

Análisis y mejora de la práctica docente: La Segunda Guerra Mundial en 4º curso de ESO. Un estudio de caso¹

Andrea Cabaleiro Pérez
Universidad de Santiago de Compostela
andrea.cabaleiro.perez@hotmail.com

Abstract

Uno de los problemas habituales en la práctica de la didáctica de las ciencias sociales es su carácter aplicado. En el presente artículo planteamos el análisis de la práctica docente así como de los contenidos curriculares, prescriptivos y programados, impartidos en un instituto de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato para después ofrecer una serie de propuestas de perfeccionamiento en base a nuestro estudio en el aula. Respetando el currículum prescriptivo, presentamos una propuesta de unidad didáctica sobre la Segunda Guerra Mundial para 4º curso de educación secundaria obligatoria diferente a la usual del centro en cuanto a contenidos, metodología, recursos y criterios de evaluación.

Abstract

One of the habitual problems in the practice of the didactics of the social sciences is his applied character. In the present article we raise the analysis of the educational practice as well as of the contents curriculares, prescriptive and programmed, given in an institute of secondary obligatory education and baccalaureate later to offer a series of offers of development on the basis of our study in the classroom. Respecting the prescriptive curriculum, let's sense beforehand an offer of didactic unit on the second World war for 4 ° course of secondary obligatory education different from the usual one of the center as for contents, methodology, resources and criteria of evaluation.

Palabras clave: práctica docente, propuesta de enseñanza, unidad didáctica, contenidos curriculares, Segunda Guerra Mundial

Key words: educational practice, offer of education, didactic unit, contents curriculares, the second World war

1. Objeto del trabajo

La investigación educativa se constituye como una disciplina que "trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo" (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). Dicha investigación le ha dedicado poca atención a las dificultades de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales, por lo que se conoce muy poco lo que sucede en las aulas cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales: *"En la mayoría de revisiones sobre la investigación realizada se afirma desconocer lo que ocurre cuando se desenvuelve el currículum en la*

¹ Queremos agradecer al director de la investigación (Ramón López Facal, USC) y al IES Eduardo Pondal (Santiago de Compostela) los recursos ofrecidos gracias a los cuáles ha sido posible realizar esta investigación.

práctica, y qué relaciones existen entre lo que el currículum propone y lo que realmente consigue" (Pagés, 1997).

La mayoría de las propuestas curriculares se realizan sin tener en cuenta la realidad que pretenden modificar, como refleja el texto administrativo presente en materia de educación en España, la Ley Orgánica de Educación. Desde las administraciones educativas, no se considera decisivo conocer lo que sucede en la práctica docente diaria dentro de las aulas españolas ni las correspondencias entre el currículum prescriptivo y lo que realmente aprende el alumnado para legislar sobre el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria. Esto tiene como consecuencia una inadecuación parcial del diseño curricular a las capacidades, intereses y necesidades del alumnado.

Nos encontramos ante una coyuntura marcada por la incoherencia de las demandas realizadas desde las instituciones educativas, que ignoran la realidad de la práctica del proceso de enseñanza aprendizaje. A esto hay que añadir que, desde la investigación educativa, existen pocos estudios sobre la experimentación, observación y análisis de la práctica educativa de las ciencias sociales.

El objetivo principal de este trabajo ha sido valorar la posibilidad de diseñar una propuesta de enseñanza alternativa a la desarrollada en el IES en el que se ha trabajado. En segundo lugar, se pretende comprobar en qué medida una programación diferente, contribuye a desenvolver unos objetivos y finalidades educativas que, siendo respetuosas con el marco legal, resulten eficaces en la formación del alumnado. Para ello se ha observado la práctica docente de la profesora habitual en el aula, y se ha analizado la programación didáctica del Departamento de Historia del IES. Los resultados han sido puestos en relación con los diferentes estudios de la investigación didáctica.

Se pretende constatar que es posible desenvolver una programación alternativa que respete la legislación vigente y que resulte más eficaz. La elaboración de una programación alternativa por parte del profesorado está contemplada en la legislación vigente desde la aprobación en 1990 de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE).

La parte experimental se ha desarrollado en el Instituto de Educación Secundaria Eduardo Pondal de Santiago de Compostela. El estudio se ha realizado con un grupo de 4º curso de educación secundaria obligatoria formado por 24 alumnos y alumnas de 16 y 17 años de edad. La unidad didáctica diseñada se centraba en la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias, correspondiente a los bloques 2 y 3 denominados "bases históricas de la sociedad actual" y "el mundo actual" respectivamente, del Decreto por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (Consejería de Educación, 2007).

La elección del centro y del nivel educativo para la puesta en práctica de la experiencia respondió a una cuestión puramente aleatoria. Se corresponde con el instituto de educación secundaria asignado desde la Coordinación del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Lenguas para el desarrollo del segundo período de prácticas del curso académico en la Universidad de Santiago de Compostela.

La necesidad de cambiar las rutinas y hábitos en la enseñanza y aprendizaje en las diversas áreas de conocimiento (Souto, 1999: 55-80) se ve dificultada por la escasa investigación realizada en España en el ámbito de las didácticas específicas, en este caso de la historia, y también por la falta de formación del profesorado en activo para ejercer como investigadores del aprendizaje de su alumnado.

En los centros de enseñanza predomina una práctica docente caracterizada por la presencia de enfoques obsoletos y tradicionales. Entre estos enfoques podemos destacar el dicotómico (presenta dos visiones enfrentadas de la historia), el "heroicista" (sobrealoja el esfuerzo de determinados individuos y no valora el de la totalidad colectiva) o el dogmatismo (mediante el cual se defienden proposiciones que se tienen por principios intangibles de la historia), que proponen prototipos de comportamiento que puedan servir de ejemplo ciudadano. Son métodos que generalmente inducen a una determinada forma de aprender, que vienen condicionados por la homogeneidad en los contenidos y por una forma tradicional de enseñar y evaluar lo aprendido. Estos enfoques no responden a las necesidades propias de una sociedad con una nueva configuración globalizada que requiere socializar en la reflexión y en la argumentación, frente a la superficialidad habitual en las informaciones y opiniones de los medios de comunicación de masas.

La fundamentación teórica, el análisis objetivo de las pruebas históricas, y la institucionalización de los procesos docentes y de investigación son imprescindibles para desenvolver una adecuada práctica docente. Ahí radica la importancia de enfocar la historia como objeto de estudio académico y científico con el fin de abordar conocimientos significativos. Este enfoque requiere explicar procesos como el de causalidad, valorar la validez de las narraciones históricas y ser capaz de justificar opiniones propias, así como construir una consciencia histórica personal y colectiva.

Desde esta perspectiva, y mediante los materiales curriculares que se proponen, no se pretende instruir ni impartir una lección magistral al alumnado, sino ayudar a éste a conseguir su autonomía intelectual.

Seleccionar el tema de la Segunda Guerra Mundial y parte de sus consecuencias, responde a la consideración de este período como crucial en la evolución de la historia contemporánea, porque ofrece muchas de las claves para comprender la evolución posterior y del mundo actual. Es importante en este sentido que el alumnado interprete el enfrentamiento como un conflicto que sacó a relucir odios y métodos de exterminio nunca antes conocidos, el holocausto judío o la bomba atómica, así como identificar la guerra como detonante de enfrentamientos que llegan hasta nuestros días; así mismo, es preciso que el alumnado interprete el perfil y la responsabilidad de los aliados y el papel jugado por la España de Franco en la guerra.

Desde el punto de vista social, el estudio de este período aproxima a la comprensión de la actual estructura social marcada por el dominio y el asentamiento de las clases medias así como, a través del estudio de los juicios de Núremberg, comprender la toma de conciencia y la iniciativa internacional en cuanto a la discriminación racial haciendo hincapié en los actos de injusticia, intolerancia y racismo con el fin de instaurar en el alumnado una actitud crítica. A nivel económico y político, este período contribuye a entender la sociedad actual en la medida que explica los cambios acontecidos en los sistemas de producción así como la posición dominante

ocupada por la democracia liberal en la posguerra.

2. Estado de la cuestión y fundamentación teórica

El proyecto parte de un trabajo previo de indagación sobre el marco teórico de la didáctica de las ciencias sociales, recurriendo fundamentalmente a fuentes bibliográficas de autores que han investigado sobre la enseñanza de las ciencias sociales. La detección de las dificultades que posee el profesorado y la búsqueda de alternativas teóricas y prácticas que solventen esos problemas son realizadas a través de la observación, de la investigación, y de la puesta en práctica de la propuesta.

La sociedad actual, que suele denominarse como sociedad del conocimiento, se caracteriza por una revolución digital. Esta hizo posible una nueva organización del trabajo y un crecimiento exponencial de la información hasta el punto de dificultar su procesamiento. La complejidad social se incrementó de forma nunca antes conocida. Dilucidar el papel educativo de la historia en este contexto para realizar un diseño curricular alternativo, puede ser siempre discutible y resultar complejo.

El currículum actual recoge una tradición pedagógica basada en diversas teorías psicopedagógicas, fundamentalmente en el constructivismo. Las aportaciones más relevantes tienen su origen en autores con Lev Vygotsky y Jean Piaget. También en autores como Cèlestin Freinet u Ovide Decroly, defensores de la pedagogía progresista, conocida como Escuela Nueva. Todos ellos podrían sentirse identificados con el objetivo de "contribuir al desenvolvimiento físico, afectivo, social e individual de los niños" (LOE, Art. 12.2).

El Decreto por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (Consejería de Educación, 2007), le concede a la geografía y a la historia, una atención particular considerando estas disciplinas como referentes de la materia de Ciencias sociales, geografía e historia por su carácter globalizador, integrador y por su sensibilidad interpretativa. La finalidad de estas materias se concretaría en "dar una visión global del mundo y un conjunto de valores para que los alumnos y alumnas adopten una actitud ética y comprometida dentro de una sociedad plural y solidaria" (Consejería de Educación, 2007).

