

Trabajo Fin de Máster

Memoria final. Reflexiones de un futuro profesor

Final report. Reflections of a future teacher

Autor

Sergio Lite Menal

Director

Sergio Sánchez Martínez

Facultad de Educación

2015/2016



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Contenido

1 – Introducción.....	3
1.1 – La profesión docente en la actualidad.....	3
1.2 – El profesorado de Ciencias Sociales	5
2 – Justificación de la selección de actividades.....	11
2.1 – Actividades didácticas realizadas	12
3 – Reflexión crítica sobre las relaciones entre las actividades.....	19
4 – Conclusiones y propuestas de futuro	24
5 – Bibliografía.....	31
6 – Anexos.....	33
6.1 – Anexo I: Unidad didáctica: La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa (1914-1939)	33
6.2 – Anexo II: Proyecto de evaluación e innovación docente basado en el aprendizaje por conceptos. El aprendizaje del concepto de “guerra total”	62

1 - Introducción

1.1 - La profesión docente en la actualidad

La educación en la actualidad es concebida como una parte importante de la sociedad, que debe ser atendida y tenida en cuenta al servir como moldeadora de las futuras generaciones. En numerosos países se ve a la educación como el elemento que asegura el futuro de una sociedad, un futuro marcado por el desarrollo y el progreso gracias a la existencia de un buen sistema educativo. Dentro de la educación encontramos el papel relevante de los profesores, es decir, de la profesión docente, aquellas personas encargadas de formar a esas nuevas generaciones que, en años venideros, recogerán el testigo y liderarán la sociedad.

La educación, al ser parte integrante de la sociedad, también está sometida a los continuos cambios que la afectan, cambios que cada vez se producen a un ritmo más acelerado. Si tenemos en cuenta las afirmaciones del *Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar* del MECD (2015), en él podemos observar cómo se precisan una serie de cambios en el sistema educativo español para poder adaptarse a las nuevas situaciones sociales. Estos cambios se integran en un movimiento a nivel internacional de reformas educativas que, precisamente, está respondiendo a esa situación de variaciones y transformaciones sociales. Siguiendo con este documento, la escuela española debería cambiar para mejorar su calidad actual, caracterizada por la alta tasa de abandono escolar, las pobres evaluaciones a nivel internacional, la carencia de una Formación Profesional de prestigio, la falta de calidad de la enseñanza bilingüe y la desconexión entre escuela y mundo laboral. La escuela también debe cambiar para acomodarse a un mundo acelerado y participar en una sociedad en permanente mutación, reafirmando así el hecho de que la educación también se ve afectada por los rápidos cambios sociales que se están dando en la actualidad. Además, la escuela debe favorecer el acceso a un mundo laboral con nuevas exigencias y, por último, debe ser consciente de su responsabilidad ética¹.

¹ Estos cambios son propuestos por el *Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar*, publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en diciembre del año 2015, por lo que debemos acercarnos a estas propuestas siempre con cautela al haber sido elaboradas desde el poder político.

Si el objetivo principal es la consecución de un sistema educativo de calidad que permita formar a las futuras generaciones y construir una sociedad moderna, tolerante y desarrollada, también se debe de tener un cuerpo de docentes bien preparado, puesto que serán los profesores los encargados de formar a esas personas. Atendiendo a las ideas de Patricia G. Avery (2010, pp. 338-339) los programas de educación del profesorado deberían de contar con tres características principales: la coherencia, las conexiones entre teoría y práctica, y el establecimiento de relaciones de colaboración. De esta manera se conseguiría contar con una formación docente coherente, enfocada a la práctica (pero sin olvidar su relación con los aspectos teóricos) y donde existiera una colaboración entre escuela y universidad.

Según esta misma autora (2010, p. 339), los nuevos profesores están recurriendo a sus experiencias pasadas como alumnos, es decir, cuando eran meros observadores de la labor docente, para impartir clase. El peligro de esta situación es que las mismas prácticas van pasando de un profesor a otro, y si esto continuara así cada nuevo aspirante a docente repetiría la misma forma de impartir clase que los profesores que haya tenido, cerrando la puerta así a la innovación docente y a la aplicación de nuevas metodologías para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Y es que Patricia G. Avery (2010, pp. 340-352) establece que hay que ayudar a los estudiantes a profesores a desarrollar un sentido del propósito para su enseñanza, que vean que su finalidad a la hora de convertirse en docentes se origina en la vida democrática al ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades políticas y sociales para que se involucren en la formación de su sociedad. De esta manera los futuros docentes cumplirán con dos objetivos esenciales: lograrán establecer una serie de objetivos que cumplir cuando ejerzan la enseñanza, dándole un sentido a la labor docente que lleven a cabo, y contribuirán a concienciar a las nuevas generaciones para que se comprometan en la construcción de la sociedad del futuro, además de hacerles ver que serán los protagonistas. De esta manera se podría conseguir una mejora en el sistema educativo a partir de la intervención en la formación del profesorado, estableciéndose la relación de que a mayor preparación del profesorado, mejor formados estarán los estudiantes y, como consecuencia, mayor será su nivel de implicación en la sociedad. Se establece, entonces, que la formación del profesorado es un engranaje clave para el buen funcionamiento de un sistema educativo.

Otro aspecto clave para comprender la situación de la profesión docente en la actualidad tiene que ver con la legislación educativa vigente. Los últimos años han sido testigos de una sucesión de leyes educativas desde la LOGSE (1990), encontrándonos con la LOCE (2002), que nunca llegó a entrar en vigor al no contar con el consenso político suficiente, la LOE (2006) y la LOMCE (2013).

Estas últimas leyes educativas han mostrado las pretensiones del poder político por monopolizar el control de la educación en España, y en ellas no se ha contado con la colaboración de los diversos agentes educativos y, en especial, con el profesorado. Esta legislación sí que establece una serie de principios pedagógicos que deberán guiar la labor docente del profesorado, como podemos observar en el artículo 26 del capítulo III de la LOMCE referido a los principios pedagógicos que se establecen para la Educación Secundaria Obligatoria². Asimismo, en los currículos de las diferentes etapas educativas también se establecen unos principios metodológicos generales para cada etapa y unos principios metodológicos concretos para cada asignatura. De esta manera se constata que la labor docente del profesorado se encuentra encorsetada a través de estas leyes y los principios pedagógicos y metodológicos que establecen, más aún si se tiene en cuenta que el profesorado no ha participado en la elaboración de estos principios.

1.2 - El profesorado de Ciencias Sociales

Centrándonos ahora en el profesorado de Ciencias Sociales y su situación en la actualidad, Patricia G. Avery (2010, pp. 340-341) establece que existe una falta de preparación adecuada de los profesores de Ciencias Sociales de secundaria, y relaciona esta falta de formación con las carencias existentes en los programas actuales de formación del profesorado.

Pero dejando de lado la relación entre formación y carencia de esta última, no podemos tratar este tema sin hablar del papel que la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene en la formación del profesorado específico de esta disciplina. Si tenemos en cuenta

² En estos principios pedagógicos se establecen la adquisición y desarrollo de competencias básicas, el fomento de la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas, la promoción de las medidas necesarias para la tutoría personal y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, así como la atención a los alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración, los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras y castellana o las medidas de flexibilización y alternativas metodológicas de la enseñanza para el alumnado con discapacidad.

las ideas que Joan Pagès nos aporta sobre esta relación (2000, pp. 33-35), este autor establece que la Didáctica de las Ciencias Sociales, gracias a la institucionalización de la Didáctica, así como la formación del profesorado, ha permitido la consolidación de la Didáctica de las Ciencias Sociales como un pilar fundamental de la formación del profesorado de Ciencias Sociales.

Las didácticas específicas, surgidas para evitar el fracaso escolar, crearon nuevos ámbitos en el campo educativo y en la formación del profesorado y, más concretamente, la Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Enseñar a enseñar Ciencias Sociales es la principal función de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que ocupa un lugar central ubicado entre el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales.

Pero este planteamiento teórico acerca de la Didáctica de las Ciencias Sociales y su relación con la formación del profesorado parece no estar trasladándose a la práctica, ya que J. Pagès (2000, p. 41) afirma que debe establecerse un currículum cuya finalidad sea preparar al profesorado para ejercer su profesión disponiendo de aquellos conocimientos que lo conviertan en un profesional en el mundo de la práctica. Pero a pesar de estos problemas, Pagès (2000, p. 43) establece que se ha conseguido poner a debate todos y cada uno de los aspectos esenciales de la formación en la Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado y se ha avanzado en la constitución de un campo de problemas que ha ido permitiendo fijar los contenidos de los distintos programas de formación y dar respuestas a los problemas de la práctica de la enseñanza. En conclusión, Pagès (2000, p. 36) afirma que la Didáctica de las Ciencias Sociales proyecta los conocimientos que se obtienen del análisis de la práctica para enseñar el oficio de enseñar, por lo que la Didáctica de las Ciencias Sociales se convierte así en un elemento principal e importante de la formación del profesorado del ámbito social, necesario para transformar los conocimientos teóricos de la formación en actitudes prácticas que se pueden implementar en el ámbito del aula con los estudiantes.

Para José María Rozada es importante tener un buen conocimiento de la materia que se está enseñando, así como saber qué función tienen esos conocimientos en el profesor y los alumnos:

Para enseñar es necesario saber, pero también saber cómo se sabe y por qué se sabe de este modo, así como desvelar también la funcionalidad que dichos saberes han tenido para el profesor y puedan tener para la formación de individuos críticos; es necesario ponerse también en el lugar de los alumnos e intentar comprender su mundo con el fin de buscarle significado y sentido al conocimiento escolar; y es necesario adquirir la capacidad de “tejer” y “destejer” ese conocimiento en presencia de los alumnos y en diálogo con ellos (José María Rozada, 1999, p. 55).

De esta manera Rozada establece la conexión no sólo entre la importancia de que el profesor domine los conocimientos que va a transmitir, sino que también debe existir una funcionalidad en esos conocimientos tanto para el profesor como para el alumno. Para este último el conocimiento debe servirle en su educación y en el mundo en el que vive, mientras que para el profesor esa funcionalidad se traduce en que los conocimientos que transmite deben tener un sentido y valer para la formación del alumnado. Y es la Didáctica de las Ciencias Sociales la encargada de establecer esa funcionalidad al enseñar al profesorado de Ciencias Sociales lo que se debe enseñar en las diferentes asignaturas que se imparten dentro de este ámbito.

Continuando con la relación entre el profesorado de Ciencias Sociales, la Didáctica de este ámbito y la labor docente de este colectivo de profesores, Jesús Estepa y Consuelo Domínguez (1999, p. 87) establecen que el profesorado debe ser el encargado de elaborar el currículum educativo, pero que no se siente preparado ni motivado para realizar esta tarea, entendiendo el currículum como una herramienta para cambiar las prácticas educativas. Si seguimos las ideas de Thornton (1990) referentes al currículum educativo, este autor establece que los objetivos oficiales del currículum y la práctica son con frecuencia dos mundos diferentes. Pone en duda que los nuevos currículos y materiales de instrucción den como resultado una mejora generalizada de la enseñanza y el aprendizaje. Thornton está estableciendo aquí esa dicotomía entre profesorado y currículum, entendiéndose como dos mundos diferentes cuando deberían de ir unidos. Por un lado estaría el currículum educativo, elaborado desde las administraciones públicas, y por el otro encontraríamos al profesorado, el cual mantendría el currículum como referencia a seguir durante su labor docente pero que, en definitiva, sólo “se sigue si se puede”³. Siguiendo con las ideas de Jesús Estepa y

³ Esta expresión haría referencia al hecho de que, en el caso de las Ciencias Sociales, los temarios son tan extensos que en numerosas ocasiones no se pueden abarcar a lo largo de un curso académico, por lo que el profesor es el que finalmente selecciona qué contenidos se van a tratar de todos los que se concretan en

Consuelo Domínguez (1999, pp. 88-89), estos dos autores establecerían que el currículum educativo tendría una especial relevancia como eje vertebrador de las reformas educativas al ser, en efecto, las guías de referencia para la labor docente de los profesores, y tendrían todavía más relevancia de ser estos mismos profesores los que redactaran y elaboraran estos mismos currículos educativos que luego fueran a desarrollar y poner en práctica durante las clases con los estudiantes.

También que se ha concedido un excesivo peso al currículum por la administración educativa en el cambio de la práctica profesional de la enseñanza, en sintonía con las ideas de César Coll y Rafael Porlán (1998, pp. 5-29) donde manifiestan una crítica a la ausencia de la participación del profesorado en las etapas determinantes del proceso de reforma del sistema educativo. Sin los profesores se puede cambiar la ley, pero no la escuela.

Estos dos mismos autores, refiriéndose a la Didáctica de las Ciencias Sociales, establecen que esta debe tratar de valorar qué currículum de Ciencias Sociales puede contribuir de forma más eficaz al desarrollo del conocimiento social del alumnado y al desarrollo profesional del profesorado (1999, pp. 89-91). Las propuestas que realice la Didáctica de las Ciencias Sociales sobre el diseño y desarrollo del currículum no redundarán en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del conocimiento social si no van acompañadas de nuevas propuestas que mejoren la formación inicial y permanente del profesorado. Nuevamente encontramos esa relación entre la labor docente y la necesidad de una buena formación del profesorado. Además, existe un abismo entre el diseño y el desarrollo del currículum:

La razón oficial de los estudios sociales es educar a ciudadanos que piensen y sean humanitarios. Sin embargo, la práctica de muchos profesores sugiere una definición de la materia que no va más allá de la mera transmisión de información derivada de la historia, la geografía y las ciencias sociales, para fines de socialización según la escuela existente y las normas sociales (Jesús Estepa y Consuelo Domínguez, 1999, p. 89).

Estepa y Domínguez continúan argumentando que en España, si la situación no cambia, se puede producir la denominada “paradoja italiana”, que muestra cómo en un país avanzado como Italia la institución escolar no ha cambiado nada porque se ha

el currículum educativo. También hace referencia a que las disposiciones metodológicas o de evaluación que se establecen en el currículum educativo pueden ser seguidas o no por los profesores, quedando el currículum como una simple guía que los profesores pueden seguir o no.

dejado completamente al margen del proceso de transformación a los profesores. Si atendemos a las ideas de Javier Merchán (1998, pp. 25-35), un currículum flexible no es suficiente para garantizar por sí sólo la adecuación del currículum ya que, en última instancia, ello requiere una mayor implicación del profesorado. Por tanto, es necesaria la participación del profesorado en la elaboración del currículum educativo. Finalmente, Estepa y Domínguez argumentan que la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene como objeto epistemológico los procesos de enseñanza y aprendizaje del contenido propio de las disciplinas sociales. El currículum tiene un papel vertebrador en tales procesos, pero el profesor es una pieza fundamental en el desarrollo y mejora de tales procesos. El problema es definir qué conocimiento profesional debe tener este profesor para lograr esa mejora, qué papel cabe a la didáctica específica para facilitarla y cómo podemos contribuir a su desarrollo profesional. Para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario tener un enfoque sistémico porque son muchas las variables que inciden y muy complejos los procesos que se desarrollan, pero en todo caso, la formación del profesorado es una clave fundamental que en ningún caso puede minimizarse.

Una vez vistas y analizadas las argumentaciones de diferentes autores acerca de la profesión docente en la actualidad, se puede establecer la importancia de la formación del profesorado, una formación acorde a las nuevas necesidades que la sociedad plantea al mundo educativo y que debe preparar a los docentes del futuro no sólo con una base teórica firme, sino también con una experiencia práctica que se aleje de la que vieron cuando fueron alumnos para, de esta manera, introducir la innovación docente en las aulas. Para ello es importante la aportación que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se hace a la labor docente y, en especial, a la formación del profesorado de este ámbito. También se debe tener en cuenta el papel que juega la legislación educativa y el currículum educativo en la labor docente, ya que ambas van a influir en gran medida en la práctica docente, a pesar de que en el aula sea el profesor quien finalmente determine qué y cómo se va a enseñar. Estos autores han puesto especial énfasis en el hecho de que los profesores deben ser los encargados de elaborar el currículum educativo y, además, deberían de tener un papel más relevante a la hora de realizar reformas educativas.

