



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

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2020-21

**La prensa como recurso didáctico para acercar el
periodo de entreguerras en 4º de la ESO.
Una propuesta a través de la simulación histórica.**

***The press as a teaching resource to bring the interwar period in
4th year of Secondary Education.
A proposal through historical simulation.***

ESPECIALIDAD: GEOGRAFÍA E HISTORIA

AUTOR: RAMOS LÓPEZ, JAVIER

CONVOCATORIA: SEPTIEMBRE

TUTOR/A DE LA UNIVERSIDAD: Prof.^a GEMMA MUÑOZ GARCÍA. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado.

ÍNDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	2
ABSTRACT AND KEYWORDS.....	2
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....	3
1.1. Punto de partida	3
1.2. Pertinencia del tema en función de mi experiencia personal	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	9
2.1. La prensa como medio de comunicación.....	9
2.1.1. <i>Una aproximación conceptual</i>	9
2.1.2. <i>Una aproximación histórica</i>	11
2.1.3. <i>La prensa y la propaganda en el periodo de entreguerras</i>	14
2.1.4. <i>Particularidades del lenguaje específico de la prensa</i>	17
2.2. Fundamentación didáctica	19
2.2.1. <i>Problematización del presente</i>	20
2.2.2. <i>Pensamiento histórico</i>	21
2.2.3. <i>La prensa como recurso didáctico</i>	24
3. OBJETIVOS	26
3.1. Objetivo principal	26
3.2. Objetivos específicos de la propuesta	26
3.2.1. <i>Objetivos curriculares</i>	28
3.2.1.1. <i>Objetivos de etapa</i>	28
3.2.1.2. <i>Objetivos de área</i>	29
3.2.2. <i>Objetivos conceptuales</i>	29
4. METODOLOGÍA.....	30
4.1. Criterios metodológicos	30
4.2. Estrategias metodológicas	31
4.3. Contextualización de la actividad.....	32
4.3.1. <i>Ámbito de aplicación</i>	32
4.3.2. <i>Justificación curricular</i>	32
4.3.2.1. <i>Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje</i>	32
4.3.2.2. <i>Competencias</i>	35
4.3.3. <i>Planificación y ejecución</i>	36
4.4. Materiales y recursos didácticos	37
4.5. Criterios y herramientas de evaluación.....	39
5. RESULTADOS	41
5.1. Actividad didáctica.....	41
5.2. Cuestionarios.....	43
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	46
6.1. Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente.....	46
6.2. Limitaciones del estudio	47
6.3. Líneas futuras de actuación	47
7. CONCLUSIONES.....	49
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
ANEXOS.....	57

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

La propuesta didáctica que se expone en este trabajo se basa en la utilización de la prensa como recurso didáctico para la enseñanza del periodo de entreguerras en 4º ESO. Esta época se caracterizó por el ascenso y afianzamiento de los totalitarismos, lo cual generó un contexto de polarización ideológica que finalmente derivó en la Segunda Guerra Mundial. La prensa constituyó desde sus orígenes una poderosa arma de influencia en la opinión pública y fue utilizada por los distintos bloques ideológicos para defender sus intereses. Así pues, con su uso se pretende desarrollar el pensamiento crítico del alumnado desde una perspectiva multifocal que permita comprender la parcialidad de las informaciones y de esta forma establecer una conexión pasado-presente. Ello se aborda a través de la simulación histórica, una metodología activa que fomenta la participación y colaboración del alumnado y que trabaja capacidades como la empatía, la imaginación y la contextualización histórica. Los resultados de la implementación, comparados a su vez con los de cuestionarios previos a la acción didáctica, muestran los beneficios de este tipo de metodologías, que generan motivación e interés en el alumnado por la asignatura, propiciando así una mejora del rendimiento académico.

Palabras clave: Didáctica de la Historia, periodo de entreguerras, prensa, ideologías, simulación.

ABSTRACT AND KEYWORDS

The didactic proposal which is exposed in this work is based on the use of the press as a didactic resource for the teaching of the interwar period in 4th year of Secondary Education. This time was characterized by the rise and consolidation of totalitarianisms, which generated a context of ideological polarization that finally led to the Second World War. The press represented from its origins a powerful weapon of influence in public opinion and was used by the different ideological blocs to defend their interests. Thus, its use is intended to develop the critical thinking of students from a multifocal perspective that allows understanding the partiality of information and thus establishing a past-present connection. This is approached through historical simulation, an active methodology that encourages the participation and collaboration of students and that works capacities such as empathy, imagination and historical contextualization. The results of the implementation, compared in turn with previous questionnaires to the didactic action, show the benefits of this type of methodologies, which generate motivation and interest in the students for the subject, thus promoting an improvement in academic performance.

Keywords: Didactics of History, interwar period, press, ideologies, simulation.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

1.1. Punto de partida

En 1944, el escritor y periodista George Orwell dejó una frase para el recuerdo en una de sus columnas para la revista *Tribune*: “La Historia la escriben los vencedores” (Orwell, 1944, párr. 4). Pese a haber sido tan utilizada que hasta se puede considerar un cliché, admito que se trata de la base sobre la cual he construido la idea general del trabajo. Pese a su aparente simplicidad, esconde un trasfondo muy aprovechable desde el punto de vista histórico y didáctico, ya que deja entrever dos cuestiones clave para la enseñanza y comprensión de la Historia: la existencia de múltiples puntos de vista en torno a una misma cuestión y la necesidad de someter a juicio crítico las fuentes.

De este modo, el presente trabajo nace de la predisposición de acercarse a la Historia, concretamente al periodo de entreguerras del siglo XX (1918-1939), desde un enfoque crítico, lo cual implica conocer y saber realizar una correcta interpretación de las fuentes. En mayor o menor medida, en cualquier discurso histórico siempre existe un grado de subjetividad, incluyendo el de los propios historiadores o profesores de Historia. Por ello, la labor del profesorado de Historia debe centrarse, antes que en buscar una objetividad e imparcialidad utópicas (Ricoeur, 1969), en enseñar a los estudiantes a identificar la subjetividad de las fuentes a través de los sesgos, la intencionalidad, etc. Este análisis siempre debe enmarcarse en el contexto histórico en que se producen dichas fuentes.

El trabajo a partir de las fuentes es básico para introducirse en la Historia, sin embargo, considero esencial su contraste para obtener una perspectiva más amplia de los hechos y fomentar el pensamiento crítico y relacional, ambas esferas muy vinculadas al fomento de las competencias básicas que dicta la normativa comunitaria (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente) y que recoge desde entonces nuestro marco normativo. Los hechos nunca fueron exactamente como se cuentan o recuerdan, ya que por un lado la memoria tiene limitaciones, y por otro lado su relato varía en función de quién los recuerde, con lo cual se generan múltiples realidades (Feliu y Hernández Cardona, 2011). Un alumno español no estudiará la Historia igual que un estudiante de EEUU, China o Rusia. Dependiendo del contexto hay una visión u otra sobre los mismos conflictos, no solo por el interés que haya existido en torno a dicho conflicto, también influyen distintas variables a nivel social y cultural. De esta forma, se conforman las tradiciones historiográficas que, en algunos casos al servicio del Estado o de tendencias nacionalistas,

nos muestran caras diferentes sobre los mismos hechos (Inarejos, 2013). Como explica Santisteban (2010):

La historia es una ciencia social, una construcción social al servicio de las personas y de la democracia. Su conocimiento debe ser público y evaluable. Por lo tanto, tan importante es la explicación del hecho histórico, como la perspectiva –cultural o ideológica–, que se adopta para su interpretación. Esto nos aboca a la aceptación de la pluralidad y, al mismo tiempo, a la necesidad de conocernos a nosotros mismos y adoptar una posición frente al mundo. (p. 35)

En definitiva, al igual que nunca hay una sola causa que explique un acontecimiento, tampoco hay nunca un solo punto de vista acerca de cuáles han sido dichas causas. Por ello es importante la comparación de distintas informaciones, ya que a través de los puntos en común y diferencias que se aprecien, se pueden reconstruir los hechos con mayor autenticidad. Es decir, reconocer la complejización de la realidad implica abordar explicaciones multidimensionales, poliédricas. Por ejemplo, como norma general, al informarse sobre algún acontecimiento del pasado o de la actualidad, se dan por hecho ciertas cosas habiendo consultado una sola fuente, normalmente por la que se siente más afinidad ideológica. No obstante, estas prácticas no sólo limitan el conocimiento sino que pueden correr el riesgo de desvirtuarlo.

Por todo lo expuesto, la idea desde la que se parte para la realización de esta propuesta pretende marcar distancias con la concepción de la Historia de “buenos y malos”. Como afirma Prats (2018, p. 1), caer en ese tipo de contraposiciones “puede servir como mero argumentario para reafirmar ideas políticas, incluso para entender una parte de nuestro presente, y fijar nuestro compromiso. Pero no contribuye a la aceptación y a la comprensión”. Así pues, se quiere poner el foco en cómo los intereses de los diferentes personajes o colectivos históricos determinan sus actuaciones, sin identificarse emocionalmente con determinados colectivos ni caer en juicios de valor. Hay múltiples razones que llevan a los fanatismos y hay actores que saben aprovechar contextos particulares para impulsar sus ideas, como ocurrió en la época de entreguerras, un periodo de intensa politización que es denominado por algunos autores como “la era de las ideologías” (Del Rey, 2012, p. 19).

1.2. Pertinencia del tema en función de mi experiencia personal

La reciente experiencia como docente en prácticas en el Colegio Zola de Las Rozas de Madrid ha sido fundamental para el diseño del trabajo, por varias razones. En primer lugar, el profesor encargado de tutorizarme, Agustín Tortosa Ballester, es titular de la asignatura

de Geografía e Historia en varios niveles, entre ellos 4º ESO. Mi formación histórica, más orientada hacia la Historia Contemporánea, concretamente del siglo XX, ha sido decisiva para optar por el diseño de la unidad didáctica en dicho curso, concretamente para la clase de 4ºC. En cuanto al tema de la unidad, no he tenido capacidad de elección ya que mi obligación ha sido adaptarme a la temporalización establecida por el profesor titular y al ritmo de trabajo de la clase, con lo cual se ha trabajado con el tema *El mundo de entreguerras*. El comienzo de la unidad estaba planificado para la tercera semana de marzo de 2021, es decir, dos semanas después de mi llegada al centro, lo cual me permitía disponer de un pequeño margen para la observación y adaptación.

En segundo lugar, la metodología de enseñanza del centro y, más concretamente, de mi tutor de prácticas, han ayudado a definir el enfoque del tema del presente Trabajo Fin de Máster. El proyecto educativo del Colegio Zola está construido en torno a cuatro pilares: pensamiento emocional, innovación educativa, internacionalización y responsabilidad medioambiental (Colegio Zola Las Rozas, 2021). Durante mi breve experiencia del prácticum, he observado las diferentes actividades que lleva a cabo el centro en esas cuatro direcciones, de las cuales he podido ser partícipe. Sin embargo, la que más me atañe como docente es la cuestión de la innovación educativa. En este sentido, entre todas las especificaciones que el colegio ofrece sobre su sistema trabajo (ver [anexo 1](#)), la más destacable es la ausencia del libro de texto, con el objetivo de promover que los estudiantes aprendan a manejar de diferentes fuentes de información y sean capaces de realizar investigaciones y proyectos en equipo, incluyendo presentaciones orales con apoyo digital. De esta forma, los docentes tienen la responsabilidad de coordinar la programación y de diseñar unidades didácticas siguiendo las directrices establecidas por la legislación educativa y por el centro, pero en ningún caso están sometidos al libro de texto. Entre los criterios que los profesores deben tener en cuenta, quiero destacar la concepción del alumno como parte activa del aprendizaje, el uso de las TIC, el trabajo cooperativo y colaborativo y la relación de la materia con la actualidad; todos ellos muy relacionados con la metodología que se ha aplicado a la actividad propuesta en este TFM, como se detallará después, y realmente estrechamente vinculados con el actual paradigma constructivista. Más allá de entrar en un debate respecto a la idoneidad del uso del libro de texto como recurso, he querido constatar las directrices del centro, para poner de relieve la importancia que en el centro adquiere la creación de recursos que potencien la participación activa del alumnado.

Por otra parte, durante mi periodo de observación de la labor de mi profesor-tutor a cargo de la asignatura de Geografía e Historia, tomé como fuente de inspiración una

práctica que lleva a cabo habitualmente con 1º y 2º de ESO. Más allá de la preparación de los contenidos específicos de cada unidad didáctica, en el diseño de la programación anual, los profesores responsables de la asignatura realizan conjuntamente un cuaderno de materiales complementarios llamado *Historiamecum* que se entrega individualmente a cada alumno/a, el cual recopila fuentes secundarias (mapas, gráficos, esquemas, etc.) que puedan ayudar a los estudiantes a comprender mejor la teoría. Una de las secciones de este cuaderno, ideada por el Prof. Tortosa, se titula *Clionews*; en ella, se exponen diferentes portadas de periódico ambientadas históricamente desarrollando acontecimientos reales que tuvieron lugar en la época, en algunos casos incluyendo ligeros toques humorísticos que contribuyen a hacer más atractivo y accesible el resultado final teniendo en cuenta las edades de los alumnos (ver [anexo 2](#)). Honestamente, me pareció una actividad muy interesante y con mucho potencial didáctico por lo que, partiendo de esta referencia previa, consideré que podría ser buena idea cambiar el enfoque para diseñar una actividad en la que el profesor no adquiriese todo el protagonismo sino que los alumnos formaran parte activa del proceso, con el objetivo principal de lograr una mayor implicación por su parte y lograr aprendizajes significativos.

Por otra parte, pese a que, como se acaba de exponer, el germen de la idea del trabajo surge durante las prácticas del Máster, también ha influido mi experiencia personal como alumno en la enseñanza media. Personalmente, siempre he asociado la asignatura de Historia en Secundaria y Bachillerato a las largas horas de estudio, a la memorización, al gran volumen de contenidos, a las clases magistrales y a los libros de texto, principalmente. En ningún caso estos rasgos implican un recuerdo negativo por mi parte – como es de esperar, siempre fue mi asignatura predilecta–, sino que simplemente conforman las principales características de la metodología con la cual me introduje en el aprendizaje de la Historia. Sin embargo, mi experiencia personal ni se puede generalizar ni puede trasladarse al presente sin antes disponer de una radiografía de la realidad actual de las aulas. Por un lado, la bibliografía especializada demuestra que la Historia sigue siendo memorística y que el libro de texto sigue teniendo mucho protagonismo, y pese a que proliferan las propuestas para introducir metodologías activas, aún no están extendidas en la práctica (Maestro, 2002; Gómez, Cózar y Miralles, 2014; Camuñas, 2020). Asimismo, con el objetivo de perfilar más mi propuesta y de deshacerme de prejuicios decidí elaborar una encuesta previa (ver [anexo 3](#)) para ver el caso concreto de la clase con la que iba a trabajar para comprobar el grado de motivación e interés que la asignatura genera en el alumnado, así como la importancia que se la otorga a nivel general entre el resto de materias. Los resultados de la encuesta muestran aspectos bastante significativos y que deshacen algunas de las ideas erróneamente extendidas sobre la percepción de la

asignatura: la mayoría de los alumnos opina que es una asignatura interesante y que les ayuda a entender el mundo en el que viven. En este último sentido, destaca la preferencia mayoritaria por las unidades didácticas de Historia reciente. Asimismo, se señalan el exceso de temario y la inutilidad de memorizar a corto plazo como principales aspectos a mejorar y se hace un llamamiento a una mayor apuesta por metodologías que impliquen más participación del alumnado.

Así pues, sin restar valor a la memorización y a la clase magistral, y sin entrar a valorar la influencia de las particularidades de los docentes y los alumnos en la percepción de la asignatura, considero que nuevas líneas metodológicas, estrategias y recursos, invitan a generar aprendizajes o consolidar estos, de una forma más activa, y que haciendo protagonista al alumnado de su propio aprendizaje, éste se hace más significativo, dotándole de mayor sentido. Por ello, para trabajar el plano motivacional se ha considerado adecuada la elección de una metodología que nace de la problematización del presente, es decir, de la comprensión del presente a partir de la mirada al pasado y su análisis. Como afirmó el historiador francés Marc Bloch en su libro *Introducción a la Historia*: “La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente” (1982, p. 38).

En este sentido, el contexto de entreguerras ofrece unas posibilidades muy interesantes ya que, por un lado, recientemente se ha cumplido el centenario del comienzo de dicho periodo (1918-2018) y además se pueden establecer determinados paralelismos con la actualidad, entre los que habría que destacar: las pandemias de 1918 y 2020, las crisis económicas y sociales de 1929 y 2008 –realmente los alumnos de 4º ESO apenas han vivido esta última crisis, pero sí han heredado sus consecuencias–, y el ascenso de los populismos tras dichas crisis, en el caso reciente con fenómenos como el Brexit o el ascenso de Donald Trump a la presidencia de Estados Unidos como paradigmas, lo cual ha derivado en panoramas políticos de polarización ideológica en tiempos de democracia, que también están presentes en su propia realidad cotidiana.

Tanto en la época de entreguerras como en la actualidad, los medios de comunicación han jugado un papel trascendental en la polarización ideológica antes mencionada, por su capacidad de influencia en la opinión pública. En el caso actual, la llegada de Internet y con ella de los medios digitales ha supuesto muchos avances y una indudable democratización de la información, pero también ha traído consigo problemas como la desinformación. La cantidad de información en esta sociedad global y digital es tan abrumadora que en ocasiones cuesta distinguir entre lo que es fiable y lo que no.

(Jiménez, 2019). Las noticias falsas o *fake news* suponen un peligro en varios sentidos, ya que no solo tienen la capacidad de polarizar ideas y enfrentar a colectivos, sino también de generar miedo, inseguridad o falsas expectativas y, en definitiva, vulneran el derecho democrático de los ciudadanos a estar bien informados (Pellegrini, 1993). Sin embargo, la desinformación no es un fenómeno exclusivo de la contemporaneidad, pues es tan antiguo como la propia comunicación. Desde el principio de los tiempos, la difusión de información falseada ha constituido un recurso útil para cualquier esfera de poder en busca de sus objetivos (Burgueño, 2018). La principal característica que diferencia al desorden informativo actual es la mayor capacidad de difusión que ofrecen las nuevas tecnologías. La universalización de las herramientas difusoras, su gratuidad y facilidad de uso han propiciado una velocidad de propagación sin precedentes de las informaciones, incluidas las falseadas. Por ello, se considera muy importante que el alumnado sea consciente de este problema, muy presente su día a día ya que además estamos hablando de una generación nativa digital, y se aproveche la asignatura de Historia para trabajarlo a través de la prensa y con mirada al pasado (Pagès, 2019), es decir, analizando cambios y pervivencias con respecto a otra época en la cual existía el mismo problema de fondo pero entendido en un contexto particular a nivel político, social y cultural, con un desarrollo tecnológico muy diferente.

En relación con las últimas ideas expuestas sobre la elección del soporte periodístico, se ha de destacar que mi formación como doble graduado en Historia y Periodismo también ha influido en la elección del tema, ya que he podido aprovechar mis conocimientos previos sobre el funcionamiento de los medios de comunicación – especialmente en el formato escrito, ya que tengo experiencia académica y profesional en dicho ámbito– para diseñar y corregir la actividad con mayor confianza y precisión. Al respecto, hay que destacar que ambas disciplinas guardan mucha relación entre sí, pues ambas, cada una con sus particularidades, tienen el objetivo de tratar con rigor y veracidad los hechos, si bien el ámbito en el que trabaja la Historia es el pasado y el Periodismo es la actualidad. Al fin y al cabo, los medios de comunicación constituyen la principal fuente para informarse sobre los hechos inmediatos del presente, de la cual también se nutren los historiadores para realizar sus trabajos de investigación. (Eiroa, 2014)

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. La prensa como medio de comunicación

2.1.1. Una aproximación conceptual

La historia de los medios de comunicación no puede entenderse desligada de la historia de la humanidad. La necesidad de comunicarse es un rasgo consustancial a la propia naturaleza humana, ya que los seres humanos son seres sociales, por ello se puede constatar la existencia de diferentes formas de comunicación desde las primeras sociedades organizadas y conocidas (Langa, 2010). Como explica Domínguez (2012), “la sociedad es construida por la comunicación y es por esta misma que puede existir una sociedad, pues sin la comunicación no se podrían establecer reglas y normas” (p. 5).