La necesidad de que la historia ocupe un lugar privilegiado en el currículum de la educación secundaria obligatoria viene dada de su finalidad para (Domínguez, 1989):

- Introducir al alumnado en la comprensión de los trazos fundamentales del mundo contemporáneo, a través del estudio de sus antecedentes pero también de relacionar acontecimientos actuales con otras situaciones históricas. Con esto se les facilitaría la adquisición de los medios para integrarse críticamente en la sociedad en la que viven.
- Desarrollar su conocimiento y comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano, iniciándolo en la comprensión de los complejos procesos de cambio social y posibilitando el estudio de casos individuales que enriquezcan su experiencia personal.

- Formarlo en el respeto y valoración del patrimonio histórico-artístico, desenvolver su sensibilidad estética y disfrutar de ella.
- Desenvolver en el alumnado tanto su capacidad de análisis, síntesis y evaluación de las fuentes de información, como actitudes intelectual y socialmente tolerantes.

Estos objetivos, que coinciden con los establecidos desde las administraciones educativas, están presentes también en la programación elaborada por el Departamento de Historia del IES Eduardo Pondal, para 4º curso de educación secundaria obligatoria, y están incluidos en la unidad didáctica de la Segunda Guerra Mundial del centro.

El IES propone el estudio del "orden político y económico mundial en la segunda mitad del siglo XX: bloques de poder y modelos económicos. Los procesos de descolonización y el tercer mundo. El neocolonialismo. El papel de los organismos internacionales", de acuerdo con lo prescrito en el Decreto por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (Consejería de Educación, 2007). Desde el Departamento de Historia se concreta en incluir este período en "La Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias: causas y contendientes de la Segunda Guerra Mundial. El desenvolvimiento del conflicto (1939-1945). Las consecuencias de la guerra. La formación de bloques antagónicos. La Guerra Fría y la coexistencia pacífica. El final de los imperios coloniales. Descolonización y tercer mundo". Esta formulación se corresponde y sigue la secuenciación estricta del libro de texto de la editora Vicens Vives que utiliza el Departamento.

Cuando los programas curriculares son inadecuados, bien porque no se corresponden con nivel de las capacidades del alumnado, por el tipo de enfoque, por los contenidos específicos o porque no tienen en cuenta sus intereses o su ritmo individual de aprendizaje, pueden llegar a propiciar la aparición de dificultades de aprendizaje y la no consecución de los objetivos pretendidos (Liceras, 1997: 43).

Los conocimientos que se exigen en la materia de Ciencias sociales, geografía e historia se han incrementado mucho en los últimos años. Junto con los contenidos conceptuales, el alumnado debe adquirir una formación actitudinal y procedimental. Los contenidos son numerosos y muy amplios: "todas las facetas son necesarias, y las distintas áreas del programa no se excluyen, sino que se complementan entre sí, pero no siempre el equilibrio es una virtud que caracteriza y enriquece el currículum" (Liceras, 1997: 44).

En el currículum pueden identificarse dos tipos de problemas. Por un lado, los que derivan de "la escasa fundamentación científica de los contenidos" (Pagés, 1994). Esta escasa fundamentación científica estaría motivada por dos hechos íntimamente relacionados; por el desconocimiento de lo que sucede en las aulas (de qué, cómo y para qué enseña el profesorado de historia y qué, cómo y para qué aprende el alumnado) y por las escasas investigaciones didácticas que permitan solucionar los problemas de la práctica con el fin de orientar a los diseñadores y a los profesores.

El segundo problema guarda relación con la "relevancia real de los cambios curriculares" (Pagés, 1994), así los objetivos de las reformas curriculares no tienen apenas impacto en la práctica, por lo que no mejoran los procesos de enseñanza

aprendizaje de aquellos individuos a los que en teoría van destinados. Esto es debido a la gran distancia entre la conceptualización teórica que genera el cambio del currículum y la práctica educativa. Por otra parte, se debe también a la resistencia del profesorado al cambio como consecuencia del peso de las rutinas propias del día a día.

Algunos estudios sobre la educación secundaria obligatoria consideran que, entre las estrategias didácticas empleadas por el profesorado, predominaban las explicaciones teóricas, el dictado de apuntes, la lectura del libro de texto y ejercicios de aplicación, es decir, estrategias de tipo transmisivo (Quinquer, 1997: 98). Con esto, la enseñanza pasa a ser concebida como una mera transmisión y el aprendizaje como una reproducción de la misma. El alumnado suele desenvolver un pensamiento basado en rutinas, en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento y en la desvinculación entre lo que aprende y piensa fuera de la escuela, lo que dificulta cualquier intento de formación del pensamiento social del alumnado.

Es posible constatar este tipo de prácticas en el IES Eduardo Pondal. Las sesiones de la materia de Ciencias sociales geografía e historia consistían exclusivamente en la explicación teórica de la profesora acompañada de la realización de ejercicios de definición de términos al final de cada sesión. El recurso empleado en exclusiva era el libro de texto y la única metodología la clase magistral.

Esta situación contrasta con la existencia de producciones alternativas de propuestas y materiales curriculares y de orientaciones didácticas sobre cómo el profesorado debería enseñar ciencias sociales que se vienen produciendo ya desde los años setenta.

Estas iniciativas innovadoras tienen recogido muchos de los principios de la Escuela Nueva, en otros casos, las propuestas de cambio se fundamentaban en la incorporación a la enseñanza de nuevos paradigmas historiográficos, así como en el uso de enfoques diferentes acompañados de nuevos recursos didácticos.

Fue en el tardofranquismo y en la década de los ochenta, cuando el movimiento renovador alcanzó un auge significativo. Desde ese momento proliferaron materiales para la enseñanza de la historia basados en el uso de fuentes históricas en el aula, en el uso de lo que se llamó una metodología activa o tener presentes los intereses del alumnado como referente en la determinación de los contenidos (Merchán, 2011).

Experiencias emblemáticas como "Germanía-75" o "Historia 13-16" mostraron que era posible la elaboración y la puesta en práctica de programas razonables y alternativos, con resultados más satisfactorios. Los cambios formulados, con su correspondiente producción, se centraron básicamente en integrar el estudio de la historia en contenidos más amplios, en el ámbito de las Ciencias Sociales, defendiendo un currículum integrado frente a un currículum disciplinar, y en desenvolver la formación histórica entorno al estudio de problemas sociales, considerando lo histórico como una dimensión de lo social. Apostaron asimismo por la reconsideración del valor formativo de la historia atendiendo más a su estructura epistemológica que a la memorización de datos (posibilidades de la historia en cuanto a forma de conocimiento) y por la aproximación del objeto de estudio a las vivencias del alumnado para una mejor comprensión de los conocimientos, lo que lleva consigo orientar los contenidos de la enseñanza hacia la historia más reciente. Adoptaron para ello perspectivas

historiográficas más actualizadas y críticas; frente a una historia de los hechos y de las personalidades, a una historia total, de los pueblos y de las multitudes, y frente a una historia narrativa, a una historia explicativa. Por último, cabe destacar el protagonismo que pasó a jugar el alumnado en el proceso de enseñanza, fomentando una actitud activa frente a una metodología de recepción (Merchán, 2011).

A partir de los primeros años de la década de los noventa, se inició un proceso de reflujo del movimiento innovador. En la actualidad nos encontramos con un panorama poco alentador, debido a que esos movimientos innovadores, no consiguieron los cambios esperados en la práctica educativa. Es preciso formular un cambio en la práctica de la enseñanza de la historia, para lo que es imprescindible un amplio conocimiento de la misma. Para cambiar la práctica docente hay que tener en cuenta el contexto en el que ésta se enmarca y que, a su vez, ejerce gran influencia sobre ella. Modificar este contexto requiere un esfuerzo de investigación del que no disponemos todavía, sin embargo, propuestas mejor fundamentadas y el entusiasmo de los docentes pueden iniciar el camino para mejorar la práctica educativa.

Las dificultades para el aprendizaje de la historia que más frecuentemente se presentan en el alumnado son: la comprensión del tiempo histórico, y de conceptos históricos, el desenvolvimiento de ideas previas incorrectas sobre la historia y sus procedimientos, la contextualización espacio-temporal, las etapas cronológicas, las dificultades para relacionar distintos períodos históricos, para integrar datos históricos y procesar interpretaciones históricas diferentes o discrepantes, dificultades de expresión multicausal, para la distinción entre hechos y opiniones, etc. (Liceras, 1997).

3. Metodología de investigación

El diseño de la unidad didáctica, se basa en una labor de indagación sobre la didáctica de las ciencias sociales y también sobre la legislación española en materia de educación. Las conclusiones extraídas fundamentaron la programación didáctica diseñada y también su experimentación en el IES Eduardo Pondal.

Las fuentes consultadas son de tipo diverso, fuentes secundarias y terciarias, fuentes escritas (bibliográficas), audiovisuales e internet (de donde se obtuvo la mayor parte de la documentación oficial). Las fuentes primarias, constituyeron en un conjunto de resultados experimentales que se obtuvieron de la observación en el aula, centrada en el grupo de estudiantes, en los escritos que manejaron, en la constatación de la manera en como resolvieron las tareas, etc., y a través de los datos proporcionados por los diferentes materiales didácticos elaborados para este fin (formulario de detención de ideas previas, encuestas, etc.).

Los elementos que se tuvieron en cuenta para el diseño y la puesta en práctica de la propuesta han sido los siguientes:

Dificultades en el aprendizaje: las ideas previas. Uno de los aspectos que más dificultan el aprendizaje de la historia es la cantidad y pertinencia de las ideas previas que posee el estudiante en relación a los contenidos a aprender.

Una vez detectadas las ideas previas del alumnado se trataron de adecuar los contenidos y procedimientos al proceso de enseñanza aprendizaje de la Segunda Guerra Mundial. La noción de construcción personal del conocimiento desde las ideas previas del alumnado supone un cambio conceptual que permite el progreso desde las ideas preconcebidas del pensamiento vulgar a las explicaciones racionales coherentes con el conocimiento científico. En la historia se mantienen representaciones sociales, hábitos mentales e ideas preconcebidas que dificultan ese progreso y suponen un obstáculo importante para el aprendizaje de esta disciplina (tópicos, anacronismos, prejuicios, etc.).

