



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2021/2022

**EL SUFRAGISMO DURANTE EL PERIODO DE ENTREGUERRAS A TRAVÉS DEL APRENDIDAJE
BASADO EN PROYECTOS EN 4º DE E.S.O**

**SUFRAGISM WHILE INTERWAR PERIOD THROUGH PROYECT BASED LEARNING
IN 4TH OF E.S.O**

ESPECIALIDAD: GEOGRAFÍA E HISTORIA

APELLIDOS Y NOMBRE: SÁNCHEZ GÓMEZ, GEMA

-

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTOR/A: DAVID ALONSO GARCÍA. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, Facultad de Educación.

ÍNDICE

RESUMEN, PALABRAS CLAVE, ABSTRACT, KEY WORDS	
	5
<u>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN</u>	6
<u>2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</u>	9
2.1. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	9
2.1.1. ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS?	9
2.1.2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN	12
2.1.3. PONER EN PRÁCTICA EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	15
2.1.4. VENTAJAS E INCONVENIENTES	17
2.2. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO DEL SUFRAGIO UNIVERSAL	18
2.2.1. EL SUFRAGIO UNIVERSAL EN EL CURRÍCULO ESCOLAR	18
2.2.2. RECURSOS EDUCATIVOS QUE PERMITEN PLANTEAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL EN SECUNDARIA	21
<u>3. OBJETIVOS</u>	22
3.1. OBJETIVOS GENERALES	22
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
<u>4. METODOLOGÍA</u>	23
4.1. PROPUESTA Y PUESTA EN PRÁCTICA	23
4.2. SECUENCIACIÓN Y ACTIVIDADES	27
4.2.1. PRIMERA FASE: PRESENTACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO. SESIONES I-II.	27
4.2.2. SEGUNDA FASE: RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS. SESIONES III-VI	28
4.2.3. TERCERA FASE: EVALUACIÓN. SESIÓN VII	28
4.3. RECURSOS UTILIZADOS	28
<u>5. RESULTADOS</u>	29
5.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	30
5.1.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN BASE A LOS ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN.	30

5.1.2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS: TEST DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN.	34
5.1.3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA POR PARTE DEL ALUMNADO: GRUPO CONTROL Y GRUPO EXPERIMENTAL.	42
5.2. INCONVENIENTES Y OBSTÁCULOS DE LA PUESTA EN PRÁCTICA	46
5.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS	47
<u>6. CONCLUSIONES</u>	<u>48</u>
<u>7. BIBLIOGRAFÍA</u>	<u>50</u>
<u>8. ANEXO I. INSTRUCCIONES, RÚBRICAS Y PRUEBAS DE EVALUACIÓN</u>	<u>54</u>
8.1. INSTRUCCIONES DEL PROYECTO COLABORATIVO	54
8.2. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO COLABORATIVO	57
8.3. PRUEBAS DE AUTOEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y VALORACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO	59
8.4. RESPUESTAS “OTRAS APORTACIONES” TEST DE AUTOEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO	62
<u>9. ANEXO II. IMÁGENES.</u>	<u>63</u>
9.1. MATERIAL UTILIZADO POR EL DOCENTE. PRESENTACIÓN DE POWERPOINT UTILIZADAS POR EL DOCENTE	63
9.2. MATERIALES ELABORADOS POR LOS ESTUDIANTES	64

RESUMEN

El presente trabajo versa en cuanto a la utilización y aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos para la asignatura de Geografía e Historia en 4º de E.S.O. De esta forma, se trata de la utilización de una metodología constructivista que fomenta el aprendizaje significativo en el alumnado. Así, esta metodología se pone en práctica en el aula de 4º de E.S.O del centro Khalil Gibran, en Fuenlabrada.

La propuesta trata de la elaboración de un proyecto, en este caso una revista, sobre el sufragismo en entreguerras. A cada grupo de estudiantes se le asigna una potencia del periodo de entreguerras y de esta potencia, escogerán a una sufragista destacada, de la que buscarán información que utilizarán para la posterior elaboración de la revista. Con todo esto, se hace énfasis en el alumno como sujeto activo en el proceso de aprendizaje y en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Una vez elaborado el proyecto por los estudiantes, se comprueban, analizan y discuten los resultados del proyecto, a través, tanto de los materiales elaborados por los estudiantes, como con los resultados de las encuestas de evaluación y la valoración del proyecto.

Finalmente, la aplicación de esta metodología y el posterior análisis del resultado, han permitido obtener algunas conclusiones al respecto del propio trabajo.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje Basado en Proyectos, Sufragistas, Entreguerras, Aprendizaje Significativo, Sujeto Activo

ABSTRACT

This research is about the use and application of project-based learning for the subject of Geography and History in 4th of E.S.O. In this way, it is about using a constructivist methodology that encourage the meaningful learning of the students. So, this methodology is put into practice in the classroom of 4th of E.S.O in the Khalil Gibran center of studies, in Fuenlabrada.

The proposal is about the elaboration of a project, in this case a magazine, about suffragism in the interwar period. To each group of students is assigned a powerful country of the interwar period, and of this powerful country, they will choose a suffragist prominent woman, about who look for information that they will use to make the magazine later. With all this, emphasis is placed on the student like a active subject in the learning process and in meaningful learning of the students.

Once the project is made by the students, the results are checked, analyzed and discussed, though, both, materials made by students and the results of evaluation test and the project evaluation.

Finally, the application of this methodology and the posterior analysis of the results, have allowed to have some conclusions about this work.

KEY WORDS

Project-Based Learning, Suffragist, Interwar, Meaningful Learning, Active Subject

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Las motivaciones principales, tanto de este Trabajo de Fin de Máster, como del Proyecto que en él se desarrolla, son varias. En primer lugar, evitar la memorización característica de la escuela tradicional, hacer del aprendizaje algo verdaderamente útil, práctico, entretenido y motivacional para los estudiantes.

Haciendo uso así de las nuevas metodologías activas y evitando la pasividad del estudiante, es decir, hacer del alumno un sujeto activo en su proceso de aprendizaje, fomentando así su interés y su involucración.

Por otro lado, la cuestión feminista y de género es fundamental para el desarrollo de competencias sociales y cívicas. Durante años, el estudio de la historia ha estado muy alejado del papel femenino, como si las mujeres no hubiesen tenido cabida en el desarrollo de los procesos históricos.

De esta forma, el estudio del sufragismo a través de un proyecto de investigación acercará los estudiantes a la realidad histórica de las mujeres: el silencio. Los nombres femeninos han sido tachados y silenciados de los libros de texto. Así, este proyecto permitirá a los estudiantes conocer a la 'otra mitad', tal y como lo denomina la cantautora Pilu Verver, haciendo referencia a la otra mitad de la población, las mujeres.

Así, la idea principal y fundamental de lo que se plantea en este TFM es aplicar una metodología activa, concretamente el Aprendizaje Basado en Proyectos para trabajar e investigar sobre el sufragismo en 4º de E.S.O.

Este proyecto se engloba en la Unidad Didáctica que se corresponde con el Bloque 5 que establece el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, bajo el título de 'La Época de "Entreguerras" (1918-1945), y consistirá, como se podrá observar más adelante, en la elaboración de un proyecto colaborativo de investigación, donde a cada grupo de trabajo se le asignará una potencia de las estudiadas en la Unidad y de esta potencia asignada investigarán sobre una sufragista y sobre el sufragio universal.

La idea principal del proyecto es que conozcan en profundidad el sufragismo, así como la historia de las mujeres en diferentes potencias, y que con ello tengan la capacidad de reflexionar sobre una problemática que todavía continúa afectando en nuestros días: las desigualdades a causa del género.

Para continuar con la justificación de la temática escogida, es importante definir, o al menos, atender a las cuestiones epistemológicas, que hacen referencia al concepto de *Sufragio*.

En primer lugar, la Real Academia Española define el *Sufragio* como: “(...) 2. Sistema electoral para la provisión de cargos. 3. Voto de quien tiene capacidad de elegir” (2021).

En segundo lugar, el autor Cabanellas Torres (2006), entiende el sufragio como: “Institución de carácter democrático, de Derecho Público, que concede la facultad de elegir a sus gobernantes, o al menos a los legisladores y administradores locales, a todos los ciudadanos del país, y en especial a los varones mayores de edad.” (p. 447).

Por otro lado, el autor Hernández Valle lo entiende de la siguiente manera: “El sufragio es el mecanismo jurídico por medio del cual el pueblo ejercita la soberanía en el Estado moderno, el cual es otorgado en igualdad de condiciones a todos los ciudadanos” (p. 4).

Asimismo, los autores Herrera Loaiza y Villalobos Quirós, entienden que el sufragio y sus consideraciones, suponen entender el sufragio con una doble perspectiva. En primer lugar, la activa, ejerciendo el derecho a voto y a elección y la pasiva, cuando uno puede ser elegido cargo público. (p. 13).

Ahora bien, una vez conceptualizado el término *Sufragio*, tenemos que diferenciar entre diferentes conceptos, que nos permitirán un mayor conocimiento del tema a tratar. Así, dentro del sufragio, tenemos que diferenciar los siguientes conceptos: Sufragio activo, pasivo, restringido, censitario, universal, masculino, femenino y el término sufragista.

En primer lugar, la RAE (2022) se refiere, en primer lugar, al sufragio activo como el “derecho a ser elector”; en segundo lugar, al sufragio pasivo como la “elegibilidad de una persona para un cargo o dignidad” (2022). En tercer lugar, el sufragio restringido, es definido por la Real Academia Española como “Modalidad de voto en la cual se reserva el derecho para los ciudadanos que reunían ciertas condiciones de patrimonio o capacidad intelectual” (2022). Mientras que, se entiende el sufragio censitario como “Modalidad de sufragio restringido en el cual se reservaba el derecho a votar a aquellos ciudadanos que poseían ciertas condiciones de renta o patrimonio” (2022).

En contra posición de los dos últimos, encontramos el sufragio universal, que es el “Sufragio fundado en el derecho de participación política de todos los ciudadanos que ostenten capacidad electoral” (2022).

En cuanto al sufragio masculino y femenino, hace referencia, por un lado, el masculino, al tipo de sufragio censitario o restringido que únicamente permite la participación de hombres y, por otro lado, el femenino hace referencia al alcance del derecho a voto de las mujeres y, por ende, normalmente se corresponde con el sufragio universal.

En diversas ocasiones a lo largo de la historia todos los hombres de la población habían alcanzado el derecho a voto, sin restricciones para los hombres. A esto frecuentemente se

le ha llamado Sufragio Universal Masculino, aunque, más correcto sería llamarlo sufragio masculino censitario o restringido, pues, la mitad de la población no podía ejercer su derecho a voto. Como ya hemos visto, el sufragio universal es aquel en el que no existen restricciones.

Asimismo, en cuanto al sufragio universal nos centraremos en el movimiento sufragista o *sufragismo*.

Un movimiento protagonizado esencialmente por la mujer burguesa o con un nivel adquisitivo pudiente, atendiendo a que las mujeres con menos capacidad económica pasaron a formar parte del capital humano en forma de mano de obra barata, mientras que las mujeres burguesas comienzan a dedicar su vida casi exclusivamente a las labores del hogar y de cuidados (Sánchez Gómez, 2021, p. 17).

En esta misma línea, la sufragista es aquella mujer que participa en este tipo de movimiento, por la consecución del sufragio universal.

Los inicios del sufragismo los encontramos tanto en Inglaterra como en Estados Unidos, a mediados del siglo XIX. A partir de este momento, además de otros movimientos sociales, aparece el feminismo “como un movimiento social de carácter internacional, con una identidad autónoma teórica y organizativa” (De Miguel, 2011, p. 12).

Teniendo en cuenta el contexto temporal, la nueva economía de la época influye en el acceso de las mujeres obreras al mercado laboral, mientras que las mujeres burguesas permanecen en el espacio que tradicionalmente le ha correspondido al colectivo femenino: el hogar. “En este contexto, las mujeres comenzaron a organizarse en torno a la reivindicación del derecho al sufragio, lo que explica su denominación como sufragistas” (De Miguel, 2011, p. 13).

Así, el sufragismo tiene su cuna en torno a las mujeres de clase alta, las mujeres burguesas, pues, las mujeres obreras “pasaron a formar parte del capital humano en forma de mano de obra barata” (Sánchez Gómez, 2021, p. 17).

A lo largo de la lucha sufragista en los EE. UU, que se desarrolla desde mediados del siglo XIX hasta 1920, cuando se alcanza el sufragio universal en este país, destaca concretamente la Declaración de Sentimientos o la Declaración de Séneca Falls de 1848, “el texto fundacional del sufragismo norteamericano” (Varela, 2008, p. 37). En Estados Unidos, que el movimiento sufragista iba de la mano del antiesclavismo, destacan algunos nombres como Elizabeth Cady Stanton o Susan B. Anthony.

Coetáneamente se desarrollaba el movimiento sufragista en Inglaterra, donde destacan nombres femeninos como Mary Wollstonecraft, Emmeline Pankhursts o Harriet Taylor Mill y

su esposo John Stuart Mill. No será hasta 1917 cuando se apruebe la ley que daba paso sufragio universal en Inglaterra, tres años antes que en EE.UU.

Este movimiento femenino en lucha por alcanzar el sufragio universal terminará por extenderse al resto de países occidentales durante ya el siglo XX, cuando, entre el fin de la Primera Guerra Mundial y el ascenso de los totalitarismos, se alargará, en muchas ocasiones hasta mediados de siglo.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Aprendizaje Basado en Proyectos

2.1.1. ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos?

En primer lugar, antes de definir el Aprendizaje Basado en Proyectos, es importante diferenciar entre lo que conocemos como aprendizaje activo y aprendizaje pasivo. Por un lado, el aprendizaje pasivo es el que conocemos por costumbre. El profesor da la lección y los alumnos escuchan “el docente principalmente habla a los alumnos y asume que entenderán lo que está diciendo sin necesidad de comprobarlo” (Cambridge Assessment, 2019). Por otro lado, el aprendizaje activo es aquel en el que los alumnos participan en el aprendizaje “mediante el desarrollo del conocimiento y la comprensión”. (Cambridge Assessment, 2019):

			Aprendizajes
	10% de lo que leemos	Leer	Definir
Aprendizaje pasivo	20% de lo que oímos	Escuchar	Describir
	30% de lo que vemos	Observar (imágenes, dibujos...)	Enunciar, explicar
	50% de lo que oímos y vemos	Películas, teatro...	Demostrar, aplicar, practicar
Aprendizaje Activo	70% de lo que decimos y escribimos	Debatir, hablar, trabajos y tareas colaborativas...	Analizar, diseñar

	90% de lo que decimos y hacemos	Simular experiencias, diseñar y desarrollar una presentación...	Crear, evaluar
--	---------------------------------	---	----------------

Tabla 1. Aprendizaje pasivo y aprendizaje activo. Fuente: Elaboración propia con la información obtenida de Cono del Aprendizaje de Edgar Dale. Ministerio de Educación y Cultura (2015).

Sabiendo esto, a continuación, vamos a exponer una sucinta revisión bibliográfica de la definición del Aprendizaje Basado en Proyectos, teniendo en cuenta que este tipo de Aprendizaje lo encuadramos dentro de las formas de Aprendizaje Activo.

Así, en primer lugar, la definición clásica del ABP es la siguiente: “un modelo de aprendizaje con el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí, 2010)” (Martí et Al. 2010, p. 13)

En segundo lugar, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) define el ABP como “una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuestas a problemas en la vida real” (p. 10).

En tercer lugar, algunos otros autores entienden que dentro del modelo educativo del ABP, se presupone al estudiante como protagonista de su aprendizaje. “Esta metodología consiste en la elaboración de un proyecto que se realice de forma grupal adecuado a los conocimientos del estudiantado. Dicho proyecto previamente ha tenido que ser elaborado, considerado y analizado por docentes” (Pérez de Iturriaga et Al, 2021, p. 5). Asimismo, este conjunto de autores entiende como imprescindible la consideración docente, que asegure que los estudiantes disponen de los instrumentos que necesiten para el desarrollo del proyecto.

Por otro lado, los autores Cobo Gonzales y Valdivia Cañotte (2017) definen el aprendizaje basado en proyectos también como una metodología a desarrollar de manera colaborativa “que enfrenta a los estudiantes a situaciones que los lleven a plantear propuestas ante determinada problemática” (p. 5).

Ante esto, podemos terminar definiendo en ABP como un tipo de aprendizaje activo, donde el propio alumno guiará y desarrollará sus conocimientos, en base a un proyecto propuesto por el profesor. No obstante, los alumnos guiarán sus aprendizajes individuales a través de la colaboración grupal para elaborar dicho proyecto. “El Aprendizaje Basado en Proyectos implica el formar equipos integrados por personas con perfiles diferentes, áreas

disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos para solucionar problemas reales.” (Galeana de la O, S.F, p. 1).

En esta línea, se entiende por proyecto el conjunto de actividades a realizar que tendrán como resultado final productos, servicios o comprensiones, que permitan al alumnado guiar sus conocimientos y satisfacer sus necesidades. (Cobo Gonzales y Valdivia Cañotte, 2017, p. 5).

De esta forma, establecemos tres características esenciales del ABP. Son las siguientes: Aprendizaje activo, resolución de problemas y conflictos y la colaboración y participación grupal.

En otro orden de cosas, se tiene que observar cómo se entiende el conocimiento dentro del Aprendizaje Basado en Proyectos, así como la figura del docente y la figura del estudiante dentro del mismo.

Así, se entiende el conocimiento como el producto final de un trabajo cooperativo entre estudiantes y profesores. De la misma forma, se entiende la figura del alumno como un actor activo y participante en el proceso de aprendizaje, dejando de lado el sujeto pasivo que ha sido la figura del estudiante en los modelos pasivos de aprendizaje. Finalmente, el docente es el encargado de crear la situación de aprendizaje, creando una vía al alumnado para que desarrollen el proyecto. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 10).

