

El franquismo en el aula. Una propuesta didáctica alternativa

Francoism in the classroom. An alternative didactic approach

José Carlos Mancha Castro

Universidad de Huelva (España). jose.mancha@pi.uhu.es

Resumen

El presente artículo analiza cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia del franquismo en las aulas de secundaria y propone un modelo metodológico alternativo, centrado en una didáctica del *sentir la historia situada*. A través de una metodología investigativa, de carácter constructivista, y centrada en el aprendizaje significativo, se propone abordar la comprensión y el estudio de la dictadura franquista investigando y poniendo en reflexión hechos sociales y simbólicos de carácter local. La finalidad es acercar el objeto de estudio al alumno, hacer que lo sienta como algo propio y que sirva para la comprensión de su mundo. Asimismo, se debate la necesidad de abordar un cambio didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales, abandonando el modelo tradicional (hegemónico) para avanzar hacia un modelo alternativo que descubra la *utilidad* de las Ciencias Sociales a través de su método de conocimiento: la investigación (escolar).

Palabras clave: Dictadura franquista, investigación en educación, constructivismo, Ciencias Sociales, Historia Contemporánea.

Abstract

This article analyzes how the teaching-learning process of Francoism developed in the secondary classrooms. Also, it proposes an alternative methodological model, based on a didactic of feeling situated history. Through a methodological research, a constructivist character, and also focusing on a meaningful learning, it is proposed to address the understanding and approach of Franco's dictatorship by researching and analyzing social and symbolic facts. The purpose is to bring the subject-matter to the student, make it feel personal and it will also serve to understand his symbolic reality. Likewise, the need to address a didactic change in the teaching of social sciences is debated, abandoning the (hegemonic) traditional model to move towards an alternative model that discovers the utility of social sciences through its method of knowledge: the research (in school).

Key words: Franco's dictatorship, education research, constructivism, Social Sciences, Contemporary History.

1. Introducción

Resulta realmente descorazonador el concepto que multitud de alumnos de secundaria tienen sobre la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Suelen entenderla como una materia sin mucha importancia para el

currículum –que no está al nivel de las Matemáticas, la Lengua Castellana o el Inglés–, cuyo estudio es pesado y memorístico y que no reporta más que el recordar una serie de hechos, fechas, personajes, guerras y gobiernos “*que no*

sirven para nada”, que sólo salen en programas de televisión como *Saber y Ganar*, reservados a gente culta, y que no tienen ningún tipo de incidencia en la vida diaria del común de los mortales¹. Lo cierto es que no se puede achacar esa imagen al poco interés que demuestran en temas de lo que coloquialmente se conoce como “*cultura general*”. En realidad, esa imagen es el producto del fracaso de la metodología didáctica utilizada tradicionalmente por la inmensa mayoría de los que se dedican a enseñar Historia. Esa visión sobre la materia se ha *construido* fundamentada en una didáctica obsoleta, en una rigidez metodológica, en extensas y aburridas exposiciones del profesor, clases magistrales interminables, una visión del alumno como sujeto pasivo en la construcción del conocimiento², que no sabe, que no entiende nada por sí mismo y que necesita ser adiestrado en el relato histórico que el profesor considera que es la verdad. Un relato incuestionable y un texto (sagrado) –que es el libro de Historia– proveedor de los conocimientos a plasmar en la memoria y a vomitar sobre el examen. A todos estos inconvenientes didácticos se le une el desprestigio generalizado que sufren las Humanidades, las Ciencias Sociales y toda materia científica centrada en lo que el poder económico-político no considera *útil* en estos

tiempos inciertos, inestables, *líquidos* –que diría Bauman (2008)– de la posmodernidad.

Aquellos que nos dedicamos a la enseñanza de la Historia no podemos partir de la premisa de que vamos a fracasar en el intento en pesimista ejercicio de prospectiva. Si algo no ha funcionado tradicionalmente, deberíamos dirigir la mirada a cambiar los métodos, técnicas e instrumentos a utilizar con la finalidad de hacer que funcione³. Acusar a la propia Historia de ser una asignatura árida *por naturaleza*, no atractiva *per se*, es caer en una simplificación vulgar e ignorar ciegamente y renunciar a las posibilidades de cambio. Lo que debemos plantearnos es la necesidad de hacerla atractiva, de hacerle comprender a nuestra audiencia –un grupo de chicas y chicos de entre doce y dieciséis años– que la Historia está en el mundo social y simbólico que les rodea, que es proveedora de los símbolos y significados que envuelven el día a día de la comunidad, y que ellos (y todos) son (somos) –en definitiva– el *producto* de esa historia. El objetivo a perseguir es lograr que esos alumnos entiendan que no tienen que reproducir el relato histórico del profesor o del libro de texto, que no tienen que sabérselo de memoria y vomitarlo, sino que tienen que interiorizarlo, criticarlo, pero –sobre todo– comprenderlo para poder extraer un

¹ Para atender a las concepciones de los alumnos de secundaria sobre la asignatura de Historia, véanse las investigaciones realizadas por Merchán (2001, 2007) o Fuentes (2003, 2004).

² Véase Seva Cañizares (2015).

³ Véase esta entrevista al investigador Pere Marquès (Universidad Autónoma de Barcelona): Rivera, R. (2014, 28 de enero). El fracaso escolar en España es culpa de cómo se enseña en el aula. *teinteresa.es*. Recuperado de http://www.teinteresa.es/educa/Pere_Marquès-fracaso-escolar-Espana-culpa-didactica-escuela-UAB-pedagogia-TIC_0_1074493242.html.

conjunto de conocimientos que les hagan entender mejor el *hoy*, el presente del mundo que habitan.

El objeto de este artículo es ofrecer una propuesta didáctica alternativa para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del franquismo como período histórico. Posicionándonos desde una perspectiva educativa constructivista, de aprendizaje significativo, pretendemos que los alumnos se erijan como constructores/productores del conocimiento escolar por medio de la realización de una serie de actividades basadas en una metodología investigativa que proporcione los contenidos conceptuales fundamentales, pero que también les permita conocer cómo se produce la Historia, cómo se construyen los relatos históricos, cómo se investiga en Ciencias Sociales y qué nos puede aportar esa manera de *hacer* Historia para la formación personal y para mejorar el papel del individuo en la colectividad.

2. Hacia una didáctica de las Ciencias Sociales

La mayoría de los que nos hemos formado en alguna de las disciplinas que componen esa urdimbre que son las Ciencias Sociales, en muchas ocasiones hemos sido testigos directos de una especie de juicio acerca de la utilidad de nuestra formación. “¿Eso para qué sirve?” ha sido un interrogante común que hemos recibido como paso previo a tener que justificar a qué

nos queremos dedicar. Muchos hemos dirigido nuestra respuesta hacia el deseo de poder convertirnos en futuros profesores de Ciencias Sociales. Pero aquellos que obtuvimos el título de licenciado –ahora graduado– en Antropología, Historia, Geografía, Sociología o alguna otra disciplina de las Ciencias Sociales, en realidad hemos sido formados para ser antropólogos, historiadores, geógrafos, sociólogos, etc. Ser profesor de estas materias implica un segundo grado de preparación. No sólo basta con dominar los conceptos, métodos, técnicas y procedimientos propios de la disciplina; también es necesario formarse en cómo transmitirlos, cómo enseñarlos, cómo educar con ellos. Es decir, ser profesor de Ciencias Sociales implica dominar alguna de las disciplinas de las Ciencias Humanas, pero también la disciplina de la didáctica.

En palabras de Sobejano y Torres (2009: 18),

la Didáctica de la Historia “se incluye dentro del grupo de disciplinas que constituye el área de Didáctica de las Ciencias Sociales cuyo referente general son las didácticas específicas, ámbitos de conocimientos que ponen al profesorado al corriente de cuantas cuestiones tienen que ver con la dedicación profesional a la enseñanza de una disciplina concreta y que se nutre de informaciones, teorías y métodos procedentes de todas las disciplinas que fundamentan el currículum específico. Su objeto es pormenorizar y analizar los problemas derivados de la enseñanza-aprendizaje y hacer propuestas satisfactorias a dichos problemas”.

Esta disciplina posibilita la formación en la enseñanza de la Historia o, más generalmente,

de las Ciencias Sociales. Un historiador es alguien que sabe *las recetas* de una disciplina que es la Historia. Un profesor de Historia es alguien que sabe *cómo transmitir/enseñar las recetas* de una disciplina que es la Historia. Prats (2017) señala que la Historia como materia posee importantes dificultades para su enseñanza en Educación Secundaria; unas relacionadas con la concepción que el alumnado tiene sobre la disciplina, otras basadas en su componente de saber social ligado a proyectos ideológicos y políticos (dificultades contextuales), y otras que son específicas de su naturaleza como conocimiento. Por ello, como afirma el citado autor, la enseñanza de la Historia tiene planteados importantes desafíos y retos para situarla en su máxima posibilidad formativa como conocimiento escolar. Esos retos serían: 1) superar los problemas actuales (dificultades contextuales y de su naturaleza como ciencia social reflexiva); 2) obviar los modelos cuasi escolásticos del currículo (obsolescencia del conocimiento y aprendizaje tradicional); y 3) recuperar el impulso de innovación didáctica anterior a la última reforma educativa española.

