



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster – Modalidad B

Razonar la Historia mediante imágenes en el aula de Secundaria y Bachillerato: la polarización social previa al estallido de la Guerra Civil española a través de la propaganda

Reasoning History through images in high school: social polarization before the Spanish Civil War outbreak through propaganda.

Autora

Teresa Lorente Laborda

Director

Javier Paricio Royo

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Facultad de Educación

Índice

1. Introducción.....	3
2. Estado de la cuestión	4
2.1. Imagen como fuente historiográfica.....	5
2.2. Experiencias similares.....	7
2.3. Aprendizaje basado en la indagación.....	8
3. Método.....	14
3.1. Contexto	14
3.2. Muestra.....	14
3.3. Intervención en el aula	15
3.4. Categorización como método de investigación.....	17
4. Resultados.....	19
4.1 Categorización de las ideas extraídas de los carteles	19
4.2. Categorización del proceso de polarización.....	25
5. Discusión	30
6. Conclusiones.....	39
7. Referencias bibliográficas	40
7.1 Teóricas	40
7.2. Imágenes	47
8. Anexo.....	51
8.1. Experiencia de indagación	51
8.2. Cuaderno de observación	61
8.3. Respuestas de los estudiantes.....	64
8.4. Tablas categorización 1	92
8.5. Tablas categorización 2.....	97

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) nace del interés en desentrañar las percepciones extraídas por los estudiantes al contemplar y analizar un cartel propagandístico. En concreto, el objetivo principal de este TFM es investigar cómo, a través del análisis de los carteles de la Guerra Civil Española, los estudiantes interpretan y entienden los mensajes e ideas transmitidos por los distintos bandos, a su vez vamos a evaluar la efectividad de los carteles como herramientas pedagógicas para mejorar la comprensión histórica. En segundo lugar, también buscamos examinar cómo los jóvenes interpretan y entienden la polarización política, poniendo especial énfasis en su interacción con el cartelismo. Todo ello a través de una experiencia de indagación histórica, implementada con grupos de estudiantes de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. Con el análisis de las respuestas a través de una doble categorización no solo obtenemos una visión clara acerca de la comprensión de un periodo histórico complejo por parte de los estudiantes, sino que también evaluaremos la efectividad de los recursos visuales en la educación histórica.

Palabras clave

Imagen; Fuente; Historia; Propaganda; Pensamiento Histórico; Educación Secundaria Obligatoria; Bachillerato.

Abstract

This Master's Thesis (TFM) arises from the interest in unraveling the perceptions extracted by students when contemplating and analyzing a propaganda poster. Specifically, the main objective of this dissertation is to investigate how, through the analysis of Spanish Civil War posters, students interpret and understand the messages and ideas conveyed by the different sides and to evaluate the effectiveness of posters as pedagogical tools to improve historical understanding. Secondly, we also seek to examine how young people interpret and understand political polarisation, particularly emphasizing their interaction with propaganda. All this through an experience of historical inquiry, implemented with groups of students in the 4th year of ESO and 2nd year of Bachillerato. By analyzing the responses through a double categorization, we obtain a clear view of the students' understanding of a complex historical period and evaluate the effectiveness of visual resources in history education.

Keywords

Image; Source; History; Propaganda; Historical Thinking; Secondary School; High School.

1. Introducción

Esta investigación se distingue por su enfoque innovador en el uso de carteles e imágenes de la Guerra Civil española como ejes centrales de aprendizaje. Al emplear estas herramientas visuales, no solo como apoyo sino como núcleo del análisis, los estudiantes se sumergen profundamente en la comprensión de las ideas y mensajes que estos ofrecen y en el estudio de la polarización política que caracterizó al conflicto. A través de este enfoque, los carteles se transforman en catalizadores para el razonamiento y el debate histórico, permitiendo una comprensión más rica y matizada de la época.

En nuestro estudio, empleamos el método Inquiry Based Learning (IBL) para maximizar el impacto de estos materiales visuales. Este enfoque práctico y analítico facilita desmontar visiones simplistas de la historia y promueve el desarrollo de habilidades como la empatía histórica, el análisis crítico y la reflexión ética. Al centrar la atención en cómo los estudiantes interpretan y construyen ideas a partir de los carteles, nuestro objetivo es doble: por un lado, buscamos determinar su comprensión de las imágenes en sí y, por otro lado, medir su entendimiento de la polarización política subyacente que condujo y definió el conflicto. Además, esta investigación es particularmente relevante en el contexto actual, donde la polarización política es un fenómeno globalmente presente. Por lo tanto, no solo contribuye al campo de la educación histórica, sino que también proporciona un camino más sencillo para la comprensión de la dinámica política y social contemporánea.

A través del análisis de estos carteles, primero queremos que expliquen que ven, que ideas extraen, entienden y qué mensajes creen que se quería expresar en ellos y en segundo lugar, se espera que los estudiantes no solo describan las fases de la polarización, sino también que comprendan este proceso o si, por el contrario, las imágenes entorpecen su entendimiento. Las preguntas centrales que guían nuestro estudio son: ¿Cómo influyen los carteles en la comprensión de los estudiantes sobre los bandos y en qué medida facilitan o entorpecen la expresión de sus ideas? y ¿Hasta qué punto son capaces los estudiantes de comprender y explicar el proceso de polarización durante la Guerra Civil a través del cartelismo, y cómo logran establecer conexiones entre estos aspectos?

Para obtener nuestros resultados, hemos categorizado las respuestas de los estudiantes, centrando el análisis en sus interpretaciones, los debates generados y las teorías que desarrollan. Buscamos evidencia de un aprendizaje significativo que trascienda el memorismo y estimule un razonamiento histórico más profundo, evaluando si la propaganda de los distintos bandos de la guerra contribuye a entender la polarización política y social. Este análisis nos permite concluir no solo sobre el uso pedagógico de las imágenes, sino también sobre el potencial de la metodología IBL para promover un aprendizaje activo y crítico en Secundaria y Bachillerato.

2. Estado de la cuestión

La evolución del pensamiento histórico y su enseñanza se encuentra como un aspecto dinámico y fuertemente debatido del discurso académico contemporáneo. Dentro de este rico tapiz de ideas, la obra de Peter Seixas emerge como una piedra angular en la comprensión del pensamiento histórico. Seixas sostiene que el pensamiento histórico trasciende la mera memorización de hechos; representa un compromiso crítico con el pasado, que exige una investigación y una interpretación profundas (Seixas, 1993; Seixas, 1998). Junto a Morton, Seixas profundiza aún más esta conceptualización al introducir los conceptos en *The Big Six*, que son herramientas indispensables para la enseñanza y el aprendizaje de la historia (Seixas & Morton, 2013).

En un intento de complementar y ampliar estos principios fundamentales, la investigación de Lee y Ashby (2000), y posteriormente Lee (2005, 2011), desentraña la trayectoria de la comprensión histórica en los estudiantes. Destacan la importancia de conectar acontecimientos pasados con cuestiones contemporáneas para fomentar la alfabetización histórica. Este punto de vista obtiene fuerza de estudios que exploran enfoques y prácticas pedagógicas en la enseñanza de la historia. Notables entre ellos son las investigaciones de Ashby (2011) en la comprensión de la evidencia histórica, el análisis crítico de Asensio, Gómez y López (2003) del pensamiento histórico, y las reflexiones de Chapman (2009) sobre la importancia de la argumentación histórica. Investigadores como Gestsdóttir, Van Drie y Van Boxtel (2021) han contribuido a nuestra comprensión de cómo las creencias de los maestros influyen en el pensamiento histórico y el razonamiento. Además, la literatura en este campo ha sido enriquecida por las contribuciones de Kitson, Husbands, y Steward (2011), que abordan la enseñanza y el aprendizaje de la historia desde una perspectiva de desarrollo, que abarca desde la infancia hasta la primera edad adulta.

VanSledright, por otro lado, ha sido pionero en la búsqueda de métodos innovadores para enseñar y evaluar el pensamiento histórico. Su trabajo abarca desde la integración del pensamiento histórico en la enseñanza primaria (VanSledright, 2002) hasta la colocación de puentes entre la historia escolar y la historia disciplinaria (VanSledright, 1996). Además, aboga por una reevaluación de la educación de la historia, desafiando las políticas y teorías convencionales (VanSledright, 2011), y propone métodos innovadores para evaluar el pensamiento histórico y la comprensión (VanSledright, 2014). En colaboración con Maggioni (2016), VanSledright examina la interacción entre los programas de desarrollo profesional de los maestros y las culturas del sistema escolar. Junto con Reddy (2014), explora cómo las creencias epistemológicas pueden evolucionar entre los futuros maestros de historia.

Gracias a ellos, existe una base sólida para la investigación en el pensamiento histórico. Amplían las diversas vías a través de las cuales se puede cultivar una comprensión más profunda de la historia. Este campo continúa evolucionando a través del discurso académico y la práctica educativa reflexiva. El uso de imágenes como evidencia histórica primaria ha asumido una importancia cada vez mayor tanto en la investigación como en la pedagogía. No es sólo una expansión de la diversidad de fuentes en la investigación histórica, sino también un refuerzo crítico de las habilidades de pensamiento crítico que los estudiantes ejercen cuando se involucran con el pasado. En contraste con la práctica común de utilizar imágenes simplemente como auxilios visuales, en este ensayo las empleamos como herramientas centrales para razonar y debatir la historia.

2.1. Imagen como fuente historiográfica

El uso de las imágenes como fuentes primarias en la educación de la historia ha sufrido una evolución significativa a lo largo del tiempo, impulsada por la introducción y promoción de la alfabetización visual y el pensamiento histórico. Inicialmente, las imágenes eran vistas como meras ilustraciones complementarias al texto, pero los educadores e historiadores gradualmente llegaron a reconocer su valor intrínseco como documentos únicos que ofrecen perspectivas distintivas sobre el pasado. Este reconocimiento abrió el camino para el desarrollo de la alfabetización visual, en la que se enseña a los estudiantes a "leer" las imágenes mediante el análisis de elementos como el marco, la composición, el uso del color y el simbolismo, lo que les permite interpretar las imágenes con el mismo enfoque crítico que con los textos escritos.

En el ámbito de la educación de la historia, la utilización de las imágenes como documentos históricos ha evolucionado significativamente, aprovechando las perspectivas de diversos eruditos. La obra de Peter Burke, *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence* (2005) marca una culminación de su interés en la historia social y cultural del pensamiento, que se manifiesta en la mayor parte de sus obras. El trabajo de Burke es fundamental para entender el papel de las imágenes en la documentación e interpretación de la historia, subrayando que las imágenes no son meras ilustraciones, sino componentes integrales del tejido de la evidencia histórica. Basándose en las perspectivas de Burke, la investigación de Wineburg (1991) profundiza en las estrategias cognitivas empleadas por historiadores y estudiantes de secundaria al evaluar documentos e imágenes históricas. El trabajo de Wineburg subraya que comprender y evaluar imágenes históricas implica no sólo el análisis de contenido, sino también la consideración de la procedencia de la fuente, el contexto, y los propios prejuicios y marcos cognitivos del espectador.

En este sentido, la obra de Gabella (1996) discute cómo los conceptos históricos fundamentales pueden ser comunicados eficazmente a los estudiantes de secundaria a través de diversas formas de medios como la fotografía, la pintura, el cine, la literatura y otros aspectos de la cultura popular.

Gabella ilustra, a través de numerosos ejemplos, cómo estos medios se pueden aprovechar para ayudar a los estudiantes a comprender los matices del tiempo histórico, descubrir significados más profundos y cultivar la empatía con las figuras históricas.

En 2012, en su artículo "La imagen en el tiempo: el uso de fuentes visuales en Historia" Díaz Barrado subraya el uso de fuentes visuales en disciplinas históricas, subrayando que las imágenes pueden servir como potentes soportes para el discurso histórico, similar a la palabra hablada o escrita. También en 2010, la investigación de Barragán Caro (2016) sugiere que la lectura crítica de imágenes puede mejorar significativamente las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de primaria y secundaria. Su estudio se centra en cómo los estudiantes se involucran y interpretan las imágenes publicitarias, utilizando un enfoque de investigación cualitativo y socialmente crítico para ampliar las capacidades cognitivas de los estudiantes.

La investigación de Hernández Cardona (2011) sobre iconografía en la didáctica de las ciencias sociales explora el papel estratégico que desempeñan las representaciones iconográficas en la comprensión de diversos objetos, materiales, paisajes, eventos e incluso conceptos. El artículo propone estrategias iconográficas para contextualizar elementos dentro de sus coordenadas espaciales y temporales, utilizando la iconografía didáctica como una potente herramienta para crear imágenes comprensibles del pasado, presente y futuro. En 2010, el trabajo de D. Perkins, *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art* (1994), profundiza en la intersección de la percepción visual, la apreciación del arte y el pensamiento crítico. Perkins sostiene que ver el arte es un proceso activo y reflexivo que puede desarrollar vías más amplias y más claras de pensamiento, apoyando el valor de la apreciación del arte en el cultivo de las disposiciones de pensar, haciendo del arte una herramienta eficaz para el desarrollo cognitivo.

En "Using different sources to bring a topic to life: The Rebecca Riots" Horrie destaca la importancia de involucrarse con fuentes originales, incluidas las imágenes, para dar vida a los temas históricos. Destaca el papel de los documentos originales, como los papeles escritos a mano y los dibujos animados, en la enseñanza de métodos de investigación históricos y cómo el uso de tales fuentes, incluidas las imágenes, puede mejorar significativamente la comprensión y la experiencia del pasado de los estudiantes. El trabajo de McMichael, *Teaching with Images: Lincoln and African Americans*, hace hincapié en el valor educativo de la alfabetización visual en la comprensión de figuras y acontecimientos históricos. Este enfoque ayuda a los estudiantes a darse cuenta de que las imágenes pueden tener múltiples significados e interpretaciones.

A su vez, Chris Sperry explora el papel de la alfabetización de los medios de comunicación en la educación de estudios sociales, específicamente a través del análisis de los carteles de propaganda de la Primera Guerra Mundial. Sperry habla de cómo los profesores pueden usar estos carteles no sólo para transmitir conocimientos históricos, sino también para mejorar las habilidades de

pensamiento crítico. Destaca la importancia de enseñar a los estudiantes a cuestionar y evaluar las fuentes visuales, una habilidad crucial en el entorno saturado de los medios de comunicación de hoy. Por último, en 2020, John Carter coloca las caricaturas de James Gillray como un valioso recurso educativo, alineado con el interés más amplio en el uso de fuentes visuales para la educación histórica.

En resumen, estos estudiosos y su investigación contribuyen significativamente al campo en evolución de la educación de la historia, destacando el papel fundamental de las imágenes en el fomento del pensamiento crítico, la comprensión histórica y el discurso significativo en la clase. Su trabajo colectivo destaca el poder de las fuentes visuales como valiosas herramientas para atraer a los estudiantes y enriquecer la investigación histórica.

2.2. Experiencias similares

El amplio trabajo de Jane Card explora el poder de las fuentes visuales para estimular el pensamiento y la discusión de los estudiantes. Card demuestra cómo las fuentes visuales pueden mejorar el compromiso de los estudiantes, promover el pensamiento histórico y fomentar un diálogo productivo en el aula.

Jane Card centra su trabajo en estimular el pensamiento y la discusión de los estudiantes. El artículo "Talking Pictures: Exploiting the Potential of Visual Sources to Generate Productive Pupil Talk" (2012), destaca el importante papel que desempeñan las fuentes visuales en el aumento de la participación de los estudiantes y la promoción del pensamiento histórico en el aula. Card hace hincapié en la eficacia de los auxilios visuales para estimular el discurso y el pensamiento crítico de los estudiantes, aprovechando su amplia experiencia en la educación. Describe métodos mediante los cuales los educadores pueden aprovechar los estímulos visuales para crear un entorno propicio a un diálogo productivo y una comprensión más profunda de los conceptos históricos.

Las experiencias investigativas de Jane Card sirven de modelos ejemplares para el resto de experiencias de investigación. Sus experiencias proporcionan ideas sobre cómo los educadores pueden utilizar el aprendizaje visual para fomentar diálogos productivos en el aula y cultivar un poderoso pensamiento histórico. Un ejemplo notable de su trabajo investigativo es el artículo "Considering the Point: Using Visual Sources to Discredit Arguments for Women's Suffrage" (2011), donde Card argumentó que las fuentes visuales son potentes herramientas para el aprendizaje histórico. Sin embargo, su uso efectivo en el aula requiere una planificación cuidadosa y una consideración cuidada. Ella compartió cómo empleó materiales de fuente visual para enseñar a sus estudiantes sobre el movimiento del sufragio femenino, demostrando cómo una cadena de preguntas que pasan de cerradas y específicas a abiertas es esencial para ayudar a los estudiantes a acceder a los mensajes complejos que pueden derivarse de esas fuentes.

Además, en "The Power of the Context: The Portrait of Dido Elizabeth Belle Lindsay and Lady Elizabeth Murray" (2015), Jane Card exploró cómo un único cuadro, un retrato de Dido Elisabeth Bella Lindsay y su prima Lady Elisabeth Murray, podría servir de base para una serie de lecciones. Argumentó que si bien las imágenes son accesibles, no son ventanas directas al pasado. Destacó la importancia crítica de un conocimiento contextual rico para que los maestros planifiquen una investigación en profundidad basada en una sola fuente visual. La tarjeta proporcionó una serie de estrategias para ayudar a los estudiantes en este proceso, mostrando cómo el enfoque sostenido en una "pequeña imagen" a lo largo de la serie de lecciones puede permitir que los estudiantes vean una "imagen mayor".

En su artículo "Talking Pictures: Exploiting the Potential of Visual Sources to Generate Productive Pupil Talk" (2012), Jane Card compartió su propia práctica en la que combina el profundo conocimiento del tema con una planificación cuidadosa para generar consultas altamente eficaces. Aquí, presentó un ejemplo de clase, explicando en detalle cómo los maestros pueden aprovechar diferentes dimensiones del aprendizaje visual para promover un diálogo productivo en el aula y fomentar un poderoso pensamiento histórico.

Nuestra experiencia se ha enriquecido e inspirado considerablemente a través de la obra de Jane Card. Su metodología ha servido como base sobre la cual hemos construido y validado nuestra propia práctica educativa. Su enfoque en la utilización de fuentes visuales para estimular la discusión y el pensamiento crítico en el aula ha sido particularmente instrumental en la conformación de nuestro enfoque didáctico. Hemos adoptado y adaptado las estrategias que Card propone, como el análisis profundo de una sola fuente visual y la generación de diálogos productivos a través de preguntas escalonadas, para fomentar en nuestros estudiantes un entendimiento más complejo de la historia. La eficacia del material visual, tal como Card lo ha explotado, ha demostrado ser una herramienta transformadora para nuestra enseñanza, permitiéndonos facilitar discusiones más profundas y significativas y promover un compromiso más sustancial con el material histórico.

En resumen, las experiencias investigativas de Jane Card ilustran el potencial transformador de las fuentes visuales en la educación de la historia. Sus metodologías de investigación y enseñanza proporcionan una valiosa orientación para los educadores que buscan mejorar el compromiso de los estudiantes, promover el pensamiento crítico y facilitar discusiones históricas significativas en el aula.

2.3. Aprendizaje basado en la indagación

A medida que los educadores buscan enfoques innovadores para involucrar a los estudiantes y fomentar el pensamiento crítico, el método Inquiry based learning ha surgido como un marco

pedagógico convincente. Este enfoque alienta a los estudiantes a explorar activamente las imágenes históricas, lo que los lleva a formular preguntas, a analizar pruebas visuales y a construir sus propias interpretaciones del pasado. Estudiosos como Peter Burke (2005) han subrayado el papel integral de las imágenes en la documentación e interpretación de la historia, subrayando que no son meras ilustraciones sino componentes vitales de la evidencia histórica. Esta investigación explora el potencial transformador del IBL cuando se aplica al estudio de la historia a través de fuentes visuales, destacando las contribuciones de diversos investigadores, incluida Jane Card, cuyas experiencias de investigación establecen modelos ejemplares para este esfuerzo de investigación. Al examinar la intersección entre el IBL y el análisis de imágenes históricas, buscamos demostrar cómo este enfoque pedagógico capacita a los estudiantes para que se conviertan en participantes activos en la exploración histórica, mejorando su comprensión del pasado y cultivando habilidades de pensamiento crítico esenciales para el mundo moderno.

John Dewey (1859-1952), a menudo considerado el padre de la educación experiencial, puso las bases para el desarrollo del método Inquiry based learning. Su filosofía hace hincapié en el aprendizaje a través de la experiencia, el compromiso activo y la reflexión. No fue hasta autores como Jerome Bruner (1915-2016) en *The Process of Education* (1960), donde explora la importancia del descubrimiento guiado y la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes, o Peter Seixas (1947-2022), que se estableció el método IBL.

Las ideas innovadoras de Dewey sobre el aprendizaje experiencial sirvieron como un catalizador para la evolución de las prácticas educativas. Su creencia de que los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente con su entorno y reflexionando sobre sus experiencias puso las bases para el IBL. Bruner amplió los principios de Dewey haciendo hincapié en el papel del descubrimiento guiado, donde los educadores facilitan el proceso de aprendizaje alentando a los estudiantes a explorar y construir sus propios conocimientos. Además, Peter Seixas desempeñó un papel crucial en el refinamiento del método IBL, especialmente en el contexto de la educación de la historia. Su trabajo se centró en el desarrollo de enfoques basados en la investigación para la enseñanza de la historia, haciendo hincapié en la importancia de las habilidades de pensamiento histórico y el análisis crítico de las fuentes primarias. Como resultado, el método IBL se ha convertido en una poderosa herramienta en la educación de la historia, alentando a los estudiantes a investigar los acontecimientos históricos, analizar las pruebas y desarrollar una comprensión más profunda del pasado.

Kathleen Swan, reconocida por su compromiso con el enfoque pedagógico del IBL ha contribuido significativamente a este campo a través de varias publicaciones clave. Su obra *Focus on Inquiry: A Teacher's Guide to Implementing Investigation-Based Learning*, coescrita en 2004, es un recurso esencial para los educadores, actualizando y expandiendo el modelo original de "Foco en Investigación" establecido en 1990. Esta guía, que incorpora trece años de investigación y práctica educativa, aborda los cambios en el currículo, las necesidades de los estudiantes, la tecnología, y

el desarrollo profesional de los educadores. Destaca la importancia de los aspectos afectivos del aprendizaje basado en la investigación y la influencia de la tecnología en el proceso de investigación.

Para 2017, el trabajo de Swan evolucionó hacia un enfoque más estructurado como se detalla en *Inquiry-Based Practice in Social Studies Education: Understanding the Inquiry Design Model*. El IDM ofrece un marco conceptual para modelar experiencias en el aula a través de la enseñanza y el aprendizaje basados en encuestas. Este modelo destaca la competencia de los maestros y enfatiza los elementos esenciales del diseño de la enseñanza, evitando ser excesivamente prescriptivo.

En su trabajo de 2020, *Blueprinting an Inquiry-Based Curriculum*, Swan, junto con sus coautores, amplía aún más su exploración del IBL, describiendo cinco tipos de planos de IDM. Estos planos brindan a los educadores la flexibilidad necesaria para desarrollar currículos dinámicos y robustos que respondan a las diversas necesidades de los estudiantes. Este trabajo aclara que la investigación no es sólo un ideal abstracto, sino un enfoque curricular práctico, con una estructura y lenguaje definidos que promueven un aprendizaje participativo y activo entre los estudiantes.

Las contribuciones de Carla van Boxtel al campo de la educación histórica y el aprendizaje basado en la investigación en la historia han dejado un impacto duradero en las prácticas pedagógicas y la investigación de la disciplina. Su trabajo se caracteriza por un compromiso con la mejora de la educación de la historia mediante la integración de enfoques basados en la investigación. En su obra fundamental, *Research and Teaching in History: Reflections and Guidelines* (2000), van Boxtel subraya el papel central de la investigación e investigación en el aprendizaje de la historia. Proporciona directrices prácticas que capacitan a los educadores para incorporar estas estrategias de manera efectiva en el aula.