Uno de los objetivos de la propuesta fue la reconceptualización de las ideas preconcebidas del grupo de alumnos y alumnas. Fue elaborado, para ello, un formulario destinado al conjunto de estudiantes con tres funciones, la de servir al alumnado para tomar conciencia de lo que saben y, al hacerlo explícito, permitir al profesorado adaptar su intervención a los conocimientos de los alumnos y alumnas. Por último, al explicar las ideas previas el alumnado podrá, al final del proceso, percibir su progreso, lo que ha aprendido y la manera en la que lo hizo.

Objetivos y contribución al desarrollo de las competencias básicas. La Ley Orgánica de Educación de 2006 y las órdenes que regulan el currículum de la educación secundaria obligatoria, así como el Decreto de la Comunidad Autónoma de Galicia, introdujeron como novedad la identificación de los aprendizajes que se consideran imprescindibles en la educación obligatoria. El conjunto de objetivos, contenidos y métodos pedagógicos que definen el currículum se orientan hacia una finalidad común, que es la de la adquisición y el desenvolvimiento de las competencias básicas para todo el alumnado. La educación asume la responsabilidad de preparar a todas las personas para desenvolverse adecuadamente en la nueva sociedad, llamada "del conocimiento".

La legislación establece como objetivo la necesidad de formar personas para que tengan un conocimiento sobre el mundo (saber), dispongan de las herramientas para comprenderlo (saber hacer), y para que puedan habitarlo y mejorarlo (saber ser y saber estar).

El currículum define "competencia" como la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes a la resolución de problemas en contextos diferentes con calidad y eficacia. Se adjetiva de "básica" porque prioriza aquellos aprendizajes estratégicos que posibilitan la adquisición de nuevos aprendizajes y también porque se trata de que todo el alumnado pueda adquirir las necesarias para ejercer como ciudadanos y resolver situaciones y problemas de la vida cotidiana. Las competencias tienen un amplio recorrido, puesto que se inician en la escuela pero continúan más allá de la escolaridad obligatoria. La legislación prioriza cuatro grandes bloques de competencias que estructura en competencias comunicativas (competencia comunicativa lingüística y audiovisual y competencia cultural y artística), competencias metodológicas (tratamiento de la información y competencia digital, competencia matemática y competencia para aprender a aprender), competencias personales (competencia de autonomía e iniciativa personal) y competencias específicas para convivir e habitar o mundo (competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico y competencia social y ciudadana).

La formación del pensamiento social en el alumnado resulta elemental. El objetivo del aprendizaje del conocimiento social significa conocer cómo es nuestro mundo y nuestra realidad, así como descubrir por qué es así y cómo podemos participar activamente en él y mismo crear consideraciones propias y alternativas a esa realidad. El pensamiento social se entiende "como una forma de pensamiento crítico que trata de examinar y valorar las manifestaciones humanas a través de las razones del conocimiento de las ciencias sociales para crear interpretaciones propias y tomar decisiones que contribuyan a desarrollar una cadena social democrática" (Canals, 2008: 340).

La concepción crítica de la ciencia considera la relatividad y complejidad como características propias del pensamiento social. El conocimiento es relativo porque está determinado por el espacio, por el tiempo y por la cultura que lo genera (Canals, 2008). La unidad didáctica propuesta debe permitir al estudiante aprender a descubrir la intencionalidad de este tipo de conocimientos mediante el desarrollo de un pensamiento crítico que contribuya, por un lado a descubrir la validez de la información y, por otro, a interpretar la realidad a partir de la lógica de las ciencias sociales.

La complejidad del conocimiento social deriva del gran número de variables que intervienen y de las interrelaciones que se establecen entre ellas. La unidad didáctica debe desenvolver un conocimiento escolar que permita al alumnado emplear estas razones y disponer de información suficiente y de calidad procedente de diversas fuentes. Es necesario además dotarlo de las categorías conceptuales que lo hacen posible (Canals, 2008).

Contenidos. La selección y secuenciación de los contenidos es una de las tareas básicas de cualquier sistema educativo para concretar el currículum. Los contenidos se establecen en un sistema educativo en función de las demandas que se le hagan y en respuesta a determinados intereses políticos, económicos y/o sociales. Las finalidades y objetivos del currículum condicionan no sólo la selección y secuencia de los contenidos, sino también las competencias básicas que cada alumno o alumna debe adquirir.

Además de definir las competencias básicas, comunes a todas las materias, la Ley Orgánica de Educación contempla tres tipos de contenidos, los conceptuales, los relacionados con los procedimientos (saber hacer y aplicar lo que se aprende) y los relacionados con las actitudes, valores y normas. Esta triple aproximación a los conocimientos viene siendo habitual desde la implantación de la LOGSE en 1990.

La intervención que concretamos la unidad didáctica, y que se presenta aquí, pretende respetar estas prescripciones legales a la vez que formula una propuesta alternativa a las habituales. Hemos tenido en cuenta las aportaciones de la historia como conocimiento científico del pasado, con su potencial para servir de herramienta que contribuya a entender los problemas actuales. Tratamos de favorecer un aprendizaje que incidiese en los conocimientos conceptuales y de procedimientos pero también en las actitudes del alumno de cara a determinadas realidades y problemas sociales. Para ello se ha tratado de relacionar las dimensiones internacionales de la guerra con las del ámbito nacional y local.

Es conveniente diferenciar entre el conocimiento científico de la historia, el que crean y con el que trabajan los historiadores profesionales, y el conocimiento histórico

escolar. El conocimiento escolar se basa en el conocimiento científico y debe ser coherente con él, pero debe adaptarse a las capacidades y limitaciones de jóvenes y adolescentes. Este proceso fue denominado "transposición didáctica" (Audigier, 1998; Chevallard, 1991) y enfatizó una preocupación por realizar una reformulación de los conocimientos adecuada a las capacidades de los estudiantes. Con todo, el modelo de transposición didáctica muestra limitaciones tanto a nivel teórico como práctico, como las que fueron señaladas, entre otros, por Luis (1999) o Rodríguez Lestegás (2007).

Entre los criterios para la selección de los contenidos de la unidad didáctica que presentamos, se consideraron especialmente relevantes tanto su coherencia con el saber académico más actualizado sobre la Segunda Guerra Mundial como las capacidades y conocimientos previos del alumnado sobre este tema. Se ha pretendido conseguir que el alumnado fuese construyendo explicaciones racionales sobre el pasado, desarrollando las capacidades que ya tenía hasta conseguir analizar las competencias que se esperaban de él en concordancia con su edad. Se ha tratado de dar respuesta a finalidades educativas tanto generales como a las específicas de las ciencias sociales.

En este sentido, y siguiendo a Prats (1997) los criterios que adoptamos para la selección de contenidos han sido, por un lado, prestar atención a acontecimientos, personajes y hechos significativos, intentando reducir la narración histórica de héroes y batallas y trabajando sobre la guerra y la biografía de algunos personajes, pero como forma de facilitar la comprensión de un período a través de algunas figuras representativas. Promover la reflexión sobre las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico planteando problemas que favorezcan la explicación multicausal de los hechos del pasado. Por otro lado, proyectar temas que dejen patente la complejidad que tiene cualquier fenómeno o acontecimiento social y suscitar el estudio de situaciones simultáneas, estableciendo comparaciones entre realidades históricas que coinciden en el tiempo pero que ofrecen características diferentes.

La secuencia de los contenidos debe permitir al alumnado construir un conocimiento que combine redes conceptuales cada vez más ricas, mejor conectadas, más estructuradas y más funcionales. Siguiendo a Asubel (1983) los criterios que seguimos fueron cuatro. El primero, tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado y aquello que son capaces de hacer. El segundo, el de la existencia de coherencia entre lo que se enseña y los conocimientos científicos. El tercero, el de establecer una secuencia que contemple la progresión, de forma que el conocimiento se vaya construyendo, asegurando y ampliando y, el cuarto y último, la presencia de integración y equilibrio entre los distintos tipos de conocimientos, de forma que se integren progresivamente.

La teoría de la elaboración Reigeluth y Merrill (1979) propone presentar en un primer momento una panorámica global del tema, pasando seguidamente a trabajar cada una de sus partes y regresando periódicamente a la visión de conjunto con el fin de enriquecerla y ampliarla. El tema se formulará de lo más general a lo más detallado y de lo más simple a lo más complejo.

Principios metodológicos. La propuesta didáctica trata de desenvolver en el alumnado procedimientos de razonamiento, tales como hacerse preguntas, hacer deducciones, identificar un problema, etc. La metodología aplicada está basada en el método científico para trabajar a partir de la formulación de hipótesis, búsqueda de

datos y examen de su validez, contextualización de problemas, búsqueda de soluciones diversas, etc., para interpretar los hechos y fenómenos sociales, mediante el conocimiento social (Canals, 2008).

La adquisición de competencias no es compatible con metodologías transmisivas, repetitivas y reproductivas, por lo que, para esta programación se han desarrollado estrategias didácticas que facilitaron una construcción compartida del conocimiento y que fundamentaron el aprendizaje en la acción, la discusión y el trabajo cooperativo. Se ha abogado por un aprendizaje basado en problemas, proyectos de trabajo, estudio de casos, simulaciones, etc., para contribuir a un aprendizaje competencial que permita que el alumnado aplique el conocimiento a la interpretación o resolución de situaciones diversas, de forma autónoma y colaborativa mediante el desenvolvimiento de las capacidades propias del pensamiento social y de las habilidades sociales y de comunicación. Con este tipo de procedimientos se consigue fomentar el interés del estudiante en la medida en que reconoce la funcionalidad de lo que aprende, dando como resultado un aprendizaje más cualitativo, significativo y estratégico.

Es adecuado proponer actividades que permitan aplicar el conocimiento social en contextos concretos y diferentes y a partir del estudio de temas presentados de forma problematizada. Predispondrán éstas al alumnado a pensar y reconstruir su propio conocimiento, fomentando la curiosidad y la capacidad de búsqueda de soluciones alternativas y originales mediante el diálogo y la puesta en común de sus ideas tanto con sus compañeros y compañeras como con el docente.