García Pérez (2000) señala la existencia de cuatro tipos de modelos didácticos: el modelo tradicional, el tecnológico, el espontaneísta-activista y el alternativo o de investigación. El primero de ellos, ha sido y continúa siendo el modelo dominante en la mayoría de los centros educativos de nuestro país. Se basa en proporcionar las informaciones fundamentales de los contenidos de la cultura vigente, a modo

de una síntesis del saber disciplinar, con un predominio de las informaciones de carácter conceptual, una metodología basada en la transmisión de saberes por parte del profesor, el apoyo del libro de texto y los ejercicios de repaso. El papel del alumno es el de escuchar, estudiar (de memoria) y reproducir en los exámenes esos contenidos. No se tienen en cuenta ni las ideas previas ni los intereses del alumnado.

El modelo tecnológico pretende proporcionar una formación moderna y eficaz, basada en una estricta y detallada programación por objetivos, unos contenidos muy actualizados y preparados para expertos, mediante una metodología vinculada a los métodos de las disciplinas, en la que se desarrollan actividades de exposición y prácticas combinadas con la exposición y dirección del profesor. El papel del alumnado se centra en la realización de las actividades programadas, en la evaluación por medio de tests específicos y ejercicios enfocados a la medición detallada del aprendizaje. No se tienen en cuenta los intereses de los alumnos y, a veces, se tienen en cuenta las ideas previas como errores o desviaciones a corregir.

El modelo espontaneísta busca educar al alumno imbuyéndolo de la realidad inmediata, con una gran importancia del factor ideológico, centrándose en los contenidos presentes en la realidad inmediata y dando mucha importancia a las actitudes y destrezas. Se basa en una metodología centrada en el aprendizaje por descubrimiento por parte del alumno a través de

múltiples actividades de carácter grupal, flexible y abierto, donde el alumnado juega un papel central, mientras el rol del profesor es no directivo y de coordinación. Se centra en las destrezas y, en parte, en las actitudes, atiende al proceso de aprendizaje y la evaluación se realiza mediante observación directa y el análisis de trabajos, preferentemente grupales. Se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los alumnos pero no sus ideas previas.

Por último, el modelo alternativo o de investigación en el aula pretende el enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de comprender el mundo y de actuar en él partiendo de sus intereses, ideas y concepciones previas sobre el mismo. La metodología se basa en la idea de investigación escolar y trabaja en torno a problemas sociales y actividades relativas al tratamiento de esos problemas. Los papeles tanto del alumno como del profesor son activos en el proceso: el alumno como constructor de su conocimiento y el docente como coordinador del proceso e investigador en el aula. La evaluación está centrada en el seguimiento de la evolución del conocimiento del alumnado, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto, siendo realizada mediante diversos instrumentos de seguimiento (producciones de alumnos, diario del profesor, observaciones directas, etc.).

El objetivo de las nuevas posiciones alternativas en Didáctica de las Ciencias Sociales –y en concreto de la Historia– (modelo de

investigación en la escuela, según el citado trabajo de García Pérez) es el de “abordar una materia con un grado de dificultad para su enseñanza mucho mayor que el que exigía una enseñanza tradicional basada en el aprendizaje pasivo de un relato que conlleva solamente recordar hechos, fechas, personajes y reconocimiento de espacios. Esta enseñanza que calificamos de tradicional conlleva a hurtar a los estudiantes la comprensión y el conocimiento de la naturaleza epistemológica de la explicación histórica. Pero el incorporarla añade un grado no menor de complejidad y dificultad en el aprendizaje y, como consecuencia, un replanteamiento profundo del currículo y sobre todo de la acción didáctica” (Prats, 2017, p. 16).

3. La obsolescencia del modelo tradicional: aprendizaje memorístico de un conocimiento científico extenso y desfasado

Desde hace años en nuestro país, el sistema educativo se halla inmerso en un complejo proceso de crisis y debate en torno a la forma en que se debería *producir/construir* el proceso de enseñanza-aprendizaje en secundaria⁴. El

⁴ Como afirma Carbonell (2001: 13), la “escuela está en crisis. En realidad, siempre lo ha estado”. La literatura generada en torno a la necesidad de un cambio educativo ha sido ingente, sobre todo desde los años noventa del siglo pasado hasta nuestros días. Véase Maclean (2001) o Feito (2008). Asimismo, en la actualidad, están en auge nuevas concepciones metodológicas que abogan por trabajos por proyectos y se basan en la idea de la investigación-acción y en la autonomía de los docentes y de los centros frente a la imposición de los currículos nacionales estandarizados. Se trata de un enfoque innovador, constructivista, que rompe con el modelo

modelo tradicional, basado en un conocimiento científico extenso y obsoleto, centrado en la memorización de contenidos, con una metodología didáctica desfasada que entiende al alumno como un sujeto pasivo y desmotivado, ha entrado en una profunda crisis⁵. Ciertamente, sobre todo por su escasa complejidad metodológica, aún supone la opción didáctica hegemónica en nuestro sistema educativo, causa y consecuencia –a la vez, creemos– de un profesorado también imbuido en la desazón y la desmotivación.

Este modelo didáctico tradicional concibe los contenidos desde una perspectiva enciclopédica, de acumulación de un corpus de conocimientos, una selección divulgativa de lo producido por la investigación científica y trasladado por un profesor al alumnado sin tener en cuenta sus ideas e intereses previos. No atiende a unos principios metodológicos atractivos y novedosos para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que el mismo se desarrolla a través de la clase magistral, una exposición clara y ordenada del conocimiento científico reflejado

en el libro de texto, que es casi como un texto sagrado. Para fijar en la memoria de los discentes este conocimiento “que viene dado”, que es incuestionable, que pasa por ser la verdad de ese *universo* que es la clase, este modelo se apoya en una serie de ejercicios o tareas que actúan como instrumentos de repetición de datos y contenidos, un copia y pega del libro de texto hasta el cuaderno del alumno, cuyo objetivo es *re-forzar* (en la memoria) los conceptos dados. García Pérez (2000: 10) señala que la secuencia en la producción del proceso enseñanza-aprendizaje bajo este modelo didáctico se basa en: 1) clase magistral en la cual el alumno debe escuchar atentamente y de manera pasiva el discurso sobre una serie de conceptos que son expuestos por el profesor; 2) cumplimentar una serie de ejercicios que refuercen esos conceptos; 3) estudiar de memoria todos los contenidos del tema; 4) plasmar o reproducir esos contenidos y el discurso del docente en un control o examen, una prueba escrita en la que se *vomita* aquello que ha sido obligatorio aceptar y memorizar previamente sin cuestionarlo.

En palabras de García Pérez (2000: 5), la “característica fundamental, pues, de este modelo didáctico tradicional es su obsesión por los contenidos de enseñanza, entendidos por lo general como meras “informaciones” más que como conceptos y teorías”. Lo cierto es que se trata de un modelo que casa realmente mal con una ciencia de naturaleza reflexiva como es la Historia –en realidad todas las Ciencias

tradicional de enseñanza-aprendizaje. Remitimos a Elliott (2015) o Soto y Pérez Gómez (2015), entre otros.

⁵ Véase esta entrevista a la experta en innovación educativa Sandy Speicher: Torres Menárguez, A. (2017, 6 de marzo). Las escuelas no están diseñadas para los niños. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2017/03/03/actualidad/1488542377_777222.html. Por su parte, este artículo de investigación en prensa digital recoge las opiniones de diversos expertos en didáctica y educación acerca del modelo tradicional y el cambio educativo que se está generando: Sánchez Caballero, D. (2014, 29 de noviembre). La educación en 2030: una escuela menos relevante y un aprendizaje más individual. *eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/escuela-diferente_0_328617413.html.

Sociales-. Prats (2017) considera que, debido a la aplicación de este modelo didáctico en el campo de las Ciencias Sociales, el alumnado no reconoce a la Historia como una materia con los rasgos propios de una ciencia social, sino como un saber menor que hay que estudiar de memoria para recordar algunos datos y explicaciones para el examen o, simplemente, como una asignatura basada en una interpretación subjetiva e ideológica que les intenta transmitir el profesor. Es decir, el alumnado normalmente considera que la asignatura de Historia, y la propia historia, no necesita ser comprendida sino memorizada.

Para Valls y López Facal (2011), la perpetuación del modelo tradicional a la hora de enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia, viene motivada por tres cuestiones. En primer lugar, por el predominio de la formación del profesorado en historiografía –o en otra disciplina de las Ciencias Sociales– frente a una mínima formación en didáctica. En segundo lugar, por la escasa atención que se focaliza en torno a los problemas sociales relevantes. En tercer lugar, por el carácter expositivo, de información, conceptual, de una amalgama de contenidos históricos que se desarrolla en el aula. Asimismo, entienden como un grave error presentar los contenidos en Ciencias Sociales como verdades acabadas e indiscutibles. En este sentido se expresa también Pérez Lablanca (2017: 67) cuando denuncia que en las aulas se ofrece una historia acabada, un relato que no fomenta el espíritu crítico y donde el libro de

texto suele ser “la Biblia”. Se enseña un relato histórico acabado e incuestionable con el uso de todo tipo de instrumentos TICs, pero no se fomenta el análisis de las fuentes, ni se ponen en cuestión y reflexión. De esta forma, los alumnos interiorizan que esta asignatura es de estudiar a base de memoria.

La introducción de recursos tecnológicos, que se han multiplicado en las aulas desde el comienzo del siglo XXI, no ha derivado en una innovación educativa, a pesar de que se haya pretendido confundir innovación con modernización. Utilizar recursos tecnológicos modernos no quiere decir que se haya producido una innovación en el campo de la educación escolar. La innovación conlleva un cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la perspectiva con que miramos la propia disciplina, y no sólo la introducción de nuevos recursos técnicos y tecnológicos. Una clase magistral de contenidos específicos con ejercicios de copia y pega de información continúa siendo un modelo tan tradicional si se hace con la pizarra y un cuaderno que si se hace con un PowerPoint y un iPad.