Colaborando con Jannet van Drie y Ellen Ros, van Boxtel co-escribe *Developing Historical Thinking: Teaching and Learning in History* (2008) en el que exploran el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico crítico en los estudiantes a través de métodos basados en la investigación. El libro ofrece actividades y estrategias de enseñanza que alientan a los estudiantes a involucrarse con la historia críticamente, alentando una comprensión histórica más profunda. En *Teaching and Learning in History: Changing Narratives of the Past* (2020), otro trabajo colaborativo con van Drie y Ros, van Boxtel aborda los retos y las oportunidades de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en una sociedad diversa y globalizada. Ella aboga por enfoques pedagógicos basados en la investigación que permitan a los estudiantes construir una comprensión compleja y contextualizada del pasado, reconociendo la naturaleza evolutiva de las narraciones históricas.

Además, el papel de Carla van Boxtel como uno de los autores del capítulo "Inquiry Learning in History" (2021) ilustra su dedicación al avance del campo. En este capítulo, co-autorizado con

Voet y Stoel, profundiza en los fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas del aprendizaje de la investigación en la educación de la historia. El capítulo explora la conceptualización del aprendizaje por investigación en la historia y sus diferencias con el aprendizaje basado en la investigación en otros ámbitos. Además, aborda el papel crítico de los educadores de la historia en el fomento del aprendizaje de la investigación y proporciona valiosas perspectivas sobre la capacitación de los maestros y la adopción de prácticas de enseñanza basadas en la investigación en la educación histórica.

La contribución de Michael Riley al campo del aprendizaje basado en la investigación en la historia enriquece aún más nuestra comprensión del papel crítico de formular preguntas de investigación eficaces en la educación de la historia. Su artículo "Into the Key Stage 3 history garden: choosing and planting your inquiry questions" (2008), Riley hace hincapié en la meticulosa elaboración de las preguntas de investigación para garantizar que realmente ayuden a los educadores a integrar sin problemas las áreas de contenido en un viaje de aprendizaje objetivo y sin distorsiones. Esta formulación cuidadosa es esencial para guiar a los estudiantes a través de una exploración coherente de temas históricos.

Inquiry-Based Learning for Faculty and Institutional Development: A Conceptual and Practical Resource for Educators (2014) por Patrick Blessinger y John M. Carfora, sirve como una guía completa para educadores que buscan implementar estrategias de aprendizaje basado en la investigación (IBL) en entornos de educación superior. Este texto examina los aspectos prácticos de la adopción del IBL para el desarrollo de la facultad y la transformación institucional más amplia. Funciona tanto como un marco conceptual como como un manual práctico para educadores, destacando el valor del IBL como herramienta pedagógica que promueve el aprendizaje activo y las habilidades de pensamiento crítico entre estudiantes y maestros.

En su estudio de 1996, Edwards y Bowman, investigaron el impacto del cuestionamiento de los maestros en el aprendizaje de los estudiantes dentro de una clase de terapia ocupacional de nivel de posgrado. La investigación encontró que tanto la naturaleza de las preguntas planteadas por los educadores como el contexto instructivo de estas preguntas influyeron significativamente en la frecuencia y la calidad de las consultas de los estudiantes. El estudio concluyó que el empleo de técnicas más sofisticadas de cuestionamiento en el aula puede fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas de mayor orden en los estudiantes.

En el artículo "Examining Studies of Inquiry-Based Learning in Three Fields of Education: Sparking Generative Conversation", Levy y sus colaboradores abordan la naturaleza multifacética del IBL y sus aplicaciones en diversos campos educativos. Los autores describen diferentes concepciones acerca de este método, resumen sus estudios en tres contextos educativos diferentes, y analizan los procesos y propósitos en estos entornos. También destacan el potencial para la

colaboración interdisciplinaria en el desarrollo de programas de estudios, estrategias de enseñanza e investigación.

El capítulo "Growing Teachers for a New Age: Nurturing Constructivist, Inquiry-Based Teaching" de Keiser, Burrows, y Randall parece proporcionar apuntes en las experiencias prácticas de un profesor recién licenciado que adopta un enfoque constructivista, basado en la investigación en un entorno escolar público. El estudio examina la influencia de las creencias de los maestros en sus acciones, ofreciendo un análisis cualitativo de los fundamentos epistemológicos y los procesos de aprendizaje/enseñanza implicados en el fomento de una nueva generación de maestros equipados para los desafíos educativos modernos.

La investigación de Voet y De Wever sobre el aprendizaje basado en la investigación (IBL) en el contexto de la educación de la historia ofrece una visión clara de las perspectivas de los profesores de historia y la adopción de las prácticas del IBL. Su estudio de 2016 reveló que mientras que la mayoría de los maestros tenían creencias sobre la naturaleza de la historia favorables a la enseñanza de razonamiento histórico, había diferentes concepciones de IBL entre ellos. Ampliando su exploración en los factores que afectan a la aplicación de IBL, el estudio de Voet y De Wever de 2018 proporcionó un marco que explica el uso del IBL por parte de los maestros a través de tres dimensiones constitutivas: creencias sobre la educación, el yo y el contexto.

Basándose en las perspectivas de "Enseñanza de la Historia para el Bien Común" de Barton y Levstik (2004), estos autores profundizan en el terreno controvertido de la educación de la historia, involucrándose con diversas perspectiva de educadores, historiadores y el público sobre cómo se debería enseñar la historia. Central en su argumento, es el papel de la investigación sistemática en el suministro de pruebas sobre cómo los estudiantes conceptualizan la historia, lo que influye en el desarrollo del plan de estudios. Proponen una teoría de la acción mediada para entender la interacción de las herramientas culturales y el contexto social en el pensamiento histórico de los estudiantes, con el objetivo de fomentar el compromiso cívico y la participación democrática a través de la educación de la historia. Este trabajo subraya la importancia de preparar a los estudiantes no sólo con conocimientos históricos, sino también con las habilidades necesarias para la participación activa en una sociedad pluralista. Además, el libro de Wineburg y Wilson *Thinking and Reasoning in History* (1991) explora cómo los individuos evalúan las fuentes primarias y secundarias cuando consideran cuestiones históricas, destacando los procesos cognitivos involucrados y las diferencias en la investigación histórica entre expertos y estudiantes.

En "In search of America's past: Learning to read history in elementary school." (2002) VanSledright se centra en los beneficios de un enfoque basado en la investigación y orientado a la investigación para estudiar la historia para estudiantes jóvenes, alineados con las normas nacionales. El capítulo "Putting principles into practice: understanding history," (2005) Lee aborda

la comprensión de la historia y cómo poner en práctica los principios de la enseñanza efectiva. Explora cómo los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda de la historia a través de la participación activa en la investigación, el análisis crítico de las fuentes y la construcción de argumentos. Levstik y Barton en su capítulo "Researching history education: Theory, method, and context." (2008) examinan la investigación en la educación histórica, incluyendo teorías, métodos y contextos de investigación. Proporciona una visión general de la investigación realizada en el campo de la educación de la historia y pone las bases para futuras investigaciones en enfoques pedagógicos como PBL e IBL.

B. C. Bruce, en su trabajo *Tools and techniques for guiding inquiry-based learning* (2014) ofrece herramientas y métodos prácticos para guiar la enseñanza basada en la encuesta en diversos entornos educativos. Explora estrategias prácticas para facilitar la investigación, la formulación de preguntas, la recopilación y el análisis de datos, y la presentación de resultados en el contexto.

En conclusión, el uso de las imágenes como fuente primaria de información en el aula de historia a través del método IBL ha demostrado ser una combinación poderosa para fomentar una comprensión profunda y reflexiva del pasado. Si bien existen desafíos y críticas, las experiencias didácticas y las investigaciones sugieren que, cuando se aborda adecuadamente, este enfoque puede enriquecer significativamente el aprendizaje histórico de los estudiantes.

3. Método

3.1. Contexto

La actividad de Indagación fue realizada en dos cursos del IES La Azucarera, concretamente en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. En un primer momento la actividad estaba solamente dirigida a realizarse en 4º, pero a última hora el tutor de las prácticas propuso llevarla a cabo también en Bachillerato debido a que también estaban desarrollando las unidades referentes a la Historia de España del siglo XX.

3.2. Muestra

En el marco de nuestra investigación hemos identificado a los estudiantes participantes utilizando una nomenclatura anónima para garantizar la confidencialidad. Los estudiantes de 2º de Bachillerato se designarán como "sujetos 01 a 21", mientras que aquellos de 4º de la ESO serán referidos como "sujetos 22 a 48".

Al considerar la edad, nuestro enfoque pedagógico, inicialmente diseñado para alumnos de 4º de la ESO, se adaptó para encajar en el marco curricular del curso en que se puso en práctica, lo que resultó en un rango de edad de los estudiantes de entre 15 y 18 años. Aunque podríamos especular que la madurez cognitiva se correlaciona con la edad, nuestros hallazgos apoyan la perspectiva de Wineburg, quien sugiere que "el pensamiento histórico, lejos de ser un conjunto completamente madurativo de habilidades que florecen en la plenitud de la adolescencia, es en cambio un conjunto específico y extraño de habilidades de razonamiento que deben ser enseñadas y aprendidas" (Wineburg, 1991). Esto se manifiesta en la capacidad de los alumnos de diferentes edades para alcanzar altos niveles de empatía histórica mediante las actividades de IBL, independientemente de su etapa educativa.

La duración de las actividades de IBL varía según el nivel educativo y se desarrolla durante tres a cuatro sesiones, excluyendo la preparación previa requerida para familiarizar a los estudiantes con la actividad. Este tiempo es esencial para introducir a los estudiantes en el concepto de empatía histórica, que, como Wineburg señala, no es innato sino que debe ser enseñado (Wineburg, 2001). Los alumnos necesitan sumergirse en la investigación de eventos históricos, analizando múltiples perspectivas y contextos.

Sin embargo, la práctica de la IBL en el aula desafía la conformidad con un currículo que está saturado de contenido. Aunque la práctica de actividades basadas en la indagación es valiosa para promover la empatía histórica y el aprendizaje autónomo, se encuentra con la barrera de un

currículo que requiere la enseñanza de una amplia gama de temas. Esta discrepancia legislativa entre la teoría y la práctica pedagógica requiere una consideración seria, ya que las actividades basadas en la indagación han demostrado ser efectivas para el desarrollo de un pensamiento histórico crítico y la empatía, tal como Wineburg (2001) argumenta en su defensa de la enseñanza histórica que promueve la comprensión profunda y el análisis crítico.

3.3. Intervención en el aula

Durante el segundo periodo de Prácticas del Máster de Profesorado del curso 2021/2022, se aplicó en las asignaturas de Geografía e Historia e Historia de España de los cursos 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 2º de Bachillerato respectivamente la experiencia didáctica titulada “¿Cuál es la imagen que construyen ambos bandos del adversario?” Dicha experiencia llevada a cabo a través del modelo IBL se enfocaba en el estudio de la polarización social previa a la Guerra Civil española mediante el uso de la propaganda política como fuente historiográfica.

En ella se planteó un análisis de la propaganda antebellum que expresamente representaba un ataque a uno u otro bando por parte de la oposición y viceversa. Esta actividad trata conjuntamente la propaganda de la Segunda República y de la posterior guerra civil. Mediante esta experiencia de perspectiva histórica tratamos de acercar al estudiante a la profundidad político-social en la que vivía la sociedad española de principios del siglo XX. La actividad está creada para que el alumno llegué a comprender los pasos seguidos por la sociedad española desde el inicio de la polarización mediante la primera pregunta, en la que tratamos la descalificación del adversario, hasta el último paso que consiste en la eliminación física de la oposición. Todo ello, acompañado de una fuente principal visual como es la propaganda de dicho periodo.

Tras una contextualización básica, la indagación se articula en tres bloques o fases de complejidad creciente. La contextualización inicial se ha concentrado en dos puntos fundamentales (la idea que tienen ambos bandos del adversario y cómo esta funciona para potenciar la polarización que lleva al conflicto). Esto es simplemente un apunte que, como es obvio, el profesorado debe valorar si debe ampliarse de algún modo para situar mejor al estudiante antes de iniciar la actividad.

La primera fase se centra en la cuestión “¿Cuál es la imagen que se construyen ambos bandos del adversario?” que aborda la pregunta más conflictiva políticamente hablando, puesto que lleva a los estudiantes a un debate historiográfico elevado sobre la perspectiva de la época en cuanto a la visión de España. El concepto de las dos Españas es el más fácil de identificar si hablamos de la polarización política española del siglo XX. El argumento es muy fácilmente identificable a través del cartel que sirve de fuente principal. Sin embargo, partiendo de esta facilidad inicial, el análisis en el aula pretende ir progresando hacia la idea central de la experiencia: la progresiva escala ascendente hacia la radicalización ideológica de la sociedad española.

La fuente 2 será tratada a partir de carteles que identifiquen la imagen de las “dos Españas”. Para ello se proponen una serie de cuestiones secundarias que pretenden ir conduciendo la reflexión hacia las ideas implícitas desde las que está elaborado el cartel. Esta progresión intenta rematarse con la “fuente 3”, en la que estas ideas se hacen más explícitas, hasta el punto de buscar la eliminación física del problema: el bando contrario.

Por otro lado, el análisis del cartel en gran grupo tiene el objetivo adicional de demostrar cómo se debe analizar una fuente visual, preparando así el trabajo de la cuestión 2 en donde deberán hacerlo ya de forma autónoma en pequeños grupos. A partir de la cuestión “¿Por qué crees que existían esas dos visiones y en qué se diferencian?” se pretende realizar un análisis sistemático de los argumentos propuestos en ambos bandos para la descalificación del adversario y/o la llamada a las armas a través de veinte carteles de propaganda que serán analizados por parejas, antes de la puesta en común y análisis global. Plantea una mayor dificultad por su carácter extensivo, pero creemos que, tras la práctica de análisis de imagen inicial y con la ayuda del cuadro de referencia, el análisis será accesible. Se espera que los estudiantes (con la ayuda adecuada) sepan identifiquen las diferentes fases que se ven a través de la cartelera; coincidan en la afirmación de la problemática y puedan ser capaces de responder a la pregunta central.

Se suministran otras dos fuentes opcionales que profundizan en esos dos argumentos: ¿Cuál crees que fue el posterior papel de la polarización en la represión de la retaguardia de ambos bandos? Por último, los estudiantes deben responder a una pregunta conjunta: ¿Es una división posible de superar? Donde se espera que el alumno a través de una síntesis de ideas realice un ensayo con las razones afirmativas o negativas con las que crea conveniente apoyar su respuesta. La actividad, sin las fuentes opcionales, está pensada para su desarrollo en tres sesiones, si bien esta valoración está sujeta al contexto y modo de trabajo específico de cada profesor/a responsable.

Este enfoque educativo, inspirado en las teorías de John Dewey y posteriormente ampliado por Sam Wineburg, pone énfasis en un aprendizaje experiencial y analítico. En la historia, permite a los estudiantes conectarse con el pasado de manera más crítica, fomentando un entendimiento profundo de eventos históricos. Aquí, el profesor actúa como un facilitador, proponiendo preguntas y permitiendo que los estudiantes lideren su aprendizaje, incentivando la autonomía y la proactividad. Este enfoque se aplicó efectivamente en la experiencia didáctica descrita, donde los estudiantes analizaron la propaganda política española, formando sus propias preguntas e hipótesis basadas en su investigación.

Una vez llevada a cabo la experiencia en el aula, en la que participaron un total de 53 estudiantes, se ha realizado la transcripción de 48 de ellos, pues 5 estudiantes no entregaron finalmente su cuaderno de indagación tal y como se expresa en el cuaderno de observación (anexo pg. 61), por lo que no pudimos utilizarlos en la investigación. Todas las respuestas transcritas se ofrecen en el

anexo (pg. 64) Los estudiantes plasmaron sus respuestas en un cuaderno de indagación de 10 páginas (anexo pg. 51) mediante el cual se requería que los estudiantes interpreten fuentes primarias visuales y pretendía servir para familiarizarles con una cierta metodología básica de análisis en tres pasos: descripción (¿qué se muestra?), interpretación (¿qué se dice?), y contextualización (¿por qué se dice lo que se dice y como se dice?). Al mismo tiempo, mediante las cuestiones se trató de conseguir un entendimiento más profundo para poder dar una conclusión razonada.

Para finalizar, debemos tener en cuenta que esta experiencia educativa se apoya en la legislación curricular estatal vigente (Real Decreto 217/2022, Real Decreto 243/2022). La actividad se centra en el análisis de la propaganda y su relación con la polarización política en España desde la II República hasta la Guerra Civil. Esta actividad está diseñada para estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria y segundo de Bachillerato.

En el nivel de Educación Secundaria, la actividad se alinea con las competencias específicas y criterios de evaluación del cuarto curso de Geografía e Historia, integrándola en tres saberes clave: Retos del mundo actual, Sociedades y territorios, y Compromiso cívico local y global. A pesar de que el tema de la propaganda no está explícitamente incluido en los saberes, se reconoce su importancia para comprender la historia española del siglo XX y su relación con la situación política actual.

En el nivel de Bachillerato, la actividad se ajusta a las competencias específicas y criterios de evaluación de la asignatura de Historia de España, relacionándola con los saberes de Sociedades en el tiempo y Retos del mundo actual. Se aborda la historia de España hasta el franquismo, incorporando la perspectiva de género y analizando la memoria democrática, los nacionalismos, la Transición y la Constitución de 1978.

3.4. Categorización como método de investigación

En combinación con el Inquiry Based Learning, la categorización juega un papel crucial. Según Rogers, el IBL facilita que los estudiantes aborden problemas complejos y, mediante la categorización, pueden clasificar y comprender mejor la información recabada durante sus investigaciones (Rogers, 2002). Este método ayuda a los estudiantes a organizar y entender la información recopilada durante sus investigaciones. Aplicado al contexto de la experiencia didáctica, permite a los estudiantes clasificar la información sobre la propaganda y la polarización en diferentes categorías, mejorando así su comprensión de estos complejos fenómenos históricos. La categorización también brinda a los educadores una herramienta para evaluar la eficacia de sus estrategias de enseñanza y ajustarlas según las necesidades y niveles de comprensión de los estudiantes. La categorización es un método de investigación que nos ayuda a entender y organizar

la información que nos rodea. Este proceso consiste en agrupar elementos o datos según sus atributos comunes. En la educación y la investigación, la categorización es clave para analizar y entender las respuestas y observaciones de forma sistemática.

Este método de investigación nos permite analizar cómo los estudiantes de 4º de ESO y 2º de Bachillerato interpretaron y comprendieron los mensajes de esta poderosa herramienta de comunicación que es la propaganda.

En primer lugar, hemos de mencionar que nuestra categorización es doble. Por un lado, busca categorizar las respuestas de los estudiantes, identificando las ideas que han extraído de los carteles sobre la imagen que cada bando proyectaba de sí mismo y del adversario. Por otro lado, en una segunda categorización nos enfocamos en comprender cómo los estudiantes han llegado a comprender el proceso de polarización subyacente en el contexto de la Guerra Civil Española.

Estos dos ángulos de categorización revelan aspectos cruciales. El primero es el impacto de la propaganda visual en la construcción de la memoria histórica y la comprensión de los estudiantes sobre este complejo y controvertido período. La propaganda no solo reflejaba la realidad de la época, sino que también moldeaba activamente las percepciones y actitudes del público. El segundo aspecto se centra en la polarización política y social, un elemento fundamental en el conflicto. A través del análisis de los carteles, se busca entender cómo los estudiantes perciben este proceso de división y confrontación. Los carteles, más que simples reflejos de la realidad, eran herramientas estratégicas que contribuían a intensificar la división y el conflicto. La investigación, por tanto, no solo busca arrojar luz sobre la influencia de la propaganda en la formación de opiniones y creencias durante la Guerra Civil, sino también proporcionar una comprensión más profunda de cómo los jóvenes de hoy perciben y entienden estos aspectos de la historia. Esta comprensión es crucial para los educadores, ya que les ayuda a ajustar y mejorar sus estrategias de enseñanza, asegurando un aprendizaje más significativo y relevante para los estudiantes.

4. Resultados

4.1 Categorización de las ideas extraídas de los carteles

En esta fase inicial de la investigación, hemos emprendido un proceso de categorización detallada de las respuestas de los estudiantes con respecto a la cartelería de ambos bandos durante el conflicto. Esta tarea implica una inmersión profunda en el análisis de los diferentes elementos y mensajes que los estudiantes han identificado en los carteles. Hemos buscado agrupar las ideas y percepciones de los estudiantes en categorías coherentes, lo que nos permite observar patrones y tendencias en su comprensión y análisis. Las categorías se han formado en base a aspectos como el contenido temático, los símbolos utilizados, el tono emocional, y las técnicas de persuasión observadas en los carteles. Esta clasificación no solo revela cómo los estudiantes interpretan y comprenden el material visual, sino que también nos brinda una valiosa perspectiva sobre los distintos enfoques y marcos de referencia que utilizan para analizar y dar sentido a estos artefactos históricos. Este enfoque categorizado es esencial para entender la diversidad de interpretaciones y para construir una base sólida para etapas posteriores de la investigación.

En primer lugar, se detallan las ideas que se han extraído de las respuestas de los estudiantes en su análisis sobre la cartelería del bando nacional:

1. **Conservadurismo:** En esta categoría, los estudiantes perciben al bando nacional como aferrado a valores y tradiciones antiguas, siendo conservador en su enfoque ideológico. Ven a este bando como promotor de la continuidad de las costumbres y normas establecidas a lo largo del tiempo. Los estudiantes hacen referencia a términos como "Antiguo," "Viejo," "Tradicional," "cultura tradicional," "Conservador," y "Valores tradicionales."
2. **Religiosidad y Nacionalismo:** Los estudiantes asocian al bando nacional con una fuerte inclinación religiosa y un alto sentido de nacionalismo español. Ven a este grupo como defensores de la fe católica y del patriotismo. Contempla palabras como "Nacional," "españoles," "patriotas," "España nacional," "Religioso," "Católicos," y "Valores cristianos."
3. **Fascismo y Autoritarismo:** Esta categoría refleja la percepción de que el bando nacional tiene tendencias de extrema derecha y está relacionado con movimientos fascistas. Los estudiantes destacan la percepción de que el bando nacional ejerce un fuerte control autoritario y opresivo sobre la sociedad, caracterizado por un liderazgo tiránico y medidas represivas. Incluye términos como "Fascista," "radical," "extremo,"

"extrema derecha," "derecha," "autoritario," "opresivo," "tirano," "falangista" y "dictatorial."

4. **Intolerancia:** Los estudiantes creen que el bando nacional es intolerante y despreciativo hacia aquellos que no comparten sus creencias. Lo ven como elitista, avaricioso y en contra de la igualdad y la libertad. Refleja la percepción de "No incluyente," "no inteligentes," "anti-igualdad," "no libertarios," "avariciosos," "ricos," "imperialistas," "burgueses," "sublevados," y "ladrones."
5. **Oposición al Progreso:** Esta categoría sugiere que los estudiantes perciben al bando nacional como resistente al cambio y al progreso social. Ven su ideología como anclada en el pasado y en la tradición, buscando restaurar una supuesta "vieja gloria." Refleja términos como "Anti-evolución," "anti-avance," "país estancado," "ven una España decadente," "Necesitan los valores tradicionales para progresar," "anclados en la tradición y el pasado," y "vieja gloria."
6. **Llamados a la Violencia:** Refleja la percepción de que el bando nacional recurre a la violencia, incluyendo asesinatos y represión, como parte de su estrategia para alcanzar sus objetivos. Incluye términos como "Violento," "asesino," "sangriento," "exterminador," "bestias," "crueldad," y "amenazas."
7. **Descripción Negativa:** Esta categoría refleja la percepción de que el bando nacional es descrito de manera negativa por los estudiantes, incluyendo términos como "Maligno," "odio," y "no tienen ideas buenas."

En segundo lugar, se detallan las ideas que se han extraído de las respuestas de los estudiantes en su análisis sobre la cartelería del bando republicano:

1. **Progresismo y Reforma:** Los estudiantes ven al bando republicano como promotor de reformas progresistas y un enfoque hacia un futuro mejor. Lo asocian con la búsqueda de cambios y mejoras en la sociedad. Engloba términos como "Progresista," "reformista," "país avanzado," "cambio reformista," "Ven una España de futuro," "necesitan avanzar," y "medidas acordes a su visión de futuro"
2. **Crítica Política y Económica:** Los estudiantes perciben que el bando republicano critica aspectos políticos y económicos, considerándolo como más democrático y liberal en comparación con el bando nacional. Ven una gestión gubernamental más eficaz. Incluye términos como "Antidemócratas," "Comunistas" "Liberales"
3. **Valoración de la Educación:** Aquí, se destaca la valoración que se hace de la educación y la cultura por parte del bando republicano, considerándolo como un

impulsor de la educación y la cultura futuro. Los estudiantes en la sociedad. Refleja la percepción de "Educativos," "a favor de la cultura," y "intelecto."