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

PERSPECTIVA DOCENTE	Perspectiva del alumnado
CONTENIDO Y OBJETIVOS	Se centra en el estudiante, promueve la motivación.
EVALUACIÓN REAL	Incentiva el trabajo colaborativo
EL PROFESOR ADQUIERE LA FIGURA DE 'GUÍA'	Mejoran continuamente durante el proceso de realización del proyecto
EXPLICACIONES	El estudiante se compromete con la tarea
APRENDIZAJE SOCIAL	Necesita que el estudiante elabore el producto final
EL PROFESOR TAMBIÉN APRENDE	Supone un reto

Tabla 2. Resumen: El papel del docente y del estudiante en el ABP. Fuente: Elaboración propia a través de la información obtenida: (Martí et Al. 2010, pp. 13-14).

2.1.2. Origen y evolución

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) asienta sus bases teóricas en el constructivismo (Acevedo Aguado et Al., 2021, p. 12). El constructivismo es una disciplina en relación con la psicología y más concretamente con la psicología del aprendizaje, que trata de explicar el desarrollo y la evolución del aprendizaje teniendo en cuenta los conocimientos que se poseían previo al comienzo de este proceso.

Así, el constructivismo entiende el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales, es decir, que los humanos aprendemos construyendo nuevas ideas. (Galeana de la O, S.F, p. 2). De esta forma, el ABP mantiene esta tendencia constructivista de entender que el estudiante va creando paulatinamente su propio conocimiento, y es esto mismo lo que supone que el estudiante se convierta en un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conocimiento se construye activamente por el estudiante, el conocimiento al estar en movimiento y en constante cambio se va incorporado mediante instrumentos de estudio y asimilación teórico-práctica, lo que provoca que el alumno se erija en un actor activo, consciente y responsable de su propio aprendizaje. (Santillán Campos, 2006, p. 3).

Siguiendo en esta línea, se entiende el constructivismo como teoría fundacional del ABP, donde el aprendizaje y su construcción adquieren un rol fundamental para entender que los conocimientos y el aprendizaje se crean y no se adquieren (Orellana, 2020, p. 66). Asimismo, el constructivismo entiende el igual el aprendizaje y la creación de significados:

A diferencia de otras teorías cognitivas, que ponen el acento en la mente como “herramienta de referencia del mundo real”, la teoría constructivista sostiene que la mente filtra lo que viene del exterior del sujeto para producir su propia y única realidad y la interpretación distintiva de sus experiencias. (Orellana, 2020, p. 66).

Con todo esto, Tovar Santana (2010, p. 49) entiende que el constructivismo, o más bien, este proceso de construcción del conocimiento consta de dos partes

- Los conocimientos previos sobre la temática que se trabaja.
- De la actividad del estudiante al respecto.

Serán Piaget, Vygotsky y Dewey los principales antecedentes teóricos de este constructivismo, estando también este último en relación con el origen del ABP.

Finalmente, Tovar Santana (2010, p. 76) expone seis características esenciales del constructivismo:

1. El alumno como sujeto responsable de su proceso de aprendizaje.
2. Los conocimientos que se adquieren atienden también a contenidos y conocimientos previos, es decir, además de construir, también reconstruyen conocimientos que ya existían.
3. El docente tiene el deber de guiar y orientar a los estudiantes.

Atendiendo a la literatura manejada, se entiende que es John Dewey el precursor, o al menos, el primero en desarrollar la teoría del Aprendizaje Basado en Proyectos. John Dewey (1859-1925), fue un filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano “Sus trabajos sobre la educación tenían por finalidad sobre todo estudiar las consecuencias que tendría su instrumentalismo para la pedagogía y comprobar su validez mediante la experimentación.” (Westbrook, 1993, p. 2).

Inicialmente, lo que hoy conocemos como ABP era conocido como *Project Based Learning*, cuya propuesta inicial la realiza William Heard Kilpatrick. (Acevedo Aguado et Al., 2021, p. 12). A este autor, se le conoce inicialmente por ser colaborador del anterior, John Dewey (Beyer, 1997, p. 1). Así, Kilpatrick se formó en diferentes ámbitos, hasta que llegó al ámbito de la docencia, donde comenzó a mantener una estrategia clara como docente o pedagogo: “entendió la necesidad de que los estudiantes se comprometieran con las cosas que tenían sentido para ellos y se propuso diseñar actividades que partieran de los intereses de los alumnos.” (Beyer, 1997, p. 3).

De cualquiera de las formas, el origen exacto y estricto del ABP, en palabras de Acevedo Aguado et Al (2021): “no es hasta 1935 que se establecen los cimientos oficialmente del concepto que hoy conocemos como aprendizaje basado en proyectos, enfocado principalmente en responder a las demandas educativas en cuanto a la adquisición de conocimientos en un sentido creativo” (p. 12).

En este sentido, Kilpatrick recibe una importante influencia de Dewey e incluso comparte valores políticos en lo que a la democracia respecta, y por supuesto, también comparten valores en cuanto a la educación, pues ambos entienden la necesidad de ofrecer alternativas eficaces a la educación tradicional. (Beyer, 1997, p. 1, 3).

Las ideas de Kilpatrick, junto a Dewey y muchos otros, siguen ofreciendo alternativas educativas a las corrientes que se centran en la eficacia, la normalización, el control y la manipulación. Kilpatrick proponía una manera de fundir verdaderamente el aprendizaje y la vida, y de modificar la naturaleza de las escuelas. (Beyer, 1997, p. 10)

En esta misma línea, Dewey entiende el modelo de escuela tradicional como un mecanismo diseñado por adultos, que no permite la integración completa de los alumnos, ya que la propia organización de esta tipología de escuela no entiende al alumno en el centro del aprendizaje. (García de la Iglesia, 2016, p. 13). Así, Dewey entiende la escuela como un centro de reflexión y organización, “como un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social que permite el desarrollo de una ciudadanía plena. Su teoría se basa en el ‘aprender haciendo’” (García de la Iglesia, 2016, p. 13)

Con todo esto, Dewey desarrolla el llamado ‘Método del Problema’, donde el aprendizaje está basado en la investigación que desarrollan los alumnos, en grupos y de forma colaborativa, para dar solución a una problemática concreta, actuando aquí el profesor como un guía u orientador. (García de la Iglesia, 2016, p. 13).

Este Método del Problema ha dado lugar a lo que hoy conocemos como el Aprendizaje Basado en Problemas, una metodología activa, que tiende a confundirse, por su parecido teórico y por el uso de las mismas siglas (ABP), con el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Los autores García Martín y Pérez Martínez (2018) afirman que la principal diferencia entre el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos se encuentra en que el segundo “no se limita solo a la resolución de un problema, sino que puede tratarse de una tarea compleja o de un reto” (p. 42)

Así, Kilpatrick clasifica todos los posibles Trabajos por Proyectos en cuatro tipos:

I. DE CREACIÓN	SE PRODUCE ALGO
II. DE CONSUMO	Se usa, consume o utiliza algo concreto
III. DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Se trata de dar solución a la problemática planteada.
IV. DE APRENDIZAJE ESPECÍFICO	Se adquiere una habilidad o un conocimiento concreto.

Tabla 3. Tipos de proyectos según Kilpatrick. Fuente: Elaboración propia a través de la información obtenida (García de la Iglesia, 2016, p. 15).

Así, atendiendo a la diferenciación de los tipos de Proyectos según Kilpatrick, podemos encuadrar el Proyecto que se desarrolla en el presente trabajo como un proyecto de creación, ya que el resultado final del proyecto será la producción, en este caso, de una revista. Aunque, con tintes de un proyecto de aprendizaje específico, porque, aunque el sufragismo sea parte del contenido curricular, de este proyecto emanarán también

conocimientos concretos respecto a la vida y a la obra de diferentes mujeres, cuyos nombres no aparecen ni en los libros de texto ni en el currículum escolar.

Finalmente, Kilpatrick también establece cuales son los puntos de partida para dar comienzo al Trabajo por Proyectos: Qué, para qué, por qué, cómo, con qué, con quién y cuando (García de la Iglesia, 2016, p. 15), es decir, una vez resueltas estas cuestiones, tiene comienzo, en nuestro caso, el aprendizaje basado en proyectos.

2.1.3. Poner en práctica el Aprendizaje Basado en Proyectos

La puesta en práctica del ABP comienza con una preparación detallada, trabajada y minuciosa por parte del docente, así, atendiendo a Gómez Ruiz (2010), las fases son las siguientes:

FASE	TAREAS
1. PRIMERA PRESENTACIÓN PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO. ACERCAMIENTO DIDÁCTICO AL TEMA.	FASE: Y DEL ACERCAMIENTO Despertar el interés de los estudiantes. Explicación sobre los Trabajos por Proyectos de Investigación. Formación de grupos. Técnicas de recogida de datos. Concretar el tema a investigar
2. SEGUNDA FASE: RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	Comienzo de la investigación Búsqueda de información Recogida de datos Realización y forma del proyecto
3. TERCERA FASE: RESULTADOS	Evaluación por parte del docente y entrega de los resultados a los estudiantes

Tabla 4. Fases del Trabajo por Proyectos. Fuente: Elaboración propia a través de la información obtenida. (Gómez Ruiz, 2010, p. 322-325).

Así, Gómez Ruiz (2010) establece tres fases principales. En la primera fase, el docente presenta el proyecto, explica en qué consisten los trabajos por Proyectos de Investigación, se forman los grupos, y se intenta acercar a los estudiantes al tema que se plantea. Se formulan preguntas que relacionen a los estudiantes con su entorno y con el tema del

proyecto, buscando el interés de estos, de la misma forma que se plantean algunas hipótesis.

En la segunda fase, los alumnos ya toman las riendas del trabajo, comienzan a buscar información, a analizar datos, a recopilar los más interesantes para el proyecto y a desechar los que no resulten útiles. Así, comienzan a darle forma al proyecto que posteriormente tendrán que presentar, es decir, además de la búsqueda de la información y el análisis de datos, en esta fase los estudiantes estructuran, ordenan, organizan y construyen el proyecto.

Finalmente, en la tercera fase, el docente analiza los diferentes proyectos, los evalúa y entrega los resultados a los estudiantes. Estos resultados le permitirán observar la influencia, la implicación y el conocimiento de los alumnos, así como su capacidad para recopilar información y estructurar el trabajo.

Por otro lado, para poner en Práctica el ABP, este debe contener algunos elementos que se han considerado esenciales para su correcto desarrollo. Estos son: Un contenido significativo, la necesidad de saber, una pregunta que guíe la investigación, la voz y el voto la tienen los alumnos, el trabajo por competencias actuales, la innovación, la evaluación y la retroalimentación y la presentación del producto final. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 13-15).

En primer lugar, el contenido significativo hace referencia al conocimiento que obtendrán los alumnos a través del proyecto, un conocimiento profundo y cercano a sus intereses y a su realidad. En segundo lugar, la necesidad de saber se refiere al golpe de efecto de la primera toma de contacto de los estudiantes con el proyecto, que este despierte el interés de los estudiantes y que ellos mismos quieran y se esfuercen en saber más sobre el tema. Así, continuamos con la pregunta que guía la investigación, que, bien planteada, debe generar esa curiosidad e interés en los estudiantes. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 13).

A continuación, se le entregan las riendas del proyecto a los estudiantes, eligen sus propios grupos de trabajo, y eligen, en algunas ocasiones, sobre qué van a trabajar, cuando el marco que establezca el profesor lo permita. Ellos mismos tienen que ajustarse a los tiempos, a la entrega, etc., lo que les da autonomía en el transcurso de la realización del proyecto. En cuanto a las competencias del siglo XXI, destacan especialmente las competencias digitales, aunque no solo, también el trabajo colaborativo, la capacidad de expresión y, por tanto, las competencias lingüísticas, el pensamiento crítico o aprender a aprender. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 14).

Haciendo referencia a la innovación, esta viene de la mano de la investigación, es decir, cada uno de los grupos indagará sobre las cuestiones que más interés de la hayan generado, de forma, que cada grupo innovará atendiendo a sus intereses. Finalmente, se presenta el producto final, lo que permitirá la reflexión de los estudiantes sobre su propio proyecto ya elaborado. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 15).

Todo esto, también es trabajo del docente, es decir, es el propio docente quién tiene que trabajar e investigar el proyecto, asegurarse de cimentar las bases para su correcto desarrollo posteriormente en el aula.

2.1.4. Ventajas e inconvenientes

En primer lugar, entre las ventajas que presenta el ABP, destacamos la efectividad de la enseñanza práctica; el rol de profesor como guía, quitándole el protagonismo y dándoselo al estudiante, de forma que la atención del ABP se centra en el propio alumno; asimismo, el alumno verá favorecida múltiples de sus competencias individuales (dependiendo del proyecto), pero generalmente, la competencia lingüística, cívica, ética y aprender a aprender se incentivarán a través del Trabajo por Proyectos; de esta forma, también destaca el compromiso que genera, que supone un aumento del interés por parte de los estudiantes, lo que garantiza un aprendizaje más efectivo; así, la autonomía será también una de las ventajas principales de este tipo de metodologías, pues, como ya se ha dicho, es el alumno el que toma las riendas. (Acevedo Aguado et Al., 2012, p. 13).

Asimismo, encontramos otras ventajas como el aumento la motivación del alumno, se integran en el aprendizaje y lo relacionan con la cotidianeidad, construyen por si solos su propio conocimiento, lo que, en cierto modo, también aumenta su autoestima (Galeana, S.F., p. 5).

En cuanto a las desventajas, quizás, el inconveniente principal que destacan la mayoría de los autores es que el Aprendizaje Basado en Proyectos, alargándose durante un amplio periodo de tiempo, se convierte en un proceso complejo y dificultoso. Además, esto supone, en muchas ocasiones una imposibilidad de estudiar en el aula todo el contenido curricular. No obstante, hay que diferenciar entre las desventajas que se presentan para los estudiantes y las que se presentan para los profesores (Sánchez, 2013, p. 3).

En el caso de los estudiantes, se enfrentan a un cambio de metodología radical, donde, como hemos visto, rompe de lleno con el modelo de escuela tradicional. También se enfrentan a la formulación de preguntas científicas rigurosas, cuestión que, en principio se les hace complicado; igualmente, la organización temporal y autónoma, aunque es también una ventaja, se convierte en un inconveniente cuando no son capaces de organizarse correctamente. Otro de los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes

ante el ABP es la dificultad de la que parten para convertir toda la información que reciben durante el proceso en conocimientos, y finalmente, el aporte de argumentos válidos y rigurosos. (Sánchez, 2013, p. 3).

Por otro lado, las dificultades a las que se enfrentan los docentes son, en primer lugar, la elevada carga de trabajo que supone la organización del Aprendizaje Basado en Proyectos, así como la complicada evaluación de estos, ya que chocan por completo con el modelo de evaluación tradicional (Sánchez, 2013, p. 3).

Ventajas	Desventajas
Alumno como protagonista del aprendizaje	Proceso largo y complejo
Adquisición de competencias básicas	Dificultades de los alumnos para generar preguntas científicas rigurosas y para convertir toda la información recibida en conocimientos
Trabajo colaborativo	Dificultades de los alumnos para argumentar con concisión
Autonomía	Dificultades de los profesores en la evaluación. La evaluación del ABP no es compatible con la evaluación tradicional.
Compromiso y aprendizaje efectivo	Dificultades de algunos profesores en el uso de las TIC.
Fusión entre la realidad y el aprendizaje	Dificultades de profesores y alumnos con la gestión del tiempo.

Tabla 5. Tabla resumen: Ventajas e Inconvenientes del ABP. Fuente: Elaboración propia a través de la información obtenida: (Acevedo Aguado et Al., 2012), (Galeana, S.F.), (Sánchez, 2013).

2.2. Planteamiento didáctico del sufragio universal

2.2.1. El sufragio universal en el currículo escolar

Para abarcar la aparición del sufragio universal en el currículo escolar, atendemos a la promulgación de la LOGSE, de 1990. Esta ley “introduce la coeducación como un tema transversal, proporcionando un marco jurídico para erradicar la discriminación por razón de sexo en las instituciones educativas” (Pérez Zafra, 2010, p. 62).

Así, desde la década de los noventa, el papel femenino comienza a aparecer en el currículo en forma de tema transversal, en palabras de Juan Agustín Morón Sevilla “Los Temas Transversales son unos contenidos de enseñanza esencialmente actitudinales, que deben formar parte, dinámica e integradamente, en la organización y desarrollo de toda la actividad escolar, así como los contenidos de todas las áreas.” (1997, p.44).

Así, este mismo autor entiende que el corazón o el núcleo de estos temas transversales son la educación moral y cívica, es decir, la educación en valores y la ética (Morón Sevilla, 1997, p. 44) englobándose aquí la historia del papel femenino, entendiendo la lucha por el sufragio y otros derechos fundamentales como un avance tanto en valores sociales como en civilidad.

En este sentido, muchos autores coinciden en que, tanto el papel femenino, como el sufragio universal, han formado parte, no solo de los contenidos transversales de la asignatura de Geografía e Historia, sino también del currículo oculto. El currículo oculto “se refiere al conjunto de aprendizajes que no aparecen en este. Fundamentalmente, tiene que ver con la ideología, las creencias, los valores y la simbología” (Díez Prieto, 2019, p. 10).

Más adelante, ya en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, haciendo referencia a la ley de educación conocida como la LOMCE, el sufragio femenino aparece reflejado en el currículo de secundaria para la asignatura de geografía e historia en el curso de 4º E.S.O, más concretamente en el Bloque 5. La época de “Entreguerras” (1919-1945). No obstante, la ausencia del papel femenino y la poca relevancia de la mujer en la historia es una obviedad “la presencia de referentes femeninos en los libros de textos ronda un exiguo 12%” (García Fernández, 2016, p. 483).

En esta misma línea y atendiendo a que son los libros de textos los principales materiales didácticos utilizados en el aula, (Saénz del Castillo Velasco, 2015, p. 44) es fácil hacerse a la idea de que los conocimientos y aprendizajes obtenidos por parte del alumnado, no solo sobre el sufragismo, sino en global sobre la importancia o la relevancia del papel femenino en la asignatura de Geografía e Historia son mínimos.

