenes que se encuentran en este proceso de desarrollo y podemos entender mucho mejor algunas de sus conductas. Por ejemplo, es importante el conocimiento de la teoría evolutiva de Piaget las teorías para conocer las necesidades de los alumnos de ESO y Bachillerato, ya que nos permiten entender que existe un razonamiento abstracto que únicamente se alcanza a partir de los 11-12 años y es importante fomentar a lo largo de la ESO este tipo de razonamiento para ello uno de los métodos es favorecer el razonamiento hipotético-deductivo, de esta forma pueden trabajar este tipo de razonamiento que está en desarrollo en estas etapas de la adolescencia.

En cuanto al conocimiento de trastornos en la adolescencia, así como tratar diferentes situaciones que pueden darse en el aula, me ha parecido muy enriquecedor, ya que posteriormente he vivido, como observadora ciertas situaciones tensas en el centro donde llevaba a cabo mis prácticas y he visto la importancia de la prevención y resolución de conflictos.

En el caso de la psicología social, considero que muestra conocimientos muy útiles para el futuro. Sobre todo, en el aspecto de la tutorización del alumnado, así como de generar un buen clima de aula. Crear como docente un espacio en el aula dinámico, en el que se transmita la autoconfianza a nuestros alumnos es muy importante.

Me parece muy interesante la lectura de las diferentes relaciones de poder existentes en los centros educativos, así como el poder de influencia que tenemos como docentes en las dinámicas que se generen en el aula. Me resulto de gran utilidad durante el prácticum II y III para tratar de crear una buena atmósfera de trabajo en el aula, durante la realización de actividades en las que la cooperación entre los diferentes alumnos era clave. Es decir, prima la idea de que además de transmitir conocimientos, estamos educando a personas acompañándolos en su proceso de maduración intelectual.

3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva y crítica y fundamentadas en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.

Esta competencia hace referencia a cuáles son los medios de transmisión de conocimientos más eficaces hoy en día.

La asignatura de procesos de enseñanza-aprendizaje ha girado en torno a las ideas que expresa esta competencia.

La motivación del alumno se ha situado como aspecto central en esta asignatura. La necesidad de establecer un vínculo emocional entre el alumno y la materia, dejó clara la invalidez de las metodologías conductistas, abriendo un debate sobre los diferentes estilos de aprendizaje.

Así pues, en esta asignatura también nos explicaron las diferentes teorías de aprendizaje cuyo conocimiento es fundamental para un docente. Estas son:

Conductismo: Siendo Paulov y Skinner sus mayores referentes, estas teorías nos hablan de que el aprendizaje es un proceso de asimilación de nuevas conductas o conocimientos y que estos se obtienen a través de la repetición de la sucesión estímulo-respuesta. Por tanto, la importancia recae en el estudio de la conducta observable. Niega que la conducta este influida por las vivencias o procesos cognitivos de los sujetos.

Cognitivismo: Cuyos referentes principales son Jean Piaget y su teoría evolutiva del desarrollo cognitivo (1950), Vigotsky y la teoría del paradigma sociocultural del aprendizaje y Ausubel y su defensa del aprendizaje significativo. En estas teorías la importancia recae sobre la edad cognitiva del sujeto, las circunstancias sociales en la que vive y los conocimientos previos adquiridos a partir de los cuales pueden construirse nuevos.

Constructivismo: uno de los autores que apoyan esta teoría del aprendizaje es el psicólogo estadounidense Jeronne Bruner (1915-2016). Esta teoría centra la importancia en el cómo se lleva a cabo el aprendizaje, siendo el discente el actor de su propio aprendizaje mientras el docente es el guía que le proporciona mecanismos y herramientas para que genere ese conocimiento.

Considero reseñable el aprendizaje de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que deja de lado la idea de que nuestros alumnos tienen una única inteligencia normalmente representada por la intelectual, para mostrar toda una serie de inteligencias en diferentes ámbitos del saber.

También me pareció muy interesante una de las actividades que llevamos a cabo en esta asignatura en la que se nos mostró un video llamado “la educación prohibida” donde se reflexiona en torno al sistema educativo y sus métodos llevando a cabo un recorrido histórico para entender muchos de los valores que están ligados a la educación formadora de identidades nacionales que deben quedar encajados en el sistema. En el video se da voz al alumnado y a diferentes expertos que apuestan por una educación diferente, cercana a las teorías constructivistas.

Por otro lado, el contenido que tiene que ver con la atención a la diversidad me parece esencial para un futuro docente. En mi caso, cursé la asignatura de Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Esta asignatura aporta los fundamentos necesarios para conocer la legislación en torno a este aspecto y aprendimos la importancia de construir una escuela inclusiva. Para ello es importante que el docente conozca los medios que tiene a su alcance cuando tenga un alumno con necesidades específicas como puede ser llevar a cabo una adaptación curricular.

También en la asignatura de procesos de enseñanza-aprendizaje pudimos ver la importancia creciente de las TIC en el aula y cómo podemos llegar a hacer un buen uso de ellas, convirtiéndolas en vías a través de las cuales llegue el aprendizaje a nuestro alumnado.

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

Esta competencia está ligada a tres asignaturas. Por un lado, la asignatura de diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e

Historia, por otro lado, diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y la de fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia y Economía de la Empresa.

Como futuros docentes, estas asignaturas del máster son claves para poder entender los elementos que conforman el proceso de enseñanza- aprendizaje. Para ello debemos ser conscientes del currículo educativo actual por competencias, que rige la educación secundaria obligatoria y el bachillerato de este país.

Así pues, en el caso de la asignatura de Historia y después de haber presenciado una charla que dieron diferentes docentes de centros educativos con realidades muy distintas, vimos que los docentes de geografía e historia compartían la idea de que los contenidos presentes en el currículo educativo son inabarcables. En este punto reside la habilidad del docente, y especialmente del docente de Ciencias Sociales, de priorizar de manera crítica y razonada los objetivos fundamentales e indispensables de la asignatura, que supondrán una carga didáctica mayor, frente a aquellos que no requieren una carga didáctica tan grande.

Finalmente, el objeto de la asignatura de diseño curricular junto a la de fundamentos instruccionales, era que escribiésemos una programación didáctica cuyos diferentes apartados estuviesen en concordancia con la perspectiva curricular defendida.

En el caso de fundamentos instruccionales, revisamos las diferentes teorías de aprendizaje que a su vez generan metodologías de aprendizaje y la evaluación también acorde a las distintas teorías.

Considero imprescindible estos conocimientos para las personas que pensamos dedicarnos a la docencia ya que debemos entender las distintas formas en las que podemos diseñar el trabajo que se realizará en clase. Comprender las diferentes teorías es fundamental, pues suponen los ejes vertebradores sobre los que se apoya el diseño de las actividades propuestas por el docente y la justificación de la formula a través de la cual evaluará los conocimientos finales o el aprendizaje que de forma progresiva haya ido construyendo cada alumno.

En el caso de la asignatura de diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia, me resultó muy interesante la lectura de la propia disciplina histórica. Reflexionando acerca de diferentes conceptos propios de la

materia como la relevancia de ciertos hechos históricos y la justificación de su importancia frente a otros. Posteriormente estos conocimientos fueron muy útiles para el diseño de algunas de las actividades de mi unidad didáctica sobre la II Guerra Mundial, que se desarrolló durante el prácticum II.

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

Un profesional de la docencia debe conocer métodos que favorezcan la innovación de su propia ocupación. Dicho de otro modo, la profesión docente debe estar en continua revisión y adaptarse a los diferentes contextos en los que se lleve a cabo.

El peso principal de esta competencia ha recaído sobre la asignatura de Evaluación e Innovación docente e Investigación educativa en geografía e Historia, que se pone en práctica a lo largo del período del Prácticum III. Esta materia busca la implantación de ideas innovadoras en el aprendizaje de los alumnos y el método de evaluación de los mismos. En este caso se trató de implementar el aprendizaje a través de un concepto histórico, el fascismo.

La importancia del aprendizaje de estos contenidos es destacable, pues dota al futuro docente de los mecanismos necesarios para reevaluar constantemente su trabajo yendo hacia la mejora y la innovación del mismo. A la vez que puede ser consciente de como entienden los conceptos muchos de sus alumnos, pudiendo adaptar sus metodologías al resultado de su práctica, mejorando la vía por la que llega el conocimiento mientras identifica las dificultades concretas a las que se enfrentan para comprender las ideas que tratamos de transmitirles.

En definitiva, como afirman Marton, Runesson y Tsui (2004)²:

“Si queremos que los estudiantes desarrollen ciertas capacidades, debemos hacer posible que desarrollen ciertas formas de ver y experimentar. Consecuentemente, diseñar el aprendizaje implica diseñar para que los estudiantes desarrollen determinadas formas

² 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, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

de ver o experimentar, esto es, desarrollar los ojos a través de los cuáles el mundo es percibido.” (p.8)

En otras palabras, como docentes debemos darles a nuestros alumnos las herramientas necesarias a través de las cuales llegaran a experimentar un aprendizaje diferente, que les lleve a hacerse preguntas para que al reflexionar y buscar respuestas aprendan nuevas formas de leer el pasado y puedan extrapolarlo al presente.

3. Justificación de los proyectos escogidos

En este apartado de mi memoria reflexiva presento los dos trabajos escogidos, atendiendo a diferentes criterios y que tratare de detallar en este apartado.

Estos dos materiales son la Unidad Didáctica y el proyecto de innovación docente realizado en la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en la Geografía e Historia*, desarrollados durante el segundo y tercer prácticum respectivamente.

Considero que estos dos trabajos son los que ejemplifican de manera más clara los conocimientos adquiridos en este máster de profesorado y este ha sido el principal criterio que he seguido para elegirlos. También son dos trabajos que evidencia las metodologías y la evaluación que me gustaría implementar en un futuro como docente.

Ambos trabajos fueron puestos en práctica en el I.E.S. María Moliner de Zaragoza, situado en el barrio Oliver, con los 9 alumnos de 4º de E.S.O, aspectos que tuve en cuenta a la hora de diseñar ambos trabajos.

En el caso de la Unidad Didáctica, se centra en el periodo de la II Guerra Mundial en la asignatura de Historia Universal de 4º de E.S.O. la puse en práctica en el aula, siguiendo metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, para ello diseñé actividades en las que se trabajase la cooperación y colaboración. Uno de los objetivos que me propuse fue trabajar a través de la II Guerra Mundial al menos dos de los seis conceptos clave que presenta el pensamiento histórico.

La unidad se desarrolló en un total de 5 sesiones de 50 minutos cada una, pude advertir la falta de tiempo, al menos para asentar ciertos conocimientos que quedaron en el aire.

El aula en la que se desarrolló la unidad presentaba sus peculiaridades, entre los alumnos había un alto porcentaje de absentismo escolar, siendo la mitad de los alumnos, 5, los que vinieron a las clases regularmente.

Además, estos chicos y chicas presentaban niveles curriculares muy diversos y dispares por lo que se me hizo un poco difícil adecuar el tema a algunos de ellos. Tenía un alumno que había venido de Kenia hacia 2 años y le costaba bastante la comprensión lectora y expresarse de forma escrita, aunque hablaba perfectamente.

Durante mi primera estancia en el centro en el prácticum I pude ir a alguna clase con su profesor, él llevaba a cabo una metodología conductista en la que leía el libro. En mi caso intenté animarlos a participar con metodologías activas, además consideré el hecho de tener un aula tan reducida como un aspecto positivo, para que las clases fuesen más dinámicas.

El contenido de mi unidad, la II Guerra Mundial presenta multitud de recursos visuales, de fuentes primarias y secundarias etc. que me facilitaron acercar al alumnado a ese tiempo histórico para que reflexionasen sobre ello.

Así pues, varias de mis actividades fueron destinadas a trabajar el concepto de cambio y continuidad, así como la multicausalidad de los hechos históricos, o la ética de la historia cuando tratamos el holocausto.

En el transcurso de la segunda sesión, se llevó a cabo una dinámica, en la cual se dividía el aula en 2 grupos. A un grupo le entregué unas cartulinas con los nombres de ciertos sucesos transcurridos durante el primer periodo de la II guerra mundial, y al otro grupo imágenes que debían relacionar con estos nombres que a su vez deberían colocar en la fecha correspondiente escrita en un mural, algunos sucesos ocurrían durante el mismo lapso temporal.