4. **Igualdad e Inclusividad:** Aquí, se destaca la percepción de que el bando republicano aboga por la igualdad y la tolerancia, centrado en crear un país más inclusivo y libre de fascismo. Contempla palabras como "Igualitarios," "centrados en hacer mejor el país," y "educan en contra del fascismo."
5. **Oposición a lo Tradicional:** Los estudiantes perciben a este bando como algo contrario a la idea común de "tradicional" en España. Agrupa términos como "Anticlericales" "Traidores de la patria" y "anti tradicionalistas."
6. **Enfoque Defensivo:** Los estudiantes ven al bando republicano como un grupo que se defiende de la amenaza del fascismo y de las acciones represivas del bando nacional. Contempla la idea de "Defensivo" e "Indefensos."
7. **Descripción Negativa:** Esta categoría refleja la percepción de que el bando republicano es descrito de manera negativa por los estudiantes, incluyendo términos como "Mentiroso," "débil," "malos," "ineficaz," "lento," "inútiles," "inferiores," "sucios," "antipatrióticos," y "España vencida."

Sujeto 03 "Ambos bandos son enemigos y se consideran como inferiores para el adversario. Por un lado, el bando nacional tiene una imagen de los republicanos como un adversario débil, el cual propone medidas blandas y lentas por ello piensan que son mentirosos. Por otra parte, los republicanos ven al bando nacional como asesinos y que llevan a cabo reformas las cuales oprimen al pueblo"

Sujeto 13 "El bando nacional publicitó una imagen del bando republicano a través de la falta de actuación para solucionar las crisis, las medidas demasiado liberales y el incumplimiento de las propuestas que se comentaban al principio, les echaban la culpa de la decadencia de España. El bando republicano construye una imagen del bando nacional que se basaba en la opresión que éstos infringían, la falta de libertad que ofrecían e incluso la intimidación y represión a través de la violencia"

Sujeto 20 "Cada bando considera que el otro es un bando equivocado que el suyo es el correcto y van a hacer todo lo posible por demostrarlo, mientras que los conservadores consideran a los republicanos como mentirosos y traidores a la patria, los republicanos tienen la visión del poder autoritario y opresión por parte de la derecha"

Las dos categorías siguientes ayudan a organizar y comprender mejor las múltiples descripciones proporcionadas por los estudiantes sobre los bandos nacional y republicano, así como las percepciones generales sobre la relación entre ambos.

1. **Divergentes:** En esta categoría se agrupan términos que indican una percepción de divergencia y oposición ideológica entre los bandos en conflicto. Los términos como "Enemigo," "Extremos," "Lucha de valores," "Opiniones diferentes," "Oposición," "Acciones distintas," y "Dos partidos políticos" reflejan la comprensión de que ambos bandos tenían visiones políticas y valores radicalmente diferentes. Los estudiantes perciben una clara división y conflicto de intereses entre los bandos, lo que llevó a un enfrentamiento violento y prolongado.
2. **Negatividad:** Esta categoría refleja una visión general negativa y hostil hacia ambos bandos en la Guerra Civil Española. Los términos como "Equivocado," "Monstruo," "Malos," y "Contrarios" denotan una percepción de que tanto el bando nacional como el republicano son vistos de manera desfavorable. Los estudiantes pueden considerar a ambos bandos como responsables de actos negativos y destructivos durante el conflicto, lo que contribuyó a una guerra amarga y devastadora. Esta categoría sugiere una falta de simpatía hacia cualquiera de los bandos y una visión pesimista de la guerra en su conjunto.

Sujeto 28 “Los nacionales dan una imagen de los republicanos como si fueran monstruos. Los republicanos dan una imagen de los nacionales como si fuera un fascistas violentos negativos que oprimen a la gente y que no son inteligentes. El cartel republicano nos muestra cómo los falangistas les roban a sus hijos como producen miedo y sufrimiento. El cartel nacional nos muestra violencia”

A continuación, presentamos las categorías resultantes al analizar las respuestas de los estudiantes cuando se referían a las percepciones de los distintos bandos sobre el otro. En primer lugar, presentamos las ideas extraídas acerca de la imagen mostrada a través de los carteles, en este caso, el Bando Republicano sobre el Bando Nacional:

1. **Anti-progreso y Oposición a las Reformas:** Los términos como "Anti-progreso," "En contra de las reformas y la mejora," "Opresor," y "Anti-libertad" reflejan la creencia de que el bando nacional se oponía a la modernización y al progreso social. Los estudiantes expresan que los republicanos ven al bando nacional como un obstáculo para la implementación de cambios y reformas necesarias en la sociedad española.

Sujeto 11 “El bando republicano tiene la imagen de que en el bando nacional son opresores y violentos que tienen un pensamiento más anticuado y el bando nacional ve a los republicanos como más mentirosos en cierto punto porque sus reformas no salieron tan rápido como se decía”

Sujeto 07 “El bando republicano ve al bando nacional como los opresores del pueblo, como un mando violento de pensamiento tradicional y anticuado. El bando nacional ve a los republicanos como unos mentirosos cuyas reformas no sé cumplen tan rápido como prometen, para ellos el republicanismo atenta contra el orden social establecido”

2. **Violencia y Fascismo:** En esta categoría, se agrupan términos como "Fascista," "Violento," y "A favor de la lucha," que relacionan al bando nacional con una ideología fascista y la violencia. Los estudiantes han deducido de los carteles que el bando republicano exponía al bando nacional como una fuerza que utilizó la violencia para imponer su ideología y control.

Sujeto 08 “Los republicanos ven a los fascistas como asesinos y opresores porque no dan pie a la libertad de expresión y utilizan la violencia contra ellos. Los fascistas ven a los republicanos con inferiores a ellos y se y que no actúan de una manera rápida”

3. **Anti-Cultura e Intelecto:** Los términos "Anti-cultura" y "Combatir mediante el intelecto contra la fuerza" sugieren una percepción negativa sobre la cultura y la intelectualidad en el bando nacional. Los estudiantes argumentan que los carteles de izquierdas hacen creer que el bando nacional despreciaba la cultura y promovía la fuerza sobre el razonamiento intelectual.

Sujeto 05 “La primera imagen pertenece al bando republicano y representa con unas garras de bestia, un monstruo del bando nacional con los símbolos de la Falange española en la palma y el mensaje que muestra es el de proteger a tu familia a tus hijos de ella. La segunda imagen pertenece al bando nacional y representa al republicano como una bestia vencida ante el hombre patriota, una bandera y con el mensaje de crear una España grande y libre. Las dos visiones que se muestran en los carteles en el que el primero apoyan o se inclinan por luchar mediante la razón con la cultura mientras que en la segunda imagen se inclinan por la violencia y la guerra. Creo que había que tener varias alternativas para combatir el fascismo y los dos más efectivas fueron éstas, el intelecto y la fuerza”

4. **Enfermedad y Peligro:** La categoría "Enfermedad" refleja la percepción de que el bando nacional es visto como una "enfermedad" o una amenaza para la sociedad. La inclusión de "Peligro" sugiere que los estudiantes han observado en los carteles republicanos al bando nacional como una amenaza real para la seguridad y el bienestar de la población, tal vez debido a sus tácticas y políticas represivas. Los carteles republicanos afirman su postura mediante representaciones visuales en los carteles, donde se pueden mostrar monstruos atacando a familias o personas indefensas. Estas representaciones gráficas refuerzan la idea

de que el bando nacional es percibido como una amenaza visualmente impactante y aterradora.

Sujeto 10 “(...)Creo que existe estas dos visiones porque, por un lado, para que no se extienda. Además el fascismo da importancia de la educación y *viendo que los niños se vean contagiados por el fascismo* y por otro lado, no quiere que el fascismo gane entonces ilustra la gente luchando, encima aparece una mujer da la sensación de que todos deben luchar por un mismo fin”

Sujeto 13 “Para lo que el bando quería sí que era necesario, implantar una dictadura, cualquier ideología diferente al régimen era un peligro para éste, la eliminación de la oposición es la mejor manera de protegerse ante una sublevación, así como ellos hicieron . Cree el ladrón que todos son de su condición. Es una España nueva con viejas costumbres”

En segundo lugar, presentamos las ideas extraídas acerca de la imagen mostrada a través de los carteles de un bando sobre el otro, en este caso, el Bando Nacional sobre el Bando Republicano:

1. **Destructores de la Patria:** Los términos "Antitradicionales," "traidores a la patria," y "Revolucionarios" indican la creencia de que el bando republicano se oponía a la tradición y que su objetivo era la destrucción de la patria o la nación. Los estudiantes ven al bando republicano como agentes de cambio radical que ponen en peligro la identidad nacional.

Sujeto 01 “Ambos bandos piensan que el bando contrario está equivocado. Los republicanos describen el bando nacional como antiguo, viejo, obsoleto, clasista y autoritario, en contra del progreso y de los libertades, también los describen como gente de poder con miedo a perder su influencia. Por otra parte, los nacionalistas describen a los republicanos como mentirosos, ineficaces en cuanto a los medidas e incluso como traidores a su patria”

2. **Mando Débil y Falta de Competencia:** Esta categoría incluye una serie de términos como "Mando débil," "No da la talla," "no imponen autoridad," "incompetentes," "no dan seguridad en el mando," "caótico," "Destructores de la economía," "incorrecto," "poco provechosos," y "No es buen gobernante." Estos términos expresan la opinión de que el bando republicano carecía de un liderazgo eficaz y competente. Los términos "Rompen sus promesas" y "No llevan las medidas a cabo de manera rápida y efectiva" reflejan la percepción de que el bando republicano no cumplía sus compromisos y tomaba decisiones de manera ineficiente, lo que llevaba a la desconfianza en su capacidad de gobernar.

Sujeto 31 “Nacional que eran unos fascistas, violentos, radicales, agresivos, eran los malos. Republicanos eran los débiles. (...)”

3. **Inferioridad:** Esta categoría refleja la percepción de que el bando republicano es considerado "inferior" en comparación con el bando nacional. Los nacionales pueden ver al bando republicano como menos capaz o menos digno de confianza en comparación con su propio bando.

Sujeto 02 “Ambos bandos se enfrentan entre sí y consideran al adversario como su enemigo, su inferior y/o equivocado. En primer lugar, el bando republicano piensa que el bando radical es opresor y asesino, que la violencia es su solución para todo. Por otro lado, el radical cree que los republicanos no actúan, no hay acción reformista, por lo tanto son unos mentirosos”

4.2. Categorización del proceso de polarización

La polarización, vista a través del prisma del cartelismo, revela una serie de facetas que describen no solo la intensidad y evolución del conflicto, sino también cómo se procesa y se entiende en retrospectiva. Para deducir conclusiones adecuadas sobre las percepciones de los estudiantes acerca de la polarización manifestada en el cartelismo, se ha llevado a cabo una segunda categorización que considera la profundidad con la que los estudiantes utilizan las ideas, el número y la calidad de las conexiones que establecen entre ellas, y si llegan a comprender plenamente el proceso de polarización.

A continuación, se detallan las ideas identificadas para realizar la segunda categorización:

Categoría 0 – Blanco Ausencia de respuesta
Categoría 1 – Nulo Respuestas que no establecen conexiones relevantes
Categoría 2 - Transición Inmediata Respuestas que se enfocan en un solo factor determinante
Categoría 3 - Intensificación Progresiva Respuestas que se enfocan en un incremento gradual
Categoría 4 - Observación Multifase Respuestas que reconocen una visión segmentada pero carecen de una conexión integrada del proceso
Categoría 5 - Evolución Progresiva Multifacética Respuestas que reconocen un proceso evolutivo complejo

A. Evolución progresiva multifacética: Los estudiantes que cayeron bajo este paraguas lograron comprender la polarización como un proceso multifacético que se desarrolla con el tiempo, siendo

influenciado por elementos políticos, sociales y económicos. Los testimonios, como los ofrecidos por los estudiantes 4, 5, 9 y 12, resaltan la comprensión sobre la intensificación de la polarización, mostrando que las tensiones no eran algo nuevo, pero sí se agudizaban con el avance del conflicto. Se reconoce que los intentos pacíficos de comunicación se volvían menos efectivos, lo que llevaba a un llamado a la acción más violenta. Estos cambios son vistos como un reflejo de las influencias políticas, sociales y económicas en la polarización.

Sujeto 04 “Sí, se puede ver el recorrido que siguen los carteles y cómo van evolucionando a lo largo del tiempo. por quien los primeros carteles podemos ver que se insultan unos a otros y se tratan despectivamente luego podemos ver cómo todos los carteles son muy extremistas el centro ha desaparecido y finalmente podemos ver los carteles que perpetúan la violencia”

Sujeto 05 “Sí, porque en los carteles se puede ver la descalificación política de un partido hacia otro como por ejemplo del bando nacional al republicano también se puede observar la violencia en los carteles de ambos bandos además de que los carteles representados son radicales tanto por la derecha como por la izquierda esto representaría la eliminación de un partido central”

Sujeto 09 “Sí se puede ver la escalera en cuanto a que los primeros carteles se limitan a atacar verbalmente al bando contrario mientras que los últimos apelan directamente a la lucha y la violencia a las armas esto es así porque conforme avanzaba el conflicto los carteles pacíficos no funcionaban no conseguían acabar con ningún bando y ni solucionar las diferencias por lo que la única vía del eliminar al contrario era usando la violencia”

Sujeto 12 “En el arte del cartelismo podemos observar cómo los bandos se van polarizando y cómo usan los mismos calificativos para referirse al bando contrario ambos afirman que la ideología contraria es un monstruo que quiere destruir España y por ello es necesario una guerra civil”

B. Observación multifase: Los estudiantes agrupados en esta categoría han reconocido parcialmente la naturaleza dinámica y multifacética de la polarización. Aunque no han comprendido en su totalidad el proceso evolutivo complejo, han logrado identificar conexiones entre algunas fases del mismo.

Sujeto 01 “No, todo se puede solucionar educando a las nuevas generaciones en el pensamiento crítico. sí puesto que a medida que avanza el conflicto los carteles contenían un mensaje más agresivo”

Sujeto 08 “Los carteles reflejan a la perfección las distintas ideologías además que una imagen a veces le hace comprender algo mejor antes que un texto la escalera hace ver cómo progresivamente la sociedad se iba acercando más a la guerra civil”

Sujeto 13 “No es imposible de superar pero la sociedad necesita tiempo para olvidar pues las muertes siguen en la memoria de muchos y los familiares de los causantes son de las más ricas del país no ha habido justicia así que por lo menos que haya tiempo. sí que creo que el catolicismo fue uno de los mayores precursores de esta radicalización pues estuvieron durante casi 3 años utilizando todos sus recursos para conseguir aliados la monstrualización de las dos bandos fue clave para separar dos ideologías por completo”

C. Intensificación progresiva: Los estudiantes han percibido la polarización como un fenómeno que se manifiesta a través de un aumento gradual en ciertos aspectos, como la distancia ideológica o la agresividad en la retórica y acciones entre grupos opuestos.

C.1. Escalada Ideológica: Esta perspectiva considera la polarización principalmente como una separación progresiva y cada vez más marcada entre grupos con distintas inclinaciones políticas e ideológicas. A medida que se persiguen objetivos particulares, la brecha entre estos grupos se ensancha.

Sujeto 22 “Yo creo que en mucho tiempo se podrá superar, pero mientras existan pueblos de izquierdas y derecha no se supera. Se puede ver como la separación y la violencia entre los bandos se va creando”

Sujeto 47 “Siempre existirá gente que piense como los nacionalistas y viceversa”

C.2. Amplificación Conflictiva: Los estudiantes que adoptan esta perspectiva ven la polarización principalmente como un aumento de la violencia, la cual es alimentada por sentimientos de odio y miedo exacerbados por la propaganda.

Sujeto 26 “Ambos bandos crean una idea negativa del otro bando hacia su sociedad el bando republicano deja al nacional como ladrón asesino tirano y el Banco Nacional deja al otro como comunista rojo y ateo. El primer cartel representa la República miedo y opresión la lucha el segundo a la Falange poder tiranía asesinato de rojos ambos transmiten que el otro es el monstruo y hay que luchar”

Sujeto 27 “Los nacionales dan una imagen fascista negativa al que oprime es violento y no inteligente. Republicanos (en blanco). La primera muestra cómo una mujer intenta defender a su hijo que se le quieren arrebatar el cartel nacional muestra violencia la diferencia del mensaje es que una es nuestra que son de los republicanos y otros de los nacionales”

D. Transición Inmediata: los estudiantes perciben la polarización como un punto de inflexión, un cambio repentino y decisivo, un cambio que ocurre de manera abrupta e inmediata, sin un proceso gradual observable. Sin embargo, es crucial subrayar que han mostrado grados variables de percepción de la polarización, pero de forma muy simple. Este grupo se desglosa en las siguientes subcategorías:

D.1. Descalificación política: perciben la polarización como los ataques políticos verbales y escritos, influenciando fuertemente las percepciones públicas y las divisiones ideológicas. Representado por el estudiante 39, que enfatiza en la evolución de los ataques verbales a través de la propaganda. Se centran en la propaganda y demonización, sin avanzar hacia fases violentas.

Sujeto 39 “Si ambos bandos fueron cambiando sus eslóganes poco a poco según transcurría la guerra es imposible de superar por muchos años que pasen”

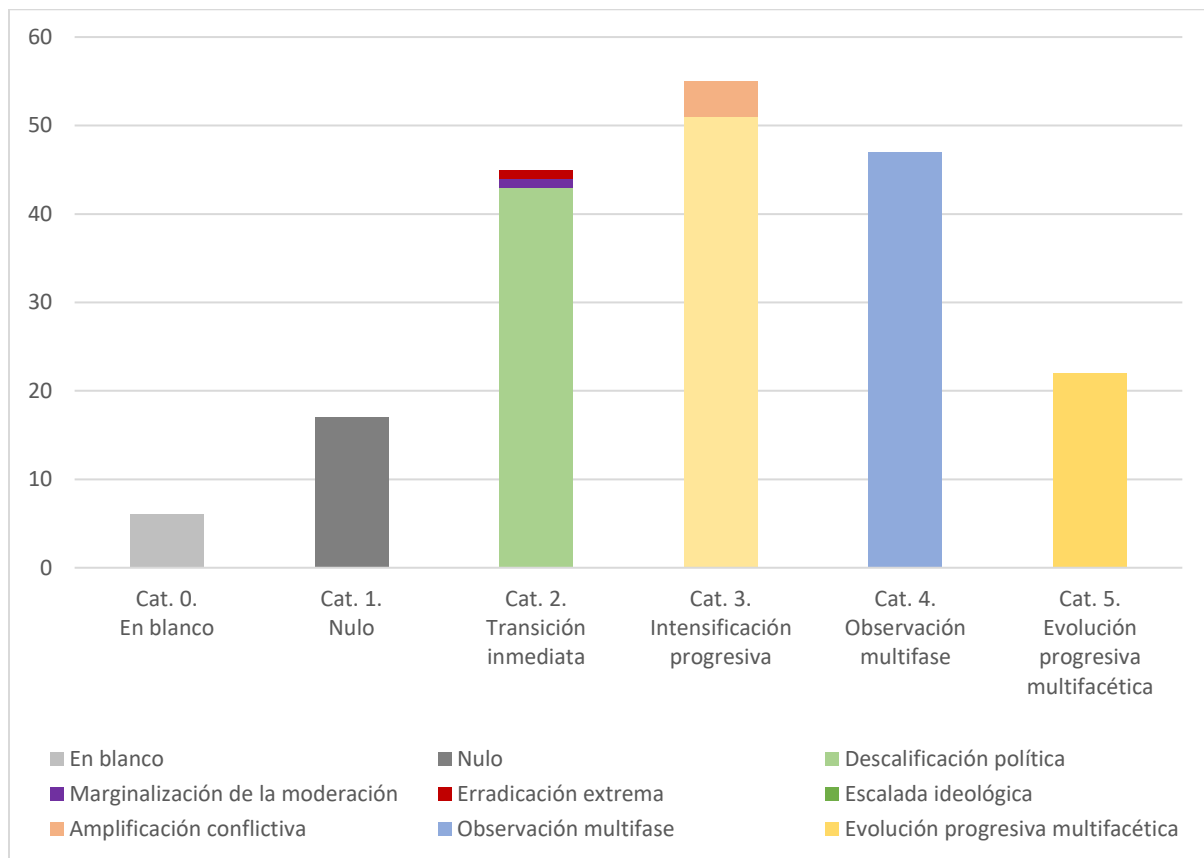
D.2. Marginalización de la Moderación: perciben la polarización en términos de la eliminación de voces moderadas o centristas durante el conflicto. Este aspecto fue menos reconocido por los estudiantes.

Sujeto 16 “No la ideología de ambos grupos no ha desaparecido simplemente están siendo silenciados”

D.3. Erradicación Extrema: perciben la polarización como una necesidad imperativa de eliminar al adversario, donde la violencia extrema se convierte en la única solución viable. Reflejado en testimonios como los de los estudiantes, que interpretan la polarización como una necesidad imperativa de eliminar al adversario.

Sujeto 20 “No tiene sentido pero la España vencida no continúa la batalla por temor a más muertes y a otra guerra”

Basándonos en la complejidad de las respuestas y las relaciones establecidas, podemos observar:



La riqueza y variedad de estas respuestas reflejan no solo la diversidad de perspectivas entre los estudiantes, sino también la complejidad inherente del fenómeno de la polarización y cómo se manifestó en la propaganda de la Guerra Civil.

5. Discusión

Entender la forma en que los estudiantes perciben los acontecimientos y los personajes históricos implicados es un aspecto crucial de la educación de la Historia. En primer lugar, en este apartado, nos vamos a centrar en el análisis de la categorización de las respuestas de los estudiantes respecto de las ideas extraídas de la cartelería, en concreto, centrándonos en su percepción en la autoimagen ofrecida por los bandos, nacional y republicano, y la representación de la oposición durante la Guerra Civil Española. Además, en segundo lugar, exploramos una segunda categorización relacionada con la comprensión de los estudiantes del proceso de polarización transmitido por estos carteles. Estas categorizaciones se generaron sobre la base de las respuestas de los estudiantes durante la experiencia del IBL, ofreciendo información valiosa sobre cómo los jóvenes perciben los acontecimientos históricos y la influencia de los medios visuales en su comprensión histórica.

En esta discusión, examinaremos estas categorizaciones en detalle, explorando la diversidad y el nivel de razonamiento alcanzado por los estudiantes y la complejidad de las ideas tratadas en este contexto histórico y las importantes implicaciones para la educación de la Historia. Abordaremos la manera en que los resultados de ambas categorizaciones han sido analizados, considerando tanto el nivel de reto que esta experiencia ha presentado a los estudiantes como su grado de implicación en el proceso de aprendizaje. Finalmente, consideraremos la valoración percibida por parte de los estudiantes en relación con esta actividad de indagación, examinando su percepción sobre su propio aprendizaje y su participación activa en la construcción del conocimiento histórico.

En primer lugar, debemos señalar que la percepción de los estudiantes sobre los carteles y las ideas que extraen de ellos puede ser el resultado de varios factores como pueden ser el diseño y los mensajes de los mismos carteles, a menudo estaban diseñados para transmitir mensajes impactantes y polarizadores. Los colores, las imágenes y el texto en los carteles pueden haber enfatizado las diferencias ideológicas entre los bandos, lo que influye sobre manera en la forma de ver y pensar de los estudiantes.

Otros dos factores muy importantes a tener en cuenta son el contexto histórico y la influencia del bagaje cultural. Los estudiantes pueden contar o no previamente con conocimientos sobre la Guerra Civil Española antes de llevar a cabo la experiencia de indagación, lo que podría haber influido en la interpretaciones de los carteles. A esto debemos sumarle las creencias y valores transmitidos por la educación, la cultura y/o el entorno que los rodea también pueden haber influido en la percepción de los estudiantes. Por ejemplo, su entorno privado puede haber contribuido a la forma en que interpretan de una forma u otra los elementos culturales y religiosos mostrados en la cartelería. De una forma u otra, los estudiantes realizan la experiencia de indagación con preconceptos o suposiciones sobre los bandos y en general sobre el desarrollo del

conflicto. Por tanto, al analizar los carteles, es posible que hayan interpretado las imágenes de manera que confirmaran sus creencias preexistentes.