Así, tras la investigación llevada a cabo por Saénz del Castillo Velasco (2015, p. 45), analizando en su obra el tratamiento de las asignaturas de la rama de Geografía, Historia e Historia del arte en los libros de texto de secundaria y bachiller, obtiene varias conclusiones. En primer lugar, la historia se estudia, principalmente, a través del conocimiento de los personajes políticos más importantes de la época. En segundo lugar, se estudian cuestiones que se refieren a la economía y a la sociedad.

Así, el autor afirma que la representación en los materiales examinados es esencialmente masculina, pues “recae en aquellos sujetos que ocupan la cúspide social (...) Las mujeres continúan estando ausentes en los manuales de enseñanza de historia en pleno siglo XXI, y lo que es peor, cuando aparecen quedan completamente subordinadas a las figuras masculinas” (Saénz del Castillo Velasco, 2015, p. 48, 49).

De esta forma, se acostumbra a estudiar a la mujer en la historia como un sujeto pasivo (la hija de, la mujer de...). Mientras que, la temática de, por ejemplo, el sufragismo, es todo lo contrario. Este movimiento se caracteriza por estar protagonizado por mujeres que se agrupan entre ellas y reivindican aquello que consideran suyo, el derecho a voto. Así, la mujer pasa a ser el sujeto activo del acontecimiento.

Ahora bien, recientemente se hizo público el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*, es decir, la nueva ley educativa, más conocida como LOMLOE, que entrará en vigor y por ende se aplicará en las aulas, en el próximo curso académico 2022/2023, en los cursos impares. Este nuevo proyecto educativo, pone en el punto de mira el papel femenino a lo largo de la historia, así como la visibilización de las mujeres, incluyendo aquí los movimientos sufragistas.

Algunos ejemplos de esto, los encontramos, en primer lugar, en la descripción de la materia de forma general donde se incluye “la defensa de la igualdad real entre mujeres y hombres, así como la lucha contra cualquier tipo de discriminación” (Real Decreto 217/2022).

Más adelante, en la competencia específica 5, se menciona incluso la visibilización femenina, que “a través de su compromiso y acción pacífica, gran parte de los avances y logros del estado social y de derecho que hoy disfrutamos” (Real Decreto 217/2022), como podría ser el sufragio. Pero este se menciona de nuevo en la competencia específica 6, donde se afirma como necesario el conocimiento de movimientos que existieron por la defensa de derechos colectivos.

Visto esto, podemos intuir que, durante los próximos cursos académicos, el estudio del papel femenino en la historia, así como la lucha por el sufragio universal comenzará a ser más evidente de lo que había sido hasta ahora.

Así, con esta nueva Ley Educativa, el proyecto que se trata en este TFM encajaría perfectamente en varias de las competencias específicas de la asignatura de Geografía e Historia, tanto en tercero como en cuarto de la E.S.O.

No obstante, estando vigente actualmente la LOMCE, el proyecto educativo que aquí se presenta, se pondrá en práctica con esta ley. De igual manera, quedan abiertas infinitas posibilidades de seguir trabajando la igualdad entre hombres y mujeres, la equidad, y la

lucha por el sufragio femenino, así como los movimientos feministas que han ido surgiendo a lo largo de la historia, con la promulgación de la nueva ley educativa.

2.2.2. Recursos educativos que permiten plantear el sufragio universal en secundaria

Aunque hace ya unos años que el sufragio universal y el papel femenino forman parte del currículo escolar, no son demasiado amplios los recursos que encontramos para plantear su estudio en la E.S.O.

Teniendo en cuenta que, como hemos visto hasta ahora, estos contenidos apenas han cobrado relevancia en la asignatura de geografía e historia en general y los libros de texto de la asignatura en particular, es complicado encontrar recursos o materiales que incentiven y animen el conocimiento del papel femenino en la historia.

Entre los contenidos más destacados que encontramos, resaltar la Unidad Didáctica “Las maestras de la República” del instituto de la mujer del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). El objetivo principal de esta unidad didáctica es “Recuperar la memoria de las maestras de la II República, conociendo las aportaciones que realizaron a la extensión y renovación de la enseñanza, sus vidas y la represión que vivieron después de la Guerra Civil Española” (Ten, Peyrot et Al, 2011, p. 4). Así, plantea a los estudiantes distintas actividades de reflexión sobre la figura femenina, la figura de la maestra y otras cuestiones, con la intención de visibilizar el papel femenino y hacer reflexionar al alumnado sobre la invisibilización de la mujer en la historia.

Por otro lado, encontramos los materiales para la educación en Derechos Humanos de Gorka Azkarate, Lourdes Errasti y Maite Mena, donde las autoras incluyen algunos materiales para el alumnado, donde tratan el sufragio universal como parte de estos Derechos Humanos y la importancia de este en la historia, y, por tanto, de la lucha llevada a cabo por las mujeres para su consecución.

Aunque como podemos comprobar, los materiales y recursos educativos para abordar el tema del papel femenino no son demasiado abundantes, pues se trata de un tema que acostumbra a dejarse a un lado en el contenido de la asignatura, si es importante su reconocimiento, especialmente para los docentes que pretendan plantear en la asignatura este tipo de temática.

Así, los dos ejemplos que hemos podido observar, es decir, la Unidad Didáctica del Instituto de la mujer y los materiales para la educación en Derechos Humanos, plantean un tipo de metodología activa del aprendizaje, siendo de esta forma bastante útiles para proyectos del tipo que se presenta en el presente TFM.

No obstante, se sobreentiende que a partir del curso académico 2022/2023, con la nueva ley en vigor, este tipo de materiales comenzará a proliferar, debido a la mayor abundancia del papel femenino y las cuestiones de género en el nuevo contenido curricular.

3. OBJETIVOS

A continuación, vamos a exponer los que se han considerado los objetivos principales del presente trabajo. Estos objetivos nos permitirán dar continuidad a la investigación, así como no salirnos del marco de esta.

Los objetivos planteados se dividen en dos grupos. Por un lado, los objetivos generales, aquellos que hacen referencia al propio proyecto como forma de trabajo, y, por otro lado, los objetivos específicos, aquellos que se refieren al conocimiento y a la profundización en los contenidos propios de la materia de Geografía e Historia a través de este proyecto.

3.1. Objetivos generales

- Observar cómo los proyectos de investigación son incentivos de la curiosidad y el interés.
- Fomentar la conciencia igualitaria y la equidad.
- Incentivar el pensamiento crítico.
- Motivar el trabajo colaborativo y en equipo.

3.2. Objetivos específicos

- Marcar conciencia sobre el derecho a voto de todos los ciudadanos y fomentar así la conciencia democrática.
- Entender la lucha sufragista con la importancia que tiene dentro del movimiento feminista.
- Conocer y profundizar en el papel femenino durante el periodo de entreguerras (1919-1940).
- Reflexionar sobre por qué no conocemos a un amplio número de mujeres importantes o relevantes a lo largo de la historia.
- Conocer en profundidad la vida, obra, pensamiento e historia de una sufragista concreta, para así entender las motivaciones de las sufragistas en su lucha por la consecución del voto femenino.

4. METODOLOGÍA

4.1. Propuesta y puesta en práctica

La propuesta principal que nos permitirá desarrollar este trabajo es la utilización de una metodología activa, que permita al alumno dotarse de autonomía durante el proceso, siendo así un sujeto activo del aprendizaje.

Concretamente, se trabajará con la estrategia de innovación educativa que englobamos dentro de estas metodologías activas y que hemos definido previamente, es decir, el Aprendizaje Basado en Proyectos.

De esta forma, se trabaja, entre otras, la competencia que conocemos como “aprender a aprender”. El Ministerio de Educación y Formación Profesional, entiende que esta competencia “requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje [...] desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo” (S.F.). El fortalecimiento de esta competencia trae intrínsecamente el aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir.

Asimismo, atendiendo a la nueva ley de educación, conocida como LOMLOE, que entrará en vigor el próximo curso académico 2022/2023, el trabajo por competencias será fundamental en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, y, por tanto, en nuestro campo de trabajo. Además, este proyecto permitirá a los estudiantes acercar los contenidos curriculares a su realidad social.

Así, para poner en práctica esta metodología activa y el trabajo por competencias a través del ABP, se describirá el desarrollo de este. Se trata, como ya se ha dicho, de un proyecto colaborativo basado en el ABP.

En el aula donde se desarrolla, 4º de la E.S.O., en un centro de línea uno (es decir, solo hay una clase por curso) encontramos a veinte alumnos. Por tanto, hacen cinco grupos de cuatro personas.

A cada uno de los grupos se les asigna una de las potencias estudiadas a lo largo de la Unidad: *La época de entreguerras (1919-1945) y España durante el primer tercio del siglo XX (1900-1939)*. Esta unidad se desarrolla en base al Bloque 5 establecido por *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato: La época de “Entreguerras” (1919-1945)*, como ya se mencionó con anterioridad.

Por tanto, las potencias a asignar a los diferentes equipos son: Alemania, Italia, Rusia, Estados Unidos y España. De la potencia que se les asigna, cada grupo deberá elegir a

una sufragista (de las propuestas por el docente u otra que les llame la atención). Las potencias asignadas y la sufragista correspondiente son las siguientes:

- Grupo 1: Alemania – Clara Zetkin
- Grupo 2: Italia – Margherita Ancona
- Grupo 3: Rusia – Alexandra Kollontai
- Grupo 4: Estados Unidos – Elizabeth Cady Stanton
- Grupo 5: España – Federica Montseny

Así, cada equipo tendrá que: buscar información sobre la sufragista, la historia del sufragio en la potencia que les corresponda e implicación de la sufragista elegida en la lucha por el sufragio femenino, ideología de la protagonista, sus obras más importantes y realizar unas reflexiones grupales al respecto. Una vez hayan recopilado toda la información que necesiten, tendrán que elaborar una revista, que puede ser a mano o digital (en la plataforma que ellos escojan), donde presenten toda la información recopilada.

Para ello, y previo al comienzo de la elaboración del proyecto, se ha elaborado una revista de ejemplo, con los mismos contenidos. Toda esta información, las instrucciones del proyecto, se les entrega tanto en mano como de forma digital y se adjuntan en el [Anexo I](#). Asimismo, el proceso que se sigue es el siguiente:

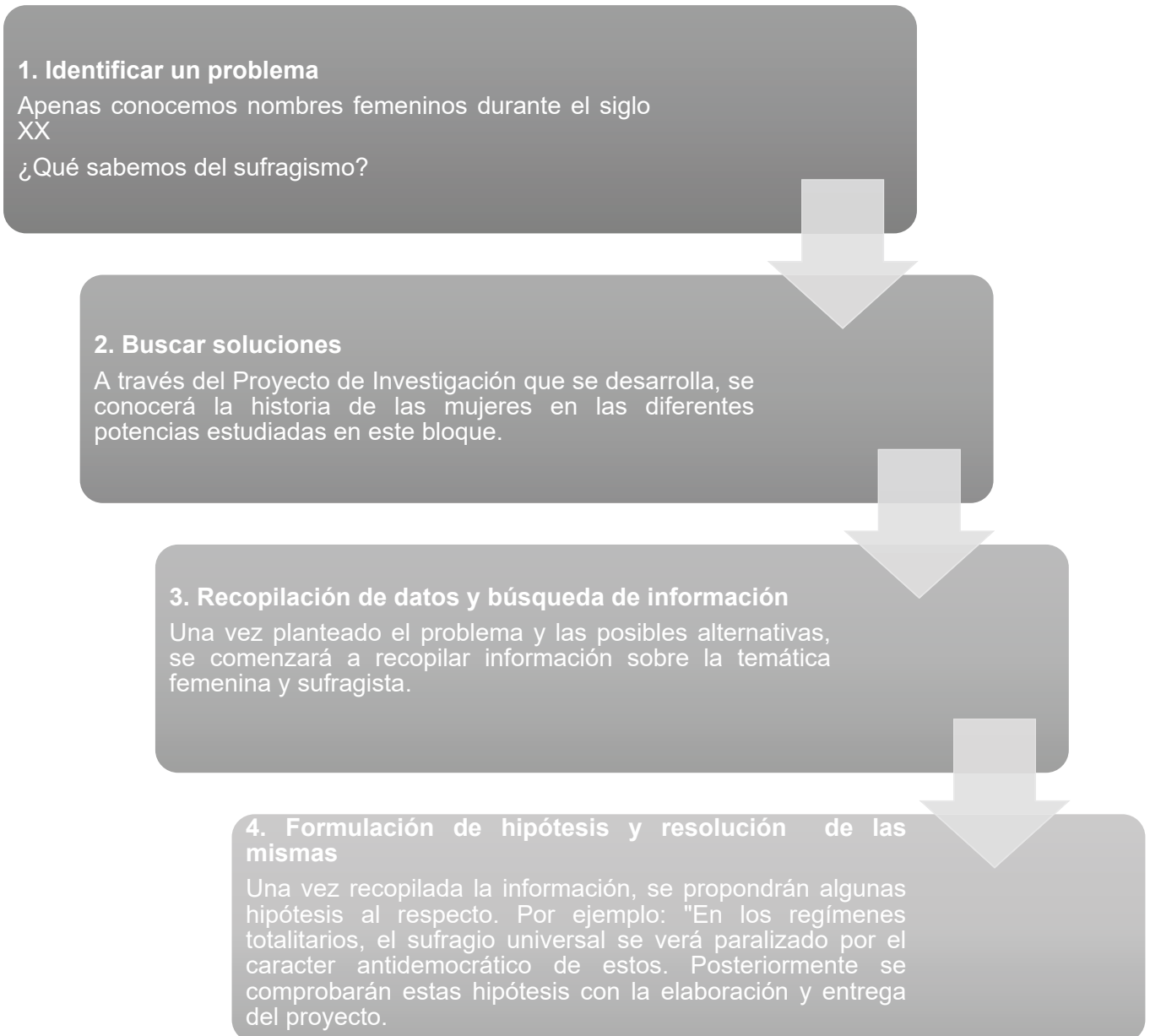


Gráfico 1. Pasos a seguir durante el desarrollo del proyecto. Fuente: Elaboración propia.

Así, durante el desarrollo del proyecto, el alumnado, paulatinamente se irá adecuando a este. En primer lugar, se les acerca a la temática, a través de preguntas abiertas que les permitan identificar el problema: "Decidme un nombre femenino del periodo de entreguerras" o "¿Sabéis qué es el sufragismo?".

Una vez planteadas estas cuestiones, se les introduce al proyecto, entendiendo así el proyecto como la forma de solucionar esa falta de conocimientos sobre el tema. Para ello, comienzan con la búsqueda de información, posteriormente elaborarán las hipótesis y finalmente maquetarán la revista, comprobando sus hipótesis y dándole solución al problema planteado al inicio.

No obstante, también se establecen las fases necesarias para poner en marcha este proyecto. Se trata de las fases del Trabajo por Proyecto que se han desarrollado previamente en la [Tabla 4](#).

FASES	SESIÓN	TAREAS
<p>Primera fase: presentación y planteamiento del proyecto. Acercamiento didáctico al tema.</p>	Sesión I. 23/03/2022	Explicación de la evaluación del bloque. Breve explicación del proyecto sin demasiada profundización.
	Sesión II. 31/03/2022	Explicación por parte del docente: La figura femenina en las diferentes potencias durante el periodo de entreguerras: Italia, Estados Unidos, Alemania, Rusia y España. El sufragismo y la cuestión sufragista en las diferentes potencias. Incorporación femenina al trabajo durante la IGM.
		Explicación del proyecto. Entrega de instrucciones. Generación de debate a través de preguntas abiertas: ¿Conocéis a alguna mujer de la época que estamos viendo en clase? ¿Sabéis qué es el sufragismo?
<p>Segunda fase: Recogida de datos y análisis de resultados</p>	Sesiones III, IV, V y VI. 27/05/2022, 28/05/2022, 29/05/2022 y 05/05/2022	Elección de una sufragista, comienzo de la investigación, trabajo por equipos, búsqueda de información y recopilación de datos, planteamiento de hipótesis, comprobación de las mismas, realización, forma y maquetación de la revista y finalización del proyecto

Tercera fase: resultados	Sesión VII. 06/05/2022	Evaluación por parte del docente y entrega de los resultados a los estudiantes
---------------------------------	------------------------	--

Tabla 6. Fases del Trabajo por Proyectos: El sufragismo durante el periodo de entreguerras. Fuente: Elaboración propia.

4.2. Secuenciación y actividades

A continuación, se va a explicar con detalle el desarrollo de cada una de las sesiones, dentro de su correspondiente fase, expuestas en la tabla anterior.

4.2.1. Primera fase: Presentación y planteamiento del proyecto. Sesiones I-II.

En la **Sesión I**, comienza el desarrollo de mi Unidad Didáctica en el prácticum. De esta forma, este día explico qué parte del temario van a ver conmigo y como voy a evaluar, explicando así que parte de la evaluación será la elaboración de un proyecto, y que más adelante lo explicaría detenidamente. Además, se entregan las diferentes rúbricas de evaluación, entre ellas, la rúbrica de evaluación del proyecto, que se adjunta en [Anexo I](#).

Continuamos con la **Sesión II**. En esta sesión correspondía la explicación detallada: Qué es un proyecto, como se elabora, en qué consiste este proyecto... Los estudiantes de este grupo (4º E.S.O. del Colegio Khalil Gibran, Fuenlabrada) están más que acostumbrados a trabajar por proyectos, de forma que sabían ya a qué se enfrentaban.

Esta sesión se divide en varias partes. La primera de ellas comienza con unas preguntas, buscando el conflicto y el problema: “Durante estos días hemos estudiado numerosos nombres masculinos, pero... ¿Conocéis alguno femenino? Es decir, ¿conocéis a alguna mujer de La época de Entreguerras?” la respuesta de todos ellos es que no. La siguiente pregunta, “¿Por qué creéis que no conocemos a tantas mujeres como a hombres a lo largo de la historia?” Apenas contestan, hecho bastante extraño teniendo en cuenta que es un grupo muy participativo.

A continuación, doy una pequeña clase explicativa: “El papel femenino durante la época de Entreguerras” y aprovecho para mencionar a algunas sufragistas conocidas de cada una de las potencias: Italia, Alemania, Rusia, EE. UU y España. Esta clase es apoyada en un documento PowerPoint que se adjunta en Anexo II.