Como bien apuntan Valls y López Facal (2011) y Pérez Lablanca (2017), para abordar un cambio educativo, una innovación en la forma en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de las Ciencias Sociales, convendría abandonar la perspectiva de entender la Historia como un relato de verdades acabadas. La Historia y las Ciencias Sociales no pueden ser transmitidas como productoras de un

conocimiento teleológico, cuyos contenidos son informaciones cuasi dogmáticas. Aunque ese contenido impartido tenga una finalidad marcada y recogida en la normativa y el currículo, nos encontramos ante una ciencia reflexiva cuyos relatos deben ser puestos en debate y reflexión para analizar cómo han sido contruidos, ya que la visión de los hechos sociales, simbólicos e históricos como continentes de una explicación única, de una única verdad, supone un resabio de positivismo (ideologizado), aún incrustado en la formación historiográfica, antropológica o sociológica de muchos de los profesionales de la enseñanza en Ciencias Sociales. Éstas no son disciplinas objetivas, sino interpretativas, intersubjetivas y, sobre todo, reflexivas. El conocimiento en el campo de lo social es un conocimiento en transformación, en constante debate, en reflexión permanente. Agrupa un conjunto de *tradiciones* y maneras de producir intentos de explicación sobre la realidad.

Lo realmente importante quizá no sea transmitir *qué* se sabe sino *cómo* se sabe lo que se sabe. Es decir, enseñar a poner en cuestión la manera en que se produce y construye el conocimiento sobre los hechos sociales, simbólicos e históricos. Enrocarse en *reproducir* un único intento de explicación sobre el mundo en las mentes de los alumnos supone trasladarles nuestra propia visión del mundo, nuestra propia concepción ideológica de cómo son las cosas. Por ello, quizá sea más interesante –partiendo de lo que saben y de lo que les interesa saber–

enseñarles cómo se construye el conocimiento en Ciencias Sociales, qué intentos de explicación principales se han conseguido desde las diferentes perspectivas y tradiciones y cómo ponerlas en cuestión. Lo demás no es más que *re-construir* una determinada visión del mundo, perpetuarla, renunciar a reflexionar sobre la misma y continuar cayendo –una y otra vez– en la imposición acrítica (y falsamente neutral) de “lo que Nietzsche llamaba *el dogma de la immaculada percepción*” (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2008: 63).

Para abandonar estas posiciones didácticas tradicionales, obsoletas, inútiles para la comprensión del mundo, señalamos la conveniencia de escoger una metodología constructivista del conocimiento escolar. Una metodología que tenga en cuenta lo que sabe el alumno y cuánto le interesa saber y, a partir de eso, comenzar a edificar un conocimiento que pueda interiorizar (también afectivamente). Un aprendizaje significativo, elaborado por el propio alumno con la ayuda del profesor pero donde el protagonista sea el propio discente.

4. Métodos y técnicas de investigación en las Ciencias Sociales: propuesta constructivista para un aula de la ESO

Como decíamos, el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje en Ciencias Sociales e Historia, centrado en el aprendizaje por imitación (reproducción), de memoria y sin un enfoque crítico, ha coadyuvado a presentar la asignatura como un producto árido, acabado,

verdadero y cuyos ingredientes y recetas son desconocidos. Desde esta perspectiva didáctica tradicional, la audiencia, el alumnado, ignora cómo se ha construido y producido el relato estudiado y de dónde procede esa construcción de la Historia. Desde el siglo XIX, el relato histórico en las aulas se ha transferido como si la Historia fuera una ciencia sin método, sin instrumentos, sin técnicas, sin fuentes...⁶.

Pero combatir este modelo didáctico tradicional en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia no sólo implica denunciar sus carencias. Es también necesario proponer nuevas alternativas, horizontes y desafíos didácticos capaces de transformar la manera en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, es preciso proponer un modelo metodológico y didáctico alternativo que sustituya al modelo tradicional. Partiendo del rechazo hacia un proceso pasivo, obsoleto y desmotivador de *transmisión* de enciclopédicos contenidos conceptuales, proponemos la elaboración de un proceso activo de *construcción* de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de un aprendizaje

verdaderamente significativo⁷, por descubrimiento y comprensivo, y de un modelo didáctico basado en la coordinación de actividades de investigación y en la reflexión crítica. Se propone que el profesor actúe como eje directivo y coordinador de un grupo de alumnos que trabajan en la construcción de sus conocimientos. Ambos actores –profesor y alumno– aceptan un rol activo en el proceso⁸.

Si vamos a enseñar contenidos de Historia y Ciencias Sociales debemos acercar a los alumnos a los métodos y técnicas de investigación en Historia y Ciencias Sociales. El objetivo del modelo didáctico alternativo que proponemos es *mirar y entender* al alumno como (aprendiz de) *cocinero o artesano* de la Historia y acabar con el papel del alumno como *consumidor forzoso* (pasivo y desmotivado) de una historia contada, acabada y –supuestamente– verdadera. El objetivo, por tanto, es enseñar las recetas para la producción

⁶ Rina Simón (2017: 225) señala que la “enseñanza de la historia y su consolidación como disciplina educativa fue el resultado del interés del estado liberal por nacionalizar a la ciudadanía y legitimarse como modelo político teleológico, es decir, resultado de una culminación histórica, arraigada en la tradición y en la esencia nacional. Manuales de texto y planes de estudio evidencian esta función de la historia. Desde mediados del siglo XX, y especialmente en las últimas décadas, la historiografía se ha alejado de su faceta nacionalizadora para adquirir una dimensión más crítica con las narrativas del estado-nación. Sin embargo, este conocimiento no se ha volcado en la enseñanza de la historia, cuyos patrones siguen marcados por la nacionalización e ideologización del alumnado, así como por una visión historicista y narrativa del tiempo”.

⁷ “Para el psicólogo y pedagogo estadounidense Ausubel, el aprendizaje significativo es aquel en que el alumno construye conocimientos al relacionar conceptos nuevos con aquellos que ya posee. [...] El concepto de aprendizaje significativo se enmarca dentro de la teoría constructivista del aprendizaje [...]. El alumno construye el conocimiento de una manera activa, interactúa con el objeto a estudiar. El alumno pasa a ser el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, abandonando el papel de espectador” (Merino Palou, 2016: 14).

⁸ En el ámbito estadounidense y canadiense, esta mirada constructivista para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia ha despertado el interés de diversas investigaciones sobre Didáctica. Levstik y Tyson (2008) señalan que son aún muy incipientes las investigaciones acerca de la manera en que los alumnos construyen el conocimiento social en las aulas, abogando por incentivar la investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Lévesque y Zanazanian (2015) analizan cómo la nueva generación de profesores de Historia canadienses se posicionan en una didáctica de hacer y construir la Historia como modelo preferente al de la Historia relatada.

de la Historia, no enseñar una historia (relatada) ya producida y lista para consumir. Castellanos Gómez (2017: 83) señala que la metodología investigativa es la clave para enseñar Ciencias Sociales e Historia en la ESO, y debe servirse de la investigación historiográfica, epistemológica y didáctica. Esta metodología debe acompañarse de una serie de tareas que no se pueden obviar: el refuerzo tecnológico propio de la era digital, la motivación, la comunicación, la tutoría y la interacción y cooperación con los alumnos.

Feliu y Hernández (2011) proponen doce ideas clave para enseñar y aprender Historia. En la última de ellas, propugnan el interés del aprendizaje partiendo de la investigación, esto es, la traslación ponderada a las aulas de los métodos y técnicas de investigación que se utilizan en Ciencias Sociales e Historia. Entendemos que lo realmente interesante para aprender (a aprender) Historia –en realidad todas las Ciencias Sociales– es su método. En palabras de Feliu y Hernández (2011: 150), lo “importante es cómo interpretar [los datos] en cualquier lugar y circunstancia gracias al método científico del historiador. Ello implicaría otorgar más importancia, en las programaciones, al método y a la formación metodológica. Y la práctica del método científico exige, naturalmente, investigar. Por tanto, también se debe investigar en el aula, y el método del descubrimiento es fundamental para forjar la rutina de análisis del historiador”.

En este sentido, proponen una serie de pasos para el desarrollo del método científico en el

aula. En primer lugar, detectar y *formular un problema*, es decir, se debe decidir acerca de qué problema investigar. En segundo lugar, *establecer unos objetivos e hipótesis iniciales*. El paso siguiente consiste en *documentarse, recogiendo las fuentes de información y elaborándolas*. En cuarto lugar, una vez recogida la información suministrada por las fuentes, *ésta debe ser contrastada y autenticada*. En quinto lugar, una vez recogidas y analizadas las fuentes, se deben *verificar las hipótesis y establecer unas conclusiones*. Por último, se deben comunicar los resultados de la investigación, esto es, *socializar el conocimiento generado para ponerlo en debate, crítica y reflexión grupal*. En opinión de Pérez Lablanca (2017), si se trabaja con una metodología investigativa en Historia, se desarrollará el espíritu crítico y se entenderá que no hay una historia acabada, sino en constante debate y reflexión, ya que el pasado puede ser interpretado de diferentes maneras según las fuentes. Esto formará unos ciudadanos más independientes, más autónomos en su pensamiento y con un mayor sentido crítico.