Por último, y siendo un factor que dada la naturaleza cooperativa de la experiencia realizada, ya teníamos en cuenta para su desarrollo, los estudiantes se han visto obligados a discutir y compartir sus opiniones e interpretaciones con los compañeros, lo que influencia sobremanera aún más sus percepciones y posterior entendimiento.

En esta tabla podemos observar las distintas categorías obtenidas de las ideas percibidas por los estudiantes al contemplar los carteles durante la experiencia. Cada categoría muestra una distribución porcentual de las respuestas de los estudiantes en relación a algún aspecto relacionado con la cartelería de dos bandos (teniendo en cuenta que en esta tabla se agrupan las respuestas a las cuatro preguntas categorizadas).

Conservadurismo	8	4,2%
Religiosidad y Nacionalismo	57	29,7%
Fascismo y Autoritarismo	61	31,8%
Intolerancia	11	5,7%
Oposición al progreso	14	7,3%
Llamados a la violencia	62	32,3%
Descripción negativa	44	22,9%
Progresismo y reforma	12	6,3%
Crítica política y económica	81	42,2%
Valoración de la educación	25	13,0%
Igualdad e inclusividad	1	0,5%
Oposición a la tradición	16	8,3%
Enfoque defensivo	1	0,5%
Descripción negativa	60	31,3%

Las categorías más destacadas “Fascismo y Autoritarismo” y “Llamados a la violencia” cada una con más del 30% de las respuestas. Esto sugiere que una gran proporción de los estudiantes identifica un fuerte componente de autoritarismo y violencia en la cartelería de uno de los bandos, lo cual puede indicar que la retórica agresiva y el control estricto eran temas dominantes en los mensajes propagandísticos del bando nacional. Por el contrario, “Crítica política y económica” es la categoría con mayor número de respuestas (42,2%), lo que indica que una buena parte de los estudiantes percibe una crítica significativa a la gestión política y económica en los carteles analizados del bando republicano. Esto podría reflejar una estrategia de los carteles para enfatizar la política y la economía mediante las reformas como una forma de movilizar la opinión pública.

Con un 29,7% de las respuestas, la segunda categoría más representada, “Religión y nacionalismo” parece ser que los estudiantes han notado una fuerte presencia de elementos religiosos y patrióticos en los carteles nacionales, sugiriendo que estos eran utilizados para galvanizar el apoyo mediante la apelación a la identidad y los valores colectivos.

Con un 13% de las respuestas, la educación parece ser un tema relativamente importante en los carteles, lo que puede indicar que se valora como medio para la mejora social o como herramienta de cambio. Las categorías como “Igualdad e Inclusividad” y “Enfoque defensivo” tienen una presencia muy baja con un 0,5% cada una, lo que podría sugerir que estos temas no eran prominentes en la propaganda o que no eran percibidos como tales por los estudiantes.

Ambos bandos tienen una alta incidencia en la categoría de “Descripción negativa”, con un 22,9% y un 31,3% respectivamente. Esto refleja una tendencia hacia la demonización del oponente, una táctica común en la propaganda para deslegitimar al adversario.

La distribución muestra una contraposición entre los temas resaltados para cada bando, lo que podría indicar diferentes estrategias o enfoques ideológicos. Mientras que un bando parece enfocarse más en la crítica política y económica, aunque no sin hacer un uso claro de la descalificación, el otro resalta más por la violencia utilizada.

Estos resultados muestran que los estudiantes están percibiendo y categorizando de manera activa la naturaleza y estrategias de la propaganda de guerra. La distribución porcentual indica una diversidad de enfoques y estrategias de propaganda, así como una fuerte tendencia a la crítica y la demonización del otro bando, elementos típicos en la propaganda de conflicto. Además, la valoración de la educación podría ser un indicativo de la importancia dada a la instrucción y la formación en la sociedad representada por los carteles. Por tanto, los resultados que se desprenden de esta categorización detallada proporcionan una visión muy rica y matizada del modo en que los estudiantes interpretan la cartelera de ambos bandos durante el conflicto.

Algo que debemos tener en cuenta es que la variedad de categorías y términos empleados por los estudiantes muestra que hay una amplia gama de interpretaciones sobre los mensajes de los carteles, siendo estos diferentes a los que la investigación habría podido hipotetizar previamente. Esto es significativo porque indica que, aunque los carteles buscan transmitir mensajes específicos, los receptores (en este caso, los estudiantes) pueden interpretarlos de maneras muy diferentes, basándose en sus propios marcos de referencia y conocimientos previos.

Podemos observar que los estudiantes han demostrado una capacidad notable para desentrañar y entender las complejidades y los matices de la propaganda de guerra. Han identificado y articulado una gama variada de temas. Esto indica una comprensión sofisticada de cómo los carteles no solo

reflejan sino que también buscan moldear la opinión pública y la identidad política. Es importante señalar que las categorías evidencian una percepción de polarización extrema entre los bandos. Los estudiantes han captado la naturaleza antagónica de las representaciones, destacando cómo cada bando utilizaba la propaganda para demonizar al otro y exaltar sus propios valores. Aunque de forma simple, se ha visto reflejada la habilidad de los estudiantes para vincular los elementos visuales y retóricos de los carteles con contextos históricos y políticos más amplios lo que sugiere un alto nivel de pensamiento crítico. Han logrado situar la propaganda dentro de un marco histórico más amplio, entendiendo su papel en la configuración de las actitudes y acciones durante el conflicto.

Dentro de la línea investigativa de esta experiencia podemos deducir que la capacidad de los estudiantes para analizar y categorizar la cartelería de una manera tan detallada y crítica es un indicativo positivo de su comprensión de la historia y de su habilidad para analizar fuentes primarias. Esto refuerza la importancia de la enseñanza de la historia a través de fuentes primarias y el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

En última instancia, la percepción de los estudiantes sobre los carteles es el resultado de una combinación de factores personales, educativos, culturales y contextuales. La propaganda y los mensajes visuales pueden ser poderosos en la formación de opiniones y actitudes, y es importante considerar cómo estos factores interactúan para dar forma a la comprensión de los estudiantes sobre eventos históricos y conflictos ideológicos.

Es por ello por lo que las percepciones generales que los estudiantes han obtenido de los carteles relacionados con la Guerra Civil Española reflejan una profunda división y polarización entre los dos bandos, el nacional y el republicano. Por un lado, el bando nacional ha sido ampliamente caracterizado como conservador, autoritario, violento y tradicionalista, con una fuerte connotación religiosa y una resistencia al progreso y la igualdad. Por otro lado, el bando republicano ha sido percibido como progresista, reformista, pero también ineficaz, con una fuerte crítica a su forma de Gobierno y una notable señalización de su oposición a los valores tradicionales. La polarización es evidente en las descripciones que los estudiantes han hecho sobre los bandos, y las imágenes presentadas en los carteles han dejado una huella profunda en la forma en que los jóvenes comprenden este período histórico tumultuoso en la historia de España.

La Guerra Civil Española es un episodio histórico complejo y es por ello que en el ámbito educativo, abordar este tema y lograr que los estudiantes comprendan las sutilezas de la polarización política y social puede ser un desafío. A menudo, las ideas extraídas de las respuestas de los estudiantes pueden parecer simples y no evolucionar más allá de la comprensión básica de que existió un distanciamiento entre los bandos enfrentados. Existen varias razones por las que podemos llegar a explicar el por qué las percepciones de los estudiantes tienden a mantener su

estado inicial como una percepción simple del proceso de polarización y no evolucionar en su razonamiento hacia el manejo de ideas más complejas.

En general, los estudiantes pueden tener un conocimiento limitado de la historia de la Guerra Civil Española debido a la gran extensión de temas existentes en cada curso, las limitaciones de tiempo y los escasos recursos en el aula. Esto puede dificultar la apreciación de los matices en los eventos históricos, las ideas más complejas y las motivaciones detrás de cualquier acción. La forma en que se enseña la Guerra Civil Española en el aula puede influir en la simplicidad de las percepciones de los estudiantes. Si se enfoca principalmente en eventos y fechas sin profundizar en las causas subyacentes y las implicaciones ideológicas, los estudiantes pueden perder la oportunidad de desarrollar una comprensión más matizada. A esto debemos sumarle la edad y el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, cuanto más jóvenes es más fácil que acaben llegando a una comprensión simplista de los bandos como "buenos" o "malos" y tener dificultades para comprender y analizar conceptos como la polarización política.

La complejidad de los conceptos históricos en el contexto de la Guerra Civil Española es innegable. La simplicidad en las percepciones de los estudiantes sobre la polarización en este conflicto puede deberse, en parte, a la dificultad inherente en comprender y abordar plenamente estos conceptos históricos multifacéticos. Abordar estos desafíos requiere un enfoque educativo más completo que fomente la reflexión crítica y un currículo adecuado a este tipo de experiencias educativas.

La tabla proporcionada muestra distintas categorías que representan niveles de razonamiento en relación con la polarización sobre la Guerra Civil Española.

Categoría	0	1	2	3	4	5	Total
Número de respuestas	6	17	45	55	47	22	192
Porcentaje de respuestas	3.13%	8.85%	23.44%	28.65%	24.48%	11.46%	100.00%

Los números y porcentajes representan la cantidad de respuestas o ideas que encontramos en cada categoría. Por ejemplo, el 24.48% de las ideas están en la Categoría 2, lo que implica un razonamiento muy básico, mientras que el 11.46% están en la Categoría 5, lo que indica un nivel de razonamiento superior. La categoría con el mayor porcentaje es la 3, con el 28.13% de las ideas, lo que sugiere que la mayoría de las personas tienen un nivel de razonamiento moderadamente avanzado sobre el tema. Hemos de remarcar que a pesar de que la mayoría de estudiantes se encuentren en las categorías 2 y 3 siendo estas las formas de razonamiento más simples acerca de la polarización, en ningún momento se trata de algo negativo. Con esta investigación nuestro objetivo es ver si los estudiantes entienden dicho proceso a través de la cartelería o por el contrario,

las imágenes entorpecen su entendimiento. Las categorías nos ayudan a dictaminar a que nivel de entendimiento han llegado los estudiantes y en ningún caso es un indicador de si lo han comprendido o no, pues todos los estudiantes parten de una idea acerca de la polarización.

Evolución	22	11.46%
Observación	47	24.48%
Escalada	51	26.56%
Amplificación	4	2.08%
Descalificación	43	22.40%
Marginación	1	0.52%
Erradicación	1	0.52%
Nulo	17	8.85%
En Blanco	6	3.13%
Total	192	100%

Así pues, observamos que el 11.46% (categoría Evolución...) entienden la polarización como un proceso multifacético y progresivo, influenciado por factores políticos, sociales y económicos y por tanto han llegado a un nivel de entendimiento superior que el resto. Hemos de tener en cuenta de que a pesar de que este grupo de estudiantes han reflejado la mayoría de las ideas que se reflejan en el proceso de polarización, los argumentos utilizados para expresarse de forma escrita presentan cierta simplicidad.

El 24.48% de los estudiantes han sido capaces de referenciar distintas fases de la polarización y establecer algún tipo de relación entre ellas. Por ello, en la categoría Observación multifase se encuentran los estudiantes que están en una etapa de reconocimiento de la polarización sin necesariamente comprender su progresión completa o implicaciones más profundas.

Por otro lado, la categoría "Amplificación", con un 2.08%, sugiere una perspectiva más centrada en las consecuencias negativas de la polarización. Estos estudiantes perciben la polarización principalmente como un aumento en la violencia. En este sentido, los estudiantes hacen referencia a una cuestión temporal pero sin ligarla a un proceso como tal, simplemente al incremento de la violencia conforme avanza el conflicto.

La categoría "Escalada" representa la proporción más grande, con un 26.56% lo que indica que esta perspectiva es común entre los encuestados. Estos estudiantes perciben la polarización principalmente como la separación de los bandos. En este sentido, los estudiantes hacen referencia a una cuestión temporal pero sin ligarla a un proceso como tal. Desde un primer momento esta es

la idea de la que consideramos parten todos los estudiantes en su razonamiento y por ello, a la que más estudiantes han acudido en sus argumentos.

La categoría "Descalificación", que cuenta con un 22.40%, incluye a estudiantes como el Sujeto 39, quienes ven la polarización a través de la lente de los ataques políticos, aunque no reconocen completamente la evolución hacia fases más violentas.

Las categorías "Marginación" y "Erradicación" tienen representaciones muy bajas, con un 0.52% cada una. La primera refleja una percepción mínima de la polarización como la supresión de voces moderadas, mientras que la segunda representa la visión extrema de la polarización como una lucha hasta la eliminación total del adversario.

El 8.85% de respuestas clasificadas como "Nulo" indican que algunas respuestas de los estudiantes no se ajustan a ninguna categoría específica o no respondían de acuerdo a las preguntas planteadas. Además, un 3.13% de respuestas "En Blanco" comprenden respuestas incompletas o indeterminadas.

Los estudiantes de 4° de la ESO encontraron particular dificultad en la interpretación de las fuentes visuales y en la comprensión del tipo de análisis requerido, lo que sugiere una brecha en habilidades de análisis crítico y de estudio en comparación con los estudiantes de 2° de Bachillerato, quienes mostraron mayor facilidad en la comprensión y participación. Otros factores como el momento del año escolar en que se realizó la actividad (post-Semana Santa) podrían haber influenciado la conexión de los estudiantes con el contenido, especialmente en el caso de 4° de la ESO, que no vinculaba la actividad con sus conocimientos previos sobre la II República o la Guerra Civil.

La variabilidad en la participación y comprensión entre los niveles educativos también apunta a la necesidad de adaptar las metodologías de enseñanza a las capacidades cognitivas y niveles de experiencia de los estudiantes. La diferencia en la comprensión de las fuentes y la participación en la actividad sugiere que los enfoques pedagógicos deben ser más personalizados para abordar estas brechas. La reacción positiva general hacia la actividad y la mayor implicación en debates visuales resaltan la importancia de integrar métodos interactivos y participativos en la enseñanza de la historia. A su vez, el análisis subraya la relevancia de continuar evolucionando las estrategias didácticas para fomentar una comprensión más rica y matizada de eventos históricos complejos.

En el trabajo original, se destacó una diferencia notable en los niveles de conocimiento y pensamiento crítico entre los estudiantes de 2° de Bachillerato y 4° de la ESO, lo cual se percibió como determinante en su implicación en la actividad de indagación. Se observó que el conocimiento previo en el curso superior podría actuar como incentivo para la participación activa.

A pesar de que la reciente reevaluación de los datos muestra variaciones en la categorización y, por ende, en los resultados, la postura original se mantiene inalterable. Esta postura, respaldada por la experiencia, se sostiene firme a pesar de los cambios metodológicos.

Se notó que el número diferente de sesiones asignadas a cada grupo, dos para 2° de Bachillerato y tres para 4° de la ESO, respondió a la necesidad del último de una sesión adicional para profundizar en la materia. La actividad pedía a los estudiantes que documentaran sus impresiones continuamente, pero desde el principio, la incertidumbre y la preocupación por la relevancia de la actividad para la EvAU y las calificaciones, en especial en 2° de Bachillerato, marcaron la experiencia.

En el aula de 4° de la ESO, se presentaron desafíos adicionales en el manejo de la clase, dado el nivel de comunicación más abierto entre los estudiantes. Aunque se explicó la actividad de la misma manera en ambos grupos, en 4° de la ESO se percibió como un desafío competitivo frente a 2° de Bachillerato, donde la actividad se vio como un repaso alternativo.

La implicación de los estudiantes en 2° de Bachillerato fue moderada y constante, mientras que en 4° de la ESO, la participación y el debate se intensificaron con el tiempo, especialmente al analizar imágenes. A pesar de las diferencias en el comportamiento y la actuación en cada aula, se identificaron patrones comunes en el análisis de los resultados. Los estudiantes mostraron mayor interés en las fases iniciales de la actividad y en los debates visuales, mientras que la escritura presentó más desafíos y desinterés.

Un punto a resaltar es que un pequeño grupo de estudiantes en 2° de Bachillerato no mostró interés por la actividad y no entregó el trabajo requerido. Respecto a la pregunta de investigación, la atención se captó inicialmente con la perspectiva histórica, generando interés que creció con la complejidad de la indagación. No obstante, la falta de familiaridad con este enfoque de aprendizaje, tanto en indagación como en análisis de fuentes visuales, fue un obstáculo significativo en ambas aulas.

En conclusión, aunque la metodología y los resultados han evolucionado, la implicación recogida en el trabajo original sigue siendo un reflejo fidedigno de la experiencia. La dificultad percibida por los estudiantes en abordar la actividad, el desafío de enfrentarse a un pensamiento crítico más autónomo y el manejo de diversas fuentes visuales son aspectos que, según nuestra perspectiva, persisten y no son susceptibles de cambio.

En el contexto del análisis realizado, se evidencia que la experiencia didáctica presentó desafíos inherentes para los estudiantes, particularmente por el volumen y la naturaleza de las fuentes utilizadas. Desde el inicio, se percibió un gradiente de dificultad, siendo la parte inicial más

accesible, seguida de un incremento progresivo en complejidad. La actividad parecía más alineada con las capacidades de los estudiantes de 2° de Bachillerato, lo cual se reflejó en los resultados superiores obtenidos en este grupo. Específicamente, las fuentes visuales representaron un reto sustancial, sobre todo para los de 4°, quienes mostraron una menor familiaridad y comprensión en el análisis requerido, a pesar de la ayuda de los textos complementarios.

La exigencia cognitiva de trabajar con un predominio de imágenes fue significativa, lo cual es coherente con las categorizaciones realizadas, donde la comprensión de la descalificación política a través de los carteles fue el aspecto mejor asimilado, aunque los textos presentaron dificultades, atribuidas más a la falta de esfuerzo que a la complejidad intrínseca del material. A pesar de esto, en 2° de Bachillerato fue necesario explicar varios conceptos para facilitar la comprensión y respuesta a las preguntas. En contraste, en 4° fue esencial guiarlos constantemente, lo que sugiere un desarrollo cognitivo y de habilidades de estudio menos maduro, tal como se infiere de la necesidad de mantener la atención y corregir el comportamiento durante la lectura y el análisis.

La actividad fue diseñada intencionalmente para captar el interés desde el principio, incrementando gradualmente el desafío tanto en las preguntas como en las fuentes. No obstante, la reacción general al trabajo indagatorio fue de bloqueo inicial, atribuido a la inusual demanda de análisis autónomo y crítico. Sin embargo, la valoración general de la actividad fue positiva, destacando el cambio en la dinámica de clase y la promoción de la interacción y participación.

En conclusión, la dificultad observada y la reacción de los estudiantes ante la experiencia didáctica reflejan un punto crucial: aunque la actividad no haya transformado inmediatamente la relación de los estudiantes con las imágenes y los textos, ha sentado las bases para futuras indagaciones y para fomentar un enfoque más crítico y autónomo en su aprendizaje. Esto, alineado con los resultados de las categorizaciones, subraya la importancia de continuar desarrollando y ajustando metodologías que desafíen y expandan las capacidades analíticas de los estudiantes en diferentes niveles educativos.

6. Conclusiones

En conclusión, en la presente investigación nos centramos en analizar la comprensión de los estudiantes sobre la polarización durante la Guerra Civil Española a través del análisis de carteles y textos históricos. Se establecieron diversas categorías de análisis que reflejan el nivel de razonamiento que alcanzaron, desde la percepción de la polarización como un fenómeno estático hasta una visión evolutiva multifacética que incorpora factores políticos, sociales y económicos.

Los resultados evidenciaron una diferencia en la capacidad de análisis entre los estudiantes de 2º de Bachillerato y 4º de la ESO, con una comprensión más profunda y matizada en el grupo de mayor edad. Las categorías que emergieron de la categorización mostraron un espectro de entendimiento que varía desde la simple idea de división y distanciamiento de los bandos hasta una comprensión compleja de la polarización como proceso dinámico.

La experiencia educativa reveló que la utilización de fuentes visuales y la metodología de trabajo por indagación presentaron desafíos, especialmente para los estudiantes de 4º de la ESO, quienes demostraron dificultades en la interpretación analítica de dichas fuentes. En contraste, los estudiantes de 2º de Bachillerato mostraron una mayor habilidad para el manejo y análisis crítico del material proporcionado. La actividad diseñada buscaba graduar la dificultad y estimular el interés desde el comienzo, a pesar de lo cual se observaron diferencias significativas en la respuesta de los grupos. La interacción y el debate generados por el análisis de las imágenes fueron más efectivos en comparación con los textos y a la hora de escribir las respuestas, donde se notó una menor participación, un enfoque más pasivo y una clara dificultad para desarrollar los argumentos escritos.

La investigación concluyó con un rango de respuestas muy amplio, desde una participación activa y un alto nivel de interacción hasta un desempeño que sugiere la necesidad de desarrollar aún más las habilidades de estudio y análisis crítico en los estudiantes. Estos resultados ofrecen una perspectiva de la variedad de enfoques y niveles de comprensión que los estudiantes tienen sobre eventos históricos complejos y sugieren la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas para facilitar un aprendizaje más efectivo en todos los niveles educativos.

7. Referencias bibliográficas

7.1 Teóricas

Ashby, R. (2011). Understanding historical evidence. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching*. Routledge (pp. 137–146)

Asensio, F., Gómez, M. L., & López, M. I. (2003). Pensamiento crítico en historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 111-125.

Barragán Caro, A. P., Plazas Cepeda, N. I., & Ramírez Vanegas, G. A. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación y Ciencia*, 19, 85–103.

Barton, K. C. (2012). Applied research: Educational research as a way of seeing. En A. McCully, G. Mills, & C. van Boxtel (Eds.), *The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives*, History Teacher Education Network (pp. 1-15).

Barton, K. C., and Levstik, L. S. (2010). “Why don’t more history teachers engage students in interpretation?” En W. C. Parker (ed.) *Social Studies Today. Research and Practice*. Routledge. (pp. 35–42)

Barton, Keith C. “Did the Devil Just Run Out of Juice? Historical Perspective-Taking among Elementary Students.” Artículo presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, April 8-12, 1996).

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Beneítez, M. P., & Miguel Revilla, D. (2018). China en primero de bachillerato: propaganda, carteles y caricaturas. *Iber*, 92, 34-37.

Bickford, J. H. (2010). Complicating Students Historical Thinking through Primary Source Reinvention. *Faculty Research and Creative Activity*, 3, 47-60.

Bihrer, A., Bruhn, S., and Fritz, F. (2019). “Inquiry-based learning in history,” en H. A. Mieg (ed.) *Inquiry-Based Learning*, Undergraduate Research, (pp. 291–299).

Blessinger, P., & Carfora, J. M. (2014). *Inquiry-Based Learning for Faculty and Institutional Development: A Conceptual and Practical Resource for Educators*. Emerald Group Publishing Limited.

Bruce, B. C. (2014). Tools and techniques for guiding inquiry-based learning. *E-Learning and Digital Media*, 11(5).

Burke, P. (2001). *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*. Reaktion Books.

Card, J. (2010). Printed pictures with text: Using cartoons as historical evidence. *Primary History*, 56, 10-11.

Card, J. (2011). Seeing the point: using visual sources to understand the arguments for women's suffrage. *Teaching History*, 143, 15-19.

Card, J. (2012). Talking pictures: exploiting the potential of visual sources to generate productive pupil talk. *Teaching History*, 148, 40-45.

Card, J. (2015). The power of the context: The portrait of Dido Elisabeth Belle Lindsay and Lady Elisabeth Murray. *Teaching History*, 160, 8-14.

Carter, J. (2013). Cunning plan for using Gillray's cartoons to enable pupils in Year 8 to understand Britain in the eighteenth century. *Teaching History*, 152, 20-22.

Chapman, A. (2009). Taking The Perspective of The Other Seriously? The Importance of Historical Argument. *Euroclio Bulletin*, 28, 13-18.

Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-17.

Davis, O. L. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. en O. L. J. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* Rowman & Littlefield Publishers, Inc (pp. 13-20).

Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century*. NZCER Press. (pp.11-31).

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.

Díaz Barrado, M. P. (2012). La imagen en el tiempo: el uso de fuentes visuales en Historia. *Historia Actual Online*, (29), 141–162.