Una vez terminada la explicación, se hacen los grupos que van a trabajar juntos y se realiza el sorteo, con una plataforma digital, para asignar la potencia. Una vez se ha asignado un país por grupo, en el tiempo que queda de clase empiezan a tomar la primera decisión importante: A que sufragista van a investigar.

Con las excepciones de Italia y España, el resto de los grupos eligen a sufragistas ya nombradas por mí en la pequeña explicación previa. En el caso de Italia eligen a Margherita Ancona y en el caso de España a Federica Montseny.

4.2.2. Segunda fase: Recogida de datos y análisis de resultados. Sesiones III-VI

La segunda fase tiene comienzo con la **Sesión III** y finaliza con la **Sesión VI**, previo al periodo de evaluación. Durante estas sesiones, los estudiantes se encargan de recopilar información, investigar a fondo a la sufragista elegida, buscar imágenes, elegir la plataforma a través de la que elaborarán la revista, etc....

En la mayoría de los equipos se dividen el trabajo: dos de ellos se encargan de buscar información y otros dos de dar formato o todos buscan información (cada uno busca un tipo de información concreta) y posteriormente todos se encargarán de la maquetación de la revista.

Durante el desarrollo de estas sesiones, el grupo de Alemania (cuya sufragista es Clara Zetkin) me preguntan en referencia a la correspondencia que su protagonista mantuvo con Lenin, buscando algún tipo de relación amorosa. De esta forma, las animo a, una vez recopilada toda la información necesaria para la revista, elaborar una parte de 'prensa rosa', donde les permito especular sobre esta posible relación, atendiendo especialmente a los criterios de evaluación que tienen que ver con la originalidad. Traslado esta posibilidad al resto de grupos, por si alguno también se interesase.

4.2.3. Tercera fase: Evaluación. Sesión VII

La tercera fase concluye con una única y última sesión, donde el docente, previo haber establecido las calificaciones y las evaluaciones vía online a cada uno de los grupos, realiza una valoración individualizada y personalizada a cada uno de los grupos. Estos, aprovechan para preguntar dudas sobre la sesión de evaluación, y se pone en común el resultado final del proyecto de cada grupo. No se hace como tal una exposición, sino una breve explicación del trabajo realizado en las últimas semanas.

4.3. Recursos utilizados

Los materiales o recursos utilizados durante el desarrollo del proyecto han sido los siguientes:

- Aula con ordenador y proyector
- Presentación de PowerPoint
- Fotocopias: Instrucciones de elaboración del proyecto y rúbrica de evaluación
- Herramienta digital para elaborar sorteos
- Sala de informática/ordenadores

- Herramientas digitales elegida por cada grupo para elaborar la revista
- Google Forms: Cuestionarios de autoevaluación, coevaluación y evaluación del proyecto.

FASE	RECURSOS
1	Sesiones I y II: <ul style="list-style-type: none"> ○ Aula con proyector y ordenador ○ Presentación PowerPoint ○ Fotocopia de las Instrucciones para realizar el proyecto ○ Fotocopia de la rúbrica de evaluación del proyecto ○ Herramienta digital para elaborar sorteos ○ Sala de ordenadores ○ Herramientas digitales elegida por cada grupo para la elaboración del proyecto
2	Sesiones III-VI: Sala de ordenadores Herramientas digitales elegida por cada grupo para la elaboración del proyecto
3	Sesión VII: <ul style="list-style-type: none"> ○ Google Forms: Cuestionarios de autoevaluación, coevaluación y evaluación del proyecto.

Tabla 7. Recursos utilizados según las fases del proyecto. Fuente: Elaboración propia.

5. RESULTADOS

En el presente epígrafe vamos a analizar, evaluar y discutir los resultados a través de diferentes variables, para ello, es fundamental que podamos observar los materiales

realizados por los estudiantes, es decir, el resultado final de los proyectos, que se adjuntan en [Anexo II](#).

5.1. Análisis de los resultados obtenidos

Para clarificar las siguientes líneas y el análisis de los resultados obtenidos en el proyecto, nos referiremos a cada uno de los grupos de trabajo por el nombre del país sobre el que han realizado el proyecto, es decir, Alemania, España, Estados Unidos (EE. UU), Italia y Rusia.

5.1.1. Análisis y discusión de los resultados obtenidos en base a los estándares de evaluación.

○ Resultados globales del proyecto

En primer lugar, en cuanto a los resultados globales del proyecto, tres de ellos obtienen un 7 (notable). Se trata de España, EE. UU y Rusia. Aunque, uno de los grupos, España, obtiene como nota un 6,5, pero se le redondea a un 7. Otro de los grupos obtiene un notable alto (7,5, redondeado a 8), se trata de Italia. Este grupo hace un trabajo excelente, pero se detecta cierto plagio en el contenido y su nota se ve reducida. Finalmente, el último grupo, Alemania, obtiene un Excelente (10).



Gráfico 2. Resultados del proyecto. Fuente: Elaboración propia.

○ Resultados en base a los estándares de evaluación: Originalidad

En lo que se refiere a la originalidad, Alemania, Italia y Rusia obtienen una calificación de sobresaliente, mientras que Estados Unidos y España obtienen un Notable.

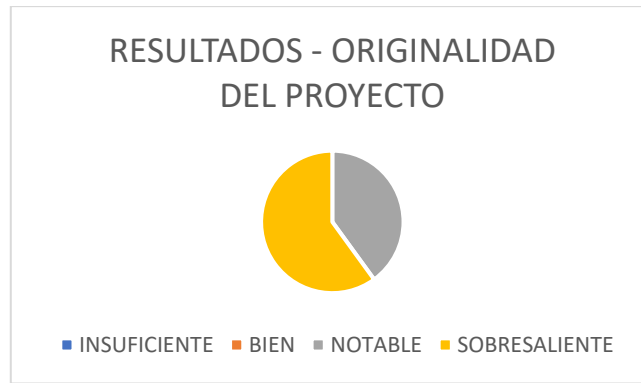


Gráfico 3. Resultados del proyecto: Originalidad. Fuente: Elaboración propia.

- Resultados en base a los estándares de evaluación: Contenido, investigación y fuentes

En cuanto al contenido, la investigación y las fuentes, los resultados son más heterogéneos, solo Alemania obtiene una calificación de sobresaliente, España es calificada con un Notable y Estados Unidos con un Bien. Italia y Rusia son calificados como insuficientes en este aspecto porque se detecta plagio en parte de su contenido.



Gráfico 4. Resultados del proyecto: Contenido, Investigación y Fuentes. Fuente: elaboración propia.

- Resultados en base a los estándares de evaluación: Presentación, redacción y estructura

En cuanto a la presentación, redacción y estructura, todos los grupos obtienen un sobresaliente, con la única excepción de España, que es calificado con un Notable.

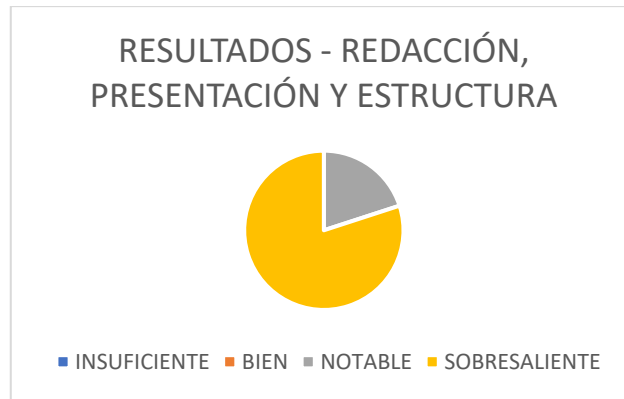


Gráfico 5. Resultados del Proyecto: Redacción, Presentación y Estructura. Fuente: Elaboración Propia.

- Resultados en base a los estándares de evaluación: Composición

Los parámetros que miden la evaluación de la composición del proyecto indican que tres de los cinco grupos, Alemania, Italia y Rusia obtienen un resultado sobresaliente. Los dos grupos restantes, Estados Unidos y España obtienen un Notable.

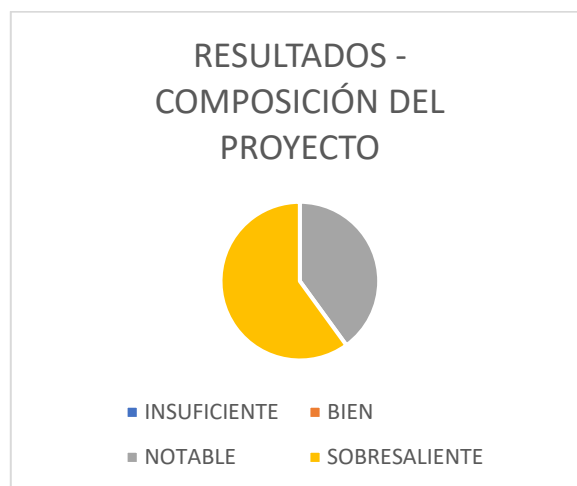


Gráfico 6. Resultados del Proyecto: Composición. Fuente: Elaboración propia.

- Resultados en base a los estándares de evaluación: Relación con los contenidos del temario

Haciendo referencia a la relación del proyecto con los contenidos del temario, tres grupos son calificados con un sobresaliente, Alemania, Italia y Rusia. EE. UU es calificado con un Bien, y finalmente, España es calificado con un Insuficiente.



Gráfico 7. Resultados del proyecto: Relación con los contenidos. Fuente: Elaboración propia.

○ Resultados en base a los estándares de evaluación: Reflexiones

En las reflexiones grupales solo un grupo, Alemania, es calificado como sobresaliente. Italia y España son calificados con un notable y Estados Unidos y Rusia con un bien. De nuevo unos resultados bastante heterogéneos en comparación con el resto.



Gráfico 8. Resultados del Proyecto: Reflexiones. Fuente: Elaboración propia.

○ Resultados en base a los estándares de evaluación: Ortografía

En el caso de la ortografía todos los grupos, con la única excepción de España, son calificados con un sobresaliente. España es calificado con un insuficiente debido a una alta cantidad de faltas ortográficas y gramaticales en el texto del proyecto.

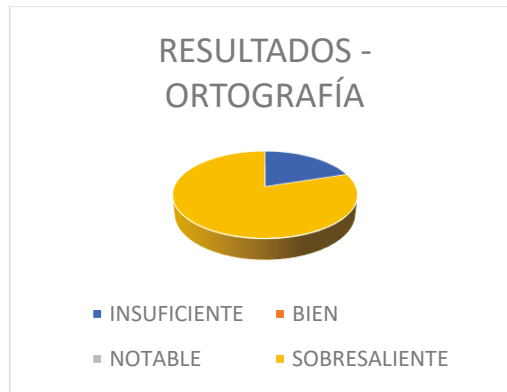


Gráfico 9. Resultados del proyecto: Ortografía. Fuente: Elaboración propia.

5.1.2. Análisis y discusión de los resultados: Test de autoevaluación y coevaluación.

Para realizar las pruebas de autoevaluación y coevaluación, se han realizado dos formularios de Google, uno con 10 y otro con 9 preguntas que se adjuntan en [Anexo I](#), donde evalúan su propio trabajo y el de sus compañeros. En estas preguntas, solo pueden contestarlas con un rango de puntuación del 1 al 5, donde 1 es Muy Poco o Nada y 5 es Mucho. Entendiendo así la numeración como: 1. Muy poco o nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho

Al final de cada uno de estos formularios hay una pregunta de respuesta corta y no obligatoria, donde los alumnos pueden incluir otras aportaciones que sean necesarias.

○ Autoevaluación

En primer lugar, el 45% de los estudiantes, se han puntuado al máximo en su adaptación a los tiempos, el 50% de ellos, consideran que se han adaptado bastante a los tiempos, y el 5% de la clase, un alumno, ha considerado que se ha adaptado algo a los tiempos del trabajo.

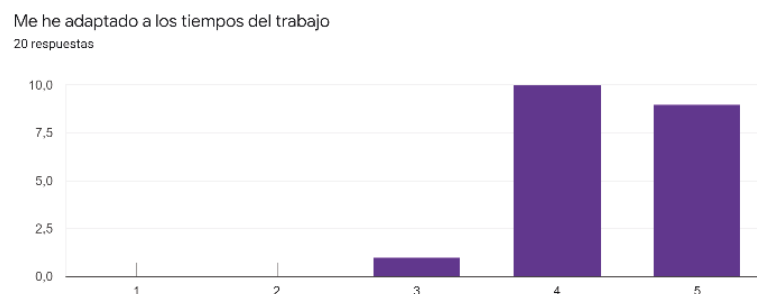


Gráfico 10. Autoevaluación: Tiempos de trabajo. Fuente: Formulario de Google Forms.

En segundo lugar, el 65% de los estudiantes ha considerado que ha colaborado mucho con sus compañeros, el 30% de ellos ha considerado que ha colaborado bastante y el 5% de ellos considera que ha colaborado algo.

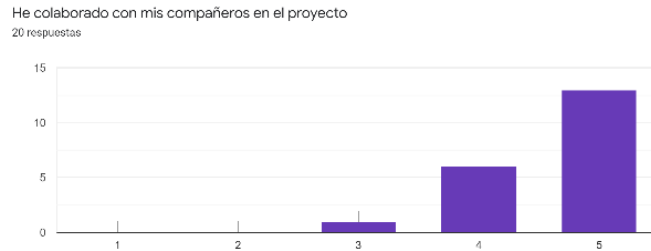


Gráfico 11. Autoevaluación: Colaboración. Fuente: Formulario de Google Forms.

En tercer lugar, el 60% de los estudiantes ha considerado que han tratado mucho de evitar los posibles conflictos que han surgido en el grupo, el 25% de ellos cree que ha tratado bastante de evitar estos conflictos, y un 15% de los estudiantes han creído que han tratado algo de evitar estos conflictos.

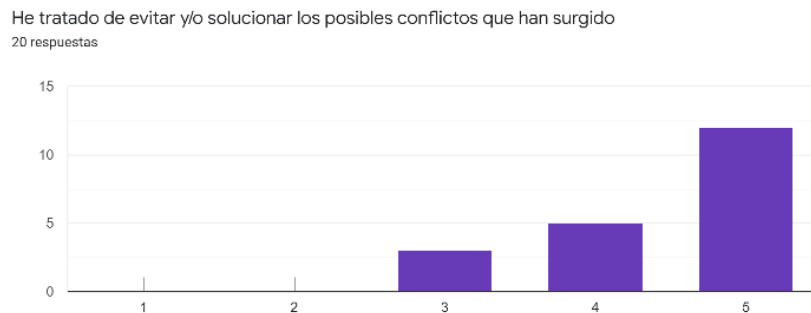


Gráfico 12. Autoevaluación: Conflictos. Fuente: Formulario de Google Forms

En cuarto lugar, el 80% de ellos ha afirmado que ha participado mucho en la búsqueda de información y el 20% restante ha considerado que ha participado bastante.

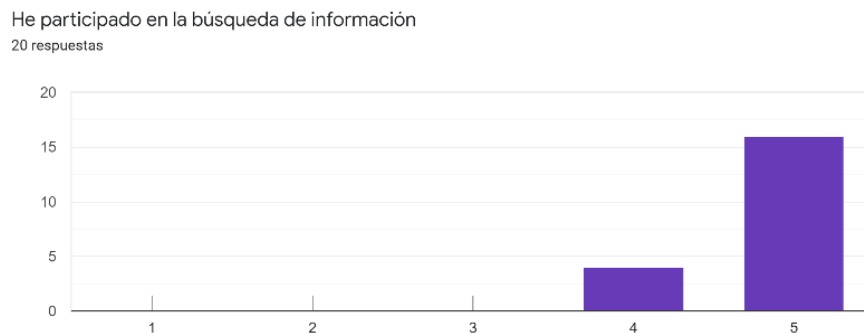


Gráfico 13. Autoevaluación: Búsqueda de información. Fuente: Formulario de Google Forms

En quinto lugar, sobre el orden y la búsqueda de la información, la mitad de los alumnos se ha evaluado al máximo, considerando así que han sido muy ordenados buscando y ordenando la información. El 30% del alumnado ha considerado que han sido bastante ordenados y el 20% ha considerado que ha sido algo ordenados en la búsqueda de información.



Gráfico 14. Autoevaluación: Orden. Fuente: Formulario de Google Forms

En sexto lugar, el 60% del alumnado ha considerado que ha participado mucho en la elaboración de la revista, el 35% de ellos ha creído que ha participado bastante y el 5% cree que ha participado algo en la elaboración de la revista.



Gráfico 15. Autoevaluación: elaboración de la revista. Fuente: Formulario de Google Forms

En séptimo lugar, el 60% de ellos cree que ha aportado muchas ideas para mejorar el trabajo, el 35% de los estudiantes ha creído que ha aportado bastantes ideas y el 5% cree que ha aportado algunas ideas.

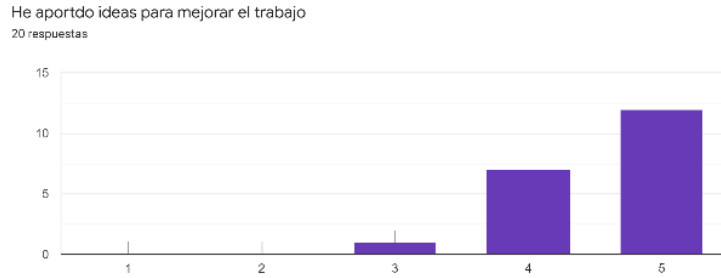


Gráfico 16. Autoevaluación: Aporte de ideas. Fuente: Formulario de Google Forms

En octavo lugar, el 75% de los estudiantes ha creído que se ha interesado mucho por aprender durante la realización del trabajo, el 20% de ellos afirma haberse interesado bastante y el 5% cree que se ha interesado algo.



Gráfico 17. Autoevaluación: Interés. Fuente: Formulario de Google Forms

En noveno lugar, el 65% de los estudiantes ha evaluado con la puntuación más alta su iniciativa y su participación en la toma de decisiones, es decir, creen que han participado mucho en la toma de decisiones, el 30% cree que ha participado bastante en la toma de decisiones y el 5% cree que ha participado algo.