La evaluación no es simplemente un proceso para obtener información sobre el aprendizaje, formular juicios y tomar decisiones. Es un medio para conseguir aprendizajes, para traspasar y elaborar conocimientos y actitudes. Existe una estricta relación entre las actividades de evaluación y las de aprendizaje. La evaluación de los aprendizajes ha pretendido ser continua, a pesar de las dificultades para realizarla de esta forma, ha sido uno de los componentes prioritarios de la propuesta realizada.

Valoración de la propuesta por parte del alumnado. Se ha realizado mediante la elaboración de un cuestionario, a cubrir por el grupo de estudiantes, en el que se han valorado cuestiones centrales de índole actitudinal, las actividades propuestas, los recursos empleados, la utilidad del conocimiento adquirido y el interés suscitado por la temática. El objetivo fue el de detectar las posibles deficiencias de la programación didáctica y mismo de la actividad de la docente con el fin de mejorarla.

4. La experimentación de la propuesta

4.1. El centro escolar y grupo de alumnado: contextualización.

La propuesta formulada se ha experimentado en el I.E.S Eduardo Pondal, ubicado en el barrio de Conxo, en la zona sur de la ciudad de Santiago de Compostela. El centro fue creado en el año 1978 y, desde ese momento, se constituyó como el primer instituto mixto de la ciudad. La pobreza de los medios tecnológicos del centro es reseñable. Cuenta con cuatro ordenadores ubicados en la biblioteca, y sólo con dos ordenadores más, dos proyectores y dos pantallas emplazadas en la sala de proyecciones y en el salón de actos.

El grupo con el que se ha trabajado se corresponde con el nivel de 4º curso de educación secundaria obligatoria. Estaba compuesto por 21 alumnas y 3 alumnos. La mayoría tenían entre 15 años –edad adecuada para el nivel educativo en el que se encontraban- un alumno y una alumna tenían 17 años, y 8 tenían 16 años de edad. La procedencia socioeconómica de los alumnos y alumnas era media/baja. 12 de los pertenecientes al grupo vivían en el ayuntamiento de Santiago de Compostela, 11 en el ayuntamiento de Ames y uno en el de Teo. El grupo ejemplifica el modelo de alumnado del centro, se trata de estudiantes que proceden en su mayoría de un ayuntamiento de fuera de Santiago de Compostela, procedentes de una clase socioeconómica media/baja, de familias que ocupan en su mayoría puestos de trabajo no especializados. El grupo cuenta además con un alumno inmigrante.

El nivel académico del grupo era bajo. Cuenta con 4 estudiantes que se encontraban repitiendo curso por primera vez, 9 que tenían materias pendientes de cursos anteriores (4 personas una materia, 4 personas dos materias, 1 persona tres materias y 1 persona cuatro materias), y 11 alumnas que tenían todas las materias de los cursos anteriores superadas satisfactoriamente. Destaca el hecho de que menos de la mitad del alumnado tuviese todas las materias de cursos anteriores superadas. El conjunto estaba integrado por los alumnos y alumnas que comenzaron juntos en 1º de educación secundaria obligatoria, con la única incorporación de sucesivos estudiantes repetidores.

Los hábitos del grupo, en líneas generales, eran los habituales de la adolescencia y no presentaban problemas de comportamiento dignos de destacar. Los estudiantes estaban habituados a la clase magistral de la profesora y a un sistema de enseñanza tradicional, memorístico repetitivo basado en la repetición de lo que dice la profesora y de lo que explica el libro de texto. El grupo era poco participativo (la participación se reducía a dos/tres alumnas). Un tipo de enseñanza tradicional y memorístico repetitivo como este, dificultó introducir otro tipo de prácticas docentes, sobre todo debido a las limitaciones que derivan de la condición de alumna en prácticas de la autora de la propuesta.

4.2. Justificación

La materia Ciencias sociales, geografía e historia, trata de introducir al alumnado en los acontecimientos y procesos históricos más relevantes del mundo contemporáneo, identificando los factores que intervienen en el proceso de cambio histórico considerando sus interrelaciones, diferenciando las causas y las consecuencias y valorando el papel de los hombres y de las mujeres, tanto individual como colectivamente, como sujetos de la historia. Todos ellos requisitos esenciales para situar al alumnado de forma consciente en el mundo que le rodea, entender los problemas que le afectan y adoptar decisiones autónomas y razonadas ante los mismos (Consejería de Educación, 2007).

Debería facilitar la comprensión del presente como una fase de un proceso inacabado, que se configura a partir de elementos del pasado, y sobre lo que es posible actuar y modelar en el futuro. Debería servir también para la adquisición de ciertas sensibilidades ante los retos del presente, desenvolver una actitud crítica ante las injusticias, los abusos y las desigualdades y adoptar un compromiso activo en la defensa de las libertades, los derechos humanos y la construcción de la paz. Sin embargo, la práctica continuada de metodologías basadas en la memorización por repetición, la

falta de variedad en la utilización de recursos y las rutinas docentes supone un obstáculo difícil para alcanzar estas metas.

Se ha seleccionado el tema de la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias por la relevancia que ha tenido en la configuración del mundo actual. En esa época se puede identificar el origen de algunos de los problemas que llegan hasta nuestros días.

La propuesta de enseñanza, ha estado condicionada por limitaciones que dificultaron la consecución de mejores resultados. Entre esas limitaciones cabe destacar la obligación de adecuarse a la programación docente y a la práctica tradicional de la profesora responsable del grupo que también ejercía de tutora y que supervisaba la propuesta aquí experimentada. Otra de ellas ha sido la limitación del número de sesiones en las que se ha podido desenvolver la acción que, por decisión de la tutora, fueron únicamente cuatro, a todas luces insuficientes para un trabajo en profundidad sobre ese tema. También ha constituido un inconveniente la actitud poco participativa de la mayoría del alumnado, poco habituados a que se busque su opinión por estar acostumbrados a una metodología muy tradicional en la que únicamente se demanda que sean capaces de repetir las informaciones que se les proporcionan previamente. Por último, cabe incidir en la escasez de medios tecnológicos en el centro, lo que ha determinado parte de la metodología y de la tipología de las actividades propuestas.

4.3. Detección de ideas previas

En el tema de la Segunda Guerra Mundial el alumnado participa de los mismos estereotipos y tópicos que la mayoría de la población. Estas representaciones sociales condicionan negativamente el proceso de aprendizaje. Entre las ideas preconcebidas destaca la imagen que se ha instalado de los aliados presentados siempre como héroes que actuaron de manera desinteresada y a los que se exige de responsabilidad alguna en actuaciones negativas y devastadoras (bombardeos sobre la población civil como en Dresde, Hiroshima, etc.). Además se ignoran o minusvaloran algunos de los actos de barbarie, desconociéndose igualmente el papel desempeñado por ciertos grupos sociales, como el de las mujeres, y el de la mayoría de los colectivos de víctimas de la guerra, así como el papel desempeñado tanto por el gobierno español de la época (colaboración activa de Franco a favor de los fascismos europeos) como el de los republicanos y republicanas españoles en la resistencia antifascista de toda Europa. Es necesario contemplar pues a todos estos grupos y actuaciones para lograr un conocimiento más complejo y riguroso del pasado histórico.

Para la actividad de detección y análisis de las ideas previas del alumnado se diseñó un cuestionario que fue entregado a dieciséis de los veinticuatro estudiantes que formaban el grupo². Las preguntas estaban orientadas tanto a realizar una primera aproximación a alguno de los temas que consideramos relevantes y que iban a ser explicados en las siguientes sesiones, cómo a conocer que aspectos despertaban un mayor interés.

Antes de facilitar el cuestionario se informó al estudiantado de su finalidad, de su carácter anónimo y de que en ningún caso se tendría en cuenta para la calificación de la

² Las razones por las que el cuestionario fue entregado a dieciséis de los veinticuatro estudiantes es debido a la no asistencia a la primera sesión de 8 estudiantes por motivos algunos justificados y otros no.

materia. Se trataba de que respondiesen con la mayor libertad posible, sin la presión que suelen rodear a las pruebas escritas, y poder obtener así datos fiables de lo que realmente sabían, comprendían y les interesaba.

El cuestionario se estructuró en cuatro apartados, integrado cada uno de ellos por cuestiones concretas de diverso tipo, en función de los datos que se pretendían conocer.

El primer apartado se dividió en dos partes que implicaban las siguientes tareas:

1. Relacionar cada una de las cuatro imágenes presentadas con uno de los tres enunciados que se proponen para cada imagen. Las imágenes y los enunciados posibles son: la toma de Alemania por los soviéticos, la bandera del comunismo en la cancillería nazi, 1945, para la que se propusieron los enunciados “la toma de Berlín por los soviéticos, 1945”, “sublevación comunista en Viena, 1945” y “liberación de París por los soviéticos, 1944”. Adolf Hitler en París con la posterior caída de la ciudad por parte de los alemanes, 1940, para la que se propusieron “visita de Adolf Hitler a París antes de la Segunda Guerra Mundial, 1937”, “liberación de París por los aliados, 1945” y “Adolf Hitler en París con la posterior caída de la ciudad por parte de los alemanes, 1940”. La tercera imagen era liberación de españoles del campo de concentración nazi de Mauthausen, 1945, para la que fueron propuestos “inauguración del campo nazi de Mauthausen, 1940”, “liberación de españoles del campo nazi de Mauthausen, 1945” y “judíos y gitanos celebrando el final de la guerra, 1945”. La última imagen se correspondía con un grupo de mujeres trabajando en la fábrica fruto de la incorporación masiva del sexo femenino al trabajo industrial durante la guerra para la cual se propusieron “mujeres alemanas trabajando durante la guerra”, “mujeres trabajando en la fábrica fruto de la incorporación masiva del sexo femenino al trabajo industrial durante la guerra” y “mujeres soviéticas trabajando de forma excepcional en la industria durante la guerra”.

Los resultados de esta primera parte son bastante intermedios. Sólo 2 de 16 no respondieron a ninguna cuestión de forma correcta, mientras un solo estudiante respondió únicamente a una cuestión de forma correcta. La mitad (8 de 16) respondieron de forma correcta a dos cuestiones, 2 de 16 a tres cuestiones y sólo 3 de 16 respondieron de forma acertada a la totalidad de las cuestiones formuladas.

