



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**La implementación en el
aula del Aprendizaje
Basado en Proyectos:
una metodología para el
estudio de la Dictadura
Franquista en 4º ESO**

Presentado por: Isabel M^a Lleó Ivars

Tipo de trabajo: Propuesta de Intervención

Director/a: Dr. Antonio Pérez Largacha

Ciudad: Valencia

Fecha: 11 de septiembre de 2018

RESUMEN

El debate sobre nuestra Historia reciente está tomando fuerza en la sociedad española. Falaize (2010, p.189) se refiere a estos temas retomando el término de “cuestión socialmente viva” (Legardez, 2006, p.22), concepto que el autor define como una “cuestión escolar controvertida, en la medida en la que se encuentra con un debate que ya existe en la sociedad” (Falaize, 2010, p.189). Tratamos de definir una posible vía para abordar temas socialmente sensibles por ser cuestiones normalmente politizadas o porque el profesorado suele ceñirse al currículo y centrarse más en el conocimiento histórico como un saber orientado a los procesos políticos y sus protagonistas. Por nuestra parte, reivindicamos la necesidad de mostrar a los alumnos, futuros miembros proactivos de la sociedad, cómo la Historia está vinculada a la vida de forma razonada para aprender de los errores del pasado.

Con todas estas cuestiones en mente, en el presente Trabajo Final de Máster se presenta el proyecto *Investigando el franquismo* para implementarlo en la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO, en el ámbito de la Comunidad Valenciana. La unidad de trabajo que se propone se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos y el uso de las TICs, una metodología que se encuentra en pleno desarrollo ya que atiende a la necesidad de satisfacer y adaptarse a las exigencias de los cambios en nuestro entorno; cambios que afectan a todos los ámbitos de la sociedad, siendo la educación uno de los más importantes.

El objetivo último es despertar en el alumnado la curiosidad por el pasado y que se interesen por la historia del tiempo reciente. Las fases de desarrollo se han construido a partir de la metodología ABP que fomenta el aprendizaje activo y significativo. Para ello, los estudiantes pondrán en práctica técnicas de investigación científica propias de las Ciencias Sociales.

Palabras clave

Ciencias Sociales, Historia, educación secundaria, temas socialmente conflictivos, Aprendizaje Basado en Proyectos, TIC, franquismo, transversalidad.

ABSTRACT

The debate about our recent History is gaining strength in Spanish society. Falaize (2010, p.189) refers to these issues by taking up the term “socially alive issue” (Legardez, 2006, p.22), a concept that the author defines as a “controversial school question, insofar is found that it is a debate that already exists in society” (Falaize, 2010, p.189). We try to define a possible way to address socially sensitive issues because they are normally politicized questions or because teachers usually stick to the curriculum and tend to focus more on historical knowledge as a knowledge oriented to the political processes and their protagonists. On our behalf, we claim the need of showing students, future proactive members of society, how History is linked to life in a reasoned way to learn from the mistakes of the past.

With all this issues in mind, in this Final Master's Project, the project *Investigating the Francoism* is presented to implement it in the subject of Geography and History in 4th of ESO, in the field of the Valencian Community. The proposed work unit is based on Project-Based Learning and the use of ICTs, a methodology that is in full development as it meets the need to satisfy and adapts to the demands of changes in our environment; changes that affect all areas of society, with education being one of the most important ones.

The ultimate goal is to awaken in students curiosity about the past and to be interest them in the history of recent times. The phases of development have been built on the PBL methodology that encourages active and meaningful learning. To that end, the students will put into practice scientific research techniques of Social Sciences.

Key words

Social Sciences, History, secondary education, socially conflictive topics, Project-Based Learning, ICT, Francoism, transversality.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1 <i>Justificación y planteamiento del problema</i>	8
1.2 <i>Objetivos.....</i>	10
1.2.1 <i>Objetivo general</i>	10
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	10
1.3 <i>Descripción de los apartados desarrollados.....</i>	11
2. MARCO TEÓRICO	13
2.1 <i>El pensamiento histórico.....</i>	13
2.2 <i>El tiempo histórico: su estudio con alumnos de 4º de ESO</i>	15
2.2.1 <i>Concepto: una contextualización</i>	15
2.2.2 <i>La importancia de la enseñanza del tiempo histórico con alumnos/as adolescentes...15</i>	15
2.3 <i>La historia como catalizador de la sociedad: la importancia del estudio del franquismo en las aulas</i>	17
2.4 <i>Franquismo / dictadura franquista: un tema potencialmente conflictivo para trabajar en el aula.....</i>	19
2.5 <i>Fundamentación teórico-metodológica</i>	20
2.5.1 <i>Principios didácticos</i>	20
2.5.2 <i>Principios didácticos para fomentar las estrategias didácticas</i>	21
2.6 <i>Estrategias de aprendizaje</i>	22
2.6.1 <i>Teoría constructivista</i>	22
2.6.2 <i>Teoría cognitiva</i>	24
2.7 <i>Tipos de aprendizaje</i>	25
2.8 <i>Metodologías de enseñanza-aprendizaje.....</i>	26
2.8.1 <i>El Aprendizaje Basado en Proyectos: una metodología para abordar en el aula temas socialmente conflictivos</i>	27
2.8.1.1 <i>Definición del método y sus características</i>	27
2.8.1.2 <i>Orígenes del ABP</i>	29
2.8.1.3 <i>Fases del trabajo por ABP</i>	29
2.8.1.4 <i>Beneficios del ABP en el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	32
2.8.1.5 <i>Obstáculos que presenta el ABP e el aula</i>	33
2.8.1.6 <i>El ABP como método para abordar en el aula temas socialmente conflictivos: el franquismo</i>	33
2.8.2 <i>Otras metodologías</i>	35
2.8.2.1 <i>Aprendizaje Significativo</i>	35
2.8.2.2 <i>Aprendizaje Colaborativo y Aprendizaje Cooperativo</i>	36
2.8.2.3 <i>Aprendizaje por Descubrimiento.....</i>	37

2.8.2.4 Aprendizaje Basado en el Pensamiento	38
2.8.2.5 Inclusión de recursos TIC en el proyecto	39
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: Investigando el franquismo	42
3.1 Presentación	42
3.2 <i>Contextualización de la propuesta</i>	42
3.2.1 Título	43
3.2.2 Entorno, Alumnado y Legislación	44
3.2.2.1 El entorno del centro educativo	44
3.2.2.2 Características del alumnado	45
3.2.2.3 Marco legislativo.....	46
3.2.3 El franquismo en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria	48
3.2.4 Objetivos Didácticos	49
3.2.5 Competencias Clave	50
3.2.6 Metodología	51
3.2.7 Contenidos	53
3.3 <i>Actividades y temporalización</i>	54
3.4 <i>Recursos</i>	57
3.5 <i>Evaluación</i>	58
3.5.1 Instrumentos de evaluación.....	59
3.5.1.1 Análisis de la evaluación inicial	60
3.5.1.2 Evaluación formativa	60
3.5.1.3 Evaluación sumativa o final	61
3.5.2 Criterios de evaluación y calificación (rúbricas de evaluación)	61
4. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	64
5. CONCLUSIONES	64
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	65
6.1 <i>Limitaciones de la Propuesta de Intervención</i>	65
6.2 <i>Prospectivas</i>	66
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
7.1 <i>Bibliografía</i>	67
7.2 <i>Legislación referenciada</i>	76
8. ÍNDICE DEL APARTADO GRÁFICO	78
8.1 <i>Índice de figuras</i>	78
8.2 <i>Índice de imágenes</i>	78
8.3 <i>Índice de tablas</i>	78
8.4 <i>Índice de gráficos</i>	79
ANEXOS	79

1. INTRODUCCIÓN

Expuestos a un constante bombardeo informativo especialmente vinculado a la rápida evolución de las nuevas tecnologías y la era digital, esta cuestión que ha generado un debate global acerca de cómo ello influye a los jóvenes y, especialmente, cómo algunos recursos como las redes sociales, desde un contexto relacional, se tornan una herramienta política con gran peso entre ellos. Esta situación nos marca un nuevo objetivo como docentes: aprovechar esta coyuntura para propiciar la adquisición de nuevos conocimientos y generar nuevas perspectivas en nuestro alumnado, así como capacitarlos para que sean capaces de construir una narración propia ya que, en ocasiones, la información que se recibe no es objetiva.

En relación a esto, se dan casos en los que medios de comunicación y redes sociales transmiten una visión sesgada de la realidad, produciendo una naturalización de ciertas situaciones actuales relacionadas con la historia y la política de España sin dejar lugar a la crítica ni el libre pensamiento. Una visión que es la que cala entre nuestros jóvenes, futuros agentes activos en la sociedad. De hecho, ellos mismos cada vez toman una mayor conciencia de su propia capacidad de incidencia e influencia sobre sus iguales a través de medios como Twitter, Facebook o Instagram. Como en una relación de causa-efecto, necesariamente el docente debe adaptarse a estas circunstancias, cambiar la manera de transmitir la información y plantear retos a sus alumnos para construir un conocimiento que les ayude en el futuro a implicarse en estos escenarios con criterio propio.

La idea de este trabajo surge a partir de la detección de todas estas necesidades y circunstancias. En él se plantea echar una mirada hacia nuestro pasado reciente a través de una propuesta de intervención en el aula. Su implementación favorecería ostensiblemente que cada alumno como individuo que forma parte de una sociedad civil, es decir, como conjunto de ciudadanos políticamente conscientes y activos, adquirieran habilidades de liderazgo así como iniciativa práctica. La implicación del equipo docente y del alumnado de 4º de ESO, rematando el proyecto con una exposición oral y una exposición de los materiales producidos por cada grupo en un espacio común del centro educativo.

El carácter del proyecto se plantea de manera transversal, trabajando desde la coordinación entre el departamento de Plástica y el de Ciencias Sociales del Colegio Madre María Rosa Molas de Onda, en la provincia de Castellón, centro educativo donde realicé el Prácticum. La proyección del proyecto es por tanto interdisciplinar. No obstante, el presente Trabajo Final de Máster (TFM) se

centrará únicamente en el campo de intervención de las Ciencias Sociales por ser la materia de mi especialidad.

En el presente trabajo, los contenidos comunes referentes a los procedimientos para el análisis y la comprensión del hecho histórico, al tratamiento de la información y competencia digital, actitudes, valores y ciudadanía, se incorporarán como eje transversal al tratamiento de los demás contenidos establecidos. Por tanto, se seguirán los contenidos del currículo relativo a su curso escolar como eje vertebrador del proyecto, pero también se aprovechará la versatilidad que permite el estudio de la Historia, disciplina que tiene un elevado potencial para contribuir a la formación integral del alumnado, incluyendo, por su índole humanística, el trabajo desde la transversalidad (contenidos: temas transversales), a través de una serie de temas justificados dentro del marco teórico de la propuesta, organizándolos en torno a un eje educativo: igualdad entre sexos, memoria colectiva, derechos humanos, interculturalidad y tolerancia. Cuando analizamos los grandes conflictos de nuestro mundo actual, de nuestra sociedad, ya sea próxima o más alejada, nos encontramos con situaciones de violencia, discriminación, desigualdad económica, desigualdad de género, consumismo y despilfarro frente a situaciones de hambre y miseria, etcétera. Debemos posibilitar que nuestros alumnos lleguen a entender estos problemas cruciales, que sean capaces de elaborar un juicio crítico sobre estas situaciones y de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racionales y libremente asumidos. Como reflexión a esta cuestión, debemos de introducir en nuestras aulas un tipo de enseñanza que responda a estos problemas sociales y que tengan presente la formación en valores básicos, es decir, ir más allá de la enseñanza de la materia formando a nuestros alumnos en el ámbito moral y cívico para formar ciudadanos críticos, juiciosos, solidarios y comprometidos.

Palos (2000) señaló que los temas transversales parecen que ya no están de moda pero continúan de actualidad (como se cita en Gavidia-Catalán, V., Aguilar, R. y Carratalá, A., 2011, p.146). Estos mismos autores señalan en las líneas siguientes que, aunque el protagonismo de la planificación curricular lo tenga el trabajo por Competencias, los temas transversales se trabajan en los centros educativos a partir de problemas o conflictos de actualidad, actitudes, comportamientos y valores a desarrollar con los alumnos. Respecto al trabajo por Competencias, en el presente proyecto siempre se tendrá en cuenta la ley vigente al respecto: Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por lo que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

En general, se hace imprescindible el rigor en la organización para el éxito de la propuesta, en especial, teniendo en cuenta que el alumnado al que se dirige tiene la edad comprendida entre los 15-16 años; por ello, la metodología a emplear es la asimilación de conocimientos a partir de la resolución de problemas-reto o tareas integradas, la cual implica un aprendizaje cíclico en el que el

alumno debe realizar una investigación para poder profundizar en el objeto del aprendizaje. Cabe señalar que esto no quiere decir que sea la única metodología a emplear, pues dada la naturaleza del proyecto, resulta inherente del mismo la combinación con otras metodologías: el Aprendizaje Significativo, en el cual se parte de los conocimientos previos que se tienen sobre un tema para construir nuevos a partir de ellos; el Aprendizaje Colaborativo y el aprendizaje Cooperativo mediante el trabajo en equipo para la mejora de la atención, la implicación y la adquisición de conocimientos; el Aprendizaje Basado en el Pensamiento y finalmente el uso de plataformas online de aprendizaje y la inclusión de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), pues en este centro los alumnos y alumnas de ESO trabajan con una innovación a destacar: el Proyecto de Digitalización Chromebook para educación en el aula de Google, un recurso para la mejora del aprendizaje. El uso de este dispositivo similar a un ordenador portátil favorece que los alumnos utilicen la tecnología no solo como elemento de ocio, sino como una herramienta de aprendizaje. Todo ello orientado además a la mejora que los alumnos tienen de sí mismos, su autoestima y autoconfianza, y a mejorar su motivación para aprender. Especialmente, favorece el aprendizaje colaborativo y el cooperativo, ya que el sistema operativo que utiliza, el Chrome OS de Google, trabaja siempre con conexión a la red. Esto supone que los archivos con los que se trabaja se almacenan directamente en línea en la nube; de esta manera, el alumnado puede acceder desde cualquier dispositivo siempre que tenga conexión a internet y puede trabajar en línea con sus compañeros y editar sus documentos aunque no estén juntos (https://edu.google.com/intl/es-419/k-12-solutions/chromebooks/?modal_active=none#get-started).

El modelo de enseñanza-aprendizaje actual se centra en los contenidos que se concretan el currículo. Por esta razón, planteamos este modelo de Aprendizaje Basado en Problemas (Problem-Based Learning, PBL en inglés), el cual fomenta que los alumnos solventen por sí mismos todo un proceso de investigación y creación que culmine con dar respuesta a una pregunta. Estos procesos son comprendidos y mejorados para fomentar el aprendizaje autodidacta: “hay que enseñar a pensar más que a memorizar” (Swartz citado en Moltó, 2015. Recuperado de <http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2015/02/10/54d901f7ca474190438b456c.html>), aunque los autores hagan referencia en este caso a otra metodología distinta (Aprendizaje Basado en el Pensamiento), creemos que esta idea concreta es interesante y se amolda perfectamente al presente proyecto.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

En el presente Trabajo Final de Máster se pretende impulsar un tratamiento educativo de la dictadura franquista en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva de innovación pedagógica a través del modelo de enseñanza del Aprendizaje Basado en Proyectos, una metodología basada en la corriente constructivista, según el cual el alumno/a es el

responsable de construir su propio conocimiento a partir de las herramientas facilitadas por el docente. Si bien el sistema educativo en nuestro país necesita renovarse, este cambio no debe concernir solo a los centros educativos, sino a todos aquellos sistemas que intervienen en la acción educativa y que deben evolucionar en conjunto (Marina, 2015). Acogiéndonos a esta idea, en el presente trabajo el objetivo planteado es el diseño de una acción educativa que permita la mejora de la calidad docente en el área de las Ciencias Sociales (CS) en el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello se ha escogido uno de los pilares fundamentales de las CS, la Historia; concretamente la problemática de la dictadura franquista hasta la llegada de la democracia, un área muy específica del currículo, tomando como marco de referencia la legislación vigente en la Comunidad Valenciana: la correspondiente 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 (p. 303).

La elección de este tema para trabajar con los alumnos se debe a diversas motivaciones: el franquismo es un periodo de la historia que ha suscitado intensos debates en entornos intelectuales y sociopolíticos, especialmente en los últimos años. Por tanto, siendo un tema de actualidad social, se pretende defender la importancia de analizar su tratamiento en el aula y tratar de reparar posibles deficiencias mediante una propuesta didáctica.

Cuando hablamos de “tema de actualidad social” en el contexto del aula, nos referimos al franquismo como un tema potencialmente conflictivo que debemos abordar con nuestro alumnado. Profundizando en esta idea, afirmamos que conviene revisar el origen de tal conflictividad e ir todavía más lejos (uno de los objetivos del presente proyecto) profundizando en esta etapa de la historia de nuestro país con el grupo/aula a través de un trabajo de investigación basado en el método ABP.

Resultan reveladores los datos expuestos en el artículo de periódico ‘Cautiva y desarmada, la ESO se olvida de la guerra civil’ (Riaño, 2014, *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/cultura/2014-03-30/cautiva-y-desarmada-la-eso-se-olvida-de-la-guerra-civil_109005/) donde el autor habla de unos porcentajes extraídos del estudio: “Conflictos: la memoria de los alumnos. De la guerra civil a la transición.”, que ponen en evidencia esta carencia de conocimientos sobre la Guerra Civil Española, dictadura y transición democrática entre el alumnado de la ESO en nuestro país (Riaño, 2014). Por tanto, es sabido que el tratamiento de este tema en el 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria reclama de una necesaria revisión a través de un prisma crítico que permita a los discentes, ayudados y orientados por el profesor/a, a profundizar en las diferentes dimensiones de este periodo de nuestra historia reciente.

En este sentido, la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) se presenta como un modelo educativo que se distancia de la enseñanza tradicional y que se centra en el desarrollo autónomo del alumno. De hecho, podemos encontrar diversos autores que argumentan que fomentar la implementación de metodologías activas en el aula potencia el aprendizaje significativo del alumnado, así como aquellas competencias y aptitudes que no se consiguen mediante la clase magistral y las cuales se exigen en el actual mercado laboral (Rodríguez-Sandoval y Cortés-Rodríguez, 2010; Rodríguez-Sandoval, Luna-Cortés y Vargas-Solano, 2010; Arpí, C. et al., 2012, p. 18).

Estas cuestiones son las que justifican la motivación a la hora de optar por esta metodología concreta, sin pretensión alguna de posicionarla como una única opción efectiva para responder a las necesidades educativas que demanda la sociedad actual.

La fundamentación teórica y conceptual de la propuesta parte del compendio de mis conocimientos previos adquiridos por mi formación como Historiadora del Arte, especialmente interesada en arte contemporáneo español -fuertemente ligado a su contexto histórico-, así como por la toma de contacto con concepciones pedagógicas y prácticas educativas a través de los distintos módulos cursados a lo largo del Máster en Educación Secundaria. Además, se hace necesaria una mención especial a mi estancia en un centro educativo durante el periodo de prácticas. Según González y Fuentes (2011, p. 47): el Prácticum supone “una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente. (...) se explica el aprender a enseñar como un doble proceso de socialización y de construcción de conocimiento profesional”. De hecho, ha sido en este entorno donde he tenido oportunidad de observar y aprehender aspectos positivos como por ejemplo el uso de metodologías docentes eficaces, así como de detectar algunas deficiencias respecto al tiempo que el profesorado puede dedicar a la historia contemporánea española, especialmente por falta de horas lectivas.

En el panorama educativo actual, a estos problemas se le añaden las posibles dificultades de aprendizaje para interiorizar los contenidos curriculares que manifiestan algunos alumnos o la falta de motivación así como otras dificultades inherentes de la edad del alumnado del curso que nos ocupa. Consciente de todo ello, la comunidad educativa

De esta manera, el contacto con estas situaciones reales y la experiencia teórico-práctica que ha supuesto la realización del Máster me han motivado a reflexionar sobre el actual sistema educativo, así como sobre las posibilidades de mejora para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

El objetivo del presente trabajo es: desarrollar una propuesta de intervención para la asignatura de Geografía e Historia en 4º curso de ESO mediante la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) implementada en el aula a partir de la elaboración por grupos de un trabajo a desarrollar en sesiones didácticas. Durante las sesiones, se pretende enseñar una serie de conocimientos aplicables a la realidad que se vive, teniendo en cuenta la diversidad de nuestros discíentes, con unos intereses propios y unos métodos de aprehensión totalmente diferentes, pero que deben entender la historia del pasado como una sucesión de hechos, con unas características determinadas y unas consecuencias en el presente, todo ello desde un punto de vista crítico, desechar las prácticas memorísticas en pro de una enseñanza donde debe prevalecer la aplicación del razonamiento, el contraste de información y las técnicas de investigación histórica, simulando ser expertos/as.

1.2.2. Objetivos específicos

Para alcanzar el objetivo general, se tendrán en cuenta una serie de objetivos específicos:

1. Diseñar una propuesta didáctica que genere un aprendizaje significativo y motivador para los discíentes acorde con los estándares de aprendizaje planteados en el currículum.
2. Profundizar en los contenidos del currículo de la asignatura.
3. Relacionar estos contenidos con el entorno real de los alumnos.
4. Desarrollar el trabajo por competencias clave.
5. Solventar de forma didáctica el tratamiento de un tema socialmente conflictivo gracias al ABP.
6. Formar al alumnado en el pensamiento histórico y en su orientación temporal para evitar visiones anacrónicas de los hechos históricos.
7. Desarrollar habilidades y destrezas en el alumnado que les permitan el tratamiento crítico y reflexivo de las fuentes de información.
8. Aprender a almacenar, producir, presentar e intercambiar información participando en redes de colaboración en línea.
9. Reconocer los elementos propios de la dictadura franquista y el vocabulario específico, así como otras cuestiones transversales del periodo histórico.
10. Fomentar la idea de que la metodología científica, el proceso de investigación, es inherente de las disciplinas de las Ciencias Sociales y necesarios para alcanzar el conocimiento.
11. Propiciar el ambiente adecuado para que los estudiantes sientan curiosidad sobre el pasado y se formulen preguntas para comprender el presente y que todo ello influya en el papel que desempeñarán dentro de la sociedad civil de su país.

