



Universidad  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

La labor docente en el ámbito de las Ciencias Sociales. El profesor de Geografía e Historia en la actualidad

*Teaching in the field of Social Sciences. The professor of Geography and History at present*

Autor

Valentín Crinel Ungureanu

Director

Francisco Alfaro Pérez

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
2017



## ÍNDICE GENERAL

<b>1. Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>2. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo.....</b>	<b>4</b>
2.1. La profesión docente a partir del marco teórico .....	4
2.2. La profesión docente a partir de la experiencia en el centro educativo .....	7
2.3. Competencias adquiridas en el máster .....	9
<b>3. Justificación de la selección de proyectos.....</b>	<b>11</b>
<b>4. Reflexión crítica sobre los proyectos seleccionados .....</b>	<b>12</b>
4.1. Unidad Didáctica: El sector secundario. Los espacios mineros e industriales	12
4.2. Proyecto de Innovación-Investigación. Aprendizaje de un concepto en Ciencias Sociales: el fascismo en el periodo de entreguerras .....	15
4.3. Reflexión crítica sobre la relación existente entre los proyectos seleccionados.....	23
<b>5. Conclusiones y propuestas de futuro.....</b>	<b>25</b>
<b>6. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>29</b>
Anexos .....	32

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Final de Máster de la modalidad A, titulado *La labor docente en el ámbito de las Ciencias Sociales. El profesor de Geografía e Historia en la actualidad.*, se enmarca en el plan de estudios del Máster Universitario en Profesorado de Geografía e Historia para E.S.O. y Bachillerato y consiste en una memoria en la que vamos a tratar de explicar aquello que hemos aprendido a lo largo de este curso académico 2016-2017. Para ello, hemos dividido el presente trabajo en cuatro apartados, el primero de los cuales lo hemos dedicado a señalar qué hemos aprendido este año acerca de la profesión docente a partir del marco teórico, por un lado, cuyo conocimiento nos lo ha aportado las diversas asignaturas planteadas a lo largo del curso, y a partir de nuestra experiencia en el centro educativo durante el periodo de prácticas, por otro. Además, dentro de este apartado dedicado a la profesión docente, también hemos incluido un tercer punto en el que hablamos de las competencias adquiridas a lo largo del máster, que hemos dividido en competencias generales y competencias específicas.

En el siguiente apartado del trabajo, pasamos a hablar de los dos proyectos que hemos seleccionado y hemos incluido en el presente TFM y del porqué de su elección. En este sentido, tal como veremos más adelante, los dos proyectos que hemos seleccionado han sido, por un lado, la Unidad Didáctica sobre el sector secundario y, por otro, el Proyecto de Innovación-Investigación que hemos realizado para la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa* y hemos centrado en el análisis del concepto de ‘fascismos’ en el periodo de entreguerras. Una vez justificada la selección de estos proyectos, pasamos a describirlos y a reflexionar críticamente sobre ellos, para después explicar las relaciones que hemos podido establecer entre ambos.

Finalmente, el último apartado del trabajo -al margen de la bibliografía y los anexos- lo hemos dedicado a explicar, en primer lugar, las conclusiones más importantes a las que hemos llegado tras haber finalizado el máster y, en segundo lugar, a señalar una serie de propuestas que pensamos que deberían ser tenidas en consideración de cara a futuras ediciones de este curso. Al final del proyecto, el lector también podrá encontrar un apartado dedicado a la bibliografía que hemos empleado para realizar el TFM, así como los anexos, en los que hemos incluido todo lo relacionado con los dos proyectos seleccionados e incorporados al trabajo.

## **2. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO**

### **2.1. La profesión docente a partir del marco teórico**

Un aspecto que el estudiante del máster en Profesorado de Secundaria debe tener claro al finalizar el año académico, al terminar el máster, es que la tradicional relación profesor-alumno, en la que el primero se erigía como poseedor del conocimiento absoluto y el segundo como mero oyente, ha quedado totalmente obsoleta. Los diferentes profesores que nos han impartido clase a lo largo de este curso han puesto especial hincapié en la necesidad de superar este modelo de enseñanza tradicional y las diversas asignaturas planteadas durante el mismo han ido en la misma dirección. Además, nosotros mismos hemos podido comprobar la necesidad de superar este modelo tradicional durante nuestro periodo de prácticas, una experiencia que nos ha permitido percibir el aula como un espacio vivo, dinámico..., un lugar para la interacción y el debate donde los alumnos puedan desarrollar un espíritu crítico, y no un mero escenario donde el profesor deba actuar como orador omnisciente y transmisor de conocimientos:

*“las aulas de clase ya no están determinadas por el autoritarismo de la enseñanza por parte del maestro [...] la labor docente no consiste en ser ‘mesurablemente’ más inteligente, ni ser capaz de realizar proezas intelectuales para convertirse en ‘Señor’ de otros, sino que se trata de una capacidad para comprender, de manera contextualizada, cómo su trabajo afecta a las tendencias sociales más amplias y es afectado por las mismas” (Suárez González et al. 2016, VII – VIII).*

Así pues, hoy en día, la labor docente debe ser comprendida como algo más que la simple transmisión y enseñanza de contenidos y conocimientos disciplinares. El docente debe tener en cuenta que su trabajo se enmarca en un contexto social más amplio que supera el simple ámbito académico-escolar, y que, en este sentido, cumple una función social de vital importancia, formando personas a través de la transmisión de toda una serie de valores, práctica que consideramos incluso más importante que la propia formación académica. Además, en nuestra sociedad occidental, los alumnos -en general- tienen acceso a una gran cantidad de información, tanto física como electrónica, y este es otro de los grandes factores que nos invita a dejar atrás ese papel de meros transmisores de conocimientos y nos anima -y obliga- a convertirnos en una especie de orientadores

académicos, ayudando a los estudiantes a localizar, comprender e interpretar la información.

En la actualidad, dicen Suárez et al. (2016), los sistemas educativos buscan desarrollar en los estudiantes una serie de habilidades técnicas en el marco de un conjunto de conocimientos instrumentales considerados idóneos para afrontar la vida cotidiana. Sin embargo, nosotros pensamos que la educación debe ir más allá de la simple instrucción y enseñanza de conocimientos; debe buscar la formación de personas. En este sentido, Suarez et al. (2016) consideran que la formación tradicional de los alumnos en habilidades exclusivamente técnicas tendría como resultado una sociedad sostenida en valores netamente instrumentales, negando la posibilidad de impulsar otros valores, como el de solidaridad, que nosotros consideramos fundamental para la formación de “buenos ciudadanos”. En nuestra opinión, este es el gran objetivo que debería perseguir cualquier docente, la formación de seres humanos:

*“los maestros no sólo transmiten conocimientos, tienen una tarea muy importante de orden moral: formar sujetos libres, autónomos y críticos que, en orden al bien común, busquen su autorrealización personal, manteniendo un compromiso decidido con el cuidado de la vida y con la construcción de una sociedad más justa en compañía y colaboración de otros sujetos [...] los maestros no solo son agentes mediadores del conocimiento, sino que, por encima de ello, son formadores de seres humanos y constructores de comunidades humanizadoras”* (Suarez et al. 2016, IX – XIII).

¿Cuál sería, por lo tanto, nuestra principal misión como educadores? Transmitir a los alumnos una serie de valores que hagan de ellos buenos ciudadanos, personas solidarias, tolerantes, respetuosas para con los principios democráticos y la multiculturalidad, y que muestren un rechazo claro hacia cualquier tipo de actitud intolerante por motivos de índole racial, social, de género, económica o religiosa. Para ello, los profesores debemos proporcionarles, a través de los conocimientos propios de la disciplina, los instrumentos necesarios para que se ubiquen en el mundo, sean capaces de interpretarlo y quieran participar en él a fin de construir un futuro más justo y solidario entre las personas y los pueblos, siendo los conocimientos disciplinares un simple medio a través del cual la ciudadanía actúe en una sociedad democrática, busque reducir los desajustes y desequilibrios existentes y quiera comprender e intervenir en un mundo cada vez más complejo e interdependiente.

Por otro lado, en lo que se refiere a la metodología y los instrumentos a utilizar en el transcurso de las clases, en los últimos años se han producido importantes innovaciones y transformaciones en el campo de la tecnología que los profesores debemos tener en cuenta a la hora de impartir nuestras sesiones. En este sentido, estamos viviendo un momento álgido desde el punto de vista tecnológico y cada día surgen nuevas herramientas educativas que podemos trasladar a nuestras aulas. Sin embargo, la implementación de estas nuevas herramientas se encuentra constantemente con toda una serie de dificultades y obstáculos. Para empezar, muchas de ellas pueden resultar especialmente costosas desde el punto de vista económico y su implementación en determinados lugares puede ser considerada no rentable para las arcas estatales. Además, hay otro factor u obstáculo que es incluso más importante y preocupante: el desinterés total que muestran algunos profesores a la hora de emplearlas. Las nuevas tecnologías y su uso en el ámbito de la educación deben constituir un pilar básico de la enseñanza del futuro, pero su aplicación requiere de un mayor interés tanto por parte del gobierno establecido en el poder como por parte de los profesores, que muchas veces se muestran reticentes a utilizarlas.

Del análisis de estos párrafos iniciales se desprende la siguiente idea clave: en la actualidad, la formación académica del docente debe tener un carácter interdisciplinar. Ya no basta con que el profesor disponga de amplios saberes en su materia o campo de estudio, sino que es necesario que también tenga conocimientos en psicología, pedagogía, sociología, didáctica o tecnología, entre otras disciplinas. Como dice Tribó (2008, 185) *“para enseñar no es suficiente con dominar la asignatura. Empieza a ser hora de que los docentes de secundaria sean además de buenos químicos, buenos matemáticos o buenos historiadores”*. De igual modo, los profesores del siglo XXI deben estar dispuestos a evolucionar y estar en continua formación, adaptándose a las nuevas realidades sociales, los continuos cambios legislativos, las diferentes generaciones de alumnos que van surgiendo, o las constantes innovaciones que se están dando en el ámbito de la tecnología.

Por último, para acabar este apartado dedicado al marco teórico de la labor docente, tenemos que hacer referencia a la legislación vigente que regula su práctica a nivel autonómico y nacional. En este sentido, debemos mencionar la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); el Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; y, por último, la Orden ECD/489/2016, del 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. Por otro lado, además de este marco legislativo, los profesores también debemos tener en cuenta los diversos documentos institucionales y normativos que poseen los centros educativos, como la Programación General Anual o el Proyecto Curricular del Centro, que, entre otras cosas, regulan el temario a impartir y el tiempo que hay que dedicar a cada contenido, imponiendo así una serie de limitaciones temporales que los profesores debemos tener en consideración.

## **2.2. La profesión docente a partir de la experiencia en el centro educativo**

El centro educativo donde hemos llevado a cabo nuestro periodo de prácticas ha sido el IES Gallicum, instituto de carácter rural que se encuentra situado en el término municipal de Zuera, en la comarca del Bajo Gállego, y acoge alumnos de San Mateo de Gállego, Villanueva de Gállego, Ontinar del Salz, La Paul y en algunos casos de Huesca y Zaragoza. Los colegios adscritos oficialmente al instituto son el CEIP Odón de Buen (Zuera), el CEIP Pintor Pradilla (Villanueva de Gállego) y el CEIP Galo Ponte (San Mateo de Gállego).

En lo que se refiere al número de alumnos matriculados, el IES cuenta con unos 700 estudiantes divididos u organizados, aproximadamente, en unos 30 grupos, incluyendo ESO, Bachiller y familias de Formación Profesional (Administración y Electricidad). A estos alumnos y grupos habría que sumar aquellos que conforman la sección de Villanueva de Gállego. En este sentido, debemos señalar que, hasta hace algunos años, había un único centro para todos los alumnos de los pueblos vecinos. Sin embargo, debido a la masificación de las aulas (algunas clases se llegaron a dar en barracones), el Instituto se vio obligado a crear una sección o extensión del mismo en la localidad vecina de Villanueva de Gállego, aprovechando para ello las instalaciones de la Universidad San Jorge.

Finalmente, una última característica de este centro que debemos señalar es que el mismo cuenta con estudiantes de hasta 24 nacionalidades diferentes. Esto se debe a la existencia a las afueras del pueblo de un gran polígono industrial que ha fomentado la llegada al municipio de una gran cantidad de población extranjera, pasando sus hijos a integrar las aulas del IES Gallicum, que se caracteriza por una gran diversidad cultural.

Esta experiencia en el centro educativo nos ha permitido comprobar algo que nosotros ya sabíamos, pero que el resto de la sociedad -en general- parece desconocer o ignorar: la

labor docente va mucho más allá de lo que acontece en el aula. Las diversas enseñanzas disciplinares que el profesor puede transmitir a los alumnos en el transcurso de sus clases constituyen solamente la punta del iceberg. Bajo el agua hay toda una labor preparatoria, de organización, reuniones, tutorías, tareas administrativas y burocráticas... cuyo objetivo, en última instancia, es preparar a los alumnos de la forma más eficaz posible, una preparación que, como hemos señalado, no se limita a la mera transmisión de conocimientos disciplinares, sino que también se trata de una formación en valores.

Desde el punto de vista organizativo, los tutores de los diferentes grupos de un mismo nivel educativo se reunían una vez a la semana con la Jefa de Estudios y la Orientadora del Centro para tratar diversos temas: faltas de asistencia, posibles conflictos en clase, amonestaciones, organización de actividades, fechas de exámenes, etcétera. En cuanto al departamento de Geografía e Historia, que es donde nosotros nos instalamos, estaba formado por cinco profesores que se encargaban de impartir las diversas materias obligatorias y optativas del área de Ciencias Sociales de la ESO y Bachiller: Geografía, Historia, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de España, Historia del Arte, Educación para la Ciudadanía, etcétera. De igual modo que los tutores, estos profesores se reunían una vez a la semana con el objetivo de tratar diversos temas relacionados con las competencias del departamento, desde actividades extraescolares hasta la coordinación del temario entre los diferentes niveles educativos y grupos de un mismo nivel.

En lo que se refiere al desarrollo de las clases propiamente dicho, en nuestro caso, las mismas han sido llevadas a cabo con total normalidad, de forma plenamente satisfactoria. Los alumnos de los cuatro grupos con los que nos ha tocado trabajar -uno de 3º de la ESO y tres de 2º de Bachiller- se han portado de manera ejemplar, aunque es cierto que, en función de la hora a la que teníamos clase, se mostraban especialmente revoltosos y habladores, sobre todo los más pequeños, y esto es algo que puede dificultar la labor docente. Otro factor que igualmente puede obstaculizar el trabajo de los profesores pueden ser los propios materiales de los que dispone el centro o, más bien, la ausencia de ellos. En este sentido, durante el primer periodo de prácticas, por ejemplo, tuvimos serios problemas con el acceso a internet, lo cual puede limitar mucho el trabajo del docente si éste decide apoyar algunas de sus clases en el uso de herramientas interactivas, como blogs o vídeos online.

Por otro lado, a partir de las conversaciones mantenidas con los profesores del centro, por una parte, y compañeros de clase que han llevado a cabo sus prácticas en institutos urbanos de Zaragoza, por otra, parece evidente que la labor docente puede ser llevada a cabo de forma más tranquila y relajada en los centros rurales. Obviamente se trata de una generalización, pero lo cierto es que el ambiente que nos ha transmitido la comunidad del IES Gallicum, en su conjunto, ha sido de una armonía que no han percibido el resto de compañeros ubicados en otros centros educativos de la ciudad de Zaragoza.

### **2.3. Competencias adquiridas en el máster**

El objetivo de este máster en Profesorado de Secundaria es proporcionar a los alumnos la formación académica necesaria en pedagogía y didáctica para que puedan ejercer la profesión docente de la forma más eficaz posible de acuerdo con el marco legislativo vigente que hemos señalado más arriba. Para ello, se busca formar a los estudiantes en las siguientes competencias de carácter general:

- *Saber*: además de los conocimientos propios de la disciplina, se busca dotar a los alumnos del máster de otros saberes relacionados con la psicología educativa, el currículo específico, la metodología y la didáctica de su especialidad, el desarrollo de competencias en el alumnado, la evaluación, la atención a la diversidad o la organización de centros, entre otros.
- *Saber ser / saber estar*: por otro lado, se busca formar un profesorado que sirva de ejemplo a los estudiantes y tenga la inteligencia emocional necesaria para plantear y resolver situaciones de forma constructiva, y es que gran parte de los retos que se les plantea a los docentes en la actualidad están relacionados con el ámbito socioafectivo. En este sentido, como ya hemos señalado más arriba, la formación en valores, la formación de seres humanos y buenos ciudadanos, ha de ser el objetivo principal de todo docente.
- *Saber hacer*: de igual modo, se busca que los estudiantes del máster adquieran las competencias necesarias para poder resolver de forma adecuada los retos que se les puede plantear en el proceso educativo. (Universidad de Zaragoza, 2017: *Titulaciones.unizar.es: oferta de titulaciones.*)

Además de estas competencias de carácter general, el máster se estructura en torno a la consecución de otra serie de competencias más específicas cuyos nombres se

corresponden con algunas de las asignaturas que configuran el plan de estudios del máster:

- *Contexto de la actividad docente*: asignatura impartida durante el primer cuatrimestre, a través de la cual se pretende familiarizar a los estudiantes del máster con la profesión docente, ayudándoles a comprender su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan su labor. Del mismo modo, se busca fomentar su integración y participación en la organización de los centros educativos y la contribución a sus proyectos y actividades.
- *Interacción y convivencia en el aula*: la asignatura que comparte nombre con esta segunda competencia, del mismo modo que la anterior, se imparte durante el primer cuatrimestre, y con ella se pretende enseñar a los alumnos a propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuyendo así al desarrollo de los estudiantes en todos los niveles, orientándoles académica y profesionalmente, para lo cual se parte de sus características psicológicas, sociales y familiares.
- *Procesos de enseñanza-aprendizaje*: asignatura también impartida durante el primer cuatrimestre, a través de la cual se pretende impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de forma crítica y reflexiva, tomando como referencia los principios y teorías más relevantes sobre este proceso y cómo potenciarlo.
- *Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje*: en lo que se refiere a esta cuarta competencia, son tres las asignaturas que se imparten durante el curso que guardan relación con ella: dos durante el primer cuatrimestre -*Diseño Curricular y Fundamentos de Diseño Instruccional*- y una durante el segundo -*Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje*-. A través de la enseñanza de estas asignaturas, se pretende capacitar a los estudiantes del máster para planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su dominio.
- *Evaluación y mejora de la docencia*: esta última competencia se corresponde con una asignatura impartida durante el segundo cuatrimestre denominada *Evaluación e innovación docente e investigación educativa*, a través de la cual se pretende fomentar la evaluación, innovación e investigación sobre los propios procesos de

enseñanza con el objetivo de optimizar el desempeño docente y la tarea educativa en el centro. (Universidad de Zaragoza, 2017: *Titulaciones.unizar.es: oferta de titulaciones.*)

### 3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

Los dos proyectos que hemos seleccionado e incluido en el presente Trabajo de Final de Máster han sido, por un lado, la Unidad Didáctica sobre el sector secundario, que hemos realizado para la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*, y hemos utilizado durante la segunda fase de prácticas con los alumnos de 3º de la ESO en el marco de la asignatura con el mismo nombre (Geografía e Historia); y, por otro lado, el Proyecto de Innovación-Investigación que hemos realizado para la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa*, que hemos llevado a cabo durante el prácticum III y hemos centrado en el análisis del concepto de '*fascismos*', con los alumnos de 2º de Bachiller, en el marco de la asignatura de Historia de España. El principal motivo que nos ha llevado a seleccionar estos dos proyectos ha sido que, en nuestra opinión, constituyen los dos trabajos de mayor importancia que hemos realizado durante el curso, y han sido dos de las herramientas básicas que hemos utilizado durante nuestro periodo de prácticas en el centro educativo.

En lo que se refiere a la Unidad Didáctica, en particular, hemos decidido incluirla en el TFM porque consideramos que es el proyecto central en torno al cual gira la segunda fase de prácticas en su conjunto, con la intervención en el aula, que, en nuestra opinión, constituye la experiencia más enriquecedora que nos ha podido aportar el máster. Por otro lado, antes de iniciar el prácticum II, al conocer de antemano la Unidad Didáctica que íbamos a trabajar con los estudiantes, pudimos centrar los diversos trabajos de las diferentes asignaturas del máster en un mismo tema, esto es, el sector secundario, los espacios mineros e industriales. De esta manera, la Unidad Didáctica no solamente ha sido el eje vertebrador del prácticum II, si no que podemos decir que el segundo cuatrimestre, en su conjunto, ha girado en torno a este proyecto, siendo este el principal motivo que nos ha llevado a incluirlo en el TFM.

Por su parte, en lo que se refiere al Proyecto de Innovación-Investigación, lo hemos incorporado al trabajo porque consideramos que es el proyecto de mayor envergadura y más ambicioso que hemos realizado durante el curso, no solamente por la cantidad de

tiempo que requiere su desarrollo, sino también por la complejidad que presenta y por estar directamente relacionado con el prácticum III.

#### **4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS**

##### **4.1. Unidad Didáctica: *El sector secundario. Los espacios mineros e industriales***

Así pues, el primer proyecto que hemos decidido incorporar al TFM ha sido la Unidad Didáctica sobre el sector secundario que hemos realizado durante el segundo cuatrimestre en el marco de la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*. En lo que se refiere a su puesta en práctica, la hemos llevado a cabo durante el tercer trimestre, con los alumnos de 3º de la ESO grupo A, en el marco de la asignatura de Geografía e Historia, y, desde el punto de vista cronológico-temporal, su desarrollo nos ha ocupado un total de seis sesiones estructuradas en dos semanas, correspondiéndose la última de ellas con un examen sobre los contenidos vistos en clase.

En lo que se refiere al marco jurídico-legal que hemos tomado como referencia para diseñar esta Unidad Didáctica, tenemos, por un lado, el Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria, y, por otro, la Orden ECD/489/2016, del 26 de mayo, por la que se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Estos documentos legales dividen los contenidos de la materia de Geografía e Historia, en lo que se refiere al 1º ciclo de la ESO, en tres bloques:

1. El medio físico: se imparte a los alumnos de 1º de la ESO.
2. El espacio humano: se imparte a los alumnos de 3º de la ESO.
3. La Historia: se imparte a los alumnos de 1º y 2º de la ESO.

De esta manera, dentro de la asignatura de Geografía e Historia del 1º ciclo de la ESO, nuestra Unidad Didáctica se encuadraría en el bloque 2, correspondiente al ‘Espacio humano’, que se imparte a los alumnos de 3º de la ESO, dentro del apartado correspondiente a las ‘actividades humanas’, que establece las claves para comprender cuáles son las principales áreas productoras del mundo, los sectores económicos, la economía española y aragonesa y el aprovechamiento de los recursos naturales. En lo que se refiere a la programación del departamento de Geografía e Historia del IES Gallicum, la materia impartida a los alumnos de 3º de la ESO es llamada simplemente ‘Geografía’,

y aparece dividida en 11 temas, correspondiéndose nuestra Unidad Didáctica con el tema 6, denominado ‘el sector secundario’. Estos son los documentos legales e institucionales en los cuales nos hemos apoyado para redactar nuestros objetivos a alcanzar, competencias a desarrollar y contenidos a impartir.

En primer lugar, en lo que se refiere a los objetivos, los hemos clasificado en: *objetivos de etapa* -formar personas solidarias y tolerantes, defensores de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres; desarrollar y afianzar determinados hábitos de disciplina, estudio y organización; desarrollar capacidades afectivas, etcétera-, *objetivos de la materia* -utilizar de forma rigurosa y crítica las fuentes de información, las TICs, desarrollar un pensamiento crítico, identificar los principales organismos internacionales, comprender la situación geopolítica actual, etcétera- y *objetivos de la Unidad Didáctica* -explicar qué son los recursos mineros, qué es la minería, qué tipos de fuentes de energía existen, la evolución histórica de la industria, etcétera-.

En segundo lugar, en lo que respecta a las competencias a desarrollar, las hemos clasificado en siete grupos: *competencia espacial* -localizar en un mapa los principales focos de la actividad minera e industrial a nivel nacional e internacional, analizar la distribución del sector secundario en el mundo y plasmarla en un mapa, comparar la actividad industrial en los países desarrollados y subdesarrollados, etcétera-, *competencias cívico-sociales* -explicar cómo el establecimiento de una industria en un determinado lugar puede afectar al conjunto de la población de ese territorio, destacar el relevante papel de los movimientos migratorios en el desarrollo de la industria, comparar las condiciones laborales en los países desarrollados y subdesarrollados, etcétera-, *competencias en comunicación lingüística* -utilizar un vocabulario específico relacionado con el sector secundario, identificar las ideas principales de un texto, organizar e interpretar la información, etcétera-, *competencia matemática* -interpretar gráficos y tablas, calcular porcentajes y proporciones-, *competencia de aprender a aprender* -hacer resúmenes, esquemas, tablas, mapas conceptuales, tomar apuntes, etcétera-, *competencia digital* -utilizar recursos electrónicos, usar mapas, gráficos e imágenes como fuentes de información, buscar información en internet, etcétera- y *competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* -plantear políticas económicas adecuadas relacionadas con la actividad industrial, dar opiniones sobre distintos problemas económicos, etcétera-.

Para alcanzar estos objetivos y desarrollar estas competencias, hemos estructurado los contenidos conceptuales de la Unidad Didáctica de la siguiente manera: en primer lugar,

hablamos de los recursos mineros que existen en el mundo y en España, y de los efectos ambientales que puede tener la minería; después, explicamos los diferentes tipos de fuentes de energía que existen y cuáles son los principales países productores y consumidores de energía a nivel mundial; en tercer lugar, hablamos de la actividad industrial, haciendo referencia a su evolución histórica, a los diferentes tipos de actividades que existen, a los factores de localización industrial y a las grandes áreas industriales que existen en el mundo; y, por último, explicamos los diferentes tipos de paisajes industriales que se pueden identificar y abordamos el tema de la crisis de la industrialización, con los fenómenos económicos de la desindustrialización y la deslocalización.