Edwards, S., & Bowman, M. A. (1996). Promoting student learning through questioning: A study of classroom questions. *Journal on Excellence in College Teaching*, 7(2), 3-24.

Gabella, M. S. (1995). The arts of historical sense. *Journal of Curriculum Studies*, 27(2), 139-163.

Gestsdóttir, S. M., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2021). Teaching historical thinking and reasoning: Teacher beliefs. *History Education Research Journal*, 18(1), 46–63.

González Gallego, I., Del Blanco, M., Calavia, M. L., Domínguez Viñas, M. R., Febrero, J., González González, H., Pastrana, B., & Ruiz, D. (2000). La imagen artística como instrumento didáctico. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (26), 7–19.

Gil, A., & Pol Méndez, E. (1994). La Obra de Arte, documento primario para el estudio de la Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (2), 37–50.

Hernández Cardona, F. X. (2011). La iconografía en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 7-16.

Horrie, C. (2020). Using different sources to bring a topic to life: The Rebecca Riots. *Primary History*, 85, 20-24.

Keiser, M. M., Burrows, B. D., and Randall, B. (2014). “Growing teachers for a new age: nurturing constructivist, inquiry-based teaching.” En P. Blessinger and J. M. Carfora (eds.) *Inquiry-Based Learning for the Arts, Humanities, and Social Sciences: A Conceptual and Practical Resource for Educators*. Emerald Group Publishing Limited. (pp. 303–324)

Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2011). *Teaching and learning history 11-18: Understanding the past*. Open University Press & McGraw-Hill Education.

Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Ed.), *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives*. New York University Press. (pp. 199-222)

Lee, P. (2001). History in an information culture. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(2).

Lee, P. (2005), Putting principles into practice: Understanding history. En M. Donovan & J. Bransford (Ed.), *How students learn: History in the classroom*. National Academies Press. (pp. 31-77)

Lee, P. (2011). "History education and historical literacy". En I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching*. Routledge. (pp. 63-72)

Lee, P. & Shemilt, D. (2004). "I just wish we could go back in the past and find out what really happened": progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25-31.

Levy, B. L. M., Thomas, E. E., Drago, K., & Rex, L. A. (2013). Examining studies of inquiry-based learning in three fields of education: Sparking generative conversation. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 387-408.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century* (pp. 142-156) University of Toronto Press

Levstik, L. S., Barton, K. C. (2008). *Researching history education: Theory, method, and context*, Routledge.

Levstik, L., Barton, K. (2001/2005). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*, L. Erlbaum Associates.

McMichael, M. (2007). Teaching with Images: Lincoln and African Americans, *OAH Magazine of History*, 21, 37-40.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 76. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-5171

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE núm. 82. <https://educa.aragon.es/documents/20126/2789392/BOE-A-2022-5521.pdf/16c5603a-6211-9f80-1bb7-a435c915f87a?t=1661776006847>

- Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. J. Paul Getty Museum.
- Radcliff, P. B. (1996). *From Mobilization to Civil War*. Cambridge University Press.
- Riley, M. (n.d.). *Choosing and planting your inquiry questions*. Teaching History.
- Rogers, P. L. (2002). *Designing instruction for technology-enhanced learning*. Idea Group Publishing.
- Sawyer, K. (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.
- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30(2), 305-324.
- Seixas, P. (1998). Student teachers thinking historically. *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 310-341.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Sperry, C. (2014). Looking at World War I Propaganda. *Social Education*, 78, 235-240.
- Swan, K. (2004). *Focus on Inquiry: A Teacher's Guide to Implementing Inquiry-Based Learning*. Alberta Learning, Learning and Teaching Resources Branch.
- Swan, K., Grant, S. G., & Lee, J. (2017). *Inquiry-Based Practice in Social Studies Education: Understanding the Inquiry Design Model*. Routledge.
- Swan, K., Grant, S. G., & Lee, J. (2020). *Blueprinting an Inquiry-Based Curriculum: Planning with the Inquiry Design Model*. National Council of the Social Studies (NCSS)
- Van Boxtel, C., Voet, M., & Stoel, G. (2016), "Inquiry learning in History", En Van Boxtel, C., Voet, M., & Stoel, G. (2016). *International handbook of inquiry and learning*. Routledge. (pp.296-310)

Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2012). ¿That's in the Time of the Romans! Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113-145.

Van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analysing Students Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.

VanSledright, B. A (1996). *Closing the gap between school and disciplinary history*. *Learning History*. JAI Press. (pp. 257-289).

VanSledright, B. A. (2002). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. Teachers College Press.

VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Routledge.

VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. Routledge.

VanSledright, B., and Maggioni, L. (2016) "Preparing teachers to teach historical thinking? an interplay between professional development programs and schoolsystems' cultures," En T. Petty, A. Good, and S. Putman (eds.) *Handbook of Research on Professional Development for Quality Teaching and Learning*. IGI Global. (pp. 252–280)

VanSledright, B. A, and Reddy, K. (2014). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teachers. *Rev. Tempo Argumento* 6, 28–68.

Voet, M., and De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teach. Educ.* 55, 57–67.

Voet, M., and Wever, B. D. (2018). Teachers' adoption of inquiry-based learning activities: the importance of beliefs about education, the self, and the context. *J. Teach. Educ.* 70, 423–440.

Wineburg, S., & Wilson, S. M. (Eds.). (1991). *Thinking and reasoning in history*. Routledge.

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.

Wineburg, S. Martin, D. & Montesano, Ch. (2013). Reading like a historian. Teaching literacy in middle & high school history classrooms. *Teaching with Primary Sources Quarterly*, 3(1), 2-8.

Wineburg, S., Stearns, P.N. & Seixas, P. (Eds.) (2000). *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives*. New York University Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Yeager, E., and Davis, O. L. Jr. (1996). Classroom teachers' thinking about historical texts: an exploratory study. *Theory and Research in Social Education* 24, 146–166.

Yilmaz, K. (2008). Social studies teachers' conceptions of history: calling on historiography. *J. The Journal of Educational Research*, 101, 158–176.

7.2. Imágenes

Las imágenes recogidas en la experiencia de indagación presentada a los estudiantes fueron extraídas de:

Cartel “Votad a España” de S. Balaca para Acción Popular de 1936 en García Guatas, M. (2009). Arte y propaganda política en vísperas de una guerra. Ayuntamiento de Calatayud, Diputación Provincial de Zaragoza (Área de Cultura y Patrimonio), pp. 74-75.

Cartel “Contra la revolución y sus cómplices” por Torres Martín para Acción Popular de 1936 en García Guatas, M. (2009). Arte y propaganda política en vísperas de una guerra. Ayuntamiento de Calatayud, Diputación Provincial de Zaragoza (Área de Cultura y Patrimonio), pp. 76-77.

Cartel “!Españoles! ¡Viva España!” por Artes Gráficas Navarro (Calatayud) entre 1936-1939 en García Guatas, M. (2009). Arte y propaganda política en vísperas de una guerra. Ayuntamiento de Calatayud, Diputación Provincial de Zaragoza (Área de Cultura y Patrimonio), pp. 102-103.

Cartel “Jesucristo era del pueblo” por Frente popular de Izquierdas en 1936 en García Guatas, M. (2009). Arte y propaganda política en vísperas de una guerra. Ayuntamiento de Calatayud, Diputación Provincial de Zaragoza (Área de Cultura y Patrimonio), pp. 124-125.

Cartel “Campesinos” del POUM de 1936 en De Andrés Sanz, J. (2010). Carteles de la Guerra Civil española, atlas ilustrado. Susaeta Ediciones. (p. 19)

Cartel “No pasarán” en De Andrés Sanz, J. (2010). Carteles de la Guerra Civil española, atlas ilustrado. Susaeta Ediciones. (p. 36)

Cartel “Arriba España” en De Andrés Sanz, J. (2010). Carteles de la Guerra Civil española, atlas ilustrado. Susaeta Ediciones. (p. 84) , 87, 91, 103, 154, 157 y 228)

Cartel “Patria, pan y justicia” de Juan Cabanas (1936) en De Andrés Sanz, J. (2010). Carteles de la Guerra Civil española, atlas ilustrado. Susaeta Ediciones. (p. 87)

Cartel “1 cruzada: España orientadora espiritual del mundo” en De Andrés Sanz, J. (2010). Carteles de la Guerra Civil española, atlas ilustrado. Susaeta Ediciones. (p. 91)

Cartel “Gloria a los que derramaron su sangre por España y su caudillo” en De Andrés Sanz, J. (2010). Carteles de la Guerra Civil española, atlas ilustrado. Susaeta Ediciones. (p. 103)

Cartel “!Atacad!” de la Junta de Defensa de Madrid en De Andrés Sanz, J. (2010). Carteles de la Guerra Civil española, atlas ilustrado. Susaeta Ediciones. (p. 154)

Cartel franquista “Pasaremos” de 1936 en De Andrés Sanz, J. (2010). Carteles de la Guerra Civil española, atlas ilustrado. Susaeta Ediciones. (p. 157)

Cartel “El generalísimo” en https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:El_General%C3%ADsimo.jpg

Cartel “Jamás” en <https://www.elmarcoverde.com/wp-content/uploads/2016/01/Jam%C3%A1s-cartel-67x45-cms.-11.jpg>

Cartel “Aplastar al fascismo” en <https://cdn.oldskull.net/wp-content/uploads/2019/07/aplastar-al-fascismo.jpg>

Cartel “El espía OYE” en <https://cdn.oldskull.net/wp-content/uploads/2019/07/RENAU-2.png>

Cartel “España. Una. Grande Libre” en <https://espanaeterna.blogspot.com/2011/04/los-carteles-de-la-guerra-civil.html>

Cartel "España se limpia de bolchevismo, masones, injusticia social, separatismo, políticos" Servicio Nacional de Propaganda en 1939-1940 en <https://espanaeterna.blogspot.com/2011/04/los-carteles-de-la-guerra-civil.html>

Cartel “Descubridlo y denunciadlo” del Departamento de Orden Público de Aragón en <https://scielo.isciii.es/img/revistas/aseo/v82n9/f18-04.jpg>

Cartel “Defiende a tu hijo” en <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRw-tnirCtrRR8q6d8Fy07Z8O26KKGDWlt3VA&usqp=CAU>

Cartel “El comunismo destruye la familia” en <https://www.vice.com/es/article/gyxmkj/mujer-carteles-guerra-civil-espanola>

Cartel “Limpio de fascistas nuestro país” en

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-538-2005-09-26.html>

Cartel “La cultura es un arma más para combatir el fascismo” en

<https://efidex.files.wordpress.com/2015/07/imagen11.jpg>

Cartel “!Arranquemos la máscara!” en

<https://i.pining.com/564x/3b/1e/60/3b1e6015bdf2c019cc7e969cf3dcaa0.jpg>

Cartel “Guerra implacable al analfabetismo” en

https://elpais.com/diario/2004/01/16/cultura/1074207602_850215.html

Cartel “Aprieta fuerte compañero” de Horacio German para Frente Popular de Asturias en

<https://i.pining.com/564x/79/07/3e/79073e9d6e0b6c15b012f28bae59b511.jpg>

Cartel “España resucita” en <https://espanaeterna.blogspot.com/2011/04/los-carteles-de-la-guerra-civil.html>

Cartel “Deporte, trabajo, cultura” en https://fpabloiglesias.es/wp-content/uploads/2020/04/Deporte_trabajo_cultura_cartel.jpg.webp

Cartel “Brigadas internacionales” en <https://asambleadigital.es/2018/11/22/las-brigadas-internacionales-parte-3-brigadas-y-batallones/>

Cartel “Con el triunfo de los ejércitos, la unidad de las tierras de España” Servicio Nacional de

Propaganda entre 1938-1939 en <https://espanaeterna.blogspot.com/2011/04/los-carteles-de-la-guerra-civil.html>

Cartel “Alerta, la quinta columna acecha” en <https://www.cervantesvirtual.com/obra/alerta-la-quinta-columna-acecha/>

Imagen Alegoría de la República en

<https://blogs.helsinki.fi/literaturaguerracivil2019/files/2018/10/alegoria-segunda-republica-222x300.jpg>

Imagen No pasarán (portada) en <https://www.la-politica.com/julio-de-1936-2-madrid-en-guerra/no-pasaran/>

Imagen Manifestación por la Republica en <https://medicinagaditana.es/wp-content/uploads/2019/04/1Manifestacio%CC%81n-por-la-II-Repu%CC%81blica-.jpg>

Imagen Asesinato José Castillo en <https://www.larazon.es/cataluna/20201117/wfovobiseveibbt6zvkrpjbny.html>

Imagen Asesinato Calvo Sotelo https://elpais.com/diario/2011/07/13/radiotv/1310508006_850215.html

Imagen Duelo a Garrotazos de Francisco de Goya en <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/duelo-a-garrotazos/2f2f2e12-ed09-45dd-805d-f38162c5beaf>

8. Anexo

8.1. Experiencia de indagación

La Guerra Civil Española fue uno de los momentos que definieron el siglo XX. Un enfrentamiento ideológico y armamentístico cruel que destruyó a una nación. Si bien el enfrentamiento propiamente dicho no comenzó hasta julio de 1936, las **diferencias llevaban décadas fraguándose**. Por un lado, estaba el bando reformista con sus demandas como las innovaciones democráticas y mejores condiciones sociales. Desde el primer momento, este grupo se componía de forma extremadamente heterogénea incluyendo republicanos, comunistas, anarquistas, socialistas etc. Por otro lado, estaba el bando conservador, que consistía predominantemente en el clero y la aristocracia pero también en los militares, que querían mantener la monarquía y preferían el latifundismo. Estaban contra toda forma de liberalismo y democracia. Temían perder sus privilegios tradicionales amenazados por la nueva consolidación de la burguesía.

Con la instauración de la República en 1931, se impuso una política reformista que tuvo como consecuencia la remodelación de los sectores agrario, eclesiástico y militar. Sin embargo, con la crisis económica mundial y el ascenso internacional de los regímenes fascistas, se desarrolló una polarización enorme en España. Finalmente, iniciado por un golpe militar estalló la Guerra Civil Española.

“¿CUÁL ES LA IMAGEN QUE CONSTRUYEN AMBOS BANDOS DEL ADVERSARIO?”

¿Qué imagen ofrece el bando republicano a la sociedad acerca del bando nacional? ¿y al contrario? ¿son estas imágenes parecidas? ¿estas imágenes nos parecen incomprensibles o siguen siendo actuales? ¿las imágenes ayudan a pensar? ¿a formar una opinión? Por tanto, ¿son una causa de la Guerra Civil?



¿CUÁL ES LA IMAGEN QUE CONSTRUYEN AMBOS BANDOS DEL ADVERSARIO?

Para situarte...



En los dos primeros años de República se acometió la organización del ejército, la separación de la Iglesia del Estado y se tomaron medidas radicales y profundas sobre la distribución de la propiedad de la tierra, los salarios de las clases trabajadoras, la protección laboral y la educación pública. Nunca en la historia de



España se había asistido a un período tan intenso y acelerado de cambio y conflicto, de avances democráticos y conquistas sociales. Pero al mismo tiempo la legislación republicana situó en primer plano algunas de las tensiones germinadas durante las dos décadas anteriores con la industrialización, el crecimiento urbano y los conflictos de clase. Se abrió así un abismo entre varios mundos culturales antagónicos, entre católicos practicantes y anticlericales convencidos, amos y trabajadores, Iglesia y Estado, orden y revolución. Todas estas reformas acervaron la situación altamente polarizada.

Cuando estalló la guerra civil española, los bandos republicano y nacional no solo se enfrentaron de una forma bélica, sino que también lo hicieron de una forma ideológica. Por eso, la maquinaria propagandística se convirtió en un aliado muy importante para la difusión de las ideas de un bando y del otro.

«Que no se invoque a España, a la cual se ofende poniendo bajo la advocación de su gran nombre una realidad social de tal naturaleza miserable» Comisión de Actas del Congreso del 31 de Marzo de 1931.



“Me duele España” – Miguel de Unamuno





“La dignidad sólo es posible cuando se mira al monstruo de frente y se le pone nombre”
 - María Seró (escritora española)

La práctica hace al Maestro....

1. **Dialogo en grupo.** ¿Qué muestra la imagen? Describe con detalle qué ves (personajes, vestuario, colores, gestos, escenario, et...)
2. **Dialogo en grupo.** ¿Qué nos quieren decir con esta imagen? Intenta resumir las escenas, ¿qué idea quieren transmitirnos con estas escenas?
3. **Individual:** Estas imágenes fueron publicadas por ambos bandos para deslegitimizar políticamente al bando contrario. ¿Cuál es el mensaje que muestra cada una? ¿Cuál pertenece a cada bando?

4. **Debate en grupo:** ¿hay alguna diferencia en el mensaje? ¿y en los carteles?



Contempla y analiza del mismo modo los carteles que arriba aparecen. ¿Qué mensajes destacan?

Las guerras también hacen que otros sectores se desarrollen, en este caso, vemos como el arte de estos carteles marcan un hito en la Historia del Arte.

Una explosión ideológica que vino a coincidir en el tiempo con el florecimiento, en Europa y en España, de un torrente de creación artística y de vanguardia que tuvo en el cartel su máximo exponente. El cartelismo fue el principal soporte para la propaganda política y comercial en Europa en las tres primeras décadas del siglo XX, y nuestro país no fue una excepción. Pintores, diseñadores, dibujantes, grafistas... Un auténtico ejército de artistas que, siguiendo la senda de la cartelística de la Primera Guerra Mundial, ligaron arte, vanguardia y compromiso

político dejando, como legado, un auténtico tesoro visual y sentimental.

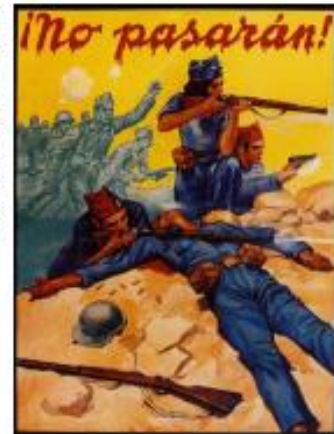
¿Es la misma imagen de España la que tiene el bando nacional que la que tiene el bando republicano?



¿Sabes diferenciar los carteles de ambos bandos? ¿qué ves en ellos? ¿cómo lo relacionas a cada uno de ellos? ¿representan, por tanto, a la misma España?



Los carteles del Bando Republicano resaltan la importancia de la educación, la lucha contra el fascismo, la necesidad de disciplina, letrados con eslóganes para campañas de financiación. En cuanto a símbolos, se representaron: la hoz, el martillo y otras herramientas industriales como los engranajes o martillos, y las estrella de cinco puntas y la de tres.



¿Por qué crees que existían esas dos visiones y en qué se diferencian?



«[...] Nos jugamos a España, esta Patria gloriosa que resume todo nuestros anhelos. Y con España, nos jugamos nuestra dignidad de hombres, nuestra civilización, nuestro derecho a una vida honesta, nuestros hogares y nuestros hijos. Por si alguna duda te podía caber, ahí tienes el testimonio indudable de los últimos incidentes. Una horda de mal nacidos y de cobardes, los mismos que amparándose en una impunidad vergonzosa, acorralaban a tiros, durante el bienio a los ciudadanos honrados e incendiaron

nuestras imágenes y trataron de profanar mil veces la santidad de nuestro hogar cristiano [...] Pues esa horda de mal nacidos y de cobardes tratan de hacer de España una colonia o un pueblo de esclavos de la barbarie rusa. ¡Piensa bien elector español, en lo que sería nuestra España en manos de tales hordas! Piensa en ello, si es que no te ha subido el sonrojo a la cara al oír las salvajes blasfemias de estos días contra tú Dios y tu Patria»

Periódico El Ideal [14-I-1936]





Francisco de Goya, óleo sobre revoco, trasladado a lienzo, Museo del Prado

“Finalmente, la España y la anti-España, el Espíritu y la Materia, el Bien y el Mal, la verdad y la Mentira, llegaron a las manos como entrañable lienzo de Goya [...] Sobre cuál de las dos Españas, era la mala, y cual la buena, si es que alguna era buena hay diversidad de opiniones. Lo que está fuera de duda, es que cada una se creía la buena y estaba convencida de que la otra no tenía derecho a la vida.”



Eslava, J., *Historia de España contada para escépticos*

La de derecha y la de izquierda. La progresista y la conservadora. La católica y la anticlerical. La vencedora y la vencida. La roja y la azul. Estos calificativos se usan a menudo para ilustrar el concepto de las **dos Españas**, dos visiones opuestas del país europeo que llegaron a un punto máximo de enfrentamiento durante la Guerra Civil (1936-1939), un conflicto cuyas consecuencias llegan a nuestros días.

Pero para buscar el origen del conflicto de las dos Españas tenemos que irnos incluso más atrás. “Lo que llamamos las dos Españas remite al conflicto existente desde el siglo XVIII entre el proceso de modernización y las fuertes resistencias en un país agrario atrasado, con fuerte presencia de la Iglesia y de un Ejército ‘sobrante’ heredado de las guerras coloniales en América”, explica Antonio Elorza, historiador y catedrático de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid. Esto, dice Elorza, “se traduce en una tensión que será capitalizada por las fuerzas conservadoras, que en el siglo XX acuñan la idea de la Anti-España: aquella parte de España contraria a la verdadera España”.



Ya hay un español que quiere vivir y a vivir empieza, entre una España que muere y otra España que bosteza. Españolito que vienes al mundo te guarde Dios. Una de las dos Españas ha de helarte el corazón.

Antonio Machado

Ya en unos de sus más famosos versos, el poeta plasmó la idea de las dos Españas 20 años antes del conflicto.

En gran grupo ¿Conocéis este término? ¿Con qué lo relacionáis? ¿creéis que está más relacionado con la política o con la ideología? Por tanto, ¿lo consideraréis una causa o una consecuencia del conflicto?



LA LLAMADA A LAS ARMAS, ÚLTIMA ESTACIÓN...

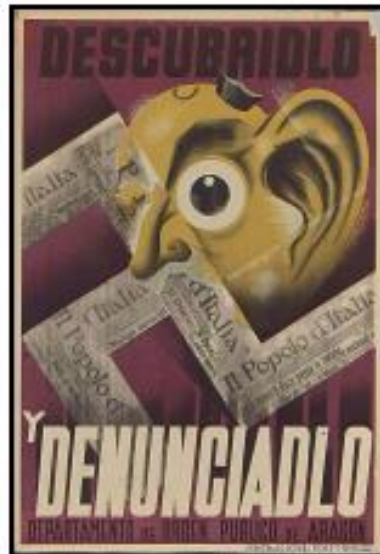
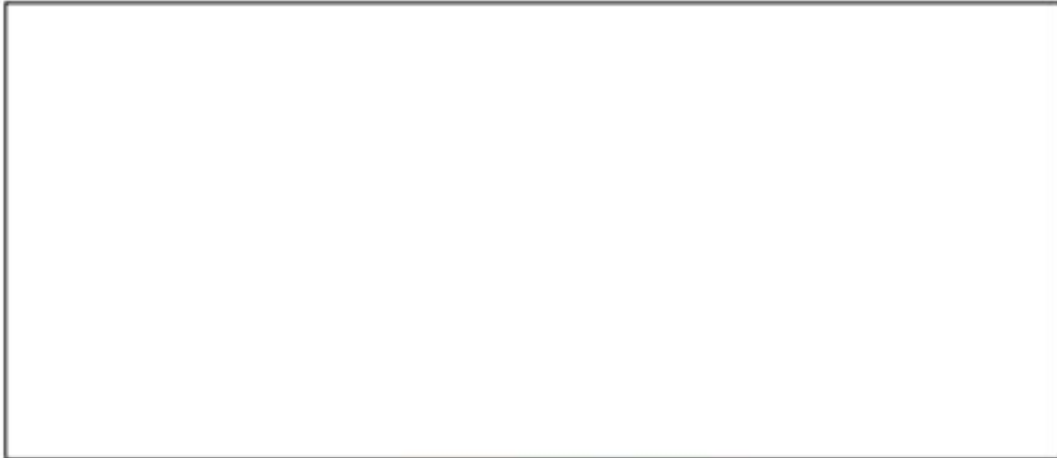


En individual: ¿Tiene sentido al extremo que llegó la polarización? ¿Era necesaria la total eliminación de la oposición? ¿Se trata de una España nueva tras la guerra?