En lo referido a la propia conceptualización del término *comunicación*, hay que tener en cuenta, en primer lugar, que pese a haber sido ampliamente estudiado, todavía no se ha alcanzado un consenso en el ámbito académico para una definición común precisamente por su carácter polisémico y multidimensional, ya que es un término que se utiliza en una gran diversidad de contextos y con una amplia variedad de sentidos, lo cual en ocasiones contribuye a hacerlo confuso (Aguado, 2004) pero a la vez nos permite significar su riqueza por las aportaciones que ofrecen distintas disciplinas en su definición; un ejemplo muy evidente es su empleo como sinónimo de infraestructura para el transporte. Por este motivo, se ha optado por tomar la definición de Raymond Williams (2013), que resume el significado más genérico y antiguo de esta palabra y que se puede aplicar igualmente al ámbito periodístico. Según el autor, comunicación sería “la transmisión de ideas, informaciones y actitudes de una persona hacia otra” (p. 21), es decir, el proceso de transmisión y recepción. De forma añadida, indica lo siguiente:

La comunicación nace en la lucha por aprender y describir. El hecho de que este proceso se origine en nuestras mentes y podamos transmitir sus resultados a los demás depende de ciertos modelos de comunicación, ciertas reglas o convenciones a través de las cuales podemos comunicarnos [...]. Muchos de nuestros modelos de comunicación se convierten, en sí, en instituciones sociales. (Williams, 2013, p. 24)

Las instituciones y formas en que se transmiten y se reciben las ideas, las informaciones y las actitudes son los *medios de comunicación*, cuya evolución a largo de la historia se ha visto determinada por las características de cada época, en especial por su desarrollo tecnológico, ya que a medida que el mundo se ha hecho más complejo, las necesidades comunicativas se han ido multiplicando. Uno de los inventos más importantes

en la historia de la humanidad y consecuentemente en la historia de la comunicación, fue la escritura. No es objeto de este trabajo profundizar en los aspectos históricos relativos a los orígenes de la escritura, pero baste señalar que su aparición hizo posible archivar y legar a las generaciones venideras la información. Sin embargo, su capacidad de difusión todavía era muy limitada. No sería hasta 1440, con la llegada de la imprenta de Johannes Gutenberg, cuando la información empezó a poder difundirse con rapidez. Al igual que el origen de la escritura se encuentra en la necesidad de llevar un registro contable y administrativo, la invención de la imprenta solo puede entenderse en un contexto de crecimiento del comercio en el que se hizo indispensable la multiplicación de los textos para favorecer las actividades burocráticas (Langa, 2010).

Por todo lo expuesto, se debe considerar al libro impreso, o mejor dicho, a la edición de libros, como “el primero de los grandes medios de comunicación modernos” (Williams, 2013, p. 27). No obstante, estos medios se conocen en el mundo académico como *medios de comunicación social*, *medios de comunicación de masas* o *mass-media*, pues su gran capacidad difusiva permitió alcanzar de forma simultánea a, poco a poco, mayores audiencias. En este rasgo reside la principal diferencia entre la comunicación social y la comunicación interpersonal: aunque en ambos casos se conjugan los elementos esenciales que constituyen el propio acto de comunicar, es decir, se transmite un mensaje desde un emisor hacia un receptor a través de un canal, en el caso de la comunicación social se envían mensajes idénticos y unilaterales hacia un receptor colectivo; esta inexistencia de retroalimentación se debe al objetivo de reducir el tiempo invertido en la comunicación. Los canales a través de los cuales se transfieren dichos mensajes son los *medios de comunicación social* (Domínguez, 2012).

Actualmente, se entiende genéricamente por *medio de comunicación* aquel “instrumento de transmisión pública de información, como emisoras de radio o televisión, periódicos, internet, etc.” (RAE, 2020, sección ‘medio de comunicación’, párr. 1). Como se puede observar, en esta categorización no se incluye al libro, aunque su inclusión debe sobreentenderse. Al fin y al cabo, a la hora de referirse a los medios de comunicación tanto académica como popularmente no se suele pensar en el libro ya que es un término muy genérico, sino en otros más específicos como prensa, cine, radio, televisión e internet. Entre ellos, la prensa escrita se puede considerar como el medio de comunicación pionero en el sentido periodístico del término ya que, si bien hay autores se remontan al uso de papiros y pergaminos en las civilizaciones antiguas para encontrar el origen del periodismo, realmente hay que entenderlo como una consecuencia del advenimiento de la prensa principalmente diaria (Robledo-Dioses, 2017).

Al igual que los libros, la prensa es un conjunto de publicaciones impresas, pero tiene como uno de sus rasgos distintivos la periodicidad, es decir, que se publica con frecuencia a intervalos determinados. Conviene aclarar que normalmente el concepto de *periódico* se utiliza como sinónimo de las publicaciones de prensa diaria –los también llamados *diarios*–, pero de forma genérica no hace sino referencia a la propia esencia del periodismo, la periodicidad antes mencionada, que puede ser diaria, semanal, mensual, etc. Con lo cual, con *periódico* también nos podemos estar refiriendo a la totalidad de la prensa escrita, en cualquiera de sus formatos. Así pues, el término periódico abarca al de diario, aunque no a la inversa; en todo caso, ambos se usan indistintamente para referirse a las publicaciones impresas de periodicidad diaria (Marqués, 2012). Esta fusión de términos tiene su explicación en la preponderancia histórica que han adquirido los diarios sobre el resto de impresos, ya que han sido los que han alcanzado una mayor difusión debido a la creciente necesidad de información diaria en un mundo cada vez más complejo e interconectado.

2.1.2. Una aproximación histórica

Como precedentes de la prensa se pueden destacar la publicación de las *Actas Diurnas* en Roma; la actividad de los *Menanti* o mercaderes de noticias en los siglos XII y XIII, que vendían información mercantil en los puertos del Mediterráneo; o los *almanaques*, que surgen en la Edad Media y que eran calendarios con noticias sobre materias variadas, anécdotas, estadísticas, consejos, predicciones astrológicas, etc. Sin embargo, la invención de la imprenta por Johannes Gutenberg a mediados del siglo XV hizo que modelos como los anteriores se consolidasen y multiplicasen, y de esta forma surgieron los *ocasionales* (que tenían formato libro y portada ilustrada e informaban de un hecho excepcional) y, sobre todo, las *Relaciones de sucesos*, que recogían las noticias más destacables que circulaban por Europa. Su periodicidad en un principio era anual, pero su éxito obligó al noble austriaco Michael von Aitzing en 1587 a ofertarlos de forma semestral en las ferias de Fráncfort. Este es el primer ejemplo de información periódica de la Historia y los imitadores no tardaron en aparecer. (Langa, 2010)

Es a partir del siglo XVII cuando los fenómenos de la revolución de las comunicaciones iniciada por la imprenta alcanzan su punto álgido. Es entonces cuando surge el primer modelo periodístico de la historia, las *gacetas*, de periodicidad semanal por lo que también se las llamaba *semanarios*. Este modelo se expandió rápidamente por toda Europa pero predominó principalmente el creado en Francia, y su mejor manifestación fue *La Gazette*, que aparece en 1631 y que destacaba por su estrecha vinculación con el gobierno de Luis XIII, que la controlaba y por tanto su estilo de información estaba orientado a ofrecer una imagen esplendorosa de Francia y su monarquía. No obstante, su éxito

perduró más allá del citado rey y en 1762 se convirtió en el periódico oficial editado por el Ministerio de Asuntos Extranjeros bajo el nombre de *Gazette de France* (Langa, 2010). En España, el paradigma fue la *Gaceta de Madrid*, creada en 1697, que con el paso de los años fue adoptando un perfil oficialista y burocrático hasta transformarse en 1936 en lo que hoy se conoce como *Boletín Oficial del Estado*. (Almuiña y Núñez de Prado, 2019)

En este contexto y de forma paralela se produce el nacimiento de los diarios y de la prensa de masas. En Inglaterra se vivía una situación particular dentro del continente europeo ya que el siglo XVII estuvo marcado por las revoluciones de 1640 y 1688, que marcarían el fin del absolutismo y los orígenes de la democracia parlamentaria moderna. Este proceso de cambio trajo consigo un aumento de la libertad de expresión, lo que consecuentemente supuso un enorme crecimiento de la prensa a partir del siglo XVIII. En este contexto, el 11 de marzo de 1702 surge *The Daily Courant*, la primera publicación de periodicidad diaria. Pese a que sólo se editó hasta 1735, su nacimiento cambió la historia del periodismo ya que la aparición de prensa diaria implicaba la creación de empresas periodísticas serias desde el punto de vista estructural y organizativo para la búsqueda de financiación y de beneficios. En este sentido, se puede considerar al *Daily Courant* como el primer intento empresarial formal de constituir una prensa diaria, pero fue el posterior *The Times*, que surgiría en 1785, el que representaría el modelo de mayor éxito y pervivencia (Langa, 2010).

Esta concepción empresarial –o prensa de negocio– se asentaría de forma definitiva en el siglo XIX. Todos los cambios decimonónicos que se producen en los planos político, económico y social tendrán su traducción al mundo periodístico. De hecho fue la prensa uno de los principales motores de las revoluciones liberales y del fortalecimiento del nacionalismo de los grandes estados. Pero, además, la consecución de ciertas libertades, como la ampliación del derecho al voto o la expansión de la instrucción, generó un público más numeroso y culto y por tanto con nuevas necesidades, como la de estar informado. Esto hay que unirlo a las innovaciones técnicas que surgen en una época de revoluciones industriales, que favorecieron considerablemente el desarrollo de la prensa ya que abarataron sus costes:

El uso del papel continuo, las mejoras de las máquinas de impresión, desde la creada por el conde de Stanhope a la de Koenig. A ellas se unió la invención de la estereotipia y más adelante la creación de máquinas de componer, la linotipia de Mergenthaler, la monotipia del norteamericano Tolbert Lanston, etc. Pero no podemos dejar de reseñar otros inventos sin los que la prensa no hubiese sido lo

que fue, como la litografía, la fotografía, la tinta de imprenta, la rotativa, el fotograbado... y las mejoras en los transportes, el telégrafo... (Langa, 2010, p. 18)

De esta manera, se alcanzaba por un lado una mayor capacidad de difusión a la vez que había un público más numeroso dispuesto a recibir la información. Así pues, surge un “nuevo periodismo” que se aleja de la anterior concepción elitista por la que solo se alcanzaban sectores privilegiados de la sociedad, ya que hay que tener en cuenta que tanto el precio de los ejemplares como las tasas de analfabetismo eran más elevados. En este sentido, uno de los objetivos de la prensa era fomentar el gusto por la lectura en determinados sectores sociales in habituados a leer. Esta nueva forma de hacer periodismo se consolidó a partir del segundo tercio de siglo y tuvo como primeros protagonistas a los periódicos de Estados Unidos, que siguieron marcado por los periódicos ingleses pero que introdujeron ciertos cambios que derivaron en la creación de nuevos modelos que marcarán el paso a la generación conocida como *prensa de masas*. Es entonces cuando se consolida la profesión periodística (Pizarroso, 1997)

Este nuevo modelo de prensa será inaugurado por *The New York Sun* en 1835, al que siguieron otros periódicos neoyorkinos como el *Herald*, el *Tribune* y el *Times*. Su éxito se explica principalmente por su accesibilidad, ya que se redujo considerablemente el precio de los ejemplares, lo cual se relacionaba con la cada vez mayor inserción de publicidad, y ganó terreno la distribución callejera frente a la suscripción. Esto último también debe vincularse con el protagonismo que cobra la información sensacionalista, ya que esta nueva forma de distribución a través de los voceadores necesitaba de titulares atractivos. No obstante, el arquetipo estadounidense fue evolucionando a lo largo del siglo y de la mano de empresarios como Joseph Pulitzer (director de *The World*) o William Randolph-Hearst (director del *New York Journal*) fue alcanzando un carácter cada vez más popular, ya que además de seguir reduciéndose los precios por la presión competitiva, los formatos se fueron adaptando para conseguir más una estética y contenido más atractivos, con un uso del lenguaje cada vez más directo, claro y conciso, con un dominio de los grandes titulares y las ilustraciones para romper la monotonía de la primera plana y con la inclusión de entretenimiento junto a la información. (Pizarroso, 1997)

Las claves de la consolidación de este nuevo modelo venían del conocimiento exacto del mercado y del público, si bien, el enfoque de Hearst rebasó los límites de la ética periodística, ya que con el único objetivo de vender y de impactar a sus lectores se potenció el sensacionalismo llegando al extremo de inventar noticias, lo cual se conoce como *periodismo amarillo* o *amarillismo*. Con la llegada del siglo XX, esta forma tan agresiva y polémica de hacer periodismo, que llegó a provocar el estallido de la guerra hispano-

estadounidense (Sáez, 2008), entró en decadencia tras perder Hearst la confianza de los lectores, si bien su legado llega hasta nuestros días. Sin embargo, en lo que nos atañe, hay que ponerlo en relación con el desarrollo de las dos guerras mundiales, en que los actores políticos e ideológicos involucrados hicieron uso de la prensa de una manera propagandística con el objetivo de influir en su resultado a través de la manipulación de la opinión pública. (Schulze, 2013)

2.1.3. La prensa y la propaganda en el periodo de entreguerras

La Primera Guerra Mundial fue uno de los acontecimientos más influyentes en la historia contemporánea por muchas razones, entre ellas, por su carácter masivo y por tanto, tomando como referencia el objeto de este trabajo, por el papel que jugó la prensa, que fue un arma de guerra más. El uso desmedido de la propaganda bélica y el gran calado que tuvo derivó, al final de la contienda, en dos actitudes diferenciadas: por un lado, en los países democráticos surge una desconfianza generalizada entre la población hacia la información, lo que significó la consolidación del periodismo informativo que, a diferencia del periodismo ideológico preponderante desde los orígenes de la prensa de masas, se nutre de hechos por encima de los comentarios, consolidando como género principal a la noticia (Hernando, 1994). Este periodismo informativo ya había coexistido durante un tiempo con el periodismo ideológico, ya que surge en las últimas décadas del siglo XX relacionado con el empleo masivo del telégrafo y con la importancia progresiva que van ganando las agencias de información con exponentes como *Agence France-Presse*, *Reuters* o *Associated Press*. (Mejía, 2012)

Por otro lado, hay que destacar la reacción opuesta, que tuvo como protagonistas a determinados grupos ultranacionalistas que vieron un gran potencial en la propaganda como medio para imponer sus ideas y que será distintiva de aquellos países donde acabaron triunfando regímenes totalitarios. Dentro del modelo totalitario en este contexto histórico hay que distinguir, por tanto, entre la propaganda soviética y la fascista. En el caso de la Unión Soviética, la toma del poder de los bolcheviques en 1917 significó la implantación de un sistema donde el objetivo prioritario era el control de los medios para asegurar su servicio a los intereses del partido y de la revolución. A través del *Decreto sobre la prensa* de 9 de noviembre de 1917 entraron en vigor una serie de restricciones que eliminaron la libertad de prensa y que fueron justificadas por Lenin de la siguiente manera:

[...] esta pantalla protectora de la libertad encubre la posibilidad de las clases ricas de quedarse con la parte más importante de la prensa, de envenenar así la opinión

pública y de sembrar la confusión en la conciencia de las masas. Todo el mundo sabe que la prensa burguesa es una de las armas más poderosas de la burguesía. En este momento particularmente crítico, en el que el nuevo poder obrero y campesino está consolidándose, no es posible dejar en manos del enemigo esta arma, no menos peligrosa que las bombas o las ametralladoras. (Lenin, 1917, en Reed, 1985, pp. 301-302)

De esta forma, se recurrió a la nacionalización de las imprentas, de las fábricas de papel y de los medios de comunicación, para lo cual el Comité Central del Partido Comunista creó la sección AGITPROP (“Agitación y Propaganda”), cuyos periódicos más emblemáticos fueron *Pravda* e *Izvestia*, y que también contempló la fundación de una agencia de noticias propia, denominada TASS (Calduch, 1993). Los bolcheviques entendían por libertad de prensa “la emancipación de la prensa del yugo del capital” (Lenin, 1979, p. 169) y solo una vez consolidado el nuevo orden se dejarían en suspenso las medidas administrativas puestas en marcha; no obstante, hasta la época reformista de Gorbachov en la década de los ochenta no se acabaron tales restricciones.

Por su parte, en los países fascistas la situación en términos propagandísticos no difería demasiado, ya que pese a encontrarse en el polo ideológico opuesto a la Unión Soviética, sus visiones acerca del control de la sociedad tenían puntos en común. En este caso, hay que destacar el caso particular de la Alemania nazi, donde se perfeccionaron las técnicas propagandísticas con resultados innegablemente eficaces tanto para conquistar el poder como para después mantenerlo. Los nazis hicieron uso de la propaganda valiéndose de los últimos avances tecnológicos y por tanto no se limitaron a un solo medio: en lo referente a la prensa, el periódico oficial del partido desde 1920 fue *Volkischer Beobachter* y, desde la llegada al poder de Hitler en 1933, se estableció una estricta vigilancia de todo lo publicado con el fin que no existiera ningún reducto opuesto al régimen instaurado. Esta censura se articuló a partir del *Ministerio de Ilustración Pública y Propaganda* dirigido por Joseph Goebbels, por cuyos departamentos *Prensa Extranjera* y *Prensa Alemana* debían pasar todas las informaciones, nacionales o foráneas, antes de ser publicadas. Asimismo, entre todo el aparato legislativo que el nuevo gobierno nazi pone en marcha durante 1933, en el ámbito de la prensa destaca la promulgación de la importante *Ley de Redactores*, por la que el cargo de editor quedaba reducido al de un funcionario estatal que no podía permitir la publicación de nada que se considerara que pudiera herir a la nación, con lo cual se usurpaba de manera legal a los periodistas alemanes su derecho de crítica o discrepancia con respecto al discurso oficial. De esta manera, como explica Moreno Cantano (2006), toda la prensa quedaba uniformizada y

monopolizada por el Ministerio de Propaganda y realmente “no había necesidad de censura porque, a partir de este momento, los editores ejercerían un papel más restrictivo que el de los propios censores” (p. 328).

Sin embargo, el desprecio por lo intelectual orientó la estrategia hacia la propaganda oral por encima de la escrita, valiéndose de un nuevo medio de comunicación, la radio, por entonces de trayectoria breve pero en pleno auge, o los mítines políticos. Esta nueva modalidad de propaganda tuvo más peso e influencia debido a su carácter novedoso y a su mayor capacidad de llegar a las emociones del público (Plaza, 2016). De igual manera, fue importante el uso de la propaganda visual estática, a través del cartelismo o semanarios ilustrados como el oficialista *Illustrierte Beobachter*, y dinámica, mediante el cine. En este último campo, en su llegada al poder el partido nazi tomó el control de la *Universum Film AG*, la principal productora de cine alemán desde 1917, que pasaría a financiar solo aquellos documentales y películas cuyo contenido estuviese dirigido a exaltar los valores del régimen; una de las cineastas más destacadas fue Leni Riefenstahl, autora de filmes como *El triunfo de la voluntad* (1935) u *Olympia* (1936) (García, 2020). Tal como sentencia Karl Popper: “En Alemania no había televisión bajo Hitler, pero su propaganda fue construida sistemáticamente casi con la potencia de una televisión. Creo que un nuevo Hitler tendría, con la televisión, un poder infinito” (2006, párr. 22).

Por último, cabe puntualizar que en los países democráticos, pese a su postura de rechazo al método propagandístico como garantes de la libertad de expresión, también se llevaron a cabo prácticas de propaganda. Luis Martín Aragonés (1998) califica a este modelo occidental o anglosajón como “el más elaborado pero de resultados menos brillantes” (p. 112) debido a las características de esas sociedades. Aunque, por ejemplo, los ingleses tuvieron mucho éxito en la Segunda Guerra Mundial con sus “radios negras”, a través de las cuales interferían en las emisiones radiofónicas alemanas para sembrar la confusión entre sus oyentes y alterar la opinión pública. Esta técnica se conocía como propaganda negra, que se distingue de la propaganda blanca –cuya fuente es abierta, identificada y transparente– porque se desconoce el origen de la fuente y porque trata de hacer creer a la audiencia que proviene del bando “amigo” (Álvarez, 2019). Además de la prevalencia del periodismo informativo, también hay que destacar una importante evolución tanto en las estructuras como en el estilo de los periódicos, por una serie de razones: se incrementa la concentración empresarial que supone la disminución de cabeceras lo cual consolida a algunos medios que acaparan el mercado; ganan protagonismo elementos de diversión y entretenimiento; aparecen los periódicos *tabloides*, de carácter político, con tintes amarillistas y con una apuesta decidida por la fotografía como recurso de atracción

de lectores, si bien la palabra “tabloide” se utiliza también para hacer referencia a las dimensiones del formato (279 x 432 mm), muy utilizado todavía en la actualidad por su facilidad de lectura; surge un tipo de prensa elitista reaccionaria ante la propaganda anterior, especializada por ejemplo en temas económicos (*Wall Street Journal* o *Financial Times*) o revistas políticas ilustradas como *Time*. Así pues, aparecen nuevos modelos en los que se da cabida a la información, la opinión, la formación y el entretenimiento (*infotainment*), y en el que nace un lenguaje gráfico complementario del escrito, que se explica, más allá del desarrollo de la fotografía, por la irrupción de nuevos medios de comunicación como el cine y la radio, que acabaron con el “reinado” de la prensa –qué duró más de dos siglos– y la obligaron a adaptarse (Langa, 2010).