Sumados a estos *contenidos conceptuales*, también hemos incorporado a la Unidad Didáctica una serie de *contenidos procedimentales*, entre los cuales podemos destacar el análisis, comentario y elaboración de esquemas relacionados con la clasificación de los recursos mineros y los tipos de industrias que existen; mapas, tablas y gráficos sobre la producción minera y energética, la actividad industrial y el fenómeno económico de la deslocalización; la realización de actividades de síntesis sobre los contenidos vistos en clase, etcétera.

Finalmente, además de estos contenidos ‘conceptuales’ y ‘procedimentales’, también hemos incluido en la Unidad Didáctica una serie de *contenidos actitudinales* que tienen por objetivo despertar en los alumnos una curiosidad por conocer las actividades propias del sector secundario, un interés por el medioambiente, una preocupación por el agotamiento de los recursos y una concienciación acerca de la importancia que tiene apostar por las fuentes de energía renovables.

En lo referente a la metodología, hemos basado el desarrollo de la Unidad Didáctica en la consecución de dos tipos de aprendizaje: por un lado, un *aprendizaje significativo*, en el sentido de que hemos relacionado algunos contenidos de la Unidad Didáctica con conocimientos que los alumnos ya deberían poseer de cursos y temas anteriores, como, por ejemplo, qué tipos de fuentes de energía existen o en qué se diferencian el sector primario y secundario; y, por otro lado, un *aprendizaje por descubrimiento*: planteamos que en algunos momentos los alumnos sean los protagonistas de su propio proceso de adquisición de conocimientos.

Para consolidar los nuevos saberes adquiridos, después de explicar cada uno de los puntos del tema, sugerimos la realización de diversas actividades relacionadas con el contenido tratado, de manera que los alumnos consigan fijar los nuevos saberes adquiridos. Se trataría, por lo tanto, de una metodología de aprendizaje mixta en lo que se refiere a la actividad de los alumnos: la primera mitad de la clase la dedicaríamos a impartir el tema, fomentando la participación de los estudiantes, y la segunda mitad, a la realización de ejercicios relacionados con el contenido tratado.

Por otro lado, en lo que se refiere al desarrollo y puesta en práctica de la Unidad Didáctica, planteamos una estructura que vaya de unos contenidos sencillos y generales a otros más complejos y específicos. De esta manera, en las primeras sesiones, hablaríamos de los recursos mineros y las fuentes de energía renovables y no renovables -temas sencillos y fáciles de comprender- y, en las últimas clases, trataríamos aquellos puntos que los estudiantes asimilan con mayor dificultad, como pueden ser los paisajes industriales y el fenómeno económico de la deslocalización.

Finalmente, el último apartado de la Unidad Didáctica lo hemos dedicado a explicar los diferentes instrumentos y criterios de evaluación que tendremos en cuenta a la hora de evaluar a los alumnos. En este sentido, consideramos que, dado el nivel formativo de los estudiantes, el examen debería tener un valor del 70%; los deberes, del 20%; y el comportamiento y la asistencia a clase, un valor del 10%. De esta manera, planteamos una evaluación que sea continua y tenga en cuenta la formación progresiva del estudiante, si bien es cierto que la mayor parte de su nota corresponderá a una prueba final donde éste deberá mostrar los conocimientos adquiridos a lo largo de las dos semanas que nos ocupará el desarrollo de esta Unidad.

#### **4.2. Proyecto de Innovación-Investigación. *Aprendizaje de un concepto en Ciencias Sociales: el fascismo en el periodo de entreguerras***

Además de la Unidad Didáctica, también hemos decidido incorporar al TFM el Proyecto de Innovación-Investigación que hemos realizado durante el segundo cuatrimestre para la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa*. En lo que se refiere a su puesta en práctica, hemos desarrollado este proyecto durante el prácticum III, centrándolo en el análisis del concepto de *fascismos*, con los alumnos de 2º de Bachiller -grupos A, B y C- en el marco de la asignatura de Historia de España, y, desde el punto

de vista cronológico-temporal, su desarrollo nos ha ocupado un total de tres sesiones, cada una de ellas con un grupo.

En lo que se refiere a su estructura, el primer apartado del trabajo lo hemos dedicado, en primer lugar, a explicar algunos de los problemas a los que se tiene que enfrentar el profesor Geografía e Historia en la actualidad, como, por ejemplo: las dificultades que muestran los alumnos a la hora de comprender realidades sincrónicas y determinados conceptos sociales e históricos, técnicas de evaluación atrasadas que impiden medir su desarrollo cognitivo y afectivo, métodos de enseñanza-aprendizaje desfasados, la complejidad del vocabulario histórico, la falta de conocimientos previos sobre contextos históricos e historiográficos, argumentos demasiado sofisticados y multidimensionales, procesos de razonamiento complicados, etcétera. Por otro lado, también hemos dedicado este primer apartado del trabajo a explicar el marco teórico de nuestro estudio, es decir, a describir el problema que nos ha llevado a desarrollar el proyecto: la dificultad del aprendizaje por conceptos que muestran los alumnos de Secundaria.

Para realizar este primer apartado, nos hemos basado en toda una serie de estudios publicados por otros autores, como Peel o Hallam, quienes sostienen que, cuando se trata de información histórica, los alumnos presentan mayores dificultades para pensar de forma hipotético-deductiva y razonar sobre conceptos sociales e históricos. En el mismo sentido van otras investigaciones que han puesto de manifiesto la incapacidad de los alumnos para entender una gran cantidad de conceptos antes de los 11-12 años, una incapacidad que parece derivar de dos factores principales: el desconocimiento de las realidades a las que se refieren los conceptos y la dificultad para relacionar dos o más conceptos cuando uno de ellos incluye al otro. Así, por ejemplo, para estos alumnos, las relaciones ‘señor-campesino’ serían más fáciles de comprender que las ‘feudo-vasalláticas’, que implícitamente incluye las anteriores.

Para averiguar cómo comprenden los estudiantes los conceptos históricos, Carretero, Asensio y Pozo (1991)<sup>1</sup> llevaron a cabo una serie de investigaciones en diferentes centros educativos de Madrid y, a través de ellas, llegaron a la conclusión de que la comprensión de conceptos históricos mejora con la edad y que algunos tipos de conceptos son más fáciles de comprender que otros. Así, por ejemplo, para los alumnos de 12 años, los conceptos cronológicos *-prehistoria, cronología, neolítico-* y sociopolíticos *-dictadura,*

---

<sup>1</sup> Citados en Carretero (2011).

*colonia, monarquía absoluta*- resultan igual de complicados y más difíciles de entender que los ‘personalizados’ -*esclavo, señor feudal, pueblo nómada*-, que hacen referencia a realidades más concretas que los estudiantes identifican con mayor facilidad. Por su parte, los alumnos de 13 años comprenden más fácilmente los conceptos sociopolíticos que los cronológicos, siendo igualmente los personalizados los menos difíciles. Estos autores plantean que el desarrollo del pensamiento conceptual se manifiesta en los estudiantes de dos maneras:

1. Por un lado, pasan de entender los conceptos a partir de sus rasgos más concretos a atribuirles cualidades más abstractas.
2. Por otro, pasan de entender los conceptos de un modo estático y aislado a, paulatinamente, ir tejiendo una red conceptual cada vez más compleja en la que todo se interrelaciona.

Una vez explicado el marco teórico de nuestro estudio, en el siguiente apartado del trabajo nos hemos dedicado a presentar el problema objeto de análisis, esto es, el concepto que ha ocupado el centro de nuestro Proyecto de Innovación-Investigación, así como sus diversas dimensiones o rasgos, objeto de trabajo con los estudiantes, y las cuestiones-hipótesis que han guiado su estudio. En este sentido, como ya hemos señalado más arriba, el concepto que nosotros decidimos trabajar con los alumnos de 2º de Bachiller fue el de ‘*fascismos*’ -en el periodo de entreguerras-, entendido como una ideología política y movimiento social que surge en Europa tras las Primera Guerra Mundial. Para ello, planteamos el análisis de hasta seis dimensiones: 1) autoridad carismática y culto al líder, 2) tradicionalismo y modernidad, 3) crisis socioeconómica general, 4) carácter imperialista y militarista, 5) rechazo a los principios liberales, a la democracia parlamentaria y a los movimientos obreros, y 6) burguesía y clases medias como principales aliados. Sin embargo, la planificación previa del temario por parte del profesor, por un lado, y las exigencias temporales que marca la selectividad, por otro, hicieron que solamente tuviéramos una sesión por grupo para llevar a cabo nuestra experiencia. En consecuencia, de las seis dimensiones que queríamos trabajar en un primer momento, solamente pudimos llevar a cabo el análisis de las tres primeras, para cada una de las cuales planteamos diversas cuestiones-hipótesis relacionadas con el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos:

1. *Autoridad carismática y culto al líder*: el objetivo del análisis de esta primera dimensión era concienciar a los alumnos acerca de la importancia que tuvieron el

carisma y el culto al líder en el triunfo y mantenimiento del poder por parte del fascismo. Cuestión que buscábamos resolver en relación con el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos: ¿Logran identificar el carisma y el culto al líder como dos pilares fundamentales en el triunfo y mantenimiento del poder por parte del fascismo?

2. *Tradicionalismo y modernidad*: objetivo del análisis de esta segunda dimensión: mostrar a los alumnos esa peculiar mezcla de tradicionalismo y modernidad que caracteriza a los movimientos fascistas y, con ello, hacerles ver las diferencias que existen entre el fascismo y el franquismo, considerado por los historiadores hispanistas contemporáneos como un movimiento nacional-católico más que uno propiamente fascista. Del mismo modo, tratamos de mostrar a los estudiantes el papel que tenían y desempeñaban las mujeres en el seno de estos estados totalitarios. Cuestiones sobre esta dimensión que buscábamos resolver en relación con el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos: ¿Logran ver la mezcla de tradicionalismo y modernidad que caracteriza a los movimientos fascistas? ¿Son capaces de identificar las diferencias que existen entre el fascismo y el franquismo? ¿Logran ver la posición netamente inferior que ocupaban las mujeres en el seno de estos estados?
3. *Crisis socioeconómica general*: objetivos del análisis de esta tercera dimensión: hacer ver a los alumnos qué condiciones económicas y sociales se tienen que dar para que surja un movimiento de carácter fascista, poner de manifiesto el desconcierto, miedo y situación general de crisis que provocó el Crac del 29, y subrayar la importancia que tuvo Alemania para el triunfo del fascismo a nivel mundial. Cuestiones sobre esta dimensión que buscábamos resolver en relación con el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos: ¿Logran identificar las condiciones socioeconómicas que se tienen que dar para que surja un movimiento de carácter fascista? ¿Son capaces de relacionar la aparición del fascismo con la situación general de crisis que existía en Europa tras la Primera Guerra Mundial? ¿Logran ver cómo el Crac del 29 contribuyó a la consolidación de este movimiento? ¿Son capaces de relacionar la dimensión mundial que este alcanzó con su triunfo en Alemania?
4. *Carácter imperialista y militarista*: objetivo del análisis de esta cuarta dimensión: concienciar a los alumnos acerca de la importancia que tuvieron las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado en la conquista y mantenimiento del poder por

parte del fascismo, y mostrarles el marcado carácter imperialista, belicista y agresivo de este movimiento. Cuestiones sobre esta dimensión que buscábamos resolver en relación con el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos: ¿Comprenden el importante papel que tuvieron la policía y el ejército en la conquista y mantenimiento del poder por parte del fascismo? ¿Son capaces de ver su marcado carácter imperialista y belicista?

5. *Rechazo a los principios liberales, a la democracia parlamentaria y a los movimientos obreros:* objetivo del análisis de esta quinta dimensión: hacer ver a los alumnos la estrecha relación existente entre la aparición del fascismo y la amenaza de una revolución social. Cuestiones sobre esta dimensión que buscábamos resolver en relación con el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos: ¿Son capaces de establecer relaciones coherentes entre el surgimiento del movimiento fascista y la amenaza de una revolución? ¿Logran ver que más allá de la figura de Lenin y de la Revolución bolchevique lo que realmente preocupaba a las clases dirigentes tradicionales era la organización y el fortalecimiento que estaba adquiriendo la clase obrera?
6. *Burguesía y clases medias como principales aliados:* el objetivo del análisis de esta última dimensión era mostrar a los alumnos esa estrecha colaboración que se dio entre el movimiento fascista y las clases medias y altas. Cuestiones que buscábamos resolver en relación con el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos: ¿Logran identificar las causas que motivaron a estas clases a apoyar al movimiento fascista? ¿Saben argumentar por qué los sectores más tradicionales de la sociedad no lo hicieron?

Una vez presentado el concepto a trabajar, sus dimensiones más características y las cuestiones-hipótesis que deben guiar su estudio, en el siguiente apartado del trabajo pasamos a explicar la metodología que teníamos pensado poner en práctica, esto es, el proceso que íbamos a seguir en el transcurso de cada sesión y las herramientas y recursos que íbamos a utilizar. En este sentido, como ya hemos señalado más arriba, los límites temporales impuestos por el profesor, por un lado, y por el calendario escolar de los alumnos de 2º de Bachiller, por otro, acabarían haciendo que solamente tuviéramos tiempo para analizar tres de las seis dimensiones que teníamos planeadas en un primer momento: 1) *autoridad carismática y culto al líder*, 2) *tradicionalismo y modernidad*, y 3) *crisis socioeconómica general*, para cada una de las cuales hemos planteado una serie

de actividades que hemos estructurado de la siguiente manera desde el punto de vista cronológico:

*Autoridad carismática.* Actividades planteadas:

1. Visualización y análisis de tres videos en los que aparecían los discursos de dos líderes fascistas: Hitler y Mussolini. El objetivo de esta primera actividad era hacer ver a los alumnos el carisma que tenían estos dirigentes, lo convincentes que podían llegar a ser sus argumentos y la fuerza y seguridad que transmitían con sus discursos. Estos vídeos tenían una duración total de 10 minutos y, tras su visualización, dejamos a los estudiantes algo de tiempo para responder a una serie de cuestiones relacionadas con su contenido.
2. Reflexión sobre el culto al líder existente en los estados fascistas a partir del análisis y comentario de una serie de imágenes. El objetivo de esta segunda actividad era mostrar a los estudiantes la idolatría que existía hacia estos dirigentes, que eran representados en algunos momentos como auténticos mesías y salvadores de la patria.

*Tradicionalismo y modernidad.* Actividades planteadas:

1. Reflexión sobre los valores tradicionales que defendía el fascismo a partir del análisis y comentario de una serie de imágenes. Objetivo de esta tercera actividad: hacer ver a los alumnos que, desde el punto de vista ideológico, el fascismo era un firme defensor de los valores más tradicionales, pero que, desde el punto de vista político, defendía un sistema de gobierno más moderno, no monárquico, basado en un liderazgo personalista y laico y legitimado por las masas.
2. Reflexión sobre el papel de la mujer en el seno de estos estados fascistas a partir del análisis y comentario de dos imágenes y dos textos. Objetivo de esta actividad: complementar el ejercicio anterior y mostrar a los estudiantes qué función social debía cumplir la mujer según el pensamiento fascista.

*Crisis socioeconómica general.* Actividad planteada: Reflexión sobre la situación general de crisis que experimentó Alemania tras la Primera Guerra Mundial a partir del análisis y comentario de una serie de imágenes con las que se pretendía mostrar a los alumnos la aguda hiperinflación sufrida por esta nación en el periodo de entreguerras y la pobreza generalizada que existía. Objetivo: capacitar a los alumnos para establecer relaciones coherentes entre la crisis general del momento y el ascenso del fascismo.

Estas han sido las diversas actividades que hemos llevado a cabo con los alumnos de 2º de Bachiller en el marco de nuestro proyecto. En lo que se refiere a los recursos utilizados para desarrollarlas (imágenes, textos, vídeos, tablas, gráficos, carteles, etcétera), aparecen recogidos en el anexo II, de igual modo que el cuestionario de preguntas que hemos utilizado para recabar la información que nos ha permitido evaluar la experiencia.

En lo que se refiere a la dinámica seguida a lo largo de cada sesión, en primer lugar, explicábamos a los alumnos la estructura que íbamos a seguir y, una vez explicada esta dinámica, pasábamos a abordar las diferentes características del movimiento fascista que queríamos que entendieran. Al terminar el análisis de cada una de ellas, y antes de abordar la siguiente, dejábamos a los estudiantes algo de tiempo para responder a las preguntas del cuestionario relacionadas con la dimensión en cuestión y, una vez respondidas estas preguntas, les explicábamos brevemente qué esperábamos que hubieran entendido con su análisis. Finalizada la sesión, pasábamos a recoger los diversos cuestionarios con las respuestas de los alumnos, que serían nuestro principal instrumento de obtención de la información para evaluar la experiencia.

Por otro lado, en lo que se refiere al apartado de resultados del proyecto, en primer lugar, analizamos y categorizamos el grado de comprensión mostrado por los estudiantes en cada dimensión por separado siguiendo el orden de análisis desarrollado en clase y tomando como referencia las cuestiones-hipótesis planteadas más arriba. Para ello, hemos acompañado la categorización de cada dimensión de un gráfico y diversos ejemplos de respuestas por parte de los estudiantes, que no incluiremos aquí, pero que el lector podrá encontrar en el anexo II. De esta manera, la dimensión de *autoridad carismática y culto al líder* la hemos estructurado en tres categorías:

1. Categoría 1: los alumnos logran identificar a los principales líderes fascistas, pero no terminan de señalar las características más relevantes de su discurso.
2. Categoría 2: los alumnos logran identificar a los principales líderes fascistas y también señalar las características más relevantes de su discurso.
3. Categoría 3: los alumnos, además de identificar a los principales líderes fascistas, señalar las características más relevantes de su discurso y relacionar la forma en que son representados con el fenómeno de culto al líder, son capaces de identificar y explicar el significado de los diversos símbolos fascistas que aparecen en los cuadros y carteles.

En segundo lugar, la dimensión de *tradicionalismo y modernidad*, la hemos clasificado en cuatro categorías:

1. Categoría 1: los alumnos no logran señalar los principales valores tradicionales que defendía el fascismo, ni llegan a comprender del todo el papel netamente inferior que ocupaban las mujeres en el seno de estos estados.
2. Categoría 2: los alumnos no logran señalar los principales valores que buscaba transmitir el gobierno fascista alemán con la publicación de sus carteles, pero sí ven el papel netamente inferior que ocupaban las mujeres en el seno de estos estados.
3. Categoría 3: los alumnos logran señalar los principales valores tradicionales que defendía el fascismo y ver el papel netamente inferior que ocupaban las mujeres en estos estados, comparando su situación aquí con la de otros países.
4. Categoría 4: además de señalar los principales valores tradicionales que defendía el fascismo y ver el papel netamente inferior que ocupaban las mujeres en el seno de estos estados, los alumnos son capaces de ver el movimiento fascista como una mezcla de tradicionalismo y modernidad.

Finalmente, la última dimensión analizada, la de *crisis socioeconómica general*, la hemos dividido en otras tres categorías:

1. Categoría 1: los alumnos no logran interpretar correctamente las imágenes analizadas, ni entienden el significado de algunos de los términos tratados, como el de 'inflación'.
2. Categoría 2: los alumnos interpretan correctamente las imágenes analizadas, pero no logran establecer relaciones coherentes entre la situación general de precariedad y el ascenso del fascismo, plasmando en el cuestionario ideas que nada tienen que ver con la dimensión analizada.
3. Categoría 3: los alumnos interpretan correctamente las imágenes analizadas y, además, son capaces de establecer relaciones coherentes entre la situación de precariedad y el ascenso del fascismo.

¿Cuáles son las principales conclusiones a las que hemos llegado tras analizar estas dimensiones con los alumnos de 2º de Bachiller? En términos generales, podemos decir que los estudiantes no llegaron a comprender del todo las dimensiones o rasgos del movimiento fascista que planteamos. En este sentido, es cierto que el fascismo es un

concepto abstracto tremendamente difícil de analizar. Ni siquiera los historiadores contemporáneos terminan de ponerse de acuerdo sobre cuáles son sus características más importantes. Así pues, consideramos lógico que los alumnos hayan encontrado ciertas dificultades a la hora de analizarlo. Aun con todo, algunos de ellos sí han mostrado una elevada capacidad de comprensión, situándose en las categorías más complejas de cada dimensión. Como el lector del presente escrito podrá comprobar en los gráficos del anexo II, de las tres dimensiones analizadas, las más difíciles de comprender por los alumnos de los tres grupos de 2º de Bachiller fueron las dos primeras -*autoridad carismática y culto al líder, y tradicionalismo y modernidad*- y la más asequible, la última, la de *crisis socioeconómica general*.

Por otro lado, en lo que se refiere al grado de comprensión mostrado por cada uno de los grupos en particular, la clase que ha mostrado una mayor capacidad comprensiva en el análisis de estas dimensiones ha sido el grupo A, modalidad de Ciencias de la Salud, grupo con el que, por otra parte, llevamos a cabo la sesión más eficaz en lo que se refiere al control del tiempo. Además, estos alumnos se han mostrado más participativos, planteando diversas preguntas. En este sentido, quizás haya sido esta la razón que los ha llevado a entender mejor las dimensiones analizadas. En cualquier caso, la diferencia de comprensión entre los alumnos de cada grupo no es muy grande, sino que está bastante equilibrada.

#### **4.3. Reflexión crítica sobre la relación existente entre los proyectos seleccionados**

Como el lector habrá podido comprobar, desde el punto de vista temático, no hay ningún tipo de relación entre la Unidad Didáctica sobre el sector secundario, que hemos llevado a cabo con los alumnos de 3º de la ESO, y el Proyecto de Innovación-Investigación sobre el aprendizaje por conceptos en Ciencias Sociales, que hemos desarrollado con los alumnos de 2º de Bachiller. En este sentido, ni siquiera han sido llevados a cabo en el marco de una misma asignatura: mientras que la Unidad Didáctica aborda un tema propio de la materia de Geografía (el sector secundario), el Proyecto de Innovación-Investigación lo hemos centrado en torno al concepto de ‘fascismos’ en el marco de la asignatura de Historia de España.

No obstante, si bien es cierto que desde el punto de vista temático no hay ningún tipo de relación entre ambos proyectos, para su puesta en práctica sí hemos seguido una metodología similar, alternando el desarrollo de clases magistrales con la realización de

diversas actividades de manera conjunta e individual. Además, en relación con este apartado metodológico, en ambos proyectos, hemos buscado el desarrollo de dos tipos de aprendizaje: por un lado, un *aprendizaje significativo*, en el sentido de que hemos relacionado algunos contenidos con conocimientos que los alumnos ya deberían poseer de cursos y temas anteriores: en el caso de la Unidad Didáctica, qué tipos de fuentes de energía existen o en qué se diferencian el sector primario y secundario, y, en el caso del Proyecto de Innovación-Investigación sobre fascismos, el contexto en el que surge este movimiento o quiénes fueron sus principales propulsores; y, por otro lado, un *aprendizaje por descubrimiento*: en algunos momentos, los alumnos han tenido que ser los protagonistas de su propio proceso de adquisición de conocimientos, sobre todo en el caso del Proyecto de Innovación-Investigación, al estar este basado en el *Learning Cycle*. Además, en lo que se refiere a los materiales y recursos utilizados, también hemos empleado herramientas similares: PowerPoints, imágenes, vídeos, tablas y gráficos, así como diversos cuestionarios para recoger la información y evaluar la actividad de los alumnos.

Finalmente, también hemos seguido una estructura similar en lo que se refiere a la secuenciación de los contenidos, desarrollando en ambos trabajos una dinámica que parte de unos temas sencillos y generales a otros más complejos y específicos. Así, en el caso de la Unidad Didáctica, los primeros puntos del tema los dedicamos a los recursos mineros y las fuentes de energía renovables y no renovables, temas sencillos y fáciles de comprender, y, en las últimas clases, tratamos aquellos contenidos que los estudiantes asimilan con mayor dificultad, como puede ser el fenómeno económico de la deslocalización industrial. Lo mismo sucede con el Proyecto de Innovación-Investigación: en primer lugar, planteamos las características de este movimiento que consideramos que los alumnos podían llegar a comprender con mayor facilidad, como pueden ser la autoridad carismática y el culto al líder, y dejamos para el final aquellos rasgos que, en nuestra opinión, requieren una mayor capacidad de razonamiento, como es la dimensión de crisis socioeconómica general.

## 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

En lo que se refiere a las conclusiones finales, consideramos que lo más importante que nos ha podido aportar este máster ha sido la posibilidad de conocer de cerca en qué consiste realmente la profesión docente, y lo ha hecho de dos maneras: por un lado, de forma teórica, a través de las diferentes asignaturas planteadas a lo largo del curso, y, por otro, de forma práctica, permitiéndonos sumergirnos de lleno en la dinámica de un centro educativo durante el periodo de prácticas.

Desde el punto de vista teórico, una primera asignatura que nos ha resultado especialmente útil e interesante ha sido la de *Contexto de la Actividad Docente*, que nos ha permitido averiguar y conocer cómo funciona el sistema educativo actual, cuáles son las características fundamentales de la legislación que regula actualmente la enseñanza en el estado español y cómo ha evolucionado la misma a lo largo del tiempo. Además, esta materia nos ha puesto en contacto directo con los diversos documentos institucionales y normativos que regulan el funcionamiento de los centros educativos. En este sentido, esta primera toma de contacto con tales documentos nos ha permitido ver quién los redacta, con qué objetivos, durante cuánto tiempo tienen validez, etcétera. De esta manera, cuando nos toque ejercer como profesores en un determinado instituto, ya tendremos este conocimiento previo sobre tales documentos que no habríamos obtenido de otro modo.