Gráfico 18. Autoevaluación: Iniciativa. Fuente: Formulario de Google Forms

Finalmente, en décimo y último lugar, el 85% de ellos afirma haber tenido en cuenta al máximo las ideas y las opiniones de sus compañeros, y el 15% cree que ha tenido bastante en cuenta estas ideas de sus compañeros.

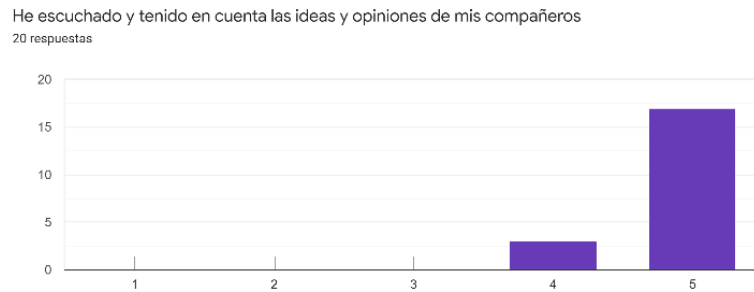


Gráfico 19. Autoevaluación: Ideas ajenas. Fuente: Formulario de Google Forms

Finalmente, en otras aportaciones no obligatorias contestan 4 de los 20 alumnos. Se adjuntan estas respuestas en [Anexo I](#).

- Coevaluación

En primer lugar, un 55% de los estudiantes ha creído que sus compañeros se han esforzado al máximo en evitar y solucionar los conflictos que han surgido, un 35% de ellos cree que se han esforzado bastante. Del 10% restante, un 5% ha creído que se han esforzado algo por solucionar los conflictos, y el otro 5% cree que se han esforzado muy poco o nada.



Gráfico 20. Coevaluación: Conflictos. Fuente: Formulario de Google Forms

En segundo lugar, todos los estudiantes consideran que sus compañeros han participado en la búsqueda de información, 50% de ellos cree que han participado mucho, y el otro 50% cree que bastante.



Gráfico 21. Coevaluación: Búsqueda de información. Fuente: Formulario de Google Forms

En tercer lugar, de nuevo, todos los estudiantes consideran que sus compañeros han sido ordenados buscando la información, esta vez el 55% cree que sus compañeros han sido bastante ordenados, y el 45% restante cree que han sido todo lo ordenados que han podido.



Gráfico 22. Coevaluación: Orden. Fuente: Formulario de Google Forms

En cuarto lugar, un 60% de los estudiantes del aula cree que sus compañeros de trabajo se han interesado al máximo en aprender durante la realización del trabajo, un 30% cree que se han interesado bastante, y el 10% cree que se han interesado algo.



Gráfico 23. Coevaluación: Interés. Fuente: Formulario de Google Forms

En quinto lugar, el 50% de los estudiantes cree que sus compañeros han tomado la iniciativa y ha participado al máximo en la toma de decisiones, el 40% cree que sus compañeros han tomado bastante la iniciativa y han participado bastante en la toma de decisiones y el 10% restante ha creído que han participado algo.



Gráfico 24. Coevaluación: Iniciativa. Fuente: Formulario de Google Forms

En sexto lugar, el 60% de los estudiantes cree que sus compañeros han escuchado y han tenido mucho en cuenta las ideas del resto de compañeros, el 35% cree que sus compañeros han escuchado y tenido bastante en cuenta las ideas del resto y el 5% cree que han escuchado y tenido en cuenta algo las ideas del resto.

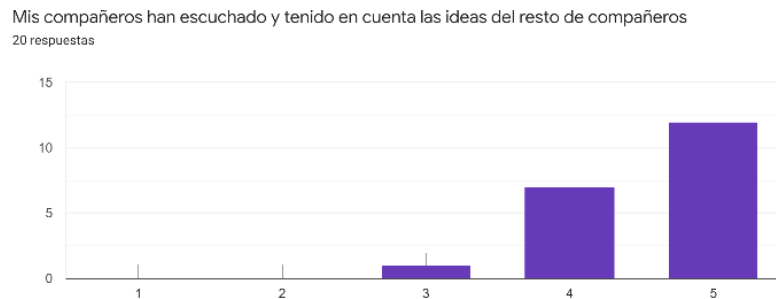


Gráfico 25. Coevaluación: Ideas ajenas. Fuente: Formulario de Google Forms

En séptimo lugar, el 50% de los alumnos ha considerado que sus compañeros han participado mucho en la elaboración de la revista, y el 50% restante cree que han participado bastante.

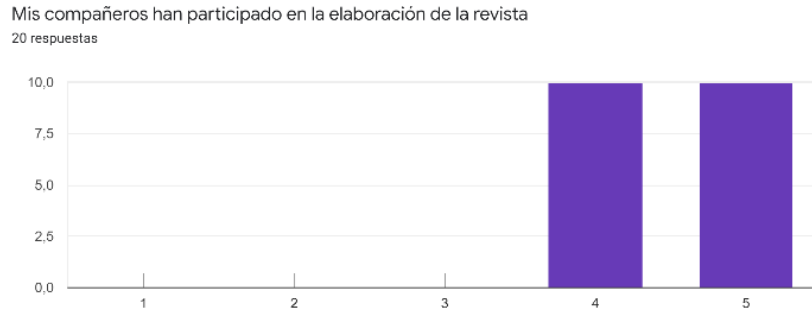


Gráfico 26. Coevaluación: Elaboración de revista. Fuente: Formulario de Google Forms

En octavo lugar, el 60% de los estudiantes cree que sus compañeros se han adaptado muy bien a los tiempos de trabajo, el 35% cree que se han adaptado bastante bien y el 5% cree que se han adaptado algo.

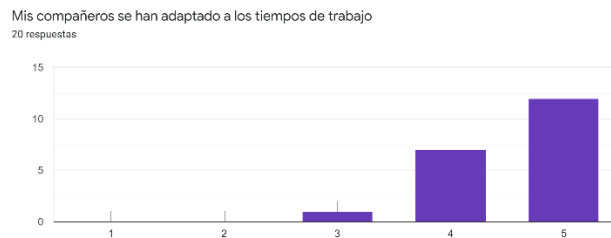


Gráfico 27. Coevaluación: Adaptación al tiempo. Fuente: Formulario de Google Forms

Finalmente, el 65% de los estudiantes creen que sus compañeros han colaborado mucho en el proyecto y el 35% restante cree que han participado bastante.

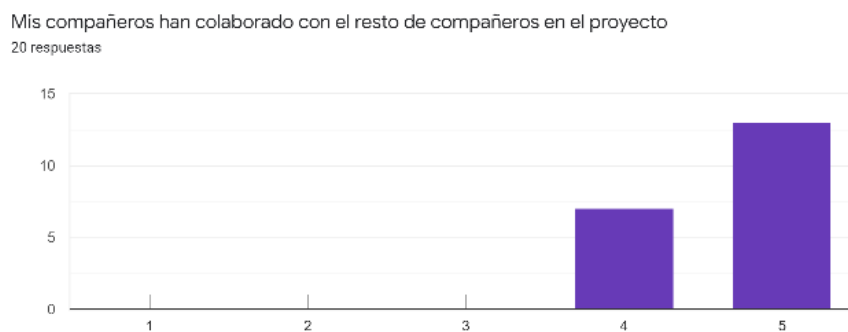


Gráfico 28. Coevaluación: Colaboración. Fuente: Formulario de Google Forms

De los veinte alumnos, tres de ellos escriben en otras aportaciones, se adjuntan sus respuestas en [Anexo I.](#)

5.1.3. Análisis y discusión de la valoración de la experiencia por parte del alumnado: Grupo Control y Grupo Experimental.

Para evaluar la experiencia se utilizan de nuevo dos formularios de Google Forms, esta vez, de cinco preguntas que pueden responderse entre 1 y 5, siendo 1 muy poco o nada, 2 poco, 3 algo, 4 bastante y 5 mucho. Las preguntas realizadas se adjuntan en [Anexo I.](#)

Al final del formulario se añade una pregunta corta de carácter no obligatorio para añadir otras aportaciones. Uno de estos formularios se le ha enviado al grupo experimental, es decir, al grupo que ha elaborado el proyecto, y otro de los formularios (con las mismas preguntas) se le ha enviado al grupo de control, es decir, a un grupo al que se le ha impartido clase, pero no ha realizado el proyecto. Ambos formularios son anónimos.

En este caso, el centro es línea uno, pero se ha aprovechado el aula de primero de bachillerato, cuyo temario de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo era prácticamente el mismo que el de la asignatura de Geografía e Historia 4º de la E.S.O, nuestro grupo experimental.

○ Grupo Control

En primer lugar, el 50% de los estudiantes del grupo de control dicen que las clases le han resultado muy interesantes y el 50% restantes dicen que las clases le han resultado bastante interesantes.

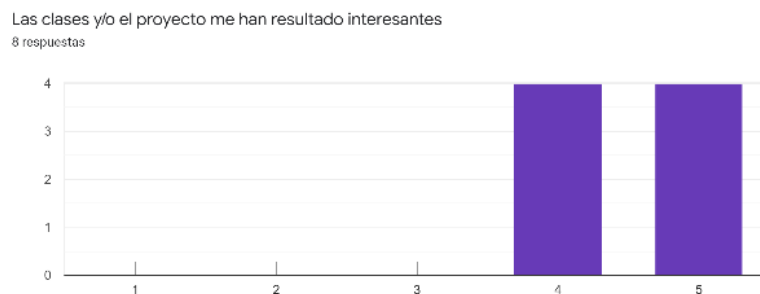


Gráfico 29. Clases/proyecto: Interés. Fuente: Formulario de Google Forms

En segundo lugar, el 50% de los estudiantes del grupo de control creen que el contenido de la asignatura se adapta mucho a sus necesidades, y el otro 50% cree que el contenido se adapta bastante a las necesidades.

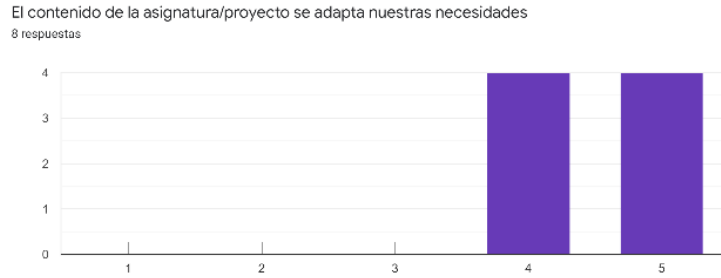


Gráfico 30. Clases/proyecto: Contenido. Fuente: Formulario de Google Forms

En tercer lugar, el 75% de los estudiantes cree que el profesor ha tratado de estimular mucho el interés de los alumnos y el 25% restante cree que el docente ha tratado de estimular bastante el interés de los alumnos.

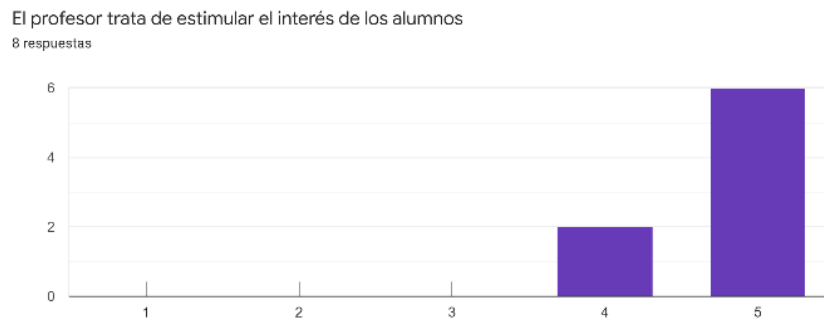


Gráfico 31. Clase/proyecto: Interés docente. Fuente: Formulario de Google Forms

En cuarto lugar, el 75% de los alumnos cree que los contenidos se explican de forma muy detallada y el 25% restante cree que los contenidos se explican de forma bastante detallada.

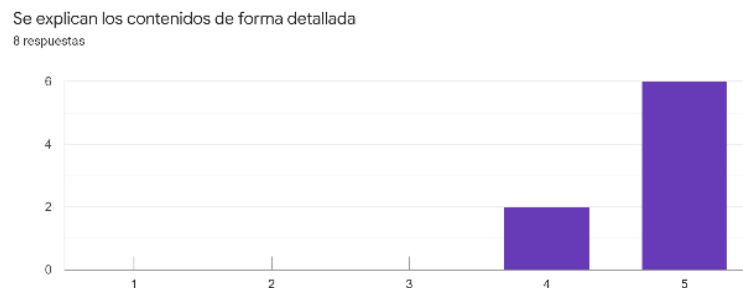


Gráfico 32. Clases/proyecto: Explicaciones. Fuente: Formulario de Google Forms

En quinto lugar, el 62,5% de los estudiantes creen que el proceso de evaluación se explica con mucha claridad y de forma muy detallada, el 25% cree que se explica de forma bastante detallada y el 12,5% cree que se explica de forma algo detallada.

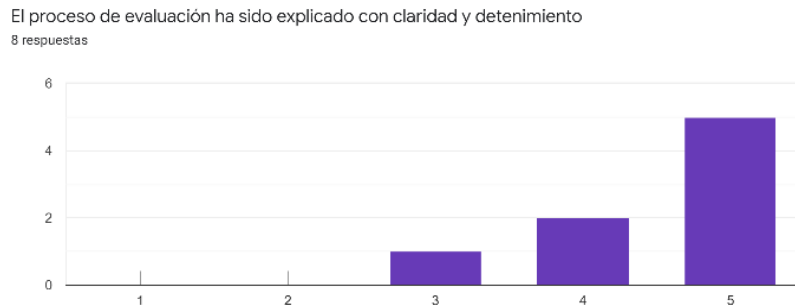


Gráfico 33. Clases/proyecto: Evaluación. Fuente: Formulario de Google Forms

Finalmente, un alumno añade una aportación final que se adjunta en [Anexo I](#).

- Grupo Experimental

En primer lugar, un 70% de los estudiantes del grupo experimental cree que las clases y el proyecto han sido muy interesantes, un 25% cree que han sido bastante interesantes y un 5% cree que han sido algo interesantes.



Gráfico 34. Clases/Proyecto: Interés. Fuente: Formulario de Google Forms

En segundo lugar, el 60% de los alumnos cree que el contenido de la asignatura y del proyecto se adapta mucho a sus necesidades, el 35% cree que se adapta bastante y el 5% cree que se adapta algo.

El contenido de la asignatura/proyecto se adapta nuestras necesidades
20 respuestas

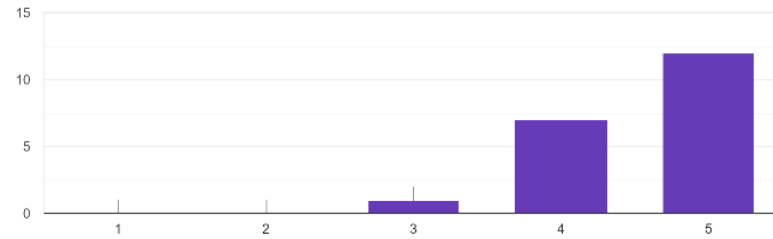


Gráfico 35. Clases/proyecto: Contenidos. Fuente: Formulario de Google Forms

En tercer lugar, el 55% de los estudiantes cree que el profesor trata de estimular mucho el interés de los alumnos, el 35% cree que el profesor trata de estimular bastante el interés y el 10% cree que trata de estimularlo algo.

El profesor trata de estimular el interés de los alumnos
20 respuestas

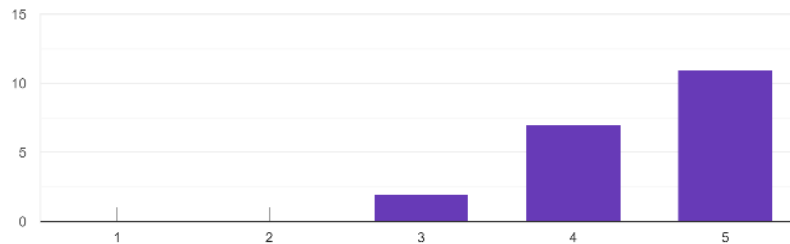


Gráfico 36. Clases/proyecto: Interés docente. Fuente: Formulario de Google Forms

En cuarto lugar, el 50% de los estudiantes cree que los contenidos se explican de forma muy detallada, el 45% cree que se explican de forma algo detallada y el 5% cree que se explican los contenidos de forma poco detallada.

Se explican los contenidos de forma detallada
20 respuestas

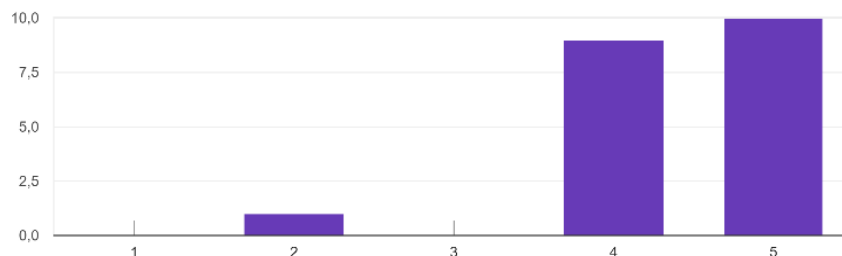


Gráfico 37. Clases/proyecto: Contenidos. Fuente: Formulario de Google Forms

En quinto lugar, el 45% de los estudiantes consideran que el proceso de evaluación ha sido explicado con mucha claridad y detenimiento, el 40% cree que el proceso de evaluación ha sido explicado con bastante claridad y detenimiento y el 15% cree que el proceso de evaluación ha sido explicado con algo de claridad y detenimiento.