1.3. Descripción de los apartados a desarrollar

Tras la Introducción, en la cual se pretende justificar la razón de ser del proyecto, los motivos que han llevado a la elección de esta temática para el desarrollo del TFM y para profundizar en esta metodología de enseñanza concreta, así como para abordar la cuestión de temas socialmente conflictivos en el aula. A continuación, se enmarcan los objetivos de la Propuesta de Intervención que defendemos en este TFM.

El documento podría dividirse en dos fases: la primera, el marco teórico donde se trata de hacer una contextualización de todos aquellos fenómenos que condicionan el estudio de las Ciencias Sociales y más concretamente, la Historia y la adquisición de conocimientos en la materia: el pensamiento histórico y el tiempo histórico. Se incide más en este último por ser esta una de las dificultades que encuentran los adolescentes a la hora de abordar su estudio. El siguiente paso va encaminado a concretar el discurso hacia el tema que nos ocupa: el tratamiento de un tema socialmente conflictivo para trabajar en el aula, el franquismo. A partir de este punto, se expone brevemente la fundamentación teórico-metodológica, distintas estrategias y tipos de aprendizaje que vamos a encontrar en el trabajo en el aula. A continuación, se desarrolla cuáles son los orígenes y en qué consiste la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, y justificar por qué se ha escogido esta y no otra para el estudio de temas potencialmente conflictivos. También se mencionan otras metodologías distintas que van a tener presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje por ser inherentes al trabajo científico de las Ciencias Sociales. Y, finalmente, el marco teórico finaliza con una introducción a los recursos TIC como metodología que completará el desarrollo del proyecto.

La segunda fase, una vez enmarcado teóricamente el proyecto, introducimos la propuesta de intervención titulada *Investigando el franquismo*. Se parte de una contextualización de la misma en cuanto al currículo así como la planificación apropiada para la consecución de objetivos. Se tendrá en cuenta la preparación previa, la temporalización y cómo se va a evaluar para llevarlo a cabo con éxito. Se hablará de las actividades que configuran el proyecto y se adecuarán los recursos humanos y materiales que se necesitan. En esta fase destacamos la evaluación del proyecto, a tener en cuenta que no ha podido ser llevado a cabo en la práctica real y que en su desarrollo sobre el papel ha sido una cuestión que se ha tenido en cuenta en todo momento. La finalidad es garantizar al máximo posible que se cumplen los objetivos y expectativas generadas.

Por último, se exponen una serie de conclusiones finales relacionadas con estos objetivos y expectativas y se recogen las limitaciones detectadas y prospectivas de futuro, teniendo en mente que la intervención podrá llevarse a la práctica en un centro docente.

2. MARCO TEÓRICO

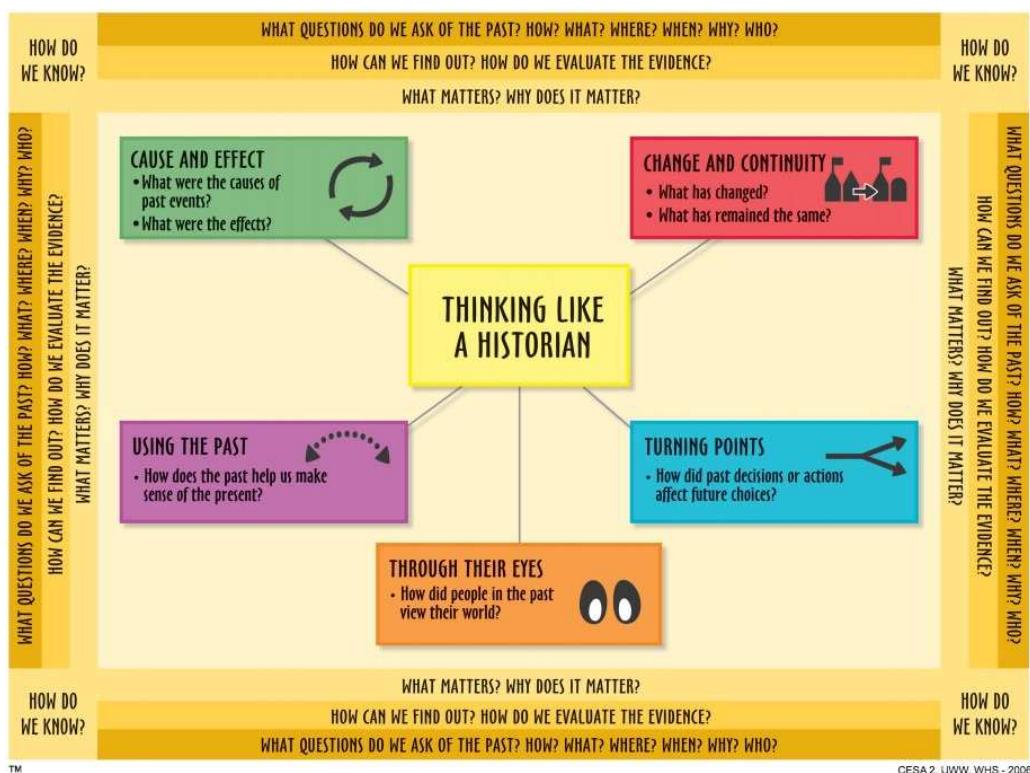
2.1. El pensamiento histórico

Para el desarrollo de este apartado, centramos especialmente nuestra atención en la Tesis Doctoral de Rodrigo Arturo Salazar-Jiménez, Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio por la Universidad de Barcelona (2015). Atendiendo al nivel educativo de nuestro alumnado, en 4º de ESO debe comenzar a descubrir el sentido de la Historia y nuestra tarea como docentes es prepararles para la siguiente etapa educativa en la Educación Secundaria: el Bachillerato. Para alcanzar estos conocimientos, se requiere de la práctica experiencial de los fundamentos científicos de las Ciencias Sociales: en el aula, debemos asumir el reto de lanzar a los alumnos buenas preguntas para trabajar el pensamiento histórico mediante la práctica (Mandell, 2008, p.57). En este sentido, los autores J. Prats y J. Santacana (2011, p.18) apuntan que: “la Historia, entendida como materia escolar, no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación a un conocimiento en construcción. Dicho acercamiento deberá realizarse a través de caminos que incorporen la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social, y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso”.

Mandell (2008, p. 56), desarrollador del método “Thinking Like a Historian” (TLH), describe en su artículo de qué trata el “proceso histórico”, necesario en el pensamiento histórico. Lo describe como el proceso que los historiadores usan para aprender sobre el pasado y enumera tres pasos cuando trabajamos con literatura histórica:

1. Hacerse preguntas sobre el pasado: ¿la Historia empieza con preguntas sobre qué queremos saber o sobre qué nos despierta la curiosidad?
2. Reuniendo fuentes y evaluando la evidencia de esas fuentes: uso de fuentes primarias y secundarias que pueden incluir, pero no limitarse a, libros de texto.
3. Extraer conclusiones, basadas en evidencias, que responden las preguntas: todas las interpretaciones históricas no son iguales. Algunas son mejores que otras. Algunas están mal o son engañosas.

En la misma página, Mandell habla de cinco patrones que, según expone, son los que recomienda al profesorado utilizar cuando trabajan la investigación según el método histórico con sus alumnos. Defiende que usar estas categorías históricas provee de una forma de integrar los conocimientos previos de los estudiantes. Además, con estos cinco factores la Historia se torna una forma de pensar sobre el pasado, más que meros detalles a memorizar para el examen.

Figura 1. *Thinking like an Historian*. (Mandell, 2008, p. 55)

De todo ello extraemos que el pensamiento histórico es una habilidad que debe adquirirse con la práctica y el aprendizaje significativo. Con todo ello, vamos a conseguir que los alumnos y alumnas descubran un nuevo significado de los sucesos históricos y se despierte su interés hacia la materia. Parafraseando a Van Sledright y Limón (2006), Salazar-Jiménez (2015, pp.22, 23) indica en su tesis que para el alumnado de ESO, se distinguen dos conceptos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia: el conocimiento conceptual y narrativo de primer orden consiste en un conocimiento que da respuesta al “quién”, “qué”, “dónde”, “cuándo” y “cómo” de la historia”. El de segundo orden, procedural y de razonamiento, más complejo, hace referencia a los metaconceptos relacionados con las concepciones epistemológicas sobre la historia: causación, progreso, decadencia, evidencias, contexto histórico, y en el que los discentes deben enfrentarse a las fuentes primarias y secundarias y cuestionarse su fiabilidad. Aquí podríamos añadir el concepto de “tiempo histórico”, sobre el cual hablaremos brevemente en el siguiente apartado.

Para finalizar, Salazar-Jiménez vuelve a parafrasear a Prats y Santacana (2015, pp.22, 23): “Para que los alumnos y alumnas logren desarrollar su pensamiento histórico es necesario enseñarles a leer e interpretar activamente las fuentes históricas planteándoles un problema a solucionar”. Este planteamiento refuerza nuestro interés específico por la implementación en el

aula del Aprendizaje Basado en Proyectos, entre otros paralelos que se ajustan a estas características.

2.2. El tiempo histórico: su estudio con alumnos de 4º de ESO

El concepto de tiempo histórico es realmente complejo y existen numerosas investigaciones y publicaciones al respecto. En el contexto del marco teórico del presente TFM, vamos a tratar, no tanto a desarrollar una definición y evolución del concepto, sino más bien cuál es la importancia de su enseñanza en nuestro trabajo diario en el aula.

2.2.1. Concepto: una contextualización

Nos interesamos especialmente por dos definiciones que se adecuan al contexto de los objetivos que planteamos en la propuesta de intervención.

En primer lugar, Asensio, Carretero y Pozo (1989, p.115) matizaron las diversas acepciones del concepto de “tiempo histórico”. Por su complejidad, este metaconcepto puede clasificarse atendiendo a los fenómenos a los que hace referencia:

1. Nociones de duración, simultaneidad y sucesión. Los hechos históricos duran más o menos tiempo y están relacionados temporalmente entre sí.
2. Nociones de sucesión o seriación causal histórica.
3. Continuidad pasado-presente-futuro. El presente es consecuencia directa del pasado y será (o está siendo ya) causa del futuro.

Casi treinta años después, los autores Pagès y Santiesteban (2011) definen el término como una metacategoría o metaconcepto que, en el estudio de la Historia, debe estar presente en todos los casos, en todo hecho histórico que se pretenda enseñar como tema transversal sin el cual no se entendería el cambio, la continuidad, la simultaneidad, y la evolución histórica.

2.2.2 La importancia de la enseñanza del tiempo histórico con alumnos/as adolescentes

En el currículo pautado por las administraciones para la Educación Secundaria Obligatoria queda de relieve que se da una mayor relevancia a los contenidos enciclopedistas y culturalistas, dando relevancia solo a unas fechas concretas que los alumnos deben retener mediante la mera memorización (cuestión inherente del aprendizaje de la Historia, pero que no debe ser la única metodología), más que a cuestiones de temporalidad. A menudo nos encontramos con que los alumnos reconocen el concepto pero no son capaces de ubicarlo en el tiempo. Esta problemática

lleva años siendo investigada, como hemos visto, y por suerte es una cuestión que cada vez interesa a más docentes. Se debe tener en cuenta que la cronología supone el instrumento vertebrador de la Historia, y está estrechamente ligada al rigor científico de las Ciencias Sociales.

Debemos centrar nuestra atención en el protagonista directo de el aprendizaje de la Historia y el tiempo histórico. Los National Standards de 1994 determinaron que durante la adolescencia, los jóvenes son capaces de desarrollar cinco capacidades básicas para comprender el tiempo histórico:

1. El pensamiento cronológico: potencia el sentido del tiempo histórico
2. La comprensión histórica: potencia la identificación de los hechos y las causas que los provocaron.
3. El análisis y la interpretación de la historia: desarrolla la comparación y la interpretación de los acontecimientos.
4. La investigación histórica: desarrolla la habilidad para formular preguntas.
5. El análisis de temas históricos y de la toma de decisiones: facilita la identificación de problemas, su evaluación y el juicio de valor que merecieron las acciones acordadas.

(González, 2002, p. 92)

Jean Piaget, en su teoría del desarrollo cognitivo ha influido en estas investigaciones con su enfoque evolutivo, organizando en etapas el desarrollo cognitivo de las personas. No obstante, atendiendo a que lo que nos vamos a encontrar es una aula caracterizada por la diversidad del grupo, debemos tener en cuenta que no todos los alumnos aprenden ni evolucionan al mismo ritmo y que, en ocasiones, las habilidades intelectuales necesarias para seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje y asimilar conocimientos, no se logran hasta edades más avanzadas.

Es una tarea ambiciosa y procesual. Por ello, para facilitar la resolución de las posibles dificultades es importante identificarlas. Asensio, Carretero y Pozo (1989, pp.116-120) matizan 5 niveles distintos:

1. La cronología.
2. La duración y el horizonte temporal.
3. El conocimiento de las fechas.
4. La representación del tiempo histórico.
5. El cambio y la causalidad.

En este sentido, Díaz-Barriga, Praga y Toral (2008, p. 144) dicen que:

El tiempo histórico no es unidimensional, ni absoluto ni lineal; para poder comprender los períodos históricos y su evolución, hay que entender los procesos de permanencia y cambio de las estructuras (sociales, políticas, económicas, etcétera) y

la dinámica de las relaciones entre los actores sociales en un momento y espacio determinado. El tiempo histórico no tiene un valor universal, no ocurre simultáneamente ni cobra el mismo sentido en todas las sociedades y épocas. De ahí que su estimación mediante una determinada cronología, también tenga un valor relativo y situacional.

A pesar de ello, el cronologismo y el trabajo de los alumnos en elaboración de líneas del tiempo les ayuda en un primer momento a visualizar con mayor claridad, a ordenar en su cerebro los acontecimientos de la historia y la posible relación causa y efecto del hecho histórico. Se debe evitar que reproduzcan tal cual un esquema realizado directamente por el docente para evitar ofrecer estudios demasiado lineales. Por contra, se motivará al alumnado a que indague en su libro de texto, apuntes, etcétera, para crear su propia cronología.

Por otra parte, debemos atender al concepto de simultaneidad, una categoría temporal inherente del tiempo histórico. Básicamente, consiste en la repetición de unos mismos factores, situaciones, etcétera, en distintos puntos geográficos, bien sea en una misma línea cronológica o bien en distintas épocas. La comprensión de que este fenómeno es lógico y necesario a la hora de estructurar los contenidos de la materia para su explicación en el aula, será muy útil para el alumnado a la hora de facilitar su asimilación y la formación del pensamiento histórico, así como a la orientación temporal y a fomentar una visión comparada, más enriquecedora y menos etnocéntrica de la Historia (Blanco, 2007).

2.3. La historia como catalizador de la sociedad: la importancia del estudio del franquismo en las aulas

El historiador mexicano Enrique Florescano expuso en su conferencia titulada “La función social de la Historia” (24 de marzo de 2010, Cátedra Julio Cortázar, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México), que esta disciplina presenta una variedad de funciones que dejan una huella directa e imborrable en las sociedades, entre ellas: “el relato como discurso de identidad (...) Dotar a los grupos humanos de identidad, cohesión y sentido colectivo. (...) La función de la Historia como constructora de arquetipos que influyen en la conducta y la imaginación de las generaciones posteriores (...) hacer una reconstrucción crítica del pasado, a través de la “crítica de fuentes”, pero siempre relacionándolos con el contexto donde se inscriben (...)”.

Y ya en el contexto español, mencionamos a dos autores trabajados durante el Máster: J. Prats y J. Santacana (2001, pp. 14, 15) hacen una clara enumeración sobre los argumentos a favor de la historia como materia educativa:

- Permite analizar, en exclusiva, las tensiones temporales

- Estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos
- Permite construir esquemas de diferencias y semejanzas
- Estudia el cambio y la continuidad en las sociedades
- Explica la complejidad de los problemas sociales
- Potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político, etc.
- Preparar a los alumnos para la vida adulta. (...)
- Despertar el interés por el pasado, lo cual indica que la Historia no es sinónimo de pasado. (...)
- Potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad. (...)
- Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común. (...)
- Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy. (...)
- Contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado, ya que la Historia depende en gran medida de la investigación rigurosa y sistemática. (...)
- Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los Historiadores. (...)
- Enriquecer otras áreas del currículum, ya que el alcance de la Historia es inmenso; trata de organizar “todo” el pasado y, por lo tanto, su estudio sirve para fortalecer otras ramas del conocimiento (...).

El doctor en Historia Moderna y catedrático de la Universidad de Barcelona (UB) J. Prats (2007, p.22), afirmó que: “La Historia reflexiona sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados y pretende enseñar a comprender cuáles son las claves que están detrás de los hechos, de los fenómenos históricos, y de los procesos”.

Prats (2012) pone de relieve el valor formativo de la Historia en la educación de los ciudadanos, ya que define “las claves del funcionamiento social en el pasado”, y que su aprendizaje “permite estructurar todas las demás disciplinas sociales y hace posible incorporar muchas situaciones didácticas para trabajar las diversas habilidades intelectuales y potenciar el desarrollo personal”. Defiende, además que por todo ello debe destacarse en el currículo educativo, y fomentar entre el alumnado que se debe evitar la memorización poniendo en valor el poder formativo y el carácter científico de las Ciencias Sociales, el espíritu crítico y la racionalidad.

Finalmente, en el libro póstumo del pensador y teórico Zygmunt Bauman, *Retrotopía* (2017), el autor presenta este concepto básicamente como el fenómeno de retroceder a valores del pasado como solución a los problemas del presente. De la negación de la utopía surge la nostalgia, y de ahí las retrotopías, mundos ideales del pasado: “En nuestro día, tendemos a temer el futuro

tras haber perdido confianza en nuestra capacidad colectiva para mitigar sus excesos, para hacerlo menos aterrador y repelente, y de más fácil uso.” (Baugman, 2017, p. 123). En su libro, Bauman cita a Svetlana Boyn, profesora de literatura eslava y comparada en la Universidad de Harvard: “El mundo actual está aquejado de «una epidemia global de nostalgia, un anhelo afectivo de una comunidad dotada de una memoria colectiva, un ansia de continuidad en el mundo fragmentado», y propone que veamos esa epidemia como «un mecanismo de defensa en una época de ritmos de vida acelerados y convulsiones históricas» (Boyn, 2001, p. 14).

Estas afirmaciones estarían dando sentido al auge y poder de las redes sociales y al regreso de los nacionalismos que observamos no solo en España, sino también en otros países europeos como Italia, Francia, Reino Unido, Polonia, Finlandia, etcétera, y otro caso llamativo: los Estados Unidos; además se da la circunstancia de las recientes noticias sobre la Ley de Memoria Histórica (2007), como se la conoce popularmente, a partir de la cual se ponen en marcha iniciativas polémicas como la localización y exhumación de fosas comunes, la cuestión del Valle de los Caídos y el traslado del cuerpo de Francisco Franco, entre otras. Todo un contexto el cual no pasaba desapercibido para los adolescentes, como pude observar en los alumnos de 4º de ESO con quienes realicé mi intervención en el aula durante el periodo en prácticas, y que justificaría el por qué de la necesidad del estudio del franquismo con nuestro alumnado.

2.4. Franquismo / dictadura franquista: un tema potencialmente conflictivo para trabajar en el aula

El origen de que la cuestión que nos ocupa siga siendo un problema viene dado hechos incluso anteriores al fallecimiento de Francisco Franco el 20 de noviembre de 1975.

En 1947 el dictador promulgó la Ley Sucesoria que daba paso a la “monarquía social y representativa”. Esta ley no contemplaba a Juan Carlos, nieto de Alfonso XIII, por la evidente separación en cuestiones políticas. Más tarde, Franco y Juan Carlos se reunieron y, parece ser, que tras la conversación, Franco pensó que éste sería fiel a los principios de la dictadura y lo aceptó como su sucesor. Finalmente, la teoría generalizada es que fue el propio Juan Carlos quien decidió orientar la transición hacia una monarquía parlamentaria (Suárez-Íñiguez, 2011). Precisamente, uno de los discursos contrarios a nuestro actual sistema político y que forma parte del debate defiende que no hubo una votación para que fuese el pueblo quien decidiese qué sistema adoptar.

Otra de las cuestiones a tratar: cómo los protagonistas de la Transición Española asentaron los cimientos de nuestra actual democracia. Comenzando por el principio, las bases legales sobre las que se construye nuestra democracia es la Constitución Española, carta magna que entró en vigor el 29 de diciembre de 1978. Aunque todo se estructuró tal y como contemplan los sistemas

democráticos con representación parlamentaria europeos, jamás se reconocieron los crímenes de guerra contra la sociedad civil durante la dictadura. En su momento, esto podía tener sentido en tanto que la actitud generalizada era un sentimiento de culpa compartido por todos y, además, existía la admonición de que algo así no podía volver a ocurrir. Se pretendía evitar a toda costa que resurgieran tensiones del pasado y provocaran una crisis de Estado.

En las aulas, tal y como podemos extraer del texto de Valls (2007), los manuales durante el franquismo apenas cambiaron de discurso en casi cuarenta años: legitimación de la sublevación militar a base de demonizar todo lo que tuviera que ver con la II República. Posteriormente, durante la Transición, el discurso era “valorativo, y todavía poco factual”, aleccionando en la aceptación. Este consenso interpretativo neutral es el que todavía podemos percibir en nuestro sistema educativo si bien, en los manuales más recientes sí se trabaja con datos contrastados alejándose de la visión valorativa hacia lo factual, e incluso se añaden informaciones relacionadas con la represión durante la dictadura.

Con todo esto en mente, la propuesta de intervención que presenta este trabajo se fundamenta una metodología de trabajo basada en el rigor científico y que permita al alumnado acercarse a la realidad histórica con criterio propio. La historia científica pretende aproximarse a la objetividad basándose en las mejores evidencias. Si bien, la objetividad absoluta es complicada, sí que al menos debemos tratar de que nuestros alumnos adquieran habilidades investigadoras desde la crítica y el rigor.