Por otro lado, consideramos igual de importantes las asignaturas de *Diseño curricular y Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*. En este sentido, la primera de ellas nos ha resultado especialmente útil porque nos ha enseñado a diseñar -grosso modo- programaciones didácticas, mostrándonos las diversas orientaciones metodológicas y curriculares que debemos tener en cuenta a la hora de desarrollarlas. Por su parte, la segunda asignatura, además de enseñarnos a plantear diversas actividades relacionadas con las materias de Geografía, Historia e Historia del Arte, nos ha mostrado cómo debemos diseñar unidades didácticas, que son herramientas básicas para llevar a cabo de forma efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, desde el punto de vista teórico, una última asignatura que nos ha resultado especialmente útil ha sido la de *Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje*, a través de la cual hemos aprendido a dar una mayor importancia al uso de

las nuevas tecnologías en el ámbito de la educación. En este sentido, esta asignatura nos ha permitido ver que existen diversas herramientas que podemos utilizar en el transcurso de nuestras clases para hacerlas más amenas, motivar a los alumnos, facilitar su proceso de aprendizaje, etcétera. Sin embargo, también nos ha puesto de manifiesto los problemas a los que se enfrenta su implantación: escasa motivación por parte del profesorado, elevados costes económicos, etcétera.

Sin embargo, más allá de estas asignaturas, sobre todo ha sido la parte práctica del máster la que nos ha resultado especialmente útil y enriquecedora desde el punto de vista didáctico, y la que nos ha ayudado a comprender mejor en qué consiste realmente la profesión docente. En este sentido, gracias a los dos periodos de prácticas llevados a cabo entre los meses de noviembre-diciembre, por un lado, y marzo-abril, por otro, pudimos llegar a comprender cómo funcionan realmente los centros educativos de puertas para dentro, cómo se organizan los diversos órganos de gobierno y coordinación docente, cómo desarrollan sus funciones, qué reuniones se celebran, quiénes asisten a las mismas, cuáles son los temas en ellas tratados, quiénes elaboran los diversos documentos institucionales, para qué sirven estos documentos o cuán importantes son los programas que se enmarcan dentro del Plan de Actuación del Departamento de Orientación.

Del mismo modo, estas prácticas nos han permitido ver y comprobar que la labor docente no se limita a la simple explicación en clase de los contenidos de las diversas materias a impartir. Estas explicaciones constituyen solamente la punta del iceberg y, bajo el agua, hay una enorme labor preparatoria y de coordinación entre los diferentes profesores y órganos del Centro, los cuales se organizan a partir de las diversas reuniones que se celebran semanalmente: reuniones de tutores, de los departamentos didácticos, de los jefes de los departamentos (CCP), etcétera. En este sentido, la posibilidad de asistir a estas reuniones ha sido el aspecto más importante que nos ha permitido comprender cómo funcionan los centros.

Finalmente, para acabar esta parte dedicada a las conclusiones, restaría por hacer una pequeña referencia a la profesión docente relacionándola con nuestra especialidad. En este sentido, vamos a nombrar algunas de las dificultades a las que se tiene que enfrentar el profesor de Geografía e Historia en la actualidad en relación con las capacidades y el proceso de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, a lo largo de este curso hemos aprendido que:

- Cuando se trata de información histórica, los estudiantes presentan mayores dificultades para pensar de forma hipotético-deductiva; pensar históricamente requiere un proceso de razonamiento más complejo.
- Los alumnos son incapaces de entender gran cantidad de conceptos históricos antes de los 11-12 años. Además, desconocen las realidades históricas a las que se refieren muchos conceptos y muestran una elevada falta de conocimientos sobre contextos históricos e historiográficos.
- Tienen problemas a la hora de relacionar dos o más conceptos cuando uno de ellos incluye al otro.
- Hasta los 15-16 años, piensan que los distintos planos del mundo social son realidades diversas sin conexión entre ellas, es decir, tienen serias dificultades para comprender realidades sincrónicas.
- Además, sumado a todo esto, los profesores tienen que enfrentarse a unas técnicas de evaluación atrasadas, que impiden medir el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes, y a unos métodos de enseñanza-aprendizaje desfasados y basados en la mera reproducción de datos.

Finalmente, y ya para terminar el TFM, solamente nos quedaría por mencionar algunas propuestas que pensamos que deberían ser tenidas en consideración de cara a futuras ediciones de este curso. En este sentido, como acabamos de señalar, dentro de la dinámica del máster, la parte que nos ha resultado más útil y enriquecedora han sido las prácticas, pues nos han permitido sumergirnos de lleno en la dinámica de un centro educativo, mostrándonos cómo se organizan y funcionan estos centros de puertas para dentro. En consecuencia, de cara al futuro, consideramos que sería muy positivo que este periodo de prácticas abarcara una franja temporal mayor de la que ocupa. Del mismo modo, pensamos que las diversas asignaturas planteadas a lo largo de este curso deberían ser mucho más dinámicas y mostrarnos cómo resolver conflictos, motivar a los alumnos, promover la tolerancia..., a partir de casos prácticos concretos y no a través de meras explicaciones teóricas basadas en la lectura de PowerPoints.

Por otro lado, en lo que se refiere al diseño de programaciones y unidades didácticas, pensamos que se debería dedicar más tiempo a enseñar a los estudiantes del máster a desarrollar estas herramientas, que son básicas para poder llevar a cabo de forma efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. No solamente eso, sino que, de cara a oposiciones, consideramos mucho más útil adquirir este conocimiento de carácter

práctico que otros contenidos de carácter puramente teórico que, en realidad, podríamos aprehender por nuestra cuenta, no sucediendo lo mismo con el diseño de estas unidades y programaciones.

Por otro lado, en relación con el prácticum I y los diversos documentos normativos e institucionales que regulan el funcionamiento de los centros educativos, consideramos que sería adecuada una explicación previa sobre qué son estos documentos al principio del curso. En este sentido, aunque la asignatura de *Contexto de la Actividad Docente* nos puso en un primer contacto con ellos, no fue hasta el primer periodo de prácticas cuando realmente aprendimos qué eran, para qué servían, quiénes los redactaban, etcétera. Antes del prácticum I, los profesores nos hablaban de estos documentos como si los estudiantes ya fuéramos conocedores de todos ellos, como si ya supiéramos para qué servían, siendo este el caso, por ejemplo, del Proyecto Educativo del Centro o de la Programación General Anual, documentos que no supimos en qué consistían hasta llegar al centro. Por lo tanto, consideramos necesaria una explicación previa sobre qué son estos documentos al inicio del curso.

Por último, en relación con nuestra especialidad de Geografía e Historia, consideramos que sería adecuado que los alumnos del máster tuvieran la posibilidad de cursar todas las asignaturas de *Contenidos Disciplinarios* planteadas y no solamente una de ellas, para así poder adquirir nuevos conocimientos que no pertenecen a su campo de estudio y ejercer de forma adecuada su futura labor como profesores. En este sentido, por ejemplo, no consideramos oportuno que un estudiante que procede del grado de Geografía se vea obligado a escoger entre *Contenidos Disciplinarios de Historia* y *Contenidos Disciplinarios de Historia del Arte*, cuando en realidad puede verse limitado de conocimientos en ambos campos. El objetivo final de esta propuesta sería dotar a los estudiantes del máster de nuevos conocimientos y formarlos correctamente para que puedan llevar a cabo de forma efectiva su futura labor como docentes de Geografía, Historia e Historia del Arte.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth M. B. (1983). *¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato?* Extraído de Booth, M. B. (1983). “Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking”, en *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.
- Carretero M. (2011). *La dificultad para comprender los conceptos históricos*. Extraído de Carretero, M. (2011). “Comprensión y aprendizaje de la historia”, en Rodríguez, L. F. y N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- Carretero, M. y M. Limón (1993). *El estudio de la progresión de las capacidades de comprensión*. Extraído de Carretero, M. y M. Limón. (1993). “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales”, en *Infancia y Aprendizaje*, pp. 62-63, 153-167.
- Casanova, J. (2011). *Europa contra Europa: 1914-1945*. Barcelona: Crítica.
- Chi, M. T. H. y D. R. Rod. (2002). *Aprendizaje como construcción/revisión de modelos mentales*. Extraído y traducido de Chi, M. T. H. y R. D. Rod. (2002). “The Processes and Challenges of Conceptual Change”, en Limón, M. y L. Mason (Eds.). *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp 3-27.
- De Miguel González, R. (2014). *Un ejemplo de Unidad Didáctica: ‘Imperialismo y expansión colonial’*.
- Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *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*. Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón.
- Hobsbawm, E. (2011). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.

- I.E.S. Gallicum de Zuera. (2001). *Proyecto Educativo del Centro. I.E.S. Gallicum - Zuera. Curso 2001-2002*. Zuera.
- I.E.S. Gallicum de Zuera. (2015). *Programación del Departamento de Geografía e Historia. Curso 2015-2016*. Zuera.
- Jefatura del Estado. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Kershaw, I. (1989). “El Estado Nazi: ¿Un Estado Excepcional?”, en *Zona abierta*. Octubre - Diciembre de 1989, número 53, pp. 119-148.
- Lee, P. (2011). *Los conceptos asociativos [colligatory concepts]*. Extraído y traducido de Lee P. (2011). “History Education and historical literacy”, en Davies, I. (ed.). *Debates in History Teaching*. Oxon y New York: Routledge, pp. 63-72).
- Marton, F., Runesson U. y A. B. M. Tsui (2004). *Aprendizaje como construcción de 'formas de ver'*. Extraído y traducido de: Marton, F., Runesson, U. y A. B. M. Tsui. (2004). “The Space of Learning”, en Marton F. y A. B. M. Tsui (Eds.), 30 *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nichol J. y J. Dean (1997) *Actividades para el desarrollo conceptual*. Extraído y traducido de Nichol, J. y J. Dean. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge. Pág. 108-117.
- Pagés, J. (2005). “La educación económica de la ciudadanía”, en *Kikiriki. Cooperación educativa*. Vol. 77, pp. 43-47.
- Paul R. y L. Elder. (1995). *El contenido es pensar, pensar es el contenido*. Extraído y traducido de Paul, R. y Elder, L. (1995). “Critical Thinking: Content is thinking / thinking is content.” *Journal of Developmental Education*, 19(2), pp. 34-35.
- Poulantzas, N. (1973). *Fascismo y dictadura: La Tercera Internacional frente al fascismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Pozo, J. I. (1999). *Aprender requiere hacer explícitas y contrastar las representaciones previas*. Extraído de Pozo, J. I. (1999). “Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional”, en *Enseñanza de las ciencias*, 17(3), pp. 513-520.

- Seixas, P. (1993). *Historia significa cuestionar, debatir*. Extraído y traducido de Seixas, P. (1993). “The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history”, en *American Educational Research Journal*, 30, pp. 305-324.
- Sohn-Rethel, A. (1987). *The Economy and Class Structure of German Fascism*. Londres: Free Association Books.
- Suárez González, J., Martín Gallego, J., Mejía Rodríguez, D. y Acuña Reyes, E. (2016). *Ética y práctica docente*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Tribó Travería, G. (2008). “El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria”, en *Educación XXI*. Vol. 11, pp. 183 – 290. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Universidad de Zaragoza. (2017). *Titulaciones.unizar.es: oferta de titulaciones*. [online] Disponible en: <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/> [Fecha de consulta: 3 de julio de 2017].
- VanSledright, B. (2002). *El razonamiento histórico frente al relato identitario*. Extraído y traducido de VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.
- VanSledright, B. A. (2013). *Los colligatory concepts como primera línea de interpretación*. Extraído y traducido de VanSledright, B. A. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. New York & London: Routledge.

# ANEXOS

Anexo I: Unidad didáctica: El sector secundario. Los espacios mineros e industriales

Anexo II: materiales empleados en el desarrollo de la Unidad Didáctica.

Anexo III: Proyecto de innovación-investigación. Aprendizaje de un concepto en Ciencias Sociales: el fascismo en el periodo de entreguerras.

Anexo IV: materiales empleados en el desarrollo del Proyecto de Innovación-Investigación.

# ANEXO I

Unidad didáctica:

*El sector secundario. Los  
espacios mineros e  
industriales*



**Universidad**  
Zaragoza

Máster Universitario en Profesorado de E.S.O, Bachillerato,  
F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Unidad didáctica:

*El sector secundario. Los espacios mineros e  
industriales*

Autor

Valentín Crinel Ungureanu – 649598

Centro escolar

IES Gallicum – Zuera

Grupo de docencia

3º de ESO grupo A

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAYO 2017

## ÍNDICE GENERAL

1. Introducción.....	2
1.1. Contextualización del centro y el aula .....	2
1.2. Ubicación de la Unidad Didáctica .....	4
1.3. Justificación y relevancia del tema .....	4
2. Objetivos didácticos.....	5
2.1. Objetivos de etapa.....	5
2.2. Objetivos de la materia de Geografía e Historia.....	6
2.3. Objetivos de la Unidad Didáctica .....	7
3. Competencias trabajadas .....	8
4. Contenidos.....	12
4.1. Contenidos curriculares.....	12
4.2. Contenidos específicos de la Unidad Didáctica .....	12
5. Orientaciones didácticas y metodológicas .....	14
5.1. Temporalización y secuenciación de las sesiones .....	15
6. Criterios e instrumentos de evaluación .....	17
7. Referencias bibliográficas .....	19
ANEXOS.....	20

## **1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Contextualización del centro y el aula**

El I.E.S. Gallicum es un centro rural que se encuentra situado en el término municipal de Zuera, en la comarca del Bajo Gállego, y acoge alumnos de San Mateo de Gállego, Villanueva de Gállego, Ontinar del Salz, La Paul y en algunos casos de Huesca y Zaragoza. Los colegios adscritos oficialmente al Instituto son el CEIP Odón de Buen (Zuera), el CEIP Pintor Pradilla (Villanueva de Gállego) y el CEIP Galo Ponte (San Mateo de Gállego). Además, hay una extensión de la Escuela Oficial de Idiomas nº2 de Zaragoza que comparte las instalaciones del Edificio Viejo por las tardes. En este sentido, debemos señalar que el Centro está dividido en varios edificios que no son anexos, sino que están separados por varias calles: uno ocupado por los alumnos de 1º a 3º de la ESO, otro por los de 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachiller, y un tercero ocupado por los estudiantes de Formación Profesional.

Desde el punto de vista geográfico, la posición estratégica del municipio respecto al río Gállego y sus excelentes comunicaciones con Zaragoza (a 27 km) y Huesca (a 40 km) le confieren un potencial económico muy importante. En este sentido, en la actualidad, la industria es un sector en auge, y en los últimos años, se están produciendo importantes desplazamientos de empresas y servicios hasta la zona, anteriormente implantados en ciudades como Zaragoza, Madrid o País Vasco, destacando entre ellos las empresas de almacenaje y logística. En este sentido, la existencia de un gran polígono industrial a las afueras del pueblo ha fomentado la llegada al municipio de una gran cantidad de población extranjera, pasando sus hijos a integrar las aulas del IES Gallicum, que cuenta con estudiantes de hasta 24 nacionalidades diferentes. Por lo tanto, se trata de un centro con una gran diversidad cultural.

En lo que se refiere a sus señas de identidad, el I.E.S. Gallicum se manifiesta aconfesional y respetuoso con todas las creencias, y defiende el pluralismo ideológico libre de cualquier tendencia ideológica o política. La educación y la convivencia se desarrollan, de este modo, en un marco de tolerancia y respeto a la libertad de cada uno, a su personalidad y convicciones, que no podrán ser perturbadas por ningún tipo de coacción, ni por la obligación de asumir determinadas ideologías o creencias. El Instituto pretende así favorecer la convivencia y educar en el respeto a todas las opiniones y actitudes, siempre y cuando no vayan en contra de los principios democráticos. Asimismo,

desarrolla y practica una educación para la igualdad, sin discriminaciones por razón de sexo, intentando eliminar cualquier tipo de trato diferencial y discriminatorio en este aspecto. El Centro asume, además, la responsabilidad de garantizar una convivencia armónica entre los miembros de la comunidad educativa, oponiéndose a cualquier tipo de rechazo por motivos racistas, económicos o de cualquier otra índole. (Proyecto Educativo del Centro I.E.S. Gallicum, 2001)

En lo que se refiere al número de alumnos matriculados, el IES cuenta con unos 700 estudiantes divididos u organizados, aproximadamente, en unos 30 grupos, incluyendo ESO, Bachiller y familias de Formación Profesional (Administración y Electricidad). A estos alumnos y grupos habría que sumar aquellos que conforman la sección de Villanueva de Gállego. En este sentido, debemos señalar que, hasta hace algunos años, había un único Centro para todos los alumnos de los pueblos vecinos. Sin embargo, debido a la masificación de las aulas (algunas clases se llegaron a dar en barracones), el Instituto se vio obligado a crear una sección o extensión del mismo en la localidad vecina de Villanueva de Gállego, utilizando para ello las instalaciones de la Universidad San Jorge.

Por otro lado, en lo que se refiere al departamento de Ciencias Sociales, según he podido observar en las reuniones, está formado por 5 profesores que se encargan de impartir las diversas materias obligatorias y optativas del área de Ciencias Sociales de la ESO y Bachiller: Geografía, Historia, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de España, Historia del Arte, Educación para la Ciudadanía, etcétera.

Por último, en lo que respecta a nuestra Unidad Didáctica, la hemos llevado a cabo en una de las tres clases de 3º de la ESO, la correspondiente al grupo A, pues era el único grupo al que mi tutor daba clase, y estaba formado por 25 alumnos (13 chicas y 12 chicos), de los cuales 4 eran repetidores (2 chicas y 2 chicos), lo que equivale al 16% de los alumnos. Además, como dato adicional, podemos señalar que uno de los estudiantes mostraba necesidades educativas especiales: síndrome de Asperger. Así pues, se trata de un grupo equilibrado desde el punto de vista del género, con un porcentaje de repetidores ligeramente elevado y la presencia de un único alumno con necesidades educativas especiales.

## **1.2. Ubicación de la Unidad Didáctica**

La Unidad Didáctica '*El sector secundario. Los espacios mineros e industriales*' queda incluida o enmarcada en la asignatura de Geografía e Historia que se imparte a los alumnos a lo largo de toda la Educación Secundaria Obligatoria. Esta Unidad Didáctica va dirigida a los estudiantes de 3º de la ESO y es impartida en el tercer trimestre. Por lo tanto, con carácter general, va dirigida a aquellos alumnos que tienen entre 14 y 16 años, en función de su trayectoria académica. Desde el punto de vista legislativo, el marco jurídico de referencia que regula su enseñanza corresponde a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; y a la 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.

## **1.3. Justificación y relevancia del tema**

En lo que se refiere a su justificación, hemos elegido desarrollar esta Unidad Didáctica por las siguientes razones. Para empezar, mi tutor de prácticas daba clase a cuatro grupos: uno de 3º de la ESO, a quienes impartía Geografía, y tres de 2º de Bachiller, a quienes daba, además de Geografía, Historia de España. Al iniciar el prácticum II, consideramos que, debido a las exigencias temporales que supone selectividad, lo mejor era llevar a cabo mi intervención en clase con los alumnos de 3º de la ESO. Es por ello que la asignatura que hemos abordado ha sido Geografía. En este sentido, como el profesor acababa de iniciar la Unidad Didáctica correspondiente al sector primario, decidimos que, una vez la acabara y realizara el examen, el siguiente tema, que se correspondía con el sector secundario, lo abordaría yo.

Por otro lado, consideramos que este tema es importante para los alumnos porque puede ayudarles a reflexionar sobre toda una serie de cuestiones, como son la relevancia de los recursos mineros y las materias primas para la economía a nivel mundial, la importancia de invertir en las fuentes de energía renovables, el peso de la actividad industrial en la economía internacional, la relevancia que tuvo en España la actividad minera y las causas que llevaron a su abandono, qué factores se tienen en cuenta en la actualidad a la hora de establecer una industria en un determinado lugar, los efectos que sobre el medioambiente pueden tener las actividades industriales o la crisis de la industrialización que actualmente

se está dando a nivel mundial con la desindustrialización y la deslocalización. Del mismo modo, esta Unidad Didáctica es importante porque puede enseñar a los alumnos a identificar y clasificar los diferentes tipos de industrias y fuentes de energía que existen, o localizar en un mapa las principales zonas industriales del mundo y España.

## **2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

### **2.1. Objetivos de etapa**

Tomando como referencia el Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria, en relación a nuestra materia y Unidad Didáctica, el gran objetivo de esta etapa educativa es dotar a los alumnos de una serie de herramientas que les motive a:

1. Ser tolerantes y solidarios con todas las personas, independientemente de su procedencia y de su condición social, racial, económica, religiosa o de cualquier otra índole.
2. Ser firmes defensores de la igualdad de oportunidades entre hombre y mujeres, y muestren un rechazo claro a cualquier tipo de discriminación por razón de sexo o cualquier otra circunstancia social o ideológica.
3. Desarrollar y afianzar determinados hábitos de disciplina, estudio y organización como herramientas básicas para conseguir un adecuado proceso de aprendizaje y de formación académica y personal.
4. Realizar trabajos individuales y grupales que fomenten el desarrollo de destrezas como la autonomía, el liderazgo, el espíritu crítico, la confianza en uno mismo, el trabajo en equipo, la cooperación, el respeto por la opinión de los demás, la toma de decisiones o la asunción de responsabilidades.
5. Desarrollar sus capacidades afectivas con el objetivo de mejorar sus relaciones interpersonales, rechazando todo tipo de violencia y fomentando el respeto por los principios democráticos y la resolución pacífica de conflictos.
6. Utilizar de forma adecuada y crítica las diversas fuentes de información, en este caso geográficas: noticias, artículos, gráficos, mapas, tablas, etcétera.
7. Asimilar nuevos contenidos disciplinares.
8. Utilizar las nuevas tecnologías en el ámbito de la enseñanza: blogs, mapas interactivos, programas informáticos, etcétera.

9. Conocer los rasgos básicos de las diversas actividades económicas -sobre todo industriales- que se desarrollan a nivel nacional e internacional.
10. Valorar de manera crítica los hábitos sociales relacionados con el cuidado del medioambiente, contribuyendo activamente a su conservación y mejora mediante el rechazo al uso abusivo de las fuentes de energía no renovables y el firme apoyo a las denominadas energías limpias.

## **2.2. Objetivos de la materia de Geografía e Historia**

Tomando como referencia el marco jurídico existente, en relación a nuestra Unidad Didáctica, los objetivos de la materia de Geografía e Historia son los siguientes:

1. Utilizar de forma adecuada, crítica y rigurosa las diversas fuentes de información geográfica e histórica, en nuestro caso relacionadas con el sector secundario: gráficos, mapas, bases de datos, imágenes, artículos, noticias, etcétera.
2. Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) para lograr un adecuado proceso de aprendizaje geográfico e histórico: blogs, mapas interactivos, portales de noticias, revistas online, etcétera.
3. Desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos a través de la realización en clase de debates relacionados con temas actuales. En el caso de nuestra Unidad Didáctica, algunos de estos temas podrían ser la deslocalización industrial, la desindustrialización, cuáles son los factores actuales que se tienen en cuenta a la hora de establecer una industria en un determinado lugar, las ventajas e inconvenientes que presentan los diferentes tipos de fuentes de energía, etcétera.
4. Identificar los principales organismos internacionales que rigen la economía y la política a nivel mundial.
5. Comprender la situación geopolítica actual e identificar las causas que han llevado a su desarrollo.
6. Analizar las desigualdades económicas que existen entre las diferentes regiones del mundo, así como los conflictos políticos y bélicos que se están dando en algunas de estas regiones, para después relacionar tales desigualdades y conflictos con los flujos migratorios que se están produciendo.
7. Localizar en un mapa las comunidades autónomas que estructuran el territorio español, así como las provincias que las componen y sus respectivas capitales.
8. Saber identificar en un mapa de Europa los principales países que forman el continente.

9. Comprender cómo funciona y cuáles son las principales características político-administrativas del estado español y de la Unión Europea.
10. Identificar los cambios que se han producido y se están produciendo en el ámbito de la tecnología, la organización empresarial y la localización industrial.
11. Identificar los diferentes tipos de paisajes industriales que existen.
12. Saber dónde se localizan las nuevas áreas industriales a nivel mundial y en qué se diferencian de las áreas industriales originales.
13. Identificar las principales zonas de producción industrial y actividad minera que existen a nivel nacional e internacional.
14. Valorar críticamente la actitud de la sociedad actual para con el cuidado del medioambiente.
15. Concienciar a los alumnos acerca de los efectos nocivos que las actividades económicas industriales pueden tener para el medio natural, sobre todo la actividad minera.
16. Advertir de los riesgos que tiene abusar de las fuentes de energía no renovables y fomentar el uso de las energías limpias.

### **2.3. Objetivos de la Unidad Didáctica**

Los principales objetivos que hemos perseguido con el desarrollo de nuestra Unidad Didáctica han sido los siguientes:

1. Explicar qué son los recursos mineros, cómo se clasifican en base a su naturaleza y aportación energética y cómo se distribuyen a nivel mundial.
2. Aprender qué es la minería, cuáles son las principales zonas mineras del mundo y qué efectos ambientales puede tener su desarrollo.
3. Identificar qué tipos de fuentes de energía existen, cuáles son los principales países productores y consumidores de energía a nivel global y cuáles son las principales ventajas e inconvenientes que presentan las fuentes de energía renovables y no renovables.
4. Explicar la evolución histórica de la industria.
5. Identificar los diferentes tipos de industria que existen en base a su origen, volumen de materias primas utilizadas y número de empleados.
6. Hacer ver a los alumnos qué factores se tenían en cuenta antes a la hora de establecer una industria en un determinado lugar, y qué factores se tienen en cuenta ahora.