La práctica demuestra que parte de estas afirmaciones son ciertas, puesto que no sólo es necesaria una base teórica sino también una experiencia práctica que permita al

futuro docente saber a lo que va a enfrentarse a lo largo de su carrera profesional como profesor. Además, la práctica le permitirá aplicar todo aquello que ha ido aprendiendo y asimilando en la teoría y comprobar cuál es la mejor metodología para aplicar durante el desarrollo de las sesiones de clase. Además, la Didáctica de las Ciencias Sociales permite al futuro docente conocer las diferentes técnicas y desarrollo de actividades de la disciplina social, por lo que le será mucho más fácil la elaboración y puesta en práctica de diversas actividades que ayuden a los estudiantes a aprender y comprender las diferentes disciplinas del ámbito social. Por último, en lo referente a la legislación, la práctica demuestra también que las prácticas docentes se encuentran encorsetadas por las leyes educativas y el currículum educativo a un nivel más general, pero a nivel de aula es el profesor el que tiene la última palabra sobre cómo se van a aplicar las disposiciones que le marca la ley y el currículum.

Una vez implementado este marco teórico como introducción al trabajo, antes de pasar a desarrollar el siguiente apartado es importante recalcar qué relación tiene esta introducción con los demás puntos. Si se ha hecho especial énfasis en la formación del profesorado es porque en muchas ocasiones durante las prácticas desarrolladas en colegios concertados e institutos este año los profesores-tutores han incidido en gran medida en el hecho de que ellos y ellas no tuvieron la oportunidad de disponer de, como en nuestro caso, un Máster específico donde se forma a los alumnos para poder ser profesores en el futuro, ni siquiera de unas prácticas en las que poder desenvolverse y comenzar a ver en lo que va a consistir su futuro trabajo.

Tampoco debe olvidarse de este marco teórico que el profesor no es sólo un mero transmisor de conocimientos. Su labor va más allá que la de limitarse a explicar un tema tras otro en clase. Los profesores trabajamos con personas, con seres humanos que se encuentran pasando una etapa de sus vidas de gran importancia como es la adolescencia, y en numerosas ocasiones nos constituimos en referencias para ellos. Es por este motivo que nuestra labor, además de la de transmitir conocimientos de la mejor manera posible, también cuenta con un importante componente de educador. La convivencia en el aula, el día a día, los posibles conflictos que puedan surgir tanto con los alumnos como con sus familias, etc., son parte integrante de la labor docente. Y el Máster y sus prácticas nos han permitido ver esa labor de profesor educador, algo que,

como se ha apuntado antes, nuestros profesores-tutores o aquellos que nos impartieron clase cuando éramos más jóvenes no tuvieron la oportunidad de hacer⁴.

2 – Justificación de la selección de actividades

La unidad didáctica que se tuvo que realizar en las sesiones correspondientes del Practicum II se centró en la explicación de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa para una clase de 4º de ESO en el IES Ramón Pignatelli entre los días 14 de marzo y 29 de abril de 2016. Se eligió esta unidad didáctica por el hecho de que en esas fechas correspondía impartir esos contenidos. Dentro de esta unidad didáctica se puso en práctica también el proyecto de innovación docente correspondiente a la asignatura del Máster Evaluación e Innovación Docente, consistente en la realización de una práctica basada en el aprendizaje a través de conceptos, y eligiendo para ello el concepto de “guerra total”. Matizar que esta clase estaba integrada por dos grupos diferentes. Por un lado estaba el grupo de 4ºA2, integrado por los alumnos no bilingües del grupo de 4ºA (la asignatura de Ciencias Sociales en 4º de ESO se impartía en francés para el grupo bilingüe), y por otro lado el grupo de 4ºB, también no bilingüe, al que se le sumaba el primer grupo descrito para así conformar en 4º de ESO dos grupos de Ciencias Sociales: uno bilingüe y otro no bilingüe. Se dispuso de todo el periodo de prácticas para desarrollar la unidad didáctica y de dos sesiones completas para la puesta en práctica del proyecto de innovación, por lo que en un principio no se esperaba ningún tipo de problema a la hora de dar la clase y desarrollar las diferentes actividades propuestas en la unidad didáctica y en el proyecto de innovación ya que el tiempo era más que suficiente⁵.

Al encontrarse esta unidad didáctica inserta en la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de ESO se contaba con la ventaja de que, al impartirse Historia Contemporánea, se podía utilizar un mayor número de fuentes a la hora de planificar actividades. Es por este motivo que en la unidad didáctica que se planificó para este tema se incluyeron

⁴ Las características del profesor como educador aparecen reflejadas en la obra de Pedro Morales Vallejo, *Ser profesor, una mirada al alumno* y, más concretamente, en su capítulo llamado *El profesor educador*.

⁵ A pesar de contar con mucho más tiempo del que normalmente se dispone para impartir una unidad didáctica, después de las vacaciones de Semana Santa se comenzaron a perder sesiones debido a excursiones, sesiones de recuperación de temas anteriores, etc. que finalmente hicieron que se dispusiera de mucho menos tiempo del que se había planeado, por lo que se tuvo que remodelar la programación de las sesiones a mitad del desarrollo de la unidad didáctica. El proyecto de innovación docente continuó constando de dos sesiones para su realización.

numerosas actividades relacionadas con el comentario de fuentes primarias (para que así los alumnos se habituaran a trabajar con fuentes primarias y comenzaran a iniciarse y familiarizarse con el trabajo del historiador), el trabajo con imágenes y documentales y un pequeño trabajo de investigación. También se implementó el tratamiento de cartelería de propaganda, un intento de realizar un debate de historia contrafactual y, además, relacionado con el trabajo del Practicum III, una serie de actividades centradas en el trabajo por conceptos. Estas últimas reunieron todos los tipos de actividades, ya que se utilizó tratamiento de fuentes primarias, trabajo con imágenes y vídeos, además de debates e interacción con los alumnos. La planificación de estas actividades se realizó antes de la puesta en práctica de la unidad didáctica en clase, pero no todas se pudieron llevar a cabo o se desarrollaron como estaban planificadas de antemano debido a los problemas de horario que fueron surgiendo a lo largo del periodo de prácticas. Estas actividades didácticas estuvieron también ideadas para cumplir con la adquisición de competencias básicas que marca la LOE (Ley Orgánica 2/2002) y los principios metodológicos establecidos en la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón⁶.

2.1 - Actividades didácticas realizadas

A continuación se especificarán la selección de actividades que se planificaron durante el desarrollo de la unidad didáctica en el aula y del proyecto de innovación docente, independientemente de que pudieran realizarse o no o de que tuvieran que sufrir algún tipo de modificación con motivo de los problemas de horario anteriormente especificados. Las actividades relacionadas con el trabajo con fuentes primarias, principalmente con textos escritos, tenían el objetivo de que los alumnos se familiarizaran con el uso y tratamiento de fuentes primarias y comenzaran a trabajar con el método del historiador. Con estas actividades se adquieren competencias como la comunicación lingüística, la social y ciudadana, cultural y artística y aprender a

⁶ Hay que recalcar que en el IES Ramón Pignatelli no se ha aplicado totalmente la LOMCE, y en los cursos pares de Educación Secundaria Obligatoria todavía permanece vigente la LOE. Sólo los cursos impares funcionan con la nueva reforma educativa aprobada en el año 2013.

aprender. A través de textos referidos a la época de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa, los alumnos conseguían acceder al conocimiento histórico de la mano de sus protagonistas o testigos de los sucesos históricos que se iban viendo a lo largo del tema, de manera que la explicación de los diferentes acontecimientos importantes que jalonaron esta época histórica no quedaban como meros relatos o explicaciones del profesor, sino que los alumnos podían poner nombre y cara a los principales protagonistas, comprobaban que esos sucesos habían acontecido de verdad y que se había escrito sobre ellos no posteriormente, sino por personas que los habían vivido en primera persona. Los textos que más impactaron a los alumnos fueron todos aquellos relacionados con los testimonios de soldados que participaron en la Primera Guerra Mundial o los relacionados con el culto a la personalidad del líder soviético Stalin. Los primeros, al ser acompañados por la visualización de un documental sobre la guerra de trincheras, sirvieron para que los alumnos comprendieran en su totalidad cuál era la situación de los combatientes de aquel conflicto bélico y lograran establecer una conexión entre testimonios escritos y testimonios audiovisuales. Los alumnos también tuvieron que realizar una actividad didáctica centrada en la comparación entre dos textos donde se representaban los programas políticos del Gobierno Provisional surgido tras la Revolución rusa de febrero de 1917 y el partido bolchevique, para que de esta manera mostraran sus habilidades a la hora de comparar dos textos y que se familiarizaran con textos centrados en programas políticos. Gracias a esta actividad los alumnos comprendieron mucho mejor cuáles eran las diferencias políticas e ideológicas entre el gobierno provisional y los bolcheviques para, de esta manera, comprender también mejor el porqué de la Revolución Rusa de octubre de 1917.

Las actividades relacionadas con el tratamiento de imágenes fueron las que más interesaron a los alumnos, ya que suponían un tipo de actividad al que no estaban habituados en las clases de Ciencias Sociales. El objetivo de estas actividades era el de que los alumnos comprendieran que existían otro tipo de fuentes para tratar y comprender la historia, además de enseñar diversos temas de un modo más interactivo al hacer participar a los alumnos para que fueran ellos los que comentaran las imágenes y trataran de ofrecer una relación convincente entre las imágenes que estaban viendo y el suceso histórico que se estaba explicando.

Las competencias que se trabajaban con estas actividades eran la comunicación lingüística, la social y ciudadana, la cultural y artística y la de aprender a aprender.

Gracias a estas actividades con imágenes los alumnos se hacían partícipes de su propio proceso de aprendizaje, ya que como se ha especificado antes eran ellos quienes tenían que comprender los hechos históricos a través de la interpretación de las imágenes. La actividad con imágenes que más llamó la atención y entusiasmó a los alumnos, comprobado observando su alto nivel de participación e intervención, fue el comentario de diversos mapas caricaturizados de la Europa de 1914, previa al estallido de la Primera Guerra Mundial. Gracias a estas representaciones de la situación política europea prebélica pudieron observar cuál era la idea que los europeos de aquella época tenían sobre la situación política de ese momento concreto. Además, aprendieron a ver que estas representaciones se encontraban politizadas e influenciadas dependiendo del país de procedencia (no era igual un mapa hecho en Alemania, que otro realizado en Gran Bretaña o en la neutral Holanda).

También se llevó a cabo una actividad centrada en la visualización de un documental sobre la guerra de trincheras⁷, donde los alumnos pudieron ver cómo fue ese tipo de combates acontecidos en el frente occidental de la Primera Guerra Mundial y, lo que es más importante, pudieron observar testimonios audiovisuales de varios soldados que participaron en el conflicto y que fueron entrevistados para la realización del documental (completados con testimonios escritos de otros soldados que les fueron proporcionados a los alumnos para completar todavía más esta actividad). Una vez visualizado el documental (no se pudo ver completo por falta de tiempo) los alumnos procedieron a expresar sus opiniones y comentarios, pidiéndoles que hicieran énfasis en la relación entre lo que habían visto y el tema que se estaba dando. A su vez, también se proyectó el fragmento inicial de la película *Feliz Navidad* (2005) donde aparecen tres niños (uno francés, otro británico y, por último, uno alemán) recitando discursos nacionalistas en la escuela del año 1914. Con este fragmento de la película se pretendió mostrar el problema del nacionalismo como una de las causas profundas de la Primera Guerra Mundial y, una vez visualizado, los alumnos fueron los que comentaron qué era lo que habían visto y si podían establecer esa relación con el nacionalismo como causa del conflicto. Este fragmento de vídeo permitió a los alumnos comprender mucho mejor el tema del nacionalismo, ya que se había observado que no llegaban a comprenderlo bien con las explicaciones de clase. Estas actividades con proyecciones audiovisuales

⁷ El documental que se proyectó fue *La Primera Guerra Mundial en color: matanza en las trincheras* (capítulo 2), creado en el año 2003.

tenían el objetivo de ayudar a las explicaciones de clase y completarlas, además de que eran mucho más interesantes para los alumnos ya que captaban mejor su atención que las simples explicaciones. Las competencias trabajadas en estas actividades eran la comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana, la competencia cultural y artística y la competencia para aprender a aprender.

En cuanto al pequeño trabajo de investigación, este se preparó para que los alumnos investigaran sobre el papel de la mujer en la Primera Guerra Mundial. Los alumnos debían investigar sobre cuál había sido la situación de la mujer antes de la guerra, qué cambios había introducido en su papel social el conflicto y, por último, qué consecuencias para el futuro habían tenido esos cambios. Con esta actividad se pretendía comprobar cómo se desenvolvían los alumnos a la hora de buscar información fuera del libro de texto y cómo elaboraban un discurso escrito a partir de la información recogida. Además, también se comprobaría cuál era su capacidad de expresarse oralmente ya que varios alumnos tuvieron que explicar su trabajo al resto de sus compañeros de forma oral. Gracias a esta actividad se trabajaron competencias como la comunicación lingüística, el tratamiento de la información y competencia digital, la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal. Los resultados de este trabajo no fueron los esperados ya que muchos alumnos se limitaron a copiar la información que aparecía sobre este tema en el libro de texto o no fueron capaces de construir un discurso básico, aunque algunos de los trabajos sorprendieron por su buena elaboración y la labor de búsqueda realizada por sus autores.

En lo referente a la actividad relacionada con el tratamiento de la cartelería de propaganda, esta actividad se diseñó con el objetivo de que los alumnos comprendieran el uso político de la propaganda en la URSS de Stalin. A partir de la visualización de una serie de carteles propagandísticos que ensalzaban la figura de Stalin, los alumnos tuvieron que analizar cada uno de los carteles y, con este análisis, tratar de identificar los elementos más importantes y característicos del culto a la personalidad del régimen estalinista. Esta actividad volvió a contar con la intervención de gran parte de los alumnos, demostrando así que las actividades con imágenes, por lo menos en estos grupos, eran muy bien acogidas por los alumnos. Gracias a esta actividad los alumnos comprendieron que el uso de la propaganda política no es una práctica de la actualidad, sino que ya se utilizaba en las sociedades de masas de la primera mitad del siglo XX.

Además, también se les mostró cómo en la URSS de Stalin ya se producía la manipulación de fotografías en beneficio de la política, aclarándoles que la técnica del *photoshop* no es algo actual sino que ya en aquellos años se llevaban a cabo manipulaciones de fotografías. Esta actividad permitía a los alumnos trabajar competencias como la comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana, la competencia cultural y artística y la competencia para aprender a aprender.

Centrándonos en la actividad del debate de historia contrafactual, es preciso aclarar que esta actividad se planificó para ser desarrollada durante toda una sesión pero que, con motivo de los problemas de horario que fueron surgiendo a lo largo del periodo de prácticas su tiempo se redujo a los quince minutos finales de la antepenúltima sesión de la unidad didáctica. El objetivo de esta actividad era comprobar hasta qué nivel los alumnos eran capaces de pensar de una forma crítica y relacionar todos los conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica para plasmarlos en diferentes ideas, bien justificadas, de historia contrafactual. A los alumnos se les lanzó la pregunta de qué hubiera pasado de no producirse la Primera Guerra Mundial y en qué situación se encontraría Europa en la actualidad. Acertadamente, varios alumnos justificaron que de no haber estallado la guerra en el verano de 1914 hubiera estallado en otro momento posterior, aunque no se hubieran conocido cómo se habría desarrollado o cuál habría sido su resultado.

Otros alumnos argumentaron que si no se hubiera producido la Primera Guerra Mundial no habría habido Segunda Guerra Mundial tal y como la conocemos y que incluso alguno de los imperios multinacionales que se desintegraron tras la contienda aún habría continuado perviviendo en la actualidad. También algunos alumnos derivaron el debate a qué habría pasado si Alemania y las potencias centrales hubieran sido las vencedoras del conflicto, justificando varios de ellos que entonces se habría producido una hegemonía total de Alemania sobre el continente europeo o que incluso se habría producido una Segunda Guerra Mundial pero iniciada por los Aliados, resentidos por su derrota ante Alemania. En definitiva, esta actividad mostró que los alumnos habían interiorizado bastante bien los conocimientos del tema ya que supieron utilizarlos a la hora de imaginarse una historia alternativa y fueron capaces de justificar sus respuestas en la mayoría de los casos. Con esta actividad didáctica se pudieron trabajar competencias como la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana y la autonomía e iniciativa personal.