LA VIOLENCIA COMO SALIDA AL CONFLICTO

"La densa red de espías y saboteadores al servicio de los nacionales se infiltró en los centros de poder del bando republicano y fue clave en su derrota [...] La quinta columna se consolidó en la mentalidad de la población en la zona republicana, donde llegó a crear una psicosis colectiva" – La Vanguardia



DEBATE EN GRUPOS:

¿Realmente les quedaba sólo la violencia? ¿Era el método adecuado para resolver las diferencias?

DEBATE EN GRAN GRUPO: ¿Son los asesinatos del teniente Castillo y de Calvo Sotelo el principio del problema?

¿Cuál crees que fue el papel de la polarización en la represión de la retaguardia de ambos bandos?



"En el día de hoy, cautivo y desarmado el Ejército rojo, han alcanzado las tropas Nacionales sus últimos objetivos militares. La guerra ha terminado". Era el 1 de abril de 1939 y así anunciaba el general Francisco Franco el final de la Guerra Civil que comenzó en España tras un sublevamiento militar contra las autoridades republicanas el 18 de julio de 1936.



La polarización de España llegó a tal extremo durante la Guerra Civil; y continua hoy en día considerándose una herida abierta sin cura posible en la memoria de la sociedad.

Por tanto, ¿ES UNA DIVISIÓN IMPOSIBLE DE SUPERAR?

Para finalizar... ¿Eres capaz de ver en el arte del cartelismo la escalera que recorrió España en los años previos al conflicto? Siendo la escalera una metáfora para la extrema radicalización ideológica de la sociedad. ¿Dónde y por qué?

MUCHAS GRACIAS POR PARTICIPAR

ACTIVIDAD DE INDAGACIÓN
TERESA LORENTE LABORDA
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

8.2. Cuaderno de observación

La actividad fue realizada en 2º de Bachillerato en dos sesiones. Una dificultad a la que me enfrenté desde el principio en este curso fue que las dos horas elegidas por el tutor para realizar la actividad no iban a resultar tan satisfactorias a la hora de participación del alumnado. Esto se debía a que se trataba, la primera sesión, de una última hora (14:00-15:00h) y, la segunda sesión, de una primera hora (8:00-9:00h). Aun así la realización de la actividad en este curso resultó satisfactoria pese a la poca participación de forma oral.

Al llevar a cabo la actividad en dos sesiones, el tiempo de reflexión para los alumnos era más limitado y la actividad se realizó de una forma más rápida. He de decir que en este curso contaba con la preocupación de que los alumnos estarían más centrados en la Selectividad y mostrarían menos interés en realizar la indagación, pero resultó ser lo contrario. He de añadir que en este instituto en general hay un índice elevado de ausencias en las aulas, en concreto, en esta clase de 2º hay varios estudiantes que asiduamente faltan a clase y por ello sus cuadernos se encuentran a medias (lo mismo ocurre en 4º).

Varios estudiantes que no se encontraban presentes en la primera sesión, pero sí en la segunda pidieron realizar la actividad en casa. Comencé explicando de qué trataba la actividad y por qué la iban a realizar y a resolver las dudas que surgieran en ese momento. Su mayor preocupación era la nota. “¿Cuenta para nota?” es la pregunta que más se escuchó. No contaba para nota en mi caso, pero el tutor los animó a participar incentivándolos con una subida de hasta 1 punto en el examen. Un alumno en particular no mostró interés en la actividad y decidió no realizarla. Este alumno en concreto tiene “abandonada” la asignatura de Historia en general.

Tanto en 2º como en 4º los estudiantes prefirieron realizar la actividad en grupos de tres para debatir y compartir su opinión acerca de las preguntas, imágenes y textos, pero siendo la respuesta escrita afrontada siempre individualmente. En 2º de Bachiller al recibir el cuaderno de trabajo no hubo ningún tipo de comentario ni queja, en tanto que en 4º se quejaron de que era demasiado extenso y había “mucho texto”, a pesar de que la actividad en 4º se realizó en tres sesiones y por ello, fuimos con más calma a la hora de tratar las preguntas y las fuentes y los estudiantes tenían más tiempo para reflexionar y debatir.

En cuanto a la participación, en las dos clases fue buena desde un inicio, quizá más abrupta en 4º debido al comportamiento de algunos alumnos, pero ambas clases eran bastante participativas. La primera sesión resultó mucho más llevadera en 2º que en 4º, la segunda sesión en bachillerato fue muy positiva, mientras que en 4º fue la peor con diferencia. La tercera sesión, exclusiva de 4º, fue muy bien con mucha participación y disposición de los estudiantes. Adentrándonos en el propio

trabajo pude observar unas diferencias claras y una progresión negativa conforme se avanzaba en la actividad, la penúltima pregunta no obtuvo respuestas por parte de ninguno de los dos grupos.

Desde un primer momento, en ambos cursos la diferencia de edad, de madurez mental y comprensión del tema estaba bien definida, a pesar de que en ambos cursos acababan de terminar las Unidades didácticas al completo. Es cierto que en Segundo de Bachiller se trata de una forma más profunda que en 4º que lo tratamos de forma más general. Se hace notar tanto en las respuestas orales como en las escritas.

Un punto de encuentro en ambos cursos fue la dificultad de los alumnos a la hora de responder las preguntas. A la hora de debatir y/o responder oralmente la participación fue mayor (en ambos cursos) y la calidad de las respuestas también ya que les resulta más fácil expresarse de esta forma y entre iguales que hacer frente a un cuadrado en blanco. Cuando se les dejaba tiempo para debatir entre ellos, en 2º de Bachiller lo hacían casi siempre en los grupos de 3 que hicieron al principio de la sesión, en tanto que en 4º lo hacían por los grupos de 3 y con los compañeros de alrededor.

En 4º era más fácil que en las preguntas que debían contestar de manera individual por escrito siempre surgiera el caos ya que la mayor parte de los alumnos no escribían nada y al preguntarles respondían que no sabían, que no habían entendido nada. He de decir que al explicar la actividad en 4º, muchos de los estudiantes no prestaron atención por lo que en la segunda sesión perdí la mitad del tiempo en volver a explicar todo y repasar lo de la sesión anterior. Por este motivo, la 3ª sesión estuvo más cargada y quizá fuera la que peor llevaron a cabo los estudiantes.

En la 1ª sesión en Bachiller hubo más silencio que en la 2ª que ya sabían de qué iba la actividad y cómo afrontarla. Varios alumnos son los que tiran de la clase durante la realización de la actividad, en concreto, tres chicos y dos chicas. A pesar del mayor interés de estos cinco estudiantes en participar y a la hora de responderme en voz alta, el resto de la clase responde igualmente cuando me paso por los grupos. Es decir, si me acerco a los grupos pequeños y les realizo preguntas, son más receptivos y responden mejor. El tutor me comenta que son los mismos que participan de normal en las clases.

La 2ª sesión contaría con más estudiantes que participan activamente además de los cinco nombrados. Decidí dividir las dos sesiones en Bachiller en 5 caras del cuaderno (son 10 en total) en las que se tratan dos de las cuatro fases de la polarización a través de tres preguntas y los respectivos textos e imágenes en la primera sesión y el resto en la segunda. A la hora de crear debate en gran grupo en Bachiller necesitan de más explicación e incentivo oral a modo de ejemplos, más preguntas o apelaciones directas a estudiantes concretos.

Hay que remarcar que todos los estudiantes de Bachiller iban tomando notas en sus respectivos cuadernos sobre lo que se hablaba a lo largo de la actividad, subrayaban los textos e incluso anotaban palabras sobre las imágenes. Todo esto sin haberlo marcado yo misma. A la hora de leer el cuaderno, prefirieron elegir a alguien que leyera en voz alta mientras el resto leía en silencio.

Una cosa común en casi todas las participaciones a lo largo de la actividad es que lo relacionaban con la situación política actual, sobre todo, la que identificaron como primera fase de la polarización, la descalificación política. Algunos estudiantes (4) no leen con atención las preguntas a responder. Por ende, responden a medias o responden otra cosa que no es lo que se les pide.

En 4º de la ESO, la actividad se lleva a cabo en 3 sesiones: un viernes a las 9:00h, un lunes y un miércoles a las 12:00h por lo que el horario no resultó un inconveniente previo para la actividad. Conforme avanzábamos entendían mejor lo que se les pedía a la hora de responder en el cuaderno. Esto no quiere decir que entendieran las preguntas.

En la primera sesión no hubo debate en gran grupo por parte de los alumnos. Pero sí que hablaban más y participan más si previamente se ha realizado un debate en grupo pequeño. Como ya he mencionado, no atienden a las explicación, por ende no saben que hay que hacer después. En este clase no hay mucho interés en el cuaderno en general, pero sí les parecen interesantes los carteles. La participación es escasa, unos 3 alumnos responden en voz alta y muestran mayor interés. El resto prefieren anotar cosas en los cuadernos. A la hora de debatir sobre las imágenes hay mucha más participación, ellos mismos comentan que les resulta más interesante y sencillo que los textos.

En 4º necesitan de ayuda y guía constante a lo largo de toda la actividad. Incluso debo reelaborar las preguntas de una forma más sencilla conforme avanzamos. En la última sesión hay mucho más debate, más alumnos participan, tanto en gran grupo como en los grupos más pequeños. Comparten sus ideas con los compañeros antes de escribir en el cuaderno.

En conclusión, a mi parecer los alumnos más interesados parecen entender el concepto de polarización y lo ven reflejado en los carteles seleccionados, mientras que al resto les parece difícil.

8.3. Respuestas de los estudiantes

Pregunta 1 ¿Es la misma imagen de España la que tiene el bando nacional que la que tiene el bando republicano?

Sujeto 01 “Ambos bandos piensan que el bando contrario está equivocado. Los republicanos describen el bando nacional como antiguo viejo obsoleto clasista y autoritario en contra del progreso y de las libertades también los describen como gente de poder con miedo a perder su influencia. Por otra parte, los nacionalistas describen a los republicanos como mentirosos ineficaces en cuanto a las medidas e incluso como traidores a su patria”

Sujeto 02 “Ambos bandos se enfrentan entre sí y consideran al adversario como su enemigo su inferior yo he equivocado. en primer lugar el bando republicano piensa que el bando radical es opresor y asesino que la violencia es su solución para todo. Por otro lado el radical cree que los republicanos no actúan no hay acción reformista por lo tanto son unos mentirosos”

Sujeto 03 “Ambos bandos son enemigos y se consideran como inferiores para el adversario. por un lado el bando nacional tiene una imagen de los republicanos como un adversario débil el cual propone medidas blandas y lentas por ello piensan que son mentirosos. Por otra parte los republicanos ven al bando nacional como asesinos y que llevan a cabo reformas las cuales oprimen al pueblo”

Sujeto 04 “Los republicanos ven a los fascistas como unos asesinos opresores porque no da amplia la libertad de expresión ya que ni pensaban diferente a ellos usaban la violencia contra ti. lo ven como un mando inferior. los fascistas creen que los republicanos no actúan porque no plantean reformas los fascistas los ven como inferiores”

Sujeto 05 “La imagen que proyecta el bando nacional sobre el republicano es que quieren cambiar cosas que han permanecido con nosotros siempre por otras que no valen la pena y además de que prometen muchas cosas al pueblo que al final no cumplen. son todas las mesas falsas de cambio que lo único que consiguen es dinero para ellos y no para el pueblo. la imagen que proyecta el bando republicano sobre los nacionales que no quieren evolucionar y que se quiere quedar estancados en el pasado solo teniendo en cuenta el dinero y el poder”

Sujeto 06 “Los republicanos consideran al bando nacional como asesinos opresores mientras que el bando nacional consigue a los republicanos como malos gobernadores ya que tomaba medidas de manera lenta y además de manera incorrecta”

Sujeto 07 “El bando republicano ve al bando nacional como los opresores del pueblo como un mando violento de pensamiento tradicional y anticuado. El bando nacional vea los republicanos como un los mentirosos cuyas reformas no sé cumplen tan rápido como prometen para ellos el republicanismo atenta contra el orden social establecido”

Sujeto 08 “Los republicanos ven a los fascistas como asesinos y opresores porque no dan pie a la libertad de expresión y utilizan la violencia contra ellos los fascistas ven a los publicanos con inferiores a ellos y se y que no actúan de una manera rápida”

Sujeto 09 “El bando republicano ve al bando nacional como opresor que no respetan sus derechos y se deshacen de todo aquel que no esté de acuerdo. el bando nacional ve al bando republicano como gente inferior radical que quiere quitarle lo que para él es su derecho por ejemplo las tierras”

Sujeto 10 “Bando republicano ve a los fascistas nacionales de derecha quienes intentan hacer con el poder y así controlar la población. limitando sus pensamientos (censura), obligando a la gente a actuar de una determinada manera (encarcelamiento a los que se oponen el régimen). Bando derecha (fascista, nacional) ve a los republicanos como inútiles. ya que el progreso que se obtiene son muy pocos. En el que dejar que todo el mundo voten, es innecesario, porque no todos tienen la capacidad de saber qué es lo correcto”

Sujeto 11 “El bando republicano tiene la imagen de que en el bando nacional son opresores y violentos que tienen un pensamiento más anticuado y el bando nacional ve a los republicanos como más mentirosos en cierto punto porque sus reformas no salieron tan rápido como se decía”

Sujeto 12 “El bando republicano ofrece una imagen a la sociedad del bando nacional de opresor autoritario y asesino por el contrario el bando nacional ofrece una imagen del a la sociedad del bando republicano de mentirosos y destructores de la economía”

Sujeto 13 “El bando nacional publicitó una imagen del bando republicano a través de la falta de actuación para solucionar las crisis las medidas demasiado liberales y el incumplimiento de las propuestas que se comentaban al principio les echaban la culpa de la decadencia de España el bando republicano construye una imagen del bando nacional que se basaba en la operación de que éstos infringían Así pues la falta de libertad que ofrecían e incluso la intimidación y represión a través de la violencia”

Sujeto 14 “Los republicanos piensan que el bando nacional son unos opresores asesinos que sus ideas no llevarán a nada bueno mientras que para el bando nacional los republicanos son demasiado blandos que no toman las medidas correctas además de lentos”

Sujeto 15 Cada bando ofrece la peor impresión posible del otro. el bando nacional aseguraba que las medidas no eran efectivas los republicanos de izquierda prometían mucho pero no cumplían tenía medidas económicas poco provechosas y quería cambiar las bases de la tradición española los republicanos ofrecían una imagen basado en la presión del bando nacional eran fascistas opresores no buscaban el bien del pueblo ni garantizan calidad de vida no creían en la igualdad de derechos.

Sujeto 16 “El bando republicano ofrece una imagen del bando contrario en el cual las exponen como opresores y asesinos en contra del progreso de la sociedad el bando nacional a su vez tachaba los republicanos de (en blanco)”

Sujeto 17 “Los republicanos decían que el bando nacional eran los opresores y asesinos el bando nacional no hizo nada y los echaban de mentirosos”

Sujeto 18 El bando republicano para el nacional de mentiroso falsas promesas atacan a la tradición al clero por ejemplo en la nacional para el republicano es un hombre ser un asesino y un antidemócrata.

Sujeto 19 “El bando republicano tiene una imagen del bando conservador sucia los toman como enemigos como imperialistas equivocados inferiores intelectualmente por no ser sus ideales republicanos los tachan de presiones al régimen de asesinos de la nación la gente que trae el mal el bando conservador tiene una imagen del bando reformista como enemigos también gente blanda que no impone autoridad ni seguridad al mando de un país e incompetente desde el Gobierno”

Sujeto 20 “Cada bando considera que el otro es un bando equivocado que el suyo es el correcto y van a hacer todo lo posible por demostrarlo mientras que los conservadores consideran a los republicanos como mentirosos y traidores a la patria los republicanos tienen la visión del poder autoritario y opresión por parte de la derecha”

Sujeto 21 “La imagen del bando nacional por parte del republicano podría ser tradicional conservadora opresora y católica la imagen del bando republicano por parte del nacional mucho prometer pero poco hacer laicos en el mal sentido”

Sujeto 22 “Nacionalistas: dan una imagen negativa y fascista. Imagen de bando opresor y violento, agresiva y no incluyente. Republicanos: imagen de bando comunista y que lleva a España al caos”

Sujeto 23 “Ambos bandos crean una imagen que desfavorece al contrario y lo presentan como a un enemigo al que hay que destruir cuyas ideas son erróneas”

Sujeto 24 “Ambos bandos crean una imagen que desfavorece al contrario y lo presentan como un enemigo al que hay que destruir cuyas ideas son erróneas en el dibujo te muestra a una mujer que defiende a su hijo de la Falange representada por las manos de un monstruo en el segundo vamos a un militar humillando a un demonio que representa el partido obrero”

Sujeto 25 “Ambos bandos crean una imagen que desfavorece al otro y lo presenta como un enemigo al que hay que destruir sus ideas son equivocadas. El primer dibujo te muestra una mujer que defiende a su hijo de la Falange representada por las manos de un monstruo nos quiere transmitir que el partido contrario como un monstruo el segundo representa los obreros como el monstruo. El primero pertenece al partido obrero y el segundo la Falange no hay casi ninguna diferencia entre los mensajes solo que el de la franja es más agresivo”

Sujeto 26 “Ambos bandos crean una idea negativa del otro bando hacia su sociedad el bando republicano deja al nacional como ladrón asesino tirano y el Banco Nacional deja al otro como comunista rojo y ateo. El primer cartel representa la República miedo y opresión la lucha el segundo a la Falange poder tiranía asesinato de rojos ambos transmiten que el otro es el monstruo y hay que luchar”

Sujeto 27 “Los nacionales dan una imagen fascista negativa al que oprime es violento y no inteligente. Republicanos (en blanco). La primera muestra cómo una mujer intenta defender a su hijo que se le quieren arrebatar el cartel nacional muestra violencia la diferencia del mensaje es que una es nuestra que son de los republicanos y otros de los nacionales”

Sujeto 28 “Los nacionales dan una imagen de los republicanos como si fueran monstruos los republicanos dan una imagen de los nacionales como si fuera un fascistas violentos negativos que oprimen a la gente y que no son inteligentes. El cartel republicano nos muestra cómo los falangistas les roban a sus hijos como producen miedo y sufrimiento el cartel nacional nos muestra violencia”

Sujeto 29 “Los republicanos dicen que los nacionales son unos fascistas y que son los malos los nacionales dicen que los republicanos son comunistas y son los malos. La imagen 1 muestra protección la imagen nos muestra guerra cómo hay que defenderse y que hay guerra. La imagen 1 protección republicana imagen dos que ganó nacionales no hay una diferencia de los dos dicen que el malo es el bando contrario”

Sujeto 30 “Los nacionalistas son fascistas no dan libertad que no tratan bien al obrero según los republicanos son los malos los republicanos son unos comunistas radicales según los nacionalistas los malos. La primera imagen miedo a la Falange oponerse a la Falange o monstruo según una imagen la segunda imagen exterminio de los republicanos ha de ser unos menosprecio según la imagen”

Sujeto 31 “Nacional que eran unos fascistas violentos radicales agresivos eran los malos republicanos eran los débiles. Son los dos bandos de España el de la izquierda es el republicano y el otro el nacional el bando nacional representa la violencia el poder y el republicano representa justicia sufrimiento debilidad los dos bandos representan a los otros como monstruos”

Sujeto 32 “Nacionalista imagen negativa fascista imagen de bando opresor y violento agresivo incluyente. Republicano es imagen de bando comunista y que llevaría a España al caos. El republicano representa a una mujer defiende a su hijo con el puño en alto de unas garras de un monstruo que representa el bando nacionalista el nacionalista representa un soldado con la mano alzada matando a un diablo que representa la clase obrera comunista con la bandera De España en alto los nacionalistas son monstruos y quieren quitarle la imagen la máscara y debajo del mundo la verdad”

Sujeto 33 “Los nacionales dan una imagen fascista negativa que oprime es violento y no incluyente dan imagen de un bando comunista y que llevaría a España en el caos total republicanos. Los monstruos son los nacionales queremos quitarles la máscara que oculta su verdad. La primera muestra cómo una mujer intenta defender a su hijo que se lo quieren arrebatar pertenece al bando republicano la segunda muestra como un sargento es violento contra un monstruo humillándolo pertenece al bando nacional”

Sujeto 34 “El bando nacional construyó la imagen de que el republicano son los malos y los que van a destruir el país. Una mujer con su hijo o el gesto está pidiendo ayuda tiene miedo defiende a su hijo. Un hombre”

Sujeto 35 “El bando nacional construye la imagen de que los republicanos son los malos y que van a destruir el país y el bando republicano piensa lo mismo del bando nacional. El primer cartel es de los republicanos la imagen muestra a una mujer luchando contra las manos de un monstruo nacionalista nos quiere decir que los nacionalistas son monstruos nuestro los nacionalistas como monstruos que atacan a la gente indefensa. El segundo cartel de los nacionalistas muestra cómo los nacionalistas mataron al monstruo de los republicanos nos quiere decir que los republicanos son monstruos que deben morir”

Sujeto 36 “Por parte de la derecha la imagen es muy radical de odio y veían a la izquierda como enemigos ya que tienen distintas opiniones y quieren estar. Se ve mucho radicalismo la imagen de la izquierda como en la imagen izquierda del sufrimiento de la madre que le van a quitar a los hijos en ambas imágenes se ve agresividad”

Sujeto 37 “Ambos van a construir una imagen de un adversario maligno tirano y crea un pensamiento de odio hacia el contrincante todo hace creer a su pueblo que su adversario es un

fascista que merece la muerte. La imagen de la izquierda es de comunistas y se muestra el enemigo las manos negras hiriendo a una mujer y su bebé hace pensar que los adversarios solo quieren herir y empiezan por los más débiles. La imagen de la derecha es de republicanos y muestra los comunistas como un monstruo al que matar”

Sujeto 38 “Del republicano al nacionalista fascista nacionalista violento radical. Del nacionalista al republicano comunista rojo débil. Cada 1 representa a un bando el de la izquierda el bando republicano y el de la derecha el nacionalista el mensaje de la de los nacionalistas muestra un mensaje de poder y de una gran reacción el mensaje de los republicanos es debilidad justicia y sufrimiento destacan los mensajes de los nacionalistas y de los republicanos”

Sujeto 39 “Bando nacional son unos fascistas asesinos unos malos agresores buscan la violencia. Bando republicano comunista son los malos las imágenes nos muestran que el otro bando es el malo pertenece a los republicanos y nos muestra que los nacionalistas son los malos pertenece al bando sublevado y nos dice que los republicanos los comunistas son los malos en España. Representa el comunismo como un monstruo”

Sujeto 40 “Bando nacional fascistas asesinos para el otro es el malo agresor agresivos y que busca la violencia. Cuando republicano comunistas para el otro es el malo. Cartel 1 pertenece al bando republicano y muestra la defensa ante el contrario que lo muestra como un monstruo. Cartel dos pertenece a los nacionalistas como bandera de España asesinando al monstruo que es representación del bando republicano”

Sujeto 41 “El bando de izquierdas los ve malos yo que tienen distintas opiniones y además el otro bando mata a este para llegar al poder el bando derecha los ve como unos rojos unos comunistas republicanos solo por sus ideas y quiere exterminarlos. Se ve mucho radicalismo la imagen de la izquierda como la imagen de la derecha descubrimiento de la madre que le van a quitar a los hijos en ambas imágenes se ven la agresividad”

Sujeto 42 “El bando nacional son fascistas asesinos o los malos agresores buscan la violencia bando republicano comunista menos malos. En blanco”

Sujeto 43 “Republicano el nacional fascistas nacionalistas malos agresivos y violentos azules radicales. Nacionales a republicanos y comunistas rojos débiles. El cartel de la izquierda pertenece al bando republicano el de la derecha nacionalista rojo sangriento mujer y hombre niño violencia grito, violencia poder humillación representa justicia y sufrimiento miedo se representan los dos bandos como monstruos en ambos carteles”

Sujeto 44 “El bando republicano da una imagen de los nacionalistas como fascista violento negativo que oprime a la gente y que no es inteligente son unos bestias. El bando nacionalista da una imagen de los republicanos como si fuesen monstruos retrasados o inferiores a ellos. El cartel republicano nos muestra que un monstruo quiere llevarse a su hijo haciendo referencia a los nacionalistas como monstruos el cartel nacional no es muestra poder violencia humillación hacia los republicanos ambos nos muestran que el bando contrario son unos monstruos eliminar el partido político contrario hacer una limpieza de ellos”

Sujeto 45 “La imagen representa a los dos grupos los republicanos y los nacionalistas los republicanos decían que los nacionalistas eran los malos porque eran unos fascistas y los nacionalistas al revés se pensaban que los malos eran los republicanos. La primera imagen pertenece al bando republicano y muestra sufrimiento protección la segunda imagen pertenece al bando nacionalista y muestra violencia. No hay diferencias porque todos los carteles recurren a lo mismo”

Sujeto 46 “Nacionalistas comunistas que nos quieren quitar las tierras republicanos burgueses avariciosos. En la primer imagen sale una mujer con su hijo entrenaba defenderse de la Falange representando como el monstruo defiende a tu hijo debajo escrito. En la segunda imagen sale un franquista victorioso tras haber vencido a la clase obrera representado como un monstruo”

Sujeto 47 “Nacionalistas comunistas revolucionarios burgueses ricos avariciosos que no les importa el pueblo amargar los valores cristianos de España. Defender a su familia de los opresores fascistas como las manos del monstruo nacionalista ciudad de España grande y poderosa y sin comunistas representados por demonios ambos ideales llama monstruos al oponente”

Sujeto 48 “Los nacionalistas piensan de los republicanos quién son los comunistas revolucionarios burgueses ricos avariciosos que no les importa el pueblo amargan los valores cristianos de España. La primera imagen defiende a tu familia de los opresores fascistas con las manos de monstruo nacionales hacer de España grande y sin comunistas lo representan mediante un demonio ambos bandos se llaman monstruos porque los republicanos tienen como prioridad las reformas para mejorar el país y los nacionalistas militares solo se centran en el Ejército”

Pregunta 2 ¿Por qué crees que existían esas dos visiones y en qué se diferencian?