Se trata de una línea cronológica, que a su vez tiene un formato de puzle, favoreciendo el aprendizaje cooperativo, reforzando contenidos estudiados durante la sesión. Además, en la actividad aparecen diferentes hechos que suceden en distintos

escenarios para que entiendan de forma visual que la guerra se desarrollaba en distintos lugares en un mismo lapso temporal.

Durante la cuarta sesión se trabajó a partir del método del historiador.

Una vez dividida el aula en 2 grupos, proyecté una foto del esqueleto de un soldado con un casco, luego a un grupo le entregué un objeto (máscara anti gas) y al otro grupo una carta de un soldado en el frente de Stalingrado dirigida a su esposa. La idea era que, mediante el planteamiento de la hipótesis sobre el origen del soldado, llegasen a ver y a argumentar la relación de las tres fuentes para que mientras tratasen de reconstruir los hechos, empatizasen con la realidad del soldado y desarrollasen su pensamiento crítico al mismo tiempo que ponían en práctica el método de investigación de los historiadores.

Una vez terminada esta actividad, diseñaron un juego parecido al trivial, para poner en práctica en la próxima sesión. Entonces en dos grupos escribieron preguntas sobre el temario que habíamos trabajado hasta el momento, para que el equipo contrario las respondiese al día siguiente. En esta actividad construían los contenidos de manera cooperativa para sus compañeros y compañeras, por tanto, se añade un cierto grado de motivación al tratarse de un aprendizaje lúdico en el que comparten conocimientos. También tras la visualización de dos fragmentos de videos sobre el holocausto los alumnos debatieron en torno a la cuestión.

Finalmente, con el objeto de trabajar el concepto sobre el pensamiento histórico de cambio y continuidad en la última sesión se visualizó la continuidad con una de las consecuencias del estallido de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), el nacimiento de la Organización de las Naciones Unidas, fundada el 24 de octubre de 1945, que sigue vigente hoy en día. El cambio se mostró con la proyección de fotografías de ciudades como Dresde y Colonia que estuvieron muy afectadas por los bombardeos aliados durante la Segunda Guerra Mundial y su apariencia actual.

Estas fueron algunas de las actividades de metodologías activas que se pusieron en práctica durante la Unidad Didáctica, que dieron muy buenos resultados. En cuanto a la evaluación de la Unidad, se trata de una evaluación formativa que se basó en diferentes rubricas de aprendizaje, una para cada actividad de aprendizaje y un trabajo en forma de ensayo al finalizar las clases.

- Trabajo final de la unidad.....40%

- actividades desarrolladas en el aula.....50%
- Asistencia, motivación.....10%³

De esta forma pude evaluar los conocimientos que adquirieron mis alumnos de manera progresiva, ayudándome de un cuaderno de observación, y primando su participación, su cooperación y el desarrollo de su pensamiento crítico.

El trabajo final era un escrito en el que cada uno debía reflexionar sobre un hecho histórico que estuviese situado en el marco temporal de la Segunda Guerra Mundial, que les hubiese llamado la atención durante las clases. el objetivo principal era fomentar su capacidad de reflexión sobre acontecimientos pasados y la relevancia que pueden tener en la configuración de nuestro presente.

Considero que mediante el uso de metodologías activas como la actividad en la que trabajaban el método del historiador o la actividad tipo puzle, los alumnos pudieron aprender contenidos históricos, sin tener que memorizarlos, siendo conscientes de cómo iban construyendo su propio aprendizaje ellos mismos, favoreciendo el contacto con la disciplina histórica, a partir de la reflexión sobre ciertas cuestiones que les permitirán analizar sucesos de su propio presente.

El proyecto de innovación lo lleve a cabo en dos clases, en torno al concepto “fascismo” con el objetivo de ampliar su visión sobre dicho concepto y que los alumnos construyeran una red de conocimiento en torno a la cual pudieran ir generando conexiones de ideas sobre las diferentes dimensiones que forman el concepto.

Creo interesante resaltar la idea de Carretero (2011), el cual confirma que existen determinados conceptos, cuya comprensión por parte de los alumnos presenta mayores dificultades. Los conceptos con un grado de abstracción alto, como los fenómenos políticos, económicos, o sociales que construyen determinado hecho histórico.

El fascismo se situaría dentro de estos conceptos con un elevado grado de abstracción que dificulta que los alumnos puedan reflexionar sobre este.

Durante mi puesta en práctica del proyecto de innovación presenciaron 6 alumnos mis clases, la edad de estos oscilaba entre los 15 y los 17 años. La mitad de ellos estaban repitiendo 4º de E.S.O. me fue difícil en un principio que se involucrasen y

³ Pueden verse las rúbricas en los anexos de la Unidad Didáctica, a partir de la página 42.

participaran, pero creo que la dimensión que trabajamos del fascismo les motivó a participar en las diferentes actividades.

4. Relación entre los proyectos

Tras la justificación de la elección de mis dos trabajos en el apartado anterior, ahora me propongo mostrar la relación existente entre ambos.

Considero que la II Guerra Mundial no puede concebirse sin el ascenso de los totalitarismos por tanto el proyecto de innovación forma parte de la Unidad Didáctica. Decidí situar el concepto en las dos últimas sesiones porque de esta forma ya habríamos tratado el contenido del concepto y podríamos asentar ideas que ya quedaban contextualizadas históricamente.

Durante la Unidad Didáctica proyectamos un documental sobre el estallido de la II Guerra Mundial (1939-1945) que hablaba sobre algunas de las causas que llevaron al conflicto. En este video los alumnos pudieron ver el ambiente altamente militarizado en el que se vivía durante la II Guerra Mundial. Además, tratamos las diferentes causas que llevaron al conflicto siendo el ascenso de los totalitarismos uno de los factores más importantes. A lo largo del contenido se pueden ver los lazos continuos de ambos proyectos ya que la segunda guerra mundial estalla por el afán expansionista de Alemania, que reclamaba como suyos territorios de Austria (Anschluss) y posteriormente de Polonia, el 1 de abril de 1939. Italia también reclamaba parte de los territorios del Norte de África, ambas fueron potencias que se sentían insultadas por el resultado del tratado de Versalles (1919), las democracias europeas estaban débiles y en crisis a principios de los años 30, por ello surgieron nuevos movimientos ideológicos sociales que desembocaron en la Segunda Guerra Mundial, siendo crucial la toma del poder del fascismo italiano y posteriormente del nazismo alemán que tomó varios rasgos de su ideología de la doctrina de Benito Mussolini.

Me pareció muy interesante estudiar la dimensión de la violencia dentro del régimen fascista, que la consideraba una herramienta de cambio necesaria, si se deseaba acabar con el modelo político y social anterior. Por ello extrapolarlo esta concepción para la ideología fascista la guerra, la destrucción de ciudades, las muertes eran sucesos necesarios. Creo que esta concepción fue muy influyente a la hora de desembocar en la Segunda Guerra Mundial y relaciona mis dos proyectos haciendo que uno quede insertado en el otro.

En este sentido, tras haber finalizado mi periodo de prácticas, no podría entender una unidad didáctica sin la aplicación a su vez de un proyecto paralelo que permitiese entender de qué manera los estudiantes comprenden los conceptos que se están trabajando. Este método de aprendizaje por conceptos ayuda al docente a entender la lectura que realizan sus alumnos pudiendo mejorar su docencia constantemente.

5. Conclusiones y propuestas de futuro

Para terminar el presente Trabajo Fin de Máster, tras haber argumentado mi postura en torno a la profesión docente y mostrado los dos proyectos que recogen mejor las diferentes competencias adquiridas a lo largo del curso, es necesario que recoja mis conclusiones generales en torno a la experiencia tras haber cursado el máster y exponer algunas de mis propuestas de futuro en la docencia.

En primer lugar, considero de gran importancia la realización de este máster para futuros docentes, ya que venimos de cursar diferentes grados o licenciaturas en las que te forman en conocimientos académicos, pero no te preparan para ser un buen docente.

El máster te da la oportunidad de aprender conocimientos muy necesarios, así como de ponerlos en práctica en primera persona. Considero que el periodo de prácticas en el centro es la actividad que te permite consolidar todos los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo del primer cuatrimestre. Las actividades allí realizadas han supuesto mi primera experiencia como docente, y aunque es cierto que en cualquier caso partía de los fundamentos que había adquirido durante las sesiones en el máster, debo admitir que existió una importante experimentación personal que va a ser muy importante en mi futuro como docente, ya que de esta forma he podido ver las dificultades que entrañan esta profesión, así como las virtudes y rasgos positivos que están presentes en la acción docente.

También he comprobado las dificultades a las que nos enfrentamos cuando debemos cumplir con el contenido curricular, ya que sigue dándosele demasiado peso al contenido lo cual te dificulta poder innovar en la acción docente con metodologías activas que requieren tratar los contenidos con mayor detenimiento. Por tanto, es necesaria una adecuación del currículo educativo de las ciencias sociales en este aspecto.

Como afirma Pàges (2009):

“Tal vez uno de los problemas principales de la enseñanza de las ciencias sociales hoy, tanto en su formato más clásico como en su formato más innovador, es que impacta poco en la formación de una juventud que tiene a su disposición muchísima más información de la que había tenido hasta ahora el alumnado de otras generaciones. Y además una información que caduca a una velocidad enorme. Los cambios que caracterizan la contemporaneidad chocan muchas veces con la estabilidad del currículo de ciencias sociales y con el predominio de métodos de enseñanza transmisivos y poco participativos.” (p. 4)

Finalmente considero que es importante tratar de enseñar las diferentes disciplinas que conforman las Ciencias Sociales desde una nueva perspectiva, que permita el desarrollo crítico y personal del alumnado, a través de metodologías activas, y para ello el papel del profesor o de la profesora es fundamental. El profesor debe innovar en sus métodos de docencia, constantemente ya que vivimos en una sociedad globalizada en la que las tecnologías avanzan a una velocidad vertiginosa y deben ser útiles para la docencia, constituyen un medio a través del cual podemos conectar con nuestros alumnos.

También me gustaría destacar que como docentes tenemos la responsabilidad de educar personas en valores cívicos, desde el respeto y la escucha activa, ya que existe en muchos centros una brecha demasiado grande entre docentes y alumnos. Me gustaría resaltar que, en este aspecto, consideré la asignatura de habilidades comunicativas muy interesante ya que aprendimos la importancia de cómo afecta el modo o el tono en el que hablemos a nuestro receptor, pudiendo cambiar la intención del mensaje.

A modo de propuesta de futuro, mi idea es seguir formándome todo lo posible ya que un buen docente no debe dejar de aprender e innovar nunca. De momento deseo acabar de formarme en el campo de los idiomas, así como empezar a preparar las oposiciones para profesora de Ciencias Sociales.

6. Bibliografía

- Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22, (4), 101-117
- Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 153-167
- Cosme J. Gómez & Pedro Miralles. (julio 2016). Las competencias históricas en educación obligatoria: evaluación, estrategias basadas en la indagación, y argumentación de los estudiantes. *Nuevos enfoques en investigación educativa NAER*, 5 (2), 139-146.
- Duarte, O. (2015). La enseñanza de la historia en la educación secundaria: innovación cambio y continuidad. (tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Nicolh, J.& Dean, J. (1997). History 7-1. *Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge, 108-117
- Pagès, J. (2009): Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.
- Pitkin, D (coord.) (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología en la escuela media*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- Prats, J. (2007). La historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Escuela*, 914 (3.753), 22-23.
- Prats, J. & Santacana, J. (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. En: Enciclopedia General de la Educación. Barcelona: Océano, Vol. 3.
- Prats, J. & Santacana, J. (2011). *¿Por qué y para qué enseñar historia?* En: VVAA. Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública, 18-68.
- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30, 305-324.

- VanSledright, B. (2002). Learning to Read History in Elementary School. *In Search of America's Past*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.

7. Anexos

7.1 Unidad Didáctica

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945)

1. Presentación y justificación del tema

Esta unidad didáctica, pretende tratar el tema de la II Guerra Mundial, desde una perspectiva innovadora. La II Guerra Mundial es uno de los sucesos históricos más relevantes de la historia próxima. Debido a lo que supuso dicha guerra a nivel social, económico, político, demográfico y ético.