A partir de estos datos podemos formular las primeras conclusiones. La inmensa mayoría del alumnado no es capaz de relacionar las imágenes que se le proporcionan (emblemáticas y conocidas) con conocimientos históricos concretos. Tampoco son capaces de identificar los aspectos más relevantes de la época.

2. Clasificar por orden de importancia cada una de las cuatro imágenes presentadas. La mayoría seleccionó como imágenes más representativas las relacionadas con acciones bélicas (toma de Berlín por los soviéticos) o acontecimientos políticos (Hitler en París tras la ocupación en 1940), mientras que consideraron menos importantes las de temática social (mujeres trabajando en una fábrica) o la barbarie nazi y la resistencia antifascista de los republicanos españoles (liberación de Mauthausen). Es necesario apuntar que casi un tercio del alumnado (5 de 16) no respondieron a este apartado.

La primera lectura que se puede hacer de estos datos es que la mayoría de los

estudiantes identifican los acontecimientos ocurridos durante la Segunda Guerra Mundial únicamente con actividades bélicas y con el protagonismo de los personajes políticos más conocidos de la época, como es el caso de Adolf Hitler. Al mismo tiempo, el alumnado no otorga mayor importancia a los cambios sociales que se producen durante esta etapa como la masiva incorporación de la mujer al trabajo productivo remunerado, o a aspectos más ideológicos como lo son el sistema de campos de concentración puesto en marcha por los nazis y el protagonismo de los republicanos españoles en la resistencia antifascista durante la guerra.

El segundo apartado consistía en responder a tres preguntas con una de las tres opciones que se presentaban por pregunta. Para la primera cuestión ¿qué tipo de personas fueron perseguidas por la Alemania nazi? las posibles respuestas eran “sólo judíos y gitanos”, “sólo judíos, gitanos y opositores políticos al nazismo” y “judíos, gitanos, opositores políticos al nazismo, testigos de Jehová, homosexuales, delincuentes habituales, vagabundos, prostitutas, enfermos mentales, etc.”. Para la segunda, la Segunda Guerra Mundial fue un conflicto que afectó a todo el planeta provocando la muerte de unos 50.000.000 de personas; en toda la contienda, ¿murieron más civiles o militares? se barajaban las opciones de “murieron más civiles que militares”, “murieron más militares que civiles” y “murieron tantos militares como civiles”. Para la tercera, ¿qué afirmación es la correcta con respecto al papel desempeñado por la mujer durante la Segunda Guerra Mundial? las opciones eran “la totalidad de las mujeres se quedaron en la casa ocupándose de ella y del cuidado de sus hijos”, “muchas mujeres fueron llevadas a trabajar en las fábricas, hospitales, medios de transporte y en el ejército” y “ninguna mujer formó parte del ejército durante la contienda”.

De los resultados puede constatar que la mayoría (más de la mitad) creen que los nazis únicamente persiguieron a los judíos, gitanos y opositores políticos, ignorando otras víctimas. Tampoco tenían claro el papel de la mujer durante la guerra, y más de una tercera parte consideraron correcta la formulación de que “ninguna mujer formó parte del ejército durante la contienda”.

El tercer apartado consistía en una pregunta abierta, con la que se trataba de conocer su capacidad de argumentar y elaborar una opinión personal basada en datos, lo que implica cierto grado de conocimientos conceptuales. Se les demandaba que considerasen los motivos por los que muchos alemanes colaboraron con Adolf Hitler en las persecuciones, en el exterminio, etc., durante el período de guerra y, si hoy en día de darse el caso, actuarían del mismo modo.

La mayoría redactó una respuesta argumentada (la cuarta parte no lo hizo). La respuesta mayoritaria podría resumirse en la identificación de la mayoría de los alemanes con el régimen de Hitler por convicción (más de la mitad de las respuestas), aunque casi la otra mitad (un grupo ligeramente menor) consideraba que su actuación se debió al miedo a la represión. Tal vez el dato más sorprendente, y quizá alarmante, es que dos tercios de los que respondieron consideran que los alemanes de la actualidad actuarían del mismo modo de volverse a dar circunstancias parecidas, mientras que sólo una tercera parte consideraron que no.

Del conjunto de las respuestas de este apartado detectamos ciertos problemas, como lo son las dificultades de empatía histórica, dificultades para elaborar un pensamiento razonado y dificultades de expresión escrita.

Por último, en el cuarto apartado se preguntaba al alumnado donde habían adquirido los conocimientos que poseían sobre la Segunda Guerra Mundial. Algo más de la mitad afirmó que fue en la escuela, un grupo bastante menor pero significativo - formado por tres estudiantes- lo atribuyeron al cine y a la TV, mientras que una minoría poco significativa, mencionaba la literatura, la música y los videojuegos. Estos datos, sobre todo la importancia atribuida a la escolarización, pueden deberse más a la consideración de lo que pueden pensar como “políticamente correcto” manifestando una respuesta que creen que es la que se espera de ellos, que a la realidad. Con todo, revela una actitud positiva hacia el conocimiento escolar como fuente de autoridad que es interesante tener en cuenta para el diseño de las actividades formativas.

4.4. Objetivos y competencias

El diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje partieron de los objetivos sobre conocimientos y competencias que se mencionan a continuación.

Objetivos generales

- Comprender el significado de conceptos históricos relevantes para poder analizar los procesos y acontecimientos culturales, socio-políticos y económicos de este período.
- Analizar las grandes transformaciones que experimentó la sociedad estableciendo relaciones significativas entre los aspectos económicos, sociales, políticos, culturales y tecnológicos.
- Identificar los principales procesos y acontecimientos políticos, sociales, culturales y económicos que marcaron este período situándolos en el espacio y en el tiempo y tomando conciencia de la diversidad del ritmo e intensidad con la que se producen los cambios. Para esto, debe trascender de lo local a lo universal, al tiempo que se establecen relaciones de comparación entre procesos simultáneos.
- Entender el presente como un tiempo entre el pasado y el futuro, en el que las realidades actuales tienen sus orígenes en los éxitos y fracasos de proyectos socioeconómicos pasados y los que hoy se desenvuelven, condicionados por estas experiencias históricas, son decisivos para construir uno u otro futuro.
- Tomar conciencia de los problemas que afectan a la sociedad y tratar de buscar soluciones más justas y eficaces a los problemas actuales.
- Entender y apreciar la historia como una reflexión permanente y global sobre el pasado para buscar respuestas a los conflictos del presente: racismo, violencia de Estado, etc.
- Buscar, seleccionar e interpretar información procedente de diversas fuentes y tratarlas de forma rigurosa con el fin de elaborar argumentos racionales basados en datos contrastables.
- Participar de forma ordenada en debates y discusiones sobre problemas controvertidos tanto históricos como actuales.

- Valorar positivamente los conceptos de democracia, libertad, igualdad y solidaridad asumiendo el compromiso con la defensa de valores democráticos ante situaciones de discriminación e injusticia dentro de una sociedad plural y solidaria de forma que el alumnado tome cada vez más conciencia de su responsabilidad individual y social.

- Adquirir hábitos de trabajo tanto individual como en equipo para un mejor aprovechamiento de las destrezas y habilidades personales fomentando sus actitudes críticas y de respeto hacia diferencias y opiniones.

Objetivos específicos

- Analizar las causas que desencadenaron la Segunda Guerra Mundial y comprender las alianzas establecidas para la conformación de dos bloques enfrentados.

- Comprender el enfrentamiento como un conflicto que cristalizó en odios y métodos de exterminio nunca antes conocidos: el Holocausto judío la bomba atómica. .

- Reflexionar sobre la represión, el Holocausto y los campos de concentración. La violación de los derechos humanos por parte de ambos bloques explicando las diversas actuaciones llevadas a cabo e interpretando el perfil y la responsabilidad del bando aliado.

- Identificar la Segunda Guerra Mundial como el origen, en algunos casos, de conflictos que llegan hasta la actualidad.

- Conocer las consecuencias económicas, políticas y sociales de la Segunda Guerra Mundial que contribuyeron a la conformación de las sociedades actuales.

- Reflexionar sobre los resultados de las principales conferencias de paz celebradas después del conflicto y valorar la toma de conciencia e iniciativa internacional en cuanto a la discriminación racial cristalizada en la creación de la ONU y en la redacción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

- Valorar y analizar la influencia y el campo de actuación real de la ONU en la actualidad.

- Comprender el verdadero papel jugado por el gobierno de España, con Franco al frente, durante la contienda y las repercusiones de este posicionamiento sobre la sociedad española.

- Conocer los factores que permitieron el proceso de descolonización a partir de la Segunda Guerra Mundial, las consecuencias de dicho proceso y el surgimiento del concepto “Tercer Mundo” y la situación económica y social de los países que lo engloban.

Contribución al desenvolvimiento de las competencias básicas

1. Competencia social y ciudadana
 - Identificar y defender los valores democráticos.
 - Aprender a respetar la pluralidad.
 - Identificar las diferentes instituciones, como es el caso de la ONU.
 - Asumir un desenvolvimiento sostenible.
 - Identificar las principales formas de organización territorial, social y económica.
 - Valorar el diálogo como vía necesaria para la gestión de los problemas.

2. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico
 - Localizar los principales escenarios del conflicto en mapas.
 - Utilizar mapas con la escala adecuada para cada tipo de representación.
 - Interpretar mapas históricos.
 - Conocer los distintos usos del espacio y de los recursos que hicieron las sociedades a lo largo del período 1939-1945.

3. Competencia cultural y artística
 - Identificar y reconocer el patrimonio histórico – cultural.
 - Desenvolver una actitud activa respecto a la conservación y protección del patrimonio histórico.

4. Tratamiento de la información y competencia digital
 - Localizar información en periódicos y revistas.
 - Localizar información en internet.
 - Seleccionar y recoger información relevante para el tema que se trate de explicar.
 - Elaborar una síntesis personal a partir de la reelaboración de los datos obtenidos.

5. Competencia en comunicación lingüística
 - Definir conceptos históricos relevantes.
 - Conocer y utilizar diversos registros e instrumentos en la comunicación.
 - Desenvolver la empatía y el interés por conocer y escuchar opiniones distintas a la propia.
 - Emplear la argumentación para defender las ideas propias.
 - Redactar informes breves.
 - Evaluar informaciones y datos de diferente naturaleza.
 - Leer e interpretar textos históricos.