Un proceso de adaptación que, como se ha visto, es inherente a la historia de la prensa y que llega hasta nuestros días con la revolución que ha supuesto Internet en el mundo de las comunicaciones, propiciando el nacimiento de la prensa digital y poniendo en serio peligro de extinción a las publicaciones impresas debido a la crisis de sostenibilidad económica por la que pasan los medios de comunicación escritos.

2.1.4. Particularidades del lenguaje específico de la prensa

Los estándares de la profesión señalan que los tres principios básicos de la información periodística son la brevedad, la claridad y la objetividad (Hernando Cuadrado, 1994). La exigencia del último de los rasgos mencionados implica la creencia, consecuencia del positivismo, de que el periodista debe ceñirse a la narración de los hechos sin interpretar o expresar su punto de vista. En definitiva, que se debe garantizar la imparcialidad a través de la “ausencia” del periodista en la manipulación de la información (Romero, 1998).

Sin embargo, esta imparcialidad no puede ser más que aparente. Esto se debe, tal como explica Forgas (2013), a que la propia naturaleza del lenguaje es subjetiva, lo cual hace que la pretendida objetividad se torne una quimera. En este sentido, la misma autora cita a Martínez Albertos (1999), quien apuntaba que “convertir un hecho en noticia es básicamente una operación lingüística y esta operación implica un cierto grado de interpretación subjetiva” (Forgas, 2013, p. 490). Además, los lectores no piden al periódico que relate la verdad, sino que interprete esa verdad. Sin esta idea, la existencia de los periódicos carecería de sentido, pues con los teletipos proporcionados por las agencias de prensa sería suficiente.

Los lectores esperan del periódico que han elegido que filtre la realidad bajo su mismo prisma ideológico. De esta manera, la pretensión por parte de los lectores no es conocer la noticia, sino saber qué significa y cómo se debe interpretar, y este proceso

semántico de interpretación está guiado por la elección que los periodistas realizan de los elementos lingüísticos del texto. Es decir, cuando los periodistas escriben, lo hacen, ante todo, sujetos a una serie de orientaciones ideológicas marcadas por los intereses editoriales (Forgas Berdet, 2013).

Para saber «leer» cualquier medio, en cualquier lenguaje, lo primero que hemos de aprender es quién es el propietario de ese medio, y a partir de ahí se puede empezar a aprender a descodificar cada lingüística comunicacional (Vázquez Montalbán, 1997, en Guzmán, 2018, p. 384).

El paradigma de esta ideologización lo representan determinados géneros de opinión como el editorial o la columna, especialmente en la prensa partidista o propagandística, ya que en dichos casos se produce de forma explícita, con pretensiones marcadamente persuasivas o adoctrinadoras. Goebbels, uno de los grandes referentes en este sentido, sentó como uno de los principios de la propaganda el siguiente lema: “Una mentira dicha mil veces, se convierte en verdad” (citado por Álvarez, 2019, p. 3). En definitiva, como reflexionó Orwell: “Si el pensamiento corrompe el lenguaje, el lenguaje también puede corromper el pensamiento” (Orwell, 1946, párr. 15).

Sin embargo, el código lingüístico no es el único a partir del cual se puede extraer la ideología de un periódico. En primer lugar, la propia selección de los hechos es arbitraria, esconde una intencionalidad. Gomis (1991) afirma al respecto que “la noticia es la definición periodística de un hecho. Pero no de cualquier hecho, porque no cualquier hecho sirve como noticia” (citado en Califano, 2015, p. 66). Esto se relaciona con la teoría del *gatekeeper* formulada por Kurt Lewin en 1947 (Roberts, 2005), que concibe al periodista como el filtro que separa lo noticioso de lo que no lo es. Las características que deben reunir toda noticia en este sentido son novedad, actualidad y genericidad (Hernando Cuadrado, 1994), sin embargo, los intereses del medio desempeñan un papel casi igual de decisivo. Por otro lado, también influye la jerarquización que se aplica a dicha información, es decir, a qué noticias se da preferencia. Este efecto se consigue a través de aspectos relacionados con el código paralingüístico, que son aquellos elementos que apoyan y complementan el lenguaje verbal, como los recursos tipográficos o de diseño (tipo y tamaño de letras o titulares, número de columnas, presencia o ausencia de color...), de los cuales se ocupa la diagramación, pero también a través del código icónico o visual, que hace referencia principalmente al uso de las fotografías, que con el paso de los años ha ido ganando terreno en los periódicos hasta convertirse en un recurso informativo esencial debido a su capacidad de impacto. (R. López, B. López y Bernabéu, 2008).

Todos los rasgos que se acaban de mencionar se pueden apreciar en la portada o *primera plana*. Al constituir el “escaparate” del periódico, además de condensar toda la información relevante en un espacio reducido, debe ejercer de “gancho” para que, aquellos que estén interesados en profundizar en una determinada noticia, compren el producto para poder acceder a ella en el interior del periódico. En este sentido, son esenciales las técnicas de síntesis pero también de persuasión. Pero lo más importante es que, en conjunto, la portada transmite la idiosincrasia del periódico, pues a partir de la conjugación de los códigos anteriormente descritos (lingüístico, paralingüístico e icónico) se debe poder inferir la orientación ideológica del medio (López et al., 2008). Precisamente por esto, las portadas periodísticas tendrán un espacio determinante en la acción didáctica propuesta en este trabajo.

2.2. Fundamentación didáctica

Pensar didácticamente presupone una síntesis de opciones de orden epistemológico y metodológico. Por este motivo, la formación disciplinar, ineludible por una parte para enseñar Historia, no es suficiente ya que “no alcanza para la resolución de la enseñanza y del aprendizaje del contenido histórico escolar y encuentra ciertos límites cuando hay que pensarla para ser enseñada” (Jara, 2017, p. 44). Por este motivo, las decisiones del docente deben estar orientadas por los aportes de las investigaciones e innovaciones de la didáctica de la Historia, que incorporarán a la dimensión del *qué* enseñar, el *cómo* hacerlo, adecuando el proceso de enseñanza aprendizaje a unos objetivos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación que deben responder al marco normativo de referencia, en este caso, a la actual Ley Educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre) y al desarrollo curricular dictado por la correspondiente legislación autonómica (Decreto 48/2015, de 14 de mayo en el caso de la Comunidad de Madrid, en el marco de la cual se circunscribe este trabajo). Como han defendido autores como Joan Pagès (2009) o Pilar Maestro (1997), no se puede pensar la enseñanza de forma separada a los propios contenidos enseñados, de la misma forma que no se debiera discriminar la teoría de la práctica, ya que son procesos interdependientes. Como apunta Freire (2016), es fundamental reflexionar de forma crítica sobre la relación entre teoría y práctica, sin la cual “la teoría puede ir volviéndose en bla, bla, bla (verbalismo) y la práctica en activismo” (p. 24).

Hay que destacar a autores referentes en el campo de la didáctica de la Historia como Joan Pagès, Antoni Santisteban, Cosme J. Gómez Carrasco, Joaquín Prats, Joan Santacana o Xavier Hernández Cardona, cuyas aportaciones han sido de gran valía para fundamentar didácticamente este TFM, como se presenta a continuación. En este sentido,

cobra especial relevancia en este trabajo la línea didáctica que pone de relevancia la problematización del presente como elemento integrador de la propuesta.

2.2.1. Problematización del presente

El pedagogo Paulo Freire, en su obra *Pedagogía del Oprimido* (1970), concibió la educación como:

[...] un instrumento que puede ser usado en dos sentidos, uno, para integrar a las personas en la lógica de un sistema social y lograr su conformidad, y dos, en un proceso para «la práctica de la libertad», que es el medio por el cual las personas se enfrentan a la realidad de manera crítica y creativa y descubren cómo participar en la transformación de su mundo. (citado en Santisteban, 2019, p. 58)

El segundo sentido descrito por Freire es el que otorga sentido a una enseñanza de las ciencias sociales, y más concretamente de la Historia, a partir de problemas sociales del presente. Este tipo de trabajo se inicia a partir de las propuestas de John Dewey en la primera mitad del siglo XX, quien defendía una enseñanza fundada en los problemas reales de las personas, en la reflexión y en la participación democrática; asimismo, para Dewey, el conocimiento se elabora a partir de la experiencia, es decir, en la interacción continua con el medio, lo que dota de sentido a la educación y a la vida. Las ideas de Dewey fueron seguidas por diversos autores y su aplicación se asentó en la segunda mitad del siglo XX, surgiendo dos corrientes paralelas que se mantienen vigentes en la actualidad: por un lado están aquellos que consideran la introducción de la problematización como un cambio metodológico y, por otro lado, quienes reivindican un currículum de ciencias sociales donde los problemas sociales sean la columna vertebral, más allá de la metodología (Santisteban, 2019).

En la línea entonces apuntada por Freire, y acercándola al paradigma constructivista vigente en la actualidad en el ámbito educativo, tomamos como siguiente referencia el aprendizaje basado en problemas, que parte de la problematización de las temáticas curriculares tras la cual “se proponen discusiones o debates y la argumentación sobre conceptos o hechos que puedan relacionar el pasado y el presente, para formar en valores democráticos” (Santisteban, 2019, pp. 59-60). El mismo autor cita a De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002) para definir el concepto *problema*:

Un problema es una situación inicial de la que disponemos algunos datos, a partir de los cuales nos proponemos alcanzar un objetivo, lo que obliga a elaborar una serie de acciones que movilizan una actividad intelectual, lo que conlleva un proceso de indagación para lograr un resultado final (inicialmente desconocido),

aunque la solución no está disponible de inmediato (Santisteban, 2019, p. 60) (ver [anexo 4](#))

La siguiente corriente que fundamenta el presente trabajo la constituye la teoría crítica. Hay que destacar la necesidad que plantea ésta de concebir de forma crítica el currículum para transformar la escuela en un lugar donde se afronten preguntas vivas. Si bien esta corriente puede compartir estrategias metodológicas con las propuestas anteriores, en este caso se consideran los temas latentes, controvertidos o los tabúes de nuestra sociedad como los contenidos esenciales que deben trabajarse en las clases (Santisteban, 2019). En este sentido, estas propuestas favorecen un mayor interés del alumnado por la asignatura, ya que se ven los contenidos más conectados a su realidad – evitando la disociación entre la escuela y vida cotidiana–, y al mismo tiempo desarrolla habilidades cognitivas avanzadas y una conciencia crítica sobre las cuestiones sociales y globales importantes. No obstante, el mismo autor advierte de posibles debilidades de su aplicación, pues en ocasiones los efectos no se ven a corto plazo y no hay consenso en delimitar qué es enseñanza y qué es aprendizaje a partir de problemas sociales. (Hahn, 1996)

Para Brusa y Musci (2011), la inclusión de las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de la Historia “evitaría la proliferación de las ‘educaciones para...’ (educación para la paz, educación para el desarrollo sostenible, etc.). El motivo de esta ausencia radica probablemente en la pérdida de sentido y de capacidad de incidencia de la enseñanza de la Historia” (p. 52). De esta forma, la finalidad de la enseñanza de la historia, según Santisteban (2019), debe ser formar una ciudadanía responsable, crítica y con competencias de pensamiento histórico suficientes para plantear y participar en cambios sociales.

2.2.2. Pensamiento histórico

El concepto de pensamiento histórico ha sido muy estudiado en las últimas décadas en el campo de la didáctica de la historia y se puede afirmar que existe consenso en cuanto a la necesidad de su aplicación frente a otras estrategias clásicas como la memorización. La capacidad memorística tiene un papel importante en cualquier aprendizaje, y no lo es menos en el caso de la Historia, sin embargo, ha adquirido demasiado protagonismo hasta convertirse en el paradigma del aprendizaje de la Historia. Según Prats (2001), “el alumnado considera la asignatura de Historia, y la propia Historia, como una materia que no necesita ser comprendida sino memorizada” (p. 36). Además, popularmente se ha asociado el *saber mucha historia* a recordar hechos, conceptos, fechas, nombres,

anécdotas, etc., lo cual está relacionado directamente con cómo se trabaja y evalúa la Historia en las aulas (Prats y Santacana, 2011). Tal como muestra la investigación de Gómez y Miralles (2015), la mayoría de las preguntas de los exámenes de Historia exigen un conocimiento conceptual-factual, con un dominio de lo memorístico y con muy poco espacio para los procedimientos, lo que indica la prevalencia de un tipo de enseñanza tradicional y academicista. Por todo ello, los mismos autores argumentan hay que ir más allá pues la comprensión de la Historia “implica otros elementos y está relacionada con unos complejos procesos de pensamiento histórico” (Gómez et al., 2015, p. 53).

En este sentido, hay que destacar el trabajo de Santisteban, González y Pagès (2010), quienes proponen un modelo conceptual que ayuda a establecer las competencias fundamentales relacionadas con la formación del pensamiento histórico (ver [anexo 5](#)), que se pueden estructurar en cuatro tipologías de conceptos que su vez están interconectadas: en primer lugar, la *representación histórica*, que se manifiesta esencialmente a través de la narración y la explicación histórica. El valor de la narración en la educación es incuestionable y constituye la manera más común de representar la Historia, pues confiere un significado, una jerarquía y un orden temporal a los hechos históricos, por lo que debe ser el punto de partida para después introducir formas más complejas de representación histórica, como es el caso de las explicaciones históricas, de carácter causal e intencional (Santisteban, 2010). En este caso, se hace necesario introducir los hechos, escenarios y personajes históricos como parte de una trama coherente de la representación. Pese a que las formas de representación recién expuestas son condiciones necesarias, no son suficientes para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes (Plá, 2005), por lo que es necesario la obtención de otras competencias que se explicarán a continuación.

Así pues, el segundo concepto importante en la construcción del pensamiento histórico es la *imaginación histórica*, que a su vez es uno de los instrumentos de la narración histórica y que está relacionado con el desarrollo de capacidades para la empatía a partir del análisis histórico. La empatía ayuda a imaginar cómo era un determinado contexto histórico y a comprender las motivaciones de las personas del pasado, que ahora nos pueden parecer carentes de sentido (Santisteban, et al., 2010; Doñate y Ferrete, 2019). Por ejemplo, no se puede transmitir a los estudiantes simplemente que Hitler fue *malo*, sino que hay que ayudar a descubrir por qué motivos o desde qué evidencias se tiene esa consideración.

En tercer lugar, la *interpretación histórica*, que se refiere principalmente al trabajo a partir de las fuentes como un elemento central en el proceso enseñanza-aprendizaje ya que:

[...] ayuda a superar la estructura organizativa de los libros de texto; permite conocer la historia más próxima, pero también establecer relaciones con otras realidades; genera un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible; facilita que el alumnado entre dentro del contenido problemático de la disciplina; ponen en juego el concepto de objetividad frente al manual o al texto historiográfico; permite contemplar aquello que pasó en una especie de “estado natural” y pone en contacto directo al alumnado con el pasado; facilitan el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia; diversifica el proceso de enseñanza y aprendizaje y favorece la riqueza de las experiencias. (Santisteban, et al., 2010, p. 4)

Asimismo, Santisteban (2010), afirma que la *interpretación histórica* es una competencia que requiere de tres tipos de procesos: “a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; c) la comprensión del proceso de construcción de la historia” (p. 49). En la misma línea, Gómez, Ortuño y Molina (2014) afirman: “Saber trabajar con interpretaciones en lugar de certezas implica desarrollar un pensamiento crítico sobre las diferentes formas en las que los grupos humanos perciben los ritmos de cambios y permanencias a lo largo del tiempo” (p. 10).

Por último, se encuentra el concepto de *conciencia histórico-temporal*, que se trata de un aspecto trascendental en la formación del pensamiento histórico ya que en su formación se sintetizan todas las competencias anteriormente mencionadas, es decir, tiene un desarrollo paralelo a la narración, imaginación e interpretación histórica (Santisteban, 2017). Siguiendo al teórico sueco Jörn Rüsen (2007), uno de los máximos especialistas en esta cuestión, Santisteban et al. (2010) describen la conciencia histórico-temporal como “la construcción del sentido de la experiencia del tiempo para interpretar el pasado, en orden de comprender el presente y anticipar el futuro”. Es decir, la conciencia histórica ayuda a comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro, que constituyen las tres categorías de la temporalidad humana. De ahí la importancia de potenciar la capacidad de análisis y relación en alumnado a partir del análisis multicausal y de la comparación de situaciones análogas con el objetivo de detectar cambios y continuidades en el tiempo y así proyectar escenarios futuros.

Todos los aspectos previamente señalados sitúan la práctica de la simulación histórica, teatralización, gamificación, etc., como estrategias óptimas para trabajar en el aula la problematización de contenidos históricos.

2.2.3. La prensa como recurso didáctico

Dentro de esta aproximación didáctica que se presenta, se considera oportuno introducir el propio enfoque que particulariza este trabajo a través del recurso empleado: la prensa. El uso didáctico de la prensa está muy conectado con los aspectos metodológicos que se acaban de fundamentar. En primer lugar, es necesario enfatizar la importancia de la prensa como recurso para estudiar la Historia, ya que se trata de una fuente histórica primaria en la que se relatan determinados acontecimientos históricos, pero que, sobre todo, permite analizar aspectos de la propia época en que se produjo. Como señala Tuñón de Lara (1973), “la prensa es, en sí misma, objeto de una historia y fuente a la vez” (en Hernández Ramos, 2016, p. 466).

Pese a que han existido muchas dudas en cuanto a la validez de la prensa como fuente historiográfica, a partir de los años cincuenta del pasado siglo los investigadores coincidieron en tomar conciencia de la importancia del periódico como reflejo de la historia inmediata, capaz de informar y también de formar opiniones (Saiz, 1996). Sin embargo, para afrontar su tratamiento, se requiere de espíritu crítico y del conocimiento del contexto en el que se ubican las publicaciones estudiadas (Hernández Ramos, 2017). En este sentido, Kayser apuntó:

Para el establecimiento de la verdad histórica, cada periódico aporta su propio material. Se trata de elementos fragmentarios, disociados, necesariamente simplificados, raramente objetivos, de una realidad siempre compleja. Aunque se puede cuestionar como fuente única, es una fuente complementaria de primer orden. El material que contiene (información, artículo, ilustración) tiene un valor en el marco en que esta documentación se sitúa: su significado no es completo si no va acompañado por un análisis del contexto en el que intervienen otros elementos, su origen, su situación, su presentación, así como los objetivos políticos y económicos del periódico (Kayser, 1957, en Saiz, 1996, p. 133)

De esta forma, el análisis de la prensa como fuente histórica se configura como un proceso complejo pues su contenido siempre se verá determinado por diferentes factores relacionados con el contexto en que se ha producido. Por ello, hay que alejarse de la idea de que los medios son un *reflejo* de la realidad, pues más bien la *construyen*, tal como defienden los teóricos del construccionismo social. Entre ellos, la autora Gaye Tuchman (1978) postula su metáfora de la ventana, a través de la cual explica que las noticias son un marco (“news as frame”) que se posa sobre el mundo, cuya vista depende del tamaño de la ventana, de si los cristales son opacos o transparentes o de su orientación. Esta metáfora, según Califano (2015), “permite negar la presunta neutralidad de los medios de

comunicación, ya que estos habilitan ciertas miradas sobre una escena mientras que obturan otras” (p. 64). Por todo ello, la prensa se configura como un recurso de incuestionable potencial didáctico ya que fomenta la adquisición de destrezas relacionadas con la búsqueda y tratamiento de la información, así como el análisis y la interpretación (contrastar puntos de vista, detectar sesgos ideológicos a través del lenguaje...), con el objetivo de extraer conclusiones propias y fundamentadas. De este modo, estimula el desarrollo de una habilidad tan importante como la comprensión lectora en un mundo como el actual en el que cada vez prevalece en mayor medida lo visual –Sartori (1997) afirma que hemos pasado de ser *Homo Sapiens* a ser *Homo Videns*–, lo cual a su vez repercute en el desarrollo de habilidades comunicativas escritas y orales. Siguiendo a Hernández Cardona (2007), citado por Dalmau (2014):

Habituarse a los alumnos a la lectura de prensa, sobre todo el periódico, es fundamental, ya que sigue siendo una fuente de información que se puede consultar reflexivamente y de manera controlada a diferencia de la radio o la televisión. El lector toma su tiempo, ordena la lectura de noticias según el grado de interés y puede releer en profundidad y a voluntad. (p.15)

Así pues, el uso de la prensa contribuye a ejercitar en el alumnado el sentido crítico con respecto al cúmulo de informaciones recibidas en un contexto de sobrecarga informativa o *infoxicación*, lo cual es una parte básica para la construcción de una sociedad más consciente, culta, tolerante y, en definitiva, libre (Vargas, 2009).