Sujeto 01 “El de la izquierda es del bando republicano y el de la derecha del nacionalista el mensaje del de la izquierda dice defiende a tu hijo y nos muestra la ideología fascista como unas garras, un monstruo. en el de la derecha se ve a un soldado con una gran bandera de España junto a un monstruo que representa los distintos sindicatos comunistas. Porque en el primer bienio se promovió las medidas a favor de la culturización además la culturización de la sociedad codicia del aumento de la libertad de pensamiento algo que no favorece el fascismo”

Sujeto 02 “Las visiones la del bando republicano cree que España es un país que está avanzando al contrario la otra visión dice que España está peor que antes”

Sujeto 03 “La primera imagen pertenece al bando republicano aparece representado a una mujer que trata de defender a sí mismo y a su hijo del monstruo el cual representa la opresión del bando nacional la segunda imagen es del bando nacional y aparece representada la presión que ejerce frente al comunismo. Porque en la primera imagen se relaciona con la visión de aquellos que pensaban que el país estaba avanzando y por ello querían impulsar la cultura para continuar avanzando y luchar contra el fascismo en cambio en la segunda se presenta visión de aquellos que veían que el país estaba estancado”

Sujeto 04 “(En blanco, lo ha hecho con notas alrededor de las imágenes) Primer cartel habla de la importancia que es la educación en la cultura y segunda parece un Ejército porque cada 1 tenía una forma diferente de cambiar la sociedad”

Sujeto 05 “La primera imagen pertenece al bando republicano y representa con unas garras de una bestia un monstruo del bando nacional con los símbolos de la Falange española en la Palma y el mensaje que muestra es el de proteger a tu familia a tus hijos de ella la segunda imagen pertenece al bando nacional y representa el republicano como una bestia vencida ante el hombre patriota una bandera y con el mensaje de crear una España grande y libre. Las dos visiones que se muestran en los carteles en el que el primero apoyan o se inclinan por luchar mediante la razón con la cultura mientras que en la segunda imagen se inclinan por la violencia y la guerra creo que había que tener varias el ter nativas para combatir el fascismo y los dos más efectivas fueron éstas el intelecto y la fuerza”

Sujeto 06 “La primera imagen hace referencia a una mujer con su hijo en brazos que está haciendo asustada por un monstruo que podemos identificar por sus garras y pertenece al partido de la Falange española es la imagen pertenece a los republicanos. la segunda imagen hace referencia a un falangista que está matando a un monstruo bajo el lema una grande libre que hace referencia al

bando nacional. Porque el bando republicano se basa más en aspectos concretos en sus carteles con educación mientras que el bando nacional se basaba en aspectos a nivel general sobre España”

Sujeto 07 “La imagen izquierda es el bando republicano y la derecha el bando nacional la izquierda se representa al fascismo como un monstruo del que tienes que defender a tu hijo en la derecha los fascistas muestran comunismo el anarquismo y los sindicatos como monstruo al que han derrotado. Porque además de erradicar el fascismo existente es necesario asegurarse de que no surja de nuevo corrientes fascistas en el futuro. mientras que el cartel de la derecha lleva al enfrentamiento violento para luchar contra el fascismo. el de la izquierda señala la importancia de educar a los ciudadanos en su contra”

Sujeto 08 “La primera imagen pertenece a los republicanos además sale el puño arriba revoluciones sociales y la segunda imagen es fascismo con la mano abierta o matando. En la primera imagen se da importancia a lo importante que es la educación y en la segunda imágenes y potencial la violencia porque cada 1 tenía la visión diferente para cambiar la sociedad”

Sujeto 09 “La primera imagen pertenece al bando republicano y representa las garras del fascismo que se ciernen sobre una mujer y que intenta proteger a su hijo la segunda imagen muestra un hombre estoy viendo una bandera triunfante sobre un monstruo que representa el comunismo sostiene la voz y el martillo y muestra las siglas. Existen dos visiones se diferencian en que la primera no apela el uso de la violencia para acabar con el fascismo sino de la cultura de la educación la segunda imagen se llama directamente a luchar contra los fascistas usando la violencia y existen dos visiones porque la segunda aspira a acabar con el fascismo actual mientras que la primera aspira a acabar con el fascismo del futuro”

Sujeto 10 “En la primera imagen se representa a una mujer que intenta proteger a su hijo alejarla de las garras del fascismo por lo tanto es del bando republicano para defender a su cultura postura pero no usa la violencia para defender su postura en la segunda representa una España unida donde los Rota un monstruo el primero representa al comunismo donde aparece partidos como CNT fai intento transmitir la idea de que el republicanismo es el responsable de las España destruida. Creo que existe estas dos visiones porque por un lado para que no se extienda además el fascismo de importancia de la educación y viendo que los niños se vean contagiados por el fascismo y Por otro lado me no quiere que el fascismo gane entonces ilustra la gente luchando encima aparece una mujer da la sensación de que todos deben luchar por un mismo fin”

Sujeto 11 “La imagen izquierda es del bando republicano y la de la derecha del bando nacional de izquierda muestra el fascismo como muestra que va a ir a por tu hijo y a la derecha muestra el socialismo el anarquismo y el comunismo como un monstruo derrotado a sus pies pero fascistas.

Porque una visión es que hay que luchar contra el fascismo insistente mientras que la otra es que la cultura y la educación son una herramienta para evitar que haya más fascistas”

Sujeto 12 “La primera imagen pertenece al bando republicano y muestra a una mujer levantando el puño frente a las garras del fascismo el segunda imagen pertenece al bando nacional y muestra un militar matando a un monstruo que representa el comunismo. Ambas visiones existían porque los mandos estaban muy radicalizados y por ello sus ideales eran muy contrarios los republicanos veían una España de progreso y que está avanzando hacia el futuro Por otro lado los medios les veían a España en decadencia y que necesitaba volver al pasado”

Sujeto 13 “La primera pertenece al bando republicano y muestra una imagen de expresión respecto al bando nacional nuestro que quiere destruir tu familia la segunda pertenece al bando nacional y ofrece la imagen de que el bando republicano es un monstruo comunista que quiere destrozarse España. Porque el fascismo quería el control de España que volviéramos a ser un gran país a base de disciplina en cambio el bando republicano no fue quien se levantó en armas por lo que no quería una guerra solo quería defenderse ante el conflicto pero sin perder sus ideales pues ellos creían en algo mismo en la educación como la mayor fuerza de un país. de verdad”

Sujeto 14 “La primera imagen está hecha por los republicanos y la segunda por el bando nacional ambos representan al otro como un monstruo para que veamos que están equivocadas en la segunda se nos muestra la violencia mientras que en la primera se nos enseña la crueldad del bando nacional. Los republicanos valoraron más la educación la lucha de valores usando con símbolos la Hoz y el martillo mientras que los del bando nacional es más más más agresiva centrándose en las amenazas con problemas más generales”

Sujeto 15 “En la imagen izquierda podemos ver la resistencia a las garras del fascismo busca influir mediante la maternidad o paternidad para cometer de que la opción correcta es el antifascismo. en la derecha muerte el comunismo y en el mismo mediante la violencia todo por la unidad de España en una sola nación. Cada visión existe por la diferencia de ideales los republicanos ofrecerán la visión de progreso y ya que están tomando medidas acordes a sus ideales del bando nacional verá una decadencia del país ya que el progreso que ellos conciben es el mismo para ello se necesitan los valores tradicionales para poder progresar”

Sujeto 16 “En el bando republicano el cartel de la izquierda símbolo de la Falange con las garras mujer con puño en alto referencia a la libertad guiando al pueblo de Delacroix. Bando nacional cartelera derecha figura masculina con la mano extendida alzada lema España una grande libre símbolo de la Falange monstruo con nombres de sindicatos anarquistas y el mismo modelo comunista en la mano ambas imágenes muestran el bando contrario como un monstruo del que se tienen que defender y acabar con él. El bando republicano tenía una visión de España que iba

progresando poco a poco el bando nacional optaba por una visión de decadencia en la que la solución era volver al pasado donde hubo gloria”

Sujeto 17 “En la primera imagen se representa el bando contrario como un monstruo y en la segunda lo mismo la foto de la izquierda es de los republicanos y la de la derecha pertenece al bando nacional. Los republicanos quieren mejorar y conseguir la educación y la salud pública y el bando nacional se centraba en el nivel más nacional y privado”

Sujeto 18 “En la primera imagen instalando republicano podemos ver la libertad guiando al pueblo monstruo con el símbolo fascista aparece una mujer voto de la mujer republicanos en ambos elementos se representa como un monstruo. en la de la derecha símbolo fascista de la Falange lema una grande y libre simbología comunista o sin martillo aparece un hombre sujetando una bandera patriota enemigo ensangrentado violencia nacionales. El bando republicano lucha con el intelecto mientras que el bando nacional lucha con la fuerza existían por los distintos intereses de cada clase de la población por un lado los que apoyaban al antiguo sistema y por otro los que apoyaban el avance”

Sujeto 19 “En la primera imagen se puede ver a una mujer con el vestido roto el puño cerrado y de rodillas ante unas gradas fascistas. Podemos ver a un militar con la bandera de España y debajo suya un diablo republicano comunista desangrado cada cartel está señalado quién es el malo en esta película. El primer cartel republicano está indicando que el fascismo es un monstruo el segundo cartel fascista nacionalista está representando que el comunismo es el diablo. Esas visiones existían por la radicalización de los bandos y se diferencian en que la visión republicana pensaba que España estaba progresando y debía seguir haciéndolo y la visión nacionalista pensaba todo lo contrario y que España debía volver a ser la de antes”

Sujeto 20 “”Nos muestran el contrario como un monstruo como algo equivocado que llevaría a la perdición a España el mensaje del cartel de la izquierda quiere hacer valer a la mujer en contra del fascismo sin el vago el otro quiere derrotar en el mismo. La primera campaña se hace referencia a la reforma educativa mostrando que el fascismo no tiene educación el republicanismo considera que España está creciendo y el nacionalismo no lo considera en decadencia”

Sujeto 21 “Cada 1 muestra el bando contrario como un monstruo que ataca a España el primero pertenece al bando republicano el monstruo lleva el símbolo de la Falange el segundo pertenece al bando nacional el monstruo tiene escritos los nombres de sindicatos anarquistas y aparece derrotado en el suelo. Unos dan más importancia a todo lo relacionado con la cultura y la educación al progreso de toda la población y los otros a lo militar el Ejército y a la violencia supongo que cada 1 buscaba el cambio de forma diferente y buscaba reflejarlo a través de los carteles”

Sujeto 22 “La imagen el bando republicano muestra a una mujer que intenta detener que le arrebatan a su hijo. La imagen nacional muestra un sargento violento contra un monstruo, humillándolo. Porque había dos partidos políticos la izquierda y la derecha”

Sujeto 23 “El dibujo te muestra una mujer que defiende a su hijo de la falange representado por las manos de monstruo. En el segundo vemos a un militar humillando a un demonio que representa al partido obrero. Porque siempre hay diferentes puntos de vista. Los de izquierdas parecen ser más diplomáticos que los de derechas y los de derechas son más agresivos”

Sujeto 24 “Porque siempre hay diferentes puntos de vista y opiniones para serlo las cosas según los carteles los de izquierdas parecen ser más diplomáticos mientras que los derechos son más agresivos”

Sujeto 25 “Porque siempre hay diferentes puntos de vista y opiniones para las cosas se diferencian entre los de izquierdas parecen más diplomáticos y los de derechas son más agresivos”

Sujeto 26 “Porque la sociedad ya estaba muy polarizada”

Sujeto 27 “Porque hay diferentes puntos de vista ya que todos no van a pensar igual y a lo que 1 les parece bien a otros no”

Sujeto 28 “Porque hay: de vista acerca de los españoles ya que no todo el mundo puede tener la misma opinión”

Sujeto 29 “Porque las personas tienen distintas opiniones y distintos puntos de ver las cosas que 1 serán más luchadores y otros más pacíficos”

Sujeto 30 “Porque había dos bandos de diferencia en todos los métodos de Gobierno pero a la hora de promocionarse son iguales”

Sujeto 31 “Porque existen puntos de vista diferentes con opiniones contrarias”

Sujeto 32 “No tiene sentido y llegó muy lejos no fue necesario tantas muertes porque murieron en vano sí pero en un mal sentido ya que fue una nueva dictadura”

Sujeto 33 “Por qué existían la izquierda y la derecha se diferencian en que 1 de otro artista y el otro no”

Sujeto 34 “Porque había dos partidos políticos”

Sujeto 35 “Porque hay dos partidos políticos y se diferencian en que los republicanos apoyan la cultura y los nacionalistas piden dinero”

Sujeto 36 “Porque había dos partidos y cada 1, 2 ideas diferentes y cada una de ellas son las que aparecen en las imágenes”

Sujeto 37 “Creo que existían porque cada 1 quería y hacía cosas distintas los republicanos querían aumentar la educación y más adelante una democracia los nacionalistas querían hacer que las personas siguieran órdenes”

Sujeto 38 “Porque siempre hay más puntos de vista de la sociedad se diferenciaban en las muy diferentes ideales que tenían”

Sujeto 39 “Existen dos visiones porque hay diferentes puntos de vista se diferencian en que ambos son ideas principales y los extremos que llegó la polarización”

Sujeto 40 “Creo que existían estas dos visiones porque hay diferentes puntos de vista que se agrupan en dos bandos se diferencian en sus ideas principales y en la forma de atacar o defenderse”

Sujeto 41 “Porque había dos partidos diferentes y cada 1 tenía su propia ideología”

Sujeto 42 “Porque hay diferentes puntos de vista se diferencian en sus ideas principales y se agrupan en dos bandos”

Sujeto 43 “Porque existen: de vista totalmente contrarios y con opiniones diferentes”

Sujeto 44 “Porque hay diferentes puntos de vista no todos pueden pensar igual y siempre se acaban enfrentando para demostrar quién tiene el poder”

Sujeto 45 “En blanco”

Sujeto 46 “En blanco”

Sujeto 47 “En blanco”

Sujeto 48 “Sí porque los diferentes polos ideológicos y sus partidos creaban separación ideológica entre la población”

Pregunta 3 ; Tiene sentido al extremo que llegó la polarización?

Sujeto 01 “Si se llega a este extremo de oposición tras años de choques entre dos ideologías contrarias no era necesaria la eliminación de la oposición. políticamente sí puesto que hubo un cambio en el poder socialmente no ya que la herida de la guerra sigue abierta”

Sujeto 02 “Por una parte sí pero de todas formas sigue habiendo polarización”

Sujeto 03 “Sí debido a las acciones que se llevan a cabo tan distintas y entre ambos bandos entonces la guerra España tenía grandes repercusiones y consecuencias por ella por eso es una nueva España”

Sujeto 04 “No porque va a seguir habiendo una izquierda y una derecha aunque se van a ir echando la culpa entre ellos”

Sujeto 05 “En ese momento sí tenía sentido que llegara a la polarización si era necesario la eliminación de la oposición porque si no, no se hubiera conseguido no se trata de una España nueva porque no se hizo un gran cambio en ella y seguimos en la misma decadencia que antes incluso peor”

Sujeto 06 “Sí ya que la población ya estaba de parte de uno de los dos bandos sí porque si no, seguiría habiendo problemas entre ambos bandos y si ya que cambió el plantel de España de ese momento”

Sujeto 07 “En blanco”

Sujeto 08 “Sí porque ahora el poder lo tienen los fascistas no porque las ideologías que se habían enfrentado siguen presentes en las ciudadanos de España”

Sujeto 09 “Es una España diferente porque la guerra dejó muchas víctimas destrozos y familias separadas pero en el fondo las dos ideologías enfrentadas no desaparece”

Sujeto 10 “No para mí España sigue manteniendo lo que está teniendo todo el momento sucesivas crisis hay cambios pero no tanto como para cambiar totalmente España”

Sujeto 11 “No porque incluso hoy sigue habiendo cierta separación ideológica”

Sujeto 12 “Sí porque se pasa de un régimen democrático a un autoritario donde hubo un gran represión contra la oposición”

Sujeto 13 “Para lo que el bando quería sí que era necesario, implantar una dictadura, cualquier ideología diferente al régimen era un peligro para éste la eliminación de la oposición es la mejor manera de protegerse ante una sublevación así como ellos hicieron cree el ladrón que todos son de su condición es una España nueva con viejas costumbres”

Sujeto 14 “Las dos Españas están muy polarizadas y están muy radicalizadas. Bajo este contexto es lógico que está yendo el conflicto al fin y al cabo no pueden llegar a un punto medio, era una o la otra”

Sujeto 15 “Los bandos estaban muy polarizados. No se puede llegar a un punto medio. Las dos ideas no podían coexistir al mismo tiempo, la violencia era la única manera de no solo que la idea desapareciese, sino que los que la promueven. Desgraciadamente. No es solo una España oprimida los nacionalistas siguen siendo libremente y los republicanos siguen estando por la sombra”

Sujeto 16 “No la ideología de ambos grupos no ha desaparecido simplemente están siendo silenciados”

Sujeto 17 “No porque sigue habiendo dos bandos”

Sujeto 18 “No era simplemente una parte del bando nacional la que la ha fomentado mientras que el otro bando quedaba silenciado dando la sensación de su eliminación la polarización no debería haber llegado a tales extremos por una vez allí creo que no se podría solucionar de otra manera el debate era imposible con dos ideologías tan contrarias”

Sujeto 19 “Sí porque cambia el régimen y el modelo político español leyes prohibiciones derechos censura etcétera no Por otra parte porque sigue siendo España al fin y al cabo y todo sigue siendo igual incluso en la actualidad”

Sujeto 20 “No tiene sentido pero la España vencida no continúa la batalla por temor a más muertes y a otra guerra”

Sujeto 21 “Si, al estar las dos Españas tan radicalizadas. yo considero que no sé trata de una nueva España, sino de la misma pero con un régimen político diferente. la diferencia de ideologías en mi opinión sigue existiendo hoy en día”

Sujeto 22 “No tiene sentido porque llego a unos niveles muy catastróficos. No porque la gente que murió no tenía que haberlo hecho porque eran personas que no hicieron nada. Si”

Sujeto 23 “No tiene sentido llegar a un extremo en una guerra. No era necesario porque deberíamos a convivir con personas de diferente pensamiento al nuestro. Con la guerra se cultivó el miedo en España”

Sujeto 24 “No tiene sentido llegar al extremo de una guerra no era necesario porque deberíamos aprender a convivir con personas de diferente pensamiento al nuestro si porque con la guerra se cultivó el miedo en España”

Sujeto 25 “No tiene sentido llegar a tal extremo en una guerra no era necesario porque deberíamos aprender a convivir con personas de diferentes pensamientos nuestros y porque con la guerra se cultivó el miedo en España”

Sujeto 26 “En esa época una idea democrática era muy complicada por lo que no iban a poder ponerse de acuerdo”

Sujeto 27 “No tiene sentido la total no pero creo que algunos sí es una España totalmente nueva”

Sujeto 28 “No porque llegaron a límites muy extremos no porque debe haber variedad de pensamiento y personas que los representan y si se trata de una nueva España”

Sujeto 29 “No tiene sentido no porque podrían respetar la opinión contraria si la España nacional”

Sujeto 30 “No tiene sentido no era necesaria si no se revelaban”

Sujeto 31 “No tiene sentido porque no era necesario eliminar toda la oposición puede haber: de vista distintos”

Sujeto 32 “Porque estaba a la derecha y la izquierda un lado es fascista y el otro no”

Sujeto 33 “No tiene sentido porque llegó muy lejos no fueron necesarias tantas muertes por qué murieron en vano si se trata de una España nueva pero de forma negativa”

Sujeto 34 “No tiene sentido el extremo al que llegó la polarización”

Sujeto 35 “No te tiene sentido el extremo que Iguala por la inflación sí porque la oposición nunca se rendiría entonces habría que eliminar a todos no España igual que después de la guerra”

Sujeto 36 “No es una derecha muy agresiva y no hay que llegar a esos extremos yo creo que no porque tienen que respetar a ambos bandos yo creo que sí ya que después de la guerra es España acaba en dictadura”

Sujeto 37 “No tiene sentido no era necesario acabar con una guerra con el otro partido ninguno quiso ceder y eso ocasionó muchos muertos si hay una España nueva porque tiempo después se crea una democracia en la que empieza a haber más libertad cosa que no había desde 1836”

Sujeto 38 “No tiene sentido porque no era necesario eliminar toda la oposición porque puede haber más puntos de vista”

Sujeto 39 “No tiene sentido no era necesario porque siempre tiene que haber alguien con ideología contraria a la tuya sí porque es una España fascista y falangista”

Sujeto 40 “No tiene sentido pienso que no es necesaria la eliminación de la oposición porque siempre hay alguien que piensa distinto que tú sí porque la gente ha aprendido de la guerra que es algo que no se puede repetir pero al final sigue habiendo gente que piensa distinto”

Sujeto 41 “No tiene sentido ya que no es una derecha muy agresiva no era necesario ya que se podía haber solucionado sí que tras ella acabó la dictadura”

Sujeto 42 “No tiene sentido no era necesario porque siempre hay gente con distintos puntos de vista si la gente puede aprender de los errores de la guerra”

Sujeto 43 “No tiene sentido porque no es necesario eliminar toda la oposición ya que puede haber: de vista distintos sin tener que llegar a la violencia si porque no había revelación”

Sujeto 44 “No tiene sentido y no era necesaria la total eliminación ya que podrían haber llegado a un acuerdo en un punto intermedio España tras la guerra cambia y se crea una nueva”

Sujeto 45 “No tiene sentido no porque hay que respetar las ideas contrarias si se trata de una nueva España”

Sujeto 46 “No tiene sentido porque no dejaban de ser un mismo país no porque la gran cantidad de muertes sería excesiva sí porque tras la guerra si está unida a lo menos bajo un mismo Gobierno”

Sujeto 47 “En blanco”

Sujeto 48 “No pero los líderes falangistas al lanzarse en armas obligaron el derramamiento de sangre sí totalmente diferente de la República”

Pregunta 4 ¿Cuál crees que fue el posterior papel de la polarización en la represión de la retaguardia de ambos bandos?