7. Localizar en un mapa las nuevas áreas industriales que existen a nivel mundial y analizar en qué se diferencian de las áreas industriales originales.
8. Clasificar los diferentes tipos de paisajes industriales que existen: tradicionales y modernos.
9. Hablar de la crisis de la industrialización que actualmente se está dando a nivel mundial, explicando los fenómenos de la desindustrialización y la deslocalización.

### **3. COMPETENCIAS TRABAJADAS**

Principales competencias que hemos trabajado con nuestra Unidad Didáctica:

1. Competencia espacial:
  - Localizar en un mapa los principales focos de actividad minera e industrial a nivel nacional e internacional.
  - Analizar la distribución del sector secundario en el mundo y plasmar esta distribución en un mapa.
  - Comparar los países que tienen una mayor tasa de población activa trabajando en el sector secundario con los países que presentan unos porcentajes menores.
  - Comparar la actividad industrial en los países desarrollados y subdesarrollados.
  - Analizar las características de la actividad minera e industrial a nivel europeo y nacional.
  - Valorar el impacto que la localización de la industria en épocas anteriores ha tenido sobre la actual distribución de la población y otras actividades económicas.
  - Identificar cuáles son los principales recursos mineros que existen en el mundo y cómo se distribuyen.
  - Señalar cuáles son las principales potencias mineras a nivel mundial.
  - Analizar la distribución de las distintas formas de producir electricidad en el mundo.

- Identificar cuáles son los principales países productores de energía y cuáles los principales consumidores.
- Analizar el fenómeno de la deslocalización industrial, explicando por qué las industrias se trasladan de unos países a otros y qué características políticas, sociales y económicas presentan los estados “emisores” y “receptores”.
- Localizar las principales áreas de destino de las industrias que abandonan el Primer Mundo.
- Describir cómo se manifiesta la deslocalización en España y Aragón.
- Localizar en un mapa las grandes áreas industriales tradicionales y modernas.
- Identificar y describir los diferentes tipos de paisaje industrial que existen y dónde se localizan.
- Observar imágenes de diferentes paisajes industriales, describir sus características y, a partir de ellas, plantear hipótesis sobre el tipo de industria del que se trata.
- Identificar los factores que explican la localización de una industria en un determinado lugar: factores tradicionales y modernos.
- Relacionar las materias primas que predominan en un determinado lugar con el establecimiento de industrias en las zonas cercanas.
- Analizar el impacto que las actividades mineras e industriales pueden tener sobre el medioambiente.

## 2. Competencias cívico-sociales:

- Explicar cómo el establecimiento de una industria en un determinado lugar puede afectar al conjunto de la población de ese territorio.
- Relacionar las actividades del sector secundario, como la construcción, con los flujos migratorios que se han producido a lo largo de los últimos cien años: irlandeses e italianos emigrando a Estados Unidos, españoles a Centroeuropa, habitantes de Europa del Este a España, éxodo rural, etcétera.
- Destacar el relevante papel de los movimientos migratorios en el desarrollo de la industria.

- Explicar cómo han evolucionado las condiciones laborales en el ámbito de la actividad industrial desde la I Guerra Mundial hasta la actualidad.
- Comparar las condiciones laborales en los países desarrollados y subdesarrollados.
- Relacionar la explotación de determinados recursos mineros, como el petróleo, con los conflictos bélicos que se están dando en algunas regiones del mundo, como Próximo Oriente.
- Analizar el papel que desempeñan algunas instituciones económicas internacionales, como la OPEP.
- Relacionar la posesión de determinados recursos mineros con el potencial económico de un país.
- Comparar las ventajas e inconvenientes que presentan las distintas formas de producir electricidad.
- Comparar los diferentes tipos de industria que existen atendiendo a su origen (de base, de bienes de equipo o de consumo), al volumen de materias primas utilizadas (ligeras o pesadas) y al número de trabajadores empleados (pequeñas, medianas o grandes).
- Comparar las características del sector secundario en los países desarrollados y subdesarrollados, atendiendo al porcentaje de población activa que tienen empleado en este sector.
- Analizar la evolución histórica de la industria.
- Explicar la situación actual de la actividad minera en Europa y España.
- Analizar el fenómeno de la deslocalización industrial a partir de un ejemplo concreto: Inditex.
- Valorar el papel que tienen los gobiernos y su política fiscal en la localización de las industrias.
- Evaluar el impacto ambiental de las actividades industriales.

3. Competencia en comunicación lingüística:
  - Utilizar un vocabulario específico relacionado con el sector secundario, la actividad industrial, las materias primas y las fuentes de energía.
  - Identificar las ideas principales del tema.
  - Organizar e interpretar la información.
  - Poner ejemplos reales de los conceptos e ideas tratados.
4. Competencia matemática:
  - Interpretar gráficos y tablas.
  - Calcular porcentajes y proporciones.
5. Competencia de aprender a aprender:
  - Hacer resúmenes.
  - Hacer esquemas y mapas conceptuales.
  - Hacer tablas.
  - Tomar apuntes.
  - Utilizar correctamente las fuentes de carácter geográfico.
6. Competencia digital:
  - Utilizar recursos electrónicos online, como blogs, mapas y juegos interactivos
  - Usar los mapas, los gráficos y las imágenes como fuentes de información.
  - Buscar información en Internet.
  - Buscar, leer y analizar de forma crítica noticias de prensa.
7. Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:
  - Plantear políticas económicas adecuadas, relacionadas con la actividad industrial, dados los rasgos de la población de un determinado lugar.
  - Dar opiniones sobre distintos problemas económicos, defender posturas propias y criticar las de otros.
  - Planificar y ejecutar trabajos de búsqueda de información sobre la economía de un determinado país.

- Proponer cuál debería ser la política energética del futuro tras haber analizado las ventajas e inconvenientes de las distintas formas de producir energía.

#### **4. CONTENIDOS**

##### **4.1. Contenidos curriculares**

Como hemos señalado más arriba, la asignatura de Geografía e Historia se imparte a lo largo de toda la Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, el Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria, y la Orden ECD/489/2016, del 26 de mayo, por la que se autoriza su aplicación en los centros docentes de Aragón, dividen los contenidos de esta materia, en lo que se refiere al 1º ciclo de la ESO (1º a 3º de la ESO), en tres bloques:

1. El medio físico: se imparte a los alumnos de 1º de la ESO.
2. El espacio humano: se imparte a los alumnos de 3º de la ESO.
3. La Historia: se imparte a los alumnos de 1º y 2º de la ESO.

De esta manera, dentro de la asignatura de Geografía e Historia del 1º ciclo de la ESO, nuestra Unidad Didáctica se encuadra en el bloque 2, correspondiente al ‘Espacio humano’, que se imparte a los alumnos de 3º de la ESO, dentro del apartado correspondiente a las ‘actividades humanas’, que establece las claves para comprender cuáles son las principales áreas productoras del mundo, los sectores económicos, la economía española y aragonesa y el aprovechamiento de los recursos naturales.

En lo que se refiere a la programación del departamento de Geografía e Historia del IES Gallicum, la materia impartida a los alumnos de 3º de la ESO es llamada simplemente ‘Geografía’ y aparece dividida en 11 temas, correspondiéndose nuestra Unidad Didáctica con el tema 6, denominado ‘el sector secundario’.

##### **4.2. Contenidos específicos de la Unidad Didáctica**

###### **a) Conceptuales:**

1. Los recursos mineros en el mundo y en España:
  - Los minerales y las rocas industriales.
  - Las zonas mineras en el mundo.
  - Los efectos ambientales de la producción minera.
2. Las fuentes de energía:
  - Tipos de fuentes de energía.

- Países productores y países consumidores.
    - Producción energética y contaminación.
  - 3. La industria y la construcción:
    - Evolución histórica de la industria.
    - La actividad de la construcción.
  - 4. La actividad industrial:
    - Clasificación de las actividades industriales.
    - Factores de localización industrial
    - Las grandes áreas industriales.
  - 5. Los espacios industriales y sus paisajes:
    - Los nuevos paisajes industriales.
  - 6. La crisis de la industrialización.
- b) Procedimentales:
1. Análisis y comentario de esquemas relacionados con la clasificación de los recursos mineros y el tipo de industrias existentes.
  2. Análisis, comentario y elaboración de mapas, tablas y gráficos cuyo contenido refleje datos sobre la producción minera y energética, la actividad industrial y el fenómeno de la deslocalización.
  3. Análisis de los efectos nocivos de la actividad minera sobre el medioambiente, las diferentes fuentes de energía, la evolución histórica de la industria, los paisajes industriales y el fenómeno de la desindustrialización, a partir de una serie de imágenes.
  4. Realización de actividades de síntesis e investigación relacionadas con los contenidos vistos en clase.
- c) Actitudinales:
1. Curiosidad por conocer las actividades propias del sector secundario y qué papel ocupan en la economía nacional e internacional.
  2. Interés y preocupación por el medioambiente y el impacto que las actividades industriales pueden tener sobre él.
  3. Preocupación por el agotamiento de los recursos y planteamiento de soluciones que permitan evitarlo.
  4. Necesidad de apostar por las fuentes de energía renovables.

5. Valoración empática y crítica sobre los efectos de la deslocalización industrial en los países subdesarrollados y las condiciones laborales aquí presentes.
6. Comparación crítica del sector secundario en los países desarrollados y subdesarrollados.
7. Rigor en el manejo de fuentes y datos geográficos relacionados con la industria.

## **5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS**

Desde el punto de vista metodológico, hemos basado el desarrollo de nuestra Unidad Didáctica en la consecución de dos tipos de aprendizaje:

- por un lado, un aprendizaje significativo, en el sentido de que hemos relacionado algunos contenidos de la Unidad Didáctica con conocimientos que los alumnos ya poseían de cursos y temas anteriores, como, por ejemplo, qué tipos de fuentes de energía existen o en qué se diferencian el sector primario y secundario;
- y, por otro lado, un aprendizaje por descubrimiento; en algunos momentos, los alumnos han tenido que ser los protagonistas de su propio proceso de adquisición de conocimientos.

Para consolidar estos nuevos saberes, después de explicar cada uno de los puntos del tema, hemos planteado la realización de diversas actividades relacionadas con el contenido tratado, de manera que los alumnos consiguieran fijar los saberes adquiridos. Se trata, por lo tanto, de una metodología de aprendizaje mixta, en lo que se refiere a la actividad de los alumnos: la primera mitad de la clase la dedicamos a impartir el tema, fomentando la participación activa de los estudiantes, y la segunda mitad la dedicamos a la realización de ejercicios relacionados con el contenido visto.

En lo que se refiere al desarrollo de la Unidad Didáctica, hemos seguido una estructura que va de contenidos menos complejos y generales a otros más complejos y específicos. De esta manera, en las primeras sesiones, hablamos de los recursos mineros y las fuentes de energía renovables y no renovables -temas generales y fáciles de comprender- y, en las últimas sesiones, tratamos aquellos puntos que los estudiantes asimilan con mayor dificultad, como son los paisajes industriales y el fenómeno económico de la deslocalización. También cabe señalar que, a lo largo de la Unidad, nos hemos apoyado en diversos materiales didácticos, como gráficos, tablas, imágenes y mapas, que han

servido para reforzar visualmente los contenidos teóricos y asentar esos saberes adquiridos.

Por último, hay que tener en cuenta una serie de consideraciones finales relacionadas con el número de alumnos y el espacio disponible. Como hemos señalado más arriba, la clase de 3º de la ESO grupo A, con el que hemos llevado a cabo nuestra Unidad Didáctica, está formada por unos 25 alumnos. En consecuencia, no ha sido necesario realizar ningún tipo de desdoble; las actividades han sido llevadas a cabo con total normalidad. En lo que se refiere al aula número 8, cuenta con ordenador, internet, proyector y pizarra digital, siendo innecesario el desplazamiento a otra aula para realizar las actividades. El único inconveniente que presenta esta clase es que sus dimensiones resultan un poco pequeñas para un grupo de 25 alumnos, como es el caso.

### **5.1. Temporalización y secuenciación de las sesiones**

Esta Unidad Didáctica ha sido diseñada de tal modo que nos ocupe un total de 6 sesiones, lo que equivale a dos semanas de clase.

#### **1ª Sesión**

1. Explicación por parte del profesor del temario correspondiente a los recursos mineros existentes en el mundo y en España. Esta explicación irá acompañada de un PowerPoint que servirá para reforzar visualmente los contenidos que los alumnos han de adquirir.
2. Realización de actividades relacionadas con los recursos mineros (anexo I).
3. Explicación por parte del profesor del temario correspondiente a las fuentes de energía. Esta explicación irá acompañada de un PowerPoint que servirá para reforzar visualmente los contenidos que los alumnos han de adquirir.

Al ser temas generales y sencillos, estos dos primeros puntos de la Unidad Didáctica -los recursos mineros y las fuentes de energía- serán impartidos el mismo día.

#### **2ª Sesión**

1. Corrección de las actividades planteadas el día anterior, si no dio tiempo a corregirlas en clase.
2. Explicación por parte del profesor del temario correspondiente a la actividad industrial. Esta explicación irá acompañada de un PowerPoint que servirá para reforzar visualmente los contenidos que los alumnos han de adquirir.

3. Realización de actividades relacionadas con la actividad industrial (anexo II).

### **3ª Sesión**

Realización y corrección de actividades relacionadas con el temario visto en las dos primeras sesiones: los recursos mineros, las fuentes de energía (anexo III) y la actividad industrial. Objetivo: afianzar los conocimientos adquiridos hasta el momento.

### **4ª Sesión**

1. Corrección de las actividades planteadas el día anterior, si no dio tiempo a corregirlas en clase.
2. Explicación por parte del profesor del temario correspondiente a los paisajes industriales tradicionales y modernos. Esta explicación irá acompañada de un PowerPoint que servirá para reforzar visualmente los contenidos que los alumnos han de adquirir.
3. Realización de actividades relacionadas con los paisajes industriales (anexo IV).

### **5ª Sesión**

1. Corrección de las actividades planteadas el día anterior, si no dio tiempo a corregirlas en clase.
2. Explicación por parte del profesor del temario correspondiente a la crisis de la industrialización: los fenómenos de la desindustrialización y la deslocalización. Esta explicación irá acompañada de un PowerPoint que servirá para reforzar visualmente los contenidos que los alumnos han de adquirir.
3. Realización y corrección de actividades relacionadas con la crisis de la industrialización (anexo V).
4. Explicación a los alumnos sobre cómo va a ser el examen, que se realizará en la sexta y última sesión.

### **6ª Sesión**

Realización del examen de la Unidad Didáctica, estructurado de la siguiente manera:

1. Preguntas cortas sobre el temario visto a lo largo de estas dos semanas (2 puntos).
2. Pregunta de desarrollo sobre la evolución histórica de la industria (2 puntos).

3. Pregunta sobre los factores de localización industrial: *Coloca los siguientes factores de localización industrial en la parte del cuadro/tabla correspondiente (1.5 puntos).*
4. Pregunta sobre las fuentes de energía: *Identifica en cada imagen la fuente de energía correspondiente, explica en cada caso de dónde procede la misma y señala si se trata de una fuente de energía renovable o no renovable (1 punto).*
5. Pregunta sobre los paisajes industriales: *Identifica en cada imagen el tipo de paisaje correspondiente, indicando si se trata de un paisaje tradicional o moderno, el subtipo al que pertenece, dónde se localiza, sus características más importantes y cómo ha transformado el paisaje del territorio donde se encuentra (2 puntos).*
6. Pregunta sobre la crisis de la industrialización: *Explica qué son la desindustrialización y la deslocalización industrial y pon un ejemplo de cada uno de estos dos fenómenos (1.5 puntos). (Anexo VI).*

## **6. CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

En lo que se refiere a los criterios e instrumentos de evaluación, consideramos que, dado el nivel formativo de los alumnos, el examen debe tener un valor del 70%, los deberes del 20% y el comportamiento y la asistencia a clase un valor del 10%. De esta manera, la evaluación será continua, teniendo en cuenta la formación progresiva del estudiante, pero la mayor parte de la nota corresponderá a una prueba final donde el alumno deberá demostrar los conocimientos adquiridos. En cualquier caso, con carácter específico, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

1. La asistencia a clase.
2. El comportamiento en el transcurso de las sesiones.
3. La realización de los deberes y trabajos.
4. El interés por la materia.
5. La participación activa en las sesiones.
6. La capacidad de establecer relaciones coherentes entre los diversos puntos del tema.
7. La capacidad de localizar en un mapa los principales recursos y zonas mineras del mundo.
8. Relacionar algunos problemas políticos y conflictos bélicos actuales con la distribución de determinados recursos.

9. Identificar los efectos nocivos de la actividad minera sobre el medio natural.
10. Identificar los diferentes tipos de fuentes de energía que existen, así como los principales países productores y consumidores de energía.
11. Conocer las diversas revoluciones industriales que han llevado a la situación actual.
12. Identificar los principales factores que se tenían en cuenta antes a la hora de establecer una industria en un determinado lugar y qué factores se tienen en cuenta ahora.
13. Identificar los diferentes tipos de paisaje industrial.
14. Saber en qué consiste la crisis de la industrialización.
15. Identificar la desigualdad de condiciones laborales que existe en el mundo y relacionar esta desigualdad con el fenómeno de la deslocalización.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Miguel González, R. (2014). *Un ejemplo de Unidad Didáctica: 'Imperialismo y expansión colonial'*.

Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *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*. Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón.

I.E.S. Gallicum de Zuera. (2001). *Proyecto Educativo del Centro. I.E.S. Gallicum - Zuera. Curso 2001-2002*. Zuera.

I.E.S. Gallicum de Zuera. (2015). *Programación del Departamento de Geografía e Historia. Curso 2015-2016*. Zuera.

Jefatura del Estado. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

# ANEXOS

## **Anexo I. Actividades primera sesión**

- 1) *Organiza los siguientes recursos mineros en base a las dos clasificaciones que hemos visto en clase, siguiendo el ejemplo → ‘Oro: mineral precioso no energético’.*

Zafiro:

Uranio:

Petróleo:

Hierro:

Mármol:

Carbón:

Plata:

Gas natural:

Cobre:

Caliza:

Sal:

Diamante:

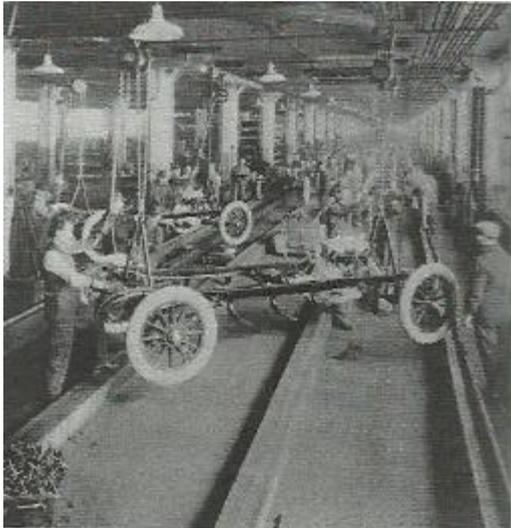
- 2) *Sitúa en el mapa los siguientes recursos mineros de acuerdo con la distribución mundial de los mismos que hemos visto en clase: carbón, petróleo, hierro, cobre, plomo, oro, aluminio, zinc, estaño, plata, gas natural, uranio.*
- 3) *¿Qué productos minerales se obtenían en España?*
- 4) *Señala y explica los principales problemas que la actividad minera puede causar al medioambiente (flora y fauna) y a las personas que trabajan en ella.*
- 5) *¿Qué es el ‘fracking’?*



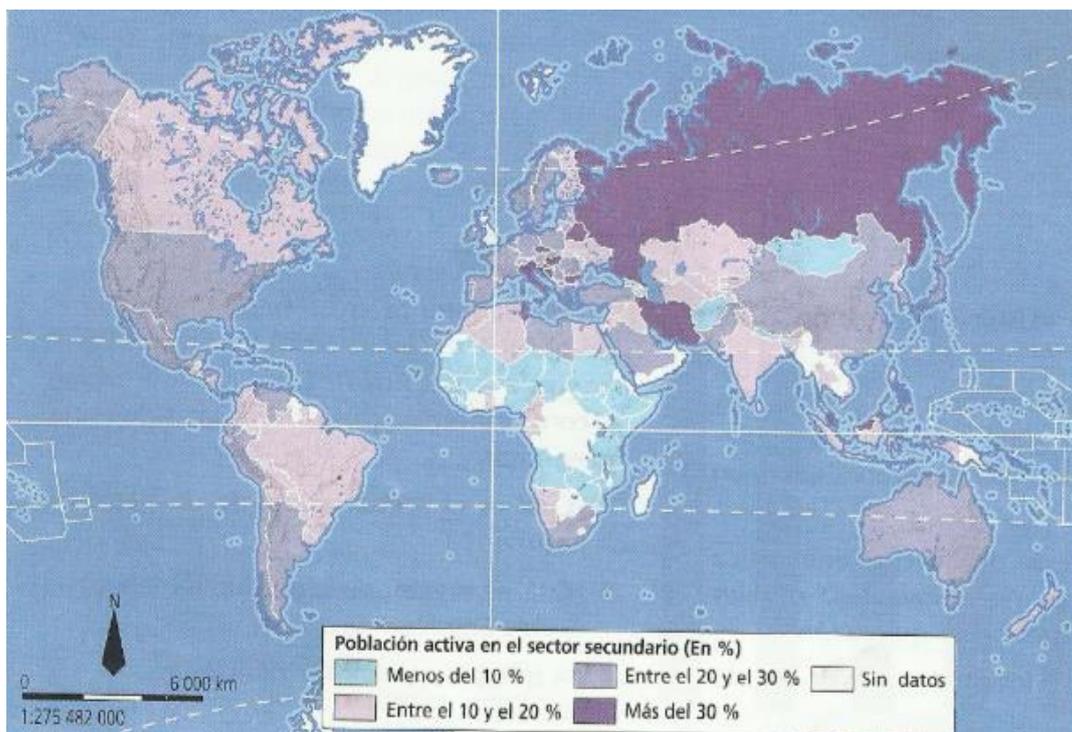
## Anexo II. Actividades segunda sesión

1) Realiza una tabla con las tres etapas de la industrialización, señalando en cada una de ellas sus fechas, fuentes de energía dominantes e industrias más características, así como los países donde se localizaron.

2) Observa estas dos imágenes, ubícalas en sus correspondientes etapas y explica las diferencias que existen entre ellas basándote en las características propias de esas etapas.



3) Observa el mapa y responde a las siguientes cuestiones:



- *¿Cuál es el **continente** que tiene menos población activa trabajando en el sector secundario? ¿A qué crees que se debe esta situación?*
- *Identifica cuáles son los países que tienen menos de un 10% de la población activa trabajando en este sector.*

4) *Señala y define qué tipos de industrias podemos encontrar atendiendo a:*

- *Su origen.*
- *El volumen de materias primas utilizadas.*
- *El número de trabajadores empleados.*

5) *Clasifica las siguientes industrias según su origen y el volumen de materias primas utilizadas, siguiendo el ejemplo → Siderurgia: industria pesada de base.*

Mecánica:

Química de base:

Textil:

Bienes de construcción:

Alta tecnología:

Cementera:

Alimentaria:

Farmacéutica:

Petroquímica:

Metalúrgica:

Calzado:

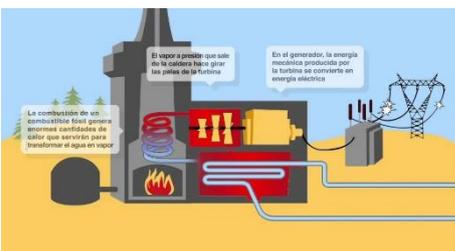
6) *Haz una tabla con los factores tradicionales y los factores modernos que se tienen en cuenta a la hora de establecer una industria en un determinado lugar. Después compara ambas columnas y enumera las diferencias que veas entre ellas.*

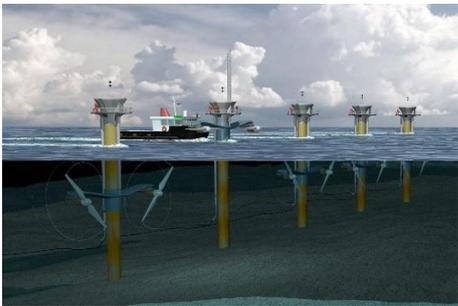
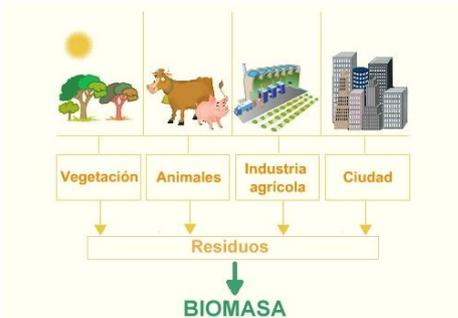
7) *Localiza en el mapa las grandes áreas industriales -originales, modernas y nuevas- y coloréalas utilizando los siguientes colores: **verde** para las áreas industriales originales, **rojo** para las áreas industriales modernas y **azul** para las nuevas áreas industriales.*



### Anexo III. Actividades tercera sesión, relacionadas con las fuentes de energía

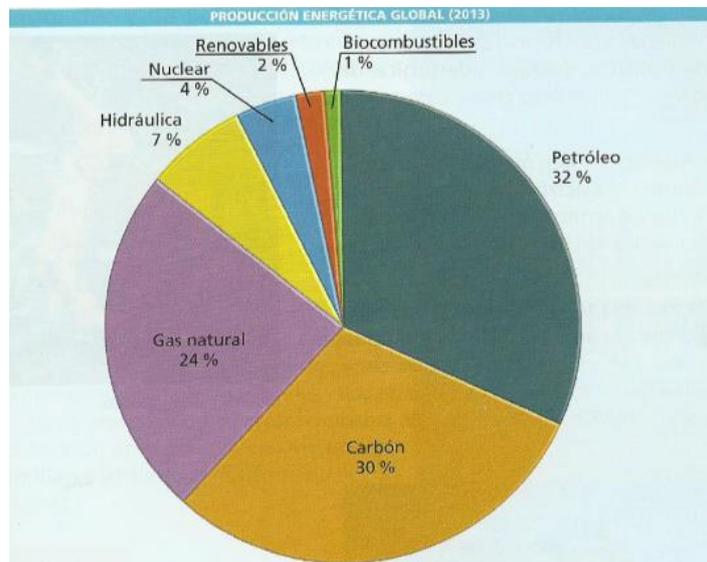
1) Identifica en cada imagen la fuente de energía correspondiente, explica en cada caso de dónde procede la misma y señala si se trata de una fuente de energía renovable o no renovable.