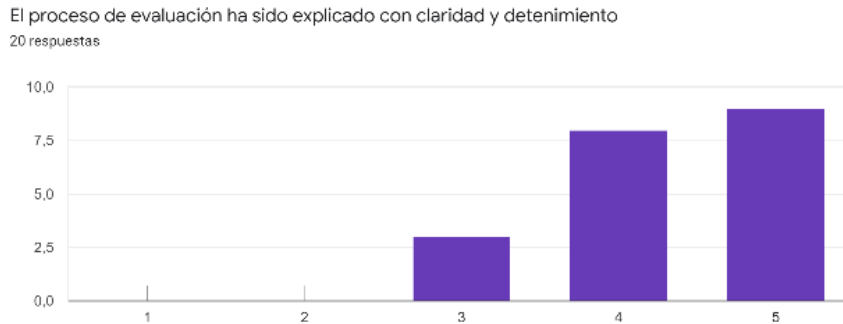


Gráfico 38. Clases/proyecto: Evaluación. Fuente: Formulario de Google Forms

Finalmente, siete de los veinte alumnos han respondido a la pregunta corta de otras aportaciones. Se adjuntan sus respuestas en [Anexo I](#).

5.2. Inconvenientes y obstáculos de la puesta en práctica

Uno de los principales obstáculos que se han presentado ante la realización del proyecto ha sido la falta de tiempo. La realización del proyecto ha sido un proceso largo que ha ocupado hasta siete sesiones, de una Unidad Didáctica conformada en total por dieciséis sesiones, lo que supone casi el 50% del tiempo de esta Unidad. Esto trae consigo algunos inconvenientes, como, por ejemplo, la reducción del contenido curricular, para poder darle más peso al proyecto.

En este caso, el bloque económico del Periodo de Entreguerras no ha sido impartido en clase, sino que se les han facilitado a los estudiantes unos vídeos cortos con un resumen del temario, para que posteriormente pudiesen realizar una evaluación de esta parte del temario a través de la herramienta Google Forms. De esta forma, hemos podido utilizar para la realización del proyecto las sesiones que en principio estarían destinadas al bloque económico de la Época de Entreguerras.

Otro de los inconvenientes principales será la falta de medios, que, aunque en este caso no ha supuesto demasiados problemas, normalmente, el acceso a las salas de informática es complicado. En nuestro caso, teníamos que reservar las salas de ordenadores con una o dos semanas de antelación, prestando atención a los horarios de otros profesores y cuadrando con ellos la utilización de estos.

Así, durante todo este proceso, el docente tiene que implicarse, comprometerse y dedicarle tiempo al proyecto, tanto para cuadrar la Unidad Didáctica y el resto de los contenidos curriculares con el proyecto, y tratar así de tener tiempo para todo, como para atender a la posible falta de medios e intentar solucionar los posibles problemas que surjan.

En cuanto a los inconvenientes encontrados en lo que al alumnado se refiere, destacamos la heterogeneidad de estos. Cada alumno trabaja a un ritmo diferente, y su capacidad de comprensión, entendimiento y, en general, su proceso de aprendizaje, son diferentes y variados, por eso mismo, los grupos son muy distintos, y han ido trabajando a ritmos muy diferentes. Por ejemplo, mientras que el día previo a la entrega había grupos que ya habían finalizado el proyecto, otros aún les quedaría trabajo, que tendrían que terminar en casa.

Como podemos observar, la mayoría de los inconvenientes surgidos durante este proyecto tienen relación con los planteados anteriormente en la [Fundamentación Teórica](#). Con algunas excepciones, entre ellas la adaptación del alumnado a la nueva metodología. En el caso del grupo con el que se ha trabajado ya tienen costumbres de trabajar por proyectos y de realizar proyectos de investigación. Por tanto, apenas han necesitado un proceso de adaptación.

5.3. Líneas de investigación abiertas

Las nuevas líneas de investigación que quedan abiertas teniendo en cuenta esta temática son múltiples. Además, con la derogación de la antigua ley educativa (LOMCE) y la entrada en vigor para el próximo curso académico, de la nueva ley educativa (LOMLOE), la cuestión femenina y de género adquiere un peso mayor en el currículo escolar, como ya vimos [previamente](#).

Así, a pesar de la carencia de importancia que normalmente adquieren estas cuestiones, desde aquí se proponen varios temas a tratar. Estos temas, implican la concienciación en igualdad de género y el conocimiento y reconocimiento del papel femenino a lo largo de la historia.

La cuestión del sufragio puede estudiarse en otros muchos países, pero encontramos otros temas que pueden estudiarse, como, por ejemplo, la despenalización de la Interrupción Voluntaria del Embarazo, entendiendo esta como un derecho fundamental de las mujeres.

Otra cuestión muy interesante por estudiar es el proceso histórico del feminismo a través de las llamadas olas del feminismo. Esta, sin duda, podría estudiarse a través de la realización por parte del alumnado de una línea cronológica, desde la primera ola (S. XVIII) hasta la cuarta (S. XXI) e ir relacionándola con todo el temario a lo largo del curso, de forma que hasta que no terminase el curso, no habría terminado el proyecto.

El estudio del divorcio como forma de 'emancipación femenina' o el papel femenino en las economías domésticas son ejemplos de diferentes cuestiones que pueden tratarse en las asignaturas de geografía e historia, a través de metodologías activas, despertando así la curiosidad del alumnado.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, concluimos que, a través de este proyecto, además de obtener muy buenos resultados, se han alcanzado todos los objetivos propuestos. Así, atendiendo a los objetivos generales, el primero de ellos era observar cómo los proyectos de investigación son incentivos de la curiosidad y el interés. En este sentido, observamos como en los resultados de las pruebas de autoevaluación, los estudiantes responden positivamente y afirman haberse interesado por aprender. De la misma forma, los resultados de la coevaluación indican que los estudiantes coinciden en que sus compañeros también se han interesado mucho o bastante por aprender.

En esta misma línea y atendiendo a cuestiones más cualitativas, de las [cuatro aportaciones no obligatorias](#) que encontramos en las pruebas de autoevaluación, dos de ellas califican el proyecto como *interesante*. En el caso de las aportaciones no obligatorias de las pruebas de evaluación del proyecto/docente tres de los siete alumnos que responden, de nuevo, califican el proyecto como *interesante*.

A continuación, vamos a observar el segundo y el tercero de estos objetivos, que trataban, por un lado, de fomentar la conciencia igualitaria y la equidad, y por otro lado de incentivar el pensamiento crítico. Ambos objetivos van intrínsecos en las clases y en la elaboración del proyecto. Se puede observar cómo los estudiantes se han impregnado de esta conciencia igualitaria y del pensamiento crítico, especialmente, en los [materiales](#) que ellos mismos elaboran, especialmente, en las reflexiones grupales.

Por ejemplo, el grupo que trabajaba sobre Alemania afirma en sus reflexiones grupales que el sufragio universal ha sido imprescindible para alcanzar la igualdad de género, demostrando así su conciencia sobre las desigualdades.

Otro ejemplo podemos verlo en las reflexiones grupales del grupo que trabajaba sobre Italia, que afirman que consideran 'muy justa la lucha por el sufragio, las mujeres siempre han tenido menos derechos que los hombres y todos tenemos derecho a voto' demostrando así de nuevo su conciencia sobre la desigualdad, y permitiendo encadenar este segundo objetivo con el tercero, incentivar el pensamiento crítico.

El cuarto y último de los objetivos generales trataba sobre motivar el trabajo colaborativo y en equipo. Para comprobar la consecución de este objetivo, vamos de nuevo a observar los resultados de las pruebas de autoevaluación, coevaluación y evaluación del proyecto.

En primer lugar, en lo que respecta a los resultados de autoevaluación, todos los estudiantes consideran que han tratado de evitar conflicto, ya sea mucho, bastante o algo (los últimos son minoritarios), de la misma forma, todos consideran que han colaborado en la elaboración del proyecto, así como en la búsqueda de información y en el aporte de ideas. Siguiendo con los resultados de coevaluación, aunque la mayoría de los estudiantes cree que sus compañeros se han esforzado mucho, bastante o algo en solucionar los posibles conflictos que han surgido, un 5% de ellos, es decir, un estudiante, ha considerado que sus compañeros no se han esforzado nada en solucionar los conflictos que han podido surgir. De cualquier forma, el resto de los resultados en cuanto a la colaboración grupal son bastante positivos, indicando que los grupos y la colaboración entre estudiantes han funcionado correctamente.

En esta misma línea, el análisis cualitativo que podemos hacer, a través de las aportaciones no obligatorias, indican exactamente lo mismo. Los tres alumnos que responden hablan positivamente del trabajo de sus compañeros.

Habiendo visto esto y entendiendo así que los objetivos específicos van intrínsecos en los generales, podemos afirmar y concluir que se han alcanzado todos los objetivos previstos para este proyecto:

- Se ha incentivado la curiosidad y el interés de los estudiantes
- Se ha fomentado la conciencia igualitaria y la equidad (esto, además, viene dado por la profundización del papel femenino en Entreguerras, por la reflexión sobre las pocas mujeres que conocemos en la historia y la consecuente profundización en la vida y obra de una de ellas).
- Se ha incentivado el pensamiento crítico
- Se ha motivado el trabajo colaborativo y en equipo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Aguado, M.N., Salazar Núñez, M.F., Souza-Ferreira Bataglini, C., Torrez Lazo, O.G. (2021). *Desarrollo de la pedagogía constructivista a través del Aprendizaje Basado en Proyectos*. Trabajo de investigación para optar el grado de bachiller en educación. Programa de estudios: Lengua, literatura y comunicación. Recuperado de: <http://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstream/20.500.12905/1882/4/Tesina%20Acevedo%20Aguado.pdf>.
- Azkarate, G. Errasti, L., Mena, M. (2000). *Materiales para la educación en Derechos Humanos: Ejercicios prácticos para diferentes áreas y líneas transversales*. Vitoria: Arrarteko. Recuperado de: https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/2_466_3.pdf.
- Bayer, L.E. (1997). William Heard Kilpatrick (1871-1965). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXVII, Nº 3. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kilpatrs.PDF>.
- Cabanellas de Torres, G. (2006). *Diccionario jurídico elemental*. Heliasta. Recuperado de: <http://www.iterra.edu.mx/centro/wp-content/uploads/2019/02/88047784-Diccionario-Juridico-Elemental-Guillermo-Cabanellas-de-Torres-1.pdf>
- Cambridge Assessment (2019). *Aprendizaje activo*. Recuperado de: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/579618-active-learning-spanish-.pdf>.
- Cobo Gonzales, G y Valdivia Cañotte, M. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Instituto de docencia universitaria. Recuperado de: <https://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/5.-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos.pdf>.
- De Miguel, A. (2011). Los feminismos a través de la historia. *“Mujeres en Red”, el periódico feminista*. Recuperado de: <https://web.ua.es/es/sedealicante/documentos/programa-de-actividades/2018-2019/los-feminismos-a-traves-de-la-historia.pdf>.
- Díez Prieto, A. (2019). Currículo oculto y contenidos. *Educar(nos)*, 88. pp. 8-10. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7159498>.
- Galeana de la O, L. (S.F). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Universidad de Colima. Recuperado de: <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/12835/Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf?sequence=1>.

- García de la Iglesia, C. (2016)- El Aprendizaje Basado en Proyectos y la pedagogía de la Bauhaus como modelos de innovación para el aula de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 4º de la ESO. *Facultad de Educación: Universidad Internacional de la Rioja*. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4008/GARCIA%20DE%20LA%20IGLESIA%2C%20CARLOTA.pdf?sequence=1>.
- García Fernández, Y. (2016). La ausencia de las mujeres en el sistema educativo: El CEIP Victoria Díez, un ejemplo de buenas prácticas. *Libro de Actas del I Congreso de jóvenes investigadorxs con perspectiva de género*. pp. 483-504.
- García Martín, J. y Pérez Martínez, J.E. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos: método para el diseño de actividades. *CEF, N° 10*. pp. 37-63. Recuperado de: <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/194/176>.
- Gómez Ruiz, M.L. (2010). *El tratamiento de los procedimientos en la geografía del bachillerato: Nuevas propuestas de metodología activa a partir de la investigación empírica*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/11023/1/T32150.pdf>.
- Hernández Valle, R. (2009). Los principios del derecho electoral. *Revista de Colaboraciones jurídicas, N°4*.
- Herrera Loaiza, E. y Villalobos Quirós, E. (2006). Sufragio y principio democrático: Consideraciones sobre su existencia y vinculantica. *Revista de Derecho Electoral, N°1*. Recuperado de: <https://www.tse.go.cr/revista/art/1/herrerayvillalobos.pdf>.
- Martí, J.A., Heydrich, M., Rojas, M., Hernández, A., (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT, vol. 46, N° 158*. pp. 11-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (S.F.) *Competencia para Aprender a Aprender*. Educagob: Portal del sistema educativo español. Recuperado de: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-actual/competencias-clave/aprende.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>.
- Morón Marchena, J.A. (1997). Educación en valores, transversalidad y medios de comunicación social. *Comunicar: Revista científica iberoamericana*, 9. pp. 43-49.

Recuperado de:
<https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C09-1997-07>.

- Orellana, R. (2020). Perspectivas del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en centros universitarios de Ecuador. *Revista Estudios en Educación*, Vol. 3, Nº 4. pp. 64-88.
- Pérez de Albéniz Iturriaga, A., Fonseca Pedrero, E., Molina Lucas, B. (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación*. Universidad de la Rioja. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>.
- Pérez Zafra, E. (2010). Coeducación. En Jiménez Moreno, J.M. (Coord.), *Fundamentación y didáctica de los ejes transversales*. (pp. 59-91).
- Real Academia Española Diccionario Panhispánico del español jurídico. (2022). *Sufragio activo*. Recuperado de: <https://dpej.rae.es/lema/sufragio-activo>. Visitado 28/03/2022.
- Real Academia Española Diccionario Panhispánico del español jurídico. (2022). *Sufragio pasivo*. Recuperado de: <https://dpej.rae.es/lema/sufragio-pasivo>. Visitado 28/03/2022.
- Real Academia Española. (2021). *Sufragio*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/sufragio> Visitado: 27/12/2021.
- Real Academia Española. Diccionario Panhispánico del español jurídico. (2022). *Sufragio censitario*. Recuperado de: <https://dpej.rae.es/lema/sufragio-censitario>. Visitado 28/03/2022.
- Real Academia Española. Diccionario Panhispánico del español jurídico. (2022). *Sufragio Restringido*. Recuperado de: <https://dpej.rae.es/lema/sufragio-restringido>. Visitado 28/03/2022.
- Real Academia Española. Diccionario Panhispánico del español jurídico. (2022). *Sufragio Universal*. Recuperado de: <https://dpej.rae.es/lema/sufragio-universal>. Visitado 28/03/2022.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Recuperado de:
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>. Visitado: 27/12/2021.

- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/dof/spa/pdf>.
- Saénz del Castillo Velasco, A. (2015). ¡La enseñanza de la historia sin mujeres! Género, Currículum escolar y Libros de Texto: una relación problemática. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 29. pp. 43-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5288514>.
- Sánchez Gómez, G. (2021). *La teoría feminista y sus antecedentes en los claustros: Hildegarda de Bingen, Santa Teresa de Jesús y Sor Juana Inés de la Cruz*. Trabajo de Fin de Grado: Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Recuperado de: <https://burjcdigital.urjc.es/handle/10115/17988>.
- Santillán Campos, F. (2006). El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 40. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1460Santillan.pdf>.
- Ten, L., Peyrot Marcos, B., Sánchez de Madariaga, E., Muñoz, E., Heredero, C., Fernández Sánchez, M., Bardón Álvarez, F., Zafra Lizcano, R. (2011). *Unidad Didáctica: Las Maestras de la república*. Recuperado de: <https://fe.ccoo.es/3225d49cd6d168d7801fcd0e20fe2f7f000063.pdf>.
- Westbrook, R.B. (1993). John Dewey. *Perspectivas: revista trimestral de la educación comparada*, vol. XXIII, Nº 1-2. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/deweys.pdf>.
- Tovar Santana, A. (2010). *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Instituto Politécnico Nacional.

8. ANEXO I. INSTRUCCIONES, RÚBRICAS Y PRUEBAS DE EVALUACIÓN

8.1. Instrucciones del proyecto colaborativo

Instrucciones para la elaboración del proyecto grupal:

El papel femenino en la época de entreguerras (1919-1945).

Mujeres sufragistas importantes en cada una de las potencias:

Alemania, Italia, Estados Unidos, Rusia y España.

Fecha de entrega: 06/05/2022

PRIMEROS PASOS

1. ¡Trabajo grupal!: Hacemos grupos de cuatro personas (en total, cinco grupos)
2. A continuación, por sorteo, a cada grupo se le asignará un país
3. Cada grupo elegirá a una sufragista destacada en su país.
4. Hoy empezamos a trabajar por equipos y continuamos después de Semana Santa.

PERO... ¿QUÉ HAY QUE HACER?

- Una vez hayamos elegido a la sufragista de nuestro país, tenemos que **elaborar una revista** a través de la plataforma digital que elijamos: Canva, Genially, Word, PowerPoint... u otra que nos llame la atención, tenéis libertad para elegir como hacer la revista (si queréis hacerla a mano, también podéis).

PARTES DE LA REVISTA

- Portada (Nombre de la sufragista, nombre de la revista si lo hay, nombre de los componentes del grupo, imágenes que se crean oportunas...)
- Índice con las partes de la revista
- Biografía del personaje elegido
- Qué hizo para alcanzar el sufragio universal, ¿lo consiguió?
- Consecución del sufragio universal en su país
- Opinión política (si la hay) sobre los regímenes totalitarios del momento
- Obras más conocidas (libros, artículos, discursos...).
- Reflexión grupal sobre la consecución del sufragio universal en el país correspondiente.

Cada una de las partes no debe ocupar más de una cara, y, por tanto, la revista en total no puede superar las ocho caras (hay ocho partes). Pero esto es la extensión **máxima**. En la revista tienen que aparecer todas las partes indicadas, pero **no hay extensión mínima**.

EJEMPLO DE UNA REVISTA ELABORADA CON CANVA

https://www.canva.com/design/DAE7CwZTP9c/1BleXnayRhGczwLnmljb4g/edit?utm_content=DAE7CwZTP9c&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton



Os dejo un ejemplo de cómo podría elaborarse una revista con la plataforma Canva. No obstante, tenéis libertad para elegir tanto las herramientas como el formato. ¡Suerte!