Por otro lado, cabe añadir que la prensa es una fuente exclusiva de la Historia Contemporánea, lo cual la convierte en un excelente medio para el estudio del currículo de 4º de ESO, entre ellos el tema en el que se enmarca la propuesta didáctica de este TFM, el periodo de entreguerras. Además, su permanencia hasta la actualidad y su accesibilidad hacen idóneo su uso para problematizar el presente ya que permite establecer analogías. En este sentido, no se puede obviar la profunda influencia que los medios de comunicación de masas, como fenómeno exclusivo de la contemporaneidad, han ejercido en nuestra sociedad a nivel político, económico y cultural. Realmente, no se podría comprender el mundo actual sin tener en cuenta su influjo. No es extraño, por tanto, que se haya considerado a los medios como el “cuarto poder” (Galán Gamero, 2014).

Por último, cabe remarcar la importancia de acercar al alumnado a la prensa en su formato físico con el objetivo de que sea apreciada como un producto cultural que persiste en nuestros días después de más de tres siglos de historia y que posiblemente se encuentre en la recta final de su existencia, debido al creciente protagonismo de los medios

digitales. Esto se relaciona con el desarrollo de una de las competencias propias de las ciencias sociales, la referente a la conciencia y expresiones culturales.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo principal

El principal propósito del trabajo es utilizar la prensa como un recurso didáctico que acerque al alumnado de 4º de la ESO al periodo de entreguerras (1919-1939) desde un punto de vista ideológico a través de la simulación histórica. Es decir, aproximarse a los diferentes acontecimientos del periodo desde una perspectiva multifocal a partir de una comparativa entre las diferentes posturas ideológicas imperantes en dicha época, con el fin de que los alumnos comprendan cómo cambia la información sobre un mismo hecho en función del punto de vista desde el que se aborda. Esto permite activar el pensamiento crítico y la capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprender de forma más plural y abierta los procesos históricos, así como generar aprendizaje significativo restando peso a metodologías tradicionales como la memorización –aunque también es necesaria, de hecho se le da un espacio en este ejercicio a través de la fase expositiva– y poniendo el foco en la construcción de conocimiento por parte del estudiantado.

3.2. Objetivos específicos de la propuesta

1. Acercar al alumnado a una fuente histórica primaria como la prensa para el estudio del periodo de entreguerras.

Este objetivo es muy importante ya que, pese a estar cargada de intencionalidad por su sometimiento a intereses e ideologías políticas y económicas, la prensa debe considerarse una fuente histórica primaria por ser reflejo de la época en que se realiza, como se ha detallado en la fundamentación teórica. Por este motivo, a nivel curricular, se pueden trabajar todos los contenidos del tema ya que existe prensa histórica sobre todos los acontecimientos citados.

Por otro lado, se puede relacionar con todos los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, pero de forma más específica con el primer criterio de evaluación (“Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del período de entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa”) con sus estándares de aprendizaje evaluables (“1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia; y 1.2. Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las

crisis financieras de 1929 y de 2008”) ya que se sigue produciendo prensa en la actualidad lo cual permite establecer comparaciones entre el pasado y el presente.

En cuanto al ámbito competencial, hay que destacar su evidente relación con las propias de las ciencias sociales, es decir, competencia social y cívica (CSC) y conciencia y expresiones culturales (CEC) ya que la prensa como medio de comunicación acerca la realidad sociocultural histórica y actual a la ciudadanía. Asimismo, también se ven involucradas competencias transversales como la lingüística (CCL), por el trabajo que implica a nivel de lenguaje verbal (lectura y redacción) e icónico (imágenes, simbología, publicidad...), y la competencia digital (CD) ya que la mayoría de prensa histórica está digitalizada y es accesible además de que casi todos los diarios actuales tienen su versión electrónica y muchos son nativos digitales.

2. Conocer los principales argumentos que sostenía cada ideología y su justificación.

Al igual que los anteriores, a nivel curricular se abarcan todos los contenidos y se relaciona con todos los criterios de evaluación, especialmente el tercero (“Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa. El caso de Italia y Alemania”), pues el surgimiento del fascismo no se puede entender sino como una reacción ante las democracias y el marxismo. Por otro lado, se trabajan especialmente las competencias específicas de las ciencias sociales y la competencia lingüística.

3. Aprender sesgos ideológicos en las informaciones de las fuentes primarias, en este caso de la prensa, mediante el aprendizaje de la propia generación de dichos sesgos.

A nivel curricular, igualmente se abarcan todos los contenidos y se puede relacionar igualmente con todos los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables antes mencionados, si bien guarda especial vinculación con el 1.1. (“Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas historiográficas de distinta procedencia”). Por otro lado, a nivel competencial es muy interesante ya que no solo se activan las competencias de las Ciencias Sociales (CSC y CEC), sino también las competencias para aprender a aprender (CPAA) y lingüística (CCL) ya que el hecho de trabajar la empatía histórica obliga a pensar y sentir desde una perspectiva diferente a la propia, con lo cual hay que aprender a deshacerse de los paradigmas que componen nuestra visión del mundo para adaptarse y generar un nuevo discurso.

3.2.1. Objetivos curriculares

3.2.1.1. Objetivos de etapa

En el currículo básico de la ESO se especifica que durante esta etapa se contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan (Real Decreto 1105/2014, pp. 176-177):

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática;
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal;
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer;
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos;
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación;
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia;
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades;

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura;

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural;

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

3.2.1.2. Objetivos de área

Según especifica el currículo básico de la ESO, la materia de Geografía e Historia persigue los siguientes objetivos:

Profundizar en los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la Educación Primaria, favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen; analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, su orientación en el futuro, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad. (Real Decreto 1105/2014, p. 297)

3.2.2. Objetivos conceptuales

- Comprender el impacto de la Primera Guerra Mundial a nivel político y económico en los países occidentales.
- Identificar algunos de los cambios sociales y culturales más importantes que se produjeron durante las décadas de 1920 y 1930.
- Explicar las causas y consecuencias de la crisis del 29.
- Explicar las causas y consecuencias del ascenso de los totalitarismos.
- Entender cómo y por qué llegaron al poder el partido fascista en Italia y el partido nazi en Alemania.
- Identificar los mecanismos utilizados por los estados totalitarios para perpetuarse en el poder.
- Conocer las características del contexto europeo de los años 30 que generaron el caldo de cultivo para el comienzo de una segunda contienda mundial.
- Comprender qué situaciones y qué tipo de contextos sociopolíticos posibilitan la aparición de ideologías radicales.

- Detectar las similitudes y diferencias del periodo de entreguerras y la actualidad vista desde la crisis de 2008.

4. METODOLOGÍA

4.1. Criterios metodológicos

Dentro de los principios metodológicos en los que englobamos este trabajo, cabe destacar como punto de partida los siguientes:

- Partir del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos al desarrollo de la acción didáctica.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización de sus conocimientos previos y de la memorización comprensiva.
- Promover que los discentes adquieran un mayor grado de protagonismo en la construcción del conocimiento.
- Posibilitar que los alumnos y las alumnas realicen aprendizajes significativos por sí solos a través de la indagación y el descubrimiento (“aprender a aprender”).
- Favorecer situaciones en las que los alumnos y alumnas deban actualizar sus conocimientos y modificar sus esquemas de pensamiento.
- Proporcionar situaciones de aprendizaje motivadoras.
- Fomentar el trabajo colaborativo.
- Impulsar actividades que permitan considerar diferentes puntos de vista e interpretaciones de los problemas con el fin de desarrollar actitudes en el alumnado como el espíritu crítico y la tolerancia, así como fomentar actitudes empáticas.
- Fomentar el desarrollo de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la argumentación en público y la comunicación audiovisual.
- Activar el ámbito emocional del estudiantado a través de la empatía histórica.
- Fomentar el análisis multifocal y el aprendizaje analógico para motivar una mejor comprensión del tiempo histórico, así como de los cambios y pervivencias que nos llevan hasta el presente.
- Respetar la individualidad de los alumnos.
- Transmitir el principio de globalidad por el cual se debe aceptar la pluralidad y la diferencia como partes elementales de una sociedad cuya dinámica se ve determinada por las actuaciones de todos.
- Relacionar los contenidos históricos a enseñar con las cuestiones socialmente relevantes del presente del alumnado.

4.2. Estrategias metodológicas

Hay que recordar que esta propuesta didáctica parte de la problematización del presente y, a raíz de ello, de la necesidad de comparar fuentes y de tener en cuenta los múltiples puntos de vista para interpretar la información, con lo cual el análisis de la carga ideológica es una cuestión central. Para ello, se considera pertinente el uso de una serie de estrategias de enseñanza, integradas en una metodología activa, basadas en la *participación, interacción y cooperación*, que facilite la construcción social del conocimiento y, en definitiva, un aprendizaje significativo (Quinquer, 2004).

Así pues, hay que destacar que, bajo el paraguas del paradigma constructivista, se opta por el trabajo colaborativo como método que permite concebir a los alumnos como los protagonistas de la actividad, a la vez que el docente cambia su rol tradicional de mero transmisor al de guía y facilitador del proceso. Este tipo de estrategias están teniendo cada vez más cabida y son el centro de la acción de metodologías como por ejemplo *Design for Change*, que ya se pone en práctica en numerosos centros educativos en todo el mundo con gran eficacia. En este sentido hay que destacar también la apuesta por una metodología indagatoria “basada en la observación, la experimentación, la argumentación y el razonamiento” (Avilés, 2011), en decir, que fomente el *aprender haciendo*, lo cual se relaciona directamente con la competencia clave curricular de aprender a aprender. Por ello, será fundamental la libertad de elección del alumnado a la hora de usar diferentes recursos y materiales previamente facilitados por el profesorado.

De igual forma, se considera pertinente el uso de la simulación histórica, lo cual posibilita la recreación de situaciones en las que el alumnado debe ponerse en la piel del “otro” para defender una determinada ideología. Esto también permitirá trabajar capacidades relacionadas con la imaginación y la empatía histórica para intentar comprender los puntos de vista de personas de otros tiempos, así como destrezas para la representación histórica y habilidades para la interpretación de fuentes históricas (Gómez et al., 2015; Doñate et al., 2019). Como se ha explicado en la fundamentación teórica, las competencias de imaginación e interpretación histórica son fundamentales para el desarrollo del pensamiento histórico, que se prioriza frente a la capacidad de memorización. Si bien, hay que aclarar que esta última no se descarta por completo ya que también desempeña un papel importante a la hora de realizar exposiciones orales, que constituirán asimismo una parte de la actividad. Este método expositivo se relaciona a su vez con el desarrollo de las competencias en comunicación lingüística, las cuales se fortalecerán a través de otros métodos como los ensayos escritos y los debates, que

potencian la capacidad de argumentación y que también se plantean como complemento a la actividad.

4.3. Contextualización de la actividad

4.3.1. Ámbito de aplicación

La propuesta didáctica sobre la que versa el presente TFM se ha puesto en marcha en la clase de 4º ESO C del Colegio Zola de las Rozas, en la Comunidad de Madrid, durante el periodo de prácticas del Máster de Profesorado en la especialidad de Geografía e Historia. En esta clase hay un total de 30 alumnos, sin embargo, debido a la necesidad de distancia interpersonal impuesta por la normativa del centro (Colegio Zola Las Rozas, 2020) en el contexto de la pandemia de Covid-19, se ha recurrido al formato semipresencial. Esto implica la división en dos subgrupos (A y B) de 15 alumnos que irán alternando su estatus (presencial-online) cada tres sesiones. En cuanto al seguimiento en vivo de las clases por parte de los alumnos que están en sus casas, se utiliza la aplicación Google Meet, cuyo enlace se encuentra disponible de forma permanente en el tablón de Google Classroom, herramienta didáctica que constituye la principal vía de comunicación fuera del aula entre profesor y alumnos. Sin embargo, en esta situación excepcional, cobra aún más importancia ya que sirve para mantener el contacto, facilitar materiales y recursos y supervisar la actividad del alumnado que, pese a no estar en el aula físicamente, sí lo está de forma virtual.

4.3.2. Justificación curricular

La propuesta de actividad se ciñe a los contenidos, competencias, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje definidos en el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, establecido por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Este currículo se enmarca todavía en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), ya que la legislación vigente desde enero de 2021 es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), pero las modificaciones curriculares no llegarán hasta el curso 2022-2023, según especifica su calendario de implantación.

4.3.2.1. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

El periodo de entreguerras forma parte de los contenidos de la asignatura de Geografía de Historia en 4º ESO, ya que siguiendo el currículo se corresponde con el Bloque 5 del curso denominado “La época de ‘Entreguerras’ (1919-1945)” (Real Decreto 1105/2014, p. 302).

Esta cronología se modificará ya que este periodo realmente finaliza en 1939 y los años venideros se corresponden con el siguiente bloque, el relativo a la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Así pues, los contenidos concretos que fija el currículo son los siguientes: La difícil recuperación de Alemania; El fascismo italiano; El *crash* de 1929 y la Gran Depresión; El nazismo alemán; La II República en España; y la Guerra Civil Española.

La acción didáctica que presentaremos en las próximas páginas se centra en los años 1929 y 1933, sobre los cuales los alumnos tendrán que diseñar portadas históricas a modo de anuario destacando los hechos –o en este caso “noticias”– más relevantes. Su elección se explica por la especial relevancia histórica que tuvieron, en el marco del periodo de entreguerras, diferentes acontecimientos acaecidos durante dichos años, destacando principalmente el Crac de la Bolsa de Nueva York en 1929 y el ascenso de Adolf Hitler al poder en Alemania en 1933. No obstante, en las portadas se podrán incluir efemérides recordando hechos pasados (por ejemplo, con motivo de un aniversario) con lo cual también se pueden tratar los contenidos de la unidad previos a 1929. De esta forma, el único contenido curricular que no se tratará explícitamente en la actividad será la Guerra Civil Española por su posterioridad cronológica a 1933, aunque sí sus causas. Asimismo, se tratarán contenidos previos, del bloque 4, ya que la introducción de la perspectiva comunista obliga a recordar los antecedentes referidos a la Revolución Rusa, así como las consecuencias de la firma de la Paz de Versalles. Esto permite dar amplitud al temario y no centrarse en un acontecimiento puntual para entenderlo de forma aislada, sino utilizar varios que además se puedan relacionar entre sí, lo cual contribuye a una mejor comprensión del proceso histórico en conjunto. Desde el punto de vista didáctico ofrece un escenario de análisis muy interesante que permite estudiar antecedentes y consecuencias de un hecho histórico empleando las herramientas propias de análisis histórico, a través del acercamiento a los factores multicausales, cambios y pervivencias, etc. para explicar la realidad. Es importante que los estudiantes no conciban la explicación histórica como un axioma sino que aprenda a preguntarse el porqué de los hechos, estableciendo correctamente las relaciones causa-efecto, siendo conscientes de que un hecho puede tener más de una causa o más de una consecuencia y que determinados hechos pueden ser causa a la vez que consecuencia, en sucesiones temporales ininterrumpidas. (Prats y Santacana, 2011)

Hay que tener en cuenta que la actividad se ha plantado de manera que los alumnos, organizados en seis grupos de cinco integrantes, tengan a su disposición una serie de opciones de acontecimientos (de 1929 o de 1933, dependiendo de a qué subgrupo pertenecen) entre los cuales pueden elegir. Es decir, no es obligatorio que traten todos los

contenidos del tema en la misma portada de periódico, sino que se da cierta libertad de enfoque al alumnado, ya que como periodistas de la época es sensato que sean ellos mismos quienes elijan cómo quieren que sea su periódico, en función de sus intereses, que estarán determinados por su contexto espacio-temporal y su perspectiva ideológica. No obstante, sí se ofrecerán acontecimientos que abarcan todos los contenidos del Bloque 5, así como otros del bloque 4. Asimismo, habrá ciertos acontecimientos de especial relevancia que serán de obligado tratamiento en cada uno de los años, con el fin de asegurar su comparación ideológica cuando todos los grupos hayan expuesto su trabajo ante la clase: en 1929 será obligatorio tratar el Crac de la Bolsa y la toma de Stalin del poder absoluto en la URSS con la consiguiente expulsión de Trotsky; y en 1933 será obligatorio tratar la puesta en marcha del New Deal y la toma del poder de Adolf Hitler.

Asimismo, los contenidos de este bloque temático se evalúan en función de unos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables concretos, los cuales se presentan de forma conjunta a continuación adaptados una vez expuestas las consideraciones en torno a los contenidos que trata la actividad:

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> -La Revolución Rusa -Las consecuencias de la firma de la Paz -La difícil recuperación de Alemania -El fascismo italiano -El crash de 1929 y la Gran Depresión -El nazismo alemán -La II República en España -La Guerra Civil española 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa. 2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente. El caso de España. 3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa. Los casos de Italia y Alemania. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. 1.2. Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008. 1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer 2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española. 3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.

Tabla 1. Elaboración propia basada en una adaptación de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del currículo básico de la ESO establecido por el Real Decreto 1105/2014 referentes al bloque 5 ('La época de Entreguerras') de Geografía e Historia en 4º ESO

4.3.2.2. Competencias

Desde el punto de vista competencial, la actividad pretende trabajar todas las competencias clave para el aprendizaje permanente recogidas en la recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo, si bien no todas se desarrollarán de igual medida por las características propias de la asignatura de Geografía e Historia. En cualquier caso, tomando como base a los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, es una prioridad fomentar el desarrollo personal, social e intelectual del alumnado en esta etapa educativa a través de actividades como la propuesta en este TFM.

En primer lugar hay que destacar las específicas de las Ciencias Sociales, como son la competencia social y cívica (CSC) y la competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC). En el caso de la primera (CSC), el trabajo contribuye a su adquisición ya que facilita la comprensión de la realidad social, tanto histórica como actual, y dota a los alumnos de conocimientos, capacidades y actitudes para participar de forma activa en la sociedad. En cuanto a la segunda (CEC), se trabaja su adquisición ya que implica conocer, comprender, apreciar y valorar diferentes manifestaciones culturales con espíritu crítico y con una actitud abierta y respetuosa. En las dos competencias mencionadas, hay que añadir que la experiencia vivida desde el punto de vista del “otro” que se propone en esta actividad a través de la simulación y la empatía histórica, contribuye a inculcar valores de tolerancia y respeto en el alumnado, alimentando a su vez el pensamiento crítico.

Por otro lado, habría que destacar otras competencias que se ponen en práctica a través de la actividad: la competencia para aprender a aprender (CPAA), ya que se trabaja la capacidad de los alumnos de investigar y buscar información en otras fuentes más allá de sus recursos habituales como los apuntes de clase, lo cual contribuye al aprendizaje por indagación, así como buscar respuestas ante problemas o situaciones que puedan plantearse tomando conciencia de los propios procesos de conocimiento, lo cual fomenta un aprendizaje cada vez más autónomo y eficaz; la competencia digital (CD) también forma parte del proceso ya que se fomenta el desarrollo de sus destrezas digitales, por un lado desde el punto de vista creativo, lo cual requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico y en consecuencia de las principales aplicaciones informáticas. Asimismo supone la búsqueda de información –en cualquiera de sus formas– a través de las actuales tecnologías de la información y comunicación (TIC), con lo cual también es fundamental que los alumnos sean capaces de efectuar la selección de dicha información con rigor y espíritu crítico, a través del contraste de fuentes.

Además, hay que hacer referencia a la competencia en comunicación lingüística (CCL), ya que se trabaja el lenguaje verbal, específicamente de carácter periodístico, a partir de la redacción de las portadas de periódico, pero también a partir de la exposición oral, pero también el lenguaje no verbal pues será necesario trabajar con imágenes y con otros lenguajes icónicos, simbólicos y de representación. Y, por último, hay que mencionar el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE), ya que trabajar en grupo implica desarrollar capacidades de planificación, gestión, negociación, toma de decisiones, liderazgo, delegación, sentido de la responsabilidad, autoconfianza, evaluación y autoevaluación; de forma añadida, el contexto de pandemia en el que nos situamos, que limita el trabajo colaborativo al ámbito online y fuera de las aulas, hace que la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas cobre especial importancia.