A nivel social, la vida cotidiana durante los años posteriores a la II Guerra Mundial, cambió drásticamente y a una velocidad abismal, como podemos seguir viendo en nuestro presente. El triunfo del bando de los aliados, y la declaración de Estados Unidos como potencia hegemónica, ha influenciado y lo sigue haciendo en el reparto geoestratégico y en la cultura económica del planeta.

La II Guerra Mundial (1939-1945) es un suceso crucial para entender tensiones que se produjeron posteriormente como la Guerra Fría (1947-1991) o hechos como la división de Alemania (1945), la creación de la Organización de las Naciones Unidas (junio 1945), la caída del muro de Berlín (1989) y el actual orden político mundial.

Siguiendo con la relevancia del suceso, la contienda impactó acabando con la vida de más de 60 millones de seres humanos, y el desplazamiento de grandes agrupaciones de población unos 40 millones de personas, en mayo de 1945, debido entre otros motivos a la liberación de prisioneros y al cambio de fronteras. Asimismo, durante el conflicto se puso en marcha el holocausto, junto a la deportación y reclusión en campos de concentración y de exterminio de millones de personas. Quedando al final de la guerra visualizadas las constantes violaciones que se llevaron a cabo a los derechos humanos.

La discusión sobre lo que el partido nazi denominó “solución final”, en la Conferencia de Wannsee (enero 1942) para referirse al exterminio planificado de los judíos, o la decisión estadounidense del lanzamiento de la bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki el 6 y el 9 de agosto de 1945, permite reflexionar sobre valores morales y que los alumnos y alumnas formen su propios juicios críticos a través de la aproximación a los sucesos a través del ejercicio de la empatía y el método del historiador.

El estudio de la II Guerra Mundial permite desarrollar el pensamiento crítico del alumnado, a partir del estudio del pasado que es uno de los objetivos de la disciplina. Los alumnos y las alumnas analizan las tensiones políticas, sociales y económicas del pasado, para comprender con mayor profundidad la naturaleza de su presente.

A nivel económico y político este período contribuye a ver lo que supuso el triunfo de las democracias liberales quedando como país vencedor del conflicto Estados Unidos, instaurándose el sistema económico y social capitalista, principalmente en la Europa Occidental de los años posteriores al conflicto armado, que llega hasta nuestros días.

La historia, como afirman Prats y Santacana (2011)⁴ puede plantearse como un ejercicio de análisis de los problemas de las sociedades de otros tiempos, y ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno sociopolítico actual y de cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas.

Para ello es necesario que se introduzcan en el proceso de enseñanza – aprendizaje, elementos propios del pensamiento histórico, en los que se potencie la resolución de problemas, y la aproximación al momento histórico a través de la empatía, el trabajo con fuentes y con restos arqueológicos.

2.Objetivos didácticos de la materia de Geografía e Historia⁵

1.Conocer los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales.

2.Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en el cual viven y al que organizan.

⁴ PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica (pp. 18-68). México: Secretaría de Educación Pública.

⁵ 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, pp. 12862.

3. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

4. Valorar y respetar el patrimonio natural y cultural, tanto material como inmaterial, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y conocimiento apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.

5. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluidas las históricas y las que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, interpretar esa información críticamente y comunicarla al resto de forma organizada.

6. Realizar tareas colaborativas, proyectos investigativos y debates sobre la realidad social actual con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando las opiniones y valorando el diálogo, la negociación y la toma de decisiones como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

7. Construir una conciencia histórica y ambiental que permita a los alumnos elaborar su interpretación personal del mundo. Tener inquietud por saber, informarse, dudar, afrontar la realidad con capacidad de juicio y con deseo de mejorarla, dignificando el valor del esfuerzo y del compromiso.

2.1 Objetivos de la unidad didáctica

1. Comprender que el inicio de la II Guerra Mundial, se produjo a raíz del encuentro de diferentes causas, reflexionando sobre la multicausalidad que se presenta en la base de los sucesos históricos.

2. Visualizar los diferentes escenarios en los que la guerra transcurría simultáneamente, es decir profundizar en la idea del tiempo histórico.

3. Estudiar los diferentes hechos históricos en su contexto social y globalidad, trabajando el pensamiento crítico.

4. Apreciar las consecuencias de la guerra, tanto a nivel territorial, político, económico, demográfico como el impacto social que causó y ver su relación con nuestro presente.

5. Reflexionar en torno a los contenidos históricos desde una perspectiva más abierta y humana, a través de la empatía histórica.

6. Entender que la historia no es fija e inamovible, es una construcción y debe estudiarse como tal.

3. Competencias generales de Geografía e Historia⁶

- Competencia en comunicación lingüística

En referencia a dicha competencia, se ejercita mediante la lectura, comentario, o el estudio de diferentes fuentes escritas, orales, arqueológicas, pictóricas, visuales... se busca con esto un refuerzo en la capacidad del discurso, la exposición, la descripción y la argumentación. Se pretende enseñar un vocabulario específico mediante actividades de participación activa, como debates, formulación de hipótesis o lecturas en grupos que permitan entender a través de las fuentes aspectos sociales, políticos, económicos etc., de la sociedad estudiada.

- Competencia de aprender a aprender

La competencia de aprender a aprender propone que los estudiantes exploren el contenido, en este caso histórico, planteen preguntas, investiguen y las respondan mientras siguen unas directrices más o menos precisas dadas por los docentes.

Dejando de lado las metodologías en las que enseñar geografía e historia se basaba de manera casi exclusiva en los relatos, la lectura y la memoria, es decir prácticamente centrada en la metodología de la clase magistral.

Esta forma de aprender supone la adquisición de un cierto grado de competencia en la utilización de procedimientos muy similares a los que usan los historiadores e historiadoras, brindando cierta autonomía de conocimiento al alumnado, y una vez que hayan aprendido las bases metodológicas y técnicas, de este método, podrán

⁶ Boletín Oficial de Aragón. Núm. 105 del 02/06/2016. Pp. 12860

aplicarlas a otras situaciones para lograr entenderlas apropiadamente, con un pensamiento crítico y una profundización en la comprensión del tiempo histórico.

- Competencias sociales y cívicas

Las competencias sociales y cívicas son fundamentales para el estudio de la Geografía y la Historia, pues implican la habilidad y capacidad para entender las relaciones sociales proyectadas en un medio social y espacial.

A su vez, el alumnado adquiere conciencia de su responsabilidad en el entorno cívico del espacio en el que vive, formándose en una actitud de respeto y tolerancia hacia el medio ambiente y el resto de ciudadanos con los que convive.

Dicha competencia puede trabajarse en el aula, a través de la empatía histórica y el estudio de los valores cívicos que han ido instaurando las sociedades a lo largo del tiempo para poder convivir.

3.1 Conceptos históricos

Según Seixas y Morton (2013)⁷, el pensamiento histórico se puede definir como:

“el proceso creativo que acometen los historiadores para interpretar fuentes del pasado y generar narrativas históricas.”

Dichos autores distinguen seis conceptos clave del pensamiento histórico:

1. la relevancia histórica
2. las fuentes
3. el cambio y la continuidad
4. las causas y las consecuencias
5. la perspectiva histórica
6. la dimensión ética de la historia

A dichos conceptos, se sumaría el concepto del tiempo histórico, esencial e innato a la Historia.

⁷ Seixas, P., & Morton, T. (2013). The big six historical thinking concepts. Nelson: Toronto

Trabajando estos conceptos clave de la Historia, se desarrollan las diferentes competencias señaladas.

En esta unidad didáctica, se tratará de profundizar en algunos conceptos del pensamiento histórico. Inicialmente se tratará de mostrar la multicausalidad de la historia, al estudiar las causas de la II Guerra Mundial (1939-1945).

Seguidamente se verá reflejado que el tiempo histórico no tiene por qué ser exclusivamente lineal, entendiendo la historia como una sucesión de hechos, si no que existen sucesos que se dan de forma coetánea, para que el alumnado comprenda esta idea, se llevará a cabo una actividad de tipo puzzle, en la que diferentes grupos irán colocando simultáneamente sucesos, identificados en imágenes con sus fechas y el continente en el que se suceden, quedando claros los diferentes escenarios de la II Guerra Mundial y la simultaneidad de los hechos.

Para tratar las fuentes, se examinará por grupos, una fuente primaria en el aula, así como se llevará a cabo una actividad de aprendizaje basado en problemas, en la que además de examinar una fuente escrita, deberán relacionarla con una imagen y un objeto. El caso o problema a su vez trabaja con la empatía histórica, al tratarse de una historia personal, que muestra el lado más humano del conflicto armado.

En cuanto a la relevancia histórica se llevará a cabo un ejercicio de debate sobre porque los estudiantes creen que la II Guerra Mundial es importante para su formación educativa.

4. contenidos

Los contenidos que a tratar en esta unidad didáctica son:

1. Las causas y el detonante de la guerra

- Los orígenes de la guerra
- La expansión de los fascismos
- El fracaso de la política de apaciguamiento
- La invasión de Polonia, el detonante de la guerra

2. la ofensiva del Eje (1939-1941)

- La “guerra relámpago”

- La invasión de la URSS
- La guerra del pacífico
- El “nuevo orden” nazi

3. la victoria aliada (1942-1945)

- 1942, un año decisivo
- Los contraataques aliados (1943)
- Las ofensivas finales aliadas (1944-1945)

4. el holocausto

- La exclusión (1933-1939)
- La reclusión en guetos (1939-1940)
- El exterminio (1941-1945)

5. la organización de la Paz

- La conferencia de paz
- La creación de la ONU

6. las consecuencias de la guerra

- Las pérdidas humanas
- Los efectos morales
- Las consecuencias económicas
- Los cambios políticos y territoriales

4.2 Contenidos transversales

• Tratar de presentar el tema desde diferentes perspectivas para romper con prejuicios o ideas instauradas en la unidad como el final del conflicto con el lanzamiento de las bombas atómicas y la victoria de Estados Unidos, mostrar que el discurso histórico puede ser fácilmente manipulable para influenciar en el imaginario nacional, etc. de la población.

- Estudiar aspectos de la unidad que dejen patente la complejidad que tiene cualquier fenómeno o acontecimiento social, como el inicio de la guerra, mostrando la multicausalidad histórica o la subida al poder de partidos totalitaristas como el Partido Nacional fascista (PNF) en Italia, fundado en 1921.
- Las consecuencias de la II Guerra Mundial, para poder entender mejor tensiones políticas y sociales activas todavía hoy en día.

5. orientaciones didácticas y metodológicas

En esta unidad didáctica predominan las estrategias metodológicas activas, destacando el aprendizaje cooperativo. De este modo el trabajo en el aula va a ser responsabilidad de los alumnos. Es necesaria la puesta en marcha de actividades en las que se trabaje la cooperación y colaboración. Esta metodología es muy enriquecedora, sobre todo para trabajar la interacción entre iguales. Los alumnos aprenden mejor unos de otros.

También se deberán llevar a cabo explicaciones próximas a la metodología de la clase magistral, ya que debe trabajarse el contenido, pero se procurará que sean dinámicas haciendo preguntas y reflexiones, adaptándose a las necesidades del alumnado.

Se trata de desarrollar la unidad, trabajando aspectos clave para el aprendizaje de la disciplina histórica, mediante el aprendizaje cooperativo. Poner en práctica la unidad didáctica mediante una educación emancipada en ciertos aspectos, es decir que alumnas y alumnos se den cuenta de que son actores activos en su proceso de aprendizaje, desarrollándose su autonomía educativa.

La adquisición de competencias no es compatible con metodologías conductistas que reproducen una historia repetitiva y memorística, por lo que, se desarrollarán estrategias didácticas que faciliten una construcción compartida del conocimiento y que fundamentaron el aprendizaje en la acción, la discusión de hipótesis y el trabajo con fuentes en grupos reducidos de alumnos/as.

Creo necesario señalar, que se llevará a cabo una educación inclusiva, intercultural, cívica y emancipadora, en lucha contra la exclusión social, en consonancia con la realidad social del centro. Considero que éste apunte debe tenerse en cuenta en todos

y cada uno de los centros educativos, ya que como docentes debemos ser conscientes de que estamos formando personas.