2.5. Fundamentación teórico-metodológica

2.5.1 Principios didácticos

Entendemos el término “principio” como el inicio de un concepto. Este término deriva del latín *principium*, el cual significa: fundamento, es decir, el concepto clave para poder llevar a cabo una acción (Duque, 1988, p. 652). Por tanto, cuando hablamos de “principios didácticos” nos estamos refiriendo a aquellas reglas básicas y esenciales que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito científico, en el cual los alumnos experimentan el proceso de desarrollo cognitivo. Están compuestos por reglas metodológicas y órdenes prácticas que el educador da a los educados, con la finalidad de organizar y dirigir el aprendizaje y el desarrollo personal de cada alumno.

Aguirre (2012, pp. 209-244), habla en su artículo del fundador de la psicología moderna y “padre de la didáctica”, considerado por muchos especialistas como el inventor del libro de texto: Juan Amós Comenio, quien planteó en su libro *Didáctica Magna* (1657) una serie de principios

básicos relacionados con los fundamentos didácticos tradicionales. Algunos de los aspectos que comenta quedan hoy en día descontextualizados, pero podemos extraer algunas ideas interesantes:

1. Empezar temprano, no se puede corromper la inteligencia.
2. Actuar siempre que el alma esté dispuesta a aprender.
3. Basar el aprendizaje de lo general a lo particular.
4. Enseñar los conceptos más fáciles en un principio e ir dando más dificultades a medida que se aprenden.
5. Todos los niños tienen derecho a un aprendizaje.
6. Adquirir los conocimientos despacio y bien adquiridos.
7. Cada etapa tiene unos conocimientos. No enseñar conceptos que no sean adecuados a la edad del educando.
8. Enseñar los conceptos actuales.
9. Enseñar los conceptos por sus usos y aplicaciones.
10. Basar la enseñanza en un método. Siempre se pueden ir combinado para ver la evolución de los alumnos.

2.5.2 Principios didácticos para fomentar las estrategias didácticas

Los fundamentos didácticos sustentan y garantizan el carácter que el estudiante tiene cuando estudia. Son los encargados de planificar las tareas del docente, los problemas planteados en las unidades teniendo en cuenta el sistema más adecuado para los niveles de asimilación de los conocimientos correspondiendo con las necesidades educativas que tiene cada estudiante (Cañedo y Cáceres, 2008).

Si hablamos con un sentido ético, entendemos que es prioritario dar al estudiante facilidades para la realización de sus estudios. Se tendrá que tener en cuenta el sentido crítico de cada estudiante junto con el dominio y las habilidades cognitivas y técnicas representativas de cada ser humano. Por esta razón el docente tendrá que anteponerse a las necesidades de cada sujeto. Se desarrollará una didáctica con las siguientes características: dinámica, causática, entusiasta, exigente, problemática, servicial, etc. Siempre tendrá como referencia la vinculación con el estudio de la vida humana, las sociedades. Según Bunge (2017), físico y filósofo de la ciencia humana, afirma que el estudio de la Didáctica hace referencia a la ciencia aplicada que transforma la realidad, junto con el espacio y el tiempo. Esta sirve para orientar el ejercicio de la docencia al docente, y tiene que caracterizarse por:

1. Poseer una orientación basada en la filosofía.
2. Conocer y saber aplicar los resultados de las diferentes investigaciones, educativas, sociológicas y pedagógicas (las realizadas por el personal docente).
3. Conocer todas las aportaciones realizadas por el ser humano en la ciencia de la educación.

4. Tener conocimientos en primera persona tanto de los éxitos como los fracasos relacionados con tu experiencia didáctica referentes al ejercicio docente.
5. Conocer y dominar la materia.

2.6 Estrategias de aprendizaje

2.6.1 Teoría constructivista

Según Piaget (1973) y Vigotsky (1988) la etimología del término constructivista proviene de la raíz latina *struere* (juntar, amontonar) y actualmente lo traduciríamos como: dar estructura, arreglar. Dicha teoría se basa en un proceso de enseñanza-aprendizaje, de construcción del conocimiento, sin una materialización propia, que es completa, ya que se nutre de todos los campos. Por lo tanto está sujeta a ideas psicológicas, pedagógicas y filosóficas divergentes entre si, aunque todas ellas entienden la actividad mental del sujeto. En este sentido el aprendizaje del ser humano, tiene que ser construido (Carreño, 2009), y la mente humana, es el órgano que se encarga de su construcción elaborando nuevos significados a los conceptos adquiridos con anterioridad.

El constructivismo es actualmente la principal corriente en Psicología de la Educación, y sus autores de referencia: Piaget, Ausubel y Vigotsky. Atendiendo a las aportaciones de cada uno de ellos, el constructivismo se puede clasificar en:

A. Piaget (1973): teoría evolutiva.

Afirma que el aprendizaje consiste en una evolución constante.

Según Piaget, el aprendizaje consiste en una reestructuración de las ideas preestablecidas por el ser humano (estructura cognitivas). Los seres humanos asimilan todo aquello que aprenden interpretándolo a partir de alguna cosa ya conocida (estructura cognitiva). Estos conceptos sufrirán una evolución, esta es:

1. Mantener el conocimiento previo (estructura cognitiva).
2. Ampliar la estructura cognitiva.
3. Modificar dicha estructura.

El docente sabrá que los alumnos están aprendiendo cuando estos sean capaces de argumentar los conocimientos adquiridos. Por esta razón es tan importante la motivación del alumno en el transcurso de enseñanza-aprendizaje.

B. Vygotsky (1988): enfoque socio-cultural

Según Vygotsky, el aprendizaje viene condicionado por lo que nos rodea, la sociedad y su cultura, así como las costumbres que se adquieren.

1. La cultura tiene un papel fundamental para desarrollar la inteligencia del sujeto. Por esta razón en cada cultura existen diferentes maneras de aprender y fomentar el aprendizaje.
2. También está sujeto a esta teoría el punto de vista cognitivo, ya que la comunicación que existe con el entorno que nos rodea ayuda a modelar y definir los comportamientos y conocimientos del ser humano.
3. Se trata de un aprendizaje guiado, en el que el aprendizaje se produce con el apoyo de un sujeto con mayor nivel de conocimientos.

C. Ausubel (1960): aprendizaje significativo

(Desarrollado más adelante en el apartado 2.8.2.1, p. 35)

Según Ausubel, el concepto significativo es contrario al memorístico. Todo aprendizaje parte de unos conocimientos previos seguidos de unas experiencias vividas. Cada sujeto tendrá los suyos.

1. Relacionar aprendizaje y conocimiento previo para adquirir un significado.
2. Construcción de los esquemas de conocimiento propios de cada alumno.
3. Relacionar los conceptos adquiridos con los conceptos a adquirir. Los nuevos conceptos tienen que organizarse de manera general hacia el contenido específico.
4. Relacionar las ideas proporcionadas con las estructuras cognitivas preestablecidas. El alumno, tiene que tener desarrolladas dichas estructuras.
5. Tiene que haber interés por parte del alumno para que se produzca el aprendizaje.

Los autores Serrano y Pons (2011) presentan las distintas posturas del constructivismo:

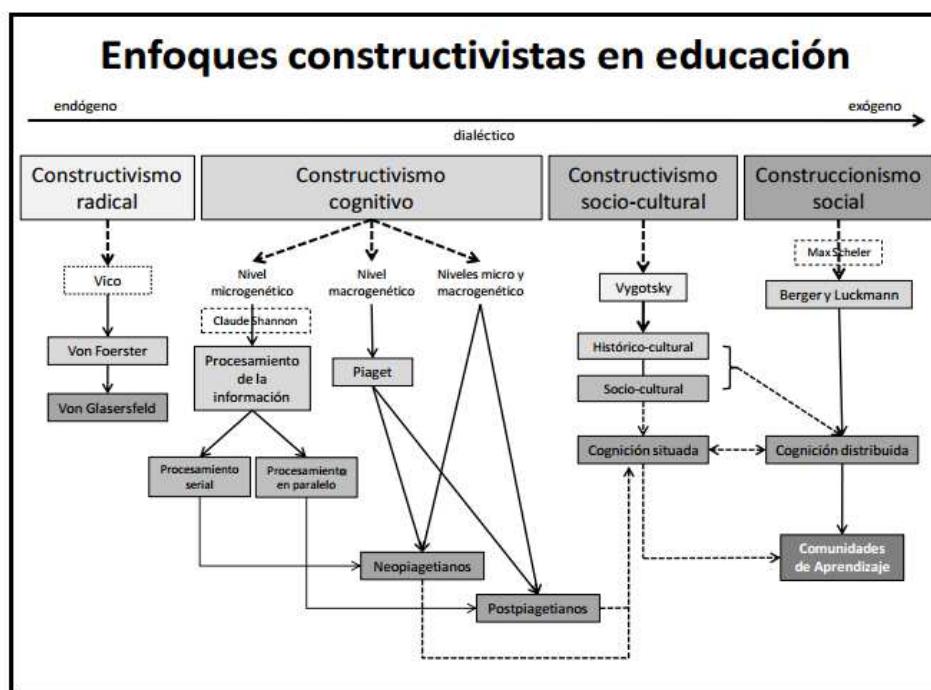


Figura 2. Enfoques constructivistas. (Serrano y Pons, 2011, párr. 8)

Atendiendo a esta clasificación y siguiendo la lectura de Serrano y Pons (2011), resumimos las cuatro corrientes según el orden establecido por los autores y que va desde el constructivismo endógeno hasta el constructivismo exógeno:

- El constructivismo radical, encabezado por Von Glaserfeld, el conocimiento se construye a partir de la experiencia del sujeto. Es un constructivismo endógeno, que “rechaza el contexto socio-contextual de esa construcción” del conocimiento abogando por la individualidad del mismo desde una construcción activa.
- El constructivismo cognitivo, el inicio de la corriente constructivista y planteado por primera vez en la teoría genética de J. Piaget. Para Piaget, el conocimiento se construye a partir de estructuras cognitivas ya existentes, pero que evolucionan y se modifican según se construyen nuevos conocimientos. A diferencia del constructivismo radical, aunque es importante el proceso individual, la influencia social es necesaria para que tenga lugar este desarrollo (de lo individual a lo social).
- El constructivismo socio-cultural parte de las teorías de L. S. Vigotsky. Como su nombre indica, el factor social es clave para que se desarrolle cognitivo. El sujeto aprende y se desarrolla a partir de la influencia de las personas que lo rodean. Es decir, que la resolución de problemas depende del sujeto de forma individual, pero a partir de todo lo procesado gracias a sus relaciones sociales y culturales (de lo social a lo individual).
- El constructivismo social estaría al otro lado de la línea. Sus defensores son Luckman y Berger, quienes defienden que el conocimiento es una construcción radicalmente social.

2.6.2. Teoría cognitiva

Entendemos como cognición el acto de conocer. Consiste en el conjunto de procesos por los cuales los conocimientos son adquiridos a través de los sentidos, es a decir, como representar la realidad a través de nuestra conciencia. Este conocimiento es transformado, elaborado, reducido, y almacenado, siempre será recordado y en algún caso será utilizado (Neisser, 1967).

Dicha teoría, enmarcada dentro del constructivismo, se basa en la conducta y los cambios conductuales. Estos cambios permiten al docente conocer y entender a sus alumnos, y valorar las necesidades educativas que requiere cada alumno. Se trata de un aprendizaje individual, no involucra a terceras personas ya que cada sujeto tiene su manera de actuar. La idea principal de la teoría nos indica que el individuo es el sujeto de sus acciones. Este moldea su realidad de una manera correcta, teniendo en cuenta su participación en diferentes procesos significativos, como el de relacionarse/conocer (Bruner, 1988).

En el pensamiento cognitivo, destaca el ser humano y sus pensamientos más internos. La teoría cognitiva, forma parte de la conceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje de los

alumnos. También se encarga del proceso que va a recibir la información. Según Bruner (1991) esta teoría afirma que para conocer el aprendizaje antes tenemos que conocer y manipular los procesos internos cognitivos del sujeto. Es necesario entender los diferentes elementos simbólicos que el sujeto entiende para dotar un significado real.

2.7. Tipos de aprendizaje

A continuación hacemos una breve síntesis de los tipos de aprendizaje estudiados y trabajados durante el transcurso del Máster. Los contenidos han sido de gran ayuda a la hora de definir la propuesta de intervención, esperando sacar el mayor provecho de todo ello en cada actividad planteada.

1. Aprendizaje significativo → Este tipo de aprendizaje se caracteriza porque el individuo recoge la información, la selecciona, organiza y establece relaciones con el conocimiento que ya tenía previamente.
2. Aprendizaje implícito → hace referencia a un tipo de aprendizaje que se constituye en un aprendizaje generalmente no-intencional y donde el aprendiz no es consciente sobre qué se aprende.
3. Aprendizaje explícito → se caracteriza porque el aprendiz tiene intención de aprender y es consciente de qué aprende.
4. Aprendizaje asociativo → Este es un proceso por el cual un individuo aprende la asociación entre dos estímulos o un estímulo y un comportamiento. Uno de los grandes teóricos de este tipo de aprendizaje fue Iván Paulov (1927), que dedicó parte de su vida al estudio del condicionamiento clásico, un tipo de aprendizaje asociativo.
5. Aprendizaje no asociativo (habitación y sensibilización) → es un tipo de aprendizaje que se basa en un cambio en nuestra respuesta ante un estímulo que se presenta de forma continua y repetida.
6. Aprendizaje cooperativo → tipo de aprendizaje que permite que cada alumno aprenda pero no solo, sino junto a sus compañeros. Los grupos de alumnos no suelen superar los cinco miembros. El profesor es quien forma los grupos y quien los guía, dirigiendo la actuación y distribuyendo roles y funciones.
7. Aprendizaje colaborativo → son los profesores o educadores quienes proponen un tema o problema y los alumnos deciden cómo abordarlo.

8. Aprendizaje emocional → significa aprender a conocer y gestionar las emociones de manera más eficiente.
9. Aprendizaje observacional → Este tipo de aprendizaje también se conoce como aprendizaje vicario, por imitación o modelado, y se basa en una situación social en la que al menos participan dos individuos: el modelo (la persona de la que se aprende) y el sujeto que realiza la observación de dicha conducta, y la aprende.
10. Aprendizaje experiencial → aprendizaje que se produce fruto de la experiencia. Manera muy potente de aprender. De hecho, cuando hablamos de aprender los errores, nos estamos refiriendo al aprendizaje producido por la propia experiencia. Ahora bien, la experiencia puede tener diferentes consecuencias para cada individuo, pues no todo el mundo va a percibir los hechos de igual manera. Lo que nos lleva de la simple experiencia al aprendizaje, es la autorreflexión.
11. Aprendizaje por descubrimiento → Este aprendizaje hace referencia al aprendizaje activo, en el que la persona en vez de aprender los contenidos de forma pasiva, descubre, relaciona y reordena los conceptos para adaptarlos a su esquema cognitivo. Uno de los grandes teóricos de este tipo de aprendizaje es Bruner .
12. Aprendizaje memorístico → El aprendizaje memorístico significa aprender y fijar en la memoria distintos conceptos sin entender lo que significan, por lo que no realiza un proceso de significación. Es un tipo de aprendizaje que se lleva a cabo como una acción mecánica y repetitiva.
13. Aprendizaje receptivo → Con este tipo de aprendizaje denominado aprendizaje receptivo la persona recibe el contenido que ha de internalizar. Es un tipo de aprendizaje impuesto, pasivo. En el aula ocurre cuando el alumno, sobre todo por la explicación del profesor, el material impreso o la información audiovisual, solamente necesita comprender el contenido para poder reproducirlo.

2.8. Metodologías de enseñanza-aprendizaje

A lo largo de este apartado, se pretende hacer un recorrido por aquellas metodologías que van a tener presencia (con mayor o menor peso) en la propuesta de intervención. Se profundizará especialmente en la metodología ABP por ser esta el fundamento del TFM, además enmarcado por la temática sobre la que versa el mismo: la Historia en el ámbito de las Ciencias Sociales y la adecuación de esta metodología basada en proyectos para abordar un tema conflictivo como es el franquismo.

2.8.1 El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

2.8.1.1. Definición del método y sus características

Según Thomas (2000, p.1), el ABP es un modelo que organiza el aprendizaje entorno a proyectos que consisten en tareas de cierta complejidad. Por su parte, Maldonado (2008, p. 160, 161), lo define como una metodología por la cual el alumno tiene que lograr un aprendizaje significativo, y adquirir los contenidos y las competencias clave más allá del currículo. Además, todas estas problemáticas tienen que aplicarse en la vida real; algo que coincide con Thomas como mencionamos más adelante. Este aprendizaje es un aprendizaje activo, en el cual el alumnado es responsable de su aprendizaje.

Thomas (2000, p.4) expone cinco criterios que no definen el concepto, pero que constituyen las características que deben formar parte de un proyecto ABP y que se han tenido en consideración para la elaboración y diseño de la propuesta de intervención:

1. Los proyectos ABP están en el centro del currículo, no a nivel periférico. Es decir, el proyecto es la estrategia central de la enseñanza: el alumnado van a trabajar sobre los conceptos principales de la disciplina a través del proyecto. Por otra parte, los educandos van a tratar también temas transversales que enriquecen el currículo.
2. Los proyectos ABP se centran en cuestiones o problemas que “conducen” al alumnado a encontrar y lidiar con los conceptos y principios de la temática. Se consigue con ello, además de las actividades, el producto final del proyecto y las acciones inherentes del trabajo por ABP, una importante adquisición de conocimientos.
3. Los proyectos involucran al alumnado en una investigación constructiva. Se debe tener en cuenta que se dirige hacia la consecución de objetivos, su razón de ser. Y ello incluye la investigación, la construcción de conocimientos y capacidad resolutiva.
4. Los proyectos deben conducir al alumno hacia un grado significativo. Esto es, que debe de funcionar como un método que promueva la autonomía del alumno, tomar sus propias decisiones, cierto trabajo sin supervisar en el sentido de que no se deben marcar los caminos a seguir y sentido de la responsabilidad. Esto lo aleja de proyectos tradicionales donde se siguen unas instrucciones.
5. Los proyectos son realistas, no simplemente escolar. Los alumnos deben percibirlo con un sentimiento de autenticidad, y esto se consigue con retos que se aproximen a situaciones de la vida real, o bien, problemas o cuestiones cuyas soluciones tienen potencial para ser implementadas.

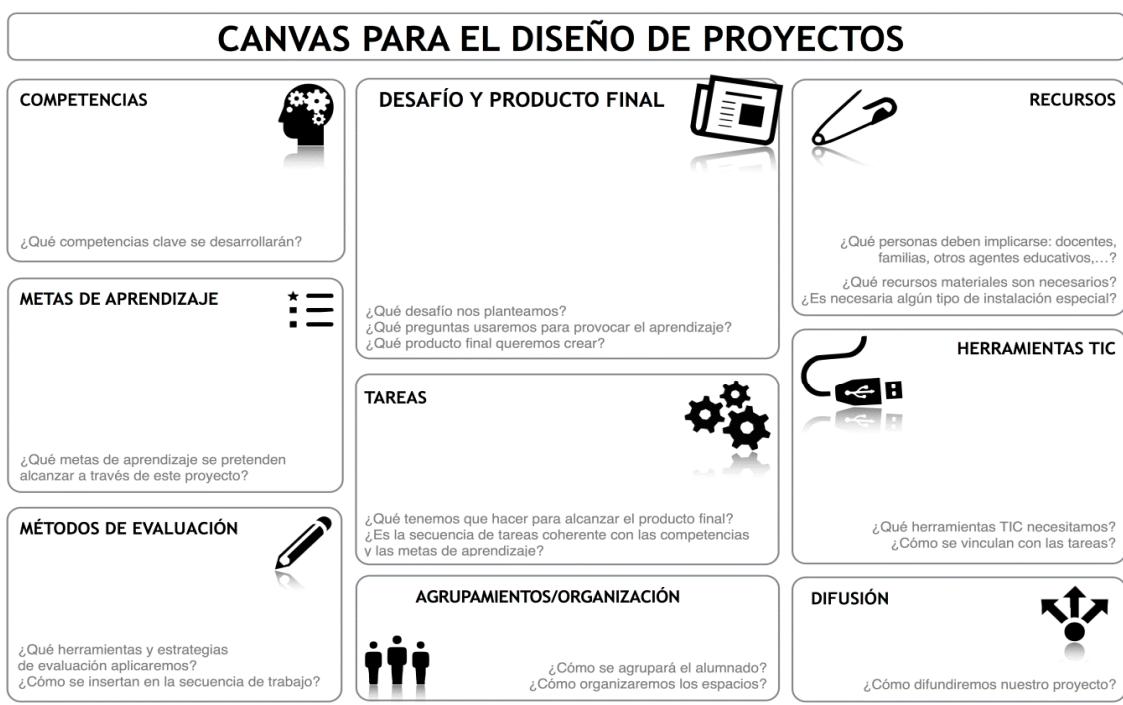
Para Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010, p. 13), “una de las características principales del ABP es que está orientado a la acción”. Para los autores, el conocimiento consiste en el resultado del proceso que se ha trabajado conjuntamente entre estudiantes y docente. En este proceso se da respuesta por parte del alumnado a todas las cuestiones planteadas por el docente, el cual actúa “más como un orientador o guía al margen”, y

toda la información tendrá que concretarse en la conclusión: “un producto, una presentación o una actuación” (Martí et al., 2010, p.14). En resumen:

- Para el alumnado: es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y se promueve su motivación intrínseca; permite una mejora progresiva de sus habilidades y se compromete activamente en la resolución de la tarea/reto.
- Para el profesorado: el ABP utiliza una evaluación real sobre contenidos y objetivos reales, guía al alumnado para que consigan los objetivos de manera autónoma, parte del “constructivismo (modelo de aprendizaje social)”, es decir, el alumnado construye su propio conocimiento motivado por relaciones colaborativas con sus iguales; y por último, el docente también aprende: el docente, al igual que evalúa al alumnado, también se evalúa a sí mismo.