4.3.3. Planificación y ejecución

La actividad se concibe como parte de la Unidad Didáctica “La época de Entreguerras”, correspondiente a la tercera evaluación, para cuyo desarrollo se dispone de un total de 10 sesiones de 55 minutos cada una. No obstante, debido a la nueva normativa aplicada durante el presente curso 2020-21 que impide trabajar por equipos en el aula con el fin de respetar la distancia interpersonal recomendada por el protocolo sanitario (Colegio Zola Las Rozas, 2020), la actividad se ha llevado a cabo principalmente fuera del aula. Así pues, sólo ha sido necesario utilizar sesiones de aula para la explicación de aspectos organizativos así como para desarrollo de las exposiciones orales y los posteriores debates. De igual forma, hay que destacar que se ha optado por realizar agrupamientos de 5 alumnos ya que pese a ser un número elevado de integrantes, es todavía adecuado para el trabajo colaborativo, y además producto de la división resultan 6 equipos en total, 3 por cada subgrupo. Como en la actividad se asignarán tres perspectivas ideológicas (liberalismo democrático, marxismo y fascismo) y dos años diferentes (1929 y 1933), esta división permite que en cada subgrupo se trate un año distinto y que, dentro de cada subgrupo, cada uno de los tres equipos trate una ideología. A continuación se detalla la secuenciación que se siguió en la implementación de la propuesta didáctica:

1. Cuestionarios previos: con antelación al comienzo de la Unidad Didáctica se elaboraron dos encuestas, una de ellas para comprobar la percepción general del alumnado sobre la asignatura (cuyos resultados ya se han adelantado en el apartado 1.2 de este trabajo) y otra a forma de preevaluación sobre los contenidos elementales del tema de entreguerras.

2. Presentación de la actividad: al final de la primera sesión de la Unidad Didáctica se dedicaron unos minutos para dar a conocer al alumnado la actividad, lo cual implicó un

resumen de los objetivos principales a conseguir mediante su realización, de la dinámica de trabajo que había que establecer así como una exposición de diferentes portadas de periódicos de la época de entreguerras para que sirviesen como ejemplo. Asimismo, se pidió a los alumnos que se organizaran, bajo su criterio, en grupos de trabajo de 5 personas, los cuales debían estar formados en un plazo máximo de dos sesiones.

3. Organización de grupos y asignación de ideologías: una vez formados los agrupamientos, se llevó a cabo la asignación por sorteo de las perspectivas y años a cada equipo y subgrupo. Ese mismo día se compartió el documento guía para realizar la actividad, del que se hablará en el apartado *Materiales y recursos didácticos*.

4. Entrega de los trabajos: cada equipo debía hacerlo a través de una tarea habilitada en Google Classroom, en la cual se especificaba la fecha límite para subir los documentos, que coincidía con el día previo al comienzo de las exposiciones orales. Entre la organización de los grupos y la entrega definitiva los alumnos dispusieron de un total de dos semanas para trabajar en la actividad.

5. Exposiciones orales: las exposiciones se llevaron a cabo de forma presencial en la octava y novena sesión de la Unidad Didáctica, un día para cada subgrupo.

6. Proceso de evaluación: tanto las portadas como las exposiciones fueron evaluadas mediante rúbrica de forma simultánea en el aula.

7. Debates: con posterioridad a la realización de la actividad propuesta y para concluir la Unidad Didáctica, se utilizó una sesión para llevar a cabo debates sobre problemas históricos previamente formulados y utilizando de igual manera la metodología de roles, es decir, teniendo que adaptarse a puntos de vista (a favor/en contra) prefijados por el profesor. Además, se encargó como tarea la realización de un ensayo respondiendo a tres preguntas-problemas desde los puntos de vista asignados.

4.4. Materiales y recursos didácticos

El material didáctico que ha tenido más peso en la puesta en marcha de la propuesta ha sido el documento guía (ver [anexo 6](#)), elaborado en formato Word, que se facilitó al alumnado tras realizar la introducción de la actividad en la primera sesión. Este documento fue concebido como un pequeño libro de instrucciones que guiase al alumnado en el desarrollo de la actividad, donde se detallan de forma didáctica todos los pasos a seguir así como los criterios de evaluación. En este documento se pueden distinguir tres partes, siendo la primera de ellas la más extensa ya que se destina a explicar la parte central de la actividad y que consecuentemente más peso tenía en la evaluación, esto es, la elaboración de las portadas de periódico contextualizadas históricamente. En este apartado se realiza una introducción general a la actividad, concretándose en primer término los principales objetivos y las cuestiones organizativas, para después marcar las

pautas específicas en lo referente a la creación de las portadas. Para ello, se explicaron los aspectos periodísticos de redacción, diseño y maquetación así como los criterios de elección de las noticias. Con el fin de guiar este proceso, se facilitó una amplia lista de acontecimientos acaecidos en 1929 y 1933, todos ellos relacionados de forma directa o indirecta con el temario de la unidad, entre los cuales deberían escoger mínimo 5 para convertirlos en noticia en su portada siguiendo los estándares ideológicos de su periódico. Si bien, hay que concretar que se pautó la elección obligatoria de tres acontecimientos concretos (dos noticias y una efeméride) de cada año por su relevancia histórica y peso en el temario y porque, a posteriori, permitía una comparación directa del tratamiento que se había dado a dichos acontecimientos en cada una de las portadas. Posteriormente, el segundo apartado está destinado a explicación de las pautas de elaboración de la memoria de trabajo, que sirve para obtener una visión completa sobre el funcionamiento de los grupos y el grado de satisfacción con la actividad. Su presentación sería obligatoria junto a la portada de periódico y también contaría un porcentaje de la nota global de la actividad. A continuación, en la tercera parte, se dedica un espacio a explicar la última parte de la actividad, que consiste en la exposición oral en el aula de las portadas elaboradas por cada grupo. Finalmente, en el último apartado, se especifican las fechas de entrega y exposición así como los criterios de evaluación (que después se detallarán en el apartado 4.5. del TFM) y de calificación de la actividad de forma desglosada. En cuanto a los criterios de evaluación, se ha elaborado una rúbrica de evaluación que se adjunta al final de ese mismo documento para que los alumnos tuvieran como referencia los criterios bajo los cuales iban a ser evaluados.

Por otra parte, hay que hacer referencia a otros materiales que han sido importantes en el desarrollo de la actividad, como el cuaderno de apuntes (ver [anexo 7](#)) elaborado por el profesor responsable de la asignatura y las presentaciones de Power Point de elaboración propia (ver [anexo 8](#)). Estos materiales se utilizaron para la explicación de los contenidos de la Unidad Didáctica y constituyen la principal referencia teórica para el alumnado, debido a que el centro de prácticas apuesta por un proyecto sin libros (PSL) que enfatiza en el diseño personalizado de los materiales por parte del equipo docente con el objetivo de facilitar la comprensión del alumnado. Asimismo, se proporcionó una tabla comparativa entre las ideologías de entreguerras, también de elaboración propia, con el objetivo de aclarar sus características y rasgos diferenciales (ver [anexo 9](#)). No obstante, también desempeña un papel esencial la capacidad indagatoria de los alumnos, ya que en la lista de posibles hechos noticiosos facilitados en el documento guía había algunos que no se describían en los apuntes y por ello existía necesidad de ampliar información a través de otros canales, fomentando por tanto la búsqueda, selección e interpretación de la

información. Así pues, pese al amplio recurso que supone internet, en la parte final del documento guía se han especificado diferentes recursos para orientar y facilitar la labor del alumnado. En este sentido se ha facilitado bibliografía para profundizar en los contenidos (monografías de Martin Kitchen, Eric Hobsbawm y María Dolores Béjar), opciones de aplicaciones digitales para realizar la edición del periódico (Word, Google Documents, Canva, Genially, Adobe InDesign y Scribus) y webgrafía donde podían encontrar información complementaria o de ayuda, como la *Biblioteca Virtual de Prensa Histórica* (<https://prensahistorica.mcu.es/es/inicio/inicio.do>), un vasto archivo digital de prensa histórica que podía servir para tomar inspiración a la hora del diseño y redacción de las portadas, si bien en las últimas páginas del documento guía se exponen diferentes ejemplos de portadas de prensa de entreguerras; el portal de efemérides *hechoshistoricos.es* (<https://www.hechoshistoricos.es/>), a través del cual podían encontrar acontecimientos históricos concretos filtrando por día, mes o año y por tanto profundizar más allá de la lista facilitada por el profesorado; y por último, el material *La Prensa, un recurso para el aula* (<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/42/cd/index.htm>) elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2011 que constituye una amplia guía sobre la utilización de prensa como recurso didáctico en las aulas.

4.5. Criterios y herramientas de evaluación

Tal como defienden Gómez et al. (2015): “Si saber historia no significa memorizar hechos, fechas y datos del pasado, la evaluación del conocimiento histórico no puede limitarse a esos elementos” (p. 64). De esta forma, a la hora de evaluar se han tenido en cuenta los criterios generales de carácter curricular, a partir de los cuales se han elaborado unos criterios específicos relacionados con los planteamientos iniciales, objetivos y metodología de la actividad en su conjunto. Así pues, se presentan en primer lugar los criterios de evaluación que fija el currículo básico de la ESO (Real Decreto 1105/2014, p. 302):

1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa.
2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente.
3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.

Por otra parte, la valoración de los criterios específicos de evaluación se ha llevado a cabo a través de una metodología cualitativa basada en la observación, para lo cual se ha elaborado una rúbrica de tipo analítico (ver [anexo 10](#)) en la cual se han establecido

cuatro ítems o niveles de logro: 1 (insuficiente), 2 (suficiente), 3 (notable) y 4 (excelente). Los criterios o indicadores que se han tenido en cuenta en dicha rúbrica se categorizan en dos apartados, en función de si han servido para evaluar la elaboración de la portada de periódico o la exposición oral:

Portadas de periódico	Exposiciones orales
<ul style="list-style-type: none"> ○ Adaptación a la perspectiva ideológica ○ Coherencia histórica en el tratamiento de los contenidos ○ Claridad y corrección del lenguaje desde el punto de vista periodístico ○ Adecuación en lo relativo a la jerarquización de las noticias ○ Diseño y estética 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Organización y cooperación ○ Adaptación a la perspectiva ideológica ○ Claridad y precisión del lenguaje ○ Dominio de los contenidos ○ Fluidez y actitud

Tabla 2. Elaboración propia sobre los criterios específicos de evaluación de cada una de las partes de la actividad.

Asimismo, hay que tener en cuenta que en la memoria de trabajo cada grupo debía incluir una autoevaluación de la actividad, en la cual diesen su opinión sobre el funcionamiento interno del grupo y el grado de satisfacción general con el resultado final del trabajo. De igual forma, en este apartado, cada uno de los miembros del grupo debía valorar su rendimiento individual significando aspectos como el esfuerzo, responsabilidad, creatividad, cooperación con los demás, iniciativa, resiliencia y su papel en la resolución de conflictos que hayan podido existir. Por otro lado, cada grupo debía realizar una evaluación del trabajo propuesto por el profesor, dando su opinión con total libertad pero de forma argumentada y respetuosa y con la opción de incluir propuestas de mejora.

Así pues, los criterios de calificación de la actividad se desglosarían de la siguiente manera: la nota de la portada de periódico tendría más relevancia en el conjunto de la actividad, con un 60 % del total; la exposición oral contaría un 30 %; y el 10 % restante correspondería a la memoria de trabajo. El punto de la memoria solo se concedería en caso de que estuviese completa. Asimismo, el peso de la calificación del conjunto de la actividad en la nota final de la asignatura en la 3ª evaluación fue un 10 %, ya que hubo que adaptarse al Reglamento de Régimen Interno del Centro, en el cual se establece que los criterios de calificación en todos los cursos de ESO son “50 % examen de evaluación y 50 % controles, realización de tareas, esfuerzo, implicación del alumno/a en el aprendizaje,

motivación, trabajo cooperativo, participación en actividades de aula, complementarias y externas al Centro” (Colegio Zola Las Rozas, 2020, p. 25). De esta forma, la actividad formó parte del 50 % que supone el conjunto de trabajo de aula y no pudo tener más ponderación ya que había más actividades objeto de evaluación correspondientes a otras unidades didácticas y consecuentemente la nota se tuvo que repartir.

Por último, es importante mencionar que de forma previa a la puesta en marcha de la Unidad Didáctica se elaboró, a modo de preevaluación, un cuestionario de ideas previas sobre el periodo de entreguerras (ver [anexo 11](#)), cuya estructura se basaba en un total de 22 preguntas tanto de carácter cerrado (tipo test) como abierto (redacción) que trataban cuestiones elementales del temario. El objetivo de su formulación era medir la evolución del aprendizaje tras la obtención de los resultados finales de la actividad.

5. RESULTADOS

5.1. Actividad didáctica

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la evaluación de la acción didáctica detallada, desde un punto de vista analítico.

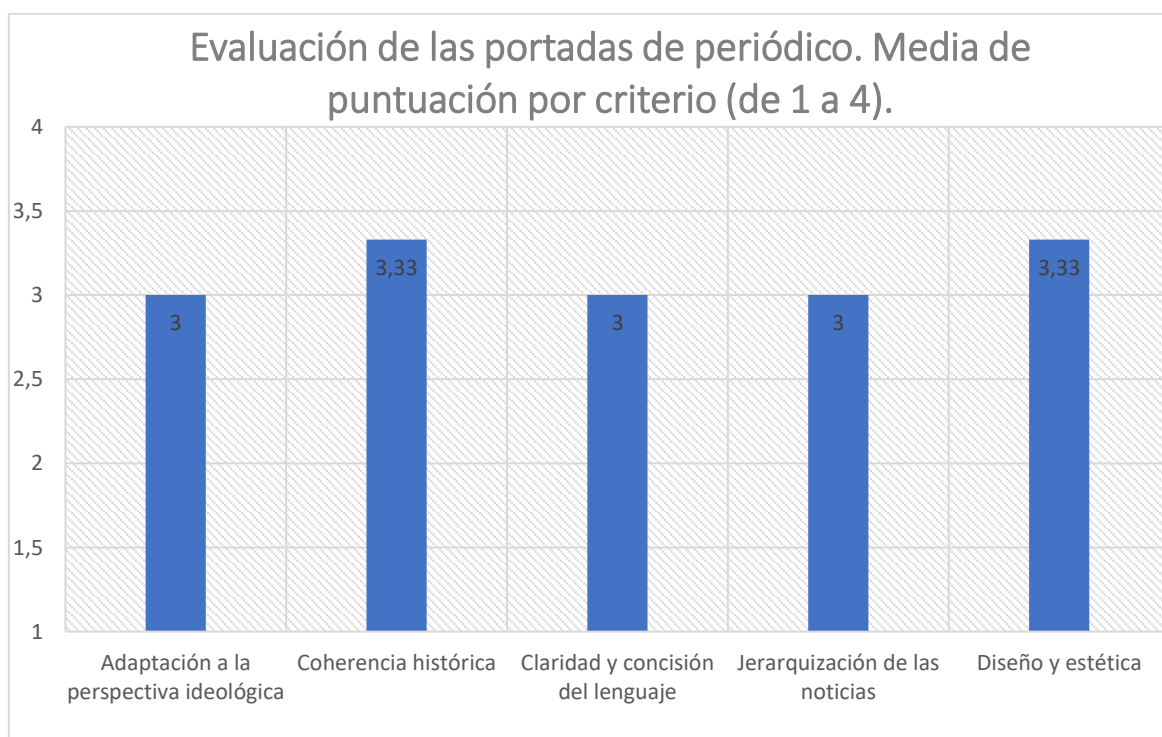


Figura 1. Resultados de la evaluación de las portadas de periódico según criterios de evaluación específicos. En cada ítem de evaluación se valora la media de los seis trabajos presentados.

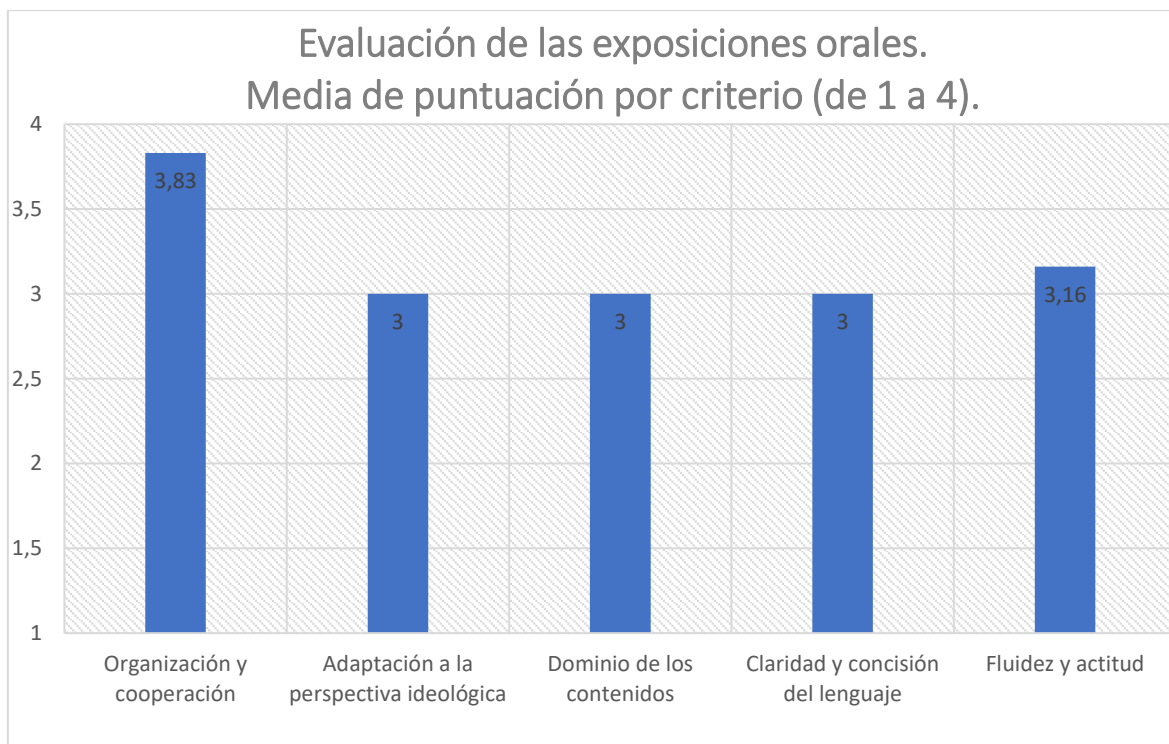


Figura 2. Resultados de la evaluación de las exposiciones orales según criterios de evaluación específicos. En cada ítem de evaluación se valora la media de los seis trabajos presentados.

Además, se considera adecuado mencionar otros aspectos que no reflejan los criterios de evaluación específicos detallados en la rúbrica, en este caso sobre las portadas de periódico elaboradas por los alumnos (ver [anexo 12](#)), los cuales se disponen de forma ordenada en la siguiente tabla:

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6
Tiempo dedicado a la elaboración de la portada	1 día	2 días	2 días	3 días	1 día	Sin especificar
Nº de noticias tratadas	5	6	6	5	5	10
Nº de elementos publicitarios tratados	4	2	0	1	1	0
País escogido como sede del periódico	España	España	España	URSS	España	Sin especificar

Herramienta para maquetar la portada	Microsoft Word	Microsoft Word	Google Documents	Google Documents	Google Documents	Google Documents
---	----------------	----------------	------------------	------------------	------------------	------------------

Tabla 3. Elaboración propia sobre algunas características resultantes del proceso de creación de las portadas.

Así pues, analizando los resultados categoría por categoría, hay que destacar: el tiempo medio dedicado a la elaboración de la actividad ha sido de 1,8 días, sin tener en cuenta al grupo 6, que no ha entregado la memoria de trabajo con lo cual no se puede especificar; se han tratado en total 6,16 noticias y 1,16 elementos publicitarios de media por grupo; cuatro de los seis grupos (66 %) han escogido a España como sede del periódico, con la única excepción del grupo 4, que eligió la URSS, además del grupo 6, que no especificó la sede; y por último, destaca el uso de herramientas conservadoras como Google Documents (67 %) y Word (33 %) para el diseño de las portadas.

5.2. Cuestionarios

Vistos los resultados de la actividad, es importante recordar los resultados que los alumnos obtuvieron en el cuestionario de ideas previas sobre los contenidos de la Unidad Didáctica, que se presentan resumidos cuantitativamente en este gráfico.

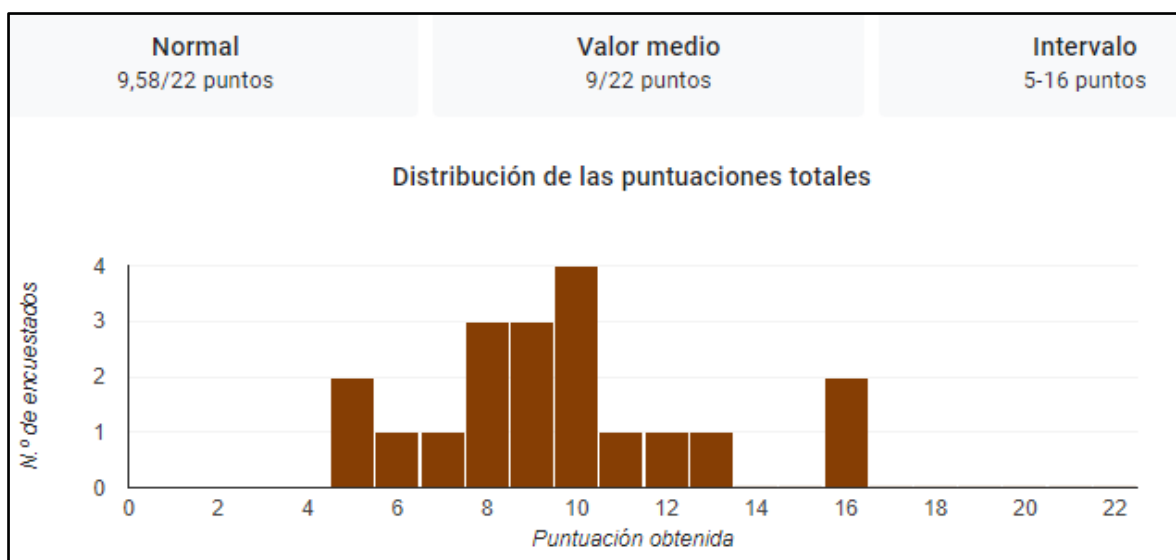


Figura 3. Resultados de la encuesta de ideas previas sobre el tema de entreguerras.