Las dos últimas sesiones, quedan reservadas para trabajar mediante una nueva metodología, el ciclo de aprendizaje o aprendizaje por conceptos. Se trata de un método que estructura la indagación, originalmente creado para explorar conceptos científicos que en este caso se adaptará a un concepto histórico como es el fascismo.

5.1. Temporalización

La unidad didáctica está diseñada para desarrollarse en 7 sesiones de 50 minutos, es decir, dos semanas de clases aproximadamente, ya que se imparten 3 sesiones a la semana de Geografía e Historia en 4º de E.S.O.

El contenido de la unidad, la segunda guerra mundial (1939-1945) se trabajará en 5 sesiones. Las cuatro primeras sesiones contarán con 20 minutos aproximadamente de explicación participativa de la temática y unos 30 para el desarrollo de las diferentes actividades previstas.

La última sesión se llevará a cabo un juego durante unos 30 minutos y se explicará detalladamente en que consiste el trabajo a realizar durante el tiempo restante.

Posteriormente llevaré a cabo 2 sesiones más, reservada para desarrollar el aprendizaje por conceptos, que forma parte del Prácticum III.

5.2. secuenciación de las sesiones

Sesión 1

Objetivo: entender la pluralidad de causas que desencadenaron la Segunda Guerra Mundial, teniendo una visión global del momento histórico.

En esta primera sesión, durante unos 30 minutos se llevará a cabo una explicación sobre el inicio de la II guerra mundial (1939-1945), con un esquema en la pizarra que construiremos entre todos para que vean la pluralidad de causas que pueden confluir en la explicación de un fenómeno histórico, como el estallido de la guerra.

Actividad de iniciación: Seguidamente se les darán 10 minutos para que me preparen en un folio un “one minute paper” mostrando lo que hayan aprendido de la explicación, de esta forma aprecio los contenidos que han comprendido y ellos son conscientes de su propio aprendizaje.

Sesión 2

Objetivo: generar un aprendizaje en equipo, dinámico, en el que vean los diferentes escenarios de la II guerra mundial, entendiendo la simultaneidad de algunos hechos y quedando plasmado visualmente los diferentes escenarios en conflicto.

Actividad de consolidación: Se inicia la sesión con un fragmento de vídeo. Es un video que trata sobre el inicio de la II Guerra Mundial, recordando contenidos de la sesión anterior.

Seguidamente se llevará a cabo la explicación de la segunda parte del contenido, en el que se trata la ofensiva del Eje (1939-1941).

Actividad de desarrollo: se plantea una dinámica, en la que se divide el aula en 2 grupos, a un grupo se les entregan unas cartulinas con los nombres de ciertos sucesos transcurridos durante el primer periodo de la II guerra mundial, y al otro grupo imágenes que se relacionan con estos nombres que a su vez deberán colocar en la fecha escrita en un mural.

Se trata de una línea cronológica, que a su vez tiene un formato de puzle, favoreciendo el aprendizaje cooperativo, refuerzan contenidos estudiados durante la sesión. Además, en la actividad aparecen diferentes hechos, que suceden en distintos escenarios para que entiendan de forma visual que la guerra se desarrollaba en distintos lugares en un mismo lapso temporal.

Sesión 3

Objetivo: asentar conceptos y hechos históricos como el holocausto de manera dinámica profundizando en valores éticos.

Se explicará la 2ª fase de la II guerra mundial, la victoria aliada a través de la elaboración de un esquema en la pizarra, que irán completando.

Actividad de ampliación: visionado de 2 fragmentos de videos sobre el holocausto, y una animación didáctica en la que se muestra el avance de la guerra por el continente europeo.

Actividad de consolidación: Tras la visualización de los fragmentos, se iniciará un debate sobre el holocausto.

Sesión 4

Objetivo: desarrollar el pensamiento crítico y la empatía histórica a través del aprendizaje basado en problemas.

la clase se iniciará con una breve explicación sobre las conferencias de paz.

Actividad de desarrollo: se trabajará a partir del método del historiador.

Una vez dividida el aula en 3 grupos, se proyectará una foto del esqueleto de un soldado con un casco, luego a un grupo se le entregará un objeto (máscara anti gas) y al otro grupo se le entregará una carta de un soldado en el frente de Stalingrado dirigida a su esposa. La idea es que mediante el planteamiento de hipótesis sobre el origen del soldado, la relación de las tres fuentes... tratarán de reconstruir los hechos, empatizando con la realidad del soldado y desarrollando su pensamiento crítico.

Una vez terminada esta actividad, diseñarán un juego, para la próxima sesión.

Actividad de consolidación y motivación: entonces deberán dividirse en dos grupos y escribir preguntas sobre el temario que hayamos trabajado hasta el momento, para que el equipo contrario las responda al día siguiente. En esta actividad construirán los contenidos de manera cooperativa para sus compañeros y compañeras, por tanto, se añade un cierto grado de motivación al tratarse de un aprendizaje lúdico en el que comparten conocimientos.

Sesión 5

Objetivo: entender como afectaron las consecuencias de la II Guerra Mundial, llegando hasta la actualidad, de esta forma pueden percibir el cambio y la continuidad de la historia.

Actividades de consolidación: se verán algunos ejemplos de cambio y continuidad tras la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), la continuidad quedará reflejada en el

seno de la Organización de las Naciones Unidas, fundada, el 24 de octubre de 1945, al finalizar el conflicto y que sigue vigente hoy en día. El cambio se mostrará con la proyección de fotografías de ciudades como Dresde y Colonia que estuvieron muy afectadas por los bombardeos aliados durante la Segunda Guerra Mundial y su apariencia actual.

Finalmente se desarrollará la actividad del juego de preguntas, preparada en la clase anterior. A través del juego cimentarán algunos conceptos entre todos.

Sesión 6

Las dos últimas sesiones quedarán reservadas al desarrollo del aprendizaje del concepto de fascismo a través del método del ciclo de aprendizaje, que se aplicará a través de clases magistrales participativas, el trabajo de fuentes primarias y debates por parte de los estudiantes.

Objetivo: primera toma de contacto, llevar a cabo una evaluación inicial para rastrear los conocimientos previos de mis alumnos sobre el concepto histórico de fascismo.

Actividad de iniciación- motivación: se llevará a cabo una lluvia de ideas en la pizarra, en la que los alumnos irán diciendo ideas que se les ocurran sobre el concepto a trabajar.

Actividades de desarrollo: seguidamente se visualizarán algunos documentales sobre el fascismo, se trabajarán algunas fuentes primarias y se llevará a cabo un debate.

Sesión 7

Objetivo: se tratará de terminar la experiencia, y de que los alumnos sean capaces de aplicar los conocimientos adquiridos en una actividad a través del desarrollo del pensamiento crítico.

Actividad de desarrollo: visualización de una serie de fuentes primarias, que muestran algunas características propias del movimiento fascista.

Actividad de consolidación: llevarán a cabo de forma individual y por escrito el comentario de un discurso de Mussolini con una serie de preguntas guiadas a responder.

6. Medidas para el alumno con necesidades específicas

En el caso del aula en la que se desarrollará la unidad didáctica, a pesar de que no encontramos ningún alumno con necesidades educativas específicas, existen niveles curriculares muy dispares, y también cuenta con un alumno africano, que lleva 2 años en Zaragoza con un buen nivel del castellano, en cuanto a la expresión oral, pero muestra dificultades en la comprensión lectora y en la expresión escrita.

Por tanto, una posible adaptación sería llevar a cabo actividades grupales en las que él trabaje ambas aptitudes fomentando una educación inclusiva y que mejore ambos aspectos con un método dinámico. En el caso de textos más complejos pueden llevarse a cabo adaptaciones.

7. Espacios y recursos. Contextualización del centro

Esta unidad didáctica se ha escrito para ser llevada a cabo en la etapa de 4º de E.S.O, se integra dentro de la materia de Geografía e Historia y será dirigida a alumnos de entre 15 y 17 años dependiendo de su trayectoria académica.

El I.E.S María Moliner, para el cual ha sido diseñada la unidad, se encuentra en el barrio Oliver, en el suroeste de Zaragoza. El barrio cuenta con sus características sociales propias, consta con una población mayoritariamente de etnia gitana y un elevado índice de familias inmigrantes de diferentes países.

El I.E.S María Moliner, cuenta con 130 alumnos matriculados en secundaria, considerándose un centro pequeño y multicultural, cuentan con un elevado índice de absentismo. En cuanto al nivel socio económico, los alumnos forman parte de familias con un nivel adquisitivo bajo.

La unidad didáctica, en concreto se ha diseñado para la única clase de 4º del centro, en la cual encontramos 9 alumnos, con niveles educativos muy dispares y que viven en realidades culturales distintas, lo cual puede ser enriquecedor, en diferentes aspectos.

Los cambios sociales vividos en las últimas décadas han ocasionado profundas transformaciones en las sociedades de nuestro entorno. El entorno social de los centros educativos es reflejo de ello.

En el caso del espacio, las clases se han desarrollado en el aula del centro, y he usado como recursos, el proyector, un objeto (máscara antigás), cartulinas, la pizarra, fotografías, folios y un mural.

El centro cuenta con los recursos digitales más necesarios, proyectores en las aulas y algunas pizarras digitales y una pequeña sala de informática.

8. Evaluación

8.1 Criterios de Evaluación

La evaluación planteada para esta unidad didáctica estará dividida en:

- Trabajo final de la unidad.....40%
- actividades desarrolladas en el aula.....50%
- Asistencia, motivación.....10%

El trabajo consistirá en un ensayo en el que los alumnos analizarán un hecho histórico de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), escogido por ellos mismos y tendrán que hacer una redacción en la que defiendan la relevancia del suceso. La evaluación, se llevará a cabo a través de rúbricas de evaluación.

Los criterios de evaluación para el trabajo de la unidad serán:

1. presentar una defensa del hecho histórico escogido para el trabajo.
2. llevar a cabo una breve búsqueda y selección de información procedente de diferentes fuentes sobre el hecho histórico.
3. presentar las conclusiones relacionando sucesos del hecho histórico con el presente y como ha repercutido en nuestro presente, trabajando el cambio y la continuidad de la Historia.
4. utilizar un vocabulario adecuado y cuidar la presentación del trabajo.

8.2 Instrumentos de evaluación

1. Rúbrica evaluación línea temporal con imágenes

	Muy bien	Bien	mejorable	mal
orden	Han sabido ordenar correctamente los sucesos	Han colocado bien los sucesos cronológicamente	colocan algunos bien y otros no	No los colocan

	señalados en la línea del tiempo, entendiendo que cada uno sucede en un escenario distinto.			
Trabajo en equipo	Lo llevan a cabo en equipo atendiendo a las ideas de cada miembro del grupo para llegar a una decisión en común	Trabajan en equipo, pero no tienen en cuenta la opinión de todos	Se lo entregan a uno o dos integrantes del grupo para que lo hagan ellos	No realizan
Participación	Todo el grupo participa, haciendo preguntas e interesantes relaciones sobre lo que van construyendo y la clase anterior.	El grupo participa, aunque sin relacionar el contenido y la actividad, pero respondiendo a las preguntas que se van dando.	Solamente participa algún miembro del grupo y no participan en las preguntas que van surgiendo en el aula.	No hay participación
Actitud	Una buena actitud de participación, compañerismo,	Actitud de respeto y de grupo, participación	No muestran ningún interés e intentan acabar con la actividad,	

	dinamizadora y motivadora		sin respetar las opiniones del resto.
--	---------------------------	--	---------------------------------------

Valoración: 2 puntos

2. Rúbrica evaluación visionado de películas y debate

	Muy buena	bueno	mejorable	mala
Participación	Interviene con aportaciones bien construidas	Participa a través de su juicio sobre lo que aparece en la película	Solamente comenta algún aspecto	No participa
actitud	Presenta una buena actitud ante los videos y trata de verlo con atención y relacionándolo con el temario	Ve el video con buena actitud, aunque sin llevar a cabo una relación con lo explicado previamente	Ve el video, pero con una actitud desmotivada, sin prestar atención	No ve el video.
argumentación	Lleva a cabo un buen discurso que sostiene su intervención, con unas ideas ordenadas y bien relacionadas con otros conceptos	Participa en el debate y tiene un discurso ordenado	Lleva a cabo una sucesión de ideas inconexas	No debate