QUÉ Y CÓMO SE EVALÚA

- Originalidad (1p)
- Contenido, investigación y fuentes (3p)

- Redacción y presentación (1p)
- Composición (1p)
- Relación del proyecto con los contenidos de la Unidad (1p)
- Reflexiones grupales (2p)
- Ortografía y gramática (1p)
- Apartado de autoevaluación y coevaluación

8.2. Rúbrica de evaluación del proyecto colaborativo

Aspecto	Excelente/sobresaliente	Notable/bien	Bien	Insuficiente
Originalidad del formato (10%)	El formato no solo se adapta a lo requerido, sino también es original, novedoso y vistoso.	El formato se adapta a lo requerido y es novedoso y original.	El formato se adapta a lo requerido.	El formato no se adapta a lo requerido.
Contenido, investigación y fuentes (30%)	Los contenidos no solo se ajustan a lo requerido, sino que también son amplios y extenso. Se aprecia una investigación exhaustiva y el esfuerzo de búsqueda de información.	Los contenidos se ajustan a lo requerido y destacan por su amplitud.	Los contenidos son escasos, pero se ajustan a lo requerido.	Los contenidos no se ajustan a lo requerido.
Redacción, presentación y estructura (10%)	La redacción es impecable y limpia. Se separan ideas por párrafos y se estructura el texto a la perfección. Todo esto en un conjunto permite una correcta lectura del proyecto.	La redacción es buena, se estructuran las ideas en párrafos y diferentes apartados que permiten una correcta lectura del trabajo. El trabajo se presenta limpio y bien redactado.	La redacción, la presentación y la estructura se ajustan a los mínimos establecidos.	La redacción, la presentación y la estructura no se ajustan a los mínimos establecidos.

Composición (partes del proyecto) (10%)	El proyecto se compone de todas las partes indicadas para su evaluación y además añade partes complementarias (ya sea en forma de texto, de imágenes u otros formatos)	El proyecto se compone de todas las partes necesarias para su evaluación, sin añadir partes complementarias.	El proyecto se compone de casi todas las partes necesarias para su evaluación, faltan dos de las partes indicadas.	Al proyecto le faltan más de dos partes de las indicadas para su evaluación.
Relación del trabajo con los contenidos (10%)	Se relaciona la lucha por el sufragio universal con lo visto en clase: totalitarismos, papel femenino después de la IGM y se aprecia una amplia investigación al respecto.	Se relaciona la lucha por el sufragio universal con lo visto en clase de forma sucinta: y se aprecia algo de investigación al respecto.	Apenas se relaciona la lucha por el sufragio universal con los contenidos vistos en clase.	No se relacionan los contenidos vistos en clase con la lucha por el sufragio universal.
Reflexiones grupales sobre el sufragismo (20%)	Reflexiones muy amplias y extensas sobre lo estudiado, que superan las pautas marcadas para este trabajo.	Reflexiones amplias sobre lo estudiado, superando solo en cierta medida lo requerido en el trabajo.	Reflexiones que se adaptan a lo requerido.	Reflexiones que no se adaptan a lo requerido.
Ortografía, gramática (10%)	Los contenidos y la redacción son impecables, no hay faltas de ortografía ni gramaticales y la	Los contenidos y la redacción son correctos, hay algunas faltas gramaticales y ortográficas,	La redacción de contenidos es sucinta, con algunas faltas gramaticales y ortográfica y la presentación podría mejorarse.	Demasiadas faltas gramaticales y ortográficas. La redacción complicada que no facilita la lectura.

presentación es limpia y estructurada.	aunque no demasiada. La presentación es correcta
--	--

8.3. Pruebas de autoevaluación, coevaluación y valoración y evaluación del proyecto

AUTOEVALUACIÓN

1 2 3 4 5

1. Me he adaptado a los tiempos de trabajo					
2. He colaborado con mis compañeros en el proyecto					
3. He tratado de evitar y/o solucionar los posibles conflictos que han surgido					
4. He participado en la búsqueda de información					
5. He sido ordenado buscando y ordenando la información para desarrollar el proyecto					
6. He participado en la elaboración de la revista					
7. He aportado ideas para mejorar el trabajo					
8. Me he interesado por aprender durante la realización del trabajo					
9. He tomado la iniciativa y he participado en la toma de decisiones					
10. He escuchado y tenido en cuenta las ideas de mis compañeros					

Link del test: <https://forms.gle/8GdAQTWegyscgggW7>.

COEVALUACIÓN

1 2 3 4 5

1. Se han adaptado a los tiempos de trabajo					
2. Han colaborado con el resto de los compañeros en el proyecto					
3. Han tratado de evitar y/o solucionar los posibles conflictos que han surgido					
4. Han participado en la búsqueda de información					
5. Han sido ordenados buscando y ordenando la información para desarrollar el proyecto					
6. Han participado en la elaboración de la revista					
7. Han aportado ideas para mejorar el trabajo					
8. Se han interesado por aprender durante la realización del trabajo					
9. Han tomado la iniciativa y han participado en la toma de decisiones					
10. Han escuchado y tenido en cuenta las ideas del resto de compañeros					
11. Otros: Si crees que un compañero o compañera no ha colaborado lo suficiente, puedes escribir su nombre aquí:					

Link del test: <https://forms.gle/HoAdVMRaF5VJZb1e7>.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO Y DEL DOCENTE (GRUPO DE TRATAMIENTO Y GRUPO DE CONTROL)

	1	2	3	4	5
1. Las clases y/o el proyecto me han resultado interesantes					
2. El contenido de la asignatura/proyecto se adapta a nuestras necesidades					
3. El profesor trata de estimular el interés de los alumnos					
4. Se explican los contenidos de forma detallada					
5. El proceso de evaluación ha sido explicado con claridad y detenimiento					
6. Otras aportaciones (opcional):					

Link del test: <https://forms.gle/eJ1mgptfAMi7EC3dA>

8.4. Respuestas “otras aportaciones” Test de autoevaluación, coevaluación y evaluación del proyecto

○ Test de autoevaluación

1. “Ha sido un trabajo muy interesante al poder aprender sobre un contenido que no es tan comúnmente enseñado en los institutos. Además, es un tema que siempre me ha llamado la atención y creo que es esencial conocer toda la lucha que hay detrás del movimiento del feminismo y el sufragio universal.”
2. “Este trabajo me ha parecido muy interesante, nunca había realizado una revista antes. He intentado esforzarme mucho dando ideas y buscando información. He aprendido sobre el sufragismo en Italia en el periodo de entreguerras.”
3. “En mi opinión he trabajado conforme a mis posibilidades en el grupo.”
4. “He trabajado de forma efectiva con mis compañeros del proyecto”.

○ Test de coevaluación

1. “Hemos sido un grupo que hemos trabajado muy bien y nos hemos coordinado de manera que nadie se quedara sin hacer nada.”
2. “Mis tres compañeros han trabajado de manera excepcional durante todo el transcurso del proyecto, estoy muy contenta y orgullosa del resultado final.”
3. “En mi opinión han trabajado muy bien, y me he sentido muy agusto.”

○ Test de evaluación del proyecto

GRUPO CONTROL

1. “Gema me ha ayudado sobre todo a la hora de realizar y comprender los comentarios de texto”

GRUPO EXPERIMENTAL

1. “Me ha resultado un proyecto muy interesante en todos sus aspectos, desde el proceso de buscar la información (porque, personalmente, me parece un tema fascinante), hasta la creación de la revista, lo que me ha parecido súper original e innovador.”
2. “El visionado de vídeos y la lectura de textos históricos han hecho las clases más interesantes.”
3. “Me ha gustado mucho la forma de explicar”
4. “me ha gustado bastante este proyecto ya que hemos aprendido mucho sobre nuestro pasado y el sufragismo”
5. “Ha sido un proyecto muy interesante ya que nos ha hecho viajar a las raíces de la historia del voto femenino y la consecución de este y otros derechos. Se tiende a olvidar esta parte de la historia y según mi criterio, es muy necesario conocer los

detalles de este tema. Las clases han sido geniales, nunca me había interesado demasiado lo ocurrido en el siglo XX, pero ahora puedo decir que he cambiado completamente de idea. Ha sido muy entretenido, sobre todo los debates que hacíamos y los vídeos y canciones que hemos visto, como por ejemplo los de la etapa de la Guerra Civil. Estoy muy ilusionada, muchas gracias ;)"

6. "En mi opinión ha estado bastante bien."

7. "Este proyecto me ha parecido muy interesante ya que nunca había diseñado una revista y he aprendido mucho durante el proceso."

9. ANEXO II. IMÁGENES.

9.1. Material utilizado por el docente. Presentación de PowerPoint utilizadas por el docente

El papel femenino en época de entreguerras. Sufragio universal Proyecto.

IGM Y EL TRABAJO FEMENINO

- Los hombres luchaban en la guerra... entonces ¿Quién trabajaba?
- Las mujeres se empiezan a incorporar al mercado laboral

IGM Y EL TRABAJO FEMENINO

De esta forma, las mujeres comenzaron a reivindicar más derechos, con el argumento principal de que si estaban listas para trabajar cuando no estaban los hombres, también lo estaban para disfrutar de sus derechos

¿Qué es el sufragismo?

Movimiento político que se desarrolla entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, que reivindica el derecho a voto de las mujeres

Sufragismo en Italia

- Teresita Pasini (Alma Dolens)
- Ana María Monzoni
- Adelaide Coari
- María Montessori

Sufragismo en Alemania

- Anita Augspurg
- Marie Hankel
- Lida Gustava Heymann
- Rosa Luxemburgo
- Clara Zetkin



Sufragismo en EEUU

- Susan B. Anthony
- Elizabeth Cady Stanton
- Clarie Chapman Catt
- Jeannette Rankin



Sufragismo en Rusia

- Elisabeth Dmitrieff
- Anna Kalmanovich
- Aleksandra Kolontái



Sufragismo en España

- Clara Campoamor
- Dolores Ibárruri (La Pasionaria)
- Carmen de Burgos y Seguí
- Matilde Landa



PROYECTO

Elegir a una mujer sufragista del país que se nos asigne (no tiene por que ser de las que nombremos hoy en clase, podéis buscar otras)

- Elaborar una revista con la plataforma digital que elijamos (Canva, Genially, Word, PowerPoint...)



PROYECTO

1. Portada
2. Índice
3. Biografía
4. Que hizo para conseguir el sufragio universal
5. ¿Cuándo se consigue el sufragio universal en su país?
6. Opinión política
7. Obras más conocidas

Extensión máxima: 1 cara por apartado

https://www.cmoa.com/desdon/DA17CwZTPKcU1BcXuyBtGzowLnM347edf2am_eoanar=DA17CwZTPKcXum_aamhntar=dispsphar=&om_madlan=hhk&om_souar=&sharbanar



PROYECTO: EVALUACIÓN

1. Originalidad
2. Contenido, investigación y fuentes
3. Redacción y presentación
4. Composición
5. Relación del proyecto con los contenidos de la unidad
6. Reflexiones grupales
7. Ortografía y gramática
8. Autoevaluación, coevaluación y valoración del proyecto

9.2. Materiales elaborados por los estudiantes

- Proyecto. Grupo 1- España: Federica Montseny.



SUFragismo en España
FEDERICA MONTSENY

27 de abril de 2022

POR SAÚL CAMACHO, PAULA GONZÁLEZ, LUCAS MARTÍN Y JORGE DÍAZ.

ASIGNATURA: GEOGRAFÍA E HISTORIA. PROFESOR: NIGUÉL RODRÍGUEZ GIL.

-INDICE-



1. ¿Quién fue Federica Montseny?
2. ¿Que hizo para alcanzar el sufragio femenino?
3. Obras conocidas.
4. Opinión política.
5. El sufragio femenino en España.
6. Opinión personal.

27 de abril de 2022

Nació en 12 de febrero de 1905 en Madrid.
Sus padres eran dos anarquistas catalanes que fueron procesados por sus ideas.

¿Quién fue?



Federica Montseny en su juventud estudió Filosofía y Letras en la universidad de Barcelona, ella colaboraba con publicaciones anarquistas liberales como sus hermanas que fundaron La revista Blanca y Tierra y Libertad. Durante la dictadura de Primo de Rivera escribió tres novelas dedicadas a la emancipación femenina de las que hablaremos más tarde.

Federica Montseny fue la primera ministra del gobierno español además de la primera ministra europea. Durante su posición en el cargo de ministra europea fomentó la aprobación de la ley del aborto y creó centros donde daba refugio a prostitutas. Cuando la II Guerra Mundial terminó, se exilió a Francia donde murió en enero de 1994, a pesar de exiliarse a Francia no renegó a sus ideas anarquista liberales que tocaremos a fondo más tarde.

SUFragismo

27 de abril de 2022
¿Qué hizo para alcanzar el Sufragio Femenino

27 de abril de 2022

OBRAS CONOCIDAS
 LIBROS Y NOVELAS

LOGROS DE FEDERICA MONTSENY PARA EL SUFRAGIO FEMENINO



LEY DEL ABORTO
 A pesar de su influencia en la lucha por la ley del aborto, es una ley que nunca se plasmará completamente en España por el voto en contra del ministro de hacienda.

PRIMERA MINISTRA MUJER EN EUROPA
 Su cargo como ministra duro solamente 6 meses, pero bien invertidos, en los cuales sresento la primera ley del aborto en españa, tambien fomento el uso del preservativo, y creo centros para prostitutas y drogadicitos

REFUGIOS PARA PROSTITUTAS
 Federica Montseny al tomar el cargo de Ministra de Salud y asistencia social decide crear centros dedicados a la atención de prostitutas donde les daba alojamiento, alimentación y estudios para un trabajo.



En este libro Federica nos habla ella y su familia al llegar a la frontera de Francia escapando de los alemanes son separados y como después va a su madre morir y a su padre ser llevado preso, después nos habla de su lucha mientras los alemanes se hacían paso por Francia y de su encarcelamiento junto a Largo Caballero un sindicalista marxista.

Al igual que el anterior libro Federica montseny nos habla de su vida pero en este caso no de su niñez sino de su lucha por sus ideas y por su libertad.



A parte de estas dos obras, en su repertorio de libros podemos ver algunos como "¿Que es el anarquismo?", "mis primeros cuarenta años", "cuatro mujeres", "el exodo o "pasión y muerte de los españoles en Francia"

27 de abril de 2022
Opinion Política



FEMINISMO
 Durante toda su carrera como periodista, escritora y política por muy corta que fuera esta Federica Montseny se dedicó a luchar por los derechos de las mujeres y por mejorar la vida de todas ellas. Dándole la oportunidad de conseguir un trabajo a las prostitutas.



CARGO DE MINISTRA

A pesar de haber aceptado el cargo como política, años después dijo que se arrepentía de haber aceptado el cargo a pesar de entender que era necesaria en la lucha contra el fascismo. También afirmó que no volvería a aceptar el cargo si tenía la oportunidad.

24 DE ABRIL DE 2022

Con la declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana en 1791 en Francia, el sufragismo llega a España, exigiendo mejoras en la educación femenina.



Durante la Segunda Republica el primer paso para alcanzar el derecho al voto femenino fue el decreto del 8 de mayo de 1931 que declaraba elegibles a las mujeres en las próximas elecciones a Cortes constituyentes que se celebrarían el 28 de junio. En ellas fueron elegidas dos diputadas Clara Campoamor y Victoria Kent con un total de 465 diputadas.



SUFRAGISMO EN ESPAÑA

OPINIÓN PERSONAL

Durante este proyecto hemos aprendido muchísimo sobre la lucha del sufragismo en España, y como mujeres como Federica Montseny lucharon por el derecho y la libertad de las mujeres no solo en España sino que tambien en Europa.



Después de hacer este proyecto hemos pasado a considerar a Federica Montseny como un ejemplo a seguir para toda la sociedad. Creemos que es todos deberiamos de aprender de ella, una mujer que luchó por lo que creía que estaba bien para ella y para todos sin importarle lo que le podría pasar.

- Proyecto. Grupo 2- Alemania: Clara Zetkin

hallo!
 ¿#Clanin confirmado?



Clara y Rosa su historia

Presunta romance por cartas

hallo!

hallo!

nº 22

¡Cada mes en tu kiosco!

Índice WOW

- Biografía.**
Todo lo que no conoces sobre Clara.
- Sufragio universal.**
¿Qué hizo ella para conseguirlo?
- Políticamente incorrecto.**
Los regímenes totalitarios y Clara.
- Sus obras.**
Últimas publicaciones.
- Reflexionemos.**
Consecución del sufragio universal en Alemania.

Clara ZETKIN

curiosidades

¿Sabías que Clara fue **detenida** varias veces? Sí, fue durante la Primera Guerra Mundial, por **oponerse** a ella.

Clara nació el **5 de julio de 1857** en la ciudad alemana de Königshain-Wiederau.

Corren los rumores de que la alemana y Lenin eran **amigos de correspondencia** pero, ¿quedaron esas cartas en una **simple amistad**?

Entra en este link para averiguarlo :)

<https://halloclaraundleninlove.com>

Sufragio universal

"Lo que hizo el trabajo de la mujer especialmente atractiva para los capitalistas no sólo era su precio más bajo, sino también la mayor sumisión de la mujer."

En 1910, se llevó a cabo la Segunda Conferencia Internacional de Mujeres Socialistas en Copenhague donde debatieron sobre el sufragio universal.

Clara Zetkin, una de las **pioneras más importantes** del movimiento de mujeres socialistas, participó en el debate.

Clara propuso, junto a su fiel compañera **Rosa Luxemburg**, la idea de conmemorar un "Día Internacional de la Mujer" o "Día de la Mujer Trabajadora" en honor a la huelga de mujeres trabajadoras textiles.

Fecha de la primera huelga de las mujeres alemanas votantes.

¿Sabías que...?

Clara Zetkin, comenzó su lucha por la igualdad femenina con solo 17 años, frecuentando escenarios políticos con sus mismos ideales.

Ocupó importantes cargos en el Partido Comunista Alemán y en el Comité Internacional Socialista.