Transformar el método de investigación del historiador en una estrategia metodológica didáctica para el aprendizaje supone educar en la duda, en el descubrimiento, desde la comprensión y para la libertad. Pero trabajar con esta metodología investigativa implica también conocer y aprender a utilizar un conjunto de instrumentos necesarios para poder llevar a cabo toda investigación: las técnicas. En el caso de 4º de la ESO, curso en el que se imparten contenidos de Historia Contemporánea,

consideramos necesario la utilización de las técnicas de investigación propias de la Historia Contemporánea y de la Antropología Social. Las mismas derivan del trabajo de campo, es decir, de la recogida de materiales sobre el terreno a investigar, y se concretan en la recopilación y análisis de fuentes bibliográficas, en labores archivísticas y hemerográficas y en la producción de discursos (fuentes orales). En este sentido, las técnicas principales a poner en marcha serían la observación (concretada en el análisis y recopilación bibliográfica y las labores de investigación en archivos), las entrevistas, los cuestionarios y las historias de vida.

Tribó (2005) plantea una innovadora manera de entender la Didáctica de la Historia mediante la utilización de fuentes documentales de archivo. Por medio de la utilización de estas fuentes primarias documentales, el alumno puede aprender cómo se construye el relato histórico – aprender a pensar históricamente– y adquirir autonomía cognitiva. Para facilitar la consecución de estos objetivos, esta autora aboga por la creación de servicios didácticos en los propios archivos. Para Estepa (2004), el archivo supone uno de los recursos que pueden mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales desde esta interpretación de la educación desde una perspectiva didáctica constructivista del conocimiento escolar –crítica, sistémica y compleja–, del aprendizaje significativo por descubrimiento y del modelo investigador. La valía de los archivos como recurso se basa, principalmente, en “las

posibilidades que brinda la información que contienen para su utilización didáctica” (Estepa, 2004: 33). Este autor destaca que la utilización del archivo en la enseñanza de las Ciencias Sociales es de gran interés para: a) enseñar a investigar y aprender investigando; b) educar en la comprensión del presente; c) educar en el desarrollo de habilidades cognitivas; d) descubrir la relación entre lo global y lo local, entre los grandes hechos de la historia y los del ámbito municipal; y e) educar para la valoración y disfrute del patrimonio cultural y la defensa de su conservación y difusión.

El trabajo de investigación-aprendizaje con archivos, otras fuentes documentales y fuentes orales es un recurso muy útil para abordar el estudio de períodos de la Historia Contemporánea como es el caso de nuestra propuesta: la de la dictadura de Franco. Sirven para poner en relación lo local y lo estatal y para activar el componente afectivo e identitario de los alumnos. El papel del profesor sería el de coordinar y dirigir al alumnado en la pertinencia del uso de según qué fuentes para el desarrollo de cada investigación. El docente debe actuar como *facilitador* de informaciones y consejos; como un *asesor* en las maneras de abordar los problemas formulados; como un *orientador* (educativo) de los diferentes recursos técnicos, metodológicos y tecnológicos a manejar.

5. Sentir la Historia: la Historia general en la Historia local

Decíamos con anterioridad que el aprendizaje significativo era ese en el que el alumno construía conocimientos al relacionar nuevos conceptos con los que poseía previamente. Se enmarcaba dentro de la teoría constructivista del aprendizaje, por lo que el conocimiento era producido y construido por el alumno de una manera activa, convirtiéndose en protagonista del proceso e interactuando con el objeto a estudiar. Esta pretensión de interactuar con el objeto de estudio implica acercarse a ese objeto a estudiar al entorno cercano y conocido del alumno. Por ello, esta propuesta didáctica alternativa enfatiza la idea de que el conocimiento de la historia general se construye con mejores cimientos a través del estudio y descubrimiento de la historia local por parte del alumno. A través de la historia de lo local, mucho más afectiva y en la que el alumno puede mostrar más interés y unas ideas previas más arraigadas, se pueden ir edificando los contenidos conceptuales fundamentales de la historia general que señala el currículo marcado por la legislación. Asimismo, esos conceptos fundamentales de la historia general pueden ser fortalecidos en el imaginario del alumnado a través de ejemplos en lo cercano, en lo vernáculo, en lo considerado como propio.

Para trabajar desde este enfoque, es preceptivo que el docente diseñe actividades, estudios de caso, observaciones y pequeñas investigaciones a través del uso de fuentes primarias del propio

entorno del alumno⁹. Esta metodología investigativa ayuda a que el alumno conozca el medio en el que se desenvuelve, cómo la historia se enraíza en él y cómo los retazos de esa historia se presentan y representan en los símbolos urbanos, materiales o inmateriales, que les rodean diariamente. Este enfoque nos sugiere la importancia de sentir y vivir la historia para poder aprenderla de una manera significativa, comprensiva y compleja. Se trata de una *didáctica del sentir la historia, (una historia) situada en un marco y contexto determinados*. El objetivo fundamental es conseguir entenderla como algo propio, algo que nos afecta directamente y que se nos presenta en lo cotidiano. Se trata de despojar la idea de que la Historia sólo está en los libros, en las enciclopedias, en los colegios, y de comprender que también está (directamente) en la familia, en los edificios, calles y fiestas de la ciudad que se habita, en los periódicos que leemos y, en definitiva, en el mundo simbólico que construimos¹⁰.

⁹ “A la hora de escoger el tema para una investigación de historia local éste ha de ser relevante en el currículum escolar. Sólo así resultará más sencillo que los alumnos puedan transferir los conocimientos que irán adquiriendo a medida que avancen en su investigación al conocimiento histórico general. En cuanto a qué fuentes deberán consultar los alumnos, se ha de tener en consideración diversos aspectos como son: el nivel de conocimiento del alumnado, su perfil y características y la función educativa que las fuentes consultadas les proporcionarán. Debemos asegurarnos que les proporcionen una información clara y comprensible para poder conseguir los objetivos planteados” (Merino Palou, 2016: 18).

¹⁰ Seixas, Fromowitz y Hill (2002) han analizado la relación entre historia y memoria social, cómo la segunda modela la primera y la necesidad de una didáctica que induzca a la práctica y construcción de una Historia crítica.

Para que el alumno investigue sobre el franquismo –objeto de estudio de nuestra propuesta–, se pueden utilizar diversos instrumentos didácticos, tales como, las cajas cronológicas, las entrevistas o las historias de vida a familiares y/o personajes mayores conocidos –para la elaboración de estudios de caso–, el análisis de la prensa local histórica –conservada en archivos digitales– o los itinerarios urbanos. Todos ellos, son recursos precisos (y preciosos) a través de los cuales enseñar a construir conocimientos sobre historia local y general, para poder reflexionar sobre ellos y para analizar cómo toda la historia tiene su ligazón con el presente.

Desde este enfoque metodológico y didáctico de carácter investigativo, combatimos esa visión de una historia acabada, ajena al ser personal, lejana y reducida a su estudio a base de empollar de memoria unos conceptos dados y expuestos por el profesor. Se trata de convertir el relato histórico en algo tangible, algo cercano, algo propio. Algo que sucedió en la familia, algo que está representado en los objetos y los símbolos que nos rodean, algo que está construido (literalmente) en los lugares por los que transitamos...

6. La trama conceptual como instrumento para la organización del conocimiento

Investigar implica generar unos resultados de investigación, reflexionar por medio de unas conclusiones y socializar el conocimiento producido y construido a través del debate, la

discusión y la crítica. Este conocimiento debe ser estructurado y presentado al grupo a través de instrumentos de representación gráfica, al igual que aquellos contenidos conceptuales previos que deben enmarcar, sustentar y fundamentar teóricamente las investigaciones escolares. Para la estructuración y construcción grupal del conocimiento, en interacción con los alumnos, Pozuelos (2002) propone trabajar con *tramas conceptuales*. La trama conceptual, sinónimo de mapa conceptual y mapa semántico, es un instrumento didáctico que, partiendo de una idea central –el tema/objeto de estudio, un subtema, una pregunta de investigación o un problema formulado–, estructura y representa gráficamente los conocimientos a desarrollar/investigar en el aula. Se trata de un gráfico en el que se representa de manera global las relaciones significativas que se dan entre un conjunto de conceptos determinados; es decir, un instrumento didáctico por medio del cual se visualiza esquemáticamente un conjunto de ideas y sus relaciones entre sí¹¹.

Las tramas conceptuales están constituidas por *ideas/conceptos* –normalmente rodeadas por un círculo o enmarcadas en un rectángulo–, *líneas* –que unen unas ideas/conceptos con otras– y *nexos* –que enlazan y dan sentido y significado a las conexiones establecidas–. Al ser una

¹¹ “La explicitación de una trama nos permite delimitar los contenidos y las relaciones más relevantes de dichos conocimientos. Estas tramas o diagramas ayudan a ver cómo se relacionan las ideas o conceptos entre sí, lo que facilita un proceso de enseñanza / aprendizaje basado en la ampliación o estructuración, cada vez más elaborada del conocimiento, y no la simple acumulación memorística de datos escasamente relacionados” (Pozuelos, 2002: 87).

ilustración de las relaciones entre distintos contenidos, conceptos e ideas, estas tramas se muestran como un instrumento muy eficaz para estructurar gráfica y claramente los contenidos principales, representando un esquema general con sentido organizativo. La claridad y la estructuración de los contenidos son los aportes más significativos de esta herramienta para la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, posibilita el trabajo cooperativo entre el profesor y el alumnado, persigue la incorporación de diferentes perspectivas y conduce a una negociación de significados entre profesor y alumnos que fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la confrontación de ideas abre nuevas perspectivas, obliga a razonar las propuestas y los rechazos y fomenta la participación, la creatividad y la originalidad.