2) Identifica qué países son los principales productores de energía en el mundo y cuáles los principales consumidores.

3) Tomando como referencia este gráfico sobre la producción energética global del año 2013, responde a las siguientes cuestiones:



- *Identifica las fuentes de energía NO renovables y señala que porcentaje de la producción energética global ocupa la suma de todas ellas. ¿Por qué estas fuentes de energía son tan contaminantes?*
- *Haz lo mismo con las fuentes de energía renovables. ¿Por qué son consideradas el futuro? ¿Por qué ocupan un porcentaje tan escaso de la producción energética global? ¿En qué zonas del mundo están más desarrolladas?*
- *Explica en qué consiste la energía nuclear y por qué es tan peligrosa. ¿Cuáles han sido los dos mayores accidentes nucleares de la Historia?*

#### **Anexo IV. Actividades cuarta sesión**

1) *¿Cuál fue el objetivo principal que siempre tuvo la industria tradicional? ¿Qué consecuencias tuvo para la población y el medio natural la búsqueda exclusiva de este objetivo?*

2) *Desde el punto de vista de la contaminación, ¿qué tipo de industria -tradicional o moderna- es **menos** agresiva con el medioambiente? ¿Por qué?*

3) *Señala los diferentes tipos de paisajes industriales tradicionales que han existido, dónde se localizaban, sus características más importantes y cómo han influido y transformado el paisaje de ese territorio.*

4) *Señala los diferentes tipos de paisajes industriales que existen en la actualidad, sus características más importantes y dónde se localizan.*

## Anexo V. Actividades quinta sesión

1) *Observa estas dos fotografías de la ciudad de Pittsburg en Estados Unidos y comenta los cambios que se han producido relacionándolos con uno de los dos fenómenos de la industrialización vistos en clase.*

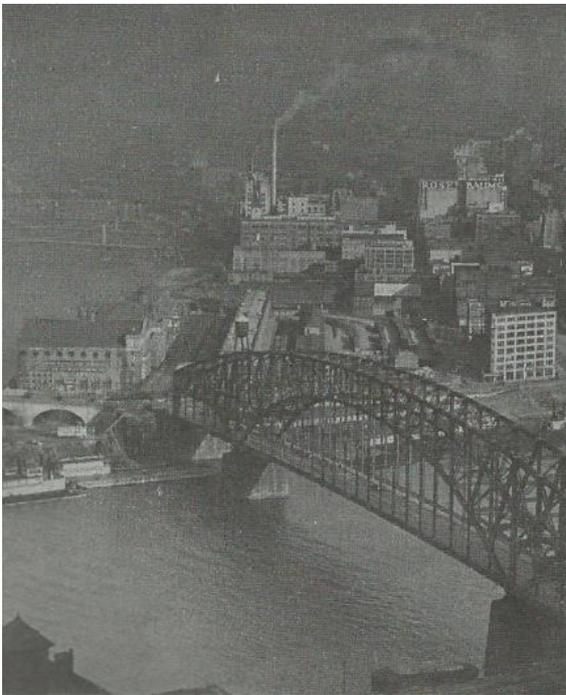


Ilustración 1. Pittsburg a mediados del siglo XX.

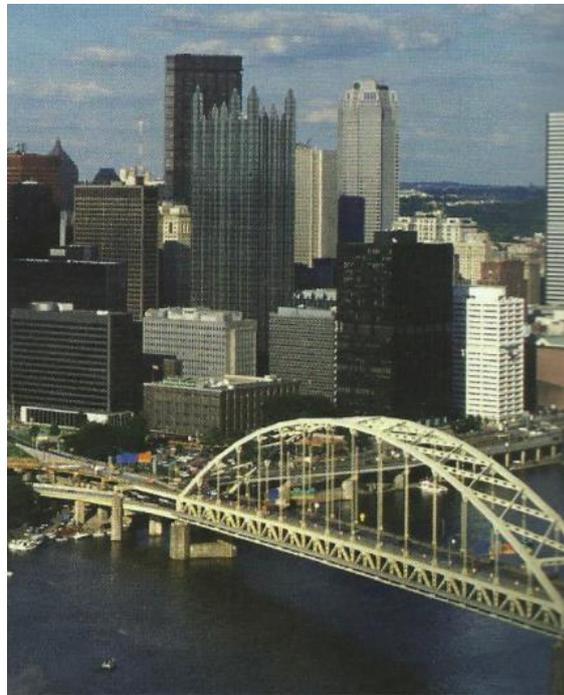


Ilustración 2. Pittsburg en la actualidad.

2) *Observa el mapa y responde a las siguientes cuestiones:*



- *¿Dónde se encuentran, o cuáles son, las principales regiones desarrolladas del mundo? ¿Y las emergentes de primer nivel? ¿Y las emergentes de segundo nivel?*
- *¿Qué países forman el centro del poder industrial en Europa?*

- *¿Cuál es la región desarrollada con mayor deslocalización industrial? ¿Hacia dónde se trasladan sus industrias? ¿Y las norteamericanas? ¿Y las japonesas? ¿Y las australianas-neozelandesas?*

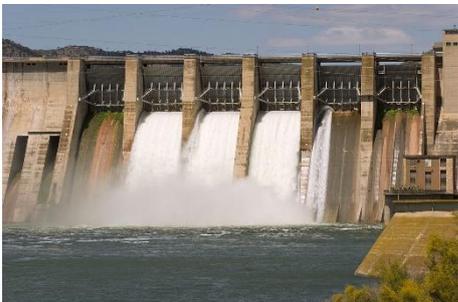


**2. Explica la evolución histórica de la industria (2 puntos):**

**3. Coloca los siguientes factores de localización industrial en la parte del cuadro correspondiente:** 1) Existencia de una mano de obra abundante, barata y cualificada; 2) Proximidad a puertos y vías de transporte; 3) Accesibilidad a la innovación; 4) Existencia de una mano de obra abundante y poco cualificada; 5) Cercanía a los centros de mercado y consumo; 6) Conectividad con el resto del mundo mediante vías de comunicación e internet; 7) Cercanía a las materias primas y fuentes de energía; y 8) Facilidades gubernamentales en la localización y la financiación. **(1.5 puntos)**

<b>Factores tradicionales</b>	<b>Factores actuales</b>

4. Identifica en cada imagen la fuente de energía correspondiente, explica en cada caso de dónde procede la misma y señala si se trata de una fuente de energía renovable o no renovable. (1 punto)



5. Identifica en cada imagen el tipo de paisaje correspondiente, indicando si se trata de un paisaje tradicional o moderno, el subtipo al que pertenece, dónde se localiza, sus características más importantes y cómo ha transformado el paisaje del territorio donde se encuentra. (2 puntos)



**6. Explica qué es la desindustrialización y la deslocalización industrial y pon un ejemplo de cada uno de estos dos fenómenos. (1.5 puntos)**

## ANEXO II

Materiales empleados en el  
desarrollo de la Unidad  
Didáctica.

# EL SECTOR SECUNDARIO. LOS ESPACIOS MINEROS E INDUSTRIALES

## ESTRUCTURA DEL TEMA

1. Los recursos mineros que hay en el mundo y en España.
2. Los diferentes tipos de energía que existen.
3. La actividad industrial.
4. Los paisajes industriales.
5. La crisis de la industrialización en el mundo.

# 1. LOS RECURSOS MINEROS EN EL MUNDO Y EN ESPAÑA

## 1. LOS RECURSOS MINEROS EN EL MUNDO Y EN ESPAÑA

**Yacimiento minero:** es una formación geológica en la que se da una concentración de recursos mineros.

**Recursos mineros:** son materias primas de origen mineral o vegetal que pertenecen al sector primario, en el sentido de que provienen de la tierra, pero que constituyen la base de la actividad industrial, pues proporciona los minerales y fuentes de energía que ésta necesita.

## 1.1. LOS MINERALES Y LAS ROCAS INDUSTRIALES

Estos recursos mineros se agrupan en dos grandes conjuntos:

1. Rocas industriales.
  - a. **Rocas energéticas:** son aquellas que producen energía → carbón, petróleo o gas natural.
  - b. **Rocas útiles:** destinadas a la construcción → caliza, arcilla o mármol.
  - c. **Piedras preciosas:** se utilizan en joyería → diamantes, esmeraldas o zafiros.
2. Minerales.
  - a. **Minerales útiles:** hierro, cobre o plomo.
  - b. **Minerales preciosos:** oro o plata.
  - c. **Minerales estratégicos:** uranio.

## 1.1. LOS MINERALES Y LAS ROCAS INDUSTRIALES

Tipos de recursos mineros según su aportación energética:

Energéticos: aquellos que proporcionan energía, que sirven como combustible:

- a) Carbón.
- b) Petróleo.
- c) Gas natural.
- d) Uranio.

NO energéticos:

- a) Metálicos: hierro, aluminio, cobre, plomo, oro...
- b) NO metálicos: caliza, arcilla, yeso, mármol, sal...



## 1.1. LOS MINERALES Y LAS ROCAS INDUSTRIALES

### Dos tipos de clasificaciones de los recursos mineros:

1. Rocas industriales/Minerales.
2. Recursos energéticos/no energéticos.

### Ejemplos:

- Oro: mineral precioso no energético.
- Uranio: mineral estratégico energético.
- Petróleo: roca industrial energética.
- Diamante: roca industrial preciosa no energética.

## 1.2. LAS ZONAS MINERAS EN EL MUNDO

Aunque estos recursos van a estar presentes en todo el mundo, en mayor o menor medida, hay algunas zonas, áreas o países en los que aparecen en mayores cantidades que en otras. A continuación, vamos a ver a grandes rasgos cómo se distribuyen algunos de estos recursos a nivel mundial.

- ♦ Carbón: en los Apalaches (América del Norte), en los Urales (Rusia), en **CHINA**, Europa y Australia.
- ♦ Petróleo: golfo Pérsico, golfo de México, Venezuela, Rusia y **CHINA**.
- ♦ Hierro: **CHINA**, Australia, Brasil e India.
- ♦ Cobre: Chile, Perú, **CHINA** y Estados Unidos.
- ♦ Plomo: **CHINA**, Australia, Estados Unidos y Perú.

**CHINA**: posee muchísimos recursos mineros + gran población + gran capacidad de producción → futura potencia mundial.

PRODUCCIÓN DE MINERALES METÁLICOS (millones de Tm)		
Hierro	Cobre	Plomo
Mundo 2 800	Mundo 16	Mundo 4,5
China 1 200	Chile 5,4	China 2,2
Australia 480	Perú 1,2	Australia 0,6
Brasil 390	China 1,2	EEUU 0,3
India 240	EEUU 1,1	Perú 0,2

## 1.2. LAS ZONAS MINERAS EN EL MUNDO

**Europa:** siempre ha sido un continente rico en minerales, pero gran parte de su producción se ha agotado. Recursos explotados desde época romana, hace 2000 años.

**España:** país rico en recursos minerales, pero la actividad minera está prácticamente abandonada. Solamente persiste en algunas regiones, como Asturias. Causa del abandono: los costes que supone la extracción de minerales. Es más rentable importarlos.

## 1.2. LAS ZONAS MINERAS EN EL MUNDO

A nivel mundial, las principales potencias mineras son China, Estados Unidos y Australia:

- **China:** 1º productor mundial en carbón, oro, hierro, plomo y aluminio, 2º en plata, 3º en cobre y 4º en petróleo.
- **Estados Unidos:** 1º en gas natural, 2º en carbón, 3º en petróleo, oro y plomo, y 4º en cobre y aluminio.
- **Australia:** 2º en oro, hierro, plomo y cinc, 3º en uranio y 4º en carbón y plata.

## 1.3. LOS EFECTOS AMBIENTALES DE LA PRODUCCIÓN MINERA

La minería consiste en extraer recursos mineros de la tierra, sea de su superficie -a cielo abierto-, sea de su interior -pozos mineros-. Sin embargo, esta actividad puede causar graves problemas tanto a los mineros que la llevan a cabo como al medio ambiente. Algunos de estos problemas son:

- ◆ **Transformaciones del terreno, tanto internas como externas:**
  - En el exterior: transformación del paisaje.
  - En el interior: pozos de hasta 1500 metros → *Fracking*: consiste en inyectar agua y productos químicos a gran presión y profundidad para romper las rocas que contienen el petróleo o gas natural. Muy peligroso: pequeños terremotos.
- ◆ **Contaminación:** suelos, ríos y acuíferos se contaminan por el vertido de productos químicos usados en la extracción de minerales. Efectos terribles para animales y personas. También se contamina el aire en las explotaciones del petróleo y gas, al quemar parte del mismo.
- ◆ **Destrucción del espacio natural:** la vegetación, animales y pueblos indígenas que habitan zonas de selva son muchas veces expulsados de estos espacios para extraer recursos como el petróleo o el oro.

## 2. LAS FUENTES DE ENERGÍA

## 2.1. TIPOS DE FUENTES DE ENERGÍA

**Fuente de energía:** fenómeno físico o químico a partir del cual se puede obtener energía en forma de luz, calor o fuerza. En términos generales, podemos distinguir dos tipos de fuentes de energía:

1. **Renovables:** las que no se agotan. Son limpias, es decir, escasamente contaminantes.
2. **No renovables:** las que se agotan con el paso del tiempo. Han sido las más utilizadas hasta el momento. Fueron la base de la revolución industrial. Son muy contaminantes.

# FUENTES DE ENERGÍA RENOVABLES

Solar: la que procede del Sol.



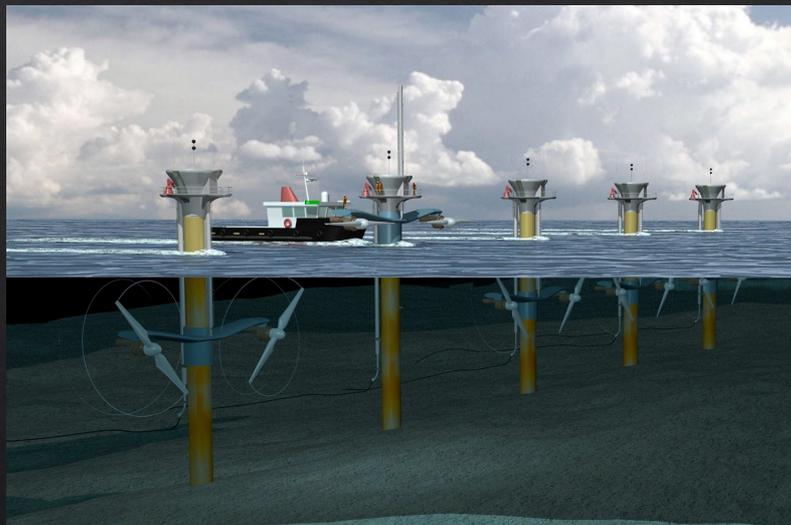
Eólica: procedente del viento.



**Geotérmica:** procedente del calor del interior de la Tierra.



**Mareomotriz:** producida por las mareas y las olas.



**Hidráulica:** generada por la fuerza del agua.

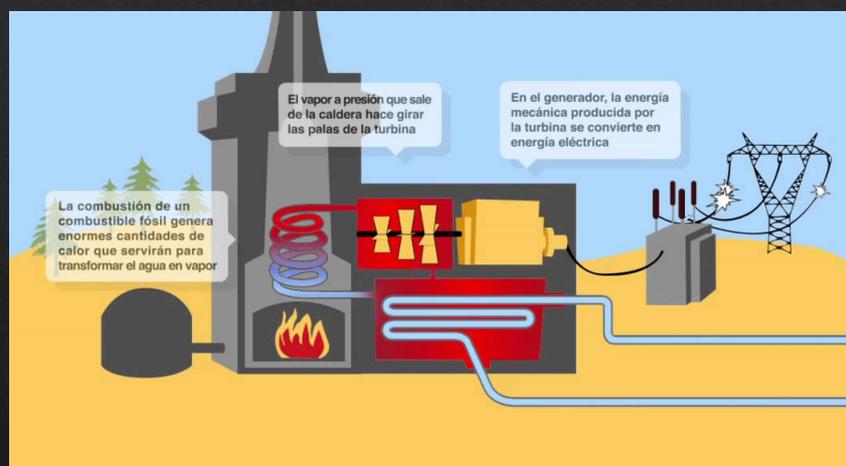


**Biomasa:** aprovecha las sustancias que constituyen a los seres vivos, sus residuos y restos.



# FUENTES DE ENERGÍA NO RENOVABLES

**Térmica:** procedente de la combustión de carbón,  
petróleo y gas natural.



## Nuclear: procedente del uranio.

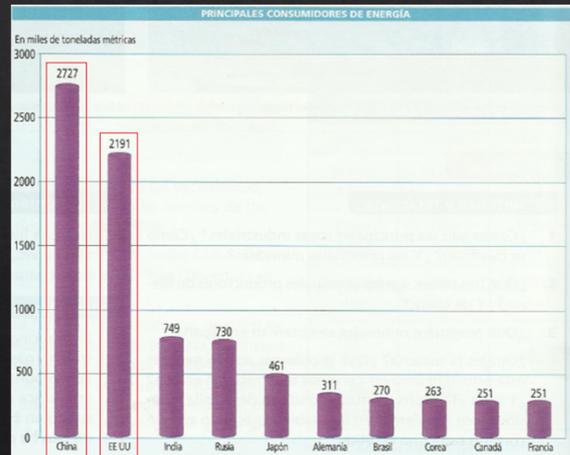


### 2.2. PAÍSES PRODUCTORES Y PAÍSES NO PRODUCTORES

En la actualidad, todos los países del mundo procuran utilizar sus propias fuentes de energía, para así no depender de otros países. Sin embargo, se sigue dependiendo mucho de los países productores de carbón, petróleo y gas natural, como Arabia Saudí, China, Estados Unidos o Rusia, que además de ser los principales productores de combustibles fósiles, también son los que más energía consumen, sobre todo China (debido a su elevada tasa de población) y Estados Unidos.

## 2.2. PAÍSES PRODUCTORES Y PAÍSES NO PRODUCTORES

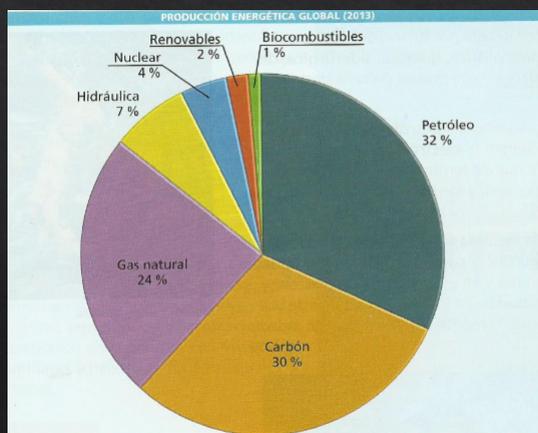
PRODUCCIÓN DE COMBUSTIBLES FÓSILES (millones de Tm)		
Carbón	Petróleo	Gas natural
Mundo 3 881	Mundo 4 130	Mundo 3 041
China 1 840	Arabia Saudita 542	EE UU 627
EE UU 500	Rusia 531	Rusia 544
Australia 269	EE UU 446	Irán 150
Indonesia 259	China 208	Qatar 143



## 2.3. LA PRODUCCIÓN ENERGÉTICA Y CONTAMINACIÓN

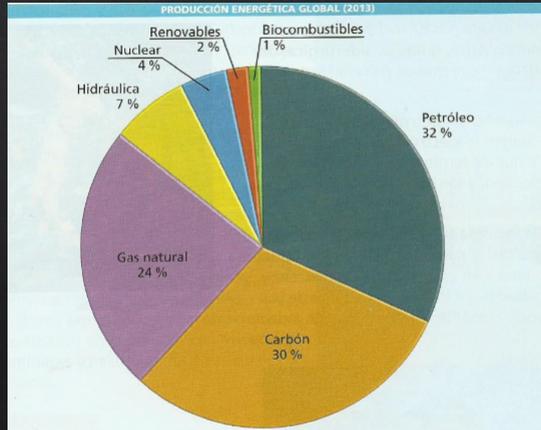
La producción energética puede ser mucho más contaminante que la propia extracción de combustibles fósiles.

Como vemos en el cuadro, la mayor parte de la producción energética global procede de la quema del **carbón**, el **petróleo** y el **gas natural** (casi el 90% de la producción energética global), todo lo cual genera una enorme contaminación ambiental, ya que, al quemar estos productos, se emiten una serie de gases que son muy peligrosos para la salud humana, animal y vegetal.



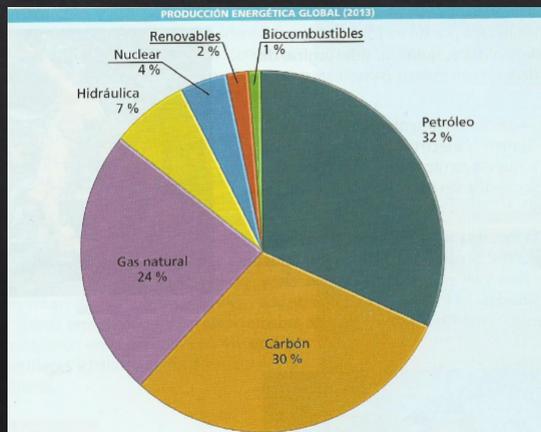
## 2.3. LA PRODUCCIÓN ENERGÉTICA Y CONTAMINACIÓN

En lo que se refiere a la **energía nuclear**, no es contaminante per se, pero sus residuos son altamente radiactivos y peligrosos, como también lo son los accidentes nucleares, como los que se dieron en Chernóbil o Fukushima.



## 2.3. LA PRODUCCIÓN ENERGÉTICA Y CONTAMINACIÓN

En cualquier caso, el futuro está en las energías renovables, que además de no agotarse, son limpias, es decir, no contaminan. Actualmente, sin embargo, suponen un mayor coste económico y solamente las encontramos en los países más desarrollados. Como vemos en el cuadro, ocupan tan solo el 2% de la producción energética global.



## 3. LA ACTIVIDAD INDUSTRIAL

### 3.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA INDUSTRIA

Tres etapas:

1. **Primera revolución industrial:** surge a finales del siglo XVIII, se basa en el aprovechamiento del **carbón** y destacan las **industrias metalúrgica y textil**, localizadas en **zonas próximas a yacimientos de carbón y puertos** de países como **Gran Bretaña, Francia, Estados Unidos o Alemania**.

### 3.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA INDUSTRIA

Tres etapas:

2. **Segunda revolución industrial:** se desarrolla entre 1870 y 1970, se basa en el aprovechamiento del **petróleo** y la **electricidad** y destacan las **industrias: automovilística** (con la producción en cadena iniciada por Henry Ford), **química, siderúrgica, electrodoméstica...**, localizadas en **ciudades y nuevos países industriales como Rusia o Japón.**

### 3.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA INDUSTRIA

Tres etapas:

3. **Revolución informática y automatización:** se basa en el aprovechamiento del **petróleo**, la **energía nuclear** y las **nuevas energías renovables**, y surgen las **industrias electrónica, informática y biotecnológica**. La industria se traslada a **nuevos territorios**, bien comunicados por autopistas, aeropuertos y trenes de alta velocidad, y son decisivas la automatización, las telecomunicaciones e Internet.

### 3.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA INDUSTRIA

En la actualidad, la actividad industrial tiene un carácter global y busca establecerse en lugares donde las materias primas y el proceso de producción tengan bajos costes → países subdesarrollados con mano de obra barata.

### 3.2. CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES INDUSTRIALES

Atendiendo a su origen y caracteres, podemos distinguir tres tipos de industrias:

1. Industrias de base.
2. Industrias de bienes de equipo.
3. Industrias de bienes de consumo.

## 3.2. CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES INDUSTRIALES

### 1. Industrias de base:

Son aquellas que llevan a cabo una primera transformación de las materias primas con el objetivo de obtener energía o desarrollar productos semielaborados que posteriormente sirvan para hacer otros productos: industria de la energía, la metalurgia o la siderurgia.

## 3.2. CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES INDUSTRIALES

### 2. Industrias de bienes de equipo:

Son aquellas que llevan a cabo una segunda transformación de los materiales con el objetivo de elaborar productos que doten de herramientas a las empresas: maquinaria, equipos eléctricos, electrónicos o informáticos.

## 3.2. CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES INDUSTRIALES

### 3. Industrias de bienes de consumo:

Son aquellas que fabrican productos directamente destinados al consumidor: industria farmacéutica, textil, del calzado, alimentaria, etcétera.

## 3.2. CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES INDUSTRIALES

Por otro lado, atendiendo al volumen de materias primas utilizadas, podemos distinguir entre:

1. **Industria ligera:** se corresponde con la de bienes de consumo.
2. **Industria pesada:** se corresponde con la de base y la de bienes de equipo.