En la web podemos encontrar diferentes plantillas que pueden servir de ayuda para la tarea de diseño y planificación de un proyecto con la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Figura 3. Canvas para el diseño de proyectos. (Conecta 13, 2015)



2.8.1.2. Orígenes del ABP

La idea de asignar proyectos de trabajo al alumnado no es algo nuevo. Las raíces del ABP las encontramos en distinciones similares hechas entre el modelo de clase tradicional y el aprendizaje por descubrimiento (Thomas, 2000, p.2) hace ya treinta años. Surge como una variable de la corriente constructivista de Piaget (apartado 2.7.1. del TFM), en el cual el conocimiento se forma (o construye) a partir de la estructuración cerebral de las experiencias propias.

Knoll propone una división de la historia del método por proyectos en cinco fases:

1590-1765: los inicios del trabajo por proyectos en las escuelas de arquitectura en Europa.

1765-1880: el proyecto como método de enseñanza regular y su implantación en América.

1880-1915: trabajo en proyectos de práctica manual y en escuelas públicas generales.

1915-1965: redefinición del método por proyectos y su regreso de América a Europa.

1965-actualidad: redescubrimiento de la idea de proyecto y la tercera corriente de su expansión internacional. (1997, párr. 4)

2.8.1.3. Fases del trabajo por ABP

Fernández (2017, pp. 474-475) hace una clasificación bastante reciente y detallada de las fases que componen la metodología del ABP que transcribimos a continuación:

1. Diseño de la pregunta guía: El Aprendizaje Basado en Proyectos motiva a los alumnos ya que facilita el aprendizaje activo, el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad. El proyecto comienza con una pregunta abierta que introduce a los alumnos despertando en ellos el interés y la curiosidad. Esta pregunta guía o reto debe expresar un problema que realmente importe a los alumnos para que tengan el deseo de resolverlo, además debe ser capaz de impulsar a los alumnos a discutir, preguntar e investigar acerca del tema para poder encontrar una solución. Durante este proceso los alumnos aprenderán los contenidos y competencias necesarias.

Esta pregunta guía debe tener las siguientes características:

- Ser provocativa para tener a los alumnos interesados y motivados.
- Desarrollar habilidades cognitivas superiores que impliquen integrar, sintetizar, criticar y evaluar la información.
- Debe favorecer un mayor conocimiento de la materia.
- Representar un reto
- La problemática debe ser real e interesante para los alumnos, lo que les motiva a analizar el mundo que les rodea y participar de su comunidad y la sociedad.

- Los objetivos del proyecto estarán relacionados con los contenidos y estándares de aprendizaje que queremos desarrollar.
- La solución debe ser alcanzable.

2. Formación de los equipos, que deben ser heterogéneos: Los grupos estarán formados por 3 o 4 alumnos con diversos perfiles para que cada uno pueda desempeñar un rol diferente ajustado a su estilo de aprendizaje.

Los roles que buscamos serán:

- Rol del portavoz: Pregunta las dudas del grupo al profesor, presenta el reto a los compañeros, las tareas realizadas y responde a las preguntas del profesor.
- Rol del secretario: Recuerda los compromisos grupales e individuales y las tareas pendientes. Anota el trabajo realizado en el diario de equipo y comprueba que todos anoten la tarea y que todos la traigan hecha.
- Rol del controlador: Supervisa el nivel de ruido, vigila que todo quede limpio y recogido, controla el tiempo y custodia los materiales.
- Rol de coordinador: Conoce claramente la tarea que se debe realizar, indica las tareas que cada uno debe realizar en cada momento, dirige la evaluación grupal, comprueba que todos cumplen su tarea y anima al equipo a seguir avanzando.

3. Definición del producto final: El Aprendizaje Basado en Proyectos fomenta el aprender haciendo, el objetivo es conseguir un producto final ya sea algo “material” o un servicio. Para crear este producto final se han de tener en cuenta las competencias y estándares de aprendizaje a desarrollar.

4. Organización y planificación: Tanto los alumnos como los profesores especifican las tareas previstas, los encargados de cada una de ellas y el calendario de realización.

5. Investigación: Dentro de un proyecto será fundamental la autonomía que demos a nuestros alumnos para que busquen y seleccionen la información que necesitan, el uso de la información que necesitan, el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación resultan de gran importancia en esta labor.

6. Presentación del proyecto y difusión: Los alumnos deberán exponer lo que han aprendido y dar respuesta a la pregunta guía. Esta respuesta debe ser abierta por lo que cada grupo puede haber llegado a una solución diferente, preparando un video, otros una maqueta... Además, es importante que los resultados del proyecto no sólo se presenten a los miembros de la clase sino a familias, otros cursos, miembros de la comunidad, etcétera.

7. Evaluación y reflexión sobre lo aprendido: Un aspecto fundamental para enseñar de una forma diferente a nuestros alumnos es hacer una revisión de los métodos de evaluación a utilizar puesto que enseñanza y evaluación son dos caras de una misma moneda, nuestra forma de enseñar condiciona nuestra forma de evaluar y viceversa, de esta forma, si nuestra enseñanza es directa nuestro estilo de evaluación consistirá en un examen escrito acerca de los contenidos que hemos expuesto en clase por lo tanto el mensaje que exponemos a nuestros alumnos será memorizar los contenidos. Si por el contrario queremos valorar cómo se aprende y qué se aprende durante el desarrollo tendremos que buscar nuevos métodos de evaluación alternativos.

Para nuestra propuesta, tomamos a este autor como referencia, pero también incorporamos las fases planteadas por Aula Planeta y que se sintetizan en la siguiente figura:



Figura 4. Aprendizaje Basado en Proyectos. Aula Planeta.

Así, en la planificación previa tendríamos en cuenta los siguientes pasos a seguir:

1. Diseño de la pregunta guía (*driving question*).
2. Formación de equipos heterogéneos i reparto de roles.
3. Definición del producto final (utilizando recursos TIC).
4. Organización y planificación.
5. Investigación: búsqueda y recopilación de información.
6. Análisis y síntesis en común de la información.

7. Producción.
8. Presentación del proyecto en el aula y difusión en el centro educativo a través de la exposición.
9. Respuesta colectiva a la pregunta inicial.
10. Evaluación y autoevaluación

2.8.1.4. Beneficios del ABP en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Diversos estudios comparativos entre los resultados en aulas donde han trabajado mediante el ABP y otras que han seguido con el método tradicional de clase magistral han puesto de relieve que el ABP favorece el aprendizaje significativo (la retención de contenidos a largo plazo). Autores como Strobel y Van Barneveld (2009, p.48) y Walker y Leavy (2009, p.18) hacen un estudio de casos a partir del cual afirman que las habilidades de colaboración y resolución de problemas, así como la motivación, mejora significativamente.

Tratamos de sintetizar las ventajas del ABP a partir de la lectura de una selección de autores y autoras: Norman y Schimidt (1992, citados en Vizarro y Juárez, 2008 y en Gómez, 2012) y Maldonado (2008, p.160):

1. Permite el logro de aprendizajes significativos porque va más allá de los objetivos y contenidos curriculares.
2. Propicia el autoaprendizaje del alumnado y la responsabilidad individual.
3. Fomenta la creatividad.
4. Permite el desarrollo de habilidades sociales a través del trabajo colaborativo.
5. Mejora la comunicación eficaz.
6. Ayuda al desarrollo de la capacidad crítica.
7. Mejora la autoestima del alumnado.
8. Facilita al docente la tarea de motivar a los educandos.
9. Hace posibles las formas de interacción que demanda el mundo actual.
10. El alumno adquiere habilidades a largo plazo, por ser el ABP una metodología experiencial.
11. Permite combinar positivamente el aprendizaje de contenidos fundamentales y el desarrollo de destrezas que aumentan la autonomía en el aprender a aprender y prepara al alumnado para el futuro.

Atendiendo a la diversidad del aula, según Fernández (2017, p. 473), cada alumno aprende de una forma diferente, por lo que el profesor debe personalizar su enseñanza para adaptarse a las características individuales de los alumnos. ABP, como enseñanza activa, es idónea.

2.8.1.5. Obstáculos que presenta el ABP en el aula

La otra realidad es que en ocasiones la implementación en el aula del ABP es complicado debido a diversos factores o riesgos que en ocasiones son salvables, realizando la implementación de forma gradual, por ejemplo. En otras, son cuestiones inherentes de la realidad del aula. Para desarrollar este apartado, citamos a Valero-García (2012). Según el autor:

1. El temario: es definitorio, puesto que los docentes se ven obligados a trabajar con los alumnos todo el temario previsto y la implantación del ABP supone modificar algunas semanas del curso. No obstante, los contenidos que pauta la legislación son en ocasiones susceptibles de ser interpretados más libremente. En nuestra opinión, puede ayudar a flexibilizar la forma de impartir esos contenidos con una temporalización y planificación previa bien calibradas y facilitar la implementación del ABP.
2. Inestabilidad emocional: para el profesorado, en muchas ocasiones les resulta un quebradero de cabeza salir de su zona de confort habiendo de lidiar con conflictos de grupo, presentaciones orales, etcétera. En el ABP no se puede “dar la clase a espaldas de los alumnos” (2012, párr. 28).
3. Un trauma para los alumnos: puede generar inseguridades entre el alumnado al principio, dado que ellos saben de antemano qué trabajo deben hacer, pero no cómo hacerlo. Para ello, el docente, en su papel de guía o orientador, debe dar mensajes frecuentes para que todos se sientan preparados.
4. La evaluación: el proceso para calificar es más complejo. Es fácil que los alumnos prioricen según el peso de la nota y dejen de lado aquellas pruebas complementarias de menos peso calificativo: “Se ha repetido hasta la saciedad que PBL hace muy mala pareja con el examen final tradicional” (2012, párr. 48).
5. Objetividad y justicia: el docente ve complicado calificar objetivamente el trabajo en grupo o el aprendizaje autónomo.

2.8.1.6 El ABP como método para abordar en el aula temas socialmente conflictivos: el franquismo

Nadie pone en duda el valor formativo de la historia, ni tampoco la relación entre educación y cultura política. En Domínguez (2015, p. 58) encontramos que “la enseñanza de la historia se afirma como una posibilidad de retrotraer pedagógicamente determinados registros del pasado al presente y articularlos con apuestas de construcción de futuro por la vía del quehacer educativo en el ámbito escolar (Jelin y Lorenz, 2004; Dussel, 2002; Ortega, 2015 y Herrera, 1999)”.

Llegados a este punto del TFM, podemos afirmar que es indudable que el Aprendizaje Basado en Proyectos es un método que propicia la participación y el debate en el aula de

secundaria. Esto es ideal para abordar temas socialmente conflictivos como es el franquismo en nuestro país, además fomentar el aprendizaje de la Competencia Social y Cívica mediante el trabajo sobre la conciencia histórica y la memoria colectiva además del pensamiento social como base de una ciudadanía democrática proactiva. El enfoque que planteamos trata de ir estableciendo, por una parte, los avances historiográficos y didácticos conseguidos y, por otra, las actuales insuficiencias y deficiencias de tales planteamientos desde la perspectiva de un tratamiento realmente democrático y reconciliatorio de los mismos.

Es inherente del ser humano la necesidad de ver con sus propios ojos para actuar socialmente. Es, por tanto, fundamental el desarrollo del pensamiento crítico en nuestro alumnado así como trabajar con ellos las problemáticas sociales con las que convivimos. Los medios de comunicación y las redes sociales de las que nuestros alumnos son con total seguridad usuarios activos son una influencia importante. Encontramos varias referencias al respecto en la literatura francesa: Debord (2000) ya en el título de su obra se refiere a ello como “sociedad del espectáculo”. La pregunta que debemos plantearnos como docentes es: ¿cómo lograr que nuestros alumnos tengan en cuenta esta cuestión para enfrentarse con criterio a una fuente documental? ¿Qué recursos utilizar para trabajar esta realidad en Ciencias Sociales? La respuesta podría estar en el ABP: plantearles retos que les resulten atractivos y que despierten su motivación y su curiosidad. El docente puede apoyarse para ello en los resultados de una valoración previa (una evaluación inicial). Además, el trabajo colaborativo por grupos heterogéneos también ayuda a favorecer las relaciones entre iguales y el trabajo en equipo. De esta manera, al trabajar de forma colaborativa y cooperativa, el sentido de la responsabilidad aumenta mejorando los resultados del aprendizaje significativo.

El autor Falaize (2010, p.189) habla de ello desde la realidad de su país (aunque es fácilmente extrapolable a otros entornos) mientras cita a su vez a Tutiaux-Guillón (2006, p.119): “se trata casi siempre de cuestiones de aprendizaje “donde se enfrentan los valores y los intereses” con una carga de emociones importante, “a menudo políticamente sensibles, intelectualmente complejas, y cuyos asuntos son importantes para el presente y para el futuro común”. El alumnado interactúa diariamente con una cantidad ingente de datos e información, y debemos trabajar con ellos desde la reflexión para que vayan adquiriendo nuevas habilidades y competencias que les permita aplicar la crítica y la razón.

2.8.2. Otras metodologías

2.8.2.1. Aprendizaje Significativo

Parte de los estudios de Ausubel (1960), en colaboración con Novak y Hanesian (1983), a partir de las ideas de Piaget y el Constructivismo. Esta teoría del aprendizaje solo se manifiesta si la

nueva información tratada hace referencia a los conceptos relevantes y preexistentes organizados en la estructura cognitiva de la mente. Por tanto, este nuevo conocimiento tiene que modificar y transformar la estructura cognitiva mental existente, y cuando se relacionan estos conceptos se produce el aprendizaje significativo. Por ejemplo, en los diferentes procesos de construcción de las ideas y de reflexión, la mente permite hacer un contraste de las ideas propias con las nuevas ideas. Así mismo, la mente se encarga de revisar la coherencia y la lógica según el cuestionamiento previo a la adecuación del concepto explicado (Romero y Quesada, 2014).

Estos son los procesos que fomentan los cambios conceptuales para así poder permitir que el sujeto se desarrolle con mejor planificación. Fink (2003) fue el encargado de desarrollar una nueva taxonomía que hace referencia al aprendizaje significativo. Esta tiene la finalidad de ofrecer a los docentes diferentes conceptos y términos donde encontrar los objetivos de aprendizaje durante el curso escolar.

En los estudios de Ausubel se establecen dos dimensiones de análisis: aprendizaje significativo vs aprendizaje repetitivo («grado de significado adquirido») y aprendizaje por descubrimiento vs aprendizaje por recepción («forma de presentación de los contenidos»). En el aprendizaje significativo la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos previos del alumno/alumna. Las condiciones para que se produzca el aprendizaje significativo son: significación lógica del contenido, significación psicológica del contenido y motivación por el aprendizaje:

1. El material nuevo debe ser potencialmente significativo desde el punto de vista lógico, con una estructura y organización internas (no arbitrario, significación lógica).
2. El alumno debe tener unos conocimientos previos que puedan ser relacionados de manera sustantiva con lo nuevo que debe aprenderse (significación psicológica del conocimiento).
3. El alumno debe querer aprender de manera significativa (motivación).

Las revisiones posteriores de la teoría del aprendizaje verbal significativo de estos mismos autores establecieron que la construcción de conocimiento significativo implica aprendizaje cognitivo (pensar), aprendizaje emocional (sentir) y aprendizaje psicomotor (actuar).

2.8.2.2. Aprendizaje Colaborativo y Aprendizaje Cooperativo

Las metodologías que fomentan la cultura de la colaboración suelen estar presentes en las tendencias educativas de innovación pedagógica. Su origen parte de las teorías cognoscitivas. Piaget habla de cuatro procesos del desarrollo del pensamiento: la actividad, la maduración biológica, el equilibrio y la experiencia social, cuatro factores que el sujeto desarrolla de forma

graudal. Para Vigotsky (1974), en la teoría constructivista el sujeto protagonista del aprendizaje requiere de un mediador para acceder al conocimiento, del cual se acaba apropiando para posteriormente convertirse en el transmisor a su propio entorno. Este mediador puede ser el docente, pero también pueden ser sus iguales, ya que el trabajo en equipo fomenta la retroalimentación entre sus componentes. Ambos procesos, aunque con diferencias significativas entre sí, se complementan y van a tener una presencia activa en el desarrollo de la intervención que defendemos en el presente TFM.

Básicamente, cuando se trabaja en grupo o equipo, cuando se da una colaboración, importa el proceso para llegar a un fin. Sin embargo, cuando se da una colaboración, lo importante es conseguir los objetivos potenciando la competitividad. En este sentido, tomamos como referencia las aportaciones de Dillenbourg (1999, p.1), el cual define el aprendizaje colaborativo como “una situación en la cual dos o más personas aprenden o tienen la tentativa de aprender juntas”. Además, Dillenbourg (1999, p.5) propone que el aprendizaje colaborativo supone “formas particulares de interacción entre personas que esperan que algo ocurra, lo cual desencadena mecanismos de aprendizaje”, es decir, que este proceso propicia la consecución de las metas propuestas y que tenga lugar el aprendizaje en el alumnado.

Hay autores que defienden el método colaborativo frente al cooperativo. Laal y Laal (2012, p.489) realizan una comparativa entre el aprendizaje colaborativo y el “competitivo”: “son numerosos los beneficios y resultados en altos logros y gran productividad, más comprensividad, más apoyo, y relaciones comprometidas; y una mejora de la salud psicológica, competencia social, y autoestima”.

Roberts (2004, p.205) afirma que el término colaborativo «implica el trabajo en grupo entre dos o más personas para lograr una meta común, dentro del respeto de cada individuo y su contribución a la totalidad». Así mismo Barkley, Cross y Major (2007, p.17) sostienen que el aprendizaje colaborativo consiste en que dos o más estudiantes trabajen juntos, “por parejas o en pequeños grupos” y compartan equitativamente la carga de trabajo mientras progresan hacia los resultados de aprendizaje previstos y “comunes”, con la característica de ser intencional, lleven a un grado de implicación y compromiso alto y el aprendizaje cumpla una función significativa de metas propuestas.

Respecto al aprendizaje cooperativo, las mismas autoras citan la definición de Smith (1996, p.71) refiriéndose a ella como “la más directa del aprendizaje cooperativo” (2007, p.18): es “la utilización en la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto el propio como el de cada uno de los demás”.

Es indudable que el ABP es una metodología que estimula el aprendizaje colaborativo y cooperativo (Martí et al., p.13) dado que integra en su desarrollo todos las cualidades y características de ambos procesos de aprendizaje.

2.8.2.3. Aprendizaje por Descubrimiento

Se enmarca dentro del modelo Constructivista, siendo Jerónimo Bruner es el principal autor. Su enfoque se dirige a favorecer capacidades y habilidades para la expresión verbal y escrita, la imaginación, la representación mental, la solución de problemas y la flexibilidad mental.

Dentro de la propuesta elaborada por Bruner, este expone que el aprendizaje no debe limitarse a una memorización mecánica de información o de procedimientos, sino que debe conducir al educando al desarrollo de su capacidad para resolver problemas y pensar sobre la situación a la que se le enfrenta. La escuela debe conducir al a descubrir caminos nuevos para resolver los problemas viejos y a la resolución de problemáticas nuevas acordes con las características actuales de la sociedad. Algunas implicaciones pedagógicas de la teoría de Bruner, llevan al docente a considerar elementos como la actitud estudiante, compatibilidad, la motivación, la práctica de las habilidades y el uso de la información en la resolución de problemas, y la capacidad para manejar y utilizar el flujo de información en la resolución de los problemas. Aprender para Bruner, es desarrollar la capacidad para resolver problemas y pensar sobre una situación que se enfrenta. Aprender algo, es conocer ese algo.

La educación nos plantea la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a pensar y a descubrir caminos para resolver problemas viejos con métodos nuevos, así como buscarle solución a nuevos problemas para los cuales las viejas fórmulas no son adecuadas. Hay que ayudar al estudiante a ser creativo, a innovar, a encarar emergencias e imprevistos. Respecto a la ayuda del docente, y en relación con Vigotsky, esta ayuda del docente podría concebirse como un andamiaje (utilizando la metáfora de la construcción de un edificio) que facilitara la «construcción» del conocimiento de manera que, una vez construido, podría ser retirada progresivamente. En el aprendizaje por descubrimiento el contenido que ha de ser aprendido no se presenta al alumno, sino que tiene que ser descubierto por este antes de poder ser asimilado a la estructura cognitiva.

Prats (citado en Bernal, 2016, párr. 3) explica que "una enseñanza no basada solo en los libros de texto sino en un sistema de aprendizaje por descubrimiento, en el que se motiva al alumno para que quiera descubrir no solo lo que pasó sino por qué pasó, así como las consecuencias que tiene eso sobre su vida".

2.8.2.4. Aprendizaje Basado en el Pensamiento

Metodología de enseñanza-aprendizaje que fomenta el autoaprendizaje del discente, adquiriendo este un papel protagonista en su propio proceso de aprendizaje. Además, propicia el aprendizaje significativo. En este sentido, el Doctor Robert Swartz, director del National Center for Teaching Thinking de Boston, afirma que el resultado del Aprendizaje Basado en el Pensamiento “es que los estudiantes aprenden habilidades duraderas de buen pensamiento y consiguen un entendimiento del contenido que estudian en el currículo regular de maneras que son más ricas y profundas que las que consiguen en clases más tradicionales” (Swartz, 2011, <http://teach-think.org/what-is-tbl/>). Por otra parte, Smart-Morstad en su recensión sobre el libro de Swartz et al. (2008), señala que “enseñar, cuando el contenido de la disciplina y el pensamiento hábil se funden, puede ser de ayuda para los estudiantes de manera más poderosa que la presentación de habilidades de estudio empaquetadas o las estrategias de pensamiento crítico paso por paso” (2008, p. 50). El Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL según sus siglas en inglés) proporciona a la enseñanza un método de trabajo que ayuda al alumnado a desarrollar formas más eficaces de pensamiento, aumentando significativamente sus capacidades para comprender.

Algunos autores hablan del concepto de “pensamiento eficaz”, es decir, la aplicación eficiente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente que permiten al ser humano “llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas. (Swartz et al., 2008, p.15)

Este “pensamiento eficaz” está formado por:

1. Destrezas de pensamiento. Emplear procedimientos reflexivos específicos y apropiados para un ejercicio de pensamiento determinado.
2. Hábitos de la mente. Conducir estos procedimientos para dar lugar a conductas de reflexión amplias y productivas relacionadas con el hecho de pensar.
3. Metacognición. Realizar estas dos cosas basándonos en la valoración que hacemos de lo que se nos pide y en nuestro plan para llevarlo a cabo.