“los profesores y estudiantes que elaboran mapas conceptuales señalan a menudo que se dan cuenta de nuevas relaciones y, por consiguiente, nuevos significados (...). En este sentido, la elaboración de mapas conceptuales puede ser una actividad creativa” (Novak y Gowin, 1988: 37, citado en Pozuelos, 2002).

El resultado de las primeras sesiones de trabajo con tramas suelen desembocar en un gráfico poco claro, extenso y con multitud de conceptos interconectados, siendo preciso pulirlo en sucesivas sesiones de clase para aclararlo y terminar asentando la propuesta estructural gráfica. Las reestructuraciones finales de la trama deben ser producto de la argumentación, la

verificación y la discusión en grupo, lo cual conduce a una mejor comprensión. Es determinante que la construcción de la trama se haga siempre de manera grupal y procurando hacer partícipes a todos los sujetos que componen el aula. El profesor debe guiarla, coordinarla, traducir –muchas de las veces– conceptos e ideas, pero nunca debe tomar el rol de hacedor único. Su misión es orientativa, de guía y de depuración conceptual. Como bien sintetiza Pozuelos (2002), las tramas conceptuales tienen que ser *el producto de un conocimiento compartido entre todos*.

7. El marco legislativo para nuestra propuesta didáctica

Nuestra propuesta se enmarca en una organización legislativa que se concreta a dos niveles: estatal y autonómica. Este marco representa las estructuras y los límites legales que encuadran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Estado español y Andalucía. La Comunidad Autónoma de Andalucía ostenta la competencia compartida para el establecimiento de los planes de estudio, incluida la ordenación curricular, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 52.2 del Estatuto de Autonomía para Andalucía, sin perjuicio de lo recogido en el artículo 149.1.30.^a de la Constitución Española, a tenor del cual corresponde al Estado dictar las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la norma fundamental, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia. Esta normativa básica

se desarrolla en un marco legislativo compuesto por tres normas específicas sobre la educación y el currículo en secundaria:

1. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
2. Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
3. Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

En este sentido, la orden de 14 de julio de 2016, en la página 165 del Boletín de la Junta de Andalucía núm. 144 de 28 de julio de 2016, establece que la dictadura de Franco en España es objeto de estudio dentro de la asignatura de Geografía e Historia de 4º curso de la ESO, en su Bloque 7. Los criterios de evaluación recogidos en la normativa señalan que se deberán: “Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975”.

8. Objetivos, contenidos, actividades y tareas de nuestra propuesta

La propuesta didáctica alternativa que defendemos para abordar la construcción del

conocimiento escolar sobre el franquismo, se estructura en base a la consecución de ocho objetivos:

Objetivo 1: Analizar y conceptualizar el régimen de Franco como un sistema político complejo, atendiendo a los factores políticos, sociales, económicos, ideológicos que lo compusieron, a sus transformaciones, a la comparación con otros sistemas políticos y comprendiendo la naturaleza multifactorial de los hechos históricos, sociales y simbólicos que sucedieron e identificaron a la dictadura.

Objetivo 2: Conseguir una visión general y global del desarrollo de la historia de España durante período que abarca la dictadura, focalizando la mirada en Andalucía y Huelva, y comprendiendo que la complejidad de las transformaciones de los factores sociales, políticos, económicos e ideológicos está en relación con las transformaciones operadas a nivel no sólo estatal sino también internacional.

Objetivo 3: Adquirir un conocimiento básico sobre la sucesión de los hechos históricos más relevantes, los procesos sociales y simbólicos más destacados, la interacción entre los primeros y los segundos, y relacionándolos con el presente histórico.

Objetivo 4: Analizar las manifestaciones simbólicas y artísticas existentes durante el franquismo, contextualizándolas en el marco ideológico, sociopolítico y cultural del momento, valorando su conservación y abriendo debates sobre sus significados para avanzar hacia la conservación y la patrimonialización para una

mejor comprensión de la historia de España fuera del sistema educativo.

Objetivo 5: Explicar los principios, instituciones, mecanismos y forma de gobierno por los que se rigió el Estado autoritario franquista y compararlos con los que se rige el Estado democrático español de nuestros días, atendiendo a la organización territorial, administrativa y política de Andalucía, España y de éstos en Europa.

Objetivo 6: Adquirir, conocer y manejar el vocabulario y las técnicas de investigación y análisis específicas de las Ciencias Sociales para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas de investigación y para la comprensión de los hechos históricos más relevantes que tuvieron lugar a lo largo de la dictadura en España.

Objetivo 7: Realizar ejercicios de investigación como tramas conceptuales, ejes cronológicos, exposiciones, debates y estudios de caso, de manera individual y grupal, sobre los hechos históricos, políticos, económicos y simbólicos más relevantes del franquismo, por medio de la recopilación de información de diversa naturaleza (verbal, gráfica, icónica, estadística, bibliográfica, etc.), que debe ser organizada, editada y presentada por medio de recursos tanto digitales como tradicionales, y atendiendo a la metodología y las normas básicas de trabajo e investigación en Ciencias Sociales.

Objetivo 8: Participar en debates en grupo y exposiciones individuales orales sobre las temáticas y actividades acerca del franquismo

propuestas por el docente, empleando para ello las tecnologías de la información y la comunicación de cara a la recopilación y organización de los datos, respetando los turnos de palabra y las ideas ajenas, analizando y valorando los diferentes puntos de vista sobre los hechos y expresando los argumentos y conclusiones de manera clara, coherente y adecuada al vocabulario y procedimientos propios de las Ciencias Sociales y Humanas.

En esta propuesta didáctica sobre la dictadura Franco, se trabajan –fundamentalmente– las competencias sociales y cívicas, de conciencia y expresiones culturales y aprender a aprender. No obstante, esto no es óbice para señalar que también se pueden trabajar ciertos aspectos sobre las competencias de comunicación lingüística, digital y las competencias en matemática y en ciencia y tecnología. Con respecto a la competencia lingüística, se vería trabajada en la construcción común de las tramas conceptuales y en los debates grupales y las exposiciones en público que deberá realizar el alumnado a lo largo del desarrollo de las actividades previstas. La competencia digital sería trabajada durante la realización de las diferentes actividades diseñadas, con la finalidad de buscar información a través de Internet, teniendo que utilizar herramientas como el ordenador/tablet y otros recursos digitales. Por último, la competencia matemática se trabajaría –principalmente– en las actividades sobre el eje cronológico, aunque se puede trabajar también

en otras sesiones de clases con el libro de texto, donde pueden aparecer gráficas, mapas, etc.

En referencia a los contenidos a abordar, nuestra propuesta aboga por una división y estructura particular de los mismos, alejada y diferenciada de la mayoría de propuestas didácticas reflejadas en los manuales de las editoriales. Los contenidos se estructuran en *conceptuales* (para saber y conocer...), *procedimentales* (para saber hacer...) y *actitudinales* (para ser...), y responden a qué conceptos queremos que descubran, construyan (autónomamente) y adquieran; cómo y por medio de qué método, técnicas e instrumentos pretendemos que construyan ese conocimiento; y qué pretendemos que esos conocimientos aporten al ser personal del alumno, a su manera de entender el mundo.

En este sentido, los contenidos conceptuales fundamentales a trabajar serían: 1) el sistema político del régimen, 2) los apoyos ideológicos y político-sociales de la dictadura, 3) la oposición, 4) los símbolos de los imaginarios franquistas y 5) la diferencia entre conceptos como: monarquía neabsolutista, monarquía autoritaria, república, dictadura, democracia orgánica y democracia liberal.

Procederemos a construir una explicación e interpretación sobre los mismos a través de un conjunto de saberes procedimentales propios de la investigación en Ciencias Sociales, que deberán ser puestos en práctica por el alumno. Así, se aprenderá a hacer 1) tramas conceptuales, 2) debates y exposiciones, 3) análisis de

documentos y datos, 4) una resolución de problemas de investigación, 5) un diseño metodológico propio de los trabajos en Ciencias Sociales y 6) conclusiones claras y coherentes sobre la temática objeto de estudio.

Todos estos contenidos tienen la finalidad de transformar el ser personal de los alumnos y de formar a personas 1) respetuosas con las ideas ajenas, 2) trabajadoras, 3) críticas en la construcción del conocimiento, 4) creativas, 5) libres, 6) tolerantes con la diversidad ideológica y cultural, 7) críticas con la violencia, la represión, las injusticias, el pensamiento único y las desigualdades, 8) con valores de paz, 9) que valoren la democracia y la libertad de pensamiento y expresión y 10) conscientes del pasado del mundo y de su proyección en el presente. Es decir, que los conceptos y procedimientos adquiridos deben servir al *bien común*, siguiendo la idea de Barton y Levstik (2004)¹².

Las tareas que componen el marco de actividades a realizar durante el desarrollo de la propuesta didáctica tienen la finalidad de que el alumno tome un rol activo en el proceso de construcción del conocimiento, que se vea y se sienta como protagonista principal de la labor investigadora que permea todo el proceso. La predisposición a aprender, a trabajar investigando, a participar y el interés en la temática es fundamental a la hora de abordar

¹² Veáanse en los anexos 1 y 2 los esquemas (figuras) que hemos producido sobre el conocimiento científico de la UD y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a trabajar en nuestra propuesta didáctica.

este conjunto de actividades. Las mismas están diseñadas con la misión de estructurar una trama de conocimientos que coadyuven a que el alumnado, cuando termine la producción de su trabajo, comprenda que dicho trabajo tiene una finalidad práctica, está relacionado con su mundo cercano y los nuevos conceptos aprendidos están reforzados internamente gracias al hecho de haber sido protagonista de su construcción. El objetivo final básico es que no sólo aprendan conceptos de memoria, sino que desarrollen una visión práctica de la construcción de esos conceptos, sus significados y su relación con el lugar y presente que viven.