Del mismo modo, atendiendo al número de trabajadores empleados, podemos distinguir entre **industria pequeña** (menos de 50 empleados), **mediana** (de 50 a 1000 empleados) y **grande** (más de 1000 empleados).

### 3.3. LAS INDUSTRIAS Y LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN SU LOCALIZACIÓN

En lo que se refiere a las industrias y los factores que influyen en su localización, podemos distinguir entre:

1. Factores tradicionales.
2. Factores modernos/actuales.

### 3.3. LA INDUSTRIA Y LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN SU LOCALIZACIÓN

#### 1. FACTORES TRADICIONALES:

- ◇ Cercanía a las materias primas y fuentes de energía.
- ◇ Cercanía a los centros de mercado y consumo.
- ◇ Proximidad a los puertos y vías de transporte.
- ◇ Existencia de una mano de obra abundante y poco cualificada.

### 3.3. LA INDUSTRIA Y LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN SU LOCALIZACIÓN

#### 2. FACTORES MODERNOS/ACTUALES:

- ◊ Existencia de una mano de obra abundante y barata, pero también cualificada.
- ◊ Conectividad con el resto del mundo mediante vías de comunicación e Internet → hay una dependencia del mercado global.
- ◊ Facilidades gubernamentales en la financiación y localización de las industrias.
- ◊ Accesibilidad a la innovación.

### 3.4. LAS GRANDES ÁREAS INDUSTRIALES

1. Áreas industriales originales.
2. Áreas industriales modernas.
3. Nuevas áreas industriales.

## 3.4. LAS GRANDES ÁREAS INDUSTRIALES

### 1. Áreas industriales originales

Son aquellas en las que se produjo la revolución industrial:

- ◊ centro de Alemania,
- ◊ norte de Francia,
- ◊ centro de Inglaterra,
- ◊ los Apalaches
- ◊ y el área de los Grandes Lagos en Estados Unidos.

Originalmente, estas industrias estuvieron basadas en la abundancia del carbón y el hierro y estaban destinadas al desarrollo interior y de las colonias, pero en los últimos años se han reducido y transformado.

## 3.4. LAS GRANDES ÁREAS INDUSTRIALES

### 2. Áreas industriales modernas

Surgieron más tarde en:

- ◊ Rusia: en los Urales, cuenca del Volga y centro de Siberia.
- ◊ Ucrania: cuenca del Donetsk.
- ◊ Italia: Lombardía y Piamonte.
- ◊ España: Cataluña, País Vasco y Madrid.
- ◊ Japón.

Estas industrias surgieron con una importante dependencia de las materias primas y con abundante mano de obra y, aunque han reducido su tamaño en los últimos años, apuestan por la tecnificación y el mercado exterior.

## 3.4. LAS GRANDES ÁREAS INDUSTRIALES

### 3. Nuevas áreas industriales

Han surgido en los últimos veinte años en:

- ◊ Norteamérica: Estados Unidos, sur de Canadá y norte de México.
- ◊ Asia: China, Corea del Sur, India, Singapur...
- ◊ América del Sur: Brasil, Venezuela, Argentina y Chile.
- ◊ África: Sudáfrica.
- ◊ Oceanía: Australia.

Son industrias muy modernas con un gran desarrollo de la electrónica y la innovación, y sus bienes de consumo se exportan a todo el mundo.

## 4. LOS PAISAJES INDUSTRIALES

En términos generales, podemos distinguir dos tipos de paisajes industriales:

1. Paisajes industriales tradicionales.
2. Paisajes industriales modernos.

# PAISAJES TRADICIONALES

## 4. LOS PAISAJES INDUSTRIALES

### A. Zonas mineras:

Son las zonas donde surgió la **revolución industrial**, zonas productoras de **hierro y carbón**. Su actividad, en muchos casos ya abandonada por ser muy contaminante, por agotamiento de los minerales o por haber sido sustituida por otras fuentes de energía, ha dejado una gran huella. En la mayoría de estos lugares encontramos **vertidos, viejas fábricas, minas, vías férreas abandonadas**, etcétera.



Rogelio Mouzo Pagan  
<http://cronicasmineras.blogspot.com>







## 4. LOS PAISAJES INDUSTRIALES

### B. Puertos y ríos:

Las **terrazas fluviales** han sido siempre lugares preferentes de localización industrial, convirtiéndose las desembocaduras y costas cercanas en grandes **superpuertos**, **puertos para el embarque de petróleo y astilleros para la construcción de barcos.**



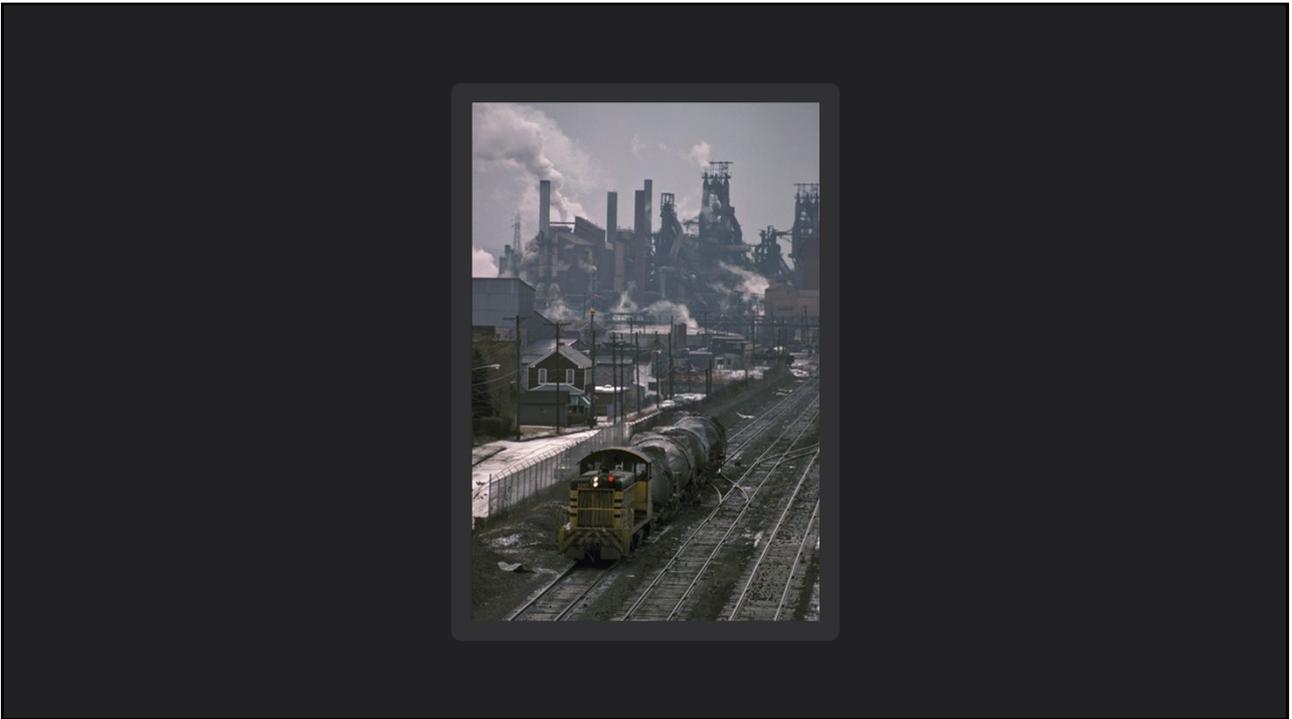


## 4. LOS PAISAJES INDUSTRIALES

### C. Áreas urbanas:

La localización de industrias en las **inmediaciones de algunas ciudades** ha creado diferentes paisajes industriales y urbanos que actualmente están siendo recuperados y reconvertidos en **centros de servicio**.







# PAISAJES MODERNOS

## 4. LOS PAISAJES INDUSTRIALES

### A. Centros de tecnología avanzada:

Se localizan en los **países y áreas más desarrolladas**, que más invierten en **innovación**, como Estados Unidos, Japón o Alemania.





## 4. LOS PAISAJES INDUSTRIALES

### B. Las industrias automatizadas y tecnificadas:

Casi todas las industrias modernas poseen una **alta tecnificación**, y la **automatización** en la producción conlleva el desarrollo de la **robotización**.

## 4. LOS PAISAJES INDUSTRIALES

### C. La industria china:

La **industria china** depende mucho de las **energías contaminantes**, como las del **carbón** y el **petróleo**, lo que la ha convertido en el **principal país industrial del mundo**, pero también en el de **mayor contaminación ambiental**. Se caracteriza por paisajes con **enormes fábricas**, **millones de trabajadores**, **aire muy contaminado** y **ciudades con edificación en altura**. Su **industria está muy diversificada** y **abarca todas las ciudades**

## 5. LA CRISIS DE LA INDUSTRIALIZACIÓN

La **industria** fue el **principal motor económico** de la sociedad desde el **siglo XIX** hasta mediados del **siglo XX**, cuando fue sustituida por el **sector terciario**.

Sin embargo, la actividad industrial sigue siendo muy importante en la actualidad y, en muchos casos, solamente se ha adaptado a las nuevas **necesidades del mercado**, buscando nuevos lugares de producción.

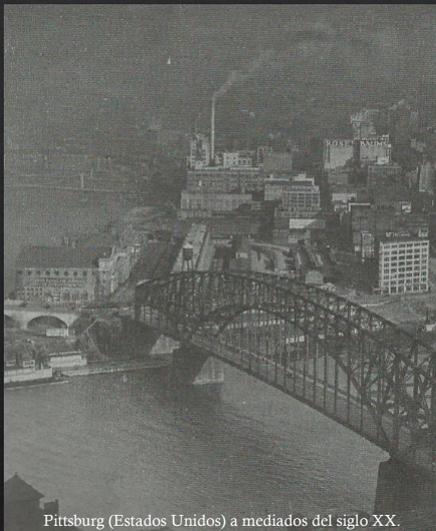
En este sentido, podemos observar dos **fenómenos** relacionados con la actividad industrial: la **desindustrialización** y la **deslocalización**.

## 5. LA CRISIS DE LA INDUSTRIALIZACIÓN

**Desindustrialización:** supone el **abandono** de la actividad industrial.

El desarrollo de la industria en zonas urbanas y periurbanas durante el siglo XX ha hecho que muchos de estos espacios sufran hoy una **reconversión funcional**, pasando a ser nuevos barrios urbanos, centros de actividades terciarias o parques. Ejemplo: zonas portuarias de Nueva York y Londres.

## 5. LA CRISIS DE LA INDUSTRIALIZACIÓN



Pittsburg (Estados Unidos) a mediados del siglo XX.



Pittsburg en la actualidad.

## 5. LA CRISIS DE LA INDUSTRIALIZACIÓN

**Deslocalización:** consiste en el **abandono de los lugares tradicionalmente industriales** para buscar nuevas localizaciones. Este proceso afecta sobre todo a **empresas poco tecnificadas, con elevados costes de mano de obra y baja productividad**, que consiguen ser **más eficientes** y productivas gracias a:

- ◊ una mano de obra más barata y con un mayor número de horas trabajadas,
- ◊ la sustitución ésta por máquinas y nuevas tecnologías,
- ◊ apoyos económicos,
- ◊ menos exigencias ambientales, etcétera.

China, Corea del Sur, India o Brasil son algunos de los nuevos centros industriales mundiales.

## ANEXO III

Proyecto de innovación-  
investigación:

*Aprendizaje de un concepto  
en Ciencias Sociales: el  
fascismo en el periodo de  
entreguerras.*

Evaluación e innovación docente e  
investigación educativa en Geografía  
e Historia

Proyecto de innovación-investigación. Aprendizaje  
de un concepto en Ciencias Sociales: el fascismo en  
el periodo de entreguerras

Autor

Valentín Crinel Ungureanu

Profesor

Javier Paricio Royo

Facultad de Educación  
Junio 2017

## ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. PLANTEAMIENTO GENERAL Y CONTEXTO TEÓRICO DEL ESTUDIO.....	3
3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO.....	7
4. METODOLOGÍA.....	11
5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	19
5.1. Relato sintético de la aplicación práctica de lo planificado.....	19
5.2. Exposición del análisis de la información extraída para la evaluación.....	20
6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	25
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29

## **1. INTRODUCCIÓN**

El concepto que nos ha ocupado el centro de nuestro proyecto de innovación-investigación ha sido el de *fascismos en el período de entreguerras*, entendido como una ideología política y movimiento social que surge en Europa tras la Primera Guerra Mundial. En lo que se refiere a los grupos de docencia implicados y los motivos por los que hemos elegido este concepto, antes de iniciar la segunda fase de prácticas, nos pusimos en contacto con nuestro tutor en el Centro con el objetivo de averiguar con qué grupo o grupos íbamos a trabajar, y éste nos comunicó que él daba clase a cuatro grupos: uno de 3º de la ESO, a quien impartía Geografía, y tres de 2º de Bachiller, a quienes daba, además de Geografía, Historia de España. Sin embargo, antes de ponernos en contacto con él, nosotros ya habíamos empezado a trabajar en nuestro proyecto, centrándolo desde un primer momento en el concepto de “fascismos”. En consecuencia, cuando el tutor nos indicó los grupos con los que podíamos trabajar, decidimos llevar a cabo nuestra experiencia con los alumnos de 2º de Bachiller, dentro de la asignatura de Historia de España, para así aprovechar la parte del trabajo que ya habíamos realizado hasta entonces. En lo que se refiere a los resultados obtenidos, tal como veremos en el último apartado del proyecto, no han sido especialmente positivos, aunque es cierto que algunos alumnos han mostrado un elevado nivel de comprensión de las dimensiones analizadas.

## **2. PLANTEAMIENTO GENERAL Y CONTEXTO TEÓRICO DEL ESTUDIO**

Durante las décadas de los años '60 y '70, la teoría psicológica relacionada con el aprendizaje de los niños con mayor influencia fue la formulada por Piaget, quien sostenía que el desarrollo intelectual es un proceso a largo plazo que depende de la interacción de los niños con el medio y que se expresa en una serie de etapas claramente diferenciadas. Este autor entendía el aprendizaje como un proceso subordinado al desarrollo cognitivo, esto es, para que se produjera, no bastaba la simple instrucción del alumno, sino también su desarrollo intelectual. Estas hipótesis de Piaget llevaron a diferentes autores a investigar en el área de las Ciencias Sociales los diferentes estadios que conducen al logro de un pensamiento formal, pues resultaba imprescindible identificar en qué estadio se encontraba el estudiante/individuo para determinar qué tipos de contenidos sociohistóricos podía aprender.

Las conclusiones a las que estos autores llegaron no fueron muy optimistas en relación con el aprendizaje de las Ciencias Sociales, en general, y la Historia, en particular. En el

caso concreto de la disciplina histórica, autores como Peel o Hallam sostienen que, cuando se trata de información histórica, los alumnos presentan mayores dificultades para pensar de forma hipotética y deductiva y razonar sobre conceptos sociales e históricos. Estas investigaciones ponen de manifiesto la incapacidad de los alumnos para entender una gran cantidad de conceptos antes de los 11-12 años, una incapacidad que parece derivar de dos factores principales: el desconocimiento de las realidades a las que se refieren los conceptos y la dificultad para relacionar dos o más conceptos cuando uno de ellos incluye al otro. Así, por ejemplo, las relaciones ‘señor-campesino’ serían más fáciles de comprender por estos alumnos que las ‘feudo-vasalláticas’, que implícitamente incluye las anteriores.

Para averiguar cómo comprenden los estudiantes los conceptos históricos, Carretero, Asensio y Pozo llevaron cabo una investigación en diferentes centros educativos de Madrid, seleccionando para ello una serie de conceptos de los libros de texto de los alumnos de entre 12 y 14 años. A través de este estudio, los autores llegaron a la conclusión de que la comprensión de los conceptos históricos mejora con la edad y que algunos tipos de conceptos son más fáciles de comprender que otros. Así, por ejemplo, para los alumnos de 12 años, los conceptos cronológicos *-prehistoria, cronología, neolítico-* y sociopolíticos *-dictadura, colonia, monarquía absoluta-* resultan igual de complicados, y más difíciles de comprender que los ‘personalizados’ *-esclavo, señor feudal, pueblo nómada-*, que hacen referencia a realidades más concretas que los niños identifican con mayor facilidad. Por su parte, los alumnos de 13 años encuentran más fáciles de comprender los conceptos sociopolíticos que los cronológicos, siendo igualmente los personalizados los menos difíciles.

Estos autores plantean que el desarrollo del pensamiento conceptual se manifiesta en los estudiantes de dos maneras:

1. Por un lado, pasan de entender los conceptos a partir de sus rasgos más concretos a atribuirles cualidades más abstractas.
2. Por otro, pasan de entender los conceptos de un modo estático y aislado a, paulatinamente, ir tejiendo una red conceptual cada vez más compleja en la que todo se interrelaciona.

En lo que se refiere a la comprensión de las realidades sincrónicas, hasta los 15-16 años los alumnos piensan que los distintos planos del mundo social son realidades diversas sin

conexión entre ellas. La capacidad de integrar los diferentes campos de la actividad social en uno solo se desarrolla muy tardíamente.

Por otro lado, en relación con el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, tenemos el estudio llevado a cabo por Martin Booth (1983), quien llega a las siguientes conclusiones:

- Los alumnos de 14 a 16 años ya son capaces de razonar de forma abductiva.
- Enseñar Historia, poniendo el énfasis en la discusión y en las evidencias primarias, puede mejorar la capacidad de los alumnos para manejar y evaluar evidencias documentales.
- Aprender Historia puede contribuir de forma significativa a su vida cognitiva y afectiva, modifica positivamente sus actitudes hacia otros grupos raciales y les hace menos propensos a realizar juicios apresurados sobre cuestiones polémicas.
- Los métodos de aprendizaje más activos son más atractivos para los alumnos. Los artículos y libros sobre la enseñanza de la Historia escritos a lo largo del siglo XX han insistido en la importancia de esta metodología activa, que se basa en dos principios o factores fundamentales: el empleo de una gran diversidad de evidencias primarias y secundarias y la potenciación de la participación en debates abiertos en clase. A través del uso de materiales históricos, los alumnos adquieren la capacidad de trabajar las evidencias históricas, así como el conocimiento factual de los periodos estudiados, mientras que la participación en los debates les permite aprender a transformar ese conocimiento factual en ideas y teorías con sentido.

De este modo, la investigación llevada a cabo por Booth refuerza el papel del docente como gestor de la actividad en el aula y subraya la necesidad de disponer de técnicas de evaluación que midan el desarrollo cognitivo y afectivo que acompañan al pensamiento histórico abductivo de los estudiantes, que parece ser asequible, dice el autor, a la edad de 12-13 años.

Por otro lado, más allá de estas capacidades mostradas por los alumnos en la comprensión y aprendizaje de los conceptos sociales e históricos, otro de los grandes problemas que se da actualmente en el ámbito de la enseñanza en Historia son los métodos de aprendizaje puestos en práctica. En este sentido, los productos de la investigación histórica, tales como libros, monografías o artículos, que funcionan como argumentos provisionales entre los historiadores, son concebidos fuera de esta comunidad, en las escuelas, como

hechos objetivos, como lo que realmente ocurrió. De este modo, lo que los estudiantes han recibido tradicionalmente ha sido una versión transformada de los productos históricos. Lo que son argumentos de un diálogo activo entre los historiadores llega a los estudiantes, a través de sus libros de texto y profesores, como una autoridad en firme sobre el pasado, una autoridad de la que no forman parte y de la que son sistemáticamente excluidos. No obstante, dice Peter Seixas (1993), existen algunas razones de peso para excluir a los alumnos de este diálogo entre historiadores, como son la complejidad del vocabulario histórico, la falta de conocimientos previos sobre los contextos histórico e historiográfico, o la existencia de unos argumentos demasiado sofisticados y multidimensionales.

En cualquier caso, aprender Historia no es una tarea sencilla, pues exige algunos procesos de razonamiento bastante complicados, como interpretar, imaginar y comprender cómo eran las cosas en el pasado, es decir, describir y contar una realidad que ya no existe. Cuando no hay evidencias suficientes para enlazar los elementos importantes en torno a un acontecimiento, es tarea del historiador rellenar estos huecos, para lo cual debe poner en práctica su capacidad de interpretación. Según VanSledright (2002), estos ejercicios de interpretación constituyen los ladrillos de la comprensión histórica y deben ser llevados a cabo por los alumnos en los centros escolares, pues sin la capacidad de investigar el pasado por uno mismo, el aprendizaje de la Historia se reduce a la mera memorización de fechas, acontecimientos y personas. En este sentido, las investigaciones han demostrado que la Historia presentada como un relato del pasado en libros voluminosos tiene poco atractivo para los estudiantes y esto es precisamente lo que los alumnos reciben hoy en día en las escuelas, una realidad que se ve alimentada por la creencia de que los estudiantes más jóvenes no tienen la capacidad intelectual para pensar de forma hipotético-deductiva en Historia, es decir, carecen de un razonamiento histórico. En consecuencia, VanSledright considera que las escuelas actualmente no enseñan Historia, pues hacerlo implicaría enfrentar a los estudiantes al mismo tipo de actividades que realiza un historiador, esto es: examen de evidencias, investigación y argumentación rigurosas, y debate y revisión sobre las conclusiones sacadas.

### 3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

El concepto que va a ocupar el centro de nuestro proyecto de innovación-investigación va a ser el de *fascismos* -en el período de entreguerras-, entendido como una ideología política y movimiento social que surge en Europa tras la Primera Guerra Mundial. Las principales dimensiones o rasgos de este concepto que queremos trabajar con nuestros alumnos son:

1. *La autoridad carismática y el culto al líder.* El carisma ocupa una posición fundamental en los movimientos fascistas, siendo la base del seguimiento de masas y del sistema político. Sin embargo, este poder carismático es muy inestable: aparece en situaciones de crisis y puede derrumbarse en cualquier momento si no se cumplen las expectativas. El objetivo principal del análisis de esta primera dimensión es concienciar a los alumnos acerca de la importancia que el carisma y el culto al líder tienen en el triunfo y mantenimiento del poder por parte del fascismo. Cuestión que queremos resolver en relación con el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos: ¿Logran éstos identificar al carisma y el culto al líder como dos pilares fundamentales en el triunfo y mantenimiento del poder por parte del fascismo?
2. *Tradicionalismo y modernidad.* El fascismo defiende muchos valores tradicionales, denunciando, por ejemplo, la emancipación de la mujer, y muestra un rechazo claro hacia la cultura moderna. Sin embargo, en el período de entreguerras, no recurrió a los “guardianes históricos” del orden conservador, como son la Iglesia y la monarquía, sino que abogó por una nueva premisa de gobierno basada en un liderazgo personalista y laico y legitimado por el respaldo de las masas. El objetivo principal del análisis de esta segunda dimensión es mostrar a los alumnos esa peculiar mezcla de tradicionalismo y modernidad que caracteriza a los movimientos fascistas y, con ello, hacerles ver las diferencias que existen entre el fascismo y el franquismo, considerado por los historiadores hispanistas contemporáneos como un movimiento nacional-católico más que uno propiamente fascista. Del mismo modo, trataremos de mostrar a los estudiantes el papel que tuvieron y desempeñaron las mujeres en el seno de estos estados totalitarios. Cuestiones sobre esta dinámica que queremos resolver en relación con el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos: ¿Logran ver la mezcla de tradicionalismo y modernidad que caracteriza a los movimientos fascistas? ¿Son capaces de identificar las diferencias que existen entre el fascismo y el franquismo?

¿Logran ver la posición netamente inferior que ocupaban las mujeres en el seno de estos estados totalitarios?

3. *Crisis socioeconómica general.* Para que el fascismo surja en un determinado país, se tiene que dar una situación de crisis general que amenace a buena parte de la población. Con el inicio de esta crisis, la clase dominante tradicional se ve incapaz de controlar la situación política, demostrando así su ineptitud para dirigir la movilización de masas, y pide ayuda al fascismo, que es visto como una especie de religión política que promete la salvación mesiánica (Kershaw 1989, 132-133). En este sentido, el fascismo nunca habría pasado a la historia si no hubiera sido por la Gran Depresión y la enorme repercusión que ésta tuvo en Alemania, un país que por su posición geográfica y su potencial económico-militar estaba llamado a desempeñar un papel político de primer orden en Europa con cualquier forma de gobierno (Hobsbawm 2011, 136). Lo que buscamos con el análisis de esta tercera dimensión es, en primer lugar, hacer ver a los alumnos qué condiciones económicas y sociales se tienen que dar para que surja un movimiento de carácter fascista; en segundo lugar, poner de manifiesto el desconcierto, miedo y situación general de crisis que provocó el Crac del 29; y, en tercer lugar, subrayar la importancia que tuvo Alemania para el triunfo del fascismo a nivel mundial, pues si este movimiento hubiera quedado limitado a los confines de Italia, jamás habría alcanzado las dimensiones que alcanzó. Cuestiones que queremos resolver sobre esta dimensión en relación con el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos: ¿Logran identificar las condiciones socioeconómicas que se tienen que dar para que surja un movimiento de carácter fascista? ¿Son capaces de relacionar la aparición del fascismo con la situación general de crisis que existe en Europa tras la Primera Guerra Mundial? ¿Logran ver cómo el Crac del 29 contribuyó a la consolidación de este movimiento? ¿Son capaces de relacionar la dimensión mundial que éste alcanzó con su triunfo en Alemania?
4. *Carácter imperialista y militarista.* En la aparición y conquista del poder por parte del fascismo, el militarismo ocupa siempre una posición fundamental y el movimiento tiende a favorecer al ejército y a la policía, buscando con ello su colaboración, pues estos cuerpos armados tienen una determinada capacidad para la coerción física y la represión. Por otro lado, el fascismo también tiene un marcado carácter imperialista con una serie de objetivos internacionales que busca alcanzar por medio de una vía expansionista agresiva, siendo fundamental la guerra frente a

la diplomacia. ¿Qué buscamos con el análisis de esta cuarta dimensión? En primer lugar, concienciar a los alumnos acerca de la importancia que las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado tienen en la conquista y mantenimiento del poder por parte del fascismo y, en segundo lugar, mostrar a los estudiantes su marcado carácter imperialista, belicista y agresivo. Cuestiones que buscamos resolver sobre esta dimensión en relación con el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos: ¿Comprenden el importante papel de la policía y el ejército en la conquista y mantenimiento del poder por parte del fascismo? ¿Son capaces de ver su marcado carácter imperialista y belicista?