6. Competencia matemática
 - Elaborar e interpretar ejes cronológicos.
 - Utilizar correctamente magnitudes y datos estadísticos.

7. Competencia para aprender a aprender
 - Aprender a seleccionar información y transformarla en conocimiento.
 - Buscar respuestas a problemas concretos.

8. Autonomía e iniciativa personal
 - Buscar información sobre hechos históricos.

- Planificar debates y encuestas.
- Trabajar en equipo sobre temas de actualidad.
- Aprender de los propios errores.

4.5. Contenidos

Contenidos comunes

Los contenidos generales se han formulado en base a la legislación por la que se ha establecido el currículum actual (Consejería de Educación, 2007).

- Localización en el tiempo y en el espacio de los acontecimientos y procesos históricos más relevantes del mundo contemporáneo identificando los factores que intervienen en los procesos de cambio histórico y considerando sus interrelaciones. Diferenciación de las causas y de las consecuencias valorando el papel jugado por los hombres y mujeres individual y colectivamente.

- Valoración de los derechos humanos y rechazo de cualquier forma de discriminación o de dominio. Visión crítica ante las situaciones injustas y valoración del diálogo y búsqueda de la paz en la resolución de conflictos.

- Análisis de hechos o situaciones relevantes de la actualidad, con indagación de sus antecedentes históricos y de las circunstancias que los condicionan.

- Procura, selección y obtención de información obtenida en base a criterios de veracidad y pertinencia, diferenciando los hechos de las opiniones y las fuentes primarias de las secundarias. Contraste de informaciones contradictorias y/o complementarias a propósito de un mismo hecho o situación.

Contenidos específicos³

Conceptuales

1. Introducción.

- Factores de continuidad entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial. Se pretende explicar las vinculaciones existentes entre ambas contiendas partiendo de los principales antecedentes como es el caso del Imperialismo Moderno enfocándolo desde una perspectiva constructivista. Así mismo, el período entre 1939 y 1945 se aborda como uno de los períodos más devastadores padecidos por la humanidad y planteando la contienda como un conflicto cuyas características, nuevas, lo diferencian de los anteriores. La Segunda Guerra Mundial como guerra total en cuanto a la localización geográfica (Europa, Asia y el Pacífico), a su desenvolvimiento (guerra planificada), a la dotación de componentes políticos e ideológicos y a la dirección de la misma.

³ La historiografía que se ha tenido en cuenta para la selección e los contenidos en esta propuesta ha sido, fundamentalmente la de autores como: Beevor, A., (2000, 2002) y Núñez, X.M (2007).

2. Causas y contendientes de la Segunda Guerra Mundial

a) Causas profundas: análisis de la situación de malestar generada después de la Primera Guerra Mundial tras el Tratado de Versalles que afectó profundamente a Alemania. Acercamiento a la etapa de crisis capitalista mundial experimentada durante el período de entreguerras y ahondamiento en el débil comportamiento de la Sociedad de las Naciones y en la incipiente carrera armamentística de los diferentes países.

b) Causas inmediatas: aproximación a las políticas expansionistas de los países fascistas-autoritarios⁴ y al progresivo debilitamiento de las potencias democráticas.

En este apartado se relató de forma sintética la colaboración entre los fascismos alemán, italiano y japonés. Se hizo hincapié en el hecho de que se trataba de ideologías totalitarias de distinto signo pero que tuvieron como denominador común la supresión de la libertad política y el papel preponderante del estado controlado por un solo partido. También se incidió en la actitud colaborativa tomada por el gobierno de Franco con respecto al conflicto.

3. Evolución del conflicto.

a) La Guerra en Asia: imperialismo japonés –alimentado por la exclusión de los principales mercados, el sentido de la discriminación de la raza blanca y el nacionalismo-, imitando al sistema económico de las potencias occidentales. Visualización a través de un mapa del expansionismo japonés hacia Manchuria, el Norte de China, Extremo Oriente e Indochina (1931-1941). Razones del ataque a EEUU y la nueva expansión.

b) La Guerra en Europa: pacto de no agresión germano-soviético. Implicaciones del protocolo secreto. Motivos que explican la intención de Alemania de reclamar Danzing para sí y análisis de las características de las operaciones militares llevadas a cabo por Alemania y por la Unión Soviética (guerra relámpago).

- Breve ahondamiento en las consecuencias devastadoras y en las dimensiones que este breve período ha tenido para la población de los territorios sobre los que avanzaron Alemania y la Unión Soviética.

- Grado de involucración de la población civil en la contienda por constituir esta un objetivo bélico de primer orden, por tener que organizarse en función de las necesidades de guerra, resaltando el papel de la mujer, y por ser víctima de bombardeos que perseguían desmoralizarla y aterrorizarla.

c) Las victorias militares de Hitler (1939-1942): realización con la utilización de diversos mapas de un breve recorrido por las victorias obtenidas por Hitler y razones de la operación Barbarroja mediante la cual Alemania ataca a la Unión Soviética.

⁴ Se pensó en un primer momento profundizar en las ideologías totalitarias, pero finalmente fue descartado o por ser tratado en el tema anterior por la profesora de historia. Simplemente se recordaron los trazos principales de estas ideologías y no se continuó precisando al observar que el alumnado recordaba lo tratado en sesiones anteriores.

d) La derrota de los estados totalitarios: análisis a través de los mapas del cambio de signo de la guerra que termina con el éxito de los adversarios del Eje ahondando en los motivos de este giro. Importancia del armamento.

e) El final de la guerra (1945): Alemania se ve obligada a capitular. Utilización de una nueva arma por parte de los Estados Unidos hacia Japón (Hiroshima y Nagasaki), la bomba atómica. Repercusiones de la nueva arma y capitulación de Japón.

4. Bajo el dominio nazi

a) Acercamiento a la nueva situación de los países dominados por el nazismo. Verdaderas implicaciones de la “cruzada contra el bolchevismo”. Subordinación y explotación de Europa. Diferenciación entre regiones incorporadas al Reich, regiones colonizadas y estados satélites. Importancia de los movimientos de resistencia, presentes en la mayor parte de los territorios ocupados, en el entorpecimiento de la logística militar de la ocupación. Aproximación a los colaboracionismos entre la población civil y los nazis.

b) Los campos de concentración nazis y el genocidio. Evolución numérica, localización, características, tipología y funciones de los campos de concentración. Profundización en el perfil de las personas destinadas a estos campos. Significado del genocidio nazi y cifras de muertos.

5. Implicaciones de España en la Guerra:

a) Acercamiento al papel jugado por el gobierno de Franco durante la Segunda Guerra Mundial. Vinculación franquista a las potencias del Eje cristalizadas tras la derrota de la República. Profundización en los motivos, concordancias ideológicas y pago por la ayuda económica, política y diplomática recibida por los sublevados durante la Guerra Civil Española, lo que les permitió vencer la misma.

b) Análisis de las vicisitudes de republicanos españoles en la resistencia antifascista en Francia o Rusia, y la deportación en los campos de concentración, como Mauthausen. Posicionamiento y actitud de Ramón Serrano Súñer como Ministro de Asuntos Exteriores hacia el genocidio y hacia los campos de concentración durante el período 1939-1945.

6. Balance y valoración de la Guerra.

a) Guerra total que afectó a todo el planeta: combates, bombardeos, pillajes, sabotajes, táctica de tierra quemada, hambre, deportaciones, masacres, etc. Mayoría de víctimas civiles.

b) Análisis desde la perspectiva de una guerra entre sistemas políticos que reclaman una ideología (fascistas y antifascistas), no entre naciones, lo que cristalizó en una Europa desorganizada políticamente. Catástrofe demográfica: 50.000.000 de muertos y 30.000.000 de desplazados (impacto moral).

c) Valoración de la guerra como un episodio negativo que le ha permitido al ser humano conocer su potencial tanto maligno como benigno. A través de profundizar en

su historia el ser humano ha podido dar respuesta a cuestiones que hasta el momento ignoraba y ha comenzado a investigar en nuevas áreas de conocimiento. Aprendizaje del ser humano a través de la historia.

7. Reordenación del mundo

a) Toma de conciencia internacional del fenómeno del racismo. Conferencias internacionales (significado y consecuencias) y Juicios de Núremberg (alcance y significado). Avances en la discriminación. Breve análisis de la perduración en la sociedad actual de brotes racistas.

a) Cambios en los sistemas de producción: el conocimiento como recurso y consolidación de la democracia liberal (diferencias entre oriente y occidente).

b) La organización de las Naciones Unidas: conformación, estructura y alcance. Cuestionamiento de la organización y necesidad de revisión.

8. La formación de bloques antagónicos.

a) Deterioro de las relaciones entre los aliados; división de Europa en dos zonas de influencia (Estados Unidos y la Unión Soviética). Discrepancias territoriales e ideológicas. Ayudas económicas. Análisis, a través de un mapa, de la división de Alemania y consecuencias.

b) Guerra Fría y coexistencia pacífica. Características, significación y conflictos bélicos: la guerra de Corea, de Vietnam y la Crisis de los misiles.

9. El final de los imperios coloniales

a) Aceleración del proceso de crisis de los imperios coloniales por el efecto bélico. Identificar las principales causas del proceso descolonizador. Papel de la ONU.

Procedimentales

- Adquisición y aplicación del vocabulario histórico específico.
- Identificación y análisis de imágenes significativas de la Segunda Guerra Mundial.
- Análisis de la evolución de la Segunda Guerra Mundial mediante el análisis de mapas históricos.
- Fomento de la empatía histórica mediante el juego de rol.
- Realización de un análisis de un documental sobre las consecuencias y el horror de la guerra.

Actitudinales

- Valoración de la búsqueda de soluciones pacíficas a cualquier tipo de conflicto.
- Defensa de las actitudes de diálogo constructivo como medio más adecuado para solucionar cualquier tipo de problema.
- Rechazo de cualquier tipo de dictadura y defensa de la democracia.

- Tolerancia, solidaridad y valoración crítica de ideas diferentes a las propias.
- Actitud crítica y reflexiva ante la realidad histórica de los acontecimientos previos a la Segunda Guerra Mundial, así como los que se desprenden de ella.