En este sentido, el papel del profesor debe ser el de un planificador y coordinador de las actividades, un guía/orientador/facilitador durante el proceso de construcción del conocimiento –transmitiendo los conceptos necesarios y ayudando a su comprensión– y, por último, un evaluador sobre cómo se ha desarrollado dicho proceso. A lo largo de la unidad didáctica, se propone la realización de seis actividades de carácter constructivista y por descubrimiento, que se irían realizando tanto dentro como fuera del aula, guiadas por el docente, con el objetivo de la adquisición de unas competencias y unos conocimientos previamente fijados y diseñados. Las actividades se realizarían durante el desarrollo de las doce sesiones en que hemos estructurado la unidad. Con el resultado de las mismas, y una vez debatidas y puestas en común, se iría confeccionando (y perfeccionando) una carpeta

de trabajos que debe ser entregada al profesor a la finalización de las sesiones¹³.

El proceso de evaluación de la unidad didáctica se realizará utilizando diversos instrumentos y técnicas y en diversas fases a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En un primer momento, realizaremos una evaluación inicial de las ideas y concepciones previas que sobre la temática tienen los alumnos. Para ello, pasaremos un cuestionario a cumplimentar como primera tarea de clase. El objetivo de esta evaluación iniciática es conocer el grado de conocimientos conceptuales que el alumno posee y su interés en la temática, con la finalidad de que, al concluir el proceso de enseñanza-aprendizaje, podamos observar el progreso en la adquisición de contenidos y su evolución.

En segundo lugar, se realizará una evaluación formativa del proceso, en la que el docente, con la ayuda del diario del profesor, podrá observar el desarrollo de su propio trabajo y la calidad de su metodología en función de la consecución de los objetivos diseñados previamente. En esta evaluación atenderemos a las anotaciones diarias sobre cómo se desarrolla el proceso, el cumplimiento o no de la planificación de cada una de las actividades y tareas y los incidentes ocurridos.

En tercer lugar, realizaremos una evaluación final sumativa. Para ello, al comienzo de la UD se facilitará a los alumnos unos criterios de

¹³ Puede consultarse nuestra propuesta de actividades en las seis tablas que componen el anexo 3.

evaluación, el conjunto de actividades obligatorias a realizar y una rúbrica de evaluación para que tengan conocimiento preciso de cómo y en función a qué criterios van a ser evaluados. Esto permitirá que construyan su aprendizaje partiendo de una guía clara de los contenidos fundamentales a adquirir y los trabajos a producir para la adquisición de los mismos. Las técnicas que vamos a utilizar durante el proceso de evaluación serán cuatro: la observación sistemática, las pruebas orales, las pruebas escritas y las pruebas prácticas. Los análisis de observación y de las pruebas orales (debates, construcciones de tramas conceptuales grupales, etc.) se recogerán a través de un instrumento que es la parrilla de observación. La prueba escrita se desarrollará por medio de un ejercicio final compuesto por dos preguntas generales de contenidos conceptuales y un comentario de texto crítico, reflexivo y argumentado. Finalmente, para las pruebas prácticas se utilizarán diferentes instrumentos (mapa conceptual, ejercicios de investigación, estudios de caso, análisis de prensa histórica, itinerario urbano, etc.) que serán entregados al profesor, componiendo una carpeta de trabajos o portfolio como síntesis de todas las actividades.

En lo referente a los criterios de evaluación, la asistencia a clase y la participación serán evaluadas mediante notas de clase (10%); los aspectos formales y la estética en la presentación de la carpeta de trabajos también será parte del proceso de evaluación (10%); la prueba escrita

final supondrá un 30% del total de la nota y la carpeta de trabajo con todas las actividades obligatorias a presentar valdrá un 50%¹⁴. Para conseguir una evaluación metódica de todas estas actividades, nos serviremos de una rúbrica de evaluación que todos los alumnos conocerán de antemano y que servirá como plantilla de calificación.

9. Conclusiones

Decíamos al comienzo del artículo que la mayoría de los alumnos de secundaria tenían una percepción de la Historia como una asignatura árida, que había que estudiar de memoria, inútil para la vida diaria del común de los mortales, y que era casi como un lujo académico e intelectual reservado únicamente a aquellos que se quisieran dedicar profesionalmente a ella. La propuesta didáctica que hemos presentado ha tenido como objetivo fundamental y último *combatir* y *desnaturalizar* esa visión tradicional y hegemónica de la Historia por parte del alumnado. Nuestra intención ha sido buscar y descubrir la practicidad de la asignatura, *jugar* con ella, experimentar con sus métodos, sus técnicas de investigación y sus instrumentos. En definitiva, hacer partícipe al alumno de las diversas *recetas* para hacer historia, ponerlas en cuestión, debatirlas, reflexionar sobre ellas...

¹⁴ La carpeta de trabajo incluirá todas las tareas e investigaciones realizadas durante el desarrollo de la unidad. Su estructura será la siguiente: portada, índice, introducción, tareas y actividades de investigación realizados, conclusiones y bibliografía.

Cuando se abordan las clases de otras disciplinas como la Educación Plástica, la Educación Física, las Matemáticas, etc., se hacen desde una perspectiva práctica, haciendo que el alumno se imbuja en las técnicas e instrumentos propios de esas disciplinas. Para atender a la teoría generada en esas materias se hace necesario trabajar mediante la aplicación práctica de esa teoría. Quizá también sea necesario realizar un ejercicio de aplicación práctica de la Historia, motivo que hemos defendido a lo largo de esta propuesta metodológica y didáctica para un grupo de alumnos de último curso de secundaria. Y la generación de teoría en Historia implica investigar. La práctica de la disciplina es la investigación histórica y, en base a ella, hemos diseñado un conjunto de actividades en las que se sintetizan los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales a adquirir sobre la dictadura franquista que entendemos como fundamentales.

Decíamos que el modelo tradicional, obsoleto, basado en un conocimiento científico extenso –para esos niveles– y desfasado, que promulgaba una actitud pasiva del alumno y una aburrida metodología didáctica de exposiciones magistrales del docente con actividades de refuerzo memorístico, y cuyo proceso de aprendizaje se basaba en los contenidos conceptuales, ha entrado en fuerte crisis y no responde a las nuevas exigencias y características de la audiencia hacia el que va dirigido. Como docentes, nos enfrentamos a sujetos muy activos, a quienes debemos hacer partícipes de la

construcción del conocimiento escolar, que deben verse como protagonistas del proceso para poder atraerlos, que son nativos digitales y que sólo responden si se les descubre qué les puede proporcionar –prácticamente– la Historia, las Ciencias Sociales, en la comprensión de *su mundo*.

Por todo ello, hemos desarrollado una propuesta didáctica –con todas las limitaciones que pueda tener– que focaliza su mirada en el alumno como *constructor* de su propio conocimiento, como *cocinero/artesano* de la Historia, que busca en su mundo cercano las aplicaciones prácticas de la teoría, y que descubre que la Historia y las Ciencias Sociales sirven para intentar explicar y comprender el mundo que vivimos en la actualidad a través del análisis de los hechos pasados. Unos alumnos que deben *sentir* la historia en sus carnes, en su particular universo, en lo cotidiano, verla reflejada en aquello que les rodea. De ahí nuestro interés en proponerles investigar sobre temas locales, para que vean y comprendan cómo los hechos históricos –en este caso los acaecidos durante el franquismo– están incrustados en su pequeño universo local. Así se conseguirá un aprendizaje mucho más significativo que si les obligamos a memorizar un conjunto de hechos, fechas y acontecimientos que ven como algo lejano, aburrido, abstracto, que no tiene ligazón con el lugar y el presente que viven y que no sirve para nada.

Ha sido nuestra intención presentar algunas tareas y actividades modelo, reflexionar sobre

ellas, abordar la construcción de tramas conceptuales en grupo como forma de socializar el conocimiento, poner en marcha instrumentos didácticos como la caja cronológica o el itinerario urbano, así como discutir y criticar el conocimiento científico propuesto en el libro de texto de turno. Nuestro objetivo principal era ofrecer una propuesta didáctica alternativa para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del franquismo como período histórico desde una perspectiva educativa constructivista, persiguiendo un aprendizaje significativo, en el que los alumnos se erigieran como constructores/productores del conocimiento escolar por medio de la realización de una serie de actividades basadas en una metodología investigativa, que proporcionara los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales fundamentales —previamente diseñados—. Contenidos que les permitieran conocer no sólo cómo fue la historia, sino también cómo se produce la historia, cómo se construyen los relatos históricos, cómo se investiga en Ciencias Sociales y qué nos puede aportar esa manera de *hacer* Historia para la formación personal. Si algo —aunque sea una pequeña parte— de esta declaración de intenciones hemos conseguido o se puede conseguir con el método didáctico que defendemos, nuestro trabajo habrá merecido la pena.

10. Referencias bibliográficas

- Barton, K. & Levstik, L. 2004. *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México D. F.: Tusquets Editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. & Passeron, J. C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Madrid: Siglo XXI.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Castellanos Gómez, V. (2017). Enseñando historia a la generación digital. En P. Sanz Camañes, J. Molero García & D. Rodríguez González (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 69-84). Lleida: Milenio.
- Elliott, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84, 29-46.
- Estepa, J. (2004). El patrimonio documental y los archivos como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En R. Rey de las Peñas (Dir.), *Aprender y enseñar con el archivo* (pp. 33-45). Huelva: Diputación Provincial de Huelva.
- Feito, R. (2008). ¿Qué pasa en la secundaria? *Calves de razón práctica*, 188, 72-77.