5. *Rechazo a los principios liberales, a la democracia parlamentaria y a los movimientos obreros.* El ascenso de la derecha radical tras la Primera Guerra Mundial fue una respuesta clara a las amenazas socialista, comunista, anarquista y obrera. El fascismo surgió allí donde la amenaza bolchevique era mayor. Fue una respuesta al peligro de la revolución social, al fortalecimiento de la clase obrera, a la Revolución de Octubre y al leninismo. Lenin era el símbolo de esta amenaza, pero lo verdaderamente preocupante era el fortalecimiento, la confianza y el radicalismo que estaba adquiriendo la clase obrera. El objetivo del análisis de esta quinta dimensión es hacer ver a los alumnos la estrecha relación existente entre la aparición del fascismo y la amenaza de una revolución social. Cuestiones que buscamos resolver en relación con el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos: ¿Son capaces de establecer relaciones coherentes entre el surgimiento del movimiento fascista y la amenaza de una revolución? ¿Logran ver que, más allá de la figura de Lenin y la Revolución bolchevique, lo que realmente preocupaba a las clases dirigentes tradicionales era la organización y el fortalecimiento de la clase obrera?
6. *Burguesía y clases medias como principales aliados.* Desde su fase embrionaria, cuando está organizado en bandas armadas frente a la ofensiva proletaria, el fascismo va a encontrar a uno de sus principales aliados en la burguesía, en la clase dominante tradicional. El fascismo “está sostenido de una manera declarada por círculos del gran capital” (Poulantzas 1973, 91). La burguesía y el movimiento fascista están en el mismo barco, unidos por las reglas del capitalismo (Sohn-Rethel 1987, 101). Ante una situación de crisis general, como la que se da en Europa en el período de entreguerras, la única manera de que la burguesía recupere su poder es volviendo a la acumulación capitalista más absoluta, que solamente puede lograrse con la capacidad del Estado para reprimir. Por otra parte, dado que tenía serias dificultades

para atraer a los elementos tradicionales de la sociedad, que estaban en manos de la Iglesia -contraria a la laicidad del régimen-, y era el enemigo jurado de la clase obrera organizada, el fascismo encontrará a otro de sus principales aliados en las clases medias, formadas por una serie de individuos que temen proletarizarse o ven que ya no pueden ascender más en la escala social, y también contará con el apoyo de las clases trabajadoras no afiliadas al movimiento obrero. El objetivo del análisis de esta última dimensión es hacer ver a los alumnos la estrecha relación existente entre el fascismo y las clases medias y altas. Cuestiones que queremos resolver en relación con el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos: ¿Logran identificar las causas que motivaron a las clases medias y altas a apoyar al fascismo? ¿Saben argumentar por qué los sectores más tradicionales de la sociedad no lo hicieron?

#### 4. METODOLOGÍA

En lo que se refiere a la metodología desarrollada, en primer lugar, debemos señalar los grupos de docencia con los que hemos llevado a cabo nuestro proyecto de innovación-investigación. En este sentido, antes de iniciar la segunda fase de prácticas, nos pusimos en contacto con nuestro tutor en el Centro con el objetivo de averiguar con qué grupo o grupos íbamos a trabajar, y éste nos comunicó que él daba clase a cuatro grupos: uno de 3º de la ESO, a quien impartía Geografía, y tres de 2º de Bachiller, a quienes daba, además de Geografía, Historia de España. Sin embargo, antes de ponernos en contacto con él, nosotros ya habíamos empezado a trabajar en nuestro proyecto, centrándolo desde un primer momento en el concepto de “fascismos”. En consecuencia, cuando el tutor nos indicó los grupos con los que podíamos trabajar, decidimos llevar a cabo nuestra experiencia con los alumnos de 2º de Bachiller, dentro de la asignatura de Historia de España, para así aprovechar la parte del trabajo que ya habíamos realizado hasta entonces.

Trabajar con el grupo de mayor edad del Instituto tiene sus ventajas e inconvenientes. En este sentido, la ventaja más importante quizás sea la madurez intelectual que estos alumnos presentan, y es que, como hemos visto en el apartado de ‘contexto teórico del estudio’, no es lo mismo llevar a cabo un aprendizaje por conceptos con un niño de 1º de la ESO -12/13 años- que con uno de 2º de Bachiller -17/18 años-. Sin embargo, también hay un inconveniente muy importante que a nosotros nos ha condicionado muchísimo, y es que, a la hora de impartir clase a los alumnos de este curso, hay que tener en cuenta un factor muy importante: las exigencias temporales que marca la selectividad. En todos los cursos, los profesores deben plantear el calendario de tal manera que todo el temario sea impartido, y esto se agudiza en el caso de los alumnos de 2º de Bachiller. En este sentido, la planificación previa del temario por parte del profesor hizo que sólo tuviéramos una sesión por grupo para llevar a cabo nuestra experiencia. En consecuencia, de las seis dimensiones que queríamos trabajar en un primer momento, solamente pudimos llevar a cabo el análisis de las tres primeras: 1) autoridad carismática y culto al líder, 2) tradicionalismo y modernidad, y 3) crisis socioeconómica general.

##### *1. Autoridad carismática y culto al líder.*

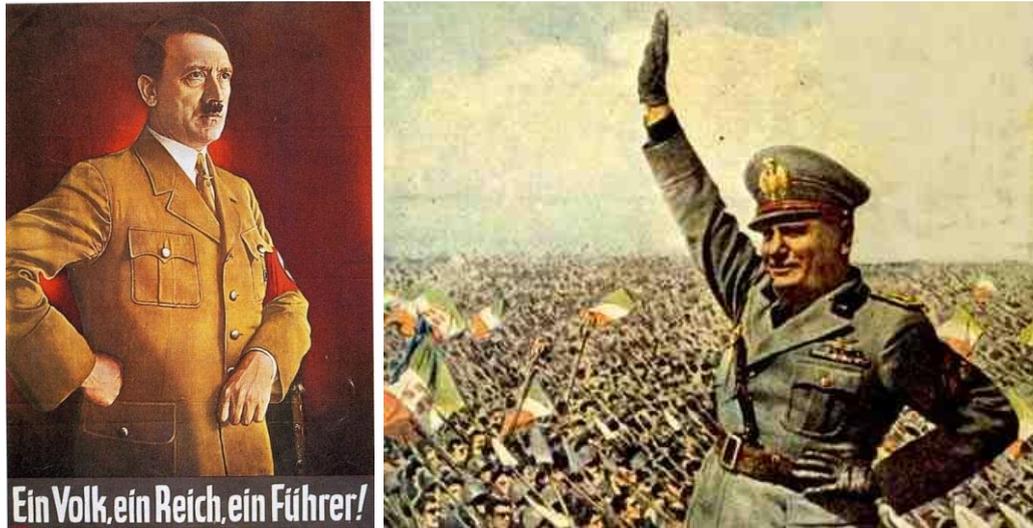
Descripción de la dimensión: El carisma ocupa una posición fundamental en los movimientos fascistas, siendo la base del seguimiento de masas y del sistema político.

Sin embargo, este poder carismático es muy inestable: aparece en situaciones de crisis y puede derrumbarse en cualquier momento si no se cumplen las expectativas.

Actividades con los estudiantes:

1. Visualización y análisis de tres videos en los que aparecen los discursos de dos líderes fascistas: Hitler y Mussolini. El objetivo de esta actividad es hacer ver a los alumnos el carisma que tenían estos dirigentes, lo convincentes que podían llegar a ser sus argumentos y la fuerza y seguridad que transmitían con sus discursos. Estos vídeos duran un total de 10 minutos y, tras su visualización, dejamos a los estudiantes algo de tiempo para responder una serie de cuestiones relacionadas con su contenido. Vídeos:
  - a. Discurso de Hitler sobre los judíos:  
<https://www.youtube.com/watch?v=J6VSQx0VGx4>
  - b. Discurso de Hitler sobre el triunfo de la voluntad:  
<https://www.youtube.com/watch?v=29jDQgETNNo>
  - c. Discurso de Mussolini sobre la importancia de la marina:  
<https://www.youtube.com/watch?v=OQO6mReZxE>
2. Reflexión sobre el culto al líder existente en los estados fascistas a partir del análisis y comentario de una serie de imágenes. Este culto al líder está estrechamente vinculado al concepto de autoridad carismática. El objetivo de esta actividad es mostrar a los alumnos la idolatría que existía hacia estos dirigentes, que eran representados en algunas ocasiones como auténticos mesías, como salvadores de la patria. Imágenes analizadas:





## 2. *Tradicionalismo y modernidad*

Descripción de la dimensión: El fascismo defiende muchos valores tradicionales, denunciando, por ejemplo, la emancipación de la mujer, y muestra un rechazo claro hacia la cultura moderna. Sin embargo, en el período de entreguerras, no recurrió a los “guardianes históricos” del orden conservador, como son la Iglesia y la monarquía, sino que abogó por una nueva premisa de gobierno basada en un liderazgo personalista y laico y legitimado por el respaldo de las masas.

Actividades con los estudiantes:

1. Reflexión sobre los valores tradicionales que defiende el fascismo -como la familia- a partir del análisis y comentario de una serie de imágenes, cuyo tratamiento vendría a complementar el análisis de la dimensión anterior. El objetivo de esta actividad es hacer ver a los alumnos que, desde el punto de vista ideológico, el fascismo era un firme defensor de los valores más tradicionales, pero que, desde el punto de vista político, defendía un sistema de gobierno más moderno, no monárquico, basado en un liderazgo personalista y laico y legitimado por las masas. Imágenes analizadas:



2. Reflexión sobre el papel de la mujer en el seno de estos estados fascistas a partir del análisis y comentario de dos imágenes y dos textos. El objetivo de esta segunda actividad es complementar el ejercicio anterior y mostrar a los estudiantes qué función social debían cumplir las mujeres según el pensamiento fascista. Imágenes analizadas:



Textos analizados:

*“La concesión de la igualdad de derechos a las mujeres, lo que exige el marxismo, en realidad, no otorga los mismos derechos. En su lugar, constituye una privación de derechos, ya que atrae a las mujeres a ámbitos de la sociedad en la que son inferiores. La mujer tiene su propio campo de batalla. Con cada niño que trae al mundo, lucha su batalla para la nación.”* Adolf Hitler en un discurso del año 1935.

“El valor de una nación se muestra en la disposición de sus mujeres a ser madres valiosas. [...] Alemania debe volver a ser una tierra fértil de madres y niños [...] la existencia o no existencia de nuestro pueblo depende de las madres”. Mayer, eugenista nazi.

### 3. Crisis socioeconómica general

Descripción de la dimensión: Para que el fascismo surja en un determinado país, se tiene que dar una situación de crisis general que amenace a buena parte de la población. Con el inicio de esta crisis, la clase dominante tradicional se ve incapaz de controlar la situación política, demostrando así su ineptitud para dirigir la movilización de masas, y pide ayuda al fascismo, que es visto como una especie de religión política que promete la salvación mesiánica (Kershaw 1989, 132-133). En este sentido, el fascismo nunca habría pasado a la historia si no hubiera sido por la Gran Depresión y la enorme repercusión que ésta tuvo en Alemania, un país que por su posición geográfica y su potencial económico-militar estaba llamado a desempeñar un papel político de primer orden en Europa con cualquier forma de gobierno (Hobsbawm 2011, 136).

Actividades con los estudiantes:

1. Reflexión sobre la situación general de crisis que experimentó Alemania tras la Primera Guerra Mundial a partir del análisis y comentario de una serie de imágenes con las que se pretende mostrar a los alumnos la aguda hiperinflación sufrida por esta nación en el periodo de entreguerras -cuando el marco perdió prácticamente todo su valor- y la pobreza generalizada que existía, con largas filas de personas esperando recibir algún alimento. El objetivo de esta actividad es hacer que los alumnos sean capaces de establecer relaciones coherentes entre la crisis general del momento y el ascenso del fascismo. Imágenes analizadas:





Date:	German Marks needed to buy one ounce of gold
Jan 1919.....	170.00
Sept 1919.....	499.00
Jan 1920.....	1,340.00
Sept 1920.....	1,201.00
Jan 1921.....	1,349.00
Sept 1921.....	2,175.00
Jan 1922.....	3,976.00
Sept 1922.....	30,381.00
Jan 1923.....	372,477.00
Sept 1923.....	269,439,000.00
Oct 2, 1923.....	6,631,749,000.00
Oct 9, 1923.....	24,868,950,000.00
Oct 16, 1923.....	84,969,072,000.00
Oct 23, 1923.....	1,160,552,882,000.00
Oct 30, 1923.....	1,347,070,000,000.00
Nov 5, 1923.....	8,700,000,000,000.00
Nov 30, 1923.....	87,000,000,000,000.00



\*\*\*

Éstas han sido las dimensiones analizadas, las actividades realizadas y los recursos que hemos utilizado de forma ordenada en el transcurso de nuestro proyecto. En lo que se refiere a los instrumentos y procedimientos de obtención de la información para evaluar la experiencia, al inicio de la clase, repartimos a los alumnos unos cuestionarios con una serie de preguntas relacionadas con los diferentes vídeos, textos e imágenes tratados. De esta manera, a partir de las respuestas proporcionadas por los estudiantes, hemos podido evaluar el grado de comprensión de las dimensiones analizadas, resultados que presentaremos y comentaremos en los siguientes apartados del proyecto. El cuestionario que hemos repartido a los alumnos ha sido el siguiente:

### **DIMENSIÓN 1. AUTORIDAD CARISMÁTICA**

*Actividad 1:* Explica las principales conclusiones a las que has llegado tras la visualización de estos vídeos. ¿Qué emociones te han transmitido estos discursos? ¿Te han parecido convincentes los argumentos de estos líderes? ¿Consideras que lograban convencer con ellos a sus oyentes/simpatizantes/seguidores? ¿Qué opinas sobre estos líderes políticos? ¿Te han parecido carismáticos?

*Actividad 2:* Piensa en el discurso político de un líder actual y enumera las diferencias que se te ocurran entre ambos tipos de discursos.

### **DIMENSIÓN 2. CULTO AL LÍDER**

*Actividad 1:* ¿Cómo son representados los líderes políticos que aparecen en estas imágenes?

*Actividad 2:* Observa la imagen y responde a las siguientes cuestiones:

1. ¿Quién aparece en ella?
2. ¿Cómo es representado?
3. ¿Por qué crees que es representado de esta manera?
4. Desde el punto de vista de la simbología, ¿puedes identificar algún símbolo? ¿Qué significado tiene?
5. ¿Qué sensación transmite la imagen en su conjunto?

*Actividad 3:* Explica las principales conclusiones a las que has llegado tras la visualización de estas imágenes que representan a los principales líderes fascistas.

### **DIMENSIÓN 3. TRADICIONALISMO Y MODERNIDAD**

*Actividad 1:* Observa las imágenes y responde a las cuestiones: ¿Qué representan estos carteles? ¿Qué valores piensas que quería transmitir el gobierno alemán con su publicación?

*Actividad 2:* Observa las imágenes, lee los textos y responde a las siguientes cuestiones:

1. En base al contenido de estos carteles y textos, explica qué papel debían desempeñar las mujeres en el seno de estos estados totalitarios. ¿Supone un avance o un retroceso para ellas?
2. ¿Por qué Hitler pensaba que las mujeres no debían gozar de los mismos derechos que los hombres? Según él, ¿cuál debía ser el “campo de batalla” del género femenino?
3. Relaciona estas imágenes y textos con los carteles que muestran a la familia tradicional alemana.
4. Analizadas estas tres primeras características del movimiento fascista, ¿dirías que se trata de un movimiento tradicionalista o moderno? Razona tu respuesta.

### **DIMENSIÓN 4. CRISIS SOCIOECONÓMICA GENERAL**

*Actividad 1:* Observa estas imágenes y explica lo que veas.

*Actividad 2:* Observa estas imágenes y explica lo que veas.

*Actividad 3:* ¿Serías capaz de relacionar estas imágenes que representan la precariedad con el ascenso del fascismo?

## **5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**

### **5.1. Relato sintético de la aplicación práctica de lo planificado**

Como ya hemos señalado en el apartado anterior, los alumnos con los que hemos llevado a cabo nuestro proyecto de innovación-investigación han sido los de 2º de Bachiller, curso que se estructura en tres grupos: uno de Ciencias de la Salud (grupo A) y dos de Humanidades y Ciencias Sociales (grupos B y C), cada uno de los cuales cuenta con unos 18 estudiantes. El desarrollo de esta experiencia nos ha ocupado un total de 3 sesiones, cada una de ellas con un grupo. En este sentido, como ya hemos indicado más arriba, al vernos obligados a limitar el desarrollo de nuestro proyecto a una sesión por grupo, solamente hemos podido analizar tres de las seis dimensiones que teníamos planeadas en un primer momento.

La primera de estas sesiones la llevamos a cabo el día jueves 20 de abril, a las 8:30 de la mañana, con el grupo B, el menos numeroso de los tres. En lo que se refiere a la dinámica seguida, en primer lugar, explicamos brevemente a los alumnos la estructura que íbamos a seguir en la sesión y, una vez explicada esta dinámica, pasamos a abordar la primera característica del movimiento fascista que queríamos que entendieran: la autoridad carismática. Para trabajar esta primera dimensión, proyectamos 3 vídeos en los que aparecían los discursos de dos líderes fascistas: Hitler y Mussolini. Estos vídeos tenían una duración de 10 minutos y, tras su visualización, dejamos a los estudiantes algo de tiempo para responder a una serie de cuestiones relacionadas con su contenido.

Una vez analizada la ‘autoridad carismática’ del movimiento fascista, pasamos a trabajar la segunda característica: el culto al líder. En este sentido, como ya hemos indicado en el apartado de ‘metodología’, las actividades que planteamos para analizar esta segunda dimensión estuvieron basadas en el análisis y comentario de una serie de imágenes.

Trabajadas las dos primeras características del fascismo, pasamos a abordar la tercera dimensión -tradicionalismo y modernidad-, cuyo análisis centramos en la visualización de una serie de imágenes y la lectura de dos textos. Finalmente, la última característica que analizamos fue la ‘crisis socioeconómica general’, cuyo tratamiento también basamos en la visualización y comentario de una serie de fotografías.

Al terminar el análisis de cada una de las características, y antes de abordar la siguiente, dejábamos a los alumnos algo de tiempo para responder a las preguntas del cuestionario

relacionadas con la dimensión en cuestión y, una vez respondidas las preguntas, les explicábamos brevemente qué esperábamos que hubieran entendido con su análisis. Finalizada la sesión, pasamos a recoger los diversos cuestionarios con las respuestas de los alumnos, que serán nuestro principal instrumento de obtención de la información para evaluar la experiencia.

La siguiente sesión en la que abordamos el proyecto tuvo lugar al día siguiente, jueves 21 de abril, a las 9:25, con los alumnos del grupo A, modalidad de Ciencias de la Salud. Para ello, pusimos en práctica la misma dinámica que el día anterior, aunque desarrollada de una manera más eficaz en lo que se refiere al control del tiempo, ya que en la sesión anterior tuvimos que darnos prisa para poder analizar las 4 dimensiones. En este caso, al contar con la experiencia previa, pudimos llevar a cabo todas las actividades de una manera más cómoda, pausada y eficaz. Finalmente, la última sesión que dedicamos al desarrollo del proyecto tuvo lugar ese mismo día, a las 12:45, con los alumnos del grupo C, y la dinámica seguida fue exactamente la misma.

En términos generales, podemos decir que las tres sesiones que hemos dedicado al desarrollo de la experiencia han transcurrido con total normalidad: los alumnos han prestado atención, han guardado silencio, han mostrado interés y han hecho preguntas. En lo que se refiere a las dificultades que hemos tenido, la única reseñable ha sido la ya mencionada limitación temporal impuesta por el profesor debido a la necesidad de impartir todo el temario de cara a selectividad, por un lado, y de cara a los exámenes ya programados, por otro. En este sentido, analizar seis dimensiones con sus respectivas actividades en una única sesión es tremendamente complicado. Es por ello que hemos tenido que modificar el planteamiento original y trabajar únicamente las dimensiones que hemos considerado más importantes.

## **5.2. Exposición del análisis de la información extraída para la evaluación**

A continuación, vamos a exponer los resultados de la experiencia que hemos podido obtener gracias a los cuestionarios con preguntas repartidos a los alumnos al principio de la clase. Para ello, vamos a analizar el grado de comprensión mostrado por los estudiantes en cada dimensión por separado, siguiendo el orden de análisis que hemos desarrollado en clase y tomando como referencia las cuestiones planteadas en el apartado de hipótesis-acción.

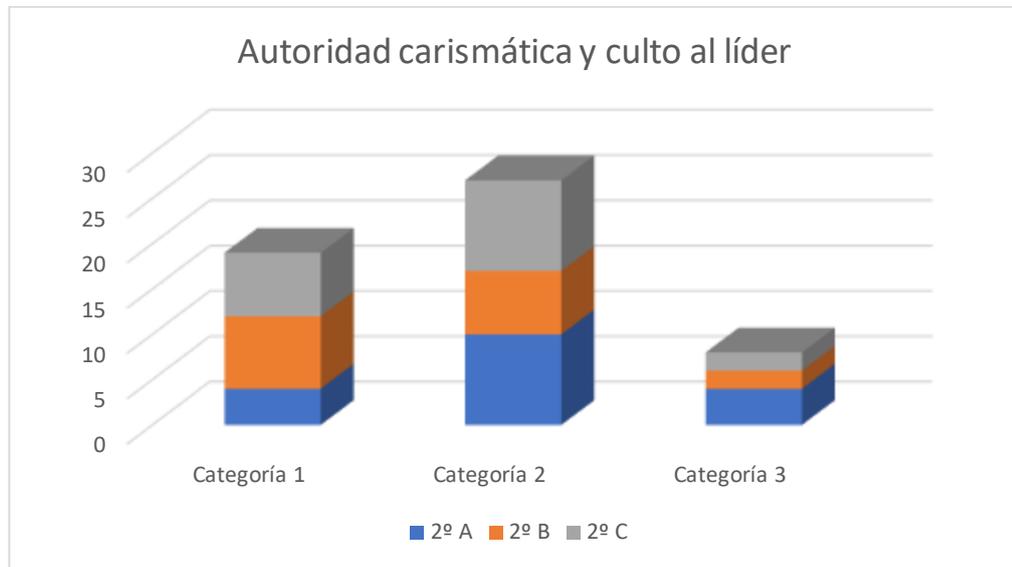
Dimensión 1: Autoridad carismática y culto al líder.

*¿Logran identificar correctamente a los principales líderes fascistas del periodo de entreguerras? ¿Son capaces de señalar las principales características de su discurso? ¿Logran ver las principales diferencias que hay entre un discurso de este tipo y el discurso de un líder político actual? ¿Establecen relaciones coherentes entre el modo de representar a estos dirigentes en los cuadros y el fenómeno de culto al líder? ¿Logran identificar al carisma y el culto al líder como dos pilares fundamentales en el triunfo y mantenimiento del poder por parte del fascismo?*

Descripción de las categorías halladas en el análisis:

1. Categoría 1: Los alumnos logran identificar a los principales líderes fascistas, pero no terminan de señalar las características más relevantes de su discurso. Ejemplo: “Hitler y Mussolini hablan transmitiendo un cierto grado de violencia [...] los políticos actuales se dirigen al público y hablan con una actitud menos violenta”. Por otro lado, a partir de las imágenes mostradas, observan que estos dirigentes son representados de una forma más o menos imponente, pero no relacionan esta representación con el fenómeno de culto al líder. Ejemplo: “Hitler es representado en primer plano, por encima del resto de las personas, para demostrar que es una persona grande, que tiene el liderazgo”.
2. Categoría 2: Los alumnos logran identificar a los principales líderes fascistas y las características más relevantes de su discurso. Ejemplo: “Estos discursos transmiten fuerza, seguridad y tienen un gran poder de convicción”. Además, logran establecer relaciones coherentes entre la forma en que estos dirigentes son representados en las imágenes y el fenómeno de culto al líder. Ejemplo: “son representados solos (mostrando liderazgo) [...] están por encima de los demás [...] estas imágenes transmiten la grandeza de Hitler, haciendo hincapié exclusivamente a él y a su símbolo [...] hay un liderazgo absoluto”; “son representados casi como dioses”; “aparecen representados como seres superiores a los que hay que rendir culto. Se muestran fuertes, como héroes guiando al pueblo”.
3. Categoría 3: Además de identificar a los principales líderes fascistas, las características más relevantes de su discurso y relacionar la forma en que son representados con el fenómeno de culto al líder, los alumnos son capaces de identificar y explicar el significado de los diversos símbolos que aparecen en los

cuadros y carteles. Ejemplo: “la luz tiene un significado celestial, de divinidad, y el águila es el símbolo de los fascismos”.