Al respecto, se debe indicar que se consiguió la muestra de 19 alumnos, es decir, un 63 % del total de la clase. Como se observa, la puntuación media (9,58 sobre 22) no alcanza los 11 puntos que marcarían el aprobado. Las preguntas que se plantearon el cuestionario fueron las siguientes:

- Respuesta cerrada:
 - El periodo de entreguerras en Europa se caracteriza por la crisis política, económica y social (V/F)
 - Adolf Hitler llega al poder en Alemania por la vía legal (V/F)
 - ¿Cuál de estos países introdujo antes el sufragio femenino? (Estados Unidos, Reino Unido, Rusia o España)
 - ¿Qué país resultó más afectado por los Tratados de Versalles? (Italia, Alemania, Francia o EEUU)
- Respuesta abierta:
 - ¿Cómo se conoce popularmente a la década de 1920-29 en Estados Unidos?
 - Modelo económico defendido por los estados fascistas.
 - Identifica al siguiente personaje histórico (fotografía de Joseph Goebbels)
 - ¿En qué año se instauró la II República en España?
 - Identificación de fotografía histórica (Marcha sobre Roma)
 - Cita tres características de la ideología nazi.
 - ¿Qué entendemos por nacionalsocialismo?
 - ¿Cómo se denomina el plan puesto en marcha por el gobierno estadounidense para combatir los efectos de la Gran Depresión?
 - Además del fascismo, ¿qué otras dos ideologías políticas predominantes se pueden distinguir en el mundo de entreguerras?
 - Indica la cronología exacta del periodo de entreguerras
 - Define totalitarismo.
 - ¿En qué país surge el fascismo?
 - ¿Qué importante acontecimiento tuvo lugar en octubre de 1929 en Estados Unidos?
 - ¿Por qué motivo es encarcelado Adolf Hitler en 1923?
 - ¿Qué es el Mein Kampf?
 - Sitúa cronológicamente la Guerra Civil Española.
 - ¿Qué régimen político existió en Alemania desde el final de la I GM hasta el ascenso de los nazis al poder?

Analizando los resultados de forma cualitativa, se observa que las principales fortalezas del alumnado en el tema de entreguerras giran en torno a contenidos factuales, por ejemplo, situar cronologías o reconocer personajes, especialmente Adolf Hitler. Sin

embargo, las debilidades son evidentes en lo conceptual, principalmente en lo referente a la definición o identificación de las ideologías.

Por otro lado, ya de forma posterior a la realización de la actividad, cabe señalar brevemente los resultados que derivaron de las autoevaluaciones de cada grupo y de las opiniones que cada uno de ellos formularon acerca de la actividad propuesta (ver [anexo 13](#)). En este sentido, hay que destacar la buena valoración general que los grupos han realizado sobre su funcionamiento interno, lo que se ha debido principalmente a la facilidad de organización y relación con los compañeros, repartiendo tareas de manera equitativa, asumiendo roles en función de sus habilidades y compartiendo opiniones. La única excepción la ha representado el grupo nº 5, que destaca dificultades a la hora de organizarse refiriéndose a problemas de comunicación entre los integrantes. En lo concerniente a las opiniones de los alumnos sobre la propuesta, existe unanimidad a la hora de señalar los puntos positivos de haber realizado el trabajo, que consideran ameno, original, dinámico y que, según argumenta el grupo nº 4, les ha servido “para trabajar la empatía”. Incluso el grupo nº 5, que antes se mencionaba por sus debilidades a la hora de organizarse, destaca que “a pesar de eso el trabajo sí que nos ha parecido entretenido y hemos aprendido bastante”.

Por último, no se puede olvidar hacer mención a los aspectos más significativos de los resultados de la encuesta de percepción previa, que ya se adelantaron brevemente en el apartado 1.2 y se pueden ver detalladamente en el [anexo 3](#). En primer lugar, se concluía que Historia es una asignatura que la gran mayoría (81 %) considera interesante o muy interesante; además, la gran mayoría (77 %) también opinaba que les ayuda bastante o mucho a entender el mundo en el que viven y casi el 70 % de la clase considera a la asignatura como una de las asignaturas más importantes, entre las tres primeras. Con respecto a las preguntas “¿Qué te gusta más y qué menos de estudiar Historia?” y “¿Crees que hay algo que se pueda mejorar?”, en las que podían expresar libremente su opinión, las respuestas que más se repitieron fueron en la siguiente línea: en relación con la primera cuestión, se extrae que lo que resulta más atractivo son las unidades recientes, ya que ayudan a comprender mejor el presente; en cambio, las cuestiones que menos gustan giran principalmente en torno al exceso de temario y a la inutilidad de la memorizar a corto plazo. En cuanto a la segunda pregunta, quienes hicieron propuestas de mejora –aunque no todos piensan que se pueda mejorar– coincidieron principalmente en señalar aspectos metodológicos: destacan de nuevo las dudas en torno a la eficacia de la memorización en el aprendizaje, y también se hace un llamamiento a una mayor apuesta por metodologías activas, por clases prácticas que impliquen una mayor participación del alumnado.

Asimismo, apenas dos alumnos mencionan en la encuesta el aburrimiento como cuestión a mejorar, solo 5 alumnos reconocen que la asignatura se les da “bien” o “muy bien” y casi dos tercios de la clase la considera una de las tres asignaturas más importantes del curso.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

6.1. Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente

Los resultados de la actividad pueden considerarse positivos tanto desde el punto de vista académico como desde el punto de vista motivacional. En primer lugar, las evaluaciones han reflejado una puntuación media como mínimo de notable (3 sobre 4) en cada uno de los criterios seleccionados, lo cual ha contribuido a alcanzar unas muy buenas calificaciones en general ya que la nota media de la clase en la actividad, ponderando sus tres partes (portada, exposición y memoria) ha sido finalmente de 8,14 puntos sobre 10. Esto supone una diferencia notoria en comparación con el cuestionario de ideas previas, que si bien se midió de forma individual –a diferencia de la actividad didáctica, que fue colectiva–, no se alcanzó el aprobado de media y se desprendía un desconocimiento generalizado de las características de cada ideología. En cuanto a la recepción que ha tenido la propuesta en el alumnado, hay que señalar la unanimidad a la hora de expresar su satisfacción e interés, lo cual se ha traducido en una motivación que ellos mismos plasman en las memorias de trabajo y que se ha podido apreciar, por ejemplo, en el hecho de que se hayan tratado, de media, más noticias o más elementos publicitarios del mínimo exigido según las pautas, o en la emoción que sentían los alumnos durante la interpretación de los roles, esto último basándome en la experiencia vivida durante las exposiciones. Las potencialidades mencionadas demuestran la capacidad de la simulación y el trabajo colaborativo de generar aprendizaje significativo como metodologías que ponen el foco en el alumnado como protagonistas de la acción.

Sin embargo, también deben valorarse los puntos débiles. En este sentido, se debe remarcar el tiempo dedicado a la elaboración de la actividad por el alumnado (1,8 días de media) según especificaron los grupos en su diario de trabajo, lo cual es relativamente bajo comparado con las dos semanas de margen que tenían. Asimismo, se observa cierta falta de originalidad a la hora de escoger herramientas de edición y de escoger el país de sede del periódico, ya que la mayoría han optado por opciones conservadoras cuando realmente se había otorgado bastante libertad de elección. Pero, principalmente, creo conveniente destacar las debilidades a la hora de planificar y diseñar la actividad por mi parte, lo cual ha repercutido en la falta de resultados sobre algunos aspectos importantes. Así pues considero que se debería haber incidido más en la puesta en común a través de las

exposiciones y haber pautado más dichas sesiones, ya que la comparación crítica de las fuentes jugaba un papel importante en el planteamiento. Los grupos obtuvieron buenos resultados a la hora de diseñar las portadas y exponerlas bajo el punto de vista ideológico asignado, pero no se puede demostrar que captaran realmente las diferencias con las perspectivas ideológicas tratadas por los demás grupos, ya que no se llevó a cabo una prueba específica de evaluación que valorase el grado de atención y comprensión de los alumnos a las exposiciones de sus compañeros. Por este motivo, como respuesta a la toma de conciencia de ciertas debilidades en el planteamiento inicial y con el objetivo de plantear un espacio interactivo en el que poner en común los contenidos y conceptos aprendidos, se llevaron a cabo los debates guiados al final de la Unidad Didáctica (ver [anexo 14](#)).

6.2. Limitaciones del estudio

Los principales aspectos que han limitado el estudio han sido dos: el tiempo disponible para planificar y desarrollar la actividad y las condiciones originadas por la pandemia. En cuanto al tiempo, cabe señalar que la llegada al centro implicó una rápida adaptación tanto a la dinámicas del centro, del aula como del profesor-tutor. De esta forma, se me asignó una unidad didáctica y una temporalización concreta en el calendario para llevarla a cabo, pues mi llegada se produjo cuando apenas restaban dos meses para la finalización del curso y era muy importante avanzar en los contenidos ya que aún restaban cuatro unidades didácticas por tratar. Esto supuso que apenas disponía de una semana para la planificación de la acción didáctica, incluyendo la actividad propuesta, lo cual sumado a las evidentes carencias metodológicas derivadas de los vacíos teóricos en el ámbito didáctico y de la inexperiencia como docente, dificultó sobremanera su elaboración. Por otro lado, las limitaciones asociadas al Covid-19 también han condicionado los resultados ya que no ha sido posible trabajar con todos los alumnos del grupo a la vez de forma presencial ni implementar el trabajo colaborativo en el aula debido la obligación de mantener la distancia interpersonal. Asimismo, la incertidumbre, el miedo al contagio y el estrés y la ansiedad que conllevan también han sido factores que han afectado negativamente a nivel psicológico en el desarrollo de las prácticas, no solo a nivel personal sino también del entorno.

6.3. Líneas futuras de actuación

Una vez tomada la perspectiva de los resultados obtenidos, quiero destacar tres líneas de actuación que podrían ayudar a mejorar o a ampliar los horizontes explorados en la actividad. En primer lugar, si se solventa la limitación del tiempo, se podría llevar a cabo un proyecto a mayor escala, por ejemplo a lo largo de toda una evaluación, consistente en crear un periódico completo, dividido en secciones y profundizando en el desarrollo de las

noticias, más allá de la portada. Esto implicaría reformular parte de la actividad, ya que la labor de indagación histórica sería aún mayor con lo cual habría que construir pautas más específicas así como facilitar más materiales y recursos, pero el planteamiento y los objetivos de base serían los mismos. La segunda línea de actuación consistiría en utilizar plataformas digitales como las wikis o los blogs para crear un periódico digital, ya que es un formato más acorde a su realidad y permitiría integrar herramientas multimedia interactivas para enriquecer la información. Por último, en este caso de mayor complejidad, se podría plantear la organización de un taller de prensa que implicase a otras materias como Lengua y Literatura o idiomas (inglés, francés, alemán...), es decir, un proyecto interdisciplinar que implicase poner en práctica el conocimiento de diferentes disciplinas con el objetivo de crear un periódico más completo y rico en matices desde el punto de vista de la contextualización histórica.

7. CONCLUSIONES

El nivel de consecución de los objetivos planteados por este Trabajo Fin de Máster se puede considerar satisfactorio ya que, en primer lugar, se ha cumplido con el objetivo principal, que consistía en el uso de la prensa como recurso didáctico para acercar al alumnado de 4º de ESO al periodo de entreguerras desde un punto de vista ideológico a través de la simulación histórica. Desde esta base, se ha demostrado el gran potencial educativo de la prensa por su capacidad de fomentar el sentido crítico y de conectar pasado y presente, debido a que se trata de una fuente histórica primaria característica de la Historia Contemporánea y que permanece en la actualidad. En este aspecto, se ha puesto de manifiesto la necesidad de trabajar a través de fuentes históricas ya que activan las competencias de interpretación, uno de los pilares del pensamiento histórico.

Por otro lado, los buenos resultados de la propuesta didáctica planificada e implementada en el aula confirman las aportaciones teóricas en lo referente a la utilización de metodologías activas, que indican la conveniencia de apostar por prácticas innovadoras que resten peso a los métodos tradicionales anclados en la utilización del libro de texto o en la memorización. A este respecto, la aplicación de métodos como la simulación histórica, el trabajo colaborativo o las exposiciones orales contribuyen a fomentar la participación, motivación e interés del alumnado y potencian su capacidad organizativa, creativa e indagatoria, lo cual está muy vinculado a la adquisición de las competencias clave, sobre todo la de aprender a aprender (CPAA).

Por último, cabe destacar que la realización de este trabajo ha supuesto un gran aprendizaje a nivel personal y académico porque pone de relieve la necesidad de autocrítica y de superación para ejercer como profesor de Historia y realizar cualquier propuesta didáctica que se pretenda exitosa. Como ya he explicado en la discusión de resultados, no tengo reparos en reconocer que la principal debilidad del trabajo se encuentra en la planificación previa, lo cual se explica básicamente por la premura e incluso por el punto de improvisación con que se elaboró. Sin embargo, considero que la experiencia docente vivida durante el prácticum y la progresiva absorción de conocimientos teóricos a nivel normativo, disciplinar y didáctico durante la investigación y creación del trabajo han contribuido a transformar mi perspectiva, desde la cual puedo repensar de forma crítica y constructiva la propuesta en todas sus dimensiones con el objetivo de perfeccionarla para su implantación en un futuro.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, J. M. (2004). *Introducción a las Teorías de la Información y la Comunicación*. Murcia: Universidad de Murcia. Obtenido de: [https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20\(20\)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf](https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20(20)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf)
- Almuiña, C. y Núñez de Prado, S. (2019) El Boletín Oficial del Estado: orígenes y funciones a lo largo del tiempo. *População e Sociedade*, 32, 99-116.
- Álvarez, P. (2019). Propaganda y manipulación de masas en el siglo XX. *Documento de Opinión*, 40/2019. Obtenido de: http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2019/DIEEEO40_2019PABALV-propaganda.pdf
- Avilés, G. (2011). La metodología indagatoria: una mirada hacia el aprendizaje significativo desde Charpack y Vygotsky. *Revista de las Sedes Regionales*, 23(12), 133-144. Obtenido de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/98>
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la Historia*. Buenos Aires: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- Brusa, A. y Musci, E. (2011). La didáctica difícil. Els problemes del límits de l'ensenyament històric. En Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (45-52). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB
- Burgueño, J. M. (2018, 25 de mayo). Fake news, un fenómeno nuevo con siglos de historia. Telos. Obtenido de: <https://telos.fundaciontelefonica.com/fake-news-fenomeno-nuevo-siglos-historia/>
- Calduch, R. (1993). *Dinámica de la Sociedad Internacional*. Madrid: Ceura.
- Califano, B. (2015). Los medios de comunicación, las noticias y su influencia sobre el sistema político. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 19, 61-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rmop.2015.02.001>
- Camuñas, D. (2020). El trabajo con las fuentes históricas y su utilización didáctica. *UNES*, 8, pp. 8-18.
- Colegio Zola Las Rozas (2020). *Reglamento de Régimen Interno*. Obtenido de: <https://colegiozolalasrozas.es/wp-content/uploads/2020/10/RRI-Curso-20-21.pdf>
- Colegio Zola Las Rozas (2021). *Proyecto Educativo*. Obtenido de: <https://colegiozolalasrozas.es/proyecto-educativo/>

- Dalmau, E. (2014). *Utilización de la prensa como recurso didáctico para el aprendizaje de la Historia en 4º de ESO. Una propuesta práctica (Trabajo fin de máster)*. Universidad Internacional de La Rioja. Obtenido de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2644>
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 118, de 20 de mayo de 2015, 10-309. Obtenido de: http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.isf?opcion=VerHtml&nmnorma=8934&cdestado=P#no-back-button
- Del Rey, F. (2012). *Violencias de entreguerras: miradas comparadas*. *Ayer*, 88. Madrid: Asociación de Historia Contemporánea, Marcial Pons, Ediciones De Historia, S. A.
- Domínguez, E. (2012). *Medios de comunicación masiva*. [Edición Digital]. Tlalnepantla: Red Tercer Milenio S. C. Obtenido de: <http://aliatuniversidades.com.mx/rtm/index.php/producto/3058/>
- Doñate, O. y Ferrete, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36, 47-60. DOI: 10.7203/DCES.36.12993.
- Eiroa, M. (2014). Historia y Periodismo: interrelaciones entre disciplinas. *Historia y Comunicación Social*, 19, 253-264. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44955
- Feliu, M. y Hernández Cardona, X. (2011). *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Forgas, E. (2013). Ideología y lenguaje periodístico: los titulares en la prensa hispana. En Casanova, E.I., Calvo, C., *Actas del XXVI Congreso Internacional de Lingüística y de Filología Románicas*, vol. 6, Berlín: De Gruyter, 487-498.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Galán-Gomero, J. (2014). Cuando el “cuarto poder” se constituye en cuarto poder: propuestas. *Palabra Clave*, 17, 150-185
- García Fernández, F. (2020). *La propaganda nazi: el por qué un pueblo se dejó llevar por ella (Trabajo Fin de Grado)*. Universidad de Sevilla. Obtenido de: <https://idus.us.es/handle/11441/101346>

- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, C. J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 11-25.
- Gómez, C.J., Ortuño, J y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 11(6), 5-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Guzmán, A. (2018). El uso de los medios de comunicación social en el aula: diseño y validación de una unidad formativa. En Monteagudo-Fernández, J., Escribano-Miralles, A. y Gómez-Carrasco, C. J. (Eds.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (383-394). Murcia: Editum.
- Hahn, C. (1996). Research on Issues-Centered Social Studies. En R. W. Evans y D. W. Saxe (eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (25-41). Washington: NCSS.
- Hernández Ramos, P. (2016). Consideración teórica sobre la prensa como fuente historiográfica. *Historia y comunicación social*, 22(2), 465-477. DOI: <https://doi.org/10.5209/HICS.57855>
- Hernando, L.A. (1994). Comunicación y lenguaje en el periodismo escrito. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 6, 145-159. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9494110145A>
- Inarejos, J.A. (2013). Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España: avances y resistencias. *Clío*, 39, 12 págs. Obtenido de: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/MonInarejos.pdf>
- Jara, M.A. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia. En Salto, V. (Comp.), *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: Narrativas de experiencias* (43-57). Río Negro: Universidad Nacional del Comahue.
- Jiménez, C. (2019, 4 de julio). Una conversación sobre bulos con Clara Jiménez Cruz. Espacio Fundación Telefónica. Obtenido de <https://espacio.fundaciontelefonica.com/noticia/una-conversacion-sobre-bulos-con-clara-jimenez-cruz/>
- Langa, C. (2010) Claves de la Historia del Periodismo. En Reig, R., *La dinámica periodística: perspectiva, contexto, métodos y técnicas* (10-40). Sevilla: Asociación Universitaria Comunicación y Cultura.