(Swartz et al., 2008, p.16)

Ramírez y Beilock (2011, p.211) explican que el TBL da oportunidad a los discentes a estructurar sus ideas y pensamientos para después poder reflexionar y entender los diferentes procesos que se llevan a cabo en esta reflexión.

2.8.2.5. Inclusión de recursos TIC en el proyecto.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como oportunidad para mejorar el aprendizaje da respuesta a los grandes retos de la educación presentes y futuros. La introducción de las herramientas TIC, consideradas importantes a nivel educativo; además, el profesorado las considera una necesidad, aunque sólo una minoría las consideran como un instrumento de innovación metodológico y didáctico (Ministerio de Industria, Energía y Turismo, 2010, p.39). Sí que se referencian como nexo de unión para los distintos agentes educativos:

“Ahora lo importante es disponer de los recursos educativos en formatos digitales, integrar las TIC en las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores, investigadores, padres y madres, editoriales de libros de texto y empresas de producción de material educativo); en el uso dentro de la propia clase; en los procesos de enseñanza a distancia; en la creación de nuevos espacios de aprendizaje; en las relaciones con otros centros y con otros grupos de interesados y en las relaciones con la sociedad”. (Ministerio de Industria, Energía y Turismo, 2012, p. 47).

Y es que en las últimas décadas, las nuevas tecnologías han irrumpido en la sociedad a todos los niveles, incluido el educativo : “han emergido como una herramienta que, entre otros aspectos, potencia en el alumnado el trabajo en equipo, tímidamente el cooperativo, los procesos de reflexión, enfatiza el pensamiento crítico, las habilidades literarias, el uso educativo de la red, etc.” (Marín, Muñoz y Sampedro, 2014, p.117). Las herramientas TIC forman parte de nuestra vida cotidiana, con especial popularidad entre los adolescentes, protagonistas de nuestro estudio. De hecho, las nuevas generaciones, los llamados “nativos digitales”, están completamente familiarizados con las tecnologías. Tal es el punto, que la Comisión Europea, el organismo que garantiza el sistema educativo en Europa (European Comission, 2018. https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/education-technology_es).

Los autores García-Valcárcel y Tejedor (2017, p. 143) llevaron a cabo un estudio entre estudiantes universitarios. Aunque no es el nivel de enseñanza que nos ocupa, sí nos parece interesante dado que es un estudio publicado recientemente. Por tanto, estos alumnos han cursado la Educación Secundaria Obligatoria e, igualmente, forman parte de la generación de “nativos digitales”.

Tabla 1. Valoración de los alumnos sobre las TIC en las estrategias de aprendizaje

Considero que el uso de las TIC:	Las TIC y las estrategias de aprendizaje					
	Porcentajes de respuesta por categorías (*)					
	0	1	2	3	4	3+4
1. Favorece mis tareas de repaso de aprendizajes	1,7	5,3	20,8	54,3	17,8	72,1
2. Mejora la elaboración de trabajos académicos	1,7	2,9	10,7	52,9	31,7	84,6
3. Me permite organizar mejor mi trabajo académico	1,7	5,1	24,1	50,1	19,0	69,1
4. Me permite desarrollar mejor un pensamiento crítico	2,0	7,1	45,3	35,2	10,3	45,7
5. Me posibilita una mejor organización cognitiva	0,9	6,7	41,3	42,0	9,1	51,1
6. Me permite optimizar el manejo del tiempo que dedico al estudio	4,0	13,7	40,6	33,3	8,5	41,8
7. Favorece la regulación del esfuerzo que dedico a las tareas académicas.	2,6	11,0	35,7	41,0	9,7	50,7
8. Mejora las posibilidades de trabajar con otros compañeros.	1,9	6,5	16,9	50,2	24,5	74,7
9. Favorece la búsqueda de recursos que me ayudan en las tareas académicas.	1,4	2,2	9,9	40,5	46,0	86,5

(*) 0 = Muy en desacuerdo; 1 = En desacuerdo; 2 = Indiferente; 3 = De acuerdo; 4 = Muy de acuerdo

Extraída de García-Valcárcel y Tejedor, 2017, p. 146

De este estudio los autores extraen que lo más valorado por los jóvenes es:

1. Estrategia 9. Cómo el uso de TICs facilita la realización de tareas académicas.
2. Estrategia 2. Mejoran la elaboración de los trabajos académicos.
3. Estrategia 8. Mejoran la posibilidad de trabajo con otros compañeros.
4. Estrategia 1. Favorecen mis tareas de repaso de aprendizajes.
5. Estrategia 3. Me permiten organizar mejor mi trabajo académico.
6. Estrategia 7. Favorecen la regulación del esfuerzo.
7. Estrategia 5. Me posibilitan una mejor organización cognitiva.

Y lo menos valorado:

8. Estrategia 6. Me permiten optimizar el manejo del tiempo.
9. Estrategia 4. Las TIC me permiten desarrollar un mejor pensamiento crítico.

Por otro lado, el estudio de Naval, Sádaba y Bringué revela que los jóvenes manifestar que las TIC influyen positivamente en su vida escolar si se utilizan para buscar información. Sin embargo, también admiten una atención excesiva al teléfono móvil, lo cual provoca falta de

concentración a la hora de estudiar. En el mismo estudio, el profesorado manifiesta que el uso de herramientas TIC aporta beneficios positivos a la comunidad escolar, mejorando la satisfacción personal, el rendimiento en el trabajo y su relación con el alumnado (2003, p.66).

En cuanto a las TIC y el aprendizaje colaborativo, García-Valcárcel, Basilotta y López (2013, p. 66), afirman que “ofrece nuevas posibilidades de mediación social, creando entornos (comunidades) de aprendizaje colaborativo”, facilitando a los alumnos la “realización de tareas conjuntas, actividades integradas con el mundo real, planteadas con objetivos reales”, cuestión que nos interesa profundamente en el presente TFM. También resaltan el aspecto de cómo el trabajo colaborativo propiciado por el uso de herramientas TIC facilita la ayuda a aprender entre iguales.

Por su parte, las autoras elaboraron un estudio acerca de las ventajas e inconvenientes del uso de las TIC en el trabajo colaborativo, y los resultados fueron los siguientes:

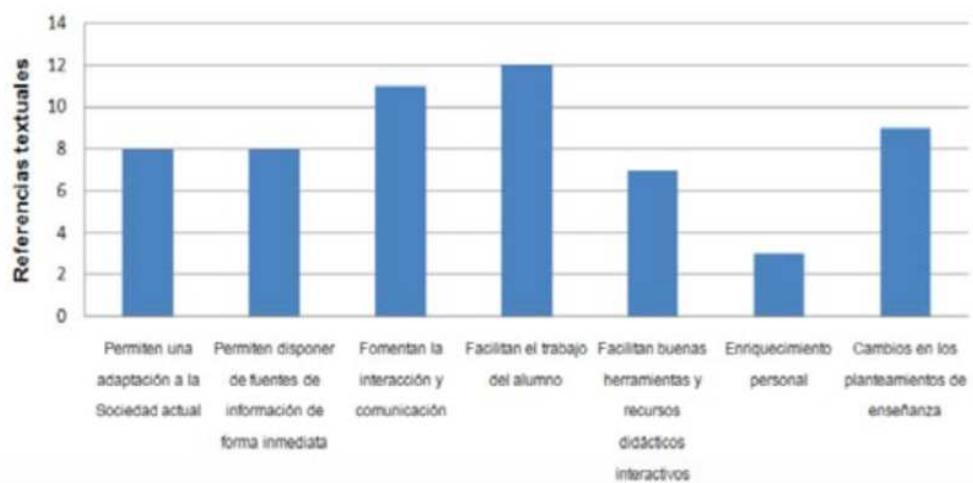


Gráfico 1. Ventajas en el uso de las TIC. (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2013, p. 69)

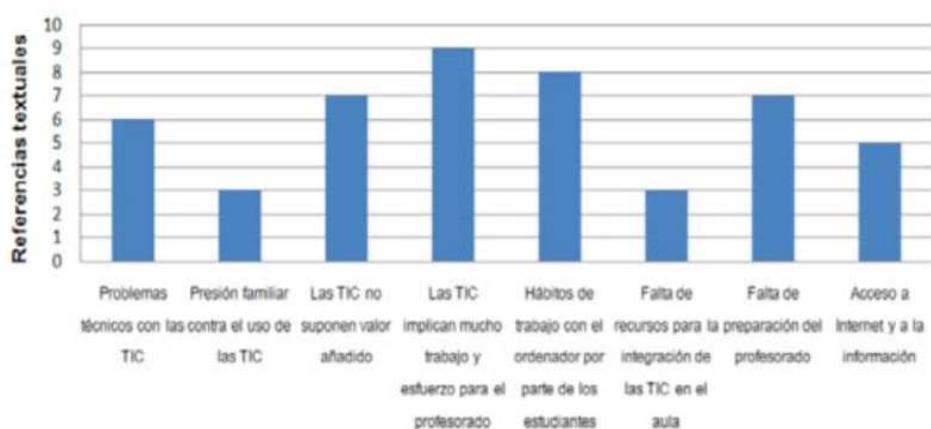


Gráfico 2. Inconvenientes de las TIC. (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2013, p. 70)

Como hemos podido comprobar, las TIC ya no se contemplan solo como una herramienta de aprendizaje individual, sino como un soporte para el aprendizaje grupal y la construcción entre iguales de conocimiento, además que estimulan la motivación para aprender del alumnado, como se ha mencionado en diversas ocasiones. En nuestro proyecto, proponemos utilizar los Chromebooks (también referenciado en el punto 3.4 Recursos de este documento). Estos dispositivos se lanzaron al mercado educativo en 2011, en un centro de Wisconsin; y en España, Chromebook llegó en 2013 y su uso se ha disparado: “En 2016, alrededor del 20% de los dispositivos que se vendieron en el ámbito educativo español eran Chromebooks” (Alías, 2017, 30 de mayo, https://www.vozpopuli.com/altavoz/educacion/adapta-Espana-googlificacion-aulas_o_1030697779.html). Su uso, en definitiva, no ha hecho más que aumentar a nivel educativo por las múltiples ventajas que ofrece.

Por último, señalar que desde la llegada del Chromebook el uso de las TIC es ahora mucho mayor, ya que este permite que varios alumnos realicen una misma actividad al mismo tiempo, y ha desbancado otros recursos TIC como la pizarra digital.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: Investigando el franquismo

3.1. Presentación

En el presente TFM se plantea una Propuesta de Intervención relacionada con la implementación en el aula del Aprendizaje Basado en Proyectos en un curso concreto: 4º de Educación Secundaria Obligatoria. La unidad didáctica escogida es *El franquismo*, decisión motivada a que es un tema interesante para tratar en el aula por su conflictividad, como hemos desarrollado en puntos anteriores del trabajo.

La unidad didáctica también ha sido escogida por:

1. Criterios disciplinarios:

- Ampliación de los conocimientos de un periodo concreto de la historia reciente española y sus particularidades a partir de la investigación y análisis de datos.
- Adquisición de competencias en el tratamiento de la información que incorporan las fuentes escogidas.
- Adquisición de competencias en el conocimiento y análisis mediante el uso de procedimientos relacionados con el método científico de las Ciencias Sociales: observación, descubrimiento, reflexión y análisis.

2. Criterios didácticos:

- Consecución de objetivos mediante las competencias clave Aprender a Aprender (CAA), Competencia Social y Cívica (CSC), Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia Digital (CD), Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE), Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnológica (CMCT) y Competencia Conciencia y Expresiones Culturales (CCES).
- Trabajo sobre conceptos abstractos, datos históricos y fuentes primarias de manera clara, concisa y detallada a partir de la contextualización histórica, características del periodo, personajes destacados, vida cotidiana, arte, censura e ingeniería.

La idea principal, es desarrollar la unidad didáctica mediante un proyecto colaborativo y cooperativo, dividiendo el aula/grupo en 8 equipos heterogéneos y equilibrados de entre 3-4 componentes, atendiendo a las características de la metodología ABP en la cual se aboga por el aprendizaje significativo de los discentes y en el que se fomenta la colaboración y la relación entre iguales para alcanzar los objetivos comunes. Para conformar los equipos por parte del docente, se tendrán en cuenta las características del alumnado, siempre diverso; de ahí la importancia de la heterogeneidad como criterio para la organización de los equipos, ya que está más que demostrado que los productos resultantes del trabajo de estos grupos tienen una mayor calidad general y un mayor número de enfoques y, en especial, su función socializadora mediante la colaboración y la ayuda entre sí y el compañerismo, contribuyendo todo ello a la mejora del rendimiento escolar y la motivación, incluso la mejora entre las relaciones profesor-alumno y el clima de aula. Plantearemos a cada grupo una serie de temas-reto que deben solventar mediante el método científico de las Ciencias Sociales ya mencionado, con lo que se pretende captar el interés del alumnado y motivarlo a aprender, todo ello a partir de las informaciones y recomendaciones facilitadas por el profesor-guía.

Finalmente, cada grupo expondrá los resultados de la investigación ante sus compañeros y los trabajos resultantes se expondrán en una zona común del centro educativo, a modo de proyecto expositivo.

3.2. Contextualización de la propuesta

3.2.1. Título

El título escogido es: *Investigando el franquismo*.

La intencionalidad de incluir el verbo *investigar*, es incidir en todo momento en el carácter científico del proyecto ABP que defendemos.

3.2.2. Entorno, Alumnado y Legislación

3.2.2.1. El entorno del centro

El centro educativo Madre María Rosa Molas (<http://mrosamolasonda.com>), para el cual se ha planteado la propuesta de intervención teniendo en consideración mi experiencia durante el Prácticum, es un colegio religioso de régimen concertado ubicado en la calle Metge José Llidó, nº3, frente a un centro de salud público y junto a un enorme parque-jardín en la localidad de Onda, Comunidad Valenciana. La entidad titular del Centro es la Soc. Coop. Colegio Madre M^a Rosa Molas, formada por las familias de los alumnos del centro. La dirección del centro corresponde a las hermanas de la Consolación.

El municipio cuenta con aproximadamente 25.000 habitantes, siendo la industria azulejera el sector económico de mayor relevancia. Mayoritariamente, el alumnado es de origen español y el nivel sociocultural al que pertenecen se podría calificar de tipo medio/alto dado que al menos un 50% de las familias poseen estudios superiores. Lo mismo sucede con el contexto económico, pues muy cerca encontramos una exclusiva urbanización de la que procede una parte importante del alumnado. Las infraestructuras socioculturales al alcance de los alumnos incluyen dotaciones deportivas, biblioteca pública, teatro/cine, una sala de exposiciones, un museo del azulejo, un museo de ciencias, un centro juvenil (Casal Jove), etc. En cuanto al colegio, fue fundado en 1891 por las HH. Ntra. Sra de la Consolación. En 1978 se constituye como Cooperativa Valenciana de Enseñanza, siendo uno de los dos centros concertados, a parte de los otros seis públicos, que hay en la localidad. En este centro de una sola línea por curso, se pueden cursar estudios de Educación Infantil, Primaria y ESO. Esto permite ofrecer una formación integral desde los 3 a los 16 años, habiendo de cursar los estudios de Bachillerato en otro centro educativo. En este sentido, el municipio cuenta con dos institutos, uno de ellos muy próximo al colegio M. Rosa Molas.

El Proyecto Educativo establece las señas identitarias del centro, el proyecto de enseñanza-aprendizaje y las condiciones concretas en las que se va a llevar a cabo el proceso educativo. Dentro del proyecto enseñanza-aprendizaje destaca su apuesta por la innovación educativa con el programa de Estimulación Temprana para los más pequeños, la metodología de aprendizaje cooperativo a lo largo de la ESO, la enseñanza de idiomas con profesorado nativo desde Infantil y el trabajo con el alumnado y las familias, incluyéndose una escuela de padres y el departamento Pastoral. Se contemplan cuestiones como: objetivos, educación en valores, todos aquellos aspectos inherentes del currículum y otros no curriculares como elemento dinamizador del entorno geográfico.

Los objetivos de centro se enmarcan dentro del ámbito pedagógico y al social y al religioso:

- 1º El crecimiento integral de la persona, el desarrollo armónico de la Comunidad Educativa y, el respeto y tolerancia a los derechos de todas las personas que participan en la acción educativa.
- 2º Conseguir el éxito educativo del alumnado a través de diversas metodologías y el Carácter Propio del Centro.
- 3º Favorecer la comunicación y el trabajo en red con otros centros de la Consolación y en el propio centro.
- 4º. Sistematizar procesos de calidad e innovación educativa.
- 5º. Elaborar e implementar el Plan de Comunicación del centro.

3.2.2.2. Características del alumnado

Teniendo en consideración mi experiencia durante el periodo de prácticas, podemos hacer una descripción general del alumnado. Los grupos de alumnos presentan, por lo general, las siguientes características:

Con una media de 30 alumnos por al aula en secundaria, la mayoría de ellos residen en el entorno geográfico del centro educativo. Son aulas diversas: la mayoría del alumnado están capacitados acorde al nivel educativo que les corresponde, aunque hay algunos casos de NEE relacionados con trastornos conductuales. Hay alumnos con TDAH diagnosticado que siguen un tratamiento. Para estos casos delicados, el profesorado está implicado en programas de mejora de conducta, tutorías individualizadas, coordinación con las familias y el trabajo de la orientadora del centro, tal y como recomienda Hinojo-Lucena (2006), promoviendo además en cada alumno conductas calmadas y el autocontrol. Otros compañeros presentan problemas de concentración o que académicamente les cuesta seguir el ritmo. Todos ellos suelen ocupar las primeras filas en la clase, tanto en las aulas donde se distribuyen por parejas, como aquellas que se distribuyen por grupos reducidos heterogéneos. En general, la mayoría son alumnos de carácter tranquilo, amables y responsables. Hay algunos casos con complicaciones conductuales o de disciplina más relacionados con cuestiones típicas de la etapa adolescente: con algunos resulta complicado mantener motivados y enganchados a las clases y en algunas situaciones consiguen distraer a los compañeros; o en ocasiones desafiantes, no traen el material o se niegan a participar. En cuanto a las relaciones del aula/grupo con el profesorado: tienen una relación interpersonal de respeto y cercanía y el clima de convivencia es positivo aunque hayan sectores de alumnos que rechazan las propuestas educativas generando algún conflicto en ocasiones. Estas situaciones obligan a los docentes a ralentizar o interrumpir el ritmo de sus clases y desarrollo de la sesiones y atajar el problema con firmeza para que la influencia sobre el resto de compañeros no sea significativa.

Las características psicoevolutivas tan diversas se han tenido muy en cuenta a lo largo de toda la planificación del proyecto y se comprenden el desarrollo cognitivo y el desarrollo psicosocial

atendiendo a la clasificación en etapas de Jean Piaget: Estadio de operaciones concretas y, especialmente, en el Estadio de operaciones formales (13-17 años): énfasis en el futuro, comprensión del concepto de probabilidad y el razonamiento hipotético (Piaget, 1970).

3.2.3.3. Marco legislativo

La propuesta de intervención se ha elaborado ajustándose al marco actual legal de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana, según la normativa vigente tanto a nivel europeo, como español y valenciano.

A nivel de legislación europea, la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte asume las referencias internacionales de la Unión Europea a través del Gobierno de España y el Ministerio de Educación y Formación Profesional: el Marco estratégico de Educación y Formación 2020 (ET2020), documento que presenta una revisión de cómo España progresó en la consecución de los objetivos específicos para cada país marcados por el Consejo Europeo en 2011, y la Recomendación 2006/962/CE, de 18 de diciembre, *sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, a partir del que se fundamenta el marco normativo vigente*, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006.

A nivel nacional, la legislación consolidada que afecta a la Comunidad Valenciana es: en primer lugar la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, *reguladora del Derecho a la Educación*, Boletín Oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985; la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, *de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, Boletín Oficial del Estado, 147, de 20 de junio de 2002; la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*, Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006 (LOE); la ley que se aplica para la Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE) y que modifica la ley anterior de 2006: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*, Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. Y finalmente, el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, *de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, Boletín Oficial del Estado, 298, de 10 de diciembre de 2016.

En cuanto a la regulación del ejercicio de la docencia, encontramos el Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, *por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria*. Boletín Oficial del Estado, 171, de 18 de julio de 2015.

Nuestra propuesta de intervención se ajusta al marco competencial de la LOMCE, y el desarrollo de las competencias clave, así como los contenidos, usos y planteamientos, seguimos la regulación de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, *por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015. Y finalmente, para completar la adquisición de las competencias también nos tenemos que referir 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*. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015.

En cuanto a la legislación valenciana, la Educación Secundaria Obligatoria se regula por el recientemente aprobado Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana, Boletín Oficial del Estado, 8284, de 30 de abril de 2018. Este Decreto ha desplazado actualmente al Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, *por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana*, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 7544, de 10 junio de 2015.

Hay que tener en consideración una ley reciente que ha suscitado cierta polémica: la Ley 4/2018, de 21 de febrero, *por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano*, Boletín Oficial del Estado, 63, de 13 de marzo de 2018. Parcialmente anulada por el Tribunal Superior de Justicia, pero por la cual actualmente los centros educativos deben acatarla elaborando un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC).

Y por último, teniendo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje, se intentará proporcionar a los alumnos que lo precisen actividades con distintos niveles de profundidad y complejidad. Por este motivo, desarrollan diferentes estrategias de enseñanza con el fin de facilitar los aprendizajes de los alumnos en función de sus necesidades concretas. Siempre a partir de la normativa vigente que establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Valenciana: Orden de 14 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten educación secundaria, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 4985, de 14 de abril de 2005.

3.2.3. El franquismo en el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria

El estudio del franquismo en el Currículo oficial de la Comunidad Valenciana se contempla exclusivamente en una materia concreta de la Educación Secundaria Obligatoria, de carácter obligatorio para todo el alumnado: Ciencias Sociales en el curso de 4º de la ESO. Aunque se trata de una materia obligatoria para el alumnado y que se dedican 3 horas lectivas del currículo, durante el periodo en prácticas se pudo observar que el contenido que se contempla en la asignatura relativo al periodo del franquismo se trabaja de manera sobre todo transversal y un tanto anecdótica, de manera que, a pesar de que el alumnado muestra curiosidad por indagar más, no se profundiza como para llegar a comprender la relevancia de esta etapa de nuestra historia reciente. Esta sería la motivación que ha llevado a diseñar la propuesta de intervención para este curso concreto y no en un nivel superior de estudios de secundaria, si bien, somos conscientes de que hemos de adecuar cuidadosamente y de manera realista y no ambiciosa en exceso los contenidos a trabajar, así como los objetivos didácticos y la temporalización.