Por último, las actividades que se desarrollaron para el desarrollo del Practicum III (y también para la asignatura de Evaluación e innovación docente) supusieron una amalgama de las descritas anteriormente. El trabajo consistió en llevar a cabo un aprendizaje basado en conceptos, eligiendo para ello el concepto de “guerra total”. Como dentro del temario existía un apartado dedicado a este tema, se decidió de acuerdo con la tutora eliminar este contenido de la evaluación y sustituirlo por la actividad del Practicum III y la asignatura de Evaluación e innovación docente. Con el concepto de guerra total como eje director del proyecto, se prepararon una serie de actividades para que los alumnos, sin la explicación del profesor y solamente guiados por él, trataran de construir una red conceptual relacionada con este concepto y convertirse así en protagonistas de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Las actividades se centraron en la visualización de fragmentos de películas mediante los que se exponía a los alumnos la evolución de los conflictos bélicos, desde la guerra tradicional previa al siglo XX, pasando por el momento de la transición a la guerra total al comienzo de la Primera Guerra Mundial y finalizando con un concepto de conflicto bélico totalmente diferente al que habían visto en la guerra tradicional bien entrada ya la primera conflagración mundial. También se utilizaron comentarios de imágenes y textos para que pudieran comprender por ellos mismos el concepto de guerra total y trataran de establecer por sí solos la diferenciación entre una guerra tradicional y la guerra total característica del siglo XX. Por último se usó de cartelería de propaganda bélica de los diferentes países contendientes en la Primera Guerra Mundial para que los alumnos comprendieran que la guerra no quedaba estancada en los frentes de combate, sino que los gobiernos se implicaban y, a la vez, trataban de que la población civil y no combatiente participara en el conflicto.

Además, todas estas actividades estuvieron acompañadas del debate entre los propios alumnos, donde mostraban sus diferentes opiniones acerca de la adquisición de conocimiento del concepto de guerra total. Esta actividad fue muy bien acogida por los alumnos al ser una metodología que nunca habían visto, aunque se contó con la dificultad añadida de que las dos sesiones utilizadas para su desarrollo coincidieron con dos jornadas de huelga estudiantil, y no se pudo trasladar esta actividad a otros días por problemas de horarios, así que la actividad se desarrolló únicamente con trece de los veintiséis alumnos de los dos grupos.

Destacar, como apéndice a esta exposición de las actividades realizadas a lo largo de las sesiones del periodo de prácticas, que en la unidad didáctica se planificó realizar en la antepenúltima sesión (en esta sesión, como se ha apuntado antes, se llevó a cabo al final el debate de historia contrafactual, que se había planificado para la anterior sesión) un trivial con los alumnos divididos en diferentes grupos para llevar a cabo un repaso de los contenidos del tema de una manera más amena y divertida, pero los problemas de horarios hicieron imposible realizar esta actividad, por lo que finalmente se descartó su puesta en marcha aunque aparece reflejada en la unidad didáctica.

Finalmente, como conclusión, añadir que estas actividades se planificaron ya que se creía que servirían como complemento a las explicaciones que se dieran en clase sobre la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa y, en lo referente al proyecto de innovación, servirían para que los alumnos pudieran construir su propio concepto de guerra total sin la ayuda de las explicaciones del profesor. Propiciarían que los alumnos trabajaran con fuentes primarias y vieran que había numerosas formas para estudiar y comprender la historia que no sólo el libro de texto. Estas actividades provocaron una reacción positiva en los alumnos, aunque las relacionadas con el trabajo de textos no fueron de su agrado. Pero a pesar de ello todas las actividades cumplieron con su objetivo, hicieron que los alumnos se involucraran más en la dinámica de la clase y ampliaron sus conocimientos sobre la época histórica que estaban estudiando, además de facilitarles su comprensión.

Quizá como aspecto negativo se podría destacar que los problemas de horario surgidos después de las vacaciones de Semana Santa provocaron la modificación de algunas actividades o incluso la no realización de otras, como fue el caso del trivial que se iba a utilizar como repaso del temario. Pero estos problemas de horario no hacen sino mostrar que en la labor docente los profesores debemos contar con una buena capacidad de adaptación a las circunstancias que vayan surgiendo a lo largo del curso porque las aulas y el entorno que las rodea no son un ente inerte, sino que están llenas de vida. Esta necesidad de adaptarse a las situaciones hace que la labor docente se convierta en una profesión dinámica y qué mejor forma de observar y aprender de esta necesidad de adaptación y dinamismo que enfrentarse a esta situación la primera vez que se imparte clase.

3 – Reflexión crítica sobre las relaciones entre las actividades

Una vez expuestas y comentadas las diferentes actividades didácticas que se han desarrollado en la unidad didáctica y el proyecto de innovación docente, en este apartado se tratará de establecer cuál es la relación entre la unidad didáctica, las actividades desarrolladas en ella, es decir, porqué se eligieron esas actividades y no otras en relación con la unidad didáctica que se impartió durante el periodo de prácticas, y el proyecto de innovación docente en su conjunto.

Como ya se ha ido apuntando a lo largo de todo el punto anterior, la unidad didáctica se centraba en explicar los hechos más relevantes de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa, por lo que las actividades se idearon como un complemento a las explicaciones de clase o, en algunas ocasiones, como una ampliación de estas⁸. Además, también se trató de establecer relaciones entre las diferentes actividades, no sólo entre estas y los contenidos de la unidad didáctica, para hacer mucho más sencillo el desarrollo de una unidad didáctica que, en general, suele ser algo complicada para los alumnos.

Centrándonos en la parte inicial de la unidad didáctica, que trata sobre los antecedentes de la Primera Guerra Mundial y sus causas, las actividades se centraron en facilitar a los alumnos la visión de una Europa prebélica y sus características más importantes, así como que entendieran perfectamente las causas profundas e inmediatas del conflicto. Por este motivo se realizó con ellos comentarios de textos de autores de aquella época, autores que mostraban cuál era la situación del continente europeo o su opinión acerca de esta última. También se utilizaron fragmentos de periódicos para que los alumnos tuvieran constancia de cómo la prensa trataba los momentos previos al estallido de la guerra y, además, la visualización del fragmento de la película *Feliz Navidad* (2005) para que los alumnos comprendieran mucho mejor el concepto de nacionalismo. Gracias a este fragmento de vídeo, y contando con la aprobación de los alumnos, estos entendieron mucho mejor lo que era el nacionalismo ya que siempre habían visto este concepto como algo extraño que debían de estudiar de memoria para el examen, pero en cuanto vieron a los tres estudiantes de la película de 1914, más

⁸ Sin tener en cuenta, en este caso, las actividades relacionadas con el Practicum III y el proyecto de innovación docente, puesto que no hubo ningún tipo de explicación sobre la guerra total, sino que se llevó a cabo a través del aprendizaje por conceptos.

pequeños que ellos, pronunciando esos discursos nacionalistas, cada uno con sus propias características, comenzaron a entender el nacionalismo más allá de lo que apareciera en el libro de texto. También se desarrolló la actividad del comentario de mapas caricaturizados de la Europa prebélica del verano de 1914, que despertó un gran interés en los alumnos al ser ellos los encargados de comentar las imágenes y dar su opinión y sus ideas acerca de ellas. Con estos mapas los alumnos pudieron ver cómo los contenidos que se habían ido explicando hasta ese momento aparecían reflejados en los diferentes mapas que se les mostraban y que habían sido creados hacía cien años. Esta serie de actividades al inicio de la unidad didáctica sirvieron como complemento a las explicaciones que se iban dando en clase, de manera que facilitarían el posterior estudio por parte de los alumnos.

La siguiente parte de la unidad didáctica estuvo formada por el desarrollo y las consecuencias de la Primera Guerra Mundial. Al desarrollo no se le dio mucha importancia, sino que solamente se explicaron los acontecimientos más importantes. Pero sí que se quiso mostrar a los alumnos lo que había sido la guerra de trincheras, como una de las fases del conflicto, para que conocieran, entendieran y comprendieran lo que había sido ese tipo de guerra y, además, cómo se había realizado hacía cien años. Para ello, como actividad de complemento y de ampliación, pues en esta actividad se vieron varios elementos de la guerra de trincheras que no se explicaron en clase. Esta actividad fue la visualización del documental *La Primera Guerra Mundial en color: matanza en las trincheras (capítulo 2)* (2003), mediante la cual los alumnos pudieron ver testimonios audiovisuales de grabaciones durante el conflicto y, además, testimonios orales de personas que combatieron en aquel conflicto, los últimos testimonios vivos que quedaban de la Primera Guerra Mundial. Esta actividad sirvió para poner voz e imágenes a toda aquella sucesión de batallas que para los alumnos significa cualquier guerra, y la posibilidad de contar con testimonios orales de sus protagonistas, cien años después, es todo un lujo que impresionó a los alumnos, puesto que pensaban que no quedaba ya ningún combatiente vivo de la Primera Guerra Mundial⁹.

⁹ Hay que matizar que, cuando los alumnos se interesaron por el hecho de que todavía quedaran protagonistas del conflicto vivos, se aclaró a los alumnos que este documental se había grabado en el año 2003, y que los protagonistas entrevistados eran ya personas centenarias, por lo que en el actual 2016 era prácticamente imposible que continuaran viviendo.

Las consecuencias de la guerra tuvieron como actividad principal los comentarios de los textos de *Los 14 puntos de Wilson* y el texto fundacional de la Sociedad de Naciones. Aquí hay que añadir que, aunque en la unidad didáctica sólo aparecen reflejados estos dos textos, se decidió añadir posteriormente a la planificación de la actividad un nuevo texto: la carta fundacional de la Organización de las Naciones Unidas. De esta manera los alumnos podían comparar las cartas fundacionales de las dos organizaciones supranacionales y tratar de establecer las diferencias existentes entre ambas e, incluso, tratar de averiguar por qué la Sociedad de Naciones no pudo imponer sus decisiones, mientras que la Organización de las Naciones Unidas ha tenido menos problemas para ello. A pesar de que únicamente se les proporcionó a los alumnos los fragmentos iniciales de estos textos, se comprobó que algunos tenían dificultades para entender el lenguaje que aparecía en los textos y se tuvo que ir resolviendo las dudas que fueron surgiendo en cuanto a la comprensión de estos fragmentos. A pesar de estas dificultades, los alumnos consiguieron seleccionar las diferencias básicas entre ambas organizaciones y uno de ellos logró descubrir por qué a la Sociedad de Naciones no se le hacía ningún caso por parte de sus Estados miembros, mientras que con la ONU este problema se había paliado en parte. Estas actividades sirvieron como complemento y ampliación de los contenidos que se estaban viendo en la unidad didáctica, sobre todo el hecho de que se mostrara a los alumnos contenidos nuevos como la carta fundacional de la ONU, que de normal estudiarían en las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial o en el nuevo orden internacional tras este conflicto.

Aquí también se debería incluir el pequeño trabajo de investigación que se pidió que los alumnos realizaran acerca del papel de la mujer en la Primera Guerra Mundial. Esta actividad sirvió, sobre todo, como ampliación de los contenidos de la unidad didáctica al mostrar a los alumnos un punto de vista de la guerra totalmente diferente al que suelen estar habituados: el punto de vista de las mujeres. Además, gracias a este trabajo los alumnos empezarían a descubrir que los derechos que poseen las mujeres, la lucha por obtenerlos, comenzó más o menos en esta época al otorgárseles a las mujeres un nuevo rol social con motivo de la Primera Guerra Mundial.

Dejando ya la Primera Guerra mundial y entrando en la Revolución Rusa, la primera parte que se trató fue la situación de la Rusia zarista y las revoluciones de febrero y octubre de 1917. Con este tema se llevó a cabo una actividad en la que los alumnos tuvieron que comparar los programas políticos del gobierno provisional

surgido tras la revolución de febrero y del partido bolchevique de Lenin. De esta manera los alumnos pudieron entender por qué existían graves tensiones en la sociedad rusa tras la abdicación del zar y cómo esa sociedad se estaba polarizando. Además, gracias a esta actividad se les introducía a los alumnos en el desarrollo de la revolución de octubre. Los alumnos pudieron ver que ambas revoluciones de 1917 no eran compartimentos o sucesos estancos y separados uno de otro, sino que existía un hilo conductor que fue explicado gracias a esta comparación entre ambos programas políticos. Esta actividad supuso una eficaz herramienta de complemento para la explicación de este tema.

La segunda parte de la Revolución Rusa se centró en explicar la guerra civil, la formación de la URSS y el régimen de Stalin. En esta parte de la unidad didáctica las actividades se centraron en complementar la explicación del régimen de Stalin, comentando un extracto de un periódico soviético donde se ensalzaba la figura de Stalin y, sobre todo, la actividad con la cartelería de propaganda de Stalin, donde los alumnos tuvieron que ir identificando las características del culto a la personalidad de Stalin y el uso de la propaganda con fines políticos. Estas actividades supusieron un complemento y ampliación, puesto que con la propaganda de Stalin se llevó la explicación hasta el proceso de desestalinización acontecido tras el XX Congreso del PCUS en 1956, haciendo ver a los alumnos que toda esa propaganda y el culto a la personalidad fue condenado por los dirigentes soviéticos, que trataron de deshacerse del “peso” que había supuesto para la URSS el gobierno de Stalin. Estas actividades con imágenes demostraron otra vez despertar un gran interés en los alumnos, ratificando que la combinación de imágenes con la petición a los alumnos de que fueran ellos los que las comentaran funcionaba perfectamente con este grupo.

Finalmente, la actividad del debate de historia contrafactual, reducida a penas quince minutos antes de finalizar la clase, sirvió como una actividad de complemento y ampliación pues los alumnos pudieron demostrar que habían interiorizado los contenidos de este tema y que podían pensar de forma crítica para construir un discurso histórico totalmente nuevo y justificarlo con lo que ya sabían. Los problemas de horario impidieron que se realizara esta actividad a lo largo de toda una sesión, y habría sido interesante ver hasta dónde hubiera llegado la clase de haber contado con toda la sesión, pero el poco tiempo que se pudo dedicar a esta actividad demostró que, por lo menos en este grupo de alumnos, se podía llevar a cabo algo relacionado con la historia contrafactual y que, además, despertase el interés de los alumnos.

Centrándonos ya en el proyecto de innovación docente, esta actividad, la cual contenía el Practicum III, supuso para los alumnos una metodología totalmente nueva. Cuando se explicó en qué iba a consistir esta actividad los alumnos no tardaron nada en formular preguntas dirigidas a desentrañar el porqué de esta práctica. El hecho de que este proyecto supusiera una novedad para los alumnos significó una ventaja, puesto que la unión entre novedad y actividades hizo que los alumnos se implicaran y acogieran de buen grado y positivamente esta práctica. El proyecto de innovación no sólo supuso una novedad para los alumnos, sino que también para el profesor significó todo un desafío su diseño y preparación, puesto que era la primera vez que desarrollaba un trabajo como este, aunque su resultado fue también bastante satisfactorio a pesar de contar con dificultades durante su realización¹⁰. Esta actividad significó una nueva manera de ver la docencia, alejada de la típica explicación de contenidos y centrada en nuevas metodologías las cuales podrían servir como alternativa a la forma tradicional de dar impartir clase. Las actividades que se desarrollaron con motivo de este proyecto de innovación estuvieron ideadas para que sirvieran a los alumnos como un “andamiaje” sobre el que ellos construirían su propio concepto de guerra total, siendo el profesor un guía que les ayudaría en ese proceso pero sin recurrir a las tradicionales explicaciones. Además, el hecho de que el profesor no actúe como los alumnos esperan que lo haga, no hizo sino incentivar su participación e interacción al tener que ser ellos los que tomaran el testigo y se convirtieran en protagonistas de su aprendizaje.

Entre la unidad didáctica y el proyecto de innovación docente, cada uno con sus actividades asociadas, existen varias relaciones a destacar. Por un lado el proyecto de innovación se concibió desde el primer momento como una parte integrante de la unidad didáctica. Esto se debió a que el concepto de guerra total, eje director del proyecto de innovación docente, se encontraba inserto en la programación que se iba a impartir a los alumnos, por lo que se facilitaba la inclusión de este proyecto como una parte de pleno derecho dentro de la unidad didáctica. También existe una relación entre ambas actividades en el hecho de que las propias actividades didácticas incluidas en ellas se asemejen. Se decidió no diseñar unas actividades para el proyecto de innovación totalmente diferentes a las de la unidad didáctica para evitar que los alumnos se sintieran todavía más perdidos con la nueva metodología. Si cambiaba la metodología,

¹⁰ Recordar que durante las dos sesiones en las que se llevó a cabo el proyecto de innovación se produjo una huelga estudiantil que provocó que sólo trece de los veintiséis alumnos acudieran a clase.

las actividades asociadas a ella estarían planeadas para que fueran familiares a los alumnos y así incentivar su participación e interacción. Además, el proyecto de innovación sirvió para que los alumnos pusieran en práctica los conocimientos que habían ido adquiriendo a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica, por lo que durante las dos sesiones que duró la puesta en práctica de las actividades relacionadas con el proyecto de innovación se pudo comprobar hasta qué punto los alumnos habían interiorizado los conocimientos impartidos en las sesiones anteriores. En relación con lo anterior también se puede añadir que los conocimientos que los alumnos iban viendo y adquiriendo en la unidad didáctica sirvieron de ayuda a los alumnos para que pudieran construir su propia red conceptual acerca del concepto de guerra total. En definitiva, la unidad didáctica y el proyecto de innovación docente, cada uno con sus actividades asociadas, se fueron retroalimentando el uno al otro. Cada uno sirvió como complemento del otro, y esa interacción y relación entre ambos permitió una puesta en práctica y finalización exitosa de ambos.