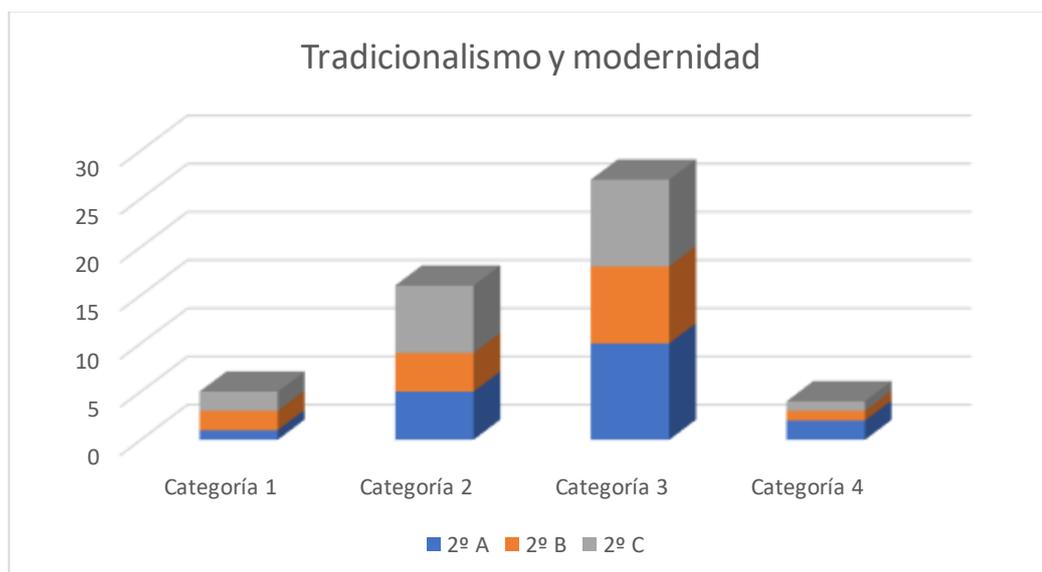


## Dimensión 2. Tradicionalismo y modernidad

*¿Logran señalar los principales valores que defiende el fascismo? ¿Son capaces de ver la posición netamente inferior que ocupaban las mujeres en el seno de estos estados totalitarios? Analizadas las dos primeras dimensiones, ¿logran ver la mezcla de tradicionalismo y modernidad que caracteriza a los movimientos fascistas?*

- Categoría 1: A partir de las imágenes analizadas, no logran identificar los valores principales que defiende el fascismo. Ejemplo: “las imágenes analizadas pretenden transmitir bienestar y difusión de la raza aria evitando otro tipo de genética perteneciente a los judíos”. Tampoco llegan a comprender del todo el papel netamente inferior que ocupaban las mujeres en el seno de estos estados: “Se pretende dar un papel importante a la mujer, destacando la importancia de procrear y educar niños”.
- Categoría 2: No logran identificar los principales valores que buscaba transmitir el estado fascista alemán con la publicación de sus carteles, pero sí ven el papel netamente inferior que ocupaban las mujeres. Ejemplo: “las imágenes quieren transmitir la unión de la nación de los alemanes [...] porque unidos pueden hacer todo [...] las mujeres debían ser madres y cuidar a sus hijos [...] solo trayendo niños al mundo podrían colaborar con la ayuda a la nación”.

- Categoría 3: A partir de las imágenes analizadas, logran identificar los principales valores que defendía el fascismo. Ejemplo: “Estos carteles transmiten el valor de unión familiar [...] lo ideal es una familia que tenga muchos hijos y esté unida. Se ve que quieren que sea de raza pura, representándolas con características muy alemanas”. De igual modo, logran ver el papel netamente inferior que ocupaban las mujeres en el seno de estos estados, comparando su situación aquí con la que tenían en otros países. Ejemplo: “lo que querían es que las mujeres sirvieran para traer hijos al mundo, era su única función [...] las mujeres son tratadas como meras incubadoras andantes [...] algunos países ya habían legalizado su voto [...] en algunos lugares del mundo la mujer ya había entrado en el mundo laboral”. Sin embargo, siguen sin identificar el fascismo como una mezcla de tradicionalismo ideológico y modernismo político.
- Categoría 4: Además de identificar los principales valores tradicionales que defendía el fascismo y ver el papel netamente inferior que ocupaban las mujeres en el seno de estos estados, los alumnos son capaces de identificar el movimiento fascista como una mezcla de tradicionalismo y modernidad. Ejemplo: “el fascismo es una mezcla de tradicionalismo y modernidad, pues es un movimiento que rechaza la emancipación de la mujer [...] pero no busca el apoyo del gobierno o la Iglesia, sino de las masas”.

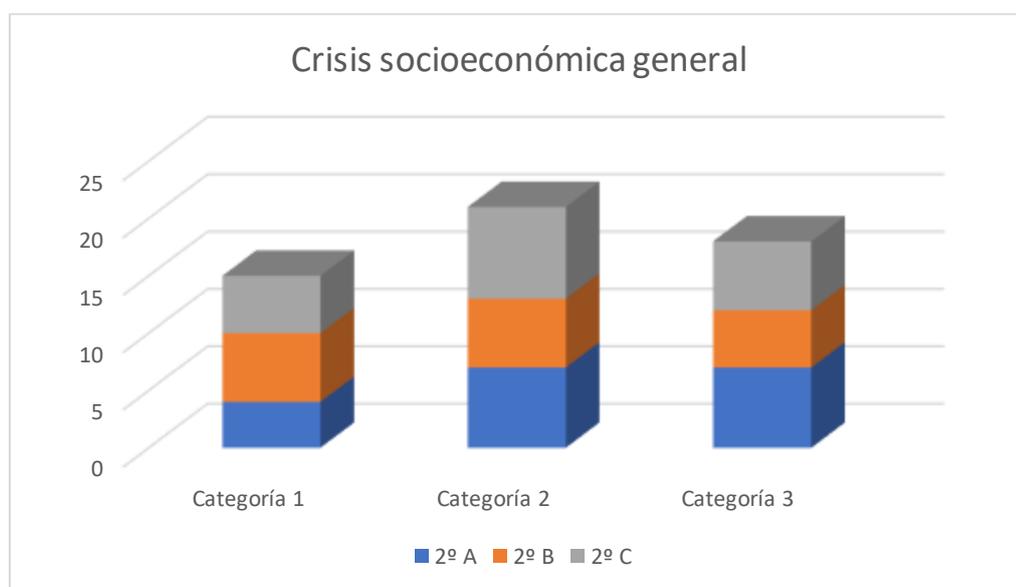


### Dimensión 3. Crisis socioeconómica general

*¿Logran identificar las condiciones socioeconómicas que se tienen que dar para que surja un movimiento de carácter fascista? ¿Son capaces de relacionar la aparición del*

*fascismo con la situación general de crisis que existe en Europa tras la Primera Guerra Mundial?*

1. Categoría 1: No logran interpretar correctamente las imágenes analizadas, ni entienden el significado de algunos de los términos tratados, como 'inflación'. Ejemplo: “en el año 1919 al dinero no le daban mucha importancia porque lo utilizaban para jugar (hacer pirámides y cometas), hacer hogueras, tirarlo por la calle”; “después de la inflación, en la que a todos les sobraba el dinero...”.
2. Categoría 2: Los alumnos interpretan correctamente las imágenes analizadas, pero no logran establecer relaciones coherentes entre la situación de precariedad existente y el ascenso del fascismo, plasmando en el cuestionario ideas que nada tienen que ver con la dimensión analizada. Ejemplo: “el Estado en lugar de utilizar el dinero en el pueblo y solucionar la pobreza, se lo quedaban los altos cargos y lo empleaban para armamento y fines militares”; “el ascenso lleva a la precariedad de las clases más bajas”; “el fascismo hizo que el dinero pasara a no valer nada”.
3. Categoría 3: Los alumnos interpretan correctamente las imágenes analizadas y son capaces de establecer relaciones coherentes entre la situación de precariedad existente y el ascenso del fascismo. Ejemplo: “el fascismo llegó debido a la pobreza alemana. El dinero perdió su valor y había gran escasez de alimentos. Por lo tanto, la llegada del fascismo se debió a la gran crisis en la que Alemania estaba inmersa, y de la que los anteriores políticos no supieron salir”; “en estas situaciones de desesperación siempre ascienden los extremos”.



## 6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

¿Cuáles son las principales conclusiones a las que hemos llegado tras analizar estas dimensiones con los alumnos de 2º de Bachiller? En términos generales, podemos decir que los estudiantes no han llegado a comprender del todo las dimensiones o rasgos del movimiento fascista que hemos planteado. En este sentido, es cierto que el fascismo es un concepto abstracto tremendamente difícil de analizar. Ni siquiera los historiadores contemporáneos terminan de ponerse de acuerdo sobre cuáles son sus características más importantes. Así pues, consideramos lógico que los alumnos encuentren ciertas dificultades a la hora de analizarlo. Aun con todo, algunos de ellos sí han mostrado una elevada capacidad de comprensión, situándose en las categorías más complejas de cada dimensión.

Tal como podemos observar en los gráficos del apartado anterior, de las tres dimensiones que hemos analizado, las más difíciles de comprender por los alumnos de los tres grupos han sido las dos primeras -autoridad carismática y culto al líder, y tradicionalismo y modernidad- y la más asequible ha sido la última, la crisis socioeconómica general. A continuación, vamos a analizar la comprensión de cada una de estas dimensiones por separado, para después comparar los resultados obtenidos por los alumnos de cada grupo.

En lo que se refiere a la primera dimensión analizada, la de ‘autoridad carismática y culto al líder’, de los 54 alumnos que conforman el curso de 2º de Bachiller:

- 19 se enmarcan en la primera categoría, es decir, logran identificar a los principales líderes fascistas, pero no las características más relevantes de su discurso. Además, a partir de las imágenes mostradas, observan que estos dirigentes son representados de una forma más o menos imponente, pero no relacionan esta representación con el fenómeno de culto al líder. De estos 18 alumnos: 4 son del grupo A, 8 del grupo B y 7 del grupo C.
- 27 se enmarcan en la segunda categoría, es decir, logran identificar a los principales líderes fascistas y las características más relevantes de su discurso, y establecen relaciones coherentes entre la forma en que estos dirigentes son representados y el fenómeno de culto al líder. De estos 27 alumnos: 10 son del grupo A, 7 del B y otros 10 del C.
- 8 se enmarcan en la última categoría, es decir, además de identificar a los principales líderes fascistas, las características más relevantes de su discurso y

relacionar la forma en que son representados con el fenómeno de culto al líder, son capaces de identificar y explicar el significado de los diversos símbolos que aparecen en los cuadros y carteles. De estos 8 alumnos, la mitad son del grupo A, 2 del grupo B y otros 2 del C.

Por lo tanto, en lo que se refiere a la primera dimensión, la mayor parte de los alumnos de 2º de Bachiller se encuentran en la segunda categoría y solamente ocho de ellos han alcanzado el último nivel de comprensión.

Por otro lado, en lo que respecta a la segunda dimensión -tradicionalismo y modernidad- hemos estructurado las respuestas de los alumnos en 4 categorías. En este sentido, de los 54 alumnos:

- 5 se encuentran en la primera categoría, es decir, a partir de las imágenes analizadas, no logran identificar los principales valores que defiende el fascismo, ni llegan a comprender el papel netamente inferior que ocupaban las mujeres en el seno de estos estados. De estos 5 alumnos: 1 es del grupo A, 2 del B y otros 2 del C.
- 16 se enmarcan en la segunda categoría, es decir, no logran identificar los principales valores que buscaba transmitir el estado fascista alemán con la publicación de sus carteles, pero sí ven el papel netamente inferior que ocupaban las mujeres. De estos 16 alumnos: 5 son del grupo A, 4 del B y 7 del C.
- 27 se encuadran en la tercera categoría, es decir, a partir de las imágenes analizadas, logran identificar los principales valores que defendía el fascismo y ver el papel netamente inferior que ocupaban las mujeres en el seno de estos estados, comparando su situación aquí con la que tenían en otros países. Sin embargo, siguen sin identificar el fascismo como una mezcla de tradicionalismo ideológico y modernismo político. De estos 27 alumnos: 10 son del grupo A, 8 del B y 9 del C.
- Finalmente, 4 de los 54 alumnos han logrado alcanzar la categoría más compleja de entender, es decir, además de identificar los principales valores tradicionales que defendía el fascismo y ver el papel netamente inferior que ocupaban las mujeres en el seno de estos estados, han sido capaces de identificar el movimiento fascista como una mezcla de tradicionalismo y modernidad. De estos 4 alumnos: 2 son del grupo A, 1 del B y otro del C.

Así pues, en lo que se refiere a esta segunda dimensión, la mayoría de los estudiantes han logrado alcanzar la tercera categoría y solamente cuatro de ellos han comprendido a la perfección la idea que les queríamos transmitir, esto es, el fascismo como una mezcla de tradicionalismo y modernidad.

Finalmente, en lo que se refiere a la última dimensión, la de crisis socioeconómica general, como ya hemos indicado, ha sido la más fácil de comprender por los estudiantes. En este sentido, de los 54 cuestionarios recogidos:

- 15 están en la primera categoría, es decir, no logran interpretar correctamente las imágenes analizadas, ni entienden el significado de algunos de los términos tratados, como ‘inflación’. De estos 15 alumnos, 4 son del grupo A, 6 del grupo B y 5 del C.
- 21 se ubican en la segunda categoría, es decir, interpretan correctamente las imágenes analizadas, pero no logran establecer relaciones coherentes entre la situación de precariedad existente y el ascenso del fascismo. De estos 21 alumnos, 7 son del grupo A, 6 del B y 8 del C.
- 18 estudiantes han logrado alcanzar la última categoría, es decir, interpretan correctamente las imágenes analizadas y son capaces de establecer relaciones coherentes entre la situación de precariedad existente y el ascenso del fascismo. De estos 18 alumnos, 7 son del grupo A, 5 del B y 6 del C.

Así pues, en lo que se refiere a esta última dimensión, aunque la mayoría de estudiantes están en la segunda categoría, podemos ver como el número de alumnos que alcanzan el nivel de comprensión más complejo es más elevado que en los casos anteriores, y es que hemos pasado de 8 estudiantes en la primera dimensión y 4 en la segunda, a 18 en la tercera. En este sentido, pensamos que esto se puede deber a que los alumnos entienden con mayor facilidad cuáles pueden ser las consecuencias políticas de una situación de crisis general, que los términos más abstractos como “autoridad carismática” o la mezcla de aspectos tradicionales y modernos en un mismo movimiento.

En cualquier caso, en términos generales, de los tres grupos estudiados, el que ha mostrado una mayor capacidad comprensiva en el análisis de estas dimensiones ha sido el grupo A, modalidad de Ciencias de la Salud, grupo con el que, por otra parte, hemos llevado a cabo la sesión más eficaz en lo que se refiere al control del tiempo. Además, estos alumnos se han mostrado más participativos, planteando diversas preguntas. En este

sentido, quizás haya sido esta la razón que les ha llevado a entender mejor las dimensiones analizadas. En cualquier caso, la diferencia de comprensión entre los alumnos de cada grupo no es muy grande, sino que está bastante equilibrada.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth M. B. (1983). *¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato?*  
Extraído de Booth, M. B. (1983). “Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking”, en *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.
- Carretero M. (2011). *La dificultad para comprender los conceptos históricos*. Extraído de Carretero, M. (2011). “Comprensión y aprendizaje de la historia”, en Rodríguez, L. F. y N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- Carretero, M. y M. Limón (1993). *El estudio de la progresión de las capacidades de comprensión*. Extraído de Carretero, M. y M. Limón. (1993). “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales”, en *Infancia y Aprendizaje*, pp. 62-63, 153-167.
- Casanova, J. (2011). *Europa contra Europa: 1914-1945*. Barcelona: Crítica.
- Chi, M. T. H. y D. R. Rod. (2002). *Aprendizaje como construcción/revisión de modelos mentales*. Extraído y traducido de Chi, M. T. H. y R. D. Rod. (2002). “The Processes and Challenges of Conceptual Change”, en Limón, M. y L. Mason (Eds.). *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp 3-27.
- Hobsbawm, E. (2011). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Kershaw, I. (1989). “El Estado Nazi: ¿Un Estado Excepcional?”, en *Zona abierta*. Octubre - Diciembre de 1989, número 53, pp. 119-148.
- Lee, P. (2011). *Los conceptos asociativos [colligatory concepts]*. Extraído y traducido de Lee P. (2011). “History Education and historical literacy”, en Davies, I. (ed.). *Debates in History Teaching*. Oxon y New York: Routledge, pp. 63-72).
- Marton, F., Runesson U. y A. B. M. Tsui (2004). *Aprendizaje como construcción de 'formas de ver'*. Extraído y traducido de: Marton, F., Runesson, U. y A. B. M. Tsui. (2004). “The Space of Learning”, en Marton F. y A. B. M. Tsui (Eds.),

*Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Nichol J. y J. Dean (1997) *Actividades para el desarrollo conceptual*. Extraído y traducido de Nichol, J. y J. Dean. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge. Pág. 108-117.

Paul R. y L. Elder. (1995). *El contenido es pensar, pensar es el contenido*. Extraído y traducido de Paul, R. y Elder, L. (1995). "Critical Thinking: Content is thinking / thinking is content." *Journal of Developmental Education*, 19(2), pp. 34-35.

Poulantzas, N. (1973). *Fascismo y dictadura: La Tercera Internacional frente al fascismo*. Madrid: Siglo XXI.

Pozo, J. I. (1999). *Aprender requiere hacer explícitas y contrastar las representaciones previas*. Extraído de Pozo, J. I. (1999). "Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional", en *Enseñanza de las ciencias*, 17(3), pp. 513-520.

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

Sohn-Rethel, A. (1987). *The Economy and Class Structure of German Fascism*. Londres: Free Association Books.

VanSledright, B. (2002). *El razonamiento histórico frente al relato identitario*. Extraído y traducido de VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.

VanSledright, B. A. (2013). *Los colligatory concepts como primera línea de interpretación*. Extraído y traducido de VanSledright, B. A. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. New York & London: Routledge.

## ANEXO IV

Materiales empleados en el  
desarrollo del Proyecto de  
Innovación-Investigación.

# FASCISMOS

EN EL PERÍODO DE ENTREGUERRAS

## CARACTERÍSTICAS DE LOS MOVIMIENTOS FASCISTAS

1. Autoridad carismática.
2. Culto al líder.
3. Tradicionalismo y modernidad.
4. Crisis socioeconómica general.

# AUTORIDAD CARISMÁTICA

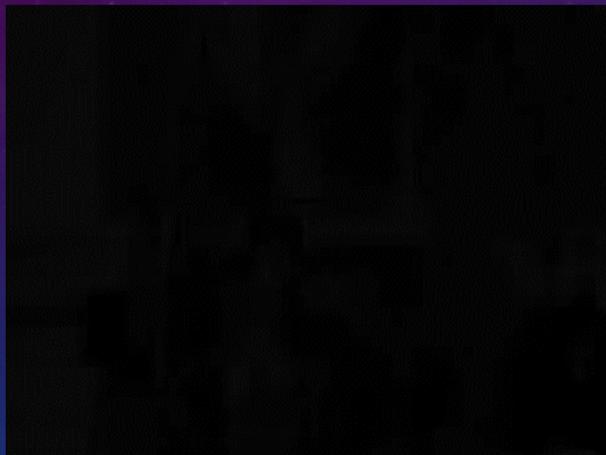
## DISCURSO DE HITLER SOBRE LOS JUDÍOS



## DISCURSO DE HITLER SOBRE EL TRIUNFO DE LA VOLUNTAD



## DISCURSO DE MUSSOLINI SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA MARINA



## PREGUNTAS

*Explica las principales conclusiones a las que has llegado tras la visualización de estos videos.*

1. *¿Qué emociones te han transmitido estos discursos?*
2. *¿Te han parecido convincentes los argumentos de estos líderes?*
3. *¿Consideras que lograban convencer con ellos a sus oyentes/simpatizantes/seguidores?*
4. *¿Qué opinas sobre estos líderes políticos? ¿Te han parecido carismáticos?*

*Piensa en el discurso político de un líder actual y enumera las diferencias que se te ocurran entre ambos tipos de discursos.*

## CULTO AL LÍDER

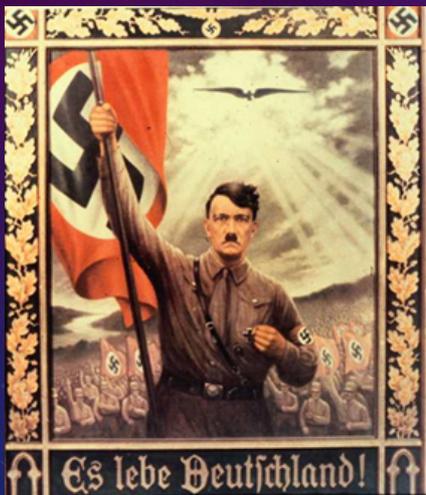
Observa estas imágenes y responde a la cuestión de cómo son representados estos líderes políticos.



Ein Volk, ein Reich, ein Führer!



Observa la imagen y responde a las siguientes cuestiones.



1. ¿Quién aparece en ella?
2. ¿Cómo es representado?
3. ¿Por qué crees que es representado de esta manera?
4. Desde el punto de vista de la simbología, ¿puedes identificar algún símbolo? ¿Qué significado tiene?
5. ¿Qué sensación transmite la imagen en su conjunto?

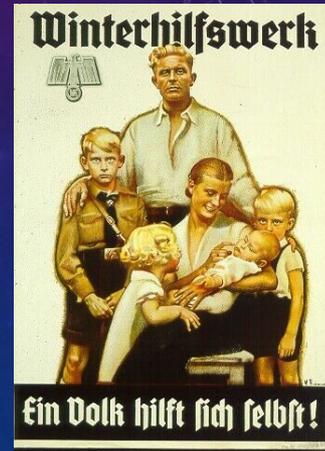
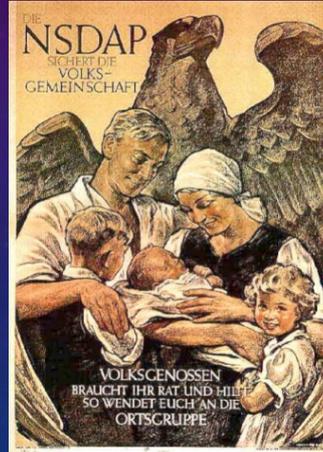
Explica las principales conclusiones a las que has llegado tras la visualización de estas imágenes que representan a los principales líderes fascistas.

## EXPLICACIÓN DE LA AUTORIDAD CARISMÁTICA Y EL CULTO AL LÍDER

El **carisma** ocupa una posición fundamental en los movimientos fascistas, siendo la **base del seguimiento de masas y del sistema político**. Sin embargo, este poder carismático es **muy inestable**: aparece en situaciones de crisis y puede derrumbarse en cualquier momento si no se cumplen las expectativas.

## TRADICIONALISMO Y MODERNIDAD

Observa estas imágenes y responde a las siguientes cuestiones: ¿Qué representan estos carteles? ¿Qué valores piensas que quería transmitir el gobierno alemán con su publicación?



Observa las imágenes, lee los textos y responde a las cuestiones que tienes en la hoja.



“La concesión de la igualdad de derechos a las mujeres, lo que exige el marxismo, en realidad, no otorga los mismos derechos. En su lugar, constituye una privación de derechos, ya que atrae a las mujeres a ámbitos de la sociedad en la que son inferiores. La mujer tiene su propio campo de batalla. Con cada niño que trae al mundo, lucha su batalla para la nación.” Adolf Hitler en un discurso del año 1935.

“El valor de una nación se muestra en la disposición de sus mujeres a ser madres valiosas. [...] Alemania debe volver a ser una tierra fértil de madres y niños [...] la existencia o no existencia de nuestro pueblo depende de las madres”. Mayer, eugenista nazi.



## EXPLICACIÓN DE LA MEZCLA DE TRADICIONALISMO Y MODERNIDAD

El **fascismo** defiende muchos valores tradicionales, denunciando, por ejemplo, la **emancipación de la mujer**, y muestra un **rechazo** claro hacia la **cultura moderna**. Sin embargo, en el período de entreguerras, **no recurrió** a los “guardianes históricos” del orden conservador, como son la **Iglesia** y la **monarquía**, sino que abogó por una **nueva premisa de gobierno** basada en un **liderazgo personalista y laico** y legitimado por el **respaldo de las masas**.

## CRISIS SOCIOECONÓMICA GENERAL

Observa estas imágenes y explica lo que veas.



Date:	German Marks needed to buy one ounce of gold
Jan 1919	170.00
Sept 1919	499.00
Jan 1920	1,340.00
Sept 1920	1,201.00
Jan 1921	1,349.00
Sept 1921	2,175.00
Jan 1922	3,976.00
Sept 1922	30,381.00
Jan 1923	372,477.00
Sept 1923	269,439,000.00
Oct 2, 1923	6,631,749,000.00
Oct 9, 1923	24,868,950,000.00
Oct 16, 1923	84,969,072,000.00
Oct 23, 1923	1,160,552,882,000.00
Oct 30, 1923	1,347,070,000,000.00
Nov 5, 1923	8,700,000,000,000.00
Nov 30, 1923	87,000,000,000,000.00



Observa estas imágenes y explica lo que veas.



*¿Serías capaz de relacionar estas imágenes que representan la precariedad con el ascenso del fascismo?*



## EXPLICACIÓN DE LA CRISIS SOCIOECONÓMICA GENERAL

Para que el **fascismo** surja en un determinado país, se tiene que dar una situación de **crisis general** que amenace a buena parte de la población. Con el inicio de esta crisis, la **clase dominante tradicional** se ve **incapaz** de controlar la situación política, demostrando así su ineptitud para dirigir la **movilización de masas**, y **pide ayuda al fascismo**, que es visto como una especie de **religión política que promete la salvación mesiánica**. En este sentido, el fascismo nunca habría pasado a la historia si no hubiera sido por la **Gran Depresión** y la enorme repercusión que ésta tuvo en Alemania, un país que por su posición geográfica y su potencial económico-militar estaba llamado a desempeñar un papel político de primer orden en Europa con cualquier forma de gobierno .