Asimismo, otra motivación es la de preparar a nuestros alumnos y alumnas con la madurez indagadora necesaria para acceder a cursos superiores, pues en Bachillerato el nivel exigido en las distintas materias de Ciencias Sociales es bastante alto en cuanto a capacidad de análisis crítico de las fuentes, capacidad de redacción, resolutividad de problemas, etcétera, y que les será necesario para superar con éxito la prueba EvAU.

Por último, durante la Educación Secundaria Obligatoria los discentes están muy acostumbrados y disciplinados para trabajar con proyectos didácticos innovadores, especialmente desde la implementación del Chromebook en las aulas de los alumnos de este centro educativo concreto donde pretendemos desarrollar el proyecto, y es una ventaja que debemos aprovechar.

Estas son las motivaciones que nos han llevado a escoger el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, sin pretender en ningún momento dar a entender que se descarta trabajar con un Bachillerato por considerar que es prioritaria la preparación de los alumnos para la EvAU. Más bien al contrario, podría resultar muy interesante trabajar en un futuro una propuesta de intervención con alumnos más maduros y con una trayectoria académica más amplia, sin que ello pueda suponer en Ciencias Sociales una limitación para preparar la prueba de acceso a la universidad.

La normativa de la Comunidad Valenciana estructura los contenidos curriculares de Geografía e Historia de 4º de ESO en 8 bloques temáticos. El lugar del estudio en 4º de ESO de la etapa del franquismo se ubica en el Bloque 7: “España: de la dictadura franquista a la democracia”

(<http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655319/Geograf%C3%ADa+e+Historia/28356234-127a-4e14-b11e-f2fea807b1be>), un contexto bastante delimitado y concreto, lo cual facilita trabajar los contenidos de manera acotada. De esta manera, también resulta más fácil adecuar los contenidos de la propuesta de intervención del presente TFM a los contenidos exigidos por el currículo oficial, dejándonos más margen para trabajar también cuestiones transversales.

Para concluir, debemos señalar que, atendiendo a su organización territorial, España es un Estado autonómico (Constitución Española, 1978, artículo 2) que permite que cada Comunidad Autónoma, a partir de la Ley educativa y los Reales Decretos promulgados por el gobierno central, diseñe qué deben estudiar sus alumnos y alumnas. Cada Comunidad define, por tanto, su currículum atendiendo a la pluralidad cultural, etcétera, que existe en nuestro país y a la realidad histórica más próxima al contexto de los estudiantes.

3.2.4. Objetivos Didácticos

- Identificar las características de la dictadura franquista en España.
- Situar en el tiempo y en el espacio los períodos, hechos y procesos más relevantes del período comprendido entre la instauración de la dictadura de Francisco Franco hasta la muerte del dictador y la llegada paulatina y progresiva de la democracia.
- Explicar y aprehender los conceptos relacionados con el Franquismo.
- Identificar a los personajes históricos más destacados del período comprendido entre 1939 y 1975 en España.
- Relacionar las causas y consecuencias que llevaron de unas etapas a otras hasta el final de la dictadura franquista.
- Interpretar con espíritu crítico los hechos más relevantes de período franquista mediante fuentes orales, escritas y/o visuales facilitadas por el docente o escogidas por los alumnos.
- Usar el método científico para la resolución del reto.
- Relacionar los temas transversales trabajados con la situación actual del entorno real.
- Elaboración de una línea del tiempo sobre el período comprendido entre 1939 y 1975 con el fin de que clarifiquen las distintas etapas cronológicas (posguerra, desarrollo y crisis del franquismo), los hechos históricos relevantes, así como sus causas y consecuencias.
- Elaboración de una infografía donde se sintetice la información extraída de la investigación y el método científico.

- Mejorar las habilidades comunicativas.

3.2.5. Competencias Clave

El estudio de la Geografía y la Historia permite un desarrollo notable de las competencias necesarias para el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumnado. De esta forma tiene un peso significativo en el aprendizaje de destrezas como la comunicación, tanto verbal como escrita, y el análisis y gestión de la información, desarrollo de la autonomía personal y de la capacidad de razonamiento, así como en la adquisición de la Competencia Aprender a Aprender.

En el Art. 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, y en el Art. 3 del Decreto 111/2016, de 14 de junio, se definen las competencias del currículo. Para *Investigando el franquismo*, se van a tener en cuenta todas ellas y ubicar el proyecto en el marco del trabajo por Competencias. En este sentido, en la Tabla 10. Actividades y temporalización (p. 57), concretamos cómo se reflejan en cada actividad.

Cuando hablamos de las Competencias Clave en la asignatura de Geografía e Historia, nos estamos refiriendo a las capacidades adquiridas por los alumnos, unas capacidades que les permiten hacer diferentes análisis, tanto de hechos como de situaciones, desde su propio punto de vista, y siguiendo siempre una metodología concreta. Estas competencias no solo evaluarán los contenidos, sino que también se valorarán las capacidades adquiridas y el grado de conocimientos obtenido. En Ciencias Sociales, además, las competencias se pueden distribuir en cuatro ámbitos que se corresponden con los criterios epistemológicos de la intencionalidad en educación y la funcionalidad didáctica. A continuación abordamos cuáles son estos ámbitos o dimensiones y con qué actividades pretendemos fomentarlas:

1. Dimensión histórica: el tipo de conocimientos adquiridos por el alumnado y tiene como consecuencia las relaciones que se establecen entre pasado, presente y futuro. La dimensión histórica en nuestra propuesta se refleja en la realización por parte de cada equipo de una línea del tiempo con los acontecimientos más destacados que deben extraer del libro de texto. Además, una de las ideas clave del proyecto es fomentar la reflexión y el debate sobre estas cuestiones durante la exposición oral en el aula.
2. Dimensión geográfica: conocimientos referentes al espacio y medios donde realiza su vida cotidiana. Como tarea complementaria, los alumnos deberán investigar acerca de elementos de su ciudad relacionados con el franquismo (por ejemplo, en la localidad donde contextualizamos el proyecto, hay numerosas placas metálicas del Ministerio de la Vivienda

con el yugo y las flechas, calles que han cambiado de nombre para acatar la Ley de Memoria Histórica o monumentos a los que se la eliminado el nombre de Primo de Rivera). Para ello pueden preguntar a familiares y conocidos.

3. Dimensión cultural y artística: conocimientos referentes al desarrollo de una mirada cultural y crítica con la finalidad de interpretar conceptos artísticos. Este punto se concreta en nuestra propuesta en una de las preguntas guía que lanzamos a uno de los equipos sobre el arte del franquismo.
4. Dimensión ciudadana: conocimientos referentes al desarrollo del ser humano, ayuda a ser personas de provecho y mejores personas. En el proyecto, una de las razones de ser del mismo es, precisamente, la de formar al alumnado en cuestiones sociales mediante los temas escogidos para trabajar transversalmente (como es la situación de la mujer, por ejemplo), y es una tarea inherente de todas las fases del ABP.

3.2.6. Metodología

Se planificará la enseñanza en orden a un aprendizaje significativo, con el fin de ir desarrollando progresivamente en los alumnos el pensamiento autónomo y crítico. Como se ha defendido a lo largo del discurso del TFM, se fomenta la investigación a través del trabajo autónomo y en equipo, para solventar el reto planteado. En este sentido, se continuará con las siguientes situaciones de enseñanza-aprendizaje:

- Trabajos en grupo, ya que fomenta la participación y colaboración de los componentes y el espíritu de colaboración. Además, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conocen las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares, facilitando los procesos de generalización y de transferencia de los aprendizajes.
- Puestas en común y debates abiertos.
- Metodologías expositivas, para la introducción de temas y para las síntesis o bien para destacar las ideas fundamentales que queremos que los estudiantes perciban. También usaremos este método para aclarar dudas, integrar conocimientos o hacer recapitulaciones. De esta manera también se intentará desarrollar la capacidad de los alumnos para expresarse en público.
- Metodologías interrogativas, para animar a la participación y para que se produzcan opiniones enfrentadas sobre un mismo hecho.
- Se procurará hacer una clase activa y variada, equilibrando las explicaciones con las clases prácticas, en que los alumnos trabajarán en equipo a partir del guión facilitado por el docente (Anexo 1).

Otras estrategias son:

1. Síntesis de las ideas previas de los alumnos, mediante la realización de una prueba inicial.
2. Descripción, explicación y caracterización de todos los elementos que configuran la unidad didáctica, combinando estrategias expositivas con las de indagación en fuentes diferentes.
3. Conclusión, síntesis y evaluación de los contenidos analizados y de las actividades realizadas.
4. Expresión de las nuevas ideas y aplicación de las mismas a situaciones diferentes.

La finalidad última es dotar al alumnado de autonomía a la hora de trabajar, y estimular sus capacidades para el trabajo en equipo. Desarrollar el espíritu científico potenciando las técnicas de indagación e investigación con la inclusión de las Competencias TIC. El rol del docente es fundamental a la hora de presentar los contenidos con una estructuración clara en sus relaciones; también a la hora de diseñar secuencias de aprendizaje integradas que planteen la interrelación entre distintos contenidos de una materia o de diferentes materias, de planificar tareas y actividades que estimulen el interés y el hábito de la expresión oral y la comunicación.

En el desarrollo de las actividades el profesor encontrará inevitablemente diversidad en el aula por lo que le será necesario adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos en función de las necesidades educativas específicas de cada uno de ellos. Además, en todo momento prestaremos atención a una evaluación del proceso (evaluación formativa) para detectar y anticiparse a dificultades y posibles complicaciones, y poder realizar con éxito esa labor de apoyo inherente del profesor como guía-orientador.

Por último, la planificación previa es clave tanto en la selección de las estrategias metodológicas como en la elección de materiales y recursos didácticos de calidad, como en la evaluación de todo el proceso.

Organización de la implementación del método por fases:

1^a fase: comenzamos con una evaluación inicial individual para conocer cuáles son los conocimientos previos de nuestro alumnado. Utilizaremos el sistema KPSI, en el cual los alumnos identificarán el nivel de conocimientos que consideran tienen sobre los diversos conceptos básicos planteados.

2^a fase: explicamos el proyecto y conformamos los equipos de trabajo. Asignamos a cada uno la tarea sobre la cual deben desarrollar su investigación.

3^a fase: facilitamos los recursos-fuentes que les ayudarán a llevarla a cabo. Orientamos al alumnado sobre cómo deben realizar el trabajo de campo, la investigación y el análisis de las fuentes facilitadas. Deberán acceder desde el Chromebook al aula virtual donde dispondrán de los materiales necesarios y de Internet, para ampliar información y enriquecer su trabajo. La redacción del trabajo la harán mediante dinámicas cooperativas que conocen bien:

- Lápiz al centro: cada equipo busca en un único dispositivo toda aquella información que pueda serles de utilidad para resolver el ejercicio. Van redactando de manera individual pero al mismo tiempo, las ideas y respuestas surgidas de esta puesta en común. El trabajo individual resultante es finalmente puntuado por la profesora.
- Lectura cooperativa: se les facilita un informe, noticia, etcétera, para leer en voz alta uno de ellos mientras el resto escucha y toman nota. Una vez acabada la lectura exponen sus conclusiones y comienzan la redacción.

4^a fase: cada equipo sintetiza la información para realizar su infografía.

5^a fase: realización de la infografía con los programas Padlet o Canva, que permiten el trabajo grupal.

6^a fase: exposición oral ante el resto de la clase sobre las conclusiones a las que han llegado, desarrollando así habilidades comunicativas. Abrimos ronda de preguntas al final de cada intervención para fomentar el debate. Evaluación final.

7^a fase: planificación y montaje del proyecto expositivo. Es interesante que el grupo pueda ver cómo su trabajo tiene repercusión más allá de las paredes de su aula. Pensamos que la idea de que hagan una exposición con sus trabajos ayuda a la motivación y aumento de autoestima del alumnado.

3.2.7. Contenidos

1. Contenidos Conceptuales:

- El franquismo: una dictadura militar
- La posguerra: miseria y autarquía (1939-1957)
- La época del desarrollismo (1957-1973)
- Política exterior.
- Economía (autarquía, estraperlo).
- Población (migraciones).
 - La modernización de la sociedad española
- La oposición al franquismo.
- El fin del franquismo (1973-1975)
- Ideología y fundamentos (fascismo, nacionalcatolicismo, tradicionalismo, unidad y exaltación de la patria).

2. Contenidos Procedimentales:

Análisis de gráficas, vídeos, presentaciones en PowerPoint, textos y fuentes de la época como medios para entender el período que se está estudiando.

3. Contenidos Actitudinales:

Valoración del período como clave en el cambio político, económico, demográfico y cultural de nuestro país.

3.3. Actividades y temporalización

Las distintas acciones y fases se van a llevar a cabo en el aula a lo largo de tres semanas, en 9 sesiones que se corresponden con 9 horas lectivas de 55 minutos de duración cada una. No hay necesidad de realizar tareas fuera del horario escolar. Es más, no está permitido el trabajo fuera del aula, dado que la observación de cómo desarrollan del proyecto es uno de los estándares a evaluar.

Guión de desarrollo del proyecto por cada grupo y contenidos a investigar (Anexo 1):

Tabla 2. GRUPO 1

Línea del tiempo.	Consultar el libro de texto
Características iniciales de la dictadura:	Ttotalitarismo (IMG. 1)
La Ideología y los símbolos franquistas	Autarquía (IMG.2) IMG. 3, 4 y 5

Tabla 3. GRUPO 2

Línea del tiempo.	Consultar el libro de texto
La dictadura y el exterior: resolución 39 de la ONU de 1946	https://www.alianzaeditorial.es/minisites/manual_web/3491307/Cuarta_Parte/Documentos/3Resolucion29ONU.pdf
Ruptura del aislamiento de España en los años 50	IMG. 6
La relación con Estados Unidos	IMG.7

Tabla 5. GRUPO 4

Línea del tiempo.	Consultar el libro de texto
La época del desarrollismo. Cambios económicos a partir de los años 50	Figura 5.

Tabla 5. GRUPO 4

Cambios sociales en España: las migraciones	IMG. 8
---	--------

Tabla 6. GRUPO 5

Línea del tiempo	Consultar el libro de texto
Cine durante la dictadura	NO-DO, Luis Buñuel, Ladislao Vajda, José Luís Sáenz de Heredia.
Prensa escrita durante el franquismo	La ley de prensa de 1966 y la <i>prensa independiente</i>
La censura	IMG.9 y 10

Tabla 7. GRUPO 6

Línea del tiempo	Consultar el libro de texto
Ingeniería hidráulica franquista	Construcción de presas
Plan de estabilización de 1959	(Figura 6) (IMG.11)

Tabla 8. GRUPO 7

Línea del tiempo	Consultar el libro de texto
Manifestaciones artísticas	Propaganda y cartelería (IMG. 12)
	Pintura (Guernica)
	Arquitectura (Valle de los Caídos)

Tabla 9. GRUPO 8

- Línea del tiempo	Consultar el libro de texto
- La crisis y el final del franquismo	Propaganda y artillería (IMG. 12)
- Grupos que se oponían al franquismo	Pintura (Guernica)
- La presencia del terrorismo	IMG. 13

A continuación, detallamos la planificación de las sesiones:

- Sesión 1:

Programación:

- La evaluación inicial (prueba KPSI).
- Presentamos el proyecto ABP.
- Conformamos los equipos, los roles y repartimos el guión para cada uno.

- Sesión 2 y 3:

Programación:

- Facilitamos los recursos a través del Chromebook.
- Comenzamos a practicar el método científico de análisis de fuentes. Dinámica de lectura cooperativa. Búsquedas individuales en Internet.
- Contenido común a todos los equipos: elaboración de una línea del tiempo.
- Redacción común de contenidos mediante dinámica del lápiz al centro.
- Evaluación formativa: valoramos los estándares que se van superando.

- Sesión 4 y 5:

Programación:

- Los alumnos sintetizan toda la información recopilada para la planificación de la infografía.
- Realización de la infografía a través del programa Creately de Internet.
- Evaluación formativa: valoramos los estándares que se van superando.

- Sesión 6 y 7:

Programación:

- Terminan la infografía.
- Los primeros grupos realizan su exposición oral.
- Evaluación final.

- Sesión 8:

Programación:

- El resto de equipos que faltan realizan su exposición oral.
- Evaluación final.

- Sesión 9:

Programación:

- Montaje expositivo en el pasillo principal del centro educativo para Primaria y Secundaria.

Tabla 10. Actividades y temporalización

SESIÓN	FASES	ACTIVIDADES	CONTENIDOS	C. CLAVES Y TRANSVERSALIDAD
1	Fases 1 y 2	Evaluación inicial Explicación del proyecto Conformación de equipos y reparto de roles Reparto de guiones		ABP
2 y 3	Fase 3	Facilitar los recursos Análisis de fuentes Elaboración de línea del tiempo Redacción de contenidos Evaluación formativa	Herramientas TIC Método científico	ABP Trabajo en equipo CSC, SIEE, CD, AA
4 y 5	Fase 4 y 5	Sintetización de la información Realización de la infografía Evaluación formativa	Herramientas TIC Método científico	ABP Trabajo en equipo CSC, SIEE, CD, AA
6 y 7	Fase 5 y 6	Realización de la infografía Evaluación formativa Exposición oral Evaluación final	Herramientas TIC Método científico	ABP Trabajo en equipo CCL, SIEE, CD, AA
8	Fase 6	Exposición oral Evaluación final		Trabajo en equipo CCL, SIEE, AA
9	Fase 7	Montaje expositivo		Trabajo en equipo CSC, SIEE, AA, CEC

Elaboración propia, 2018

3.4. Recursos

Los recursos que necesitaremos para desarrollar el proyecto *Investigando el franquismo*, son:

- **Recursos materiales:** el libro de texto será la guía principal. Asimismo, también será necesario utilizar el servicio de reprografía del que dispone el centro para imprimir y plastificar la infografía de cada equipo.
- **Recursos humanos:** el docente es uno de los agentes principales. Es quien prepara y planifica toda la acción y supervisa su correcto desarrollo. Prepara la evaluación inicial, realiza un seguimiento con la evaluación formativa y prepara la evaluación final o sumativa. En todo momento, guía y hace un seguimiento del desarrollo de los trabajos realizados por los alumnos, y les orienta ante las dudas que puedan surgir para que tenga éxito el proceso de desarrollo-aprendizaje y el aprendizaje significativo. Asimismo, el alumnado es el agente protagonista absoluto de todo el proyecto.
- **Recursos TIC:**

- Chromebook: es el único recurso no gratuito. Se necesitará el Chromebook de cada alumno con conexión a internet a través de la wifi del centro educativo (aunque Chromebook no te impide trabajar aunque se pierda la conexión) para que los alumnos puedan acceder a la información y trabajar en línea. Los alumnos no deben olvidar ser responsables con la carga de la batería. Prácticos por tener el tamaño similar al de una tableta, versátiles, rápidos a la hora de trabajar y con antivirus instalado de fábrica. Toda la información se almacena directamente en la nube, con lo que evitamos que los alumnos puedan perder la información por accidente.
- Google Classroom: la aplicación de Google para educación que incluye Google Docs, Gmail y Google Calendar, ideal para que los alumnos conozcan de antemano las fechas de entrega y otros plazos, cómo se van a desarrollar las sesiones y así puedan organizarse la tarea. Permite también la creación de un aula virtual, a través de la cual se puede facilitar todo el material, guiones, etcétera, a los alumnos. Y sirve de nexo al docente también con los padres, no solo con los alumnos, agilizando los procesos de comunicación. Cada alumno puede acceder al Classroom a través de sus cuentas GSuite, con su propio Google Drive.
- Padlet o Canva: plataformas con versión gratuita que permiten crear diagramas online e imprimirlas, sencillas de usar y permiten el trabajo grupal e incorporar imágenes y archivos de texto. Es necesario registrarse como usuario para poder guardar los proyectos.
- Google Drive: un servicio gratuito de alojamiento de archivos que permitirá a los alumnos crear carpetas, trabajar en línea, compartirlos y acceder a ellos desde otros dispositivos, fomentando así el trabajo colaborativo.
- Socrative: aplicación gratuita de soporte en el aula ideal para realizar la prueba inicial KPSI y para que el docente pueda hacer al finalizar el proyecto una autoevaluación también a partir de la opinión de los alumnos, un feedback, mediante el *quiz* (un cuestionario). Una de las ventajas es la posibilidad de valorar rápidamente los resultados, y permite el control por parte del docente exportando los datos a un documento Excel.
- PowerPoint: presentaciones elaboradas por el docente y que ayudarán a los alumnos con la información y fuentes a utilizar.

3.5. Evaluación

La evaluación es la herramienta de la que dispone el docente para valorar si el alumnado ha alcanzado un aprendizaje real de lo que se pretendía. En ABP es complicada, dado que una parte

importante a evaluar no es material o fácilmente cuantificable, sino que se trata de examinar y valorar todo el proceso para hacer el seguimiento de adquisición de conocimientos significativos mientras realizan el proyecto.

En la propuesta de intervención, se parte de la premisa de generar en los alumnos las competencias necesarias para desenvolverse en el tratamiento de la información, y debemos ser capaces de transmitirlo a los alumnos con claridad en las rúbricas de evaluación, método más valorado actualmente mediante el cual los alumnos tienen mucha más información sobre aquello que se les va a exigir que con otros instrumentos y, además, se da una retroalimentación. De esta manera, además, el proceso evaluador es más objetivo y sencillo para el docente.

Necesariamente, la evaluación se debe plantear desde que se empieza con el diseño para iniciarla desde que da comienzo el proyecto, y se acaba una vez se han superado todas las fases. Además, se evaluarán las evidencias del aprendizaje que entregan los alumnos; en este caso, el portfolio realizado de manera colaborativa, la línea del tiempo y la infografía. Y tendrá un peso importante en la nota final la exposición oral en la evaluación final del proyecto.