- Lenin, V. (1973). *Obras, Tomo VII (1917-1918)*. [Edición Digital]. Moscú: Progreso. Obtenido de: <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/oe12/lenin-obrasescogidas07-12.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 340, de 30 de diciembre de 2020. Obtenido de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, de 10 de diciembre de 2013. Obtenido de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López, B., López, R. y Bernabéu, N. (2008). *El periódico: Proyecto Mediascopio Prensa: La lectura de la prensa escrita en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Maestro, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia: La concepción de la historia enseñada. *Cífo & Asociados*, 2, 9-34. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i2.1505>
- Maestro, P. (2002). Libros Escolares y Currículum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 25-52. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200703>
- Marqués, J. (2012). *La caída de difusión en los diarios de pago. Principales causas y su relevancia en el caso español (Tesis doctoral)*. Barcelona: Universidad Ramon Llull.
- Martín, L. (1998). Medios de comunicación social. Influencia en los conflictos armados. *Boletín de Información*, 255, 109-120.
- Mejía, C. (2012). Géneros y estilos de redacción en la prensa. *Correspondencias & Análisis*, 2, 201-217. DOI: <https://doi.org/10.24265/cian.2012.n2.10>
- Moreno, A. (2006). El control de la prensa extranjera en España y Alemania durante la Segunda Guerra Mundial. *Historia Contemporánea*, 32, 311-334. Obtenido de: <https://ojs.ehu.eus/index.php/HC/article/view/4229/3775>
- Orwell, G. (1944, 4 de febrero). As I Please. *Tribune*. Obtenido de: https://orwell.ru/library/articles/As_I_Please/english/eaip_01
- Orwell, G. (1946, abril). Politics and the English language. *Horizon*. Obtenido de: <https://www.orwellfoundation.com/the-orwell-foundation/orwell/essays-and-other-works/politics-and-the-english-language/>
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*,

- II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria deservicios, 140-154.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pellegrini, S. (1993). Medios de comunicación, poder político y democracia. *Cuadernos de información*, 8, 18-27. DOI: <https://doi.org/10.7764/cdi.8.313>
- Pereira, J. C. (2000). Pensar sobre el siglo XX para entender mejor el siglo XXI. Tiempo, espacios y procesos desde la perspectiva de la Historia de las Relaciones Internacionales. *Anales de Historia Contemporánea*, 16, 27-44. Obtenido de: <https://revistas.um.es/analeshc/article/view/57211>
- Pizarroso, A. (1997). La comunicación de masas en España y EE. UU. (1918-1936). *REDEN : revista española de estudios norteamericanos*, nº 14, 107-137. Obtenido de: <http://hdl.handle.net/10017/4994>
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México D.F.: Plaza y Valdés Editores
- Plaza, L. (2016). *Comparación entre la propaganda política totalitarista del siglo XX y la propaganda política actual (Trabajo Fin de Grado)*. Universidad de Sevilla. Obtenido de: <https://idus.us.es/handle/11441/54468>
- Popper, K. (1996, 1 de abril). Licencia para hacer televisión. *Nexos*. Obtenido de: <https://www.nexos.com.mx/?p=7780>
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovada*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J. (2018). Memoria y enseñanza de la Historia. *Didacticae*, 4. DOI: <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.1>
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En Prats, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía e Historia*, 67-87. Barcelona: Graó.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22. Obtenido de: <http://sutcobao.org.mx/pdf/comprimidos/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf>
- Real Academia Española (2020): *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Obtenido de: <https://dle.rae.es/medio?m=form>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del*

- Estado*, nº 3, sec. I, de 29 de enero de 2015, 169 a 546. Obtenido de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, nº 394, de 30 de diciembre de 2006, 10-18. Obtenido de: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Reed, J. (1985). *Diez días que estremecieron al mundo*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Ricoeur, P. (1969). Objetividad y subjetividad en la historia. *Tarea*, 2, 7-24. Obtenido de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1130/pr.1130.pdf
- Roberts, C. (2005). Gatekeeping theory: An evolution. *Association for Education in Journalism and Mass Communication*. Obtenido de: t.ly/Frbh
- Robledo-Dioses, K. (2017). Evolución del periodismo: aportes mediáticos a la consolidación de la profesión. *Comhumanitas: revista científica de comunicación*, 8(1), 1-27. Obtenido de: <https://www.comhumanitas.org/index.php/comhumanitas/article/view/93>
- Romero, L. (1998) El futuro del periodismo en el mundo globalizado. Tendencias actuales. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 171(43), 157-171.
- Rubio, J. M. (2009). Opinión pública y medios de comunicación. Teoría de la agenda setting. *Gazeta de Antropología*, 25(1), 1-17. Obtenido de: https://www.ugr.es/~pwlac/G25_01JoseMaria_Rubio_Ferreres.html
- Sáez, C. (2008). Hearst, o cómo se gestó la guerra de Cuba. *Historia y vida*, 489, 76-84. Obtenido de: <https://cristinasaez.wordpress.com/2008/12/01/hearst-o-como-se-gesto-la-guerra-de-cuba/>
- Saiz, M.D. (1996). Nuevas fuentes historiográficas. *Historia y Comunicación Social*, 1, 131-143.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. Obtenido de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 52, 87-99. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de la investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. DOI: <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R. M.^a., Rivero, M.^a. P., Domínguez, P. L. (coords.): *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (115-128). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico" (CSIC).
- Sartori, G. (1998). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus
- Schulze, I.(2013). Los medios de comunicación en la Gran Guerra: Todo por la patria. *Historia y Comunicación Social*, 18, 15-30. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43411
- Tuchman, G. (1978). *Making News. A Study in the Construction of Reality*. New York: The Free Press.
- Vargas, A. (2009). El uso didáctico de la prensa en el aula y su aportación a las competencias básicas. *Revista Digital del Centro de Profesorado de Alcalá de Guadaíra*, 1(4). Obtenido de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/251>
- Williams, R. (2013). *Los medios de comunicación social*. Península.

ANEXOS

Anexo 1. Sistema de trabajo del Colegio Zola.

En el colegio se ha implantado un sistema de trabajo donde el libro de texto no es el elemento organizador de la programación. En la misma línea del Plan Bolonia, pretendemos que los alumnos aprendan a manejar distintas fuentes de información, tanto textos de origen como revistas científicas, prensa, Internet, bases de datos, y que sean capaces de realizar investigaciones, informes y proyectos en equipo, así como presentaciones orales con apoyo digital. Pretendemos que el niño aprenda con diferentes medios, soportes y fuentes de información a través del descubrimiento, la investigación y el aprendizaje cooperativo. Para ello los profesores diseñan UD basándose en distintos criterios.

- Conexión con los conocimientos previos
- El alumno como parte activa del aprendizaje
- Uso de las tecnologías de la información y comunicación
- Trabajo cooperativo
- Atención a los centros de interés de los alumnos
- Atención a los diferentes estilos de aprendizaje de cada grupo
- Relación de la materia con la actualidad
- Atención a la diversidad
- Atención a las destrezas y capacidades

En cada UD se incluyen actividades de introducción, motivación, de desarrollo, de síntesis y de evaluación, así como actividades específicas de atención a la diversidad para alumnos con dificultades o altas capacidades. (Colegio Zola Las Rozas, 2021, apartado 'Sistema de trabajo')

Anexo 2. Ejemplo de portada de periódico ambientada históricamente diseñada por el profesor responsable de la asignatura para 1º ESO.

PRIMERA EDICIÓN

EL PAÍS

EL PERIÓDICO GLOBAL

LUNES 12 DE JULIO DE 3600 a.C. | Número 1 | EDICIÓN SUMER

 <p>EL VIAJERO Nueva ruta: "Tierra entre dos ríos" Viaja por Mesopotamia como nunca lo habías hecho Página 37</p>	 <p>OCIO Descubre los trucos del Senet El juego de moda entre los egipcios Página 16</p>	<p>BABELIA La plaga del papiro La cosecha de papiros del Nilo amenazada Página 45</p>	
---	--	--	---

EL FINAL DE LA PREHISTORIA ES YA UNA REALIDAD

Se inventa la escritura

El nuevo sistema de contabilidad se extiende rápidamente • Aventura a las pinturas en capacidad expresiva • Desde Mesopotamia su avance parece inevitable

Gilgamesh. URUK

La civilización sumeria parece empeñada en demostrarnos que ella sola es capaz de cambiar el mundo una y otra vez.

Primero fue la agricultura y la ganadería. Después se sacaron de la manga la vida urbana. Posteriormente nos sorprendieron con la rueda. Y ahora, desde la ciudad de Uruk, presentan en exclusiva al mundo su nuevo invento: la escritura.

Este nuevo sistema de contabilidad, en el que llevan años trabajando, parece ser que surgió dibujando pictogramas, símbolos que representan objetos físicos concretos, como cerdos o cerveza, y números, basados, lógicamente, en el sistema sexagesimal. Sólo era cuestión de tiempo que aparecieran también los ideogramas y de ahí la escritura cuneiforme.

"No sabemos si este sistema servirá para algo o no" confesaban los inventores "pero creíamos que ya era hora de acabar con la Prehistoria".

Continúa en página 2



Tablilla de arcilla sumeria con escritura cuneiforme REUTERS

La rueda ya causa furor en el mundo de los negocios

LaBa'shum. Eridú

El mundo de los transportes ha visto como una auténtica revolución lo lanzaba rodando hacia el futuro.

La adaptación de un torno de alfarero a los carros ha permitido que las comunicaciones, el transporte o el comercio vieran multiplicadas sus posibilidades.



El fenómeno de la rueda, que ya parece imparable, no para de evolucionar, según nos comentan desde el departamento de I+D: "Nuestra siguiente generación de ruedas será con radios, que creemos que mejorará sensiblemente las prestaciones de nuestro invento".

Página 8



METAL Y JOYERÍA

TALLER DE TRABAJO CON METAL

El Alto Egipto conquista al Bajo Egipto

Menes finaliza la unificación y se proclama Faraón de Egipto

Sesostris. TINIS

El rey Narmer, rey del Alto Egipto, el portador de la Corona Blanca, al que también conocemos por el nombre de Menes, ha finalizado la conquista del delta del Nilo, con lo que da por finalizada su guerra de conquista y se ha proclamado el primer Faraón del nuevo estado.

"Uniré las dos Coronas, la Blanca y la Roja, para que mis nuevos súbditos no me vean como a un rey extranjero" ha declarado emocionado el nuevo líder egipcio.

Gracias a nuestro enviado especial podemos contar con un gran documento gráfico como es la Paleta de Narmer (en la foto), que nos narra cómo han sucedido las campañas por la unificación del país del Nilo.

El faraón ha dado por iniciada una época que pretende durar miles de años: "Tal y como Horus reina eternamente sobre el cielo, nosotros habremos de reinar igualmente sobre la tierra."

Páginas 10 y 11



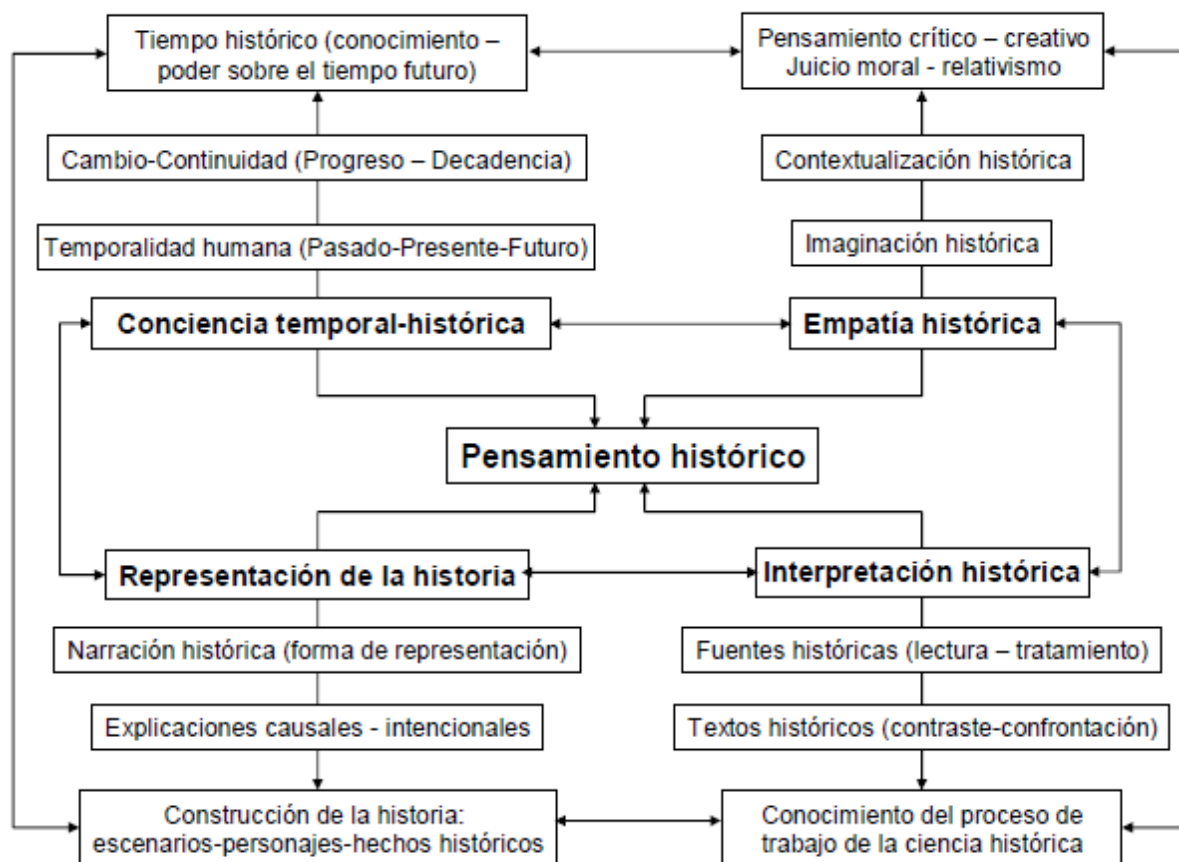
Anexo 3. Encuesta de percepción previa sobre la asignatura de Historia a los alumnos de 4º ESO C. Disponible en: <https://docs.google.com/forms/d/1YNtwekPnCofqoRP-BCHAE-9OAGB6Mb9lg1Cw9Vt7aiA/edit?usp=sharing>

Anexo 4. Pasos a seguir para la definición de una situación-problema.

EJERCICIO	PROBLEMA
Situación conocida	Situación sin precedentes
Método ya adquirido	Método desconocido
Aplicación, reproducción	Creación
Ejecución mecánica	Proceso para inventar
Consolidación del conocimiento de la formación	Adquiriendo conocimiento siempre inacabado
Adaptación	Autonomía

Fuente: De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002), en Santisteban (2019, p. 60)

Anexo 5. Esquema de desarrollo del pensamiento histórico



Fuente: Santisteban, González y Pagès (2010, p. 3)

Anexo 6. Documento guía para la realización de la actividad. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1OlePpjyPeDLXxCJ9GKRS6TGrRmvu4UyH/view?usp=sharing>

Anexo 7. Cuaderno de apuntes de la Unidad Didáctica. Disponible en: https://drive.google.com/drive/folders/1KyN6wGX_u9qDe7JzbaqrKVOmdvfJh3YI?usp=sharing

Anexo 8. Presentaciones de Power Point de la Unidad Didáctica. Disponibles en: <https://drive.google.com/drive/folders/1fXz-tTVWH-4IEbwwyS1mZWMom5S0HNlx?usp=sharing>

Anexo 9. Tabla comparativa de las ideologías de entreguerras. Disponible en: <https://drive.google.com/drive/folders/1m1cAsBaFo2ADjMhMAdgZyl8YGYa9SLSH?usp=sharing>

Anexo 10. Rúbrica de evaluación de la actividad. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1MAQhgaYNK027mIrM4LFybFLJSJFlwfil/view?usp=sharing>

Anexo 11. Cuestionario de ideas previas sobre el periodo de entreguerras. Disponible en: <https://docs.google.com/forms/d/1nSQOnJxu8HnYJ9-oNOXq-zqnnRcn8gQToklys5kgLMA/edit?usp=sharing>

Anexo 12. Portadas de periódico elaboradas por los alumnos. Se exponen al final del documento (pp. 61-66), pero también se pueden consultar con una mayor resolución en: https://drive.google.com/drive/folders/1GU6U_WCjnEOmteBrged2bkPiFBwrZcRh?usp=sharing

Anexo 13. Memorias de trabajo de los grupos. Disponibles en: https://drive.google.com/drive/folders/1JZVgdFkatEbl0dQbD-iNNF0USKC_J1nD?usp=sharing

Anexo 14. Debate posterior a la actividad. Disponible en: https://drive.google.com/drive/folders/1_OsZAAUvKC-iDUlwgcKspfbOW0AFZr-E?usp=sharing

¡Nueva apertura!



PANADERÍA JUAN

Puerta del Sol N°6

LIBERALISMO AL DÍA

El modelo T esta de oferta en España



**SOLO EN TIENDAS OFICIALES

DOMINGO, 31 DE DICIEMBRE DE 1933

EJEMPLAR N°115-Edición especial

PRECIO: 2 ptas.

HITLER ASCIENDE AL PODER

El ascenso de Adolf Hitler al poder empezó en el mes de septiembre del año 1919 en Alemania cuando se unió al partido político Deutsche Arbeiterpartei ,partido obrero alemán.

En 1920 cambio el nombre a Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei o más conocido como el partido Nazi, partido el cual se desarrolla como antimarxista durante la posguerra de la PGM.

El 30 de Enero, Paul von Hindenburg le otorga el titulo de Canciller a Hitler tras una serie de elecciones parlamentarias.

Si la Ley de Plenos Poderes se aplicaba de forma despiadada y autoritaria daba a Hitler virtualmente la capacidad de ejercer constitucionalmente un poder dictatorial sin objeciones legales.El ascenso de Hitler termina en marzo de 1933, cuando Reichstag adopta la "Ley de Concesión de Plenos Poderes de 1933".



**¡DÍ SÍ AL LIBERALISMO!
Por un país
mejor y más rico.**

ROOSEVELT PONE EN MARCHA EL NEW DEAL

El New Deal es un nuevo programa de la política intervencionista, del presidente estadounidense Franklin D. Roosevelt, creado para luchar contra la Gran Depresión de 1929. El objetivo de Roosevelt es sostener a los más pobres, modificar los mercados financieros y hacer más dinámica la economía de EE.UU., lo que significa mejorar la situación que el Crac de 1929 ha dejado en los EUA, y hacerlo lo antes posible.

EL SUCESO DE CASAS VIEJAS

El 22 de enero de este año, en la localidad de casas viejas en Cádiz, un grupo de anarquistas, produjeron una serie de disturbios.

El gobierno envió una compañía de guardias del estado, que al llegar a Jerez de la Frontera (Cádiz) el 11 de enero se encontraron con la línea telefónica de casas viejas cortada, habiéndose iniciado una insurrección a las 11 de la madrugada, que acabó con la muerte de dos agentes por culpa de los agresivos anarquistas.



SE CUMPLE 10 AÑOS DEL PUTSCH DE MUNICH

Se cumplen 10 años del fallido intento de golpe de estado, llevado a cabo por el Partido Nacionalista Obrero Alemán, en el cual fue condenado Hitler y más dirigentes Nazis.

El golpe se llevó a cabo en una cervecería en la que se juntaban los primeros afiliados al partido Nazi.

El golpe estaba planeado para llevarse a cabo no solo en la ciudad de Múnich, sino también en otras ciudades principales como Augsburg.

El golpe se llevó a cabo el 8 de noviembre, en el interior de la cervecería Bürgerbräukeller, en la cual no había casi seguridad, esto hizo más fácil la entrada de Hitler y el grupo de hombres armados que le acompañaban.

Al entrar en el local Hitler disparó al techo y dijo: **Ha estallado la revolución nacional.Seiscientos hombres armados ocupan la sala. Si no se restablece la calma de inmediato, se colocará una ametralladora sobre la galería. El Gobierno bávaro queda destituido y se ha formado un gabinete provisional.**

LA CONSTRUCCIÓN DEL GOLDEN GATE

El Golden Gate lleva casi un año en construcción. Este puente se empezó a construir el 5 de enero de este año (1933). Su longitud va a ser de 1970 metros y va a tener 27 metros de ancho. Se calcula que para 1937 este puente se habrá terminado de construir y facilitará notablemente la movilidad en San Francisco (California) por lo que muchas empresas privadas se enriquecerán.



SOVIET NEWS

Precio: 100 P

31 DE DICIEMBRE DE 1933

10 Años de un desastre

Ya va una década desde el terrible Putsch de Múnich protagonizado por Adolf Hitler y sus aliados militares. Como algunos recordaréis, esto fue un atentado contra el Estado alemán ocurrido en una cervecería con el objetivo de imponer el nazismo, la dictadura y acabar con la República de Weimar. Y menos mal que este golpe no acabó en nada y Hitler fue inmediatamente enviado a la cárcel. Aunque, no obstante, al final estuvo mucho menos tiempo del previsto en la cárcel, y, actualmente, el listillo se ha hecho con el poder.



Holodomor

Las productoras de grano se están volviendo a recuperar del año pasado donde los kulaks sabotearon los campos. Está hambruna que deja sin alimento a millones de personas en Ucrania y Kazajistán. Se está viendo afectada por millones de personas. Se prevé que dentro de poco nos podremos recuperar de esta.



Otro partido corrupto más, ahora, en España

El 29 de octubre de 1933 tuvo lugar un discurso en el que Jose Antonio Primo de Rivera explicó cómo sería la fundación de un nuevo partido llamado la Falange Española.

En el discurso explica las ideas políticas del partido de derecha y la organización del estado y habla sobre las medidas que impondría la Falange en España si llega al poder. Sin duda, otro ejemplo de que la derecha le está comiendo el coco a muchos países europeos.