Como conclusión a este punto del trabajo, todas las actividades didácticas que se planificaron (tanto de la unidad didáctica como del proyecto de innovación), llegaron a desarrollarse en su totalidad, con variaciones o no llegaron a ponerse en práctica, estuvieron ideadas para servir a los alumnos como ayuda para el estudio de unos contenidos bastante complicados y, además, para que durante algunos momentos olvidaran la dinámica normal de una típica clase de Ciencias Sociales y fueran ellos los protagonistas al tener que identificar ideas y exponerlas a sus compañeros, o incluso llegar a debatir entre ellos.

4 – Conclusiones y propuestas de futuro

La experiencia de haber puesto en práctica este elenco de actividades durante el desarrollo de la unidad didáctica y el proyecto de innovación en el periodo de prácticas en el IES Ramón Pignatelli fue muy positiva. La alternancia entre las clases típicas de la asignatura de Ciencias Sociales (explicación unida a la intervención por parte de los alumnos) con estas actividades, junto con la experiencia que significó tanto para los estudiantes como para el profesor la puesta en práctica del proyecto de innovación, hizo que los alumnos experimentaran otra forma de ver la historia, en este caso de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa ya que aprendieron a utilizar fuentes primarias y

a trabajar con el método del historiador, aunque fuera desde un ámbito muy básico. Además acogieron de muy buen grado las actividades con imágenes, donde los alumnos pudieron aportar sus propias ideas e interpretaciones de las imágenes que veían, se enfrentaron a un pequeño trabajo de investigación que, aunque no dio los frutos deseados, sí que algunos alumnos mostraron desenvolverse bastante bien a la hora de buscar información por su cuenta y elaborar un discurso propio con esa información, y demostraron su capacidad de pensar críticamente en el debate de historia contrafactual.

También mostraron una buena aceptación a las actividades desarrolladas durante la práctica de aprendizaje del concepto de guerra total. El hecho de convertirse ellos en protagonistas de su propio aprendizaje, desviándose así de la praxis docente a la que estaban acostumbrados, los cogió en un primer momento por sorpresa. Pero una vez que entendieron y asimilaron en qué consistía esta práctica no tardaron en intervenir y mostrar un buen grado de aceptación de todas y cada una de las actividades que habían sido diseñadas para tal fin, salvando la excepción de las actividades con textos, las cuales quedó demostrado que no eran del agrado de los alumnos ni en este proyecto de innovación ni en el resto del desarrollo de la unidad didáctica.

En definitiva, estas actividades les permitieron complementar los contenidos que iban viendo a lo largo de la unidad didáctica y, en algunas ocasiones, ampliarlos o trasladarlos al presente, de manera que se produjera un aprendizaje más significativo que si solamente se hubiera explicado el tema. Además, este aprendizaje se demostró en la prueba escrita que los alumnos tuvieron que realizar en la última sesión de prácticas y que significó el cierre a la unidad didáctica, ya que en varias de las preguntas los estudiantes aludieron a contenidos vistos durante las actividades y que encajaban perfectamente con la cuestión que se les pedía que contestaran. En cuanto al proyecto de innovación docente, permitió a los alumnos descubrir y experimentar una nueva metodología mediante la que aprender los contenidos de un tema concreto, en este caso a través del aprendizaje basado en el concepto de guerra total. Además, la utilidad de esta práctica se vio reflejada cuando, a la hora de realizar la puesta por escrito de esta experiencia y de extraer los resultados, se observó cómo los alumnos habían ido adquiriendo diferentes grados de comprensión del concepto en cuestión, viéndose una clara diferencia entre las primeras intervenciones y, cómo en las preguntas finales, sus ideas habían cambiado radicalmente con respecto a los primeros momentos.

En cuanto a las propuestas de futuro que se pueden extraer de esta experiencia, podemos dividir las en dos ámbitos. Por un lado encontraríamos unas propuestas que emanan del *Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar* (MECD, 2015), en el cual se tratan las competencias que todo profesor debe tener: conocimiento de su asignatura y del desarrollo intelectual de sus alumnos, comprensión, capacidad de comunicación, entusiasmo, habilidades sociales y emocionales, y compromiso ético. Pero también se enumeran una serie de competencias a tener en cuenta para el futuro de la profesión docente. Estas nuevas competencias, fruto de los cambios a los que está sometida nuestra sociedad y, como consecuencia, también nuestro sistema educativo, son las siguientes:

- Una idea clara del funcionamiento de la inteligencia humana, de sus capacidades y posibilidades, aplicando para ello los descubrimientos de la neurociencia.
- Organizar y animar situaciones de aprendizaje, aquellas en las que el alumno no estudia “para aprobar” sino para resolver alguna demanda de su entorno más próximo.
- Gestionar el progreso en el aprendizaje, siendo la tarea principal del docente no “enseñar” sino que los alumnos “aprendan”, por lo que debería darse una educación mucho más cercana al alumno, atender a las distintas velocidades de aprendizaje, etc.
- Saber enfrentarse a conflictos y problemas de convivencia y ayudar a que los alumnos sepan resolverlos.
- Saber trabajar en equipo con el resto del claustro de profesores para tener unos objetivos compartidos y poder pensar sistémicamente.
- Dar importancia a la relación con las familias para fomentar un cambio cultural en la escuela y la sociedad.
- Utilizar nuevas tecnologías dentro del aula y que los profesores alcancen una mejor comprensión de su utilización en el aula.
- Adaptación a entornos multiculturales y necesidad del bilingüismo como respuesta a la multiculturalidad que caracteriza nuestra sociedad actual.
- Enfrentarse competentemente a los dilemas éticos de la profesión, en relación con el propósito moral que debe regir toda la actividad educadora.

- Estar dispuesto a aprender siempre, y a organizar una formación continua propia, teniendo cada docente que emprender por su cuenta aquellos aprendizajes que sirvan para mejorar su labor en las aulas.

Todas estas propuestas de futuro pueden resumirse en hacer hincapié en la formación del profesorado, el bilingüismo, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la convivencia con la multiculturalidad, la colaboración con las familias y el resto de los profesores, y el desarrollo de los ámbitos más pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la labor docente. Además también se puede destacar entre estas nuevas competencias el fomento de la innovación docente como una de las bases de la educación y la labor del profesorado del futuro.

Si analizamos cada uno de estos ámbitos de mejora para el futuro, podemos comprobar que la convivencia con la multiculturalidad se encuentra a la orden del día, al haberse convertido la sociedad española en una sociedad multicultural con la llegada en las últimas décadas de población procedente de otros países. El desarrollo de los ámbitos pedagógicos, psicológicos y sociológicos es algo que ya se está impartiendo dentro de la formación del profesorado, como por ejemplo en este mismo Máster en Profesorado de Educación Secundaria y Obligatoria, donde se enseña a los futuros docentes los aspectos más psicológicos y sociológicos de la labor educativa, así como la importancia de la pedagogía en ella. El uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se está introduciendo progresivamente en las aulas, aunque aquí se debe añadir que este proceso ha contado con numerosos problemas con motivo de la crisis económica y la dificultad de disponer de estas nuevas tecnologías en todos los centros educativos. El bilingüismo es un proceso lento, ya que no sólo se debe impartir esta nueva educación bilingüe a los alumnos, sino que también los docentes deben estar los suficientemente preparados para poder dar clase en otros idiomas distintos al castellano. En cuanto a lo referente a la colaboración con las familias y entre todos los miembros del claustro, es importante apuntar que las familias deben de implicarse en la educación de sus hijos para que se de esa colaboración eficaz y debe existir una mayor colaboración entre los diferentes departamentos didácticos para que esa colaboración llegue entre los profesores. La formación del profesorado está cobrando una mayor importancia en los últimos años, como muestran los distintos cursos de formación a los que los profesores pueden acceder durante su carrera profesional para ampliar sus conocimientos o, más concretamente, con la sustitución del antiguo CAP (Certificado

de Aptitud Pedagógica) por el actual Máster en Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato.

La innovación docente merece un espacio aparte de las competencias anteriormente descritas. Esta innovación es algo que se está fomentando para tratar de mejorar el sistema educativo español. Se pide que los docentes no sólo se limiten a impartir los conocimientos de sus asignaturas específicas, sino que también se conviertan en profesores innovadores, implementando nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje para lograr un aprendizaje más significativo en sus alumnos. Esta necesidad de innovación se puede relacionar, por ejemplo, con el proyecto de innovación basado en el aprendizaje por conceptos que se realizó en el Practicum III y la asignatura de Evaluación e Innovación Docente del Máster. Muchos autores han aludido, en este caso, a la necesidad de utilizar metodologías basadas en el aprendizaje a través de conceptos para explicar los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales o incluso de crear currículos educativos a partir de conceptos clave, como defiende Gemma Tribó (1999), alegando que este tipo de proyectos curriculares facilitan el trabajo de ordenación del conocimiento social escolar, tienen una capacidad de transferencia explicativa y fomenta en los adolescentes la capacidad formal y la autonomía intelectual¹¹. También autores como E. A. Marek defienden la utilización del *Learning Cycle* como metodología para que los estudiantes trabajen los conceptos clave (2008, pp. 63-69).

Además, podría jugar un papel clave en la innovación docente el trabajo por proyectos, donde aparte de aplicarse nuevas metodologías de aprendizaje se debería de dar una coordinación y colaboración entre diferentes departamentos didácticos y los docentes integrantes de estos, alcanzándose así las nuevas competencias de innovación docente y colaboración entre profesores. Esta metodología, que proporciona un aprendizaje más significativo y transversal en los alumnos, es defendida por autores como G. Domínguez (2000) y F. Pozuelos (2007), entre otros.

En definitiva, se entiende que la innovación docente debe convertirse en una parte importante de la labor de los profesores del futuro. Esta innovación, además, puede servir para que los alumnos de Ciencias Sociales dejen de relacionar esta

¹¹ Estos autores a los que se hace referencia y que abogan por la utilización de los conceptos clave como ejes conductores de la enseñanza de las Ciencias Sociales son M. T. H. Chi, D. R. Rod, P. Lee, J. Nichol y J. Dean, cuyas obras serán referenciadas en el apartado de bibliografía de este trabajo.

asignatura con las clases magistrales y vean que existen otras maneras y metodologías de aprender Geografía, Historia e Historia del Arte. Con esta innovación se puede conseguir un aprendizaje más significativo en los estudiantes e introducirles en la dinámica de la clase de una forma más continuada que con las antiguas metodologías. Esta innovación ha demostrado que consigue que los alumnos se interesen más por la materia, ya que por ejemplo con la actividad del aprendizaje del concepto de guerra total todos los alumnos mostraron un especial interés por ver qué se iba a hacer y cuando comenzaron a desarrollarse las distintas actividades planteadas evidenciaron una mayor interacción en clase. Pero es preciso apuntar que las nuevas metodologías surgidas de la innovación docente no deben estancarse, puesto que entonces lo que un día era considerado como una novedad por los alumnos, más adelante estos mismos lo verán como algo normal y ya no mostrarán ese especial interés por todo lo nuevo.

A pesar de las dificultades que puedan surgir en este proceso de renovación y actualización del ámbito educativo, estas no deben desalentar a los docentes del futuro sino que tienen que constituir un reto a superar para lograr una mejor educación donde se puedan alcanzar las nuevas competencias que la sociedad actual demanda del profesorado.

En las líneas finales de estas conclusiones, una vez cerradas las reflexiones finales referidas al marco teórico y a las actividades mencionadas en este trabajo, me gustaría finalizar valorando la significación que este Máster ha tenido para mi formación, tanto personal como profesional. Mi idea sobre la docencia como profesión a comienzos del pasado año académico apenas se distanciaba de la de convertirme en un profesor que únicamente se presentaba en clase, impartía la lección y, cuando sonaba el timbre, marchaba a otra clase. La docencia era más una salida profesional que un modo de vida el cual había decidido seguir. Pero conforme fueron pasando los meses, asignatura tras asignatura, trabajo tras trabajo, y, sobre todo, la experiencia tan positiva que significó el mes de prácticas, mi idea sobre la docencia cambió radicalmente. No sólo encontré satisfacción a la hora de impartir clase, sino que el hecho de preparar actividades que después eran recibidas con aceptación por los alumnos, y el conocer a cada uno de ellos y comprobar cómo se establecía esa relación entre profesor y alumno, con sus buenos y malos momentos, etc. Todo ello provocó un cambio: ya no veía la docencia como esa salida profesional más, sino que me planteaba el por qué no dedicarme toda mi vida profesional a ella. Ya desde la teoría recibida desde las

asignaturas del Máster como desde la experiencia práctica que supuso el mes de docencia en el IES Ramón Pignatelli, este Máster ha significado un cambio radical en mi idea de futuro.

Si bien es cierto que la vocación por la docencia es imprescindible para esta profesión y que la mayor parte de la gente la tiene desde años atrás, en mi caso la he encontrado durante mi formación específica como docente. Pero este dato no ha de desmerecer mi implicación para con la docencia, sino servir como prueba de que la vocación puede llegar en cualquier momento. Sólo se necesita un estímulo y comprobar en qué consiste la labor para la que va una a dedicarse en un futuro, en este caso la docencia, y este Máster ha cumplido con ello.

5 – Bibliografía

Libros:

- Avery, Patricia G. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación del profesorado. En *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 337-355). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Chi, M. T. H., & Rod, D. R. (2002). The Processes and Challenges of Conceptual Change. En M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 3-27). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Domínguez, G. (2000). *Los proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- Estepa Giménez, Jesús, Domínguez Domínguez, Consuelo. (1999). Didáctica de las ciencias sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado. En *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 87-92). Logroño: Diada Editora, S.L.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon & New York: Routledge.
- Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar (MECD, 2015).
- Morales Vallejo, P. (2010), El profesor educador. En *Ser profesor, una mirada al alumno* (pp. 99-161). Guatemala: Guatemala C.A.
- Nichol, J. & Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge. Pág. 108-117.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula. Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa Kikiriki.

Artículos y revistas:

- Pagès i Blanch, Joan. (2000). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado*. Revista Iber, 24, pp. 33-45.
- Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), 63-69.

- Tribó, G. (1999). *Los conceptos clave en las propuestas curriculares*. Revista Íber, 21.

Legislación:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

6 – Anexos

6.1 – Anexo I: Unidad didáctica: La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa (1914-1939)

1. Introducción.

1.1. Características de la materia.

La materia en la que se incluye esta unidad didáctica son las Ciencias Sociales de 4º de Educación Secundaria Obligatoria, una asignatura de carácter obligatorio dentro de la etapa de educación secundaria y destinada a alumnos de entre 15 y 16 años principalmente. Debemos tener en cuenta esta franja de edad a la hora de impartir los contenidos de la unidad didáctica y de programar las diferentes actividades que acompañarán y completarán su desarrollo, ya que el desarrollo cognitivo de los alumnos nos condicionará toda esta tarea.

El marco jurídico de referencia de esta unidad didáctica se corresponde con la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Además, hay que matizar que esta unidad didáctica se impartirá dentro del marco de referencia de la LOE, ya que en este centro la LOMCE sólo se ha aplicado en los cursos impares y, por lo tanto, en 4º de ESO todavía permanece vigente la anterior ley educativa.

1.2. Características del grupo.

El centro educativo acoge a alrededor de 500 alumnos, 26 de los cuales se encuentran en los dos grupos de 4ºA2 y 4ºB, a los que va destinada esta unidad didáctica. Ambos grupos reciben la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de ESO juntos ya que, con motivo del carácter bilingüe en francés del centro, los alumnos que están insertos en el programa de bilingüismo asisten a esta misma asignatura en francés en el grupo de 4ºA1. Por lo tanto, esta unidad didáctica va dirigida a los grupos no bilingües de 4º, los cuales asisten juntos a clase.