3.5.1. Instrumentos de evaluación.

La evaluación es un proceso inherente a la tarea docente, puesto que no solo coexiste con ella, sino que la una sin la otra carecerían de sentido (Celman, 2005). Desde un punto de vista tradicional, la evaluación se suele considerar como una manera de medir hasta qué punto se han asimilado los conocimientos de un curso en concreto, una disciplina o una unidad didáctica (Pino-Juste, 2011).

Se considera, por tanto, necesario que los alumnos conozcan de antemano cuáles son los contenidos obligatorios y los que son complementarios, así como la forma en la que se les va a evaluar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y qué es lo que se espera de ellos. Estos instrumentos de evaluación nos permiten evaluar los aprendizajes de los alumnos y servirán para comprobar exactamente aquello que se pretende evaluar: lo que cada alumno/a conoce, hace o cómo solventa dificultades, sin que su utilización jamás suponga un esfuerzo extraordinario o imposible de alcanzar.

3.5.1.1. Análisis de la evaluación inicial

En la primera sesión. realizaremos para la evaluación diagnóstica la prueba de KPSI (*Knowledge and Prior Study Inventory*), “un inventario sobre los conocimientos y

estudios previos del alumnado” (Sans, 2008, p.14), para poder conocer como punto de partida, aunque de una forma subjetiva, cuáles son los conocimientos previos de los alumnos y en qué grado los tienen asimilados. Cada alumno responderá en su propia ficha por escrito. Ejemplo en Anexo 3.

3.5.1.2. Evaluación formativa

A lo largo de las sesiones 2 a 7, esto es, el mayor número de las sesiones, se establece una secuenciación de actividades de enseñanza-aprendizaje:

- Realización de un documento colaborativo o Portfolio, en el cual se refleja todo el proceso de investigación. Se valorarán: aspectos formales (orden, coherencia, limpieza, ortografía), la realización de todos los puntos del guión facilitado, la concreción, la comprensión de las áreas.
- Intervenciones en clase: nos permiten valorar los conocimientos, así como la comprensión, expresión y la interpretación de forma individual.
- Actividades de clase: se tendrá en cuenta el aprovechamiento de tiempo de clase y la realización de las acciones encomendadas para dicho tiempo. Momento en el que el docente debe considerar y fomentar las aptitudes del alumno/a, reforzando su autoestima, y motivando capacidades de autonomía y carácter resolutivo.
- Participación, actitud e interés en clase: el docente debe valorarlo pero también propiciar un clima en el aula que facilite la actitud participativa del alumnado con una actitud adecuada hacia las normas de la clase y que fomente el interés por aprender.
- Trabajos y proyectos: los alumnos deben conocer con antelación los criterios de evaluación, objetivos de la actividad, fecha de entrega, etc. De carácter grupal, lo que les permitirá trabajar competencias como CAA o SIEE, ya que deberán diseñar un plan de trabajo y ser responsables a la hora de llevarlo a cabo tanto individualmente como en colaboración con otros compañeros y compañeras cuando éste se solicite en grupo. Para esta unidad didáctica se plantea un trabajo grupal que permita al alumnado investigar y profundizar sobre algunos contenidos o núcleos temáticos del área.
- Portafolio para la elaboración de la infografía donde cada equipo selecciona y recoge lo más significativo de las acciones desarrolladas y que pueden emplear para la preparación de la exposición oral.

3.5.1.3. Evaluación sumativa o final

La exposición oral en las sesiones 8 y 9 será la técnica de evaluación en el proceso de evaluación final del proyecto. Con esta estrategia se intenta destacar la valoración del grado de

dominio lingüístico, así como la apropiación del contenido de la materia, comprensión e interrelación de los mismos.

Es de suma importancia fijar unos criterios e indicadores de evaluación y facilitar esta rúbrica al alumnado. Dado que el objetivo es analizar en qué grado los alumnos y alumnas han alcanzado los objetivos y que nuestra labor se centra en ayudarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de este método, cuando lleguen a exposición oral tendrán claros cuáles son los parámetros que se les exige para superarla con éxito y lo harán más relajados porque saben a lo que se enfrentan.

3.5.2. Criterios de evaluación y calificación (rúbricas de evaluación).

Los criterios de calificación han de ser conocidos por el alumnado y su familia al inicio del proyecto, porque de este modo mejora todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si el alumno/a sabe qué y cómo se le va a calificar, podrá hacer el esfuerzo necesario en la dirección adecuada para alcanzar los objetivos propuestos. Los resultados se expresarán mediante calificación numérica, sin decimales: Insuficiente (IN = 1, 2, 3 ó 4), Suficiente (SU = 5), Bien (BI = 6), Notable (NT = 7 u 8), Sobresaliente (SB = 9 ó 10). Se establecerá medidas de refuerzo educativo que podrán adoptarse en cuanto se detecten al amparo del artículo 20.2 del Real Decreto 1.105/2014, de 26 de diciembre. Se elaborará una suma de la nota de los estándares calificados dividido por el número de estándares que se han trabajado a lo largo de la unidad didáctica.

La calificación tendrá en cuenta tanto los distintos aspectos del área como los instrumentos y criterios de evaluación, haciendo una valoración ponderada de los mismos sobre la calificación final que representamos en las siguientes tablas, y entre las cuales se extraerá finalmente la nota media:

Tabla 11. Instrumentos y criterios de evaluación actitudinales

Instrumentos y criterios de evaluación	Porcentaje
Desarrollo de las acciones para resolución del ABP y trabajo en equipo	35%
Comprensión de la tarea	35%
Gestión del tiempo	10%

Instrumentos y criterios de evaluación	Porcentaje
Participación, actitud e interés en clase	10%
Desempeño de roles	10%
PORCENTAJE TOTAL	100%

Elaboración propia, 2018

Tabla 12. Instrumentos y criterios de evaluación de las actividades

Instrumentos y criterios de evaluación	Porcentaje
Documento colaborativo Portfolio (lápiz al centro)	35%
Línea del tiempo	10%
Tareas complementarias (Anexo 2)	10%
Herramientas TIC: trabajo en Chromebook e infografía	15%
Exposición oral	30%
PORCENTAJE TOTAL	100%

Elaboración propia, 2018

Tabla 13. Rúbrica *Investigando el franquismo*

INDICADORES	SOBRESALIENTE (SB 9-10)	NOTABLE (NT 7-8)	BIEN (B 6-7)	SUFICIENTE (S 5)	INSUFICIENTE (INF 1-4,9)
Trabajo en equipo	Los componentes colaboran por igual, buena organización. Escucha activa. Alcanzan acuerdos y trabajan con agilidad.	Los componentes suelen colaborar por igual y se organizan. Alcanzan acuerdos.	Los componentes colaboran de forma desequilibrada. No tienen problemas como equipo.	Los componentes colaboran de forma individual. No todos funcionan como equipo.	Los componentes no muestran cohesión de equipo.
Comprensión de la tarea	Dominan los contenidos trabajados en la tarea. Aportan fuentes de propia selección.	Demuestran conocer bien los contenidos. Trabajan bien con las fuentes facilitadas.	Demuestran conocimientos de los contenidos. Cumplen con la resolución del guión.	Demuestran conocimientos parciales de los contenidos.	No demuestran conocimientos suficientes.
Gestión del tiempo	Cumplen con la temporalización de forma organizada	Cumplen con la temporalización de manera general.	Cumplen con la temporalización en el 70% de las sesiones.	Suelen retrasarse pero cumplen con las tareas.	No llegan a la fecha límite de entrega.

INDICADORES	SOBRESALIENTE (SB 9-10)	NOTABLE (NT 7-8)	BIEN (B 6-7)	SUFICIENTE (S 5)	INSUFICIENTE (INF 1-4,9)
Participación, actitud e interés	Muestran entusiasmo y actitudes proactivas.	Muestran interés, son participativos y el comportamiento es correcto.	Muestran interés pero les cuesta participar e interactuar.	Muestran interés en ocasiones, se distraen con facilidad.	No muestran interés, obstaculizan el avance de las sesiones.
Desempeño de roles	Han cumplido con el desempeño efectivo de roles con responsabilidad y respeto.	Han cumplido con el desempeño de roles.	Tienen los roles asignados pero no los han interiorizado con definición.	El desempeño de los roles no ha sido consistente.	No hay ningún esfuerzo por desempeñar los roles.
Línea del tiempo	Fácil de leer, datos debidamente indicados, fechas señaladas con precisión y coherencia para cada evento.	Fácil de leer, se aportan datos, fechas señaladas con precisión en casi todo el trabajo.	No se distinguen las fechas más relevantes del resto, aportan algún dato, mencionan las fechas más relevantes.	Se elabora la línea del tiempo, se mencionan las fechas más relevantes.	Entregan una línea del tiempo, no se presenta con organización.
Documento colaborativo Portfolio	La información extraída de la investigación es rigurosa y de reelaboración propia.	La información extraída de la investigación es rigurosa.	La información extraída de la investigación es correcta.	La información extraída de la investigación es correcta pero incompleta.	La información extraída de la investigación no es correcta.
Tareas complementarias	Cumplen con todas las tareas favorablemente, incluso las no obligatorias de manera innovadora.	Cumplen con todas las tareas favorablemente, incluso las no obligatorias	Cumplen con todas las tareas favorablemente, y parte de las no obligatorias.	Cumplen con todas las tareas y un 30% de las no obligatorias,	No cumplen con las tareas. No presentan ninguna tarea no obligatoria.
Herramientas TIC: trabajo en Chromebook e infografía	Manejan las herramientas TIC con soltura, se ayudan entre ellos y la infografía es completa y bien sintetizada.	Manejan correctamente las herramientas TIC y la infografía está completa y sintetizada.	Se defienden en el manejo de las TIC. La infografía es correcta.	Les cuesta defenderse en el uso de las TIC. Entregan la infografía.	Hacen uso incorrecto de las TIC. La infografía no es correcta.
Exposición oral	Soltura y claridad de exposición. Todos participan por igual, contenidos equilibrados y tiempo correcto.	Soltura y claridad de exposición. Todos participan por igual, el tiempo es correcto.	Defienden la exposición correctamente. La participación es no es equilibrada. El tiempo es correcto.	Les cuesta defender la exposición. La participación no es equilibrada. Demasiada brevedad.	No defienden la exposición correctamente. Participación desequilibrada. Demasiada brevedad.

Elaboración propia, 2018

4. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

© Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

Tras la planificación y desarrollo de *Investigando el franquismo*, la Propuesta de Intervención protagonista del proyecto que se propone implementar, se deben plantear una serie de cuestiones con el fin de evaluar la viabilidad y realismo del mismo.

A lo largo del documento se ha defendido que una de las principales características del Aprendizaje Basado en Proyectos es que los alumnos y alumnas deben ser protagonistas activos de su propio aprendizaje. Una manera de conseguir que sean ellos mismos quienes establezcan planes de mejora y sean conscientes de aquellos aspectos que deben mejorar, es a través de una encuesta final individual (Anexo 4). De esta manera, además, podremos extraer datos de interés para mejorar el proyecto en futuras implementaciones, gracias al feedback recibido.

Asimismo, realizaremos una autoevaluación tanto del proyecto como de nuestra labor docente mediante la plantilla *Cuestionario de Valoración de Proyectos* (Anexo 5).

Finalmente, cabe indicar que hubiera sido más que deseable poder realizar una implementación real en el aula. De esta manera, se hubiera podido definir con mucha más concreción numerosos aspectos de la evaluación del proyecto.

5. CONCLUSIONES

Podemos extraer que el éxito del ABP parte de los intereses e inquietudes del alumnado, siendo una metodología que facilita la motivación y convierte a los discentes en protagonistas de su desarrollo y la construcción de aprendizajes significativos.

Consideramos importante a la hora de iniciar un proyecto de estas características, realizar una prueba inicial donde se puedan constatar los conocimientos previos que el aula tiene sobre los contenidos que se van a trabajar. Esta cuestión, unida a la importancia de prestar atención a aquellos temas o contenidos que les despierta mayor curiosidad, va a ser la clave para conseguir esa motivación y predisposición al aprendizaje, al mismo tiempo que conseguiremos un aula más activa y participativa.

Como reflexión final, consideramos que las propuestas planteadas a lo largo del presente documento son enriquecedoras y fáciles de implementar en el aula, siendo necesario que el profesorado tenga una actitud positiva y motivaciones para trabajar con sus alumnos en proyectos colaborativos. El profesorado debe salir de su zona de confort y alejarse del modelo de clase magistral tradicional para implicarse en las nuevas metodologías, ya que la educación debe avanzar

al mismo tiempo que cambia la sociedad. El docente debe, por tanto, estar en constante formación para que sus iniciativas sean exitosas. En este sentido, el ABP, como innovación educativa en la enseñanza de las Ciencias Sociales, es ideal para abordar los conocimientos teóricos inherentes de la materia, y con una cuidada adecuación y temporalización de este tipo de métodos para complementar la a veces inevitable enseñanza tradicional, se podría lograr implementar este tipo de innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma más generalizada.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

6.1. Limitaciones de la Propuesta de Intervención

La limitación principal es que se desconoce si alguna vez podrá llevarse a cabo la iniciativa desarrollada en esta Propuesta de Intervención para las aulas de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. El presente TFM se ha elaborado una vez finalizado el periodo en prácticas del Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria, por tanto, su implementación en el aula es incierta y no es posible hablar de resultados positivos o negativos, dificultades ni resultados con el alumnado. Ponerlo en práctica habría sido esencial para comprobar la utilidad y potencial del proyecto, así como el hecho de poder contrastar lo afirmado por los autores referenciados con casos prácticos.

Tampoco se ha podido valorar si el tiempo planificado para llevar a cabo la implementación del ABP en el aula es suficientemente efectivo, ni cuales son las posibles variaciones necesarias para la mejora del proyecto. Con una implementación real en el aula hubiera sido posible tener la oportunidad de mejorar el proyecto y proponer cambios más o menos significativos, incluso hacer reformulaciones.

Otra limitación reseñable es la adecuación de los objetivos y contenidos al nivel para los que han sido planteados, cuestión que podría subsanarse con la implementación de la propuesta. Además, hay que tener en cuenta que para poder llevar a cabo el proyecto y cumplir con sus objetivos y propósitos es necesario que, en caso de plantear el proyecto para un centro educativo distinto, este debe contar con los recursos TIC adecuados. No tiene que ser necesariamente el Chromebook por cada alumno, pero sí aula de informática en su defecto para acceder a internet y a las plataformas reseñadas en el apartado 3.4 Recursos, Recursos TIC.

En cuanto a la bibliografía, ha sido complicado encontrar fuentes concretas que trataran la problemática del tratamiento de temas socialmente conflictivos en el aula. Durante la fase de recopilación de fuentes, se ha observado que la información relacionada con conflictos a tratar en

el aula se refería a cuestiones de convivencia y mejora del clima en las aulas, generalmente. Además, ha sido necesario invertir mucho tiempo en la búsqueda de determinada bibliografía reciente.

6.2. Prospectivas

La propuesta es susceptible de desarrollarse en investigaciones posteriores que amplíen la información expuesta hasta el momento, así como realizar una búsqueda más intensa de bibliografía específica para el tratamiento de temas potencialmente conflictivos y profundizar más en la materia. , la cantidad de publicaciones sobre ABP es ingente, y el hecho de que haya variedad de casos que se pueden consultar para ampliar información puede ser muy útil para evitar caer en la repetición del proyecto un curso tras otro.

Por otra parte, aunque la propuesta de intervención se ha presentado como proyecto para un centro educativo concreto, *Investigando el franquismo* podría implementarse en cualquier otro centro, adaptándose al mismo y a los recursos disponibles. Podría adaptarse también en estudios superiores, en Bachillerato, en las asignaturas de Historia de España, en el curso 1º, e Historia del Arte en 2º curso, e incluso con un enfoque interdisciplinar, involucrando a distintos departamentos didácticos.

Finalmente, señalar que la aplicación de las cuestiones planteadas en este proyecto son extrapolables a cualquier unidad didáctica que presente cierta complejidad a la hora de trabajarla con alumnos de toda secundaria, por lo cual quedan abiertas diversas vías de actuación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1. Bibliografía

Aguirre, M. E. (2012). Juan Amós Comenio: Aproximaciones a la cultura de las imágenes en el siglo XVII. *Creación, función y recepción de la literatura emblemática*, 209- 244.

Albero, M. (2002). Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información. *Revista de estudios de comunicación*, 3, 55-62. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/13326925.pdf>

Arpí, C., Àvila, P., Baraldés, M., Benito, H., Gutiérrez, M. J., Orts, M., Rigall, R. y Rostan, C. (2012, noviembre). El ABP: origen, modelos y técnicas afines, *Aula de Innovación Educativa*, 216, 14-18. Recuperado de http://web2.udg.edu/ice/doc/xids/aula_educativa_1.pdf

Arribas, J. D. (2009). El enemigo judeo-masónico en la propaganda franquista, 1936-1945. Madrid: Marcial Pons Historia.

Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J. I. (1989). *La comprensión del tiempo histórico*. Citado en Carretero, M. y Pozo, J. I. (comp.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid: Visor.

Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51 (5), 267.

Ausubel, D. P., Novak, J., y Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología Educativa: Un Punto De Vista Cognoscitivo*, 53-106.

Barba, M., Cuenca, M. y Rosa, A. (2007). Piaget y L.S. Vigotsky en el análisis y relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (1).

Barkley, E. F., Cross, P. y Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de http://ticuah.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/barkley_-_aprendizaje_colaborativo.pdf

Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bernabeu, M. D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en las Universidades Catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y proyectos*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Blanco, J.A. (2007). La historiografía de la guerra civil española. *Hispano Nova*, 7. Citado en Sáenz del Castillo, A. (2015). Enseñanza-aprendizaje de la guerra civil española a través de un proyecto de investigación local. Álava 1936. *CLIO. History and History teaching*, 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/saenz2015.pdf>

Boym, S. (2001). *The future of Nostalgia*. New York: Basic Books.

Buck Institute for Education (s.f.). *Project Based Learning Handbook*. California. Recuperado de <http://www.hmco.com/college//education/pbl/background.html>.

Bunge, M. (2017). Causality and modern science. Lonres: Routledge.

Carreño, L. (2009). Constructivismo y educación. *Propuesta Educativa*, 32, 112- 113.

Cátedra Alfonso Reyes. (2013). Enrique Florescano: La función social de la historia. [Video] YouTube.

Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (s.f.). *Generalitat Valenciana*.

Curriculum ESO. Recuperado el 24 de junio de 2018 de

<http://www.ceice.gva.es/es/web/ordenacion-academica/secundaria/normativa/eso>

Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pretextos.

Dewey, J. (1995). Democracia y educación. Madrid: Morata.

Díaz-Barriga, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Díaz-Barriga, F., Praga, G., Toral, J.A. (2008). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*, 2(20), 143-160. Taylor & Francis.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. En P. Dillenbourg, *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, (1-19). Oxford: Elsevier.

Domínguez, J. D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia*, 20, 57-72.

Duque, F. (1998). *Historia de la filosofía moderna: la era de la crítica*. Madrid: Akal.

Dussel, I. (2002). Educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. *Anclajes*, 6, 267-293. Citado en Domínguez, J. D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia*, 20, 57-72.

Falaize, B. (2010, marzo). El método para el análisis de los temas sensibles de la Historia.

Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En Ávila, R. M., Rivero, M. P., Domínguez, P. L. (coords.). (2010). *Actas del XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 187-205. Recuperado de <https://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/2971>

Fernández, A. (2011). La dictadura franquista: régimen político, evolución social y económica.

Temario de oposiciones de Geografía e Historia, Clío 37. Recuperado de

<http://clio.rediris.es/n37/oposiciones2/tema69.pdf>

Fernández, E. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos: Elementos esenciales y Fases.

Publicaciones Didácticas, 88, 473-911. Recuperado de

<http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/088085/articulo-pdf>

Ferrández, F. (2007). Exhumaciones y políticas de la memoria en la España contemporánea.

Hispano Nova, 7. Citado en Sáenz del Castillo, A. (2015). Enseñanza-aprendizaje de la guerra civil española a través de un proyecto de investigación local. Álava 1936. *CLIO. History and History teaching*, 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/saenz2015.pdf>

Fink, A. (2003). *The survey handbook*. London: Sage.

García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42(XXI), 65-74, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>

García-Valcárcel, A. y Tejedor Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137-159, doi: 10.5944/educXXI.13447

Gavidia-Catalán, V., Aguilar, R. y Carratalá, A. (2011). ¿Desaparecen las transversales con la aparición de las competencias?. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (25), 131-148. Recuperado de <https://www.uv.es/comsal/pdf/Re-Esc11-Transversal-Competencia.pdf>

González, M. C. (2002). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, 21. Madrid: Anaya.

González, M. y Fuentes, E.J. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, pp. 47-70. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354.htm>

Grau, F. (2014). El tratamiento del relato histórico en las aulas de secundaria. En Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.), *Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 1, 709- 717. Recuperado de http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf

Herrera, M. (1999). Modernización y escuela nueva en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Citado en Domínguez, J. D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia*, 20, 57-72.

Herrerías, C. e Isoard, M^a V. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. *Sinéctica*, (43), 01-16. Recuperado en 05 de abril de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200014&lng=es&tlang=es.

Hinojo-Lucena, J.F., Aznar, I., Cáceres, P. (2006). TDAH y educación: hacia una visión holística y comprensiva de su evaluación y tratamiento. *El Guiniguada*, 15-16. Las Palmas de Gran Canaria.

Jelin, E. y Lorenz, L. (2004). Educación y memoria, la escuela elabora el pasado. Madrid: Siglo XXI. Citado en Domínguez, J. D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia*, 20, 57-72.

Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80. Recuperado de <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>

Laal, M. y Laal, M. (2012). *Collaborative learnig: what is it?* *Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/224766528/download>

Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. Citado en Legardez, A. y Simonneaux, L. (coord). *L'école à l'épreuve de l'actualité*, Paris: ESF, 19-31.