4.6. Actividades de enseñanza-aprendizaje

La primera de ellas fue la proyección y debate del documental “Mauthausen. El convoy de los 927”⁵, con guión de Montse Armegou y realización de Ricard Belis. Este convoy fue el primer tren de deportados de toda Europa occidental cargado con familias enteras con destino a un campo de exterminio nazi. Población civil, refugiados, que fueron considerados como “apátridas” cuando Ramón Serrano Súñer decide desentenderse de ellos. El documental recoge el testimonio de una treintena de supervivientes, de los que ingresaron en Mauthausen, de los que volvieron a España y de refugiados que no llegaron a subir al tren en la estación de Angulema. Además de relatar las vicisitudes de los supervivientes durante el viaje y en el campo, narra el desamparo recibido por parte del gobierno franquista español. Para la realización del documental, rodado en Francia, Austria y España, fueron consultados fondos documentales de 21 archivos españoles, europeos y norteamericanos. El documento gráfico vendría a colación de la situación generada en los diferentes países europeos bajo el dominio nazi y pretende un acercamiento del alumnado a los horrores de la guerra mediante la visualización de un campo de concentración y de los testimonios reales de los afectados. Busca además una toma de contacto con la actitud del gobierno franquista durante la contienda.

El reportaje fue proyectado en el aula de proyecciones durante la segunda sesión seguido del desenvolvimiento de un debate en el que los estudiantes participaron siendo dirigidos y moderados por la docente, que promovió la participación formulando preguntas del tipo “¿cuáles son los antecedentes históricos del documental?”, “¿cuál es el motivo de la estancia de los españoles en Angulema?”, “¿a qué tipo de ideología responde la actitud de Serrano Súñer?”, “¿qué sentimiento tienen los supervivientes?”, “¿consideras significativa la información aportada por el documental? ¿por qué?”, “¿qué es lo que te llama más la atención del reportaje? ¿por qué?”, “¿consideras que los supervivientes merecen algún tipo de reconocimiento por parte del gobierno español actual? ¿por qué?”. Lo que se ha pretendido mediante la formulación de estas preguntas ha sido por un lado, que el alumnado relacionase el argumento del documental con los diferentes hechos históricos previamente explicados en el aula en sesiones anteriores y, por otro lado, que reflexionase y elaborase una valoración crítica acerca de las consecuencias de la guerra. Se persiguió, al mismo tiempo, trasladar al alumnado a un debate actual en cuanto al merecimiento de un reconocimiento o no por parte del estado español de las víctimas de la guerra.

La segunda actividad consistió en un juego de rol sobre los “Juicios de Núremberg”. El desarrollo de la actividad consistió en, en la sesión anterior a realizar la misma, entregar al alumnado de forma aleatoria, un documento de los tres tipos previamente redactados por la docente con la finalidad de que éstos lo leyesen y lo

⁵ Visto: <http://ver-documentales.net/documentos-tv-el-convoy-927-mauthausen/>, 10/01/2011

interiorizasen para, en la siguiente sesión, defenderlo ante sus compañeros y compañeras. Cada uno de los tres documentos contenía parte de las argumentaciones presentadas por tres de los imputados en Nüremberg. Antes de comenzar la actividad, la docente situó al alumnado en el contexto de los juicios mediante una breve explicación e indicó las pautas a seguir. Durante la actividad la docente asumió el papel del fiscal jefe en cabeza de la delegación de Estados Unidos y actuó como moderadora durante el desenvolvimiento del juicio.

Al final de la actividad se elaboró un resumen, en el que participó la mayoría del alumnado con el fin de aclarar y completar lo expuesto con anterioridad. Con esta tarea se incidió en la significación y repercusión de estos juicios como muestra y símbolo de la concienciación internacional una vez descubiertos muchos de los crímenes de la guerra estableciendo la noción esencial, imprescriptible, de “crímenes contra la humanidad”. Al mismo tiempo, y con la ayuda de la conclusión final elaborada entre todos y todas las participantes, se indujo a la reflexión sobre las consecuencias de la guerra y sobre las actitudes discriminatorias de entonces y del momento actual.

4.7. Materiales y recursos didácticos

- Power point. Este recurso fue empleado en todas las sesiones expositivas como uno de los ejes centrales de la exposición de contenidos, así como para la exposición de otros recursos como es el caso de imágenes y mapas. Con ello se perseguía que el alumnado fuese capaz de seguir las explicaciones de la docente ante la ausencia de un texto guía. Teniendo en cuenta el nivel educativo y los hábitos del alumnado, acostumbrados a seguir las explicaciones con un libro de texto, este recurso resultó de especial utilidad en tanto que les resultó novedoso. Con esto no se pretende justificar su uso exclusivo y continuado durante todo el curso, debido a que terminaría por convertirse en algo rutinario y perdería eficacia. Cada una de las diapositivas presentadas contenía una cantidad de texto muy limitada, evitando que el alumnado copiase una cantidad ingente de texto que impidiese que su atención se centrara en las explicaciones de la docente. En el power point se incorporaron los siguientes recursos:

- Imágenes: se trabajó el contenido y las explicaciones de la materia utilizando imágenes, lo que le otorgó un carácter más liviano y entretenido. Además, permitieron representar contenidos de un modo más evocador, representativo e impactante que llamó la atención de los alumnos y alumnas sobre los diferentes aspectos que se trataron. Con esto, resultó más sencillo motivar al estudiante.

- Mapas históricos: la utilización de mapas históricos en el aula permitió señalar la progresión de sucesos humanos en un espacio geográfico determinado. Se emplearon los mapas para explicar las causas, el desenvolvimiento y las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial. Esto resultó muy adecuado debido a que permitió que el alumnado visualizase, localizando en el espacio, un conflicto que en un primer contacto podría parecer alejado.

- Recursos audiovisuales (documental): la utilización de este tipo de recurso en el aula motivó al alumnado en la medida en que lo consideró diferente a los recursos habituales. Al introducir el documental con una breve explicación y al haber realizado previamente actividades y exposiciones sobre el tema, contribuyó a que les resultase más sencillo entenderlo y extraer con ello sus propias reflexiones.

- Debate: mediante él se persiguió fomentar la participación, la presentación de las ideas personales de cada uno y, sobre todo, fomentar la construcción de una argumentación racional. Al mismo tiempo contribuyó a reforzar el grupo y a aprender a respetar el pensamiento de los demás.

- Juego de rol: con este recurso se trató de profundizar en la empatía histórica, es decir, incidir en la capacidad para comprender las acciones de los sujetos del pasado desde la perspectiva del propio pasado, en este caso, la situación de los acusados y de la defensa durante los procesos de Nüremberg finalizada la Segunda Guerra Mundial. Por las propias características de la actividad y por la finalidad empática que perseguía, cristalizó en una actividad grupal que contó con un período de tiempo preparatorio y una explicación previa sobre su desenvolvimiento. Al mismo tiempo se fomentó la motivación del alumnado. Al tener que defender una postura ante sus compañeros y compañeras, éste se interesó por buscar información complementaria por él mismo con el fin de defender su papel y ser contundente y convincente en sus argumentaciones.

- Contenidos de la materia: son considerados como materiales puesto que fueron facilitados al final de las sesiones a cada alumno y alumna. Tanto las presentaciones y diapositivas empleadas en el aula por medio del power point, como una explicación más desarrollado de la unidad impartida con el fin de facilitar la comprensión del tema.

4.8. Criterios de evaluación

- Identifican las interrelaciones de los hechos estudiados en el aula.
- Localizan en el tiempo y en el espacio los acontecimientos.
- Adquieren un vocabulario básico sobre el período.
- Identifican las causas y países contendientes y las principales características de la Segunda Guerra Mundial.
- Indican y organizan las consecuencias del conflicto y toman partido ante la existencia de campos de concentración y exterminio.
- Seleccionan la información y la comunican a los demás.
- Participan en los debates y en las actividades propuestas y trabajan con una actitud cooperativa.
- Comprenden y son capaces de explicar algunos fenómenos sociales e históricos.
- Reformulan sus ideas previas erróneas o incompletas.
- Conocen la formación de los bloques y los conceptos relacionados con: doctrina Truman, Plan Marshal, Guerra Fría o Telón de Acero.
- Reconocen la importancia y las implicaciones de la caída del Muro de Berlín.
- Identifican las causas de la descolonización.

5. Desarrollo de la Unidad Didáctica

5.1. Secuencia

Esta unidad didáctica la secuenciamos en cuatro sesiones. La primera y tercera de las sesiones fueron principalmente expositivas, mientras que la segunda y la cuarta se

caracterizaron por el desenvolvimiento de actividades que siguieron dinámicas más participativas y reflexivas por parte del alumnado.

- 1ª sesión (29 de marzo. 17:10 a 18:00)

- Fue entregado al alumnado el cuestionario de detección de ideas previas realizándose por parte de la docente las explicaciones y aclaraciones precisas. Los estudiantes respondieron por escrito (10 minutos de duración).

- Exposición de contenidos: introducción, causas y contendientes de la Segunda Guerra Mundial, evolución del conflicto y situación bajo el dominio nazi (30 minutos de duración).

- Resolución de dudas por parte del alumnado que habían aflorado durante el tiempo expositivo (10 minutos de duración)

- 2º sesión (30 de marzo. 12:45 a 13:35)

- Breve análisis sobre los resultados de los cuestionarios de detección de ideas previas elaborado en la sesión anterior (5 minutos de duración).

- Proyección del documental “Mauthausen. En convoy de los 927”. (20 minutos de duración).

- Respuesta oral a cuestiones sobre el documental planteadas por la docente y apertura de debate sobre los contenidos del mismo. Se abordó el tema de las implicaciones de España en la Segunda Guerra Mundial y el balance y valoración del conflicto (25 minutos de duración).

- 3ª sesión (31 de marzo. 13:35 a 14:25)

- Breve resumen de los aspectos tratados en la sesión anterior (10 minutos).

- Exposición de contenidos: la reordenación del mundo -debate con participación del alumnado relacionado con el tema de la ONU- (10 minutos), la formación de bloques antagónicos y el final de los imperios coloniales (25 minutos).