Centrándonos más en las características del grupo, hay que destacar que la gran mayoría tienen una procedencia de clase media-baja. Esto es una constante en el

instituto ya que la gran mayoría de los alumnos que acceden desde primaria proceden de barrios con un importante porcentaje de población obrera (Valdefierro, Oliver y Delicias). Poner de relieve también el bajo nivel académico mostrado por este grupo en varios de los temas examinados anteriormente, lo cual ha de condicionar el desarrollo de esta unidad didáctica al tener que adaptar y simplificar los contenidos. Pero, por el contrario, en algunos temas han mostrado ser capaces de obtener unas buenas calificaciones, sobre todo en temas con una menor complejidad conceptual o de comprensión histórica. Hay que añadir la presencia de tres alumnos repetidores, destacando que uno de ellos ha obtenido la mejor calificación de la asignatura en la segunda evaluación. Tampoco hay alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que las medidas de atención a la diversidad se considerarán como ordinarias.

2. Objetivos.

Los objetivos que se persiguen con esta unidad didáctica, dentro de los objetivos generales que para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria marca la ley para la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, son los siguientes:

1. Caracterizar el periodo conocido como Paz Armada. Identificar las causas profundas y las causas inmediatas que provocaron el estallido de la Primera Guerra Mundial.
2. Encuadrar la Primera Guerra Mundial en su contexto temporal y describir las fases del conflicto.
3. Comprender por qué la Primera Guerra Mundial fue un conflicto diferente a cualquier conflicto anterior.
4. Conocer los cambios en el mapa europeo, como resultado de la Paz de París, y los objetivos de esos cambios.
5. Analizar las consecuencias económicas y políticas de la Gran Guerra.
6. Conocer la situación política y social en Rusia a comienzos del siglo XX.
7. Describir cómo se produjo la caída del zarismo y los problemas a los que tuvo que hacer frente el nuevo gobierno provisional.
8. Explicar cuándo y cómo llegaron los bolcheviques al poder, y cuáles fueron los principales problemas durante el gobierno de Lenin.

9. Analizar la Nueva Política Económica leninista y sus efectos económicos y sociales.
10. Encuadrar el nacimiento de la URSS en el contexto espacio-temporal. Determinar la organización política del nuevo Estado socialista y las repúblicas que formaron parte de él.
11. Definir los cambios en el régimen político ruso tras la instauración del estalinismo y los medios que utilizó Stalin para ejercer el control absoluto.
12. Valorar críticamente la política económica estalinista y sus efectos.

3. Contenidos.

3.1. Contenidos curriculares.

Atendiendo a la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, podemos encontrar que, dentro del segundo bloque denominado *Bases históricas de la sociedad actual* en que se dividen los contenidos de 4º de ESO, nos encontramos con un apartado llamado “Grandes cambios y conflictos en la primera mitad del siglo XX. Crisis y fascismos, guerras y revolución social”. Es en este apartado donde se encuadraría la presente unidad didáctica centrada en la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa.

Estos contenidos supondrán para los alumnos el inicio de su conocimiento del siglo XX y servirán para asentar las bases principales desde las que abordar el estudio de este turbulento siglo. Los alumnos deberán comprender que 1914 supuso un antes y un después en la historia contemporánea, que la Revolución Rusa se produjo en gran medida debido a la incidencia del estallido de la conflagración mundial y que ambos sucesos marcarán el devenir del siglo XX.

3.2. Contenidos específicos de la unidad didáctica.

a) Conceptuales:

- La Paz Armada: el origen del conflicto.
- La Primera Guerra Mundial: los países beligerantes y las fases del conflicto.

- Los tratados de la Paz de París: un nuevo mapa de Europa.
- El fin del zarismo: las revoluciones de 1905 y de febrero de 1917.
- La Revolución de Octubre de 1917 y el ascenso bolchevique.
- El gobierno de Lenin.
- La guerra civil y la consolidación del poder bolchevique:
 - La dictadura del proletariado.
 - La Nueva Política Económica (NEP).
 - El nacimiento de un nuevo Estado: la URSS.
- La dictadura estalinista:
 - El refuerzo del poder del Partido Comunista.
 - La política del terror y las purgas.
 - El control y la planificación estatales de la economía.

b) Procedimentales:

- Análisis de textos históricos, mapas, gráficos, fotografías y obras pictóricas para obtener información.
- Comprensión de procesos e identificación de causas y consecuencias.
- Lectura de textos históricos e identificación de posturas diferentes ante un asunto. Valoración crítica de las justificaciones en las que se apoyan las posturas.
- Comparación de visiones distintas de modelos políticos.
- Búsqueda de información por Internet.
- Encuadre de procesos y acontecimientos históricos en líneas del tiempo.
- Realización de cuadros de síntesis.
- Análisis de carteles políticos para determinar su finalidad.

c) Actitudinales:

- Rechazo de las guerras como mecanismo para dirimir conflictos.
- Actitud crítica ante tratados de paz que, como el de Versalles, buscan el hundimiento del vencido.
- Rechazo de las dictaduras y los totalitarismos, así como de las políticas de terror.

- Respeto por las libertades fundamentales de las personas y los derechos humanos.
- Valoración de la memoria histórica como medio para aprender de los errores del pasado.
- Valoración crítica de la manipulación de la información con fines propagandísticos.

4. Metodología y actividades de enseñanza y aprendizaje.

La metodología que se va a emplear en el desarrollo de esta unidad didáctica se basará en el aprendizaje significativo por parte de los alumnos, partiendo de sus conocimientos previos y actualizándolos a medida que se vaya avanzando en la materia. Metodológicamente las clases serán una combinación entre la explicación por parte del profesor y la interacción de los alumnos con este y entre ellos, incentivando así la capacidad de los alumnos para formar sus propias opiniones y tener un pensamiento crítico, algo de gran importancia para la materia de Ciencias Sociales. A lo largo de las sesiones se irán introduciendo actividades para comprobar si los alumnos van adquiriendo poco a poco los conocimientos necesarios. Estas actividades podrán ocupar desde toda la sesión a sólo una parte de ella, dependiendo de su nivel de complejidad o del objetivo que se persiga con cada una de ellas.

Durante el desarrollo de las sesiones se tratará de relacionar los contenidos de la unidad entre ellos, para que así los alumnos sean capaces de comprender que en Historia todo está relacionado y, concretamente en la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa, es necesario tener siempre presente la relación existente entre un conjunto de causas profundas e inmediatas y unas consecuencias que van a marcar el futuro devenir de la historia del continente europeo y del mundo en general. También se animará a que sean los propios alumnos los que protagonicen el repaso de los contenidos que se irán dando a lo largo de las sesiones, para de esa manera evitar que olviden los contenidos que se vayan viendo y que, a través de ese repaso, vayan asentando los conocimientos que no solamente les servirán para entender este tema y aprobarlo sino también como base para el posterior estudio del resto del siglo XX.

El desarrollo de la unidad didáctica constará de 17 sesiones, incluyendo una última sesión de repaso, dos sesiones dedicadas al desarrollo del proyecto de innovación docente (Practicum III) y una última sesión donde los alumnos procederán a ser

evaluados de este tema. A continuación se incluyen desglosadas las sesiones con los contenidos que se van a dar y las actividades que se incluyen.

- 1ª sesión: realización de una evaluación inicial para conocer la base de los alumnos. Explicación de la situación de Europa a principios del siglo XX y las características de las democracias (Reino Unido y Francia).

- 2ª sesión: explicación de las características del Imperio Alemán y las monarquías autoritarias (Austria-Hungría, Rusia y Turquía), y de las tensiones internacionales del periodo de la “Paz Armada”. Comentario de textos: discurso de Bismarck ante el parlamento (enero de 1873), *Pensamientos y recuerdos* (Bismarck, 1899), carta de León Tolstoi al zar de Rusia (1902) e *Imperialismo y política colonial* (Ernst Hasse, 1906). Visualización y comentario de un fragmento de la película *Feliz Navidad* (2005) para tratar el tema del nacionalismo.

- 3ª sesión: comentario de tres mapas de Europa caricaturizados para ver diferentes puntos de vista sobre la representación de la situación internacional en 1914. Explicación de las causas inmediatas de la Primera Guerra Mundial.

- 4ª sesión: comentario de un artículo de *Die Post* del 24 de febrero de 1914. Explicación del *casus belli* de la Gran Guerra y el inicio del conflicto, así como de algunas operaciones militares relevantes.

- 5ª sesión: continuación con la explicación sobre el desarrollo de la guerra y visualización y comentario de un fragmento del documental *La Primera Guerra Mundial en color: matanza en las trincheras (cap. 2)*. Se pide a los alumnos que realicen un pequeño trabajo de investigación sobre el papel de la mujer en la Primera Guerra Mundial.

- 6ª sesión: comentario de un pequeño trabajo de investigación sobre las mujeres y la Primera Guerra Mundial que los alumnos han tenido que realizar durante las vacaciones de Semana Santa. Finalización de la explicación del desarrollo de la guerra e inicio de la explicación sobre las consecuencias de la guerra.

- 7ª y 8ª sesión: dedicadas al desarrollo del proyecto de innovación docente, con el concepto de “guerra total” como eje director.

- 9ª sesión: finalización de la explicación de las consecuencias de la guerra. Comentario de texto: *Los 14 puntos de Wilson* y *La fundación de la Sociedad de Naciones*.

- 10ª sesión: explicación de la caída del régimen zarista. Actividad donde los alumnos deberán realizar una comparación y comentario crítico sobre los programas políticos del gobierno provisional surgido de la Revolución de febrero de 1917 y el partido bolchevique.

- 11ª sesión: explicación sobre la revolución de octubre de 1917, la guerra civil rusa y la formación de la URSS.

- 12ª sesión: finalización de la explicación sobre la creación de la URSS e inicio de la explicación del régimen de Stalin. Comentario y discusión sobre el artículo de *La Gaceta Roja de Leningrado* (1935), centrado en el culto a la personalidad de Stalin.

- 13ª sesión: finalización de la explicación del régimen estalinista y actividad centrada en la visualización y comentario sobre la propaganda soviética.

- 14ª sesión: clase dedicada a la realización de un debate sobre historia contrafactual, donde los alumnos deberán ser capaces de demostrar su pensamiento crítico aplicando los conocimientos adquiridos en este tema.

- 15ª sesión: realización de un trivial con los alumnos divididos en grupos, para que así estos puedan seguir demostrando su adquisición de conocimientos y les sirva como repaso para la evaluación.

- 16ª sesión: clase centrada a repasar la materia y a la resolución de dudas.

- 17ª sesión: realización de una prueba escrita donde se evaluará el grado de adquisición por parte de los alumnos de los conocimientos referentes a esta unidad didáctica.

5. Criterios de evaluación.

La evaluación correspondiente a esta unidad didáctica será continua, sumativa e individual, teniendo siempre en cuenta el progreso de cada alumno, pero con un gran peso del examen que se realizará al finalizar las sesiones y en el que se comprobará el grado de adquisición de conocimientos relativos a esta unidad. También serán tenidas

en cuenta las intervenciones en clase, el comentario de textos históricos y la realización de un pequeño trabajo de investigación.

Los criterios de evaluación de la unidad didáctica serán los siguientes:

1. Intervención y participación en clase.
2. Grado de asimilación y comprensión de los conceptos básicos tratados en esta unidad didáctica, tales como la Paz Armada, la Paz de Versalles, la Revolución Rusa o el estalinismo, entre otros.
3. Elaboración y exposición de un pequeño trabajo de investigación donde se valorarán la profundidad de la investigación, el uso de fuentes y su puesta en común mediante una exposición oral.
4. Situar en el tiempo y en el espacio los periodos y hechos trascendentes y procesos históricos relevantes que se estudian en esta unidad, identificando el tiempo histórico en la que se sitúa, y aplicando las convenciones y conceptos habituales en el estudio de la Historia. De esta manera los alumnos deberán ser capaces de situar la Primera Guerra Mundial y la Revolución rusa como el periodo clave donde desembocan todas las transformaciones acontecidas durante el siglo XIX y, además, identificar estos sucesos históricos como la base sobre la que se asentará la evolución del siglo XX.
5. Identificar las causas y consecuencias de hechos y procesos históricos significativos, estableciendo conexiones entre ellas y reconociendo la causalidad múltiple que comportan los hechos sociales. Los alumnos deberán ser capaces de entender la multicausalidad de los diferentes sucesos históricos acontecidos en el periodo estudiado y las consecuencias derivadas de la Gran Guerra y la Revolución Rusa.
6. Los alumnos deberán establecer relaciones entre los conflictos surgidos a comienzos del siglo XX y que desembocaron en la Primera Guerra Mundial, así como los conflictos derivados de la Revolución Rusa, y la situación internacional actual, teniendo siempre presente que el devenir histórico del siglo XX y, por lo tanto, de nuestro mundo actual, ha estado condicionado por la Gran Guerra y sus repercusiones, sabiendo identificar la Revolución rusa como una de estas.

6. Competencias básicas y temas transversales.

Siendo esta unidad didáctica destinada a 4ª de ESO, es necesario establecer qué competencias básicas, a través de los objetivos didácticos y los criterios de evaluación, se trabajan con ella. Dentro de estas competencias básicas a trabajar por los alumnos hay que hacer una distinción entre competencias generales y competencias específicas.

Dentro de las competencias básicas generales, esta unidad didáctica trabajará las siguientes:

1. Comunicación lingüística: los alumnos deberán aprender a utilizar el vocabulario relacionado con el tema, a identificar las ideas principales del tema e interpretar y organizar la información, así como también a elaborar respuestas específicas.
2. Tratamiento de la información y competencia digital: los alumnos tendrán que ser capaces de usar fuentes primarias y secundarias, tanto escritas como iconográficas, para obtener información, así como buscar y sintetizar información sacada de Internet.
3. Autonomía e iniciativa personal: los alumnos deberán contrastar opiniones diferentes y valorar con criterio las justificaciones en las que se apoyan, formarse una opinión propia basada en argumentos sólidos y ser capaz de identificar el mensaje subliminal de un cartel propagandístico.
4. Competencia social y ciudadana: los alumnos tendrán que reflexionar sobre los costes humanos y materiales de la Primer Guerra Mundial, sentir empatía por los soldados que lucharon en ella y sus familias, imaginando cuáles podrían ser sus sentimientos tras cuatro años de cruentos combates. También valorar la creación de la Sociedad de Naciones, cuyo fin era resolver los conflictos internacionales mediante el diálogo y reconocer a esta organización como la antecesora de la ONU. Comprender la importancia de las políticas de terror, así como el control de la cultura, la educación y los medios de comunicación social para mantenerse en el poder los regímenes dictatoriales y totalitarios, llegando a analizar algunos casos actuales. Valorar críticamente la colectivización de la tierra y la prohibición de la propiedad privada, así como reflexionar sobre cuestiones como el incentivo del trabajo y el respeto por las libertades y los derechos humanos.

Y, por último, comprender que se puede falsificar la historia manipulando documentos históricos.

5. Competencia para aprender a aprender: los alumnos deberán interpretar mapas y gráficos para obtener información, elaborar líneas del tiempo, realizar cuadros de síntesis de información y elaborar fichas biográficas, de vocabulario, de hechos históricos, de organizaciones y de citas textuales.

Dentro de las competencias básicas específicas, esta unidad didáctica trabajará las siguientes:

1. Competencia temporal: los alumnos deberán ser capaces de precisar el contexto espacio-temporal en el que se desarrollaron los procesos y acontecimientos históricos estudiados en el tema.
2. Competencia cultural y artística: los alumnos tendrán que conocer la plasmación de la Gran Guerra en el cine y la literatura.
3. Pensamiento social: los alumnos deberán distinguir los motivos inmediatos y profundos de la Primera Guerra Mundial, identificar los factores que condicionaron el desarrollo de la contienda y la victoria de la Triple Entente, explicar cómo afectó la guerra a la organización económica y social de los países beligerantes, identificar las consecuencias inmediatas y a largo plazo de la Primera Guerra Mundial, explicar por qué la hegemonía económica se desplazó de Gran Bretaña a Estados Unidos tras el conflicto bélico, explicar las causas del descontento social en la Rusia zarista a comienzos del siglo XX, explicar los factores inmediatos que desencadenaron las revoluciones de 1905 y 1917, aventurar qué tipo de motivos fueron más determinantes en la caída del zarismo, analizar el caso de la revolución bolchevique y reconocer las dificultades para llevar a la práctica su ideal político inicial, comparar los regímenes políticos establecidos por Lenin y Stalin, comparar las políticas económicas llevadas a cabo por Lenin y Stalin y sus costes sociales y resultados y, por último, analizar los medios utilizados por Stalin para mantener su posición de poder.

En cuanto a los temas transversales a tratar en esta unidad didáctica se incluyen la educación para la paz y la educación moral y cívica, haciendo ver a los alumnos la necesidad de resolver los conflictos a través del diálogo y no la violencia (relación con

la Primera Guerra Mundial) y mostrando la ineficacia de un comportamiento autoritario y las ventajas de la democracia (relación con el régimen estalinista).