Relación de contenidos	Lleva a cabo una brillante relación de contenidos	Relaciona los aspectos básicos del fragmento visionado	Relaciona algún aspecto, pero pasa por alto muchos importantes	No lleva a cabo ningún ejercicio de relación de conceptos
------------------------	---	--	--	---

Valoración: 1 punto

2. Rúbrica de aprendizaje basado en problemas

	Muy buena	bueno	mejorable	mala
Participación	Se muestra motivado, respondiendo a las preguntas de forma correcta	Observa el objeto que le ha tocado y participa de vez en cuando	Observa el objeto, pero no participa	No participa y muestra poco respeto hacia la actividad desarrollada interrumpiendo
actitud	Respeto el turno del resto y lleva a cabo preguntas dinamizadoras relacionadas con el contenido	Muestra respeto y atención a la clase	Interrumpe la actividad y no participa en alguna parte de su desarrollo	No atiende en ningún momento
Relación de contenidos	Entiende el proceso de la actividad y lo relaciona con los contenidos	Atiende en la actividad y relaciona algún aspecto	No entiende el desarrollo de la actividad y trata de relacionarlo con el temario	No relaciona

Valoración 2 puntos

3. Rúbrica evaluación del trabajo final

	Muy buena	buena	mejorable
Presentación	Presentación sin faltas de ortografía, buena letra sin tachones, texto que dibuja bien una idea.	Buena ortografía, texto ordenado y limpio	Presenta tachones y no lleva un discurso estructurado
Argumentación	Relaciona y defiende bien las ideas para lo cual muestra su aprendizaje sobre la unidad	Muestra algunos argumentos	Argumenta, aunque de forma inconexa
Reflexión personal	Realiza una buena reflexión donde relaciona el temario con lo visto en el aula y defiende su opinión sobre el tema, con ejemplos etc.	Reflexiona sobre el tema, pero sin profundizar	No aparece su reflexión personal
concepto	Refleja que comprende el concepto de cambio y continuidad del pensamiento histórico en sus conclusiones.	nombra el concepto, pero no profundiza en él mediante ejemplos comparativos...	No muestra en sus conclusiones ninguna referencia al concepto

Valoración: 4 puntos

Bibliografía

- Asensio, A. (2015). Mujeres gitanas de Zaragoza. De lo privado a lo público, un análisis desde la perspectiva de género. Tesis doctoral psicología y sociología. Universidad de Zaragoza, España
- Cabaleiro, A. (2013). Análisis y mejora de la práctica docente: La Segunda Guerra Mundial en 4º curso de la ESO. Un estudio de caso. Clío, 39.
- Comellas, J.L. (2010). La guerra civil europea (1914-1945). Rialp: Madrid.
- Gómez, C.J. y Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. Clío, History and History teaching, 39.
- Hobsbawn, E. (1995). Historia del siglo XX. Crítica: Madrid.
- Prats, J. & Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica, 1, 18-68.
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. Enseñanza de las ciencias Sociales. Debates, 15, 145-153.
- Prats, J. & Valls, R. (2011). Didáctica de las ciencias experimentales y sociales. Dialnet, 25, 17-35.

Webgrafía

<http://www.historiasiglo20.org/>

<http://www.artehistoria.com/v2/>

<http://clio.rediris.es>

Anexos



Invasión de Polonia

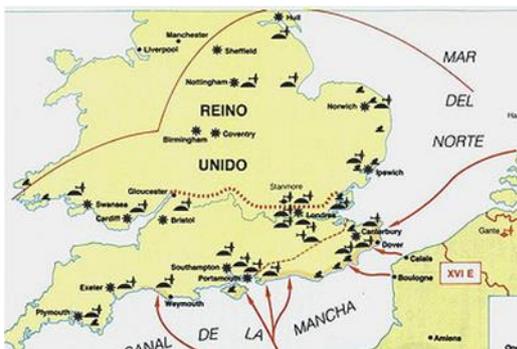
Batalla de Inglaterra

ATAQUE A PEARL HARBOR

Invasión de Francia

INVASIÓN DE LA U.R.S.S

Ofensiva en el Norte de África





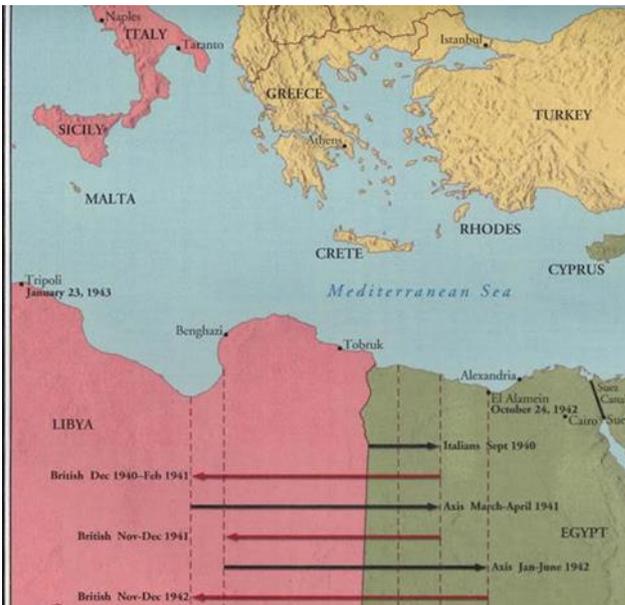
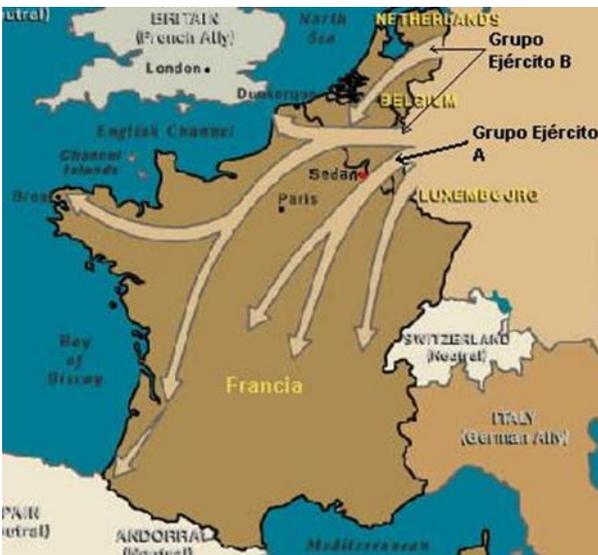
Junio de 1940-junio de 1941

Junio de 1940

10 de junio de 1940

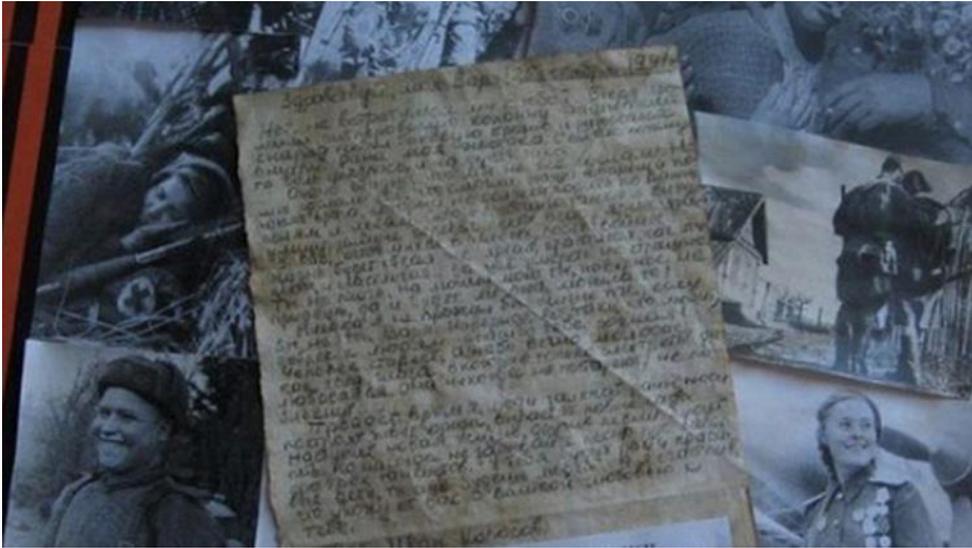
Verano de 1941

7 de diciembre de 1941



Anexo 2: aprendizaje basado en problemas

Prueba 1



“... Desgraciadamente, la Navidad de la que tengo que hablarte no fue muy bonita, pero cuando menos la pasamos muy calentitos. Nuestra posición se encuentra en la misma orilla del Volga. Conseguimos ron, un poco flojo, pero sabía estupendamente. Mi camarada trajo consigo algunas cosas de la división: jamón y fiambre con gelatina. Seguro que lo raspó de la cocina, pero nos supo magníficamente; por lo demás, en la cocina tienen de esto buenas provisiones, de lo contrario mi camarada no habría podido ratear nada en absoluto. El pan escasea mucho. Por esto hicimos un pastel. En la sartén pusimos una mezcla de harina, agua y sal, a la que añadimos jamón. La harina tampoco era lechuga de nuestro huerto. He celebrado ya cuatro Navidades en guerra, pero esta vez la fiesta fue la más triste de todas. En cuanto termine la guerra habrá que recuperarse de todo y es de esperar que el año próximo podamos celebrar las Navidades en casa.

Hace ya tres meses que estamos en Stalingrado, pero no damos un solo paso adelante. Aquí hay bastante calma, pero al otro lado del río, donde se extiende la estepa, se lucha de firme. Nuestros camaradas de la estepa no lo pasan tan bien como nosotros. Han tenido mala suerte. Tal vez a nosotros nos toque el turno de ir allá, porque tienen grandes pérdidas. Pero lo mejor es no pensar en ello. Y sin embargo, se piensa en ello reiteradamente cuando durante las veinticuatro horas del día no se tiene nada que hacer sino precisamente no pensar en nada; entonces los pensamientos van hacia la tierra que nos ha visto nacer. ¿Pensasteis todos en mí la noche de Navidad? Yo tuve esa extraña

sensación que nos invade cuando uno se da cuenta de que alguien está pensando en nosotros.”

¿Qué sentimientos os transmite el texto?

¿Podrías describir el contexto histórico en el que fue escrita la carta?

¿A quién va dirigida la carta?

Prueba 2



- ¿Qué veis en la foto? ¿En qué posición está el soldado?

- ¿A causa de qué pudo morir?

Prueba 3



- ¿qué es este objeto? ¿para qué se usaba?

- ¿puede existir relación entre las tres pruebas? Razonad la respuesta

Anexo 3: visionado de vídeos



ANIMACION_DIDAC
TICA_DE_LA_SEGUNDA



Apocalipsis_La_Segunda_Guerra_Mundial_-_Capitulo_1_Agresin_HD(descargaryoutube.com).3gp

Anexo 4



Dresde



Cologne

7.2 EVALUACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN GEOGRAFÍA E HISTORIA

El fascismo

Índice

Introducción	2
Presentación del problema.....	5
Diseño de la experiencia.....	8
Presentación de resultados y cuaderno de observación.....	11
Análisis de los resultados y conclusiones.....	14
Bibliografía.....	17
Anexos.....	18

Introducción

En el presente trabajo se estudiará la eficacia de la enseñanza de conceptos en las ciencias sociales, a partir de la implementación en el aula de un nuevo procedimiento de aprendizaje, el ciclo de aprendizaje o learning cycle.

Para poder llevar a cabo una buena experiencia de innovación en el aula sobre el aprendizaje de conceptos de las Ciencias Sociales en secundaria, primero hay que tener en cuenta las dificultades a las que nos enfrentamos.

Los conceptos son la base a partir de la cual configuramos y damos sentido a nuestra realidad. Son redes de información que vamos dibujando y expandiendo cuanto más profundizamos en estos.

Jon Nickol y Jacqi Dean (1997) siguen las ideas de Jerome Bruner quién situaba el conocimiento conceptual en el centro de la educación de los adolescentes. Bruner argumentaba que el desarrollo conceptual era un proceso continuo e incremental, en el que los conceptos se iban añadiendo y refinando progresivamente. (...). Además, para estos autores los conceptos son individuales, propios de cada persona. La comprensión de cada uno de estos es diferente, pero comparte elementos comunes que nos permiten hablar del mismo término.