- Reparto del material necesario para el desenvolvimiento del juego de rol de la siguiente sesión (5 minutos).

- 4ª sesión (05 de abril. 17:10 a 18:00)

- Explicación de las fórmulas del juego de rol (5 minutos).

- Realización del juego de rol (30 minutos).

- Comentarios sobre la actividad y conclusiones generales sobre la guerra (10 minutos).

- Realización de encuesta para la evaluación de la actividad docente (5 minutos)

6. Conclusiones

La propuesta de enseñanza aquí presentada ha estado condicionada por limitaciones que dificultaron la consecución de mejores resultados.

La necesidad de adecuarse a la práctica tradicional (memorístico-repetitiva) de la docente responsable del grupo, y la condición de alumna en prácticas de la autora de la propuesta, dificultaron una intervención basada en una práctica docente radicalmente diferente a la habitual. Otro elemento a tener en cuenta es la conducta del grupo que, acostumbrado a tener una actitud pasiva propia de una práctica docente tradicional, se mostró poco participativo y con dificultades para tomar una actitud activa durante el desarrollo de las sesiones. Una limitación importante ha sido también el hecho de disponer únicamente de cuatro sesiones para desenvolver en profundidad el tema de la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias. Con el fin de tratar todos los apartados del tema exigidos por el Departamento de Historia del IES, se optó por incidir más en aquellos aspectos con los que el alumnado se sentía más identificado o tenía dificultades para reconocer debido a que apenas eran contemplados en la Programación del Departamento como fue el caso de la actitud del gobierno español de Franco durante la guerra o el papel desempeñado en la misma por parte de los grupos desfavorecidos. La precariedad de los medios tecnológicos del centro condicionó el diseño de actividades dificultando la formación del alumnado en una competencia tan relevante en la actualidad como es la del uso de las TIC, que podrían haber ayudado a facilitar la participación activa en la metodología.

Entre los problemas y obstáculos detectados entre el alumnado, derivados en parte de la práctica tradicional con la que se venía trabajando, que incidieron negativamente en alcanzar los objetivos previstos, destacamos tres.

El primero de ellos se relaciona con el ámbito conceptual. A nivel conceptual algunos alumnos y alumnas mostraron ciertas deficiencias como en el caso de no recordar conceptos que habían sido previamente explicados como el de “telón de acero” o “teléfono rojo”.

El segundo se refiere a las intervenciones orales. Actividades como el juego de rol sí tuvieron un alto grado de participación, pero en líneas generales, en el desenvolvimiento de otras actividades, como es el caso del debate sobre el documental proyectado o el planteamiento de dudas al terminar las presentaciones de la docente, no tuvieron demasiada participación. La falta de experiencia por parte del grupo en trabajar con metodologías participativas lastró muchas de las actividades que se realizaron. Se detectaron algunos problemas de expresión oral, falta de soltura e iniciativa.

Por último, la expresión escrita. Analizando las respuestas al cuestionario de detección de ideas previas se observaron ciertas deficiencias de coherencia y razonamiento. Algunas respuestas comienzan con una aportación interesante pero no son capaces de justificarlas debidamente y acaban por proporcionar respuestas poco coherentes.

A través de la evaluación desarrollada durante las cuatro sesiones, basada en una evaluación inicial (realizada mediante la detección de ideas previas), y una evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (realizada mediante la observación), se ha podido constatar que, las actividades propuestas y la metodología empleada, estimularon y abrieron nuevas vías de reflexión en el alumnado. Trabajar con el documental permitió transmitir conceptos históricos, procedimientos y valores que fueron recibidos por los estudiantes con interés, lo que se demostró en su actitud ante las preguntas formuladas durante el debate. Desarrollar estrategias de simulación, a las que el alumnado no

estaba acostumbrado, consiguió motivarlos y posicionarlos en una identidad diferente, la de los acusados en los juicios de Nüremberg, facilitando la comprensión del papel, de las creencias y de las actitudes de otras personas en un determinado contexto diferente al de ellos. Esta actividad facilitó, además, el diálogo entre ellos y la elaboración de formulaciones comunes. Un factor a tener en cuenta ha sido la imposibilidad de realizar una calificación numérica final de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación, que fue realizada por la profesora habitual del grupo.

Mediante esta intervención didáctica se confirmó una mayor participación por parte del alumnado que la desarrollada en sesiones anteriores. Mientras que con la profesora habitual participaban (formulando preguntas, haciendo comentarios sobre el tema) entre una o dos alumnas, durante esta intervención una media de seis alumnas participaron de forma habitual. Se verificó también el interés que suscita en el estudiantado los aspectos de la Segunda Guerra Mundial más actuales o que perciben diariamente a través de los medios de comunicación, como es el caso del debate en torno a la configuración y cometidos de la ONU en el cual, visto el interés que originaba, se profundizó en gran medida. Lo mismo ocurrió con el papel jugado por la España de Franco y por los republicanos españoles en la guerra, aspectos del tema que no tenían visto antes y que le resultaron atractivos.

Al final de la última sesión se entregó un cuestionario final para que los estudiantes evaluaran esta experiencia.

En líneas generales el alumnado valoró muy positivamente la actividad docente (ver datos en el Anexo V). Las notas medias otorgadas a cada uno de los apartados propuestos en el cuestionario oscilaron entre un 8,5 y un 9,0 sobre 10. Los resultados fueron de forma probable positivos en exceso, lo que dificultó la detección de errores para contribuir de modo práctico y real a una mejora o modificación de ciertos aspectos en la práctica educativa de la docente. A pesar de la escasa capacidad crítica mostrada, podemos extraer algunas conclusiones.

Entre los aspectos más valorados están los relacionados con el ámbito actitudinal de la docente (“la docente es ordenada y sistemática en sus exposiciones”, “interés de la docente por la materia”, etc.), con el grado de satisfacción con las actividades propuestas, entre las que destacan las altas valoraciones al juego de rol, y también los aspectos relacionados con el empleo del recurso del power point para las explicaciones de los contenidos.

Entre los menos valorados están aspectos como el grado de utilidad del conocimiento adquirido en las clases para desenvolverse en la vida cotidiana o la contribución de las explicaciones de la docente al interés por leer la prensa y estar al tanto de las cuestiones económicas, políticas y sociales tanto a nivel nacional como internacional.

Con esto se puede concluir que sería mejorable el hecho de contribuir en mayor medida a suscitar el interés sobre la materia en el estudiantado mediante una mayor puesta en relación de la misma con la actualidad. Podría conseguirse trabajando con alguna noticia de prensa o intentando establecer vinculaciones más personales entre el alumnado y la guerra mediante entrevistas a participantes en la misma. También debemos tener en cuenta el éxito del juego de rol y de la proyección del documental,

actividades que le resultaron diferentes a las habituales y que tuvieron contribuciones muy positivas en el alumnado.

En el caso de disponer de más tiempo para esta intervención, partiendo de los presupuestos que se han venido formulando a lo largo de la propuesta en cuanto a metodología y contenidos, sería necesario diversificar las estrategias de enseñanza con el fin de responder más concreta y eficazmente a las necesidades del alumnado realizando una adecuación curricular individual en la medida de lo posible o diseñando actividades que implican una preparación previa y específica de los estudiantes y, por lo tanto que conllevan una mayor cantidad de tiempo.

7. Referencias bibliográficas

- Arnal, J., Del Rincón, D., Latorre, A. (1992). *Investigación educativa.: fundamentos y metodologías*, Barcelona: Labor.
- Audigier, F. (1988): «Savoirs enseignés – savoirs savants. Autour de la problématique du colloque». En: L. Marbeau y F. Audigier (eds.), *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l’Histoire, de la Géographie et des Sciences économiques et sociales. Actes du Colloque: Savoirs enseignés-Savoirs savants*. París, INRP, pp. 55-69.
- Ausubel, D.P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1987): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Beevor, A. (2000) *Stalingrado*, Barcelona: Crítica.
- Beevor, A. (2002) *Berlín: la caída 1945*, Barcelona: Crítica.
- Canals, R. (2008). La didáctica de las ciencias sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En Ávila R. M., Alcázar, C. e Díez M. C. (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio*, (pp.331-357). Jaén: Universidad de Jaén.
- Chevallard (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- Consellería de Educación (2007). Decreto Decreto polo que se regulan as ensinanzas da Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia, DOG.
- Domínguez J. (1989). El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. En Carretero M., Pozo, J. I., y Asensio, M. (Comp.), *La enseñanza de las ciencias sociales*, (pp. 33-60). Madrid: Visor.
- Liceras Ruíz, A. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Luis Gómez, A. (1999) “Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales” *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 13, 5-28.
- Merchán, J. (2011). Entre la utopía y el desencanto: innovación y cambio de la enseñanza de la historia en España. 1970-2010.

<http://pensarhistoricamente.net/ideher10/content/entre-la-utop%C3%AD-y-el-desencanto-innovaci%C3%B3n-y-cambio-de-la-ense%C3%B1anza-de-la-historia-en-esp%C3%B1a-1> visto en 02/06/11

- Núñez Seixas, X.M (2007), *Imperios de muerte: la guerra germano-soviética 1941-1945*, Madrid: Alianza.
- Pagés J. (1994). Los contenidos de ciencias sociales en el currículo escolar. En *VI Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Pontevedra.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P. e Pagès, J. (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, (pp. 209-224). Barcelona: ICE/Horsori, Universitat de Barcelona.
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica”. En *Iber Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Nº 12, Barcelona.
- Quinquer, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benejam, P. e Pagès, J. (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, (pp. 97-119). Barcelona: ICE/Horsori, Universitat de Barcelona.
- Reigeluth, C. M., & Merrill, M. D. (1979). Classes of instructional variables. *Educational Technology*, 5-24
- Rodríguez Lestegás, F. (2007) “El problema de la transposición en la enseñanza de la geografía: ¿y si la transposición fuese el problema?” En Ávila, R. M.; López Atxurra, J. R. y Fernández Larrea, E. (coords.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales; 527-536.
- Souto González X. M. (1999). Los proyectos de innovación didáctica: el caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la Geografía y la Historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. 13, 55-80.