Durante la Primera Guerra Mundial, fue una de las principales dirigentes de la lucha anticapitalista, destacando la incompatibilidad del socialismo y el capitalismo.

Sin embargo, siempre mantuvo una postura pacifista, rechazando la acción bélica pues "es un conflicto entre capitalistas que no tiene nada que ver con el pueblo".

Reflexionemos.

Tras varias semanas de reflexión, hemos llegado a la conclusión de que el sufragio universal ha sido un factor imprescindible para alcanzar la igualdad de género. La consecución hasta conseguir el voto femenino fue lenta y difícil, pero necesaria. Clara Zetkin fue, sin duda, un referente para luchar por los derechos de la mujer, y que contribuyó de una manera excepcional a conseguir la igualdad y los derechos de la mujer en Alemania, en una época, donde reinaba la discriminación.

Clara Zetkin

fue la autora de revolucionarios libros como:

- Zur Frage des Frauenwahlrechts
- Zur Geschichte der proletarischen Frauenbewegung
- Die Arbeiterinnen- und Frauenfrage der Gegenwart

El libro que más aportó a su lucha es: **Fighting Fascism: How to Struggle and How to Win**, donde analiza perfectamente cómo aparece el fascismo, un fenómeno nuevo y desconocido en aquella época, con el que se ganó a las masas proponiendo un plan para unir a todas las víctimas en una campaña política e ideológica contra el fascismo.

¡gracias!

@hallo_deu

○ Proyecto. Grupo 3- Estados Unidos: Elizabeth Cady Stanton

ABRIL DE 2022 | HISTORIA

MUJER SUFRAGISTA

EPOCA DE ENTREGUERRAS 1919-1945



1815-1902

ELIZABETH CADY STANTON
Feminista y escritora norteamericana, nativa del Estado de New York.

ESTADOS UNIDOS

Hecho por: Marcos García, Almudena Ruiz, Ignacio de la Calle y Samuel Castillejo

ÍNDICE



p.3
¿QUIÉN FUE?
Biografía.

p.4
SUFRAGIO UNIVERSAL
• Qué hizo para alcanzar el sufragio universal, ¿lo consiguió?
• Consecución del sufragio universal en su país.

p.5
OPINIÓN POLÍTICA
Regímenes totalitarios del momento.

p.6
OBRAS CONOCIDAS
Libros, artículos, discursos...

p.7
REFLEXIÓN
Reflexión Reflexión grupal sobre la consecución del sufragio universal en el país correspondiente.

Índice | pag.1

¿QUIÉN FUE?

Elizabeth nació el 12 de Noviembre de 1815.

Gracias al trabajo que ejercía su padre como juez, desde muy pequeña creyó a familiarizarse con las leyes, y por tanto, comenzó a darse cuenta de la existencia de las igualdades.

Ella, junto con su esposo Henry Brantner Stanton, dedicaron a la Aplica.

A pesar de que la mayoría de niños no asistiesen al colegio, Elizabeth sí que asistió. Aprendió idiomas, matemáticas, ciencia y literatura.

Stanton fue una feminista abolicionista, escribió diferentes obras, fue una mujer sufragista muy exitosa.

Desafortunadamente falleció en New York en el año 1902.

SUFRAGIO UNIVERSAL

Como consecuencia, surgieron dos movimientos feministas y sufragistas.

OBJETIVOS

- Reivindicar los derechos elementales de las mujeres.
- Reivindicar el derecho al voto de las mujeres.
- Luchó por el sufragio universal y por mejorar las condiciones sociales de las mujeres.

Falleció sin ver como sus jermunas como, como las mujeres ejercían su derecho al voto.

OPINIÓN POLÍTICA

La asociación nacional se centró en un gobierno federal. Era considerado como gobierno radical y ortodoxo.



La defensa de los derechos de la mujer fue considerada en la Asociación Nacional gracias a Stanton.

OBRAS MÁS CONOCIDAS

Elizabeth Cady Staton escribió, libros, ensayos, discursos y artículos.

Temas principales: situación laboral, social, económica, cultural, de las mujeres estadounidenses.

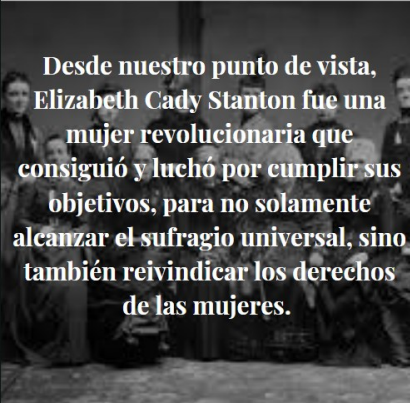
History of Woman Suffrage, junto con Susan B Anthony en el 1881.

The Woman Bible (La Biblia de las mujeres, 1895, 1898).

Eighty Years and More (1898).

"La maternidad es la más importante de todas las profesiones. Exige más conocimientos que cualquier otro asunto relacionado con el hombre."

REFLEXIÓN GRUPAL



Desde nuestro punto de vista, Elizabeth Cady Stanton fue una mujer revolucionaria que consiguió y luchó por cumplir sus objetivos, para no solamente alcanzar el sufragio universal, sino también reivindicar los derechos de las mujeres.

○ Proyecto. Grupo 4- Italia: Margherita Ancona

LELI

MAYO DE 2022

MARGHERITA ANCONA

Sufragista italiana



COMPONENTES DEL GRUPO: LAURA APERA, EVA PESTANA, ISABEL SÁNCHEZ Y LARA JIMÉNEZ

Curso: 4º Secundaria
Profesor: Miguel Rodríguez
Algores, Baza



ÍNDICE

BIOGRAFÍA PÁG 3

QUÉ HIZO PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL PÁG 4

OPINIÓN POLÍTICA SOBRE LOS REGIMENES TOTALITARIOS PÁG 6

DISCURSOS Y ARTÍCULOS PÁG 7

CONSECUCIÓN DEL SUFRAGIO Y REFLEXIÓN GRUPAL PÁG 7

BIOGRAFÍA



Margherita Ancona nació en Palermo el 3 de septiembre de 1881 junto a su gemela Luisa y falleció en Milán en el año 1966.

Su familia era judía. Margherita fue una activista italiana activa en el movimiento del sufragio femenino en Milán. Fue secretaria y más tarde presidenta del Comité Lombardo para el sufragio y miembro de la sección italiana de la International Woman Suffrage Alliance (IWSA). Una de las líderes de las campañas del sufragio femenino italiano, fue la única mujer italiana que sirvió en la Junta Directiva de la IWSA en ese momento y fue delegada a la Conferencia Inter - global de mujeres de 1919.

Tras haber asistido al ginnasio (escuela de educación secundaria), se mudaron a Milán su hermana y ella convirtiéndose en unas de las primeras mujeres graduadas. Luego fue la segunda mujer en estudiar en una universidad en Italia.

QUÉ HIZO PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL, ¿LO CONSIGUIÓ?

Ancona se la consiguieron y se convirtió en profesora de letras en la Escuela Secundaria Oreste del Buono y luego la directora del sufragio femenino.

En 1911 se la consiguieron y se convirtió en profesora de letras en la Escuela Secundaria Oreste del Buono y luego la directora del sufragio femenino.

En 1911 se la consiguieron y se convirtió en profesora de letras en la Escuela Secundaria Oreste del Buono y luego la directora del sufragio femenino.

En 1911 se la consiguieron y se convirtió en profesora de letras en la Escuela Secundaria Oreste del Buono y luego la directora del sufragio femenino.

LA OPINIÓN POLÍTICA DE ELA SOBRE LOS REGIMENES TOTALITARIOS DEL MOMENTO

2 OPINIÓN DE MARGHERITA ANCONA

Ancona defendió que el voto era progresista para que las mujeres lograran reformas sociales y económicas y mejorara su punto de vista en la conferencia organizada en Roma en octubre de 1917.

En febrero de 1919 participó en la Conferencia de Mujeres Interlatinas para desarrollar temas de mujeres para la Conferencia de Paz de París. Al publicar artículos en la revista *Voces Anónimas*, Ancona quitó un sufragio liberal, rechazando al racionalismo y al racionalismo. Cuando el periódico empezó a publicar artículos de Teresa Labriola, Ancona dejó de colaborar con el periódico.

En la octava conferencia de la International Woman Suffrage Alliance, organizada en junio de 1920 en Ginebra, Ancona se convirtió en la primera mujer italiana elegida para formar parte de la junta directiva de IWSA. Ese mismo año, se fundó en Londres la Federación Internacional de Mujeres de la Universidad.

DISCURSOS Y ARTÍCULOS

A las mujeres que esperan en bondad del legislador, ¿Qué cree que será después de la guerra, cuando los hombres crean que ya no necesitan nuestra ayuda?

Ancona creía que votar era esencial para que las mujeres lograran reformas sociales y económicas y mejorara su punto de vista en la conferencia organizada en Roma en octubre de 1917.

En febrero de 1919 participó en la Conferencia de Mujeres Interlatinas para desarrollar temas de mujeres para la Conferencia de Paz de París. Al publicar artículos en la revista *Voces Anónimas*, Ancona quitó un sufragio liberal, rechazando al racionalismo y al racionalismo. Cuando el periódico empezó a publicar artículos de Teresa Labriola, Ancona dejó de colaborar con el periódico.

En la octava conferencia de la International Woman Suffrage Alliance, organizada en junio de 1920 en Ginebra, Ancona se convirtió en la primera mujer italiana elegida para formar parte de la junta directiva de IWSA. Ese mismo año, se fundó en Londres la Federación Internacional de Mujeres de la Universidad.

CONSECUCIÓN DEL SUFRAGIO

1912: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1914: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1919: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1920: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1921: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1922: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1923: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1924: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1925: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1926: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1927: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1928: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1929: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1930: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1931: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1932: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1933: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1934: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1935: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1936: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1937: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1938: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1939: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1940: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1941: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1942: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1943: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1944: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1945: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1946: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1947: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1948: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1949: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1950: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1951: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1952: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1953: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1954: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1955: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1956: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1957: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1958: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1959: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1960: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1961: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1962: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1963: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1964: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1965: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1966: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1967: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1968: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1969: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1970: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1971: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1972: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1973: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1974: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1975: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1976: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1977: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1978: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1979: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1980: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1981: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1982: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1983: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1984: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1985: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1986: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1987: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1988: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1989: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1990: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1991: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1992: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1993: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1994: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1995: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1996: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1997: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1998: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

1999: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2000: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2001: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2002: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2003: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2004: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2005: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2006: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2007: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2008: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2009: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2010: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2011: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2012: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2013: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2014: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2015: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2016: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2017: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2018: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2019: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2020: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2021: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

2022: **RETO NACIONAL PARA ALCANZAR EL SUFRAGIO UNIVERSAL**

MARGHERITA ANCONA

¿Sabías algo de Margherita Ancona? Aquí, te contamos todo lo que necesitas sobre la sufragista italiana Margherita Ancona. ¿Cómo consiguió llegar al sufragio universal siendo mujer? ¿Qué preparó en sus conferencias? Todo esto y mucho más en nuestra revista.

Descubre más revistas, tanto en físico como online en revistasleli.com para descubrir otras figuras importantes.



o Proyecto. Grupo 5 -Rusia: Aleksandra Kolontái



ALEKSANDRA KOLONTÁI

Privet!



DANIIL CARMEVA, NURIA MORATILLA, ALEKSANDRA FAREI Y ADRIÁN QUESADA

ÍNDICE

3 BIOGRAFÍA

4 CONSECUCIÓN DEL SUFRAGIO UNIVERSAL EN RUSIA

5 OBRAS MAS CONOCIDAS

SOCIALISTA Y FEMINISTA

ALEKSANDRA KOLLONTÁI

LA PRIMERA MUJER EMBAJADORA DE UNA NACIÓN

Aleksandra Kollontai fue una destacada política, socialista y feminista rusa. Consciente y revolucionaria, fue la primera mujer de la historia en estar al frente de un ministerio en el Gobierno de una nación. Kollontai nació en el 31 de marzo de 1872, en San Petersburgo, Rusia, y falleció el 9 de marzo de 1952, en Moscú, Rusia.

Se casó con Piotr Dybenko con el que tuvo un hijo llamado Mikhaíl Kollontai. Aleksandra fue educada en la Universidad de Zürich y gracias a todos los importantes acciones que realizó durante un periodo de vida ha sido denominada "pelotona" (Anastasia "Anastasiya" de la Revolución y "Red Love").

Nació en una familia noble. Kollontai se alistó al Partido Socialdemócrata Ruso en 1899 y comenzó su actividad política publicando ensayos sobre la revolución y el feminismo, lo que provocó su exilio.

¿Qué hizo para conseguir el sufragio universal?

Aleksandra Kollontai fue militante del partido obrero socialdemócrata y fue una de las mujeres más relevantes en la política del S. XIX. Kollontai apostó mucho a la lucha por los derechos de las mujeres en la época de entreguerras. En concreto, adquirió el cargo de embajadora de la nación rusa en el extranjero. Kollontai durante este tiempo, representó a la Unión Soviética en varias partes (China, México...) y también en la Sociedad de Naciones. Entre los logros más importantes a seguir para otras mujeres que tomaron parte en la política y consiguieron el sufragio universal.

También se sabe que Aleksandra Kollontai, durante la revolución rusa, escribió a las mujeres y a la clase obrera. Además, realizó contribuciones radicales sobre la libertad y moral sexual de las mujeres. Por ello, ya era una mujer que luchaba por los derechos de las mujeres incluso antes de convertirse en embajadora.




CONSECUCIÓN DEL SUFRAGISMO UNIVERSAL EN RUSIA

Las mujeres rusas obtuvieron su derecho al voto en la Unión Soviética en 1917, cuando había una revuelta popular y se instauró un gobierno provisional. Liderada por el príncipe Gueorgui Lvov.

En 1917 existía una respetable organización de mujeres: la Liga Rusa para la Igualdad de las Mujeres. En marzo, los periódicos publicaron el programa provisional del Gobierno, que no incluía el sufragio femenino. Como consecuencia, en San Petersburgo, miembros de la Liga empezaron a informar a mujeres de todos los clases sociales sobre la importancia del voto y la administración de la Liga envió una petición al príncipe Lvov; pero este se negó a recibirla.

El 19 de marzo, 40.000 mujeres se manifestaron por San Petersburgo. Las mujeres llegaron a la Duma de Estado y exigieron cuentas con los diputados. Estas negociaciones terminaron cuando Lvov cedió y reconoció el derecho al voto de las mujeres.

Las primeras elecciones en las que estaban presentes el voto femenino no fueron ni elect, pero algunas fueron canceladas y otras se permitieron a la mujer accesorio.

Además, gracias a los decretos, departamentos creados en los regímenes de gobierno para atender las cuestiones relacionadas con las mujeres, se empezaron a defender los intereses de las mujeres. Posteriormente, los Gobiernos garantizaron nuevos decretos: jornadas laborales de ocho horas, prohibición del trabajo nocturno, baja y ayuda por maternidad, etc. Aunque la organización fue abolida en 1930 con Stalin.

Organizaciones feministas

- La Sociedad de Ayuda Mutua de las Mujeres

- Unión Russa para la Igualdad de Derechos de las Mujeres o Unión de Mujeres

- Unión de Uniones.



Mujeres destacadas



LUDOV GUREVICH



NADEZHDA KRÚPSKAYA



MARIA CHEJOVA

OBRAS DESTACADAS DE ALEKSANDRA KOLLONTÁI

La mujer ante el desarrollo social (1909)

En esta obra se tratan numerosos temas como la situación y el trabajo de las mujeres, el movimiento de las feministas y la importancia de las subculturas en la lucha de clases, y la dictadura del proletariado.

Autobiografía de una comunista sexualmente emancipada (1926)

En esta obra Aleksandra Kollontái narra cuestiones de valor y la finalidad de su vida, y de la emancipación política, los años de revolución y los años de trabajo diplomático.

Madre y trabajadora (1916)

En ella nos relata la historia de cuatro mujeres que, se llaman Mariushka, quienes están embarazadas, pero tienen distintas formas de vida.

El comunismo y la familia (1918)

En esta obra se habla sobre numerosos temas como la igualdad social entre hombres y mujeres, el sistema capitalista, la doble carga que sufren la mayoría de mujeres, el fin de la dependencia de la mujer al hombre y el fin de la prostitución.

OPINIÓN POLÍTICA DE ALEKSANDRA KOLLONTÁI SOBRE LOS RÉGIMENES TOTALITARIOS DEL MOMENTO

Aleksandra Kollontái trabajó para los bolcheviques, es decir, apoyo a al régimen comunista soviético. Además, cabe destacar que estuvo trabajando en el día siguiente de todos los partidos socialdemócratas del momento. En esa época publicó numerosos artículos contra el autoritarismo y a favor de la emancipación de la mujer. Kollontái escribió numerosos veces en la política revolucionaria hasta ver nombrada Comisaria del Pueblo para la Asistencia Pública. Durante sus meses de gobierno consiguió la separación de la Iglesia y el Estado, la supresión de culos, el reparto de las mansiones a los campesinos, la creación de pensiones estatales y el lanzamiento de una gran campaña para la protección de la mujer rusa.



REFLEXIÓN ACERCA DE LA CONSECUCIÓN DEL SUFRAGIO UNIVERSAL

El sufragio universal ha sido uno de los mayores logros en la historia de la humanidad. Gracias a que se alcanzó el sufragio universal en Rusia, todas las revoluciones producidas por este motivo pasaron. Además, esto consiguió aumentar cinco años en Rusia, pero fue un paso importante para alcanzar la igualdad de hombres y mujeres. Las condiciones de vida de las mujeres eran peor que las de los hombres, recibiendo menos sueldo que estos y, al mismo tiempo, se hacían cargo de las labores de casa y de los niños. Tan importante ha sido este logro, que el sufragio universal se mantiene hoy en día en la política rusa y en la política europea.



En la próxima revista...

Nadezhda Krúpskaya

ESPOSA DE LENIN



Contacta con nosotros:

✉ privtrevistcontacto@gmail.com

☎ 653 45 67 80