Roosevelt busca soluciones a la Gran Depresión

Tras la Gran Depresión, Franklin Delano Roosevelt, presidente de los Estados Unidos, intenta salirse con la suya y luchar contra las consecuencias de esta, poniendo en marcha una nueva política intervencionista llamada New Deal. Esta política busca la restauración del campo a través de la Ley de Ajuste Agrícola. Esta tiene como finalidad restaurar la bonanza agrícola de su país.

El listillo se hace con el poder

Después de que a inicios de año Hitler haya sido nombrado como canciller, y que mediante engaños haya conseguido deshacerse de las limitaciones impuestas por la constitución de Weimar, este gana las elecciones parlamentarias junto a su partido, "El Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán". Teniendo el poder, consiguió que se aprobara la ley Habilitante, que le da poder absoluto. Este poder hizo que la oposición política coopere con él, lo que le permitió autoproclamarse dictador. A Alemania le espera un futuro muy negro. Lee más en la página 18

BOG VODKA



El vodka de los Dioses

EL FACHATIMES

MARTES 31 DE DICIEMBRE 1929

PUBLICADO DIARIAMENTE EN MADRID - SEVILLA

2 ptas.

LA DEMOCRACIA OTRA VEZ

El mandato de Hoover ha quedado marcado por la mayor crisis en la corta historia de los Estados Unidos de América, retratando así, la capacidad de mandato de los sistemas democráticos, una vez más y dejándose en evidencia otra vez (hemos perdido ya la cuenta). No solo esto sino que el mismo Hoover no ha apoyado iniciativas que van a emplear ayuda general de emergencia. Por si fuera poca esta crisis, debido a que los americanos dicen que ganaron la guerra y que no la sufrieron en su territorio, se está extendiendo por el planeta, cual virus creado por el falso éxito del poder democrático. Y otra vez está quedando demostrada la poca jerarquía y capacidad de organización del gobierno americano, ya que tras la gran guerra no supieron gestionar una posición como potencia mundial privilegiada, y cada vez se destapan más limitaciones, otra vez, de los sistemas democráticos, en especial el americano.

Recordemos que la crisis empezó por el ansia y la incitación del gobierno a sus ciudadanos para invertir, y a su vez especular con los precios de la bolsa neoyorquina. La reserva federal estadounidense bajó los intereses de los préstamos, y a la gente le salía barato endeudarse para poder invertir, y así vivir por encima de sus posibilidades.

Con la ya mencionada antes especulación de los precios de los productos y empresas que estaban en la bolsa, se llegó a una situación de inestabilidad en la cual el valor de estas empresas estaba por encima del real. A todo esto se le sumaba que más de la mitad del dinero que había en la bolsa era de préstamos de bancos. El 24 de octubre de 1929 la burbuja explotó, y los precios cayeron, con esto la gente se arruinó porque tenían que vender las acciones por debajo del valor del que las habían comprado. Posteriormente nadie pudo devolver los préstamos y muchos bancos tuvieron que cerrar. Además, miles de empresas se vieron obligadas a bajar la persiana, porque no había bancos capaces de invertir en estas. Y así se gestó la mayor crisis hasta la historia, causada como no, por el gobierno democrático y liberal americano



LA INEPTITUD PERSONIFICADA

El próximo 4 de enero se cumplirán diez meses del día en el que Herbert Hoover, 31^{er} presidente de los Estados Unidos tomó posesión del cargo. Por ello, vamos a hacer un repaso de estos fatídicos trescientos dos días.

Consiguió una victoria holgada sobre el candidato demócrata Al Smith en las elecciones del 6 de noviembre de 1928. Hoover ya ha demostrado ser un criminal y con lo que respecta al otro candidato, no es el único mafioso llamado Al, como bien demostró en su etapa como gobernador de Nueva York. Herbert finalmente se adefue de las llaves de la Casa Blanca el 4 de marzo del año siguiente, dando así comienzo a una etapa ignominiosa. El nuevo presidente trató de aplicar políticas liberales ante la situación de presuntuosa prosperidad y todo acabó explotando el 24 de octubre, día conocido ya por todos como el jueves negro. A este le siguieron el lunes negro y el martes negro, que pusieron la guinda del pastel al mayor desplome de la bolsa de los Estados Unidos. Todo esto ante la atenta mirada del presidente, que preso de su ignorancia no pudo vaticinar una crisis que se veía a leguas de distancia.

Todo esto ante la atenta mirada del presidente, que preso de su ignorancia no pudo vaticinar una crisis que se veía a leguas de distancia. Por todo lo expuesto previamente, podemos calificar la etapa de Hoover hasta el momento como luctuosa y además se nos presenta un interrogante de vital importancia: ¿Es lícito que el poder descansa en un pueblo que ha demostrado no tener la capacidad de elegir correctamente o es más legítimo que descansa en una figura con carisma, con personalidad y con carácter para tomar decisiones difíciles?



EL VATICANO SE INDEPENDIZA



Como se ha estado rumoreando los últimos meses, en efecto este pacto entre Benito Amilcare Andrea Mussolini y el cardenal Pietro Gasparri, en nombre del papa Pío XI ha entrado en vigor. El pasado 11 de febrero de este mismo año fue firmado. Este pacto ha hecho que el Reino de Italia considere al Vaticano como un país independiente, además de una compensación económica por las pérdidas sufridas durante la anexión del Reino de Italia en el año 1870. Aparte de eso, el Reino de Italia quiere implicar un mayor grado de aprendizaje católico en la educación italiana.

Este ha sido un gran paso para la nueva ideología innovadora fascista, ya que el líder Benito Mussolini ha conseguido tener el apoyo de un sector mayoritario, el cristianismo. El conspicuo guía (dux) italiano ha mejorado de forma extraordinaria en todos los aspectos al Reino de Italia en el último lustro. Otra parecía que Italia estaba en constante caída, pero desde la llegada de tal prodigio, toda Italia ha mejorado invirtiendo en espacios públicos, eliminando partidos con fútiles ideas y por último, ha hecho que el Reino Italiano se pueda abastecer de su propia comida, no teniendo que depender del exterior.

Este ha sido uno de sus últimos grandes logros, ¿qué será lo siguiente con lo que nos pueda sorprender?

LA CULPA DEL PARO ALEMÁN TIENE NOMBRE Y APELLIDO

En Alemania el desempleo sigue aumentando y parece no tener freno y todo se debe a Ernst Thälmann y sus seguidores comunistas. Como ya sabréis, se dice que los alemanes perdieron la guerra, pero no es así, hay que tener claro que ellos fueron traicionados desde el interior por los judíos y comunistas, aliados entre sí, que llevaron a cabo revueltas y protestas por las calles, lo que hizo que Alemania se plantase en una posición de inferioridad ante los franceses y estadounidenses. Los alemanes se vieron obligados a retirarse por esta razón y fueron injustamente reconocidos como perdedores, debido a lo cual se están hundiendo económicamente por lo acordado en los juicios, con el único objetivo de hacer que Alemania se

quede estancada y no pueda seguir su desarrollo. Ernst Thälmann y sus seguidores comunistas son los únicos responsables de esta crisis que está causando desempleo por todo el país y miles de familias que ya no pueden llegar a fin de mes por su culpa. Debemos abrir los ojos y ver lo que esta gente está haciendo y ha hecho a Alemania, y tomar medidas, ya que una vez más se ha dejado en evidencia al comunismo.



**HOY DOMINGO:
A LAS TRES Y MEDIA
EN PRIMER DEL CAMPEONATO DE LIGA
REAL BETIS DE SEVILLA
REAL SPORTING DE GIJÓN
EN EL MOLINÓN
PRECIOS POPULARES**
Venta de localidades, de cinco a una, en la loggia de la Plaza del Orens.

COMIENZA EL STALINISMO

Stalin, con su política para consolidar lo primero el comunismo en Rusia, toma el poder absoluto de la URSS tras salir victorioso en su enfrentamiento con Trotsky y su insensata idea de una revolución comunista universal con Alemania o China como países donde poder comenzar a desarrollarla. Stalin se ha convertido en dueño absoluto de la URSS y para crear una auténtica dictadura quiere afianzar el poder y lograr la caída política de Trotsky, para lo que parece que está acusando a los componentes con los que gobernaba de traidores, con el objetivo, como creemos, de conseguir el exilio de Trotsky. Por suerte, algún día el fascismo regirá el territorio de la URSS salvando a toda esa pobre gente de tan perjudicial dictadura.



10 AÑOS DEL INJUSTO TRATADO DE VERSALLES

Se cumplen diez años desde el tratado de Versalles, uno de los tratados más importantes y a la vez más escandalosos, firmado tras la Gran Guerra en la ciudad de Versalles. En él se le cargaron injustamente unas multas exageradas a Alemania, las cuales les está arruinando económicamente y todo por culpa del comunismo y su conspiración en el periodo de guerra, provocando que Alemania se rindiera ante los enemigos.

C. L. A. S. S. A.
LINEAS AEREAS ESPAÑOLAS

En 11 horas de Sevilla a las Islas Canarias.
Se reanuda desde el 11 de Abril.

Salida de Sevilla los días 5-10-13-20-25 y 30 de cada mes.

Salida de Canarias los días 2-7-12-17-22 y 27.

P: LEALTAD, 4.

INFORMES EN TODAS LAS AGENCIAS Y HOTELERIAS.

ISLAS CANARIAS: Agadir, Cabo Juby.

POR EL MUNDO

Todas las noticias más importantes del mundo

MADRID, MARTES 31 DE DICIEMBRE DE 1929

EL CRAC DE LA BOLSA

El pasado jueves 24 de Octubre de 1929, sucedió un acto que provocó que Wall Street se llenara de gente. Multitud de gente se juntaba en las puertas de "La Bolsa De Valores de Nueva York".

En la negociación de la pasada tarde del jueves se vendieron 2,6 millones de acciones lo que hizo que el mercado financiero se desploma. El miedo y preocupación abundan las calles de Manhattan desde el pasado jueves. Los habitantes esperaron exhaustos hasta nuevas noticias hasta que esa preocupación se convirtió en dolor el lunes cuando la bolsa cayó un 12,8%. Seguido a eso el pasado martes hubo una caída adicional del 12%. Esto ha causado ya 3 personas registradas que se han tirado por la ventana en consecuencia del crac. Los comunistas aprovecharon para atacar al sistema capitalista, clamando que no era tan efectivo como las personas de pensamiento liberal confirmamos, sin duda, fue una jugada trastrera.



TROTSKY EXPULSADO DE LA URSS EN UN PAÍS DOMINADO POR STALIN

Tras años de luchas internas el ciudadano Lev Davidovich Trotsky fue expulsado del territorio de la URSS el pasado 20 de enero. Trotsky fue acusado de actividad contrarrevolucionaria, de provocar manifestaciones anti soviéticas y a preparar una lucha armada contra el poder de los soviets y fue finalmente expulsado del país. Con este movimiento Stalin se convierte en el dueño absoluto del país y se imponen sus teorías

políticas. Aumenta la represión en el país y los opositores al régimen son enviados a terribles gulags. Mientras tanto la situación económica en el país continúa siendo devastadora, la población pasa hambre y las tiendas están vacías. El Estalinismo ha dejado la población sin libertad y con hambre.



PRIMERA CEREMONIA DE LOS OSCARS

La primera ceremonia de entrega de los Óscar fue el 16 de Mayo 1929 en una cena privada en el Hollywood Roosevelt Hotel en Los Angeles, California. La cena fue presentada por la Academia de Artes y Ciencias Cinematográficas que honraron las mejores películas de los años 1927 y 1928. Al evento asistieron 270 personas y se entregaron 15 premios en doce categorías: mejor director de comedia, mejor actor, mejor argumento, mejor fotografía, mejores efectos de ingeniería, producción única y artística, mejor productor de drama, mejor actriz, mejor guión adaptado, mejor diseño de producción y mejor título.



LOS ESTRAGOS DE LA NUEVA DICTADURA

El burócrata Joz Broz Tito, es un hombre con claras ideas comunistas y dictatoriales, que amenazan nuestro sistema capitalista, que tantas oportunidades nos ha brindado. El 3 de Octubre de 1929, se instaló una dictadura, que oprime las libertades individuales y no permite que el mercado haga su función libre.

El 6 de Enero se proclamó su dictadura y el 3 de Octubre cambió el nombre del país a la que ahorras se conoce como "Yugoslavia". Claramente este ha sido un intento de borrar todo rastro de sus orígenes y así sumergir su país en una nueva era dictatorial, que oprime la libertad individual, y con ello la libertad de mercado.

EL DESCUBRIMIENTO DE LA PENICILINA

Alexander Fleming nació el 6 de agosto de 1881. El joven Alexander se mudó a Londres a la edad de trece años y vivió con su hermano Thomas, quien estaba estudiando medicina. Una compañía naviera trabajó durante cuatro años hasta que él tenía 20 años en 1901 cuando heredó una pequeña cantidad de dinero de su tío John Fleming. En 1922, Fleming descubrió una lisozima, una enzima bactericida, que puede prevenir infecciones y está presente en muchas sustancias secretadas por organismos. Es letal para las células humanas y las bacterias

Es un gran avance que nos abrirá muchas puertas, tanto al futuro de la ciencia como a nuestra propia evolución, es momento de experimentar.

MASACRE EN SAN VALENTÍN

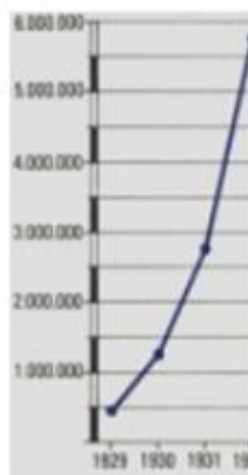


El 14 de febrero de 1929 en Lincoln Park, Chicago, marcó un punto en la historia de la mafia norteamericana, esta atrocidad involucra a cinco jóvenes de la banda North Side Gang. Los gánsters que iban a cometer los crímenes iban disfrazados de policías; así, fingieron una redada para que los miembros de la banda rival no opusieron resistencia. Una vez contra la pared y cuando ellos creían que iban a ser esposados, los gánsteres de Al Capone los desarmaron y abrieron fuego contra ellos con varios Subfusil Thompson. Los que sobrevivieron a la primera ráfaga fueron ejecutados a sangre fría.

EL PUEBLO

AUMENTA EL PARO EN ALEMANIA DRÁSTICAMENTE

Muchas personas están preocupadas por el gran paro que está causando Alemania en su país, ya que el descontrolado capitalismo y el fascismo alemán les ha arruinado y su gobierno y su gente se niegan a decantarse por un sistema comunista, lo que solo les perjudica ya que son cada vez mayor el número de parados. En la siguiente imagen que varios economistas han creado se puede ver una predicción de lo que pasará desde este año 1929 a 1932. Si no se soluciona esto pronto sería una gran caída para la economía alemana en todos sus aspectos.



Vota al Comunismo!

El Comunismo es la mejor solución para el futuro, no hay paro, privilegiados, pobres... son todo ventajas!



EL GRAF ZEPPELIN LZ 127 COMPLETA SU PRIMERA VUELTA AL MUNDO

Después de 21 días el dirigible Alemán Graf Zeppelin LZ a logrado dar una vuelta completa al mundo comenzando en Lakehurst, la nave de 236 metros de largo y 30 de diámetro siendo así la nave más grande de la historia que ha tardado 3 años en crearse con un increíble costo que podría haberse reducido gracias a el comunismo, su siguiente objetivo es explorar el Ártico, misión propuesta 20 años antes pero debido a la primera guerra mundial y la mala organización Alemana no pudo ser iniciada

STALIN ES PRESIDENTE ABSOLUTO DE LA URSS

Tras la muerte de Lenin sus dos manos derechas se han peleado por la presidencia del partido comunista en la nación soviética, tras una igualada campaña ha quedado como presidente Stalin y Trotski ha quedado exiliado a México, un país capitalista que como todos no está bien económicamente, se rumorea que Trotski está pensando en volver por todo lo alto y hacer una revolución interna a lo que el gobierno está en un proceso de defensa e impotencia al romper alianzas antiguas y formar otras nuevas. EEUU el país capitalista por naturaleza está en contra de estas ideas revolucionarias y necesarias empezando un enfrentamiento que no podrá ganar.

LA PURGA DE PARTIDOS POLITICOS DE ALEMANIA:

Tras el ascenso de Hitler se proclama una ley la cual prohíbe cualquier partido político no nazi y con ello destruyendo cualquier partido político ya existente para así impedir un golpe de estado y la caída de los nazis. Provocando que los candidatos renuncien de su ideología siguiendo la única y verdadera que según las palabras del pueblo. El apoyo gracias a que su ley más partidos se unieron para Hitler al cual aprovechara para centrarse en el frente de combate y olvidarse de cualquier problema interno. A parte el pueblo está más contento que nunca y siguiendo sus ideales alemanes va los llegar a lo más alto ganando la guerra y convirtiéndose en la mayor potencia del mundo.



El Capitán Bernard

Entre los comunistas aliados destaca el "capitán Bernard", que es el alias de René Senise, hijo de un cartero, quien se convirtió en activista del sindicato comunista COTU, por la rama de los conductores del taxi. En 1929 fue elegido concejal comunista, del cual será depuesto en febrero de 1940 por el gobierno galo de la derrota, ante los salteos ocasionados por los comunistas, abolidos al pacto Ribbentrop-Molotov. El 5 de octubre de 1940 es detenido por la policía francesa e internado en los campos de internamiento de Aincourt, Finsterlin, Clairvaux, Chateaubriant y Voves de donde escapó en 1943. Recapturado posteriormente, volvió a escapar el 6 de mayo de 1944, sumándose a la resistencia comunista, y siendo lugarteniente del famoso "Coronel Fabian" (Pierre Georges) veterano de las Brigadas Internacionales

EL RINCÓN DEL FASCISTA

Roosevelt pone en marcha el New Deal

Como reacción al Crac del 29, el presidente de los Estados Unidos, ha propuesto un nuevo modelo económico basado en los principios del liberalismo, el cual se opone a las propuestas europeas. Entre sus medidas más importantes destacan: el aumento de los salarios, un estricto control sobre los bancos, se cambió la ley de jornadas laborales, se aumentó la inversión en obras públicas y se ayudó a empresas privadas.



Atentado contra Roosevelt

El presidente demócrata actual de EE.UU ha sido víctima de un atentado en Miami. Se encontraba asentado en el Hotel Gilpatrick, lugar del que partió para dirigirse hacia el sitio en el que daría su discurso como nuevo presidente. No obstante, antes de entrar en el coche atendió a decenas de personas que se encontraban esperando a la salida del hotel. Lo que no sabía es que entre la multitud se encontraba un anarquista con revólver el cual acercándose al presidente le propinó un disparo que por suerte no acabaría con la vida del mismo.



Golpe de estado en Grecia

El 21 de Abril de 1967, un grupo de coroneles derrocó al gobierno griego un mes antes de que se sucedieran las elecciones en las que las previsiones más optimistas daban como favorito al opositor Georgios Papandreu.

Tras este golpe de estado, se instaura en Grecia una dictadura de derechas, caracterizada por las duras medidas que ejercían estos coroneles sobre los civiles griegos, como por ejemplo las restricciones a las libertades civiles o el encarcelamiento, la tortura y el exilio de los opositores políticos.



El cambio japonés

Japón sigue los pasos de Alemania y se marcha de la sociedad de las naciones (SDN), tras este acto el general del ejército Shigeru Hongo atacó la frontera con China, violando las órdenes emitidas por Tokio, tomando la línea del ferrocarril y varias ciudades a lo largo de los más de mil kilómetros recorridos en el territorio chino. El gobierno chino ha anunciado el despliegue de tropas hacia la zona de conflicto mientras en Japón el gobierno pierde autoridad por las insubordinaciones cometidas.



10 años de la putsch de Munich

Hoy se cumplen 10 años del intento fallido golpe de estado por parte de Hitler y sus secuaces, su intención de formar la revolución nacional se vio frustrada cuando sus compañeros cometieron errores cruciales. Hitler fue condenado a cinco años de cárcel por alta traición, mientras estaba preso escribió el primer volumen de su autobiografía llamada "Mein Kampf" (mi lucha).

Hitler se hace con el poder en Alemania

Desde la fundación del Partido Nacionalista Obrero Alemán más conocido como Partido Nazi, se ha podido comprobar la creciente influencia que ha conseguido desde que cuenta con la gran oratoria de Adolf Hitler; quien exigió que se le declarase líder del partido amenazando con abandonarlo.

En estos últimos años Hitler se ha ganado la confianza del pueblo alemán. La astucia, capacidad de engaño y agudeza política de Hitler consiguió convertir la mayoría electoral simple de las elecciones en un poder mucho más definido que el de la República de Weimar.



El discurso de Hitler

El canciller alemán expresa en su discurso que tanto él como millones de alemanes no son responsables de lo sucedido en La Gran Guerra. Hitler confiesa que millones de alemanes están pasando una situación horrible y que el país ha llegado a la friolera cantidad de ocho millones de parados. También deja claro que hay que actuar antes de que sea demasiado tarde. El Führer promete a Alemania su resurrección.