6. Anexos.

Anexo 1: Resumen de la unidad didáctica.

Esta unidad didáctica, denominada “La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa (1914-1939)”, está encuadrada en el tercer trimestre del curso, con una duración de diecisiete sesiones entre marzo y abril.

Los objetivos didácticos de esta unidad son saber identificar y comprender las causas de la Primera Guerra Mundial, encuadrar temporalmente y describir el conflicto, conocer y analizar las consecuencias de la guerra, describir cómo se produjo la caída del zarismo, explicar la subida al poder de los bolcheviques y los cambios que se produjeron en la nueva URSS, así como conocer y valorar el periodo estalinista.

Los contenidos a tratar en la unidad didáctica son Europa a principios del siglo XX, el camino hacia la Primera Guerra Mundial, las fases del conflicto bélico (1914-1918), las consecuencias de la guerra, la caída del Imperio zarista en Rusia, la Revolución bolchevique y la guerra civil y la URSS de Stalin.

La metodología y actividades están diseñadas para que los alumnos interactúen durante las clases y vayan descubriendo por sí solos algunos aspectos de este tema, siempre apoyándose en las explicaciones del profesor, que será el encargado de introducir los diferentes contenidos de la unidad didáctica.

Los criterios de evaluación se centrarán en que los alumnos sepan caracterizar el periodo de la “Paz Armada” y conozcan las causas profundas e inmediatas de la Primera Guerra Mundial, conozcan las fases del conflicto y sepan analizar las consecuencias de este, que sean capaces de comprender cómo se produjo la caída del régimen zarista y la consecuente subida al poder de los bolcheviques, que sepan analizar la implantación de la nueva URSS y los cambios políticos, sociales y económicos que se produjeron debido a este acontecimiento y, por último, que sean capaces de describir el régimen estalinista y comentar la importancia de la propaganda política y el fenómeno del culto al líder.

Por último, las competencias básicas a trabajar en esta unidad didáctica serán la comunicación lingüística, el tratamiento de la información y competencia digital, la

autonomía e iniciativa personal, la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender, la competencia temporal, la competencia cultural y artística, y el pensamiento social.

Anexo 2: Actividades didácticas realizadas.

-Evaluación inicial:

La evaluación inicial consta de las siguientes preguntas, con el objetivo de obtener una información aproximada acerca del nivel de los alumnos y conocer cuál es su opinión acerca de la Historia.

- 1 - ¿Qué piensas sobre la Historia y qué utilidad crees que tiene?
- 2 - ¿Qué es lo que más te gusta de la Historia Contemporánea y lo que menos?
- 3 - Describe brevemente las características principales del siglo XIX.
- 4 - Relaciona la industrialización con el imperialismo.
- 5 – Relaciona el nacionalismo con los Estados-nación.

-Comentarios de textos:

Estos comentarios tienen el objetivo de que los alumnos se familiaricen con el uso de fuentes primarias y el trabajo con textos, mostrándoles así de una forma básica el trabajo del historiador. Los textos utilizados son los siguientes:

“En cuanto se adoptan criterios, los antagonismos se agudizan. Tan solo el rey y todo lo que deriva de su personalidad y de su concepción política permanecen neutrales. Creo que esta postura [sujeción de los diversos partidos y supremacía de la Corona] (...) es la que tiene que prevalecer en el gobierno de Prusia. Puede ser necesario adherirse, según las circunstancias, a uno u otro partido, de conformidad con las ideas de Su Majestad o del gobierno”.

Discurso pronunciado por Bismarck ante el parlamento de Prusia, enero de 1873.

“Los partidos me son completamente indiferentes (...). Mi objetivo es el afianzamiento de la seguridad nacional; ya tendrá tiempo la nación de organizarse en el interior, cuando su unidad y su seguridad estén completamente garantizadas ante las amenazas exteriores. Para lograr este objetivo por la vía parlamentaria, el partido liberal-nacional es (...) el más idóneo (...). Poco importa que en el interior nos organicemos de una

forma más o menos liberal o conservadora (...). Eso no podrá examinarse de forma seria hasta que no estemos a resguardo de las injurias del tiempo (...).

Otto von Bismarck: *Pensamientos y recuerdos*, 1899.

“Un tercio de toda Rusia se encuentra bajo “vigilancia reforzada”, es decir, fuera de las condiciones legales. Las prisiones y los campos de trabajo forzados están llenos de miles de detenidos políticos (...). En todas las ciudades y centros industriales los soldados son lanzados sobre el pueblo con las armas cargadas (...). El único resultado de la acción gubernamental es que los cien mil habitantes del campo son más pobres cada año, y así el hambre se está convirtiendo en un fenómeno habitual.”

Carta de León Tolstoi al zar de Rusia, 1902.

“Nuestra convicción es que el Imperio alemán actual, comprimido entre las potencias del este y las del oeste, está obligado, para subsistir, a extenderse (...). La ventaja de nuestra situación se incrementa por el hecho de que, como Rusia y Estados Unidos, las regiones donde nosotros podemos expansionarnos son contiguas a nuestro territorio y tienen sólidos vínculos con la madre patria (...).

No es cierto que haya sitio para todos en este mundo, pero sí que lo hay para algunos grandes Estados, a los cuales, evidentemente, los pequeños deberán someterse. El imperialismo alemán significará, pues, la elevación de Alemania al rango de potencia mundial (...).

Ernst Hasse: *Imperialismo y política colonial*, 1906.

“No creo que estemos en la vigilia de un nuevo reparto del mundo, pero, en todo, caso, de la misma manera que no queremos perjudicar a ninguna potencia, tampoco vamos a permitir que ninguna potencia nos deje de lado, tanto desde el punto de vista político como comercial”. El ministro de Asuntos Exteriores continuó su discurso haciendo referencia al rápido aumento de la población de Alemania y al desarrollo de la industria y el comercio. “Todo eso”, dijo, “nos obliga a una política mundial. Cuando los ingleses hablan de la *Greater Britain* y los franceses de la *Nouvelle France*, cuando los rusos se adentran en Asia, también nosotros debemos pretender una Alemania más grande.

Francia todavía no está preparada para el combate. Inglaterra está preocupada por sus dificultades interiores y coloniales. Rusia tiene miedo a la guerra porque teme una revolución interior. ¿Acaso hemos de esperar a que nuestros adversarios estén preparados, o debemos aprovechar este momento favorable para provocar la decisión?”

Artículo del *Die Post*, febrero de 1914.

1. Convenios abiertos y no diplomacia secreta en el futuro.
2. Absoluta libertad de navegación en la paz y en la guerra fuera de las aguas jurisdiccionales, excepto cuando los mares quedasen cerrados por un acuerdo internacional.
3. Desaparición, tanto como sea posible, de las barreras económicas.
4. Garantías adecuadas para la reducción de los armamentos nacionales.
5. Reajuste de las reclamaciones coloniales, de tal manera que los intereses de los pueblos merezcan igual consideración que las aspiraciones de los gobiernos, cuyo fundamento habrá de ser determinado, es decir, el derecho a la autodeterminación de los pueblos.
6. Evacuación de todo el territorio ruso, dándose a Rusia plena oportunidad para su propio desarrollo con la ayuda de las potencias.
7. Plena restauración de Bélgica en su completa y libre soberanía.
8. Liberación de todo el territorio francés y reparación de los perjuicios causados por Prusia en 1871.
9. Reajuste de las fronteras italianas de acuerdo con el principio de la nacionalidad.
10. Oportunidad para un desarrollo autónomo de los pueblos del Imperio austrohúngaro.
11. Evacuación de Rumanía, Serbia y Montenegro, concesión de un acceso al mar a Serbia y arreglo de las relaciones entre los Estados balcánicos de acuerdo con sus sentimientos y el principio de nacionalidad.
12. Seguridad de desarrollo autónomo de las nacionalidades no turcas del Imperio otomano, y el Estrecho de los Dardanelos libres para toda clase de barcos.
13. Declarar a Polonia como un estado independiente, que además tenga acceso al mar.
14. La creación de una asociación general de naciones, a constituir mediante pactos específicos con el propósito de garantizar mutuamente la independencia política y la integridad territorial, tanto de los Estados grandes como de los pequeños.

Los 14 puntos de Wilson, 8 de enero de 1918.

“La altas partes contratantes, considerando que para fomentar la cooperación entre las naciones y para garantizarles la paz y la seguridad, les importa:

- Aceptar ciertos compromisos de no recurrir a la guerra.
- Mantener a la luz del día relaciones internacionales, fundadas sobre la justicia y el honor.
- Observar rigurosamente las prescripciones del Derecho Internacional, reconocidas de aquí en adelante como regla de conducta efectiva de los gobiernos.
- Hacer que reine la justicia y respetar escrupulosamente todas las obligaciones de los tratados en las relaciones mutuas de los pueblos organizados.

Adoptan el presente pacto, que constituye la Sociedad de las Naciones.”

Pacto de la Sociedad de las Naciones, 28 de junio de 1919.

Gobierno provisional:

- Permanencia de Rusia en la guerra.
- Consolidación de las instituciones democráticas. Asamblea Constituyente.
- Lucha contra la crisis económica y la desorganización del ejército.
- Reparto de la tierra entre los campesinos según decida la Asamblea Constituyente.
- Represión de las ocupaciones de tierras y de las revueltas revolucionarias.

Bolcheviques:

- Retirada de la guerra y firma de la paz con Alemania.
- Ningún apoyo al gobierno provisional. Traspaso del poder a los soviets. Gobierno obrero.
- Confiscación de las tierras de los grandes propietarios y reparto entre los campesinos.
- Control de las industrias por los soviets obreros. Colectivización de la propiedad.

Programas políticos del gobierno provisional y del partido bolchevique en 1917.

“¡Nuestro amor, nuestra fidelidad, nuestra fuerza, nuestro corazón, nuestro heroísmo y nuestra vida te pertenecen; tómalos, gran Stalin! (...)

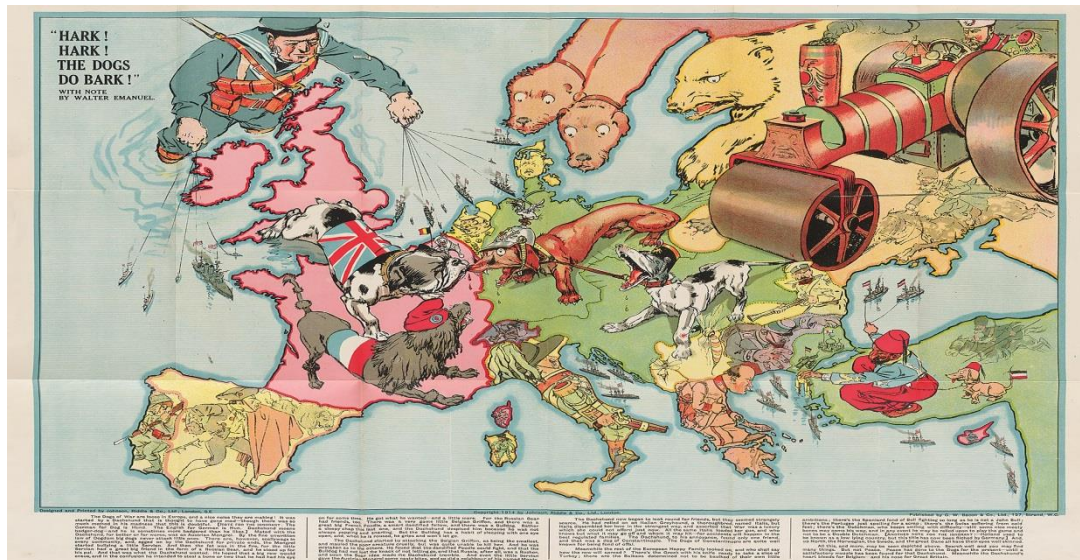
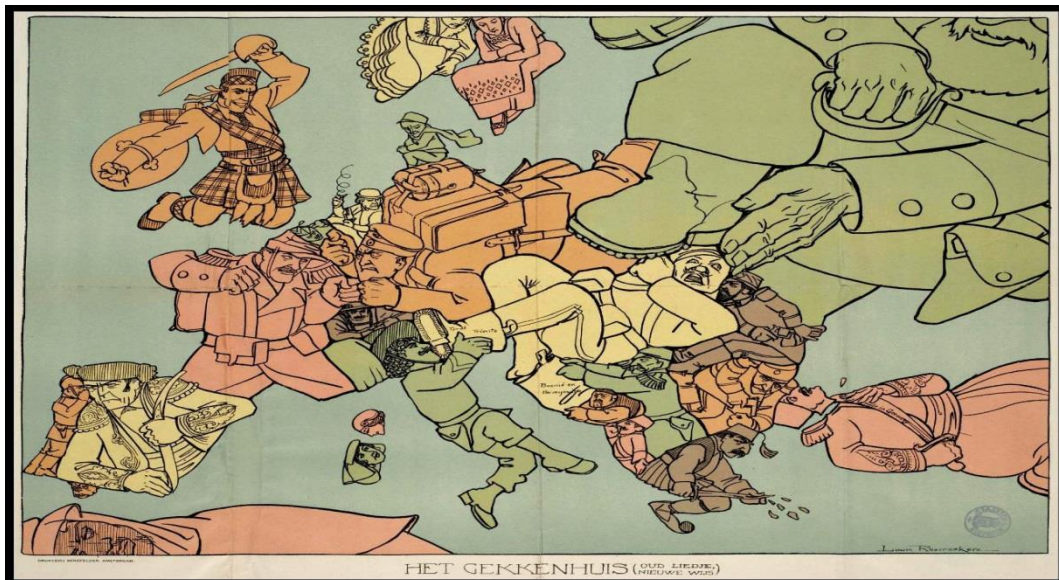
Los seres humanos de todas las épocas y de todas las naciones dirán que tu nombre es el más glorioso, el más fuerte, el más sabio, el mejor de todos. Tu nombre está escrito en cada fábrica, en cada máquina, en cada porción de tierra, en cada corazón humano. Si mi mujer da a luz un niño, la primera palabra que le enseñará será tu nombre, Stalin”

Artículo de *La Gaceta Roja de Leningrado*, 1935.

Todos estos textos van acompañados de preguntas a los alumnos en las que se les pide que los comenten, den su opinión o traten de relacionar las ideas principales de los textos con los contenidos que se están viendo.

-Comentarios de imágenes:

Una primera actividad de comentario de imágenes utiliza diferentes mapas caricaturizados de la Europa de 1914, previa al estallido de la Primera Guerra Mundial. A continuación se incluyen los mapas que se utilizan y el cuestionario que tienen que realizar los alumnos.



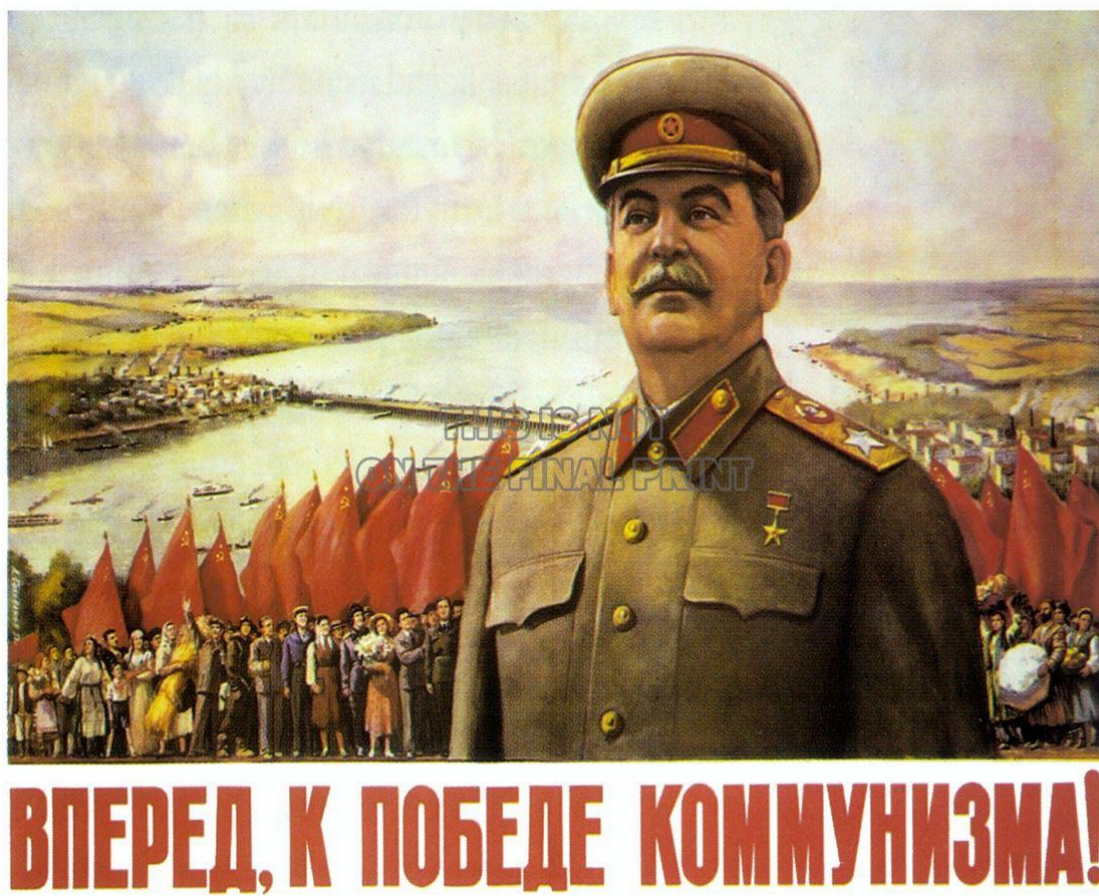


Modelo de cuestionario:

1. ¿Qué hay representado en los diferentes mapas? ¿Qué te ha llamado más la atención?
2. ¿Sabrías distinguir a las principales potencias europeas? ¿Cómo se las representa?
3. Teniendo en cuenta las representaciones que aparecen en estos mapas, ¿cómo crees que los europeos veían la situación internacional?