Sujeto 01 “En blanco”

Sujeto 02 “En blanco”

Sujeto 03 “En blanco”

Sujeto 04 “En blanco”

Sujeto 05 “En blanco”

Sujeto 06 “En blanco”

Sujeto 07 “En blanco”

Sujeto 08 “En blanco”

Sujeto 09 “En blanco”

Sujeto 10 “En blanco”

Sujeto 11 “En blanco”

Sujeto 12 “En blanco”

Sujeto 13 “En blanco”

Sujeto 14 “En blanco”

Sujeto 15 “En blanco”

Sujeto 16 “En blanco”

Sujeto 17 “En blanco”

Sujeto 18 “En blanco”

Sujeto 19 “En blanco”

Sujeto 20 “En blanco”

Sujeto 21 “En blanco”

Sujeto 22 “El papel que adopto de ambos bandos fue dividir la lucha, sociedad, discusiones, manifestaciones entre civiles. Poca esperanza y mucha violencia entre los civiles que pensaban diferente”

Sujeto 23 “El papel de la polarización fue enfrentar al pueblo y crear conflictos en las calles. Hizo que desapareciera la confianza entre vecinos”

Sujeto 24 “El papel de la polarización fue enfrentar al pueblo y crear conflicto en las calles hizo que desapareciera la confianza entre vecinos”

Sujeto 25 “El papel de la polarización fue enfrentada el vuelo y crear conflicto en las calles hizo que desapareciera la confianza entre vecinos”

Sujeto 26 “El impedir ataques infiltrados”

Sujeto 27 “Creo que no afecta mucho y a que lo que importa es la que hagan digan piensen lo más importante sino la gente humilde normal y corriente”

Sujeto 28 “Produjo problemas entre ciudadanos y pueblos creando conflictos”

Sujeto 29 “Que tienen distintas ideas y entonces se separa España”

Sujeto 30 “Separa España separando familias”

Sujeto 31 “Delatando a otras personas”

Sujeto 32 “División de la sociedad luchas discusiones manifestaciones entre los civiles poca esperanza y mucha violencia ante los civiles que pensaban diferente”

Sujeto 33 “El papel de la polarización afectó de forma que se dividió la sociedad las luchas las discusiones manifestaciones entre los civiles”

Sujeto 34 “El papel de la población en la represión de la retaguardia en ambos bandos fue muy importante”

Sujeto 35 “El papel de la polarización en la represión de la red Guardia en ambos bandos fueron importante ya que hacía que la población se enfrente con sus vecinos y amigos y no estaban en el mismo bando que ellos”

Sujeto 36 “Fue importante ya que la gente hizo frente a sus vecinos y a sus amigos si no estaban en el mismo bando el papel fue la agresión”

Sujeto 37 “Pensamientos de ser atacado en cualquier momento se mataban entre ellos buscaban beneficios por la muerte de personas. No tampoco hicieron una guerra porque nadie quería acceder y todos querían gobernar. Si la gente tras eso empezó a formar ejercicios para una guerra OA matar porque sí porque así les beneficiaba. Ayudaban o mataban dependiendo del bando.

Sujeto 38 “En blanco”

Sujeto 39 “El pueblo tensión social y violencia choque de ideas ataques inseguridad”

Sujeto 40 “El papel de la polarización en el papel de la retaguardia de ambos bandos llevó al cabo la dilatación entre el pueblo la tensión el miedo constante del de al lado el choque de ideas”

Sujeto 41 “Fue importante ya que la gente le hizo frente a sus vecinos y no estaban en el mismo bando”

Sujeto 42 “Ambos bandos llevan a cabo la politización del polo la tensión social violencia choque de ideas”

Sujeto 43 “El papel de las diferentes personas que se quedaba en casa era destruir familias delatándolas”

Sujeto 44 “Hubo problemas en ciudades y pueblos creando conflictos entre la gente y al final acaban traicionando se entre ellos y matándose”

Sujeto 45 “En blanco”

Sujeto 46 “Peleas entre vecinos por sus ideologías”

Sujeto 47 “En blanco”

Sujeto 48 “La polarización creó una división en los pueblos de las retaguardia generando enemistad entre vecinos y amigos familiares”

Pregunta 5 ¿Eres capaz de ver en el arte del cartelismo la escalera que recorrió España en los años previos al conflicto?

Sujeto 01 “No, todo se puede solucionar educando a las nuevas generaciones en el pensamiento crítico. sí puesto que a medida que avanza el conflicto los carteles contenían un mensaje más agresivo”

Sujeto 02 “Sí que soy capaz de verlo en las ilustraciones que aparecen en los carteles en los personajes que aparecen y en lo que representan en los años previos al conflicto los carteles no reflejan tanto la radicalización ideológica como al final de lo sucedido lo que antes no había tantos enfrentamientos como posteriormente”

Sujeto 03 “Actualmente sí, ya que la sociedad continúa con sectores de ideologías polarizadas acabar con esa división de mentalidades ahora mismo es casi imposible. “en los carteles de los años previos se puede observar las distintas ideologías en los personajes y símbolos y poco a poco conforme va transcurriendo la guerra dichos carteles muestran la radicalización de ideologías mostrando más violencia y conceptos más concisos”

Sujeto 04 “Sí, se puede ver el recorrido que siguen los carteles y cómo van evolucionando a lo largo del tiempo. por quien los primeros carteles podemos ver que se insultan unos a otros y se tratan despectivamente luego podemos ver cómo todos los carteles son muy extremistas el centro ha desaparecido y finalmente podemos ver los carteles que perpetúan la violencia”

Sujeto 05 “Sí, porque en los carteles se puede ver la descalificación política de un partido hacia otro como por ejemplo del bando nacional al republicano también se puede observar la violencia en los carteles de ambos bandos además de que los carteles representados son radicales tanto por la derecha como por la izquierda esto representaría la eliminación de un partido central”

Sujeto 06 “Si, ya que se muestra lo que sucede durante esta época en España por medio de estos carteles”

Sujeto 07 “Sí se puede verlas la evolución porque aunque los carteles iniciales fomentaban o pueden más bien un ataque verbal dirigido al contrario progresivamente aumentaron a llamar a la acción violenta”

Sujeto 08 “Los carteles reflejan a la perfección las distintas ideologías además que una imagen a veces le hace comprender algo mejor antes que un texto la escalera hace ver cómo progresivamente la sociedad se iba acercando más a la guerra civil”

Sujeto 09 “Sí se puede ver la escalera en cuanto a que los primeros carteles se limitan a atacar verbalmente al bando contrario mientras que los últimos apelan directamente a la lucha y la violencia a las armas esto es así porque conforme avanzaba el conflicto los carteles pacíficos no funcionaban no conseguían acabar con ningún bando y ni solucionar las diferencias por lo que la única vía del eliminar al contrario era usando la violencia”

Sujeto 10 “Para mí superar este conflicto entre republicanos y fascistas es posible ya que la principal diferencia entre ellos es el método para conseguir el objetivo, pero este objetivo es común que es ayudar a España a salir de la situación de estar en un constante crisis tanto económica como otros problemas, lo que no sé es cómo conseguir que lleguen a un acuerdo podemos establecer una serie de normas para sistemas satisfacer a cada bando pero puede causar los problemas que hemos tenido siempre que abusen del poder por lo tanto tampoco estoy tan segura de poder bajar de esta escalera”

Sujeto 11 “Se puede apreciar por ejemplo se puede ver la eliminación y descalificación política en las primeras imágenes mostrando a sus adversarios políticos transformándolos en monstruos también se aprecia la eliminación del centro pues no le hace ninguna referencia por último se ve la eliminación física y la violencia hacia el final cuando los carteles piden la toma de las armas para la lucha”

Sujeto 12 “En el arte del cartelismo podemos observar cómo los bandos se van polarizando y cómo usan los mismos calificativos para referirse al bando contrario ambos afirman que la ideología contraria es un monstruo que quiere destruir España y por ello es necesario una guerra civil”

Sujeto 13 “No es imposible de superar pero la sociedad necesita tiempo para olvidar pues las muertes siguen en la memoria de muchos y los familiares de los causantes son de las más ricas del país no ha habido justicia así que por lo menos que haya tiempo. sí que creo que el catolicismo fue uno de los mayores precursores de esta radicalización pues estuvieron durante casi 3 años utilizando todos sus recursos para conseguir aliados la monstrualización de las dos bandos fue clave para separar dos ideologías por completo”

Sujeto 14 “Si el cartelismo expresa en cada escalón de la prohibición en el que se encuentra la sociedad mediante los eslóganes que comienzan con un llamamiento a la rebelión contra el fascismo y hacia el final que incitan a la violencia y la guerra (bando republicano) también se aprecia en los personajes que aparecen retratados en un principio en los carteles del bando republicano no aparecen milicianos y conforme avanza en la escalera van apareciendo los milicianos y las armas en el bando nacional aparecen desde el principio las armas a violencia y los

milicianos esto indica cómo este bando desde un inicio no concebía otra opción que no fuera el último escalón de la polarización es decir la violencia y la eliminación física de su contrario”

Sujeto 15 “Los mandos están muy polarizados no se puede llegar a un punto medio los dos ideas no podían coexistir al mismo tiempo la violencia era la única manera de no solo la idea de desapareciese sino los que promueven desgraciadamente”

Sujeto 16 “En los carteles se puede ver que cada 1 de los escalones desde la polarización del país hasta la misma violencia”

Sujeto 17 “En blanco”

Sujeto 18 “La cartelera fue utilizada para polarizar dividir a la población de manera estricta el bando nacional representaba continuamente la violencia y la muerte en sus carteles incitando a la población desde el principio a poner en práctica dicha violencia en cambio el bando republicano comenzó con carteles relacionados con las reformas del bienio rojo educación reforma agraria aunque conforme se aceleraba el inicio del conflicto el grado de violencia comenzaba a aumentar en dichos carteles es decir el bando republicano fue subiendo la escalera paso a paso mientras que el nacional empezó directamente lo último mi respuesta es que si el arte a través de la cartelera estuvo presente en la segunda República utilizando para apelar la población y provocando su polarización”

Sujeto 19 “Sí a medida que va pasando el conflicto la sociedad se va radicalizando y con ello el arte del cartelismo en ambos bandos mediante los carteles extremizan sus posturas”

Sujeto 20 “Es bastante sencillo de percibir. la sociedad estaba dividida y cada cartel mostraba de la peor forma posible al enemigo desde un no pasarán hasta monstruos asesinando, demostrando la maldad y la violencia del bando contrario al final estos carteles eran propaganda para atraer gente y demostrar que su bando era el correcto”

Sujeto 21 “Primero a parte del bando republicano del nacional habrá más ideologías las cuales fueron siendo eliminadas al radicarse los dos bandos principales como no escuchaban unos a otros y cada 1 pensaba que lo siguiera lo bueno y además no valía sí acabó por utilizar la violencia física todo esto provocó el inicio de la guerra civil”

Sujeto 22 “Yo creo que en mucho tiempo se podrá superar, pero mientras existan pueblos de izquierdas y derecha no se supera. Se puede ver como la separación y la violencia entre los bandos se va creando”

Sujeto 23 “Nada es imposible de superar”

Sujeto 24 “Nada es imposible de superar”

Sujeto 25 “Nada es imposible de superar”

Sujeto 26 “Sí que resulta imposible sí porque con el tiempo todo fue tomando más violencia”

Sujeto 27 “Por partes y por parte no sí ya que a poco se va viendo cómo va avanzando hasta que se pone fin”

Sujeto 28 “Veo el mensaje que quieren comunicar y las ideas que quieren meter a la gente”

Sujeto 29 “Si se ve bien en los carteles”

Sujeto 30 “Sí al ver que los carteles en un momento eran culturales y conforme se iba radicalizando eran más agresivos y fomentaban el odio al otro bando”

Sujeto 31 “Sí”

Sujeto 32 “Yo creo que con mucho tiempo se podrá superar pero mientras sigan existiendo partidos de izquierda y derecha nunca se podría superar por eso se puede ver poco a poco como la separación y la violencia entre los bandos se va creando”

Sujeto 33 “Yo creo que no es imposible de superar si nos lo tomamos con calma se puede ver porque la escalera que recorre España va poco a poco como la propia escalera indica que así sea”

Sujeto 34 “Sí se puede superar”

Sujeto 35 “Sí se puede superar y no veo nada”

Sujeto 36 “No y no”

Sujeto 37 “No en el nacionalismo empezaron mostrando al enemigo como malo y después pedían votaciones para sus partidos al final acabaron pidiendo cosas o gente para ir a la guerra”

Sujeto 38 “Sí cada vez era más agresivos y extremistas”

Sujeto 39 “Si ambos bandos fueron cambiando sus eslóganes poco a poco según transcurría la guerra es imposible de superar por muchos años que pasen”

Sujeto 40 “Sí se puede superar si debido a que ambos bandos fueron cambiando sus eslóganes poco a poco para cómo iba transcurriendo la guerra”

Sujeto 41 “No es imposible de superar no soy capaz”

Sujeto 42 “Si es posible debido a que ambos bandos fueron cambiando sus eslóganes poco a poco por cómo iba transcurriendo la guerra”

Sujeto 43 “El bando republicano empezó con carteles menos agresivos y poco a poco fue cada vez más agresivo por lo que se nota más el cambio en el bando nacional ya desde un primer momento tiene carteles violentos”

Sujeto 44 “Sí veo bastante claro el mensaje que quiere transmitir cada 1 de ellos a los que quieren llegar”

Sujeto 45 “Al principio eran culturales y mostraban ideas qué demostraban y conforme se iban radicalizando los carteles van siendo más agresivos fomentando el odio hacia el bando contrario”

Sujeto 46 “Sí sobre todo en el bando republicano que empezó con carteles menos agresivos”

Sujeto 47 “Siempre existirá gente que piense como los nacionalistas y viceversa”

Sujeto 48 “En los carteles republicanos se nota más la escalera que recorrió España ya que al principio los carteles son más pacíficos y se van volviendo cada vez más violentos y los nacionales tienen carteles que exaltan la violencia”

8.4. Tablas categorización 1

Pregunta 1	Conservadurismo	Religiosidad y Nacionalismo	Fascismo y Autoritarismo	Intolerancia	Oposición al progreso	Llamados a la violencia	Descripción negativa	Progresismo y reforma	Critica política y económica	Valoración de la educación	Igualdad e inclusividad	Oposición a la tradición	Enfoque defensivo	Descripción negativa
1	x		x	x					x			x		
2						x								x
3			x											x
4			x			x								x
5					x							x		x
6			x			x								x
7	x		x			x						x		x
8						x								x
9				x		x								x
10			x	x		x								x
11	x		x			x								x
12			x			x			x					x
13			x	x		x			x			x		x
14			x			x	x							x
15			x	x		x	x		x			x		x
16			x		x									
17			x			x								x
18			x			x						x		x
19						x	x							x
20			x			x						x		x
21	x	x	x			x						x		x
22			x			x	x		x			x		
23							x							x
24							x							x
25							x							x
26			x			x	x		x			x		x
27			x			x	x							x
28			x			x	x							x
29			x			x	x		x					x
30				x			x		x					x
31			x			x	x		x					x
32			x			x	x		x					x
33			x	x		x	x		x					
34														x










3	x					x	
4	x					x	
5	x					x	
6							
7		x					
8	x					x	
9	x					x	
10	x					x	
11							
12							
13	x	x			x	x	x
14	x	x				x	
15	x					x	
16							
17							
18	x				x	x	
19	x	x	x			x	
20					x		x
21	x					x	
22							
23	x					x	
24	x					x	
25	x					x	
26							
27							
28	x	x				x	
29	x	x					
30							
31					x		
32	x	x				x	
33							x
34							
35					x		
36	x				x		
37					x		
38	x					x	
39		x					
40	x					x	
41					x		
42	x					x	
43	x				x	x	
44							
45	x					x	

46														
47														
48			x							x				
	0	24	9	1	0	8	4	0	23	0	0	0	0	4
	0,0%	50,0%	18,8%	2,1%	0,0%	16,7%	8,3%	0,0%	47,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%

Pregunta 5	Conservadurismo	Religiosidad Y Nacionalismo	Fascismo Y Autoritarismo	Intolerancia	Oposicion al progreso	Llamados a la violencia	Descripción negativa	Progresismo Y reforma	Critica política Y económica	Valoración de la educación	Igualdad e inclusividad	Oposición a la tradición	Enfoque defensivo	Descripción negativa
1						x				x				
2		x							x					
3		x							x					
4		x							x					
5		x				x			x					
6														
7		x							x					
8		x							x					
9		x							x					
10		x	x			x			x	x				
11		x							x					
12		x							x					
13		x	x				x		x					x
14		x	x			x			x	x				
15		x							x					
16														
17														
18		x	x			x			x	x				
19		x							x					
20		x					x		x					x
21		x	x	x		x			x					
22		x							x					
23														
24														
25														
26						x								
27														
28														
29														
30						x				x				
31														

32	x				x			x	x					
33														
34														
35														
36														
37	x				x									
38	x							x						
39	x							x						
40	x							x						
41														
42	x							x						
43					x						x			
44														
45					x						x			
46											x			
47								x						
48	x				x			x	x					
	0	25	5	1	0	13	2	0	25	10	0	0	0	2
		52,1	10,4			27,1			52,1	20,8				
	0,0%	%	%	2,1%	0,0%	%	4,2%	0,0%	%	%	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%

8.5. Tablas categorización 2

LEYENDA	
	Evolución progresiva multifacetica
	Observación multifase
	Intensificación progresiva (Escalada ideológica)
	Intensificación progresiva (Amplificación conflictiva)
	Transición inmediata (Descalificación politica)
	Transición inmediata (Marginación de la modetración)
	Transición inmediata (Erradicación extrema)
	Nulo
	En blanco

Pregunta 1

Sujetos	Categoría	Subcategoría
01	Cat. 2	Descalificación
02	Cat. 4	Observación
03	Cat. 2	Descalificación
04	Cat. 4	Observación
05	Cat. 2	Descalificación
06	Cat. 2	Descalificación
07	Cat. 2	Descalificación
08	Cat. 4	Observación
09	Cat. 4	Observación
10	Cat. 5	Evolución
11	Cat. 2	Descalificación
12	Cat. 2	Descalificación
13	Cat. 5	Evolución
14	Cat. 2	Descalificación
15	Cat. 2	Descalificación
16	Cat. 2	Descalificación
17	Cat. 2	Descalificación
18	Cat. 2	Descalificación
19	Cat. 2	Descalificación
20	Cat. 4	Observación
21	Cat. 2	Descalificación
22	Cat. 2	Descalificación
23	Cat. 2	Descalificación
24	Cat. 2	Descalificación
25	Cat. 2	Descalificación
26	Cat. 2	Descalificación
27	Cat. 2	Descalificación
28	Cat. 2	Descalificación
29	Cat. 2	Descalificación
30	Cat. 2	Descalificación
31	Cat. 2	Descalificación
32	Cat. 2	Descalificación
33	Cat. 2	Descalificación
34	Cat. 2	Descalificación
35	Cat. 2	Descalificación
36	Cat. 2	Descalificación
37	Cat. 4	Observación
38	Cat. 2	Descalificación

39	Cat. 2	Descalificación
40	Cat. 2	Descalificación
41	Cat. 2	Descalificación
42	Cat. 2	Descalificación
43	Cat. 2	Descalificación
44	Cat. 2	Descalificación
45	Cat. 2	Descalificación
46	Cat. 2	Descalificación
47	Cat. 2	Descalificación
48	Cat. 2	Descalificación

Pregunta 2		
Sujetos	Categoría	Subcategoría
01	Cat. 3	Escalada
02	Cat. 3	Escalada
03	Cat. 4	Observación
04	Cat. 4	Observación
05	Cat. 4	Observación
06	Cat. 3	Escalada
07	Cat. 4	Observación
08	Cat. 3	Escalada
09	Cat. 4	Observación
10	Cat. 4	Observación
11	Cat. 4	Observación
12	Cat. 4	Observación
13	Cat. 4	Observación
14	Cat. 3	Escalada
15	Cat. 3	Escalada
16	Cat. 3	Escalada
17	Cat. 3	Escalada
18	Cat. 3	Escalada
19	Cat. 3	Escalada
20	Cat. 3	Escalada
21	Cat. 4	Observación
22	Cat. 3	Escalada
23	Cat. 4	Observación
24	Cat. 4	Observación
25	Cat. 4	Observación

26	Cat. 3	Escalada
27	Cat. 3	Escalada
28	Cat. 3	Escalada
29	Cat. 3	Escalada
30	Cat. 4	Observación
31	Cat. 3	Escalada
32	Cat. 4	Observación
33	Cat. 4	Observación
34	Cat.3	Escalada
35	Cat. 3	Escalada
36	Cat. 3	Escalada
37	Cat. 4	Observación
38	Cat. 3	Escalada
39	Cat. 3	Escalada
40	Cat. 3	Escalada
41	Cat. 3	Escalada
42	Cat. 3	Escalada
43	Cat. 3	Escalada
44	Cat. 4	Observación
45	Cat. 0	En Blanco
46	Cat. 0	En Blanco
47	Cat. 0	En Blanco
48	Cat. 3	Escalada
Pregunta 3		
Sujetos	Categoría	Subcategoría
01	Cat. 4	Observación
02	Cat. 3	Escalada
03	Cat. 4	Observación
04	Cat. 3	Escalada
05	Cat. 5	Evolución
06	Cat. 5	Evolución
07	Cat. 0	En Blanco
08	Cat. 4	Observación
09	Cat. 3	Escalada
10	Cat. 3	Escalada
11	Cat. 3	Escalada
12	Cat. 3	Amplificación
13	Cat. 5	Evolución
14	Cat. 5	Evolución

15	Cat. 5	Evolución
16	Cat. 2	Marginación
17	Cat. 3	Escalada
18	Cat. 5	Evolución
19	Cat. 3	Escalada
20	Cat. 2	Erradicación
21	Cat. 5	Evolución
22	Cat. 3	Escalada
23	Cat. 4	Observación
24	Cat. 4	Observación
25	Cat. 4	Observación
26	Cat. 3	Escalada
27	Cat. 1	Nulo
28	Cat. 3	Escalada
29	Cat. 4	Observación
30	Cat. 4	Observación
31	Cat. 4	Observación
32	Cat. 3	Escalada
33	Cat. 3	Escalada
34	Cat. 1	Nulo
35	Cat. 4	Observación
36	Cat. 3	Escalada
37	Cat. 4	Observación
38	Cat. 3	Escalada
39	Cat. 3	Escalada
40	Cat. 4	Observación
41	Cat. 3	Escalada
42	Cat. 3	Escalada
43	Cat. 3	Escalada
44	Cat. 3	Escalada
45	Cat. 3	Escalada
46	Cat. 1	Nulo
47	Cat. 0	En Blanco
48	Cat. 4	Observación

Pregunta 5		
Sujetos	Categoría	Subcategoría
01	Cat. 4	Observación

02	Cat. 5	Evolución
03	Cat. 5	Evolución
04	Cat. 5	Evolución
05	Cat. 5	Evolución
06	Cat. 1	Nulo
07	Cat. 5	Evolución
08	Cat. 4	Observación
09	Cat. 5	Evolución
10	Cat. 1	Nulo
11	Cat. 5	Evolución
12	Cat. 5	Evolución
13	Cat. 4	Observación
14	Cat. 5	Evolución
15	Cat. 5	Evolución
16	Cat. 4	Observación
17	Cat. 0	En Blanco
18	Cat. 5	Evolución
19	Cat. 4	Observación
20	Cat. 5	Evolución
21	Cat. 5	Evolución
22	Cat. 3	Escalada
23	Cat. 1	Nulo
24	Cat. 1	Nulo
25	Cat. 1	Nulo
26	Cat. 3	Amplificación
27	Cat. 3	Escalada
28	Cat. 1	Nulo
29	Cat. 1	Nulo
30	Cat. 4	Observación
31	Cat. 1	Nulo
32	Cat. 3	Escalada
33	Cat. 1	Nulo
34	Cat. 1	Nulo
35	Cat. 1	Nulo
36	Cat. 1	Nulo
37	Cat. 4	Observación
38	Cat. 3	Amplificación
39	Cat. 2	Descalificación
40	Cat. 2	Descalificación

41	Cat. 1	Nulo
42	Cat. 2	Descalificación
43	Cat. 4	Observación
44	Cat. 1	Nulo
45	Cat. 4	Observación
46	Cat. 3	Amplificación
47	Cat. 3	Escalada
48	Cat. 4	Observación

Pregunta 1						
Sujetos	Categoría					
	0	1	2	3	4	5
01						
02						
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						

27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						
48						

Pregunta 2						
Sujetos	Categoría					
	0	1	2	3	4	5
01						
02						
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						

13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						
48						

Pregunta 3

Sujetos	Categoría					
	0	1	2	3	4	5
01						
02						
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						

38						
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						
48						

Pregunta 5						
Sujetos	Categoría					
	0	1	2	3	4	5
01						
02						
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						

24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						
48						