Maldonado, M. (2008). Aprendizaje Basado En Proyectos Colaborativos. Una experiencia en Educación Superior. *Laurus*, 14(28), 158-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716009>

Mandell, N. (2008, abril). Thinking Like a Historian: Thinking like a Historian: A Framework for Teaching and Learning. *Organization of American Historians Magazine of History*, 55-59. Recuperado de https://nau.edu/uploadedFiles/Academic/CAL/History/History-Social_Studies_Education/Mandell,%20Thinking%20Like%20a%20Historian,%20Mag%20of%20History%20April%202008.pdf

Marín, V., Muñoz, J. M. y Sampedro, B.E. (2014). Los blogs educativos como herramienta para trabajar la inclusión desde la educación superior. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 115-127. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4911699.pdf>

Marina, J. A. (2015). Despertad al diplodocus: una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás. Barcelona: Ariel.

Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743/655>

Mateo, J. y Martínez, F. (2005). L'avaluació alternativa dels aprenentatges. Barcelona: ICE/Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/1021/1/160.pdf>

Ministerio de Industria, Energía y Turismo (2010). *Plan avanza2. Estrategia 2011- 2015*. Anexos. Recuperado de <http://www.agendadigital.gob.es/agenda-digital/planes-anteriores/DescargasPlan%20Avanza2Estrategia/Detalle%2odel%20Plan%20Avanza%202%20Estrategia%202011-2015/Anexos-Estrategia-2011-2015-PA2.pdf>

Ministerio de Industria, Energía y Turismo (2012). *Agenda digital para España. Informe de recomendaciones del Grupo de Expertos de Alto Nivel para la Agenda Digital para España*.

Moltó, D., (4 de marzo de 2015). Robert Swartz: “Hay que enseñar a pensar más que a memorizar”. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2015/02/10/54d901f7ca474190438b456c.html>

Narbona, R. (2014, 5 de junio). Otra forma de educar. *Los ojos de Hipatia*. Recuperado de <https://losojosdehipatia.com.es/educacion/otra-forma-de-educar/>

Naval, C., Sádaba, Ch., Bringué, X. (2003). *Impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las relaciones Sociales de los Jóvenes Navarros*. Navarra: Gobierno de Navarra.

Ortega, P. (2015). Las urgencias de una cátedra de paz en la escuela: rutas de formación. *Revista Educación y Cultura*. Citado en Domínguez, J. D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia*, 20, 57-72.

Pagès, J. y Santiesteban, A. (coords.). (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. H. Mussen (Comp.), *Carmichael's manual of child psychology*, 2. Nueva York: Wiley.

Piaget, J., Buey, F. F. (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Prats, J. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Revista Escuela*, 3.753(914), 22-23. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/historia_necesaria_formar_personas_criterio.pdf

Prats, J. (2012). La Història: peça clau per l'educació. *Setmanari de l'Alt Empordà* (Suplemento). Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=162:la-historia-peca-clau-per-l-educacio&catid=23:articulos-y-libros-j-prats&Itemid=118

Prats, J. (2016). Citado en Bernal, M. (2016). Las aulas y la memoria. El Periódico. Edición Global. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20160717/ensenanza-guerra-civil-espanola-institutos-5271502>

Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En J. Prats (1^a edición), *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_r_enovadora.pdf

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_eduacion_basica.pdf

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. *Didáctica de la Geografía y la Historia*, 67-87. Citado en Salazar-Jiménez, R. (2015). La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio. (Tesis de Doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperada de http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/100712/1/RASJ_TESIS.pdf

Ramírez, G. y Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science, New York, N.Y.*, 331(6014), 211-213. Recuperado de http://spatiallearning.org/publications_pdfs/Test_Anxiety_Science_2011.pdf

Rebollo, S. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 26. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/S0NIA_REBOLLO_ARANDA1.pdf

Riaño, P. H. (2014, 30 marzo). Cautiva y desarmada, la ESO se olvida de la Guerra Civil. El Confidencial. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/cultura/2014-03-30/cautiva-y-desarmada-la-eso-se-olvida-de-la-guerra-civil_109005/

Roberts, T. S. (ed.). (2004). *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*. Londres: IGI Global. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Earl_Woodruff/publication/27478772_Supporting_Online

Collaborative_Learning_in_Mathematics/links/oob7d53aaa861e4645000000/Supporting-Online-Collaborative-Learning-in-Mathematics.pdf

Rodríguez-Sandoval, E., y Cortés-Rodríguez, M. (2010). Evaluación de la estrategia pedagógica “aprendizaje basado en proyectos”: percepción de los estudiantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(1), 143-158. Recuperado de http://www.ufrgs.br/cpa/periodicos/revista-avaliacao-da-educacao-superior-2010/EVALUACIONDELAESTRATEGIAPEDAGOGICA_ArtigoRevAval2010_v15n1a08.pdf

Rodríguez-Sandoval, E., Luna-Cortés, J., y Vargas-Solano, É. M. (2010). Evaluación de la estrategia. *Educación y educadores*, 13(1), 13-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3256380>

Romero Ariza, M., y Quesada Armenteros, A. (2014). Nuevas tecnologías y aprendizaje significativo de las ciencias. *Enseñanza De Las Ciencias*, 32(1), 101- 115.

Salazar-Jiménez, R. (2015). La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio. (Tesis de Doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperada de http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/100712/1/RASJ_TESIS.pdf

Sans, A. (2004). L'avaluació dels Aprendentatges: construcció d'instruments. Barcelona: ICE/Universidad de Barcelona.

Sans, A. (2008). La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. *Cuadernos de docencia universitaria*, 02. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/2cuaderno.pdf>

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>

Smart-Morstad, K. (2008). Critical Questions in Education, 3(1), 50-51. Recuperado de https://academyedstudies.files.wordpress.com/2014/12/morstad_book_review_final.pdf

Smith, K. A., (1996). Cooperative learning: Making “groupwork work”. *New directions for teaching & learning*, 1996(67), 71-82. Citado en Barkley, E. F., Cross, P. y Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ediciones Morata.

Recuperado de http://ticuah.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/barkley_-_aprendizaje_colaborativo.pdf

Sousa, D. A. (1995). *How the Brain Learns*. Reston, VA: The National Association of Secondary School Principals.

Strobel, J. y Van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective?: A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1). Recuperado de <https://docs.lib.psu.edu/ijpbl/vol3/iss1/4/>

Suárez-Íñiguez, E. (2011). La transición a la democracia en España. Adolfo Suárez y la ruptura pactada. *Estudios políticos (Méjico)*, 23. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162011000200008

Swartz, R. (2011). *Center for Teaching Thinking*. Recuperado el 13 de agosto de 2018 de <http://teach-think.org/what-is-tbl/>

Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2008). *Thinking-Based Learning. Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. New York: Columbia University.

Thomas, J. (2000). *A review of research on Project-Based Learning*. Recuperado de <http://www.bie.org/images/uploads/general/9d06758fd346969cb63653d00dca55co.pdf>

Tippelt, R. y Lindemann, H. (2001). *El método de proyectos*. El Salvador/ Berlín: Ministerio de Educación de El Salvador/Proyecto APREMAT. Recuperado de <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>.

Tutiaux-Guillon, N. (2003). Le patrimoine objet d'enseignement: un défi? Citado en Ballesteros, D., Fernandez, G., Molina, J. A. y Moreno, P. (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, 327-337. Cuenca: AUPDCS- Universidad de Castilla-La Mancha.

UNIR. (2017). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Material no publicado.

UNIR. (2017). *Didáctica de la especialidad (Geografía e Historia)*. Material no publicado.

UNIR. (2017). *Diseño curricular*. Material no publicado.

Valero-García, M. (2012). PBL (Piénsalo Bien antes de Liarte). *ReVisión*, 5(2). Recuperado de <http://aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=105&path%5B%5D=162>

Valls, R. (2007). La Guerra Civil Española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126330/190679>

Van Sledright, B. y Limón, M. (2006). Learning and teaching social studies: A review of cognitive research in history and geography. En *Handbook of educational psychology*, NJ. Elbaum, 2, 545-570). Mahwua, Nuew Jersey, EEUU. Citado en Salazar-Jiménez, R. (2015). La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio. (Tesis de Doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperada de http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/100712/1/RASJ_TESIS.pdf

Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, 26, 37-43.

Walker, A. y Leary, H. (2009). A problem-based learning meta analysis: differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1). Recuperado de <https://docs.lib.psu.edu/ijpbl/vol3/iss1/3/>

7.2. Legislación referenciada

Ley 52/2007, de 26 de diciembre, *por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura*.

Educación y formación 2020 (ET2020) y la Recomendación 2006/962/CE, de 18 de diciembre, *sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, a partir del que se fundamenta el marco normativo vigente*, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006.

LOMCE o Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, *por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria*. Boletín Oficial del Estado, 171, de 18 de julio de 2015.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, *por lo que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015.

Orden de 14 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, *por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten educación secundaria*, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 4985, de 14 de abril de 2005.

Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, *por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana*, Boletín Oficial del Estado, 8284, de 30 de abril de 2018.

Ley 4/2018, de 21 de febrero, *por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano*, Boletín Oficial del Estado, 63, de 13 de marzo de 2018.

Resolución de 1 de julio de 2016, *de las direcciones generales de Política Educativa y de Centros y Personal Docente, por la que se dictan instrucciones en materia de ordenación académica y de organización de la actividad docente en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2016- 2017*, Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 7826, de 12 de julio de 2016.

8. ÍNDICE DEL APARTADO GRÁFICO

8.1. Índice de figuras

FIG. 1	Thinking like an Historian. (Mandell, 2008, p.55)	14
FIG. 2	Enfoques constructivistas. (Serrano y Pons, 2011, párr.8)	23
FIG. 3	Canvas para el diseño de proyectos. (Conecta 13, 2015)	28
FIG. 4	Aprendizaje Basado en Proyectos. (Aula Planeta)	31
FIG. 5	Mapa conceptual Desarrollismo	
FIG. 6	Mapa conceptual Plan de Estabilización	

8.2. Índice de imágenes

IMG. 1	Esquema totalitarismo	79
IMG. 2	Autarquía	80
IMG. 3	Simbología de Franco 1: Águila de San Juan	80
IMG. 4	Simbología de Franco 2: bandera Falange Española de las JONS	80
IMG. 5	Simbología de Franco 3: Victor / Vitor	81
IMG. 6	El fin del aislamiento	81
IMG. 7	Franco con Dwight Eisenhower, 1959	82
IMG. 8	Portada de la Revista <i>Triunfo</i> , nº 458, 13 de marzo de 1971	82
IMG. 9	Censura: La piscine	83
IMG. 10	Censura: Ava Gardner	83
IMG. 11	Emblema Ministerio de la Vivienda	84
IMG. 12	Cartel “Franco mantiene la paz de España”	84
IMG. 13	Atentado contra Carrero Blanco, 1973	85

8.3. Índice de tablas

Tabla 1.	Valoración de los alumnos sobre las TIC en las estrategias de aprendizaje	40
Tabla 2.	Grupo 1	54
Tabla 3.	Grupo 2	54
Tabla 4.	Grupo 3	54
Tabla 5.	Grupo 4	55
Tabla 6.	Grupo 5	55
Tabla 7.	Grupo 6	55

Tabla 8.	Grupo 7	55
Tabla 9.	Grupo 8	55
Tabla 10.	Actividades y temporalización.....	57
Tabla 11.	Instrumentos y criterios de evaluación actitudinales	62
Tabla 12.	Instrumentos y criterios de evaluación de las actividades	62
Tabla 13	Rúbrica <i>Investigando el franquismo</i>	62

8.4 Índice de gráficos

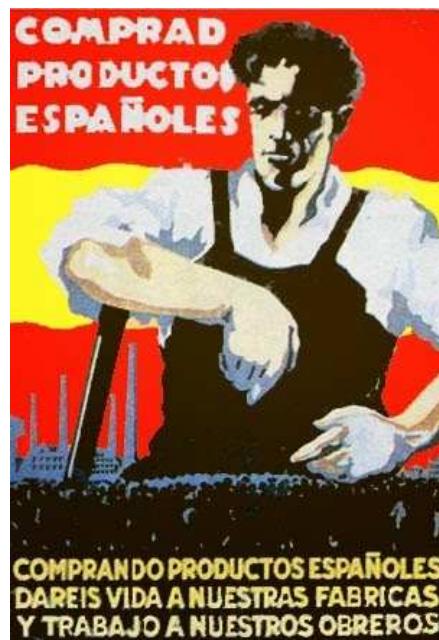
Gráfico 1.	Ventajas en el uso de las TIC	41
Gráfico 2.	Inconvenientes de las TIC	42

ANEXOS

ANEXO 1: GUIÓN. MATERIAL DE REFUERZO.



IMG.1



IMG.2



IMG. 3



IMG.4



IMG.5

El fin del aislamiento

La guerra fría convirtió a Franco en aliado de los Estados Unidos

Desde 1950 hay aproximaciones con EEUU.
"Bienvenido Mr. Marshall, 1951.

La influencia de la guerra fría

¡Bienvenido, Mr. Marshall!

Pacto de Madrid, 1953. Supone el fin del aislamiento internacional.





Permitió la entrada de España en los organismos internacionales: ONU (1955)

Ayuda económica a cambio de cuatro bases militares

IMG.6



IMG. 7



IMG. 8



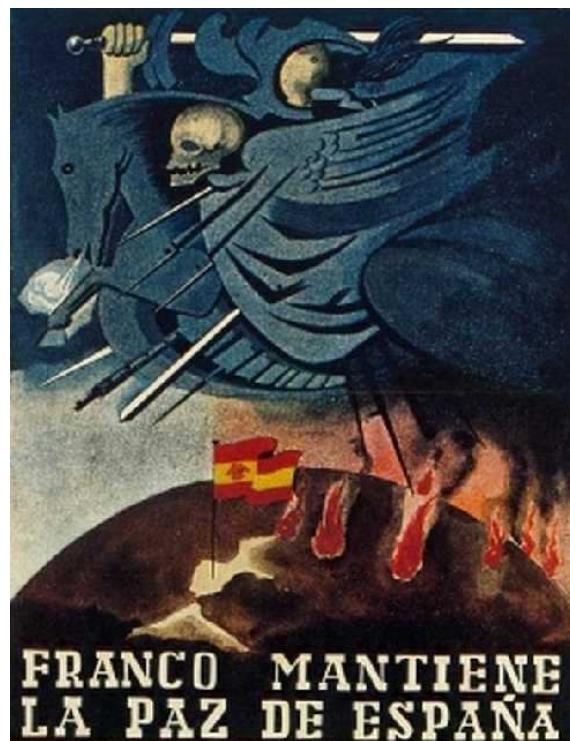
IMG.9



IMG.10



IMG.11



IMG.12



IMG.13

ANEXO 2: ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

<ul style="list-style-type: none"> - Breve investigación en el entorno real. - Buscar imágenes, textos o vídeos que refuerzen la investigación. - Incluir algún fragmento o enlace del NO-DO 	<p>Huellas del franquismo en la localidad. Pueden preguntar a familiares y amigos, y tomar nota de todo lo que descubran para añadirlo al portfolio.</p> <p>Internet.</p> <p>Filmoteca RTVE. Debe tener relación con lo que se está trabajando.</p>
---	---

ANEXO 3: PRUEBA KPSI

HECHO/CONCEPTO/HABILIDAD	CONOCIMIENTO PREVIO	NIVEL*
Dictadura	Sí/No	1 2 3 4 5
Régimen de Franco	Sí/No	1 2 3 4 5
Bases del régimen: Iglesia, Ejército y Falange	Sí/No	1 2 3 4 5
Ideología	Sí/No	1 2 3 4 5
Autarquía y desarrollo económico	Sí/No	1 2 3 4 5
Fascismo	Sí/No	1 2 3 4 5
Nacional-Catolicismo	Sí/No	1 2 3 4 5
Represión y censura	Sí/No	1 2 3 4 5
ONU	Sí/No	1 2 3 4 5
Transición	Sí/No	1 2 3 4 5

* Grado de conocimiento del concepto: 1. No lo conozco/No lo comprendo.; 2. Lo conozco un poco/Lo comprendo un poco; 3. Lo conozco bastante bien/Lo entiendo bastante bien; 4. Lo conozco bien/Lo entiendo bien; 5. Lo domino de manera que sabría explicarlo a un compañero o compañera.

ANEXO 4: ENCUESTA INDIVIDUAL PARA LOS ALUMNOS/AS

VALORA DEL 1 AL 5, SIENDO 1 LA PUNTUACIÓN MÁS BAJA Y 5 LA PUNTUACIÓN MÁS ALTA.

	1	2	3	4	5
Las fuentes facilitadas por el profesor/a me han sido útiles					
La búsqueda de fuentes de información me ha resultado fácil					
La búsqueda de fuentes de información me ha resultado útil					
Decidir en equipo y de forma crítica la información a incluir ha sido fácil					
Me he sentido motivado/a trabajando con esta metodología					
Prefiero esta forma de trabajar a las explicaciones teóricas del profesor/a					
El trabajo en equipo me gusta más que el trabajo individual					
Los contenidos del proyecto me han parecido adecuados					
He asimilado los contenidos trabajados en el proyecto					
Soy capaz de relacionar lo estudiado en el proyecto con las noticias de la televisión u otros medios					
Trabajar con TICs como el Chromebook me ha parecido útil					
El uso de internet me ha facilitado el trabajo					
Trabajar con la metodología ABP me ha ayudado a aprender Historia					
La ayuda del profesor/a ha sido clara y útil					
Conocer de antemano las rúbricas de evaluación me ha sido de ayuda					
La evaluación inicial KPSI me ha parecido útil para mi autoaprendizaje					
Pienso que la Historia NO me va a ser de utilidad en el futuro					
En general, me ha gustado el proyecto “Investigando el franquismo”					

NOTA GLOBAL DEL PROYECTO DEL 1 AL 10:

ANEXO 5: ENCUESTA DE AUTOEVALUACIÓN DEL PROYECTO

Cuestionario de Valoración de Proyectos:



Cuestionario de Valoración de Proyectos

Marca la columna que mejor refleje tu opinión acerca del proyecto que analizas entre el 4 (muy evidente) y el 1 (poco evidente). El valor 0 se utiliza cuando el criterio no se puede aplicar o no es evidente. Puedes añadir comentarios al final de cada bloque.



	muy evidente	bastante evidente	evidente	poco evidente	No evidente
I. Preparación del proyecto	4	3	2	1	0
1. Los objetivos de aprendizaje están claramente definidos.					
2. Los objetivos y contenidos encajan en los currículos oficiales.					
3. Los contenidos son apropiados para la edad y el nivel educativo de los estudiantes.					
4. El proyecto es el resultado de la integración de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de diferentes materias o áreas de conocimiento.					
5. Se describe el producto final del proyecto, que está relacionado con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.					
6. Se observa una clara relación entre las actividades a desarrollar en el proyecto y el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes.					
7. Se plantean actividades significativas para diversas capacidades, distintos niveles y estilos de aprendizaje.					
8. Se han definido indicadores de éxito del proyecto para la evaluación.					
Comentarios:					
II. Análisis del proyecto					
1) Conocimientos previos	4	3	2	1	0
9. Los nuevos conocimientos se vinculan a experiencias previas de los estudiantes y a su propio contexto vital.					
10. Se establecen relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos.					
2) Descripción del proyecto	4	3	2	1	0
11. Se explican con claridad los objetivos que se persiguen con el desarrollo del proyecto.					
12. Se detallan todos los pasos a seguir y la secuencia temporal es detallada, coherente y factible.					
13. Los plazos están claramente marcados y son razonables en relación con el tiempo de trabajo disponible para el estudiante.					
14. Se explica cómo se realizará la exposición o presentación del producto final de la tarea.					
Comentarios:					

Este cuestionario ha sido realizado por Fernando Trujillo Sáez para Conecta13 y está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 <http://conecta13>

3) Reto cognitivo y sociocultural	4	3	2	1	0
15. Se requiere que los estudiantes resuelvan un problema de complejidad adecuada a su edad y nivel con los apoyos necesarios para ello.					
16. Se requiere que los estudiantes encuentren información y valoren su idoneidad para resolver el proyecto.					
17. Se requiere que los estudiantes realicen conexiones entre diversas fuentes de información para la resolución del proyecto.					
18. Se requiere que los estudiantes realicen actividades en su entorno para la resolución del proyecto.					
19. Se requiere que agentes diferentes al docente aporten su conocimiento o experiencia para la resolución del proyecto.					
4) Estrategias de aprendizaje	4	3	2	1	0
20. Se dan oportunidades suficientes para que los estudiantes usen diferentes estrategias de aprendizaje (organizadores gráficos, esquemas, resúmenes,...).					
21. Se usan técnicas de andamiaje para ayudar y apoyar a los estudiantes (modelaje, visualización, experimentación, demostraciones, gestualidad,...).					
22. Se utiliza una variedad de técnicas para aclarar los conceptos (ejemplos, material audiovisual, analogías,...).					
23. Se utilizan materiales suficientes para hacer el proyecto comprensible y significativo.					
5) Trabajo cooperativo	4	3	2	1	0
24. El proyecto tiene una estructura cooperativa.					
25. Se procura la interdependencia y la responsabilidad individual dentro del proyecto.					
26. Se dan frecuentes oportunidades para la interacción y la discusión.					
27. Se proporcionan roles a los estudiantes.					
6) Socialización rica	4	3	2	1	0
28. Se ofrecen oportunidades para que el estudiante realice actividades en su entorno (toma de muestras, entrevistas, reportajes fotográficos,...).					
29. Se ofrecen oportunidades para que agentes externos participen en el desarrollo del proyecto aportando sus conocimientos o experiencia.					
30. Se usan las TIC como medio para abrir el proyecto al entorno o para permitir que agentes externos colaboren en el desarrollo de la tarea.					
III. Revisión y Evaluación	4	3	2	1	0
31. Se incluyen elementos de auto-evaluación.					
32. Se hace una revisión completa de los conocimientos fundamentales en el desarrollo del proyecto.					
33. Se proporciona regularmente una respuesta acerca de la producción de los estudiantes.					
34. Se contemplan momentos de evaluación formativa en los cuales el estudiante puede hacer cambios a partir del feedback recibido.					
35. Se utiliza una variedad de estrategias de evaluación a lo largo de la tarea (diario de aprendizaje, portafolio, observación, pruebas escritas u orales,...).					
Comentarios:					

Este cuestionario ha sido realizado por Fernando Trujillo Sáez para Conecta13
y está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 <http://conecta13>