La segunda actividad centrada en el comentario de imágenes trata de mostrar a los alumnos la propaganda del régimen de Stalin y su utilización, así como también la manipulación de la fotografía en beneficio personal del dirigente soviético. A continuación se incluyen las imágenes que se utilizan y las preguntas que se realizarán a los alumnos.







ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОМСОМОЛЬСКОЕ ПЛЕМЯ!
СТАЛИН



**ВПЕРЕД, ЗА РАЗГРОМ НЕМЕЦКИХ
ЗАХВАТЧИКОВ И ИЗГНАНИЕ ИХ ИЗ
ПРЕДЕЛОВ НАШЕЙ РОДИНЫ!**



НАС ВЫРАСТИЛ СТАЛИН-НА ВЕРНОСТЬ НАРОДУ!





**БОРИТЕСЬ ЗА ВЫПОЛНЕНИЕ И ПЕРЕВЫПОЛНЕНИЕ НОВОГО ПЯТИЛЕТНЕГО ПЛАНА,
ЗА ПОДЪЕМ МАТЕРИАЛЬНОГО БЛАГОСОСТОЯНИЯ И КУЛЬТУРЫ НАШЕГО НАРОДА!**



**ДА ЗДРАВСТВУЕТ ВЕЛИКОЕ, НЕПОБЕДИМОЕ ЗНАМЯ
МАРКСА-ЭНГЕЛЬСА-ЛЕНИНА-СТАЛИНА!**



ЛЮБИМЫЙ СТАЛИН-СЧАСТЬЕ НАРОДНОЕ!





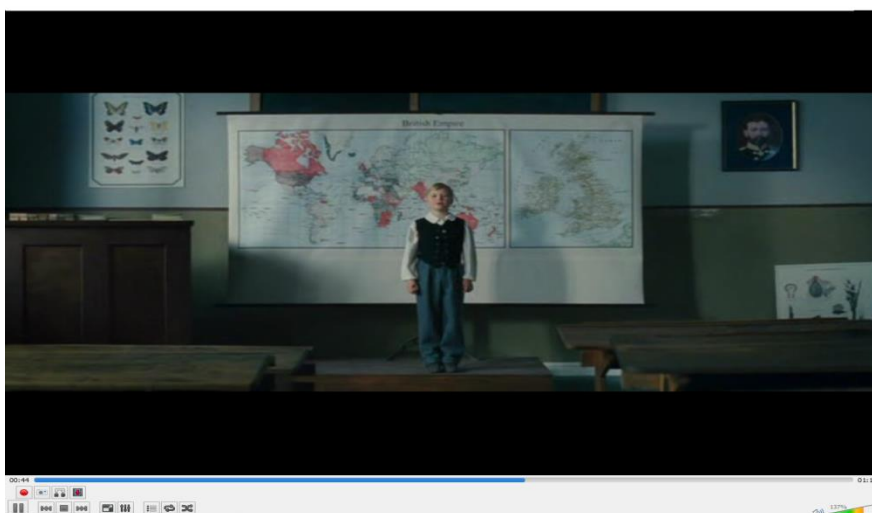
Modelo de cuestionario:

1. **¿Qué puedes ver representado en las diferentes imágenes? ¿Sabrías indicar cuál es la figura principal de todas ellas?**
2. **¿Por qué crees que existe esa figura principal en todas ellas?**
3. **¿Cuál crees que es el objetivo de todas estas imágenes? ¿Qué relación tiene con lo visto en clase?**

-Comentarios de vídeos:

Para complementar las explicaciones de clase también se van a utilizar fragmentos de vídeos. En este caso los minutos iniciales de la película *Feliz Navidad* (2005), donde se muestran a tres niños en clase, uno francés, otro británico y otro alemán, pronunciando discursos nacionalistas. De esta manera los alumnos podrán entender mejor en qué consiste el nacionalismo y la importancia que tiene su comprensión para esta unidad didáctica. El segundo fragmento de vídeo que se utiliza es el segundo capítulo del documental *La Primera Guerra Mundial en color: matanza en las trincheras*. Con este documental los alumnos podrán comprobar en grabaciones de la época, y con testimonios de soldados que participaron en ella, las características de la guerra de trincheras como elemento fundamental del desarrollo de la Primera Guerra mundial. Ambas visualizaciones se completarán con una serie de preguntas relacionadas con los vídeos que se realizarán a los alumnos, de manera que se pueda comprobar lo que han aprendido con ellos. El modelo básico de preguntas será el siguiente:

- 1. Destaca los aspectos que más te hayan llamado la atención.**
- 2. Relaciona los contenidos vistos con el tema que se está viendo.**
- 3. Una vez visualizado el vídeo, ¿podrías explicar de manera resumida las características del nacionalismo (en el caso del primer vídeo) y las características de la guerra de trincheras (en el caso del segundo vídeo)?**



Fragmento del vídeo a utilizar de la película *Feliz Navidad*



Fragmento del documental a utilizar *La Primera Guerra Mundial en color: matanza en las trincheras (cap. 2)*.

-Proyecto de aprendizaje basado en conceptos:

Este proyecto, que tratará de utilizar la metodología del aprendizaje basado en conceptos para que los alumnos comprendan el concepto de “guerra total”, contará con un apartado propio en el segundo anexo del Trabajo Fin de Máster donde se incluirá todo el proyecto.

-Pequeño trabajo de investigación sobre el papel de las mujeres en la Primera Guerra Mundial:

Esta actividad se incluye con el objetivo de que los alumnos amplíen sus conocimientos sobre la Primera Guerra Mundial siendo ellos mismos los que busquen información sobre el papel que tuvieron las mujeres durante la Primera Guerra Mundial. Este trabajo consta de tres apartados diferenciados:

1. La situación de las mujeres antes de la guerra.

2. Los cambios que introduce la guerra en las mujeres.
3. Qué consecuencias tienen esos cambios en el futuro para el papel de la mujer en la sociedad.

Este trabajo es obligatorio para todos los alumnos y supondrá un complemento a la nota que los alumnos obtengan en la prueba escrita, si este trabajo se ha realizado correctamente. Con este trabajo se pretende evaluar la capacidad de los alumnos para obtener información fuera del libro de texto y su habilidad para redactar.

-Debate de historia contrafactual¹²:

Esta actividad se incluye con el objetivo de que los alumnos demuestren cuál ha sido su grado de obtención de conocimientos y que traten de pensar de una forma crítica al pedirles que, a partir de una pregunta sobre un futurible histórico que nunca ha sucedido, traten de elaborar justificadamente el qué habría pasado de haberse producido ese acontecimiento que se les propone. En esta actividad, y relacionado con el tema de la unidad didáctica, se propone a los alumnos que debatan acerca de qué habría pasado si:

- No se hubiera producido la Primera Guerra Mundial.
- Hubieran sido las potencias centrales las que hubieran vencido en la guerra.
- La paz hubiera sido de otra manera a la que se firmó en Versalles.
- No se hubiera producido la Revolución Rusa.
- Lenin no hubiera muerto en 1924 y hubiera podido proseguir con la implantación de su NEP.

-Actividad de trivial¹³:

Esta actividad se diseña con el objetivo de que los alumnos, en las últimas sesiones previas a la realización de la prueba escrita que ponga cierre a la unidad didáctica, repasen los contenidos que se han ido viendo a lo largo de dicha unidad de una manera diferente a la habitual. Los alumnos, organizados en grupos de cuatro o cinco personas, y en el aula de informática, realizarán a través de una actividad diseñada

¹² Como añadido posterior a la planificación de esta actividad, decir que por problemas de horario el debate de historia contrafactual sólo se pudo realizar en los últimos quince minutos de la sesión, aunque los resultados fueron mejores de lo esperado teniendo en cuenta el poco tiempo disponible para ello.

¹³ Como añadido posterior a la planificación de esta actividad dentro de la unidad didáctica, esta no pudo realizarse por problemas de horario a pesar de que estaba totalmente diseñada y preparada para su realización.

en la página web www.trivinet.com el repaso contestando una serie de preguntas, compitiendo entre ellos y, al finalizar, mostrando los resultados de cada uno de los grupos.

6.2 – Anexo II: Proyecto de evaluación e innovación docente basado en el aprendizaje por conceptos. El aprendizaje del concepto de “guerra total”

1. Introducción.

La experiencia que se realizó y que va a ser detallada en el presente trabajo consistió en un aprendizaje por conceptos realizado en un aula de 4º de ESO del IES Ramón Pignatelli durante el periodo de prácticas. Esta experiencia se ha llevado a cabo para probar un nuevo método de enseñanza alejado de los tradicionales y comprobar qué resultado obteníamos aplicándolo con alumnos reales en situaciones reales, es decir, en el contexto de un aula con todas sus ventajas e inconvenientes. La experiencia ha tenido el objetivo de que los alumnos, a partir de diversos materiales y con el profesor convertido en guía y orientador, fueran capaces de entender y comprender un determinado concepto, ver y comprobar hasta dónde eran capaces de entender. Además, esta experiencia, que rompía con la dinámica normal de las clases, ha servido para que tanto alumnos como profesor vieran una nueva manera no sólo de dar la clase sino también de aprender conocimientos, y fue recalcada como algo positivo por los alumnos que participaron en ella.

2. Planteamiento general y contexto teórico del estudio.

El proyecto de innovación docente que va a ser expuesto en el presente trabajo se va a centrar en el proceso de aprendizaje a través de conceptos, metodología que, por cuestiones curriculares, escaso interés por la innovación o creencia de que los alumnos de secundaria no están preparados para este tipo de aprendizaje, no suele utilizarse a la hora de impartir la clase. Pero los conceptos, utilizados como herramientas de aprendizaje, pueden ser de mucha utilidad a los alumnos para aprender Ciencias

Sociales y, además, les servirán para ver el mundo desde un punto de vista totalmente diferente al que están acostumbrados.

Si atendemos a las ideas de Jon Nichol y Jacqi Dean (1997, pp. 108-117), los conceptos suponen la estructura mediante la cual damos forma a nuestro mundo, y son fundamentales para la comprensión y el conocimiento. Los estudiantes deben implicarse activamente y construir poco a poco su propia comprensión, siendo claves las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilicen. Si se le da esta importancia a los conceptos desde el ámbito teórico, autores como Gemma Tribó (1999) dan un paso más y apuestan por desarrollar el aprendizaje por conceptos a través de propuestas curriculares a partir de conceptos clave alegando que este tipo de proyectos curriculares facilitan el trabajo de ordenación del conocimiento social escolar, tienen una capacidad de transferencia explicativa y fomenta en los adolescentes la capacidad formal y la autonomía intelectual.

A la hora de trabajar con conceptos debemos tener siempre presentes qué tipos existen. Por un lado tendríamos los conceptos sustantivos, más fáciles de estudiar y elegidos de acuerdo al contenidos histórico que se va a estudiar. Estos conceptos sustantivos ven su significado modificado con el tiempo, lo que implica que la comprensión por parte de los estudiantes está vinculada a su conocimiento de la situación en un determinado momento de la historia. Por otro lado nos encontraríamos con los conceptos asociativos, que son los encargados de organizar un fenómeno específico para dar sentido a los procesos y acontecimientos dentro de una orientación relativamente definida. Las asociaciones que se hagan a través de estos conceptos juegan un papel fundamental en la organización del conocimiento histórico ya que encapsulan las ideas de los historiadores sobre los cambios que estructuran el ámbito histórico. La capacidad que tengan los estudiantes para utilizar correctamente estos conceptos asociativos puede ser clave para que accedan a una representación útil del pasado histórico (Lee, 2011, pp. 63-72). De esta manera podemos determinar que el aprendizaje por conceptos puede ser una metodología clave para que los alumnos accedan a una comprensión eficaz del conocimiento histórico.

Pero, ¿es posible utilizar este tipo de metodologías con alumnos de secundaria? Si atendemos a los postulados de la Psicología Evolutiva, la etapa de operaciones formales en historia comenzaría una vez finalizada la etapa de secundaria o, en

ocasiones justo antes de su conclusión, lo cual demostraría que los estudiantes de secundaria de historia no son capaces de formular hipótesis, deducciones o desarrollar un pensamiento abstracto antes de llegar al bachillerato. Pero investigaciones posteriores han demostrado que una enseñanza con técnicas adecuadas (discusión, actividad de los estudiantes, utilización de fuentes primarias, etc.) integradas en un programa coherente y unos métodos de aprendizaje más activos son mucho más atractivos para los estudiantes, por lo que se podría conseguir que los estudiantes de historia de secundaria accedieran a ese pensamiento formal mucho antes de lo estipulado por la Psicología Evolutiva (Booth, 1983, pp. 101-117). Centrándonos en los conceptos históricos propiamente dichos, algunas investigaciones demuestran que los niños y adolescentes tienen mucha más dificultad en comprender este tipo de conceptos al entenderlos, en muchos casos, de manera errónea o incompleta. Varios autores creen que estos problemas se generan en el carácter relacional de los conceptos históricos debido al desconocimiento de las realidades a las que se refieren y suelen derivar en la dificultad adicional de poner en relación dos conceptos o más (Carretero, 2011, pp. 69-104).

A pesar de estas dificultades que los estudiantes puedan tener en la comprensión de los conceptos históricos, estos no llegan a clase sin ningún conocimiento previo ya que, en el ámbito de las Ciencias Sociales, los conocimientos previos tienen una especial importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la docencia, y utilizando la metodología basada en los conceptos, es posible influir en las estructuras mentales de los alumnos para, a través de procesos de revisión y asimilación, cambiarlas hacia conocimientos históricos correctos (Chi y Rod, 2002, pp. 3-27).

Una vez establecido el problema con el que nos vamos a encontrar y con qué herramientas podemos afrontarlo (problema de comprensión por parte de los alumnos del conocimiento histórico, y utilización de los conceptos como herramienta), pasaremos por último a establecer qué método de aprendizaje podemos utilizar para implementar estas herramientas y tratar de solucionar este problema. El método de aprendizaje por conceptos que serviría para este caso sería el *Learning Cycle*. Este método asume, como punto de partida, que el aprendizaje de cualquier concepto es un proceso progresivo y personal. Progresivo porque los conceptos presentan multitud de niveles de profundidad en su comprensión. Personal porque la capacidad de razonamiento a través de las redes que conforman un concepto sólo puede adquirirse

razonando en ella, siendo el trabajo personal de razonamiento del alumno muy importante en la construcción del concepto. El *Learning Cycle*, en consecuencia, aborda el cómo facilitar el proceso progresivo de razonamiento a través de la estructura conceptual. El punto de partida de este proceso comenzaría con razonamientos sencillos basados en experiencias ya existentes o proporcionadas por el profesor para ir avanzando hacia razonamientos cada vez más complejos y abstractos que terminarán conformando una red o estructura conceptual (Marek, 2008, pp. 63-69).

A través del *Learning Cycle* se va a afrontar este proyecto de innovación docente, teniendo siempre como referencia los problemas que se han expuesto sobre la comprensión de los conceptos históricos por parte de los alumnos de secundaria y considerando los conceptos como una herramienta a utilizar para solventar estos problemas de aprendizaje y comprensión.