- Feliu, M. & Hernández, F. X. (2011). *Enseñar y aprender historia: Doce ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Fuentes, C. (2003). ¿Qué visión tienen los alumnos de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar? *Íber*, 36, 78-88.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 3, 75-83. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=820733>
- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1-12.
- Lévesque, S. & Zanazanian, P. (2015). "History Is a Verb: We Learn It Best When We Are Doing It!": French and English Canadian Prospective Teachers and History. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 32-51. doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.03>
- Levstik, L. & Tyson, C. (Eds.). (2008). *Handbook of research in Social Studies Education*. New York: Routledge.
- Maclean, R. (2001). Una visión general: la educación secundaria en la encrucijada. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 1, 41-48.
- Merchán, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Merchán, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2475986>
- Merino Palou, N. (2016). *El recurso a la historia familiar y local como medio para el acercamiento de la Historia a los alumnos de Cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Una propuesta para el franquismo y la transición democrática*. (Tesis de Máster). Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja. Barcelona.
- Pérez Lablanca, J. (2017). En torno a un debate: ¿qué historia enseñar? En P. Sanz Camañes, J. Molero García & D. Rodríguez González (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 63-68). Lleida: Milenio.
- Pozuelos, F. J. (2002). Tramas conceptuales: un instrumento para la organización de los conocimientos. En F. J. Pozuelos & A. Romero, *Decidir sobre el currículum. Distribución de competencias y responsabilidades* (pp. 87-92). Sevilla: Ediciones MCEP.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En P. Sanz

- Camañes, J. Molero García & D. Rodríguez González (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Lleida: Milenio.
- Rina Simón, C. (2017). La didáctica de la Historia en los procesos de nacionalización. Trayectoria, constantes y propuestas. *Clio: History and History Teaching*, 43, 225-241. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n43/articulos/rina2017.pdf>
- Rivera, R. (2014, 28 de enero). El fracaso escolar en España es culpa de cómo se enseña en el aula. *teinteresa.es*. Recuperado de http://www.teinteresa.es/educa/Pere_Marques-fracaso-escolar-Espana-culpa-didactica-escuela-UAB-pedagogia-TIC_0_1074493242.html
- Sánchez Caballero, D. (2014, 29 de noviembre). La educación en 2030: una escuela menos relevante y un aprendizaje más individual. *eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/escuela-diferente_0_328617413.html
- Seixas, P., Fromowitz, D. & Hill, P. (2002). History, memory and learning to teach. *Encounters on Education*, 3, 43-59. Recuperado de <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/1722/1847>
- Seva Cañizares, F. (2015). *Las TIC en la enseñanza aprendizaje de la Geografía y la Historia. Concepciones de los alumnos*. (Tesis doctoral). Facultad de Educación, Universidad de Alicante. Alicante.
- Sobejano, M. J. & Torres, P. A. (2009). *Enseñanza de la Historia en Secundaria. Historia para el presente y educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- Soto, E. & Pérez Gómez, Á. I. (2015). Lessons Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84, 47-59.
- Torres Menárguez, A. (2017, 6 de marzo). Las escuelas no están diseñadas para los niños. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2017/03/03/actualidad/1488542377_777222.html
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Horsori.
- Valls, R. & López Facal, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 10, 75-85. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=152:un-nuevo-paradigma-para-la-ensenanza-de-la-historia-los-problemas-reales-y-las-polemicas-interesadas-al-respecto-en-espana-y-en-el-contexto-del-mundo-

[occidental&catid=36:posterior-a-2010&Itemid=104](#)

11. Materiales legislativos

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

12. Anexos

12.1. Anexo 1. Esquema del conocimiento científico de nuestra propuesta didáctica.



Figura 1. Fuente: Elaboración propia.

12.2. Anexo 2. Esquema de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a trabajar en nuestra propuesta didáctica.

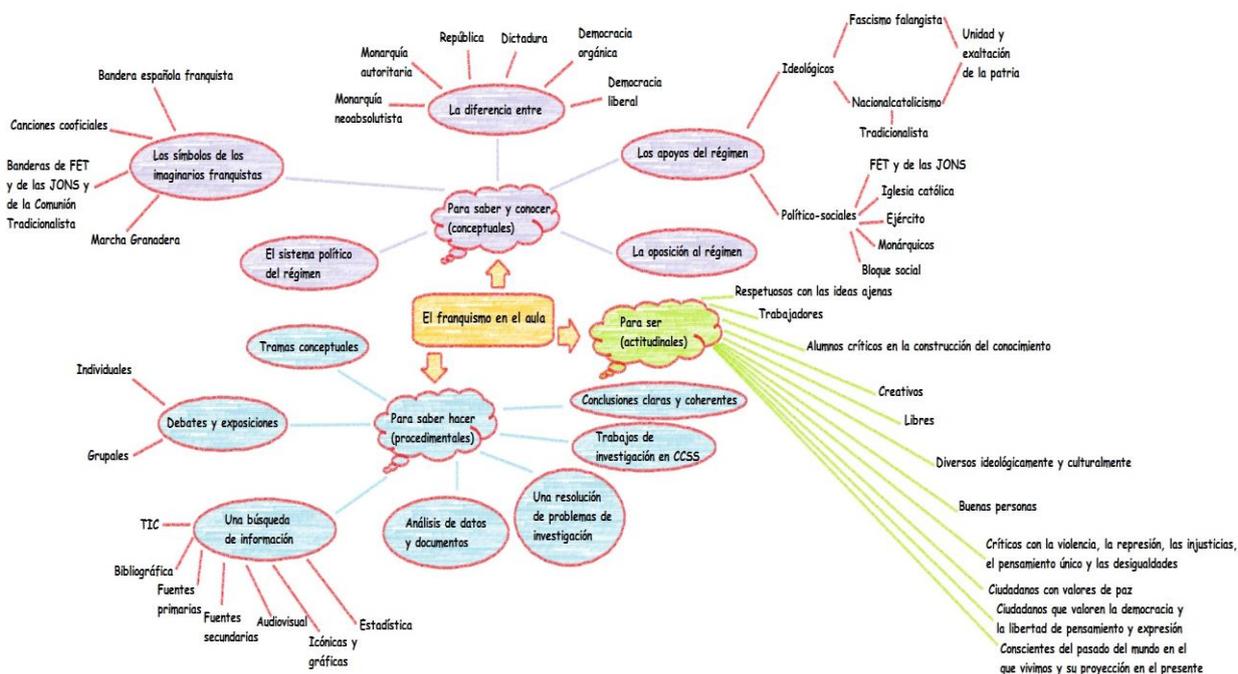


Figura 2. Fuente: Elaboración propia.

12.3. Anexo 3. Seis tablas con las propuestas de actividades y tareas de la unidad didáctica.

Actividad 1

Fase de la actividad: Planificación y búsqueda	
Denominación: ¿Fue la España franquista Una, Grande y Libre? ¿Qué sabemos sobre la dictadura de Franco?	Duración: Una sesión
Espacio a usar: Aula	Gran grupo e individual
Objetivos: Dar a conocer al profesor las concepciones previas, fomentar la participación, la reflexión y el análisis y provocar el interés de los alumnos	
Competencias: lingüística, matemática, social y cívica, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender	

<p>Contenidos:</p> <p>1) Expresión de ideas, memoria y análisis reflexivo</p> <p>2) Introducción al franquismo</p> <p>3) La evolución cronológica de la dictadura</p> <p>4) Los fundamentos del régimen (apoyos ideológicos y apoyos políticos y sociales)</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>Tarea 1: pasar un cuestionario para conocer las concepciones previas de los alumnos sobre el tema</p> <p>Tarea 2: lanzar al grupo la pregunta que da nombre a la actividad y hacer una tormenta de ideas. Escuchar y registrar en la pizarra todas las ideas aportadas por el alumnado</p> <p>Tarea 3: hacer una breve exposición introductoria sobre el régimen de Franco y los diferentes períodos cronológicos</p> <p>Tarea 4: construir una trama conceptual introductoria en la pizarra sobre los períodos de la dictadura y los apoyos ideológicos y político-sociales del régimen</p> <p>Tarea 5: realización de un eje cronológico que sintetice la evolución de los diferentes períodos históricos y políticos que se dieron a lo largo de la dictadura, que será puesto en común en grupo</p>
	<p>Papel del profesor: Activo. Es quien guía, analiza y sintetiza las aportaciones del grupo y dirige la construcción del conocimiento. Asimismo, facilita la comprensión de los contenidos a tratar en la UD</p>
	<p>Papel del alumno: Activo. Debe participar en la actividad que se le propone, registrar y señalar las partes más importantes de la construcción del conocimiento común y elaborar la tarea que se le encomiende</p>
<p>Materiales y recursos: Pizarra, voz, libro de texto u otros manuales bibliográficos, lápiz, bolígrafo, lápices de colores y papel</p>	

Actividad 2

Fase de la actividad: Búsqueda y estructuración	
Denominación: ¿Cómo eran las entrañas de la España de Franco?	Duración: Una sesión
Espacio a usar: Aula TIC	Gran grupo e individual
Objetivos: Fomentar la participación, la reflexión, el análisis y provocar el interés de los alumnos. Aprender a usar los recursos bibliográficos	