En el caso de las Ciencias Sociales, cuentan con conceptos más complejos ya que son menos específicos o más abstractos que los de las Ciencias Naturales y en algunos casos relativos a una época pasada por lo que es muy difícil para los jóvenes llevar a cabo relaciones entre las redes de conocimiento del concepto, porque las desconocen y no son capaces de construirlas por sí solos, las tienen que ir adquiriendo de forma progresiva (Carretero, 2011). En este punto entraría la importancia de los métodos o las herramientas que el profesorado utilice en el proceso de enseñanza- aprendizaje para la introducción de conceptos.

Durante la década de los años 50 del siglo pasado, algunos autores como Piaget (1950), plantearon que la comprensión de los conceptos más abstractos como absolutismo o ilustración, no se producía hasta una edad concreta del desarrollo cognitivo que situó en torno los 16 y los 18 años.

Esta afirmación generó un debate en torno a la edad óptima para el aprendizaje de algunas disciplinas académicas como la Historia, que quedaban de esta forma, supeditadas al desarrollo cognitivo del alumnado.

En su artículo, Mario Carretero y Margarita Limón (1993; p. 156) afirman:

“En el caso concreto de la Historia, las investigaciones llevadas a cabo, entre otros, por Peel (1971) y Hallam (1979) llegaban a la conclusión de que existía una gran dificultad de los alumnos para razonar sobre contenidos sociales. Se mantenía también que el pensamiento concreto no se alcanzaba hasta los doce años, aproximadamente, y el formal, hasta los dieciséis, si bien no de una manera generalizada.”

Por su parte Peter Seixas (1993) defiende que:

“Existen razones obvias por las que la mayoría de los estudiantes no pueden enfrentarse directamente a los escritos de los historiadores: el vocabulario es demasiado difícil; los estudiantes carecen de los necesarios conocimientos previos sobre el contexto histórico y mucho menos del conocimiento historiográfico relevante; los argumentos son demasiado complejos y multidimensionales;”

Por tanto, para Seixas, relegar el razonamiento histórico a un segundo plano teniendo en cuenta la edad de los alumnos, conllevaría el aprendizaje de una historia inamovible, de ideas incuestionables formada a partir de periodos temporales sucesivos inconexos. El autor propone el estudio de la historia a través de la indagación, el desarrollo del planteamiento de hipótesis y del pensamiento crítico adaptado al nivel cognitivo de los alumnos y a sus intereses.

Diferentes autores como Booth (1983), Asensio (1983) y Carretero (2011), a través de sus investigaciones constataron que, si bien era cierto que había una progresión en la comprensión de los conceptos de las Ciencias Sociales conforme avanzaba la edad del alumnado, esta no era un factor determinante.

Los alumnos no pueden establecer esas relaciones que conforman los conceptos de las Ciencias Sociales porque las desconocen y no son capaces de construirlas por sí solos, tienen que ir adquiriéndolas progresivamente. Por ello, se incide en la importancia del tratamiento de los conceptos y las metodologías más adecuadas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice con éxito, ya que cuanto más activas y prácticas sean, más fácil será para los alumnos entrar en contacto con las realidades conceptuales.

VanSledright (2002) siguiendo esta línea reniega de la historia academicista, memorística e inamovible que se está promulgando actualmente en muchos centros educativos y más todavía en las edades más tempranas. Él afirma que los niños y niñas de 10 y 11 años pueden llevar a cabo un aprendizaje de la historia de manera activa, siempre y cuando el docente adapte los métodos y contenidos que más se adecuen al alumno.

De importancia fundamental para el profesorado de historia es la conclusión de que aprender historia puede contribuir de forma significativa a la vida cognitiva y afectiva de los alumnos y alumnas. Enseñar historia poniendo el énfasis en el aprendizaje de conceptos, a través de la discusión, la actividad de los estudiantes y las fuentes primarias, cuando estas técnicas de enseñanza están integradas en un programa coherente, permite desarrollar el pensamiento crítico

Presentación del problema objeto de estudio

Una vez terminada la Unidad Didáctica sobre la II Guerra Mundial (1939-1945), centraré mi experiencia de innovación educativa en el concepto de fascismo, en mi caso con el único grupo de 4º de E.S.O del I.E.S. María Moliner de Zaragoza.

La idea de escoger este concepto y no otro, viene de que considero que para entender la II Guerra Mundial (1939-1945), es crucial comprender algunos de los rasgos o dimensiones del Fascismo. La experiencia la llevé a cabo en dos sesiones, después de la Unidad Didáctica, porque de este modo podía introducir el concepto a través de conocimientos previos y asentarlos.

El fascismo se presenta como un suceso clave y central de la historia universal contemporánea. También es un concepto que permite llevar a cabo varias conexiones con el presente y desarrolla el pensamiento crítico y analítico del escenario político actual favoreciendo el entendimiento de la realidad en la que están inmersos los alumnos.

Considero que es un tema que les suele resultar atractivo y al que pocas veces se le dedica tiempo en el aula. Por estas, entre otras razones consideré la elección del concepto.

Creo que el fascismo como concepto es lo que Walsh (1967) denominó concepto asociativo, es decir, “aquellos que organizan un fenómeno específico para dar sentido a los procesos y acontecimientos dentro de una orientación relativamente definida”.

Lee (2011) concluye: “La capacidad para utilizar adecuadamente estos conceptos asociativos puede ser clave para que los estudiantes accedan a una representación útil del pasado histórico”.

Por tanto previamente a llevar a cabo mi experiencia en el aula, llevé a cabo un estudio sobre el fascismo y sus diferentes dimensiones o rasgos. El fascismo surge en la época de entre guerras, como un nuevo modelo político y social, rompedor con lo que se había construido hasta ese momento, las democracias liberales y contrario al nuevo modelo del comunismo surgido de la Revolución Rusa (1917). Por tanto, va ligado a la idea de lo que Roger Griffin en su relato la Naturaleza del fascismo denomina: “la sensación de nuevo comienzo” tras la I Guerra Mundial (1914-1918), las poblaciones de diferentes países del mundo sentían que se encontraban en el umbral de un nuevo mundo, una nueva realidad, descontentos con la realidad que había existido hasta el momento quisieron construir una nueva, desde la base. Considero que para entender la subida al poder del fascismo en

Italia, los alumnos podrían abrir su visión si entendieran y llevaran a cabo un ejercicio de empatía con los valores ideológicos de la educación y del contexto de la sociedad del momento.

Para entender la jerarquización del poder dentro del Partido Nacional Fascista, la idea de disciplina, la estructura jerarquizada del partido de que cada individuo pertenece a un rango en el partido, la idea de fidelidad al movimiento, o la idea de la violencia como medio para transformar la sociedad son ideas que provienen del ejército y de una educación en el ámbito militar. Por ello es importante para el alumno entender la influencia de estas ideas en el partido fascista para que puedan entender sus acciones y la lectura de la realidad que llevaban a cabo.

Uno de los rasgos característicos del fascismo fue su tentativa de militarizar la política. Para ello promovió que los grupos de milicia fueran algo central en la organización del movimiento y se utilizaban insignias y terminología militares a fin de reforzar el sentimiento de nacionalismo.

La oleada inicial del fascismo centroeuropeo se basó en parte en excombatientes de la primera guerra mundial y en su ethos militar. Esto guardaba relación con la evaluación positiva de la violencia y la lucha que se hacía en la doctrina fascista.

Como afirma Stanley G. Payne ⁸:

“Un rasgo propio de la relación fascista con la violencia era la evaluación teórica que hacían algunos movimientos fascistas: la violencia poseía un cierto valor positivo y terapéutico en y por sí misma, era necesaria para la buena salud de la sociedad nacional.”

Para poder desarrollar las dimensiones en las que centraría mi trabajo de innovación me planteé las siguientes cuestiones:

- ¿En qué grado comprenden que la educación paramilitar de gran parte de la sociedad italiana durante la I Guerra Mundial y el descontento de Italia con el Tratado de Versalles (1919) fue crucial para la formación de un partido paramilitar como el fascista?
- ¿Pueden relacionar la educación militar de la sociedad con el uso de la violencia y la concepción que tiene de ésta el partido fascista? ¿Perciben la relación entre violencia, e instrumento de poder?

⁸ Payne, S. (2014). El fascismo. Madrid: alianza.

•¿Hasta qué punto entienden que la aparición de partidos con ideas fascistas en diferentes países de la Europa de entre guerras está relacionado con la crisis política, económica, social, el miedo a nuevas fuerzas políticas emergentes y el sentimiento de humillación generalizada que atravesaban después de la Gran Guerra (1914-1918)?

Dimensión “militarización de la política”

Se refiere a la transformación de los valores sociales de una mayoría social, en este caso italiana, educados en valores militares y veteranos de la I Guerra Mundial, que conformaron los primeros fasci italiani di combattimento, núcleo del posterior Partido Nacional Fascista. Por ello la importancia de la simbología en los espacios públicos y en los acontecimientos como los desfiles con las banderas, el auge del nacionalismo, la importancia de la disciplina, el saludo, la idea de violencia como una herramienta necesaria para modificar la realidad social... todo ello forma parte de esta idea de educar en valores militares a la sociedad.

Diseño de la Experiencia

Para llevar a cabo la experiencia desarrollé la metodología del ciclo de aprendizaje, durante dos sesiones. Trabajamos un concepto inscrito en la unidad didáctica. Escogí el concepto de fascismo. Como docentes debemos recordar que un concepto no es una definición al uso, sino que es una construcción formada por múltiples e infinitas dimensiones que van dando lugar a redes de conocimiento más o menos complejas y que se van interrelacionados unas con las otras. Por ello debemos acotar el concepto a trabajar escogiendo alguna de dichas dimensiones para que el alumnado pueda iniciarse en la práctica de aprender a partir de interrelacionar rasgos o preguntas que cada vez le conduzcan a preguntas y respuestas más complejas.

En el caso de mi experiencia, llevé a cabo el diseño de una dimensión pequeña y bastante concreta del fascismo, debido a que su asistencia a mis clases había sido muy irregular a lo largo de la unidad didáctica, además de ser una clase muy reducida, poco participativa en general y con niveles educativos muy diferentes.

La dimensión escogida, hace referencia a la importancia de la identificación de parte de la sociedad italiana que luchó en la Gran Guerra con los valores militares,

La primera sesión la iniciamos con un esquema en la pizarra que debían ir rellenando los alumnos y las alumnas, se trataba de una evaluación inicial para conocer cuáles son sus conocimientos previos del tema. Me resultó de gran riqueza porque pude ver como habían construido el concepto antes de dar las clases. Seguido llevamos a cabo una lectura de algunas fuentes primarias y vimos un fragmento de video sobre el fascismo durante unos 20 minutos.

Entre cada documento de información les realizaré preguntas guiadas para las cuales tendrán que trabajar un poco su pensamiento crítico, a través de cuestionar sus ideas preconcebidas.

Así pues, la experiencia se basó en el diseño de varias preguntas/actividades dirigidas que les permitieran llegar a una mínima comprensión del concepto. Para ello se escogieron una serie de materiales de diversos tipos (video, imágenes y textos), porque considero que el trabajo de fuentes primarias en la disciplina de historia es muy importante, así los alumnos perciben de dónde vienen los datos que leen en sus libros o documentan los

hechos que estudian. Les acerca el pasado a su tiempo presente, haciendo que la disciplina sea más palpable.

En la segunda sesión llevamos a cabo un visionado de imágenes, y después se realizará la lectura de un texto de Mussolini y responderán a una serie de preguntas guiadas.

Como he señalado, los diferentes rasgos de la dimensión se trabajaron, adaptándolos a las características e intereses de mis alumnos, llevando a cabo una progresión de lo más concreto a aspectos más abstractos.

Para trabajar los diferentes aspectos señalados de la dimensión escogida, se comenzó la primera sesión con una cuestión. ¿Qué ideas se os vienen a la cabeza al escuchar la palabra fascismo?

A continuación, llevamos a cabo la lectura de algunas fuentes primarias, mi idea era proyectarlas con el proyector y leerlas entre todos, pero ese día no funcionaba. Así que les leí las fuentes de la pantalla del ordenador.

Con la primera fuente escrita, que leí trataba de expresarles a través de un texto de Benito Mussolini, el rechazo del fascismo a la democracia y al sufragio universal. Para los fascistas las democracias liberales habían fracasado, las veían como un sistema imperfecto, corrupto, que engañaba al pueblo con la idea de que el poder residía en este. En cambio, el fascismo propone como alternativa un partido único, autoritario, con el poder centralizado en una persona, como sistema perfecto.

La segunda fuente, es un fragmento del catecismo fascista, también de Benito Mussolini. En este caso en forma de diálogo, expresa ideas parecidas al texto anterior, pero pensé que presentaba un vocabulario más fácil y se trataba de una fuente más visual, deja ver con mayor claridad su finalidad de adoctrinamiento. Así pues, se critica de nuevo a las democracias liberales, resaltando la figura del Duce, que va a llevar a Italia trabajo, educación y bienestar. En esta fuente puede verse como se sacralizaba la figura de Mussolini, comparándolo casi con un ser divino.

La tercera fuente es de Hannah Arendt, en el texto describe el uso que los partidos totalitarios como el fascista o el nacionalsocialista alemán hacen de la propaganda, pero sobre todo del terror. Expresa el uso que estos partidos llevaban a cabo de la violencia y el terror como instrumento de control y la violencia como demostración pública, ya que, asesinando a dirigentes de partidos de otras ideologías, la gente les temía y se sometían.

La cuarta y última fuente, es un discurso de Benito Mussolini, en el que defiende el uso de la violencia, quería que, a través de este texto, los alumnos vieras las ideas que tenían los fascistas de que la violencia es una herramienta que puede cambiar el panorama político, económico y social. Por tanto, trata la violencia como algo positivo.

Para finalizar, vimos el fragmento del vídeo, con el que quería que vieses la realidad en la que vivía la sociedad italiana de la década de los años 20, la formación de las milicias de los camisas negras y la marcha sobre Roma en octubre de 1922.

Al finalizar les pregunté ¿Qué era para ellos el fascismo después de lo que habíamos visto en el aula?

En la segunda sesión, vimos una serie de imágenes y al finalizar la clase, leímos un último fragmento de un texto de Mussolini y respondieron a una serie de preguntas.

Con la primera imagen, que muestra un tanque aplastando la bandera británica, estado unidense y de la Rusia comunista, y en el cielo ondean las banderas de Italia, Alemania y Japón. Quería mostrarles la violencia de la imagen, de la eliminación de todo lo anterior, lo viejo, lo que había fracasado y sobre lo que ahora implantarían una nueva ideología.

Después proyecte una imagen de propaganda del fascismo italiano, donde se ve un camicia nera, fascista, con un puñal y la bota de Italia en la camisa dibujada justo en el corazón. Aparecería de nuevo la idea de violencia en el puñal y se ensalza la Italia fascista, al presentar Italia dibujada en el corazón con el símbolo del fasce, identificativo de la ideología fascista, en el centro de Italia.

En la siguiente imagen que les proyecté aparece Mussolini en el centro del continente africano y la pancarta publicitaria muestra el mensaje de: “Etiopia es italiana, Italia ha conseguido su imperio”. Mussolini aparece vestido de militar, sonriente con el brazo alzado, celebrando la victoria. Esta imagen, trata el expansionismo e imperialismo.

En la siguiente imagen, aparece el símbolo del partido nacional fascista, el “fascio”, se la mostré para que vieran y entendieran la relación de este objeto con el antiguo imperio romano, pretende reflejar la idea de unión de un palo en el centro y el resto alrededor atados, con un haz de hacha cortante, que era símbolo de poder y de violencia.

Finalmente les proyecté una imagen en la que se ve a Mussolini marchando ante sus tropas y en la última imagen, se ve a Mussolini en el centro acompañado por la milicia fascista,

con sus medallas de ex combatientes de la Gran Guerra y armados. Para mostrar la violencia, y la exaltación de los valores militares.

Interpretación de resultados

Cuaderno de observación

Esta actividad fue desarrollada con los alumnos de 4º de E.S.O del I.E.S María Moliner situado en el barrio Oliver, al suroeste de Zaragoza. El aula cuenta con 9 alumnos matriculados, aunque se dieron varias faltas de asistencia, durante la puesta en práctica de la experiencia de innovación. De los 9 alumnos, 4 son zaragozanos y de etnia gitana, 3 son de origen africano, 1 es de origen colombiano y 1 chica llegó el curso pasado de Andalucía. Es una clase multicultural, lo cual es muy enriquecedor en algunos aspectos, ya que vienen de realidades culturales muy distintas. Tienen entre 15 y 17 años, dependiendo de su trayectoria y presentan niveles educativos muy diversos.

El aula es bastante pequeña, los alumnos se sitúan mirando hacia la mesa del profesor y la pizarra, donde su profesor suele dar sus explicaciones. En cuanto a la distribución de las mesas del alumnado, se sientan en filas de dos y de tres. Hay 5 chicas y 4 chicos.

En general, la participación de mis alumnos no ha sido muy elevada, aun así, considero que ha sido acertado colocar la experiencia, en las dos últimas sesiones de mi unidad didáctica, porque algunas alumnas ya se habían soltado un poco y han sido las que más han participado.

En cuanto a las fuentes empleadas considero que la mayoría han sido adecuadas y han entendido bastante bien el mensaje que quería transmitirles. Aun así, creo que la primera fuente escrita, que fue la que menos entendieron, presenta un vocabulario demasiado técnico para ellos.

El hecho de centrarme en la dimensión de la violencia también ha ayudado, porque conforme avanzaba, vi que era un tema que les resultaba interesante. Aunque sigo pensando que el concepto de fascismo es demasiado complicado y abstracto para el nivel cognitivo de estos alumnos, quienes además nunca habían trabajado con una metodología como la que requiere el learning cycle.

La primera actividad que les planteé fue llevar a cabo un esquema guiado en la pizarra. Los alumnos me iban diciendo los conocimientos que ellos tenían sobre el concepto de fascismo.

Al escribir fascismo en la pizarra, generé cierto interés, seguidamente les pregunté: ¿qué sabéis acerca del fascismo, que se os viene a la cabeza al escuchar este término?

La alumna 002 respondió:- italianos.

- ¿y qué más?- pregunté

-¡Mussolini! me contestaron

-el pacto con Hitler – dijo la alumna 002

-¿y cómo es el partido, que características dirías que tiene un partido fascista?

-Hay un dictador

-Muy bien, ¿podéis decirme algún rasgo más?

-No- me respondieron

Aquí ya se cortó la participación, pero pienso que les gustó la experiencia, sobre todo a la alumna 002.

Es interesante ver que su primera respuesta hace referencia al pueblo italiano, y después al dictador, personifican el concepto de fascismo en un pueblo o nación y en una figura.

Seguidamente pase a proyectar algunas fuentes primarias del fascismo para que me dijeran que veían o percibían en su discurso. El proyector no funcionaba, así que lo leí de la pantalla del ordenador, después de haber perdido diez minutos, muy valiosos. Creo que esta circunstancia dificultó el seguimiento de la clase, ya que mis alumnos no me prestaban mucha atención en un principio, su interés volvió cuando les dije que les leería escritos de Benito Mussolini. Como la pantalla del ordenador es demasiado pequeña no puedo pedirles que lean las fuentes, así que las leo yo en voz alta.

Mientras leo las fuentes, me percaté de que las 4 alumnas de la primera fila, son las únicas en estar atentas, el resto solo parece que escucha pero en realidad no atienden y uno de los alumnos se está durmiendo con la cabeza apoyada en la mesa.

Al leer el diálogo, varias alumnas se asombran de la cantidad de cargos de Mussolini.

La última fuente les gustó, me dijeron que era la que mejor habían entendido, luego, una vez, que leí todas las fuentes les pregunté de nuevo que cosas me podían decir del fascismo.

La alumna 002 dice que le parece demasiado estricto y del pasado. El resto no me respondieron.

Seguidamente pongo el fragmento de video sobre el fascismo, que les llama bastante su atención, una de mis alumnas me dice que pensaba que no había videos del fascismo y Mussolini.

Al terminar el video pregunté que les habían parecido y una alumna, que no estuvo en la siguiente sesión, me respondió que le parecía chocante e incluso le costaba creer que la gente apoyase a esos partidos.

En la siguiente sesión llevamos a cabo un visionado de imágenes que les gusto más que la lectura de fuentes, aunque estaban menos participativos porque era viernes a las 8:30 y al inicio de la clase sólo había 4 alumnos, posteriormente se incorporaron 2 más.

La imagen que más les entusiasmo fue la última, por la cara de Mussolini y el resto de hombres que aparecen en la imagen. Además, una de mis alumnas me preguntó si salía Franco en la imagen. También me dijeron que a ellos no les daba miedo Mussolini y que era un hombre bajito.

En la primera imagen les pregunté que les parecía y me dijeron que era una imagen de guerra, no conocían las banderas, pero enseguida supusieron que la italiana estaría arriba junto a la alemana y la rusa debajo del tanque.

Así que se acordaban de lo que les había comentado en la sesión anterior, sobre el antagonismo entre comunismo y fascismo.

En la segunda imagen reconocieron la camisa negra y recordaron lo que era. Además, comentaron que llevaba un puñal e Italia en la camiseta. Les pregunté sobre el contenido de la imagen, pero no me respondían, así que insistí y al final me dijeron que el hombre llevaba un puñal y estaba orgulloso de ser italiano.

En cuanto a la imagen de Mussolini en el continente africano, en cuanto puse la imagen me dijeron que Mussolini había conquistado África.

Percibí que leían las imágenes tal cual, pero sin ver la intencionalidad que esconden algunas de ellas. Su lectura es todavía en pensamientos concretos, no comprenden los mensajes con contenidos más abstractos como el imperialismo.

Finalmente, después de dar algunas explicaciones sobre las imágenes, pasamos a la lectura del último texto sobre el que les haré algunas preguntas. Cuando les digo que van

a tener que escribir, 2 de los alumnos se niegan inicialmente, pero después todos respondieron e incluso les gustó el ejercicio.

Análisis de los resultados

Las respuestas de los alumnos van a presentarse reunidas en diferentes categorías para que se pueda hacer una lectura de la comprensión de la dimensión del concepto por parte de los alumnos. Para llevar a cabo el proceso de categorización he reunido las respuestas en 3 categorías, van desde el nivel 0 al 2.

Dimensión “militarización de la política”

Categoría 0: no hay comprensión o copia directamente del texto

Ejemplos: “Como Mussolini de que nos arrogamos para nosotros mismos derechos.”

Categoría 1: el alumno/a comprende que en la sociedad había más militares que antes de la 1ª Guerra Mundial y eso hace que el partido fascista tenga muchos militares.

Ejemplos: “Era un partido con muchos militares”

“porque había mucha crisis y la gente tenía miedo y había muchos militares”.

Categoría 2: el alumno/a comprende que la violencia genera miedo y es una herramienta de control y represión.

Ejemplos: “Les pegaba porque así llevaban miedo y no les llevaban la contraria.”