Competencias: lingüística, social y cívica, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender	
Contenidos: 1) La política interior del régimen franquista 2) El sistema político totalitario (1939-1942) 3) La simulación de la democracia (1942-1959) 4) Inmovilismo, apertura y crisis (1959-1975) 5) Transformación de las relaciones internacionales	Desarrollo: Tarea 1: puesta en común de las características del eje cronológico y preguntar y resolver las dudas sobre el mismo y la trama conceptual introductoria Tarea 2: lanzar al grupo la pregunta ¿cómo eran las entrañas de la España de Franco? ¿Fue durante toda la dictadura igual? Tarea 3: construcción de una trama conceptual introductoria entre el profesor y el alumnado sobre la política interna del régimen y sus etapas Tarea 4: investigación sobre los siguientes símbolos: bandera franquista española, bandera de FET y de las JONS, bandera de los requetés carlistas de la Comunión Tradicionalista, himno nacional español, canciones co-oficiales (falangista y carlista), Valle de los Caídos (el texto final debe recoger toda la bibliografía de la que proceda la información)
	Papel del profesor: Activo. Es quien guía, analiza y sintetiza las aportaciones del grupo y dirige la construcción del conocimiento. Asimismo, facilita la comprensión de los contenidos a tratar en la UD
	Papel del alumno: Activo. Debe participar en la actividad que se le propone, registrar y señalar las partes más importantes de la construcción del conocimiento común y elaborar la tarea que se le encomiende
Materiales y recursos: Pizarra, voz, libro de texto u otros manuales bibliográficos, lápiz, bolígrafo, papel, ordenador, acceso a Internet	

Actividad 3

Fase de la actividad: Búsqueda y estructuración	
Denominación: ¿Qué era la España roja? ¿Enemigos de Dios y de España?	Duración: Una sesión
Espacio a usar: Aula TIC	Gran grupo e individual
Objetivos: Fomentar la participación, la reflexión, el análisis y provocar el interés de los alumnos. Aprender a usar los recursos bibliográficos	
Competencias: lingüística, social y cívica, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender	
Contenidos: 1) La oposición a la dictadura y su represión 2) La represión política 3) La oposición interna 4) La oposición externa	Desarrollo: Tarea 1: poner en común la tarea sobre los símbolos de la España franquista y preguntar y resolver las dudas sobre la sesión anterior Tarea 2: lanzar al grupo las siguientes preguntas: ¿Qué era la España roja? ¿Enemigos de Dios y de España? Tarea 3: construcción de una trama conceptual introductoria entre el profesor y el alumno sobre la oposición a la dictadura Tarea 4: investigación sobre los siguientes símbolos opositores al régimen: bandera republicana, himno de Riego, ORT, los maquis, cunetas y fosas comunes y la ejecución del anarquista Salvador Puig Antich
	Papel del profesor: Activo. Es quien guía, analiza y sintetiza las aportaciones del grupo y dirige la construcción del conocimiento. Asimismo, facilita la comprensión de los contenidos a tratar en la UD

	Papel del alumno: Activo. Debe participar en la actividad que se le propone, registrar y señalar las partes más importantes de la construcción del conocimiento común y elaborar la tarea que se le encomiende
Materiales y recursos: Pizarra, voz, libro de texto u otros manuales bibliográficos, lápiz, bolígrafo, papel, ordenador, acceso a Internet	

Actividad 4

Fase de la actividad: Búsqueda y estructuración	
Denominación: Economía, población y sociedad en la España franquista	Duración: Tres sesiones
Espacio a usar: Aula TIC, casa	Gran grupo e individual
Objetivos: Fomentar la participación, la reflexión, el análisis y provocar el interés de los alumnos. Aprender a usar los recursos bibliográficos. Entrenar la perspectiva histórica. Aprender a usar archivos digitales	
Competencias: lingüística, social y cívica, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender	
Contenidos:	Desarrollo:
1) Las transformaciones económicas	Tarea 1: poner en común la tarea sobre los símbolos opositores al régimen y preguntar y resolver las dudas sobre la sesión anterior
2) La época de la autarquía (1939-1959)	Tarea 2: lanzar al grupo las siguientes preguntas: ¿Cómo fueron las transformaciones económicas, poblacionales y sociales de la España de Franco?
3) El desarrollismo económico (1960-1975)	Tarea 3: construcción de una trama conceptual introductoria entre el profesor y el alumno sobre la economía, la sociedad y la población española durante el régimen dictatorial
4) La población y la sociedad	

5) El incremento demográfico	Tarea 4: caja cronológica traída por el profesor y reflexión y debate grupal
6) La sociedad y sus transformaciones	Tarea 5: realizar una breve entrevista/historia de vida a una persona mayor sobre la sociedad durante la dictadura, extraer unas conclusiones y reflexiones y buscar en la hemeroteca digital del diario Odiel (archivo digital de la Diputación de Huelva) una noticia sobre temas económicos o sociales entre los años 1939 y 1975 y comentarla en relación a los contenidos conceptuales adquiridos
	Papel del profesor: Activo. Es quien guía, analiza y sintetiza las aportaciones del grupo y dirige la construcción del conocimiento. Asimismo, facilita la comprensión de los contenidos a tratar en la UD
	Papel del alumno: Activo. Debe participar en la actividad que se le propone, registrar y señalar las partes más importantes de la construcción del conocimiento común y elaborar la tarea que se le encomiende
Materiales y recursos: Pizarra, voz, libro de texto u otros manuales bibliográficos, lápiz, bolígrafo, papel, grabadora/móvil, ordenador, acceso a Internet	

Actividad 5

Fase de la actividad: Búsqueda y estructuración	
Denominación: ¿Está vivo el franquismo en las calles y el arte?	Duración: Tres sesiones
Espacio a usar: Aula TIC, calle	Gran grupo e individual

<p>Objetivos: Fomentar la participación, la reflexión, el análisis y provocar el interés de los alumnos. Aprender a usar los recursos bibliográficos. Analizar el reflejo de la historia en lo que nos rodea, en lo cotidiano.</p> <p>Competencias: lingüística, social y cívica, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender</p>	
<p>Contenidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La cultura y el arte durante el franquismo 2) El control cultural 3) La evolución arquitectónica 4) La escultura y la pintura 	<p>Desarrollo:</p> <p>Tarea 1: poner en común la tarea sobre la entrevista y la noticia y preguntar y resolver las dudas sobre las sesiones anteriores</p> <p>Tarea 2: construcción de una trama conceptual introductoria entre el profesor y el alumno sobre la cultura y el arte durante el régimen dictatorial</p> <p>Tarea 3: formar grupos de trabajo y asignar a cada uno de ellos dos o tres barrios, calles o avenidas de Huelva con nombres franquistas o relacionados con la dictadura para realizar una pequeña investigación acerca de quiénes fueron esos personajes o símbolos (itinerario urbano franquista)</p> <p>Tarea 4: ir al itinerario diseñado para cada grupo a realizar trabajo de campo, tomar fotografías y conocer y describir los lugares</p> <p>Tarea 5: búsqueda de información sobre los personajes que dan nombre a esos lugares y construir una explicación acerca de por qué se les dio su nombre a dichos lugares</p> <p>Tarea 6: redacción de un trabajo sobre los mismos y una reflexión argumentada sobre la conveniencia o no de mantener dichos nombres</p> <p>Tarea 7: puesta en común en clase y debate grupal</p>

	Papel del profesor: Activo. Es quien guía, analiza y sintetiza las aportaciones del grupo y dirige la construcción del conocimiento. Asimismo, facilita la comprensión de los contenidos a tratar en la UD
	Papel del alumno: Activo. Debe participar en la actividad que se le propone, registrar y señalar las partes más importantes de la construcción del conocimiento común y elaborar la tarea que se le encomiende
Materiales y recursos: Pizarra, voz, libro de texto u otros manuales bibliográficos, lápiz, bolígrafo, papel, cámara fotográfica/móvil, ordenador, acceso a Internet	

Actividad 6

Fase de la actividad: Búsqueda, estructuración y evaluación	
Denominación: ¿Qué hemos aprendido?	Duración: Tres sesiones
Espacio a usar: Aula TIC	Gran grupo e individual
Objetivos: Fomentar la reflexión y el análisis sobre los contenidos adquiridos por el alumnado. Evaluar el nivel de adquisición de dichos contenidos	
Competencias: lingüística, social y cívica, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender	
Contenidos: 1) Síntesis general de contenidos temáticos abordados durante la UD	Desarrollo: Tarea 1: construcción de una trama conceptual general por parte del alumno sobre todos los contenidos abordados a lo largo de la unidad, que deberá ir complementada con un informe/trabajo de reflexión sobre el conocimiento científico de entre tres y cinco páginas

	<p>Tarea 2: completar y mejorar cada una de las actividades que hemos ido realizando durante las sesiones anteriores con todas las correcciones, intervenciones grupales y puestas en común realizadas</p> <p>Tarea 3: elaboración final de la carpeta de trabajos o portfolio con todas las actividades y tareas realizadas</p> <p>Tarea 4: Debate grupal sobre los contenidos aprendidos, cómo los hemos abordado y para qué nos han servido</p>
	<p>Papel del profesor: Activo. Es quien guía, analiza y sintetiza las aportaciones del grupo y dirige la construcción del conocimiento. Asimismo, facilita la comprensión de los contenidos a tratar en la UD</p>
	<p>Papel del alumno: Activo. Debe participar en la actividad que se le propone, registrar y señalar las partes más importantes de la construcción del conocimiento común y elaborar la tarea que se le encomiende</p>
<p>Materiales y recursos: Pizarra, voz, libro de texto u otros manuales bibliográficos, lápiz, lápices de colores, bolígrafo, papel, ordenador, acceso a Internet</p>	

Fuente de las seis tablas: Elaboración propia.