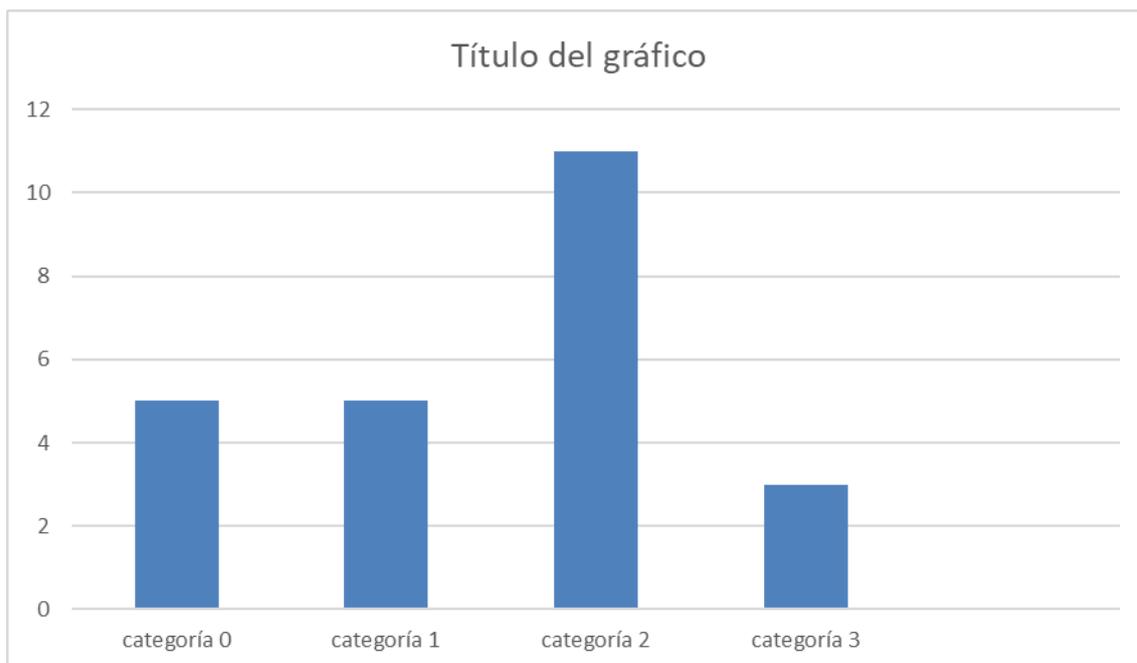
“para él la fuerza era la manera más fácil y buena para solucionar las cosas”.

“porque querían cambiar lo que pensaban sus enemigos”.

Categoría 3: el alumno/a comprende que ha habido un adoctrinamiento de valores militares, y como afecta este conjunto social tras la 1ª guerra mundial en la sociedad italiana.

Ejemplos: “fueron educados desde adolescentes a ser violentos”

“les ha afectado muy mal, como violentamente, porque a esos militares de niños les han criado de una manera firme y estructurada y un poco violenta.”



Discusión de resultados y conclusiones

Esta dimensión ha sido categorizada en 4 niveles diferentes dependiendo de las respuestas dadas por parte del alumnado. Partiríamos de un nivel/categoría donde los alumnos no llegaban a comprenderla o meramente se dedicaban a copiar literalmente lo que decía la fuente a comentar. La siguiente categoría haría alusión al aspecto numérico, había más militares porque había habido una guerra mundial, y por eso había más violencia. Sería una idea concreta también.

En la siguiente categoría he agrupado las respuestas que reflejan el aspecto de la coacción y la represión que esta tras la intencionalidad del uso de la violencia. Mostraría un nivel algo más elevado de abstracción, situándose aquí el grueso de las respuestas.

En la última categoría he agrupado, aquellas respuestas que parecen comprender que hubo un adoctrinamiento de la población en valores militares y que eso ha afectado en su manera de interpretar la violencia. Viéndola por los fascistas como algo necesario, una herramienta sin la cual no podrían cambiar las cosas, quedando respaldada la idea de expansionismo.

Considero que la más numerosa ha sido la segunda categoría porque los alumnos reaccionaron de manera más positiva al tratar el tema de la violencia desde la perspectiva del miedo y la coacción, les gustaba más ese tema. Además, algunas fuentes que transmitían este mensaje eran bastante claras. Considero interesante destacar, que el

alumno 004, era un alumno de Kenia, que solo llevaba 2 años en España y presentaba un nivel básico de castellano, siendo también su expresión escrita básica, por ello algunas de sus respuestas han sido difíciles de interpretar.

En cuanto al entendimiento de la dimensión y del concepto, creo que no se ha entendido, en tan solo dos clases es bastante difícil. El concepto en sí del fascismo está formado por infinidad de dimensiones interrelacionadas de contenido bastante abstracto. Aun así, creo que es una forma muy interesante de poder mejorar nuestra docencia, teniendo en cuenta los niveles cognitivos de nuestros alumnos. Para poder adaptar la metodología más adecuada posible y que se consiga una comprensión profunda de ciertos aspectos conceptuales. Esto favorecería inmensamente la forma de aprender de los alumnos, ya que pueden aplicarlo en el resto de disciplinas y les permitiría ampliar sus conocimientos de forma exponencial. El hecho de saber llevar a cabo relaciones entre dimensiones de conceptos y hacer cada vez preguntas más profundas y complejas los animaría a investigar y a ampliar sus conocimientos de forma prácticamente autónoma.

Bibliografía

- Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 153-167.
- 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.
- Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22, (4) pp. 101-117
- Nicolh, J.& Dean, J. (1997). *History 7-1. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge. Pág. 108-117
- Payne, S. (2014). *El fascismo*. Madrid: alianza
- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30, 305-324.
- VanSledright, B. (2002). *Learning to Read History in Elementary School*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.

Anexos

Fuentes Primarias

“El fascismo niega que el número, por el solo hecho de ser número pueda dirigir las sociedades humanas, niega que este número pueda gobernar gracias a una consulta periódica. Afirma la desigualdad indeleble, fecunda y bienhechora de los hombres, que no es posible nivelar gracias a un hecho mecánico y exterior como el sufragio universal. Se puede definir a los regímenes democráticos como aquellos que dan al pueblo, de tiempo en tiempo, la ilusión de la soberanía (...). El fascismo rechaza de la democracia la absurda mezcla convencional de igualdad política, el hábito de la irresponsabilidad colectiva, el mito de la felicidad y del progreso indefinido. Pero si la democracia puede entenderse de modo diferente, si ella significa no dejar al pueblo al margen del Estado, el fascismo puede ser definido por el que escribe estas líneas como una 'democracia organizada, centralizada y autoritaria. (...).”

Benito Mussolini. La doctrina del fascismo, 1932

P ¿Por qué el Duce es el creador del Fascismo?

R. Porque fundó el Fascio de Combate y porque se debe a él la Revolución Fascista y la doctrina del fascismo.

P ¿Qué quiere el Duce para el pueblo italiano?

R. Quiere mejorarlo moralmente y materialmente, garantizándole el máximo de trabajo y bienestar; y quiere que a través de la educación y la organización política, sindical, deportiva y moral del fascismo, seamos siempre conscientes de sus fines y su misión en el mundo.

P ¿Cuál es la diferencia entre el Duce y los jefes de gobierno liberales y demócratas?

R. En el régimen liberal y democrático, el jefe del gobierno es el exponente de los intereses de un partido y está sujeto al beneplácito del Parlamento, que puede ocasionar su caída; por el contrario, el Duce representa, como jefe del Gobierno, a la nación entera, que está a sus órdenes en la disciplina fascista y en la de la Patria.

P ¿Cuáles son las atribuciones del Duce?

R. El Duce es presidente del Gran Consejo del Fascismo, jefe del Gobierno, jefe del PNF, Primer Mariscal del Imperio, comandante general de la Milicia Voluntaria para la Seguridad Nacional.

El catecismo fascista, Il primo libro del fascista. Roma PNF. 1938.

“El terror sigue siendo utilizado por los regímenes totalitarios incluso cuando ya han sido logrados sus objetivos psicológicos: su verdadero horror estriba en que reina sobre una población completamente sometida. Allí dónde es llevado a la perfección el dominio del terror, como en los campos de concentración, la propaganda desaparece por completo; quedó incluso totalmente prohibida en la Alemania nazi. La propaganda, en otras palabras, es un instrumento del totalitarismo, y posiblemente el más importante, en sus relaciones con el mundo no totalitario; el terror, al contrario, constituye la verdadera esencia de su forma de gobierno [...] matando a pequeños funcionarios socialistas y a miembros influyentes de los partidos adversarios trataron de demostrar a la población los peligros que implicaba la mera afiliación a esos partidos [...] como «propaganda del poder», advertía a la población en general que resultaba más seguro ser miembro de una organización paramilitar nazi que ser un republicano leal.

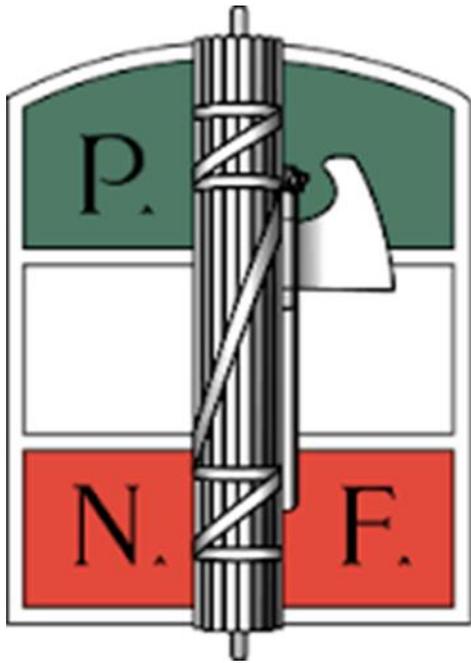
Hannah Arendt. Los orígenes del totalitarismo.

La violencia no es inmoral y hasta es moral a veces. Nosotros negamos a nuestros enemigos el derecho a protestar contra nuestra violencia. Comparada a la cometida por los bolcheviques en Rusia donde dos millones de personas fueron ejecutadas y otros dos millones encaracoladas, nuestra violencia es un juego de niños. Por otra parte, la violencia es eficaz. En el verano de 1922, cuarenta y ocho horas de violencia sistemática nos permitieron obtener lo que no hubiéramos obtenido en cuarenta y ocho años de propaganda. Así, la violencia que despeje una situación gangrenosa es violencia necesaria, santa y sagrada. No cabe gobernar a las naciones sin una mano de acero y sin una voluntad de hierro. (...). Para la juventud intrépida, inquieta, ruda, que se levanta en el crepúsculo matutino de la historia nueva, otras palabras ejercen una fascinación mayor, y esas palabras se reducen a tres: orden, jerarquía y disciplina.

Benito Mussolini, 1934









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

Benito Mussolini. Fragmento de un discurso. 1921.

Cuestiones:

1. ¿Cómo crees que afectó en la surgida y estructuración del partido fascista la formación de toda esta población como militares durante la primera guerra mundial?
2. ¿Qué opinaba Mussolini de la violencia según el texto?
3. ¿por qué crees que el fascismo dio uso de ésta para subir al poder?
4. ¿Por qué crees que las ideas fascistas se extendieron en otros países en la Europa de entreguerras?

Alumno 001

1. Fueron educados desde adolescentes a ser violentos.
2. Pensaba que tenían derecho a controlar todo y si le llevaban la contraria les pegaba.
3. Les pegaba porque así llevaban miedo y no les llevaban la contraria.
4. Porque había un grupo de gente que también pensaban como él y fueron extendiéndose hasta que llego al poder.

Alumno 002

1. Les ha afectado muy mal, como violentamente, porque a esos militares de niños les han criado de una manera firme y estructurada y un poco violenta.
2. Si estaba de acuerdo, para él la fuerza era la manera más fácil y buena para solucionar las cosas.
3. Por el miedo a que otros partidos le superen y porque él estaba siempre a favor de la violencia.
4. Porque algunos países por los que se extendió el fascismo estaban de acuerdo con ello.

Alumno 003

1. Porque estaban criados muy malamente desde niños, están un poco como agresivos, se toman todo a mal. Estuvieron un buen tiempo luchando y por eso son así.
2. Que estaba de acuerdo, si era necesario podrían “eliminarlos” como él ha dicho.
3. Para que le siguiera la gente, para que lo vieran justo y porque así tenían más guerras para enfrentarse.
4. Porque era más justo para que los seguían.

Alumno 004

1. Como algunos militares cuando vuelven a su país y algunos pierden su país se vuelven loco.
2. Como Mussolini de que nos arrogamos para nosotros mismos derechos.
3. Como el fascismo tiene miedo, algo así.
4. Porque Mussolini y Hitler se han hecho negocio, así algunos países les ayudan.

Alumno 005

1. Afectó para que hubiese muchos militares.
2. Mussolini quiere violencia para subir al poder.
3. La violencia hace que la gente tenga miedo y te apoyan.
4. Porque había mucha crisis y la gente tenía miedo y había muchos militares.

Alumno 006

1. Bien, porque era un partido con muchos militares.
2. Mussolini defiende el uso de violencia y de conquistar países.
3. Porque querían cambiar lo que pensaban sus enemigos.
4. Porque había crisis y guerra