3. Presentación del problema objeto de estudio.

El concepto que va a ser objeto de estudio a través de este proyecto de innovación docente va a ser el de “guerra total”. La elección de este concepto sigue una cierta lógica si tenemos en cuenta el momento en el que se aplicó este proyecto. El trabajo de este concepto se llevó a cabo en un aula de 4º de ESO durante el desarrollo de la unidad didáctica centrada en la Primera Guerra Mundial, por lo que la elección del concepto de guerra total se vincularía al hecho de que los alumnos debían comprender el cambio que supuso este conflicto bélico en la historia militar (el paso de la guerra “tradicional” propia de los siglos XVIII y XIX a la guerra “total” del siglo XX). Por este motivo se obvió el realizar una explicación tradicional acerca de este concepto y se decidió implementar el proyecto de innovación centrado en el aprendizaje del concepto de “guerra total”.

Se tuvo en cuenta que los alumnos todavía no habían visto nada relacionado con la Segunda Guerra Mundial (el conflicto más característico para explicar la guerra total) y, por este motivo, se decidió que en la puesta en práctica de este proyecto se incluyeran también elementos característicos de la guerra tradicional para que los alumnos, por ellos mismos y con los materiales y actividades que se diseñarían, trataran de comprender esa diferenciación entre ambas concepciones de guerra y, además, que

entendieran que fue la Primera Guerra Mundial donde esa concepción cambió no sólo a nuestros ojos, desde nuestra época, sino también para los contemporáneos que la vivieron.

Una vez introducido el concepto que se va a trabajar, es preciso que este sea definido y que se detallen las diferentes dimensiones que lo comprenden y que conforman su red estructural. El término de guerra total es propio del siglo XX, no es posible encontrarlo tal y como lo entendemos con anterioridad a este siglo, y fue tipificado por el general alemán Erich Ludendorff durante la Primera Guerra Mundial. Sí que es cierto que en determinados momentos anteriores al siglo XX existieron acciones militares que podrían ser calificadas como “guerra total”, pero no contienen todas nuestras concepciones sobre este concepto, por lo que podríamos calificarlas como el preludeo a este tipo de guerra¹⁴. Una vez establecido el origen de este concepto, pasaremos a establecer su definición. La guerra total, tal y como la entendemos en la actualidad, se definiría como el tipo de guerra donde los países participantes movilizan y fuerzan hasta el límite todos sus recursos disponibles (humanos, materiales, tecnológicos, militares, etc.) para destruir totalmente la capacidad del enemigo para seguir combatiendo. Este tipo de guerra tiene una clara diferenciación con la que denominamos guerra tradicional, regida por una serie de leyes y convenciones y donde el objetivo final no es la destrucción total de la capacidad del enemigo para combatir, sino infligirle una derrota estratégica para forzarle a firmar una paz pactada entre los contendientes.

Las dimensiones o rasgos del concepto de guerra total que se trataron con los alumnos fueron seis en total:

- La difuminación entre el frente y la retaguardia.
- La no distinción entre combatientes y no combatientes.
- La supeditación de todos los recursos al esfuerzo bélico.
- El uso masivo de propaganda.

¹⁴ No es difícil encontrar menciones a la época de las guerras de la Francia Revolucionaria y de Napoleón y que sean calificadas de guerra total con motivo de la movilización en masa de la población francesa para combatir como podemos ver en Bell, D. A. (2012). La primera guerra total. La Europa de Napoleón y el nacimiento de la guerra moderna. Madrid: Alianza. También se consideran acciones militares propias de la guerra total a algunas campañas desarrolladas durante la Guerra Civil estadounidense.

- La existencia de fines ilimitados en la guerra total frente a los fines limitados de la guerra tradicional.
- Los niveles de destrucción humana y material.

Cada una de estas seis dimensiones cuenta con cuatro grados de profundidad, desde un grado 0 que indicará que los alumnos no han llegado a comprender nada de la dimensión en concreto, pasando por otros dos que mostrarán la evolución en el grado de comprensión de la dimensión, para acabar en el cuarto y último grado, que mostrará que, aquellos alumnos que lo alcancen, han entendido y comprendido perfectamente la dimensión del concepto tratada. Estos diferentes grados de profundidad muestran el avance en la comprensión de la diferenciación entre guerra tradicional y guerra total. A continuación se describirá con detalle en qué consiste cada una de las seis dimensiones que fueron trabajadas con los alumnos y qué relaciones tienen entre ellas.

La primera dimensión es la difuminación entre frente y retaguardia. Mientras que en la guerra tradicional los combates rara vez se desarrollaban fuera del frente, en la guerra total el campo de batalla abarcará no sólo el frente, sino también la retaguardia donde se ubica la población civil, las infraestructuras, los medios de producción, etc. Debe quedar clara esa diferenciación entre frente, entendido como el lugar donde se desarrollan los combates, y retaguardia, entendida como el lugar donde se ubica la población civil/no combatiente y los medios de producción e infraestructuras de un país. De esta manera se podrá entender cómo la guerra total extiende el frente hasta incluir la retaguardia para, de esa manera, acabar con la producción y la moral del enemigo e impedir que este continúe combatiendo.

La segunda dimensión es la no distinción entre combatientes y no combatientes. Debe quedar clara la diferenciación entre unos y otros y cómo, en la guerra total, a diferencia de en momentos pasados, ya no se respeta a la población no combatiente en un intento de minar la moral y la mano de obra del enemigo. El civil deja de estar al margen para pasar a ser un objetivo bélico de primer orden.

La tercera dimensión es la supeditación de todos los recursos al esfuerzo bélico. En la guerra total, con el objetivo único de derrotar al enemigo por completo, es necesario que todo el país se implique en la guerra. Y esto se consigue no sólo alistándose en el ejército, sino participando en la producción militar, comprando bonos de guerra para sufragar los gastos, etc. No sólo la política de un país, sino también su

vida cotidiana se supeditan al esfuerzo bélico con el único objetivo de vencer a toda costa y eliminar por completo al enemigo, algo impensable en la guerra tradicional.

La cuarta dimensión es el uso masivo de propaganda. Para implicar a toda la población en ese esfuerzo es necesario un uso de propaganda que muestre a los ciudadanos y ciudadanas que su contribución es vital para ganar la guerra. Los alumnos deben entender que el uso de la propaganda con fines bélicos comienza a utilizarse en la Primera Guerra Mundial y será una característica básica de la guerra total, a diferencia de la guerra tradicional.

La quinta dimensión es la existencia de fines ilimitados. Los alumnos deberán comprender que, en una guerra tradicional, el objetivo de los países contendientes era derrotar a su enemigo en el campo de batalla para obligarle a firmar una paz acordada, mientras que en la guerra total el objetivo principal es la destrucción completa del enemigo para imponerle una paz.

Por último, la sexta dimensión es el nivel de destrucción humana y material. Los alumnos deberán entender que la guerra tradicional no tenía como consecuencia los niveles de destrucción y de bajas que tendrá la guerra total y, además, comprobarán cómo los adelantos tecnológicos acontecidos desde finales del siglo XIX permitieron la creación de armas cada vez más destructivas.

Una vez concretadas estas seis dimensiones, las relaciones entre sí son claras ya que todas, unidas, conforman la estructura del concepto de guerra total. No podríamos entender la supeditación de todos los recursos al esfuerzo bélico sin antes comprender ese uso masivo de propaganda o la existencia de fines ilimitados, así como tampoco podríamos entender los niveles de destrucción humana y material sin comprender la difuminación entre frente y retaguardia y la no distinción entre combatientes y no combatientes. Además, el hecho de que este concepto se relacione con la guerra tradicional y se contrapongan estas dimensiones con las características de esta última hace que los alumnos dispongan de otro punto de vista para entender y comprender la guerra total a través de estas dimensiones.

Por último, a través de estas seis dimensiones se quiere comprobar si los alumnos son capaces de establecer una diferenciación entre frente y retaguardia y ver cómo con la guerra total esa diferenciación desaparece, si distinguen entre combatientes

y no combatientes y cómo esa distinción desaparece con la guerra total, si comprenden cual es el uso que se da a los recursos y a la propaganda en la guerra total, si entienden lo que significa el tener unos fines ilimitados como objetivo durante una confrontación bélica y, por último, si relacionan elevados niveles de destrucción humana y material con la guerra total.

4. Metodología.

La metodología utilizada durante esta experiencia sigue las pautas del *Learning Cycle*. Básicamente se siguió un proceso de trabajo dividido en tres fases. La primera fase consistió en determinar cuál era el nivel de conocimiento previo de los alumnos sobre el concepto de guerra total. De esta manera se comprobaría con qué conocimientos previos contaban los alumnos y se utilizarían estos conocimientos como base desde la que partir hacia la comprensión y el entendimiento de este concepto. La segunda fase concentraría todo el trabajo con materiales y sería donde se construiría esa red conceptual por parte de los alumnos. A través del trabajo con los materiales, la puesta en común de sus ideas y el apoyo y orientación por parte del profesor los alumnos fueron construyendo su propio conocimiento sobre la guerra total y comprobaron que sus ideas habían cambiado y no eran las mismas que habían expresado en la primera fase de la práctica. Por último, en la tercera fase se pidió a los alumnos que rellenaran un cuestionario para terminar de determinar hasta dónde habían llegado en su proceso de comprensión del concepto de guerra total y en cada una de las seis dimensiones anteriormente especificadas. De esta manera, y gracias al desarrollo de estas tres fases, se pudo comprobar el recorrido que los alumnos realizaron durante la comprensión del concepto de guerra total, partiendo de sus conocimientos previos para pasar a trabajar materiales que les permitieran construir una nueva red conceptual para, al final, indicar hasta qué nivel de comprensión habían sido capaces de llegar.

Esta práctica se desarrolló a lo largo de dos sesiones de clase con el único inconveniente de que ambos días coincidieron con jornadas de huelga de los estudiantes y no se contó con todo el grupo completo. Además no se pudo cambiar el desarrollo de la actividad por problemas de horarios y el muestreo terminó siendo de 13 alumnos en total. A pesar de todo, los alumnos se mostraron muy participativos y manifestaron la

utilidad de este tipo de metodologías para, por lo menos, romper con la dinámica de una clase típica de Ciencias Sociales.

Los materiales que se pusieron a disposición de los alumnos para que, con ellos, fueran capaces de construir su propia red conceptual sobre la guerra total fueron los siguientes:

- Fragmento de la película *El Patriota* (2000), mediante el cual los alumnos vieron cómo se representaba una batalla típica de una guerra tradicional. El fragmento comprende desde 2:30:45 hasta 2:34:00.
- Fragmento de la película *War Horse* (2011), donde los alumnos observarán el cambio armamentístico de la Primera Guerra Mundial y verán cómo las antiguas tácticas de la guerra tradicional ya no son efectivas para el nuevo planteamiento que exige la guerra total. El fragmento comprende desde 53:45 hasta 58:45.
- Fragmento de la película *War Horse* (2011), en el que los alumnos verán las características típicas de la guerra total a través de las trincheras de la Primera Guerra Mundial. El fragmento comprende desde 1:34:40 hasta 1:40:00.
- Imágenes donde los alumnos podrán ver las consecuencias del nuevo armamento desplegado durante la Primera Guerra Mundial y que, a la postre, constituirá la base del armamento utilizado posteriormente en la guerra total. También se incluirán menciones a armamento utilizado durante la Segunda Guerra Mundial para que los alumnos observen la evolución de la tecnología militar y cómo esa evolución tecnológica tiene como resultado unos mayores niveles de destrucción.
- Textos mediante los cuales los alumnos verán cómo aquéllos que vivieron la Primera Guerra Mundial y el nacimiento de la guerra total, así como también autores actuales, escribían y teorizaban sobre ella. Estos textos les permitirán acercarse a la guerra total desde una perspectiva más teórica.
- Carteles de propaganda británica, estadounidense, francés, alemana, austriaca y rusa utilizados durante la Primera Guerra Mundial para movilizar a la población civil a contribuir en el esfuerzo de guerra y a animar a los soldados que combatían en los diversos frentes de batalla. Con estos materiales se pretende que los alumnos vean cómo los gobiernos de los países implicados en la contienda militar utilizaban la propaganda para hacer que toda la sociedad se

concienciara de que debía contribuir para ganar la guerra y derrotar por completo al enemigo.

Una vez expuestos los materiales, se procederá a explicar cuál fue el desarrollo de la práctica y la utilización de los diversos materiales. Como se ha apuntado antes, esta experiencia de innovación docente se desarrolló durante dos sesiones de clase con el inconveniente de que faltaba parte del grupo de alumnos con motivo de las jornadas de huelga, y no se pudo realizar esta práctica en otro momento por problemas de horario. La primera acción que realizaron los alumnos fue escribir en unas pocas líneas qué era para ellos la guerra total, cómo la concebían y qué se imaginaban que era. Una vez puestos por escrito los conocimientos previos acerca de la guerra total, se pidió a los alumnos que pusieran en común sus respuestas y trataran de debatir un poco sobre lo que les parecían las respuestas de sus compañeros.

Realizada esta actividad inicial, se procedió a utilizar los materiales que han sido descritos anteriormente y que servirían a los alumnos como herramientas para construir su propia red conceptual de la guerra total. Se les puso uno detrás de otro los tres fragmentos de vídeo y, una vez que finalizó su visualización, se pidió a los alumnos que expusieran lo que más les había llamado la atención y que trataran de establecer diferencias entre los tres. Después los alumnos continuaron con la práctica viendo las diferentes imágenes que mostraban el grado de destrucción que era capaz de infligir el armamento utilizado durante la Primera Guerra Mundial, junto con algunas otras que mostraban la evolución hacia nuevas formas de destrucción en la Segunda Guerra Mundial. Una vez más, al finalizar la visualización de las imágenes se pidió a los alumnos que expusieran aquello que más les había llamado la atención. Por último se pidió a los alumnos que pusieran por escrito todos aquellos aspectos que ellos consideraban que caracterizaban a la guerra total. Estas actividades se realizaron en la primera sesión.

A continuación, en la segunda sesión, los alumnos pasaron a trabajar con los textos que se les proporcionó sobre la guerra total y su teorización. Una vez finalizada la lectura, los alumnos pasaron a poner en común y debatir qué aspectos les habían llamado más la atención. El trabajo con materiales finalizó con la visualización de diferentes carteles de propaganda de los países contendientes de la Primera Guerra Mundial, gracias a los cuales los alumnos pudieron ver cómo los gobiernos se centraban

en hacer que la población civil se involucrara en el esfuerzo bélico y en aumentar la moral en el frente y el reclutamiento de soldados. También los alumnos expusieron, una vez finalizado el visionado de la cartelera, lo que más les había llamado la atención.

Para finalizar con la segunda sesión y la práctica, los alumnos respondieron a una serie de preguntas, todas ellas relacionadas con las diferentes dimensiones en que había sido dividido el concepto de guerra total, y una última donde se les preguntaba sobre qué era para ellos la guerra total, de manera que se pudiera observar el cambio en su conocimiento sobre este concepto desde esa primera pregunta que se realizó al inicio de la práctica y lo que consideraban ahora que era la guerra total, una vez trabajados todos los materiales.

5. Presentación de resultados.

El desarrollo de esta práctica durante las dos sesiones en las que se realizó contó con la participación activa de los alumnos que se encontraban presentes en clase. Además, se observó cómo fueron poco a poco construyendo sus propias redes conceptuales. En un primer momento, cuando se les explicó en qué iba a consistir la práctica, no terminaron muy bien de entender la dinámica que se iba a seguir. Cuando se les pidió que escribieran en unas pocas líneas qué era para ellos la guerra total, muchos mostraron su asombro al ver que se les pedía que escribieran algo sobre lo que no tenían mucha idea o, como alguno manifestó, sobre algo que no habían dado en clase. A pesar de todo, se les insistió en que hicieran lo que se les pedía, que no se les iba a evaluar ni a tener en cuenta sus respuestas y que todo aquello que escribieran estaría bien ya que el objetivo era ver cómo evolucionaba su conocimiento sobre un concepto concreto. Durante el debate posterior salieron a relucir ideas muy pintorescas y variadas sobre lo que era para los alumnos la guerra total. Muchos de ellos relacionaban la guerra total con la participación de muchos o de todos los países en un conflicto bélico, posiblemente influenciados por el tema que estaban dando en ese momento (la Primera Guerra Mundial). Sólo uno intuía algo más al añadir que los países participantes iban a recurrir a todo lo que tuvieran para intentar ganar («*La guerra total es una guerra en la que puede participar todo el mundo y en la que usarán de todo para ganar*»). Una vez realizado el debate, donde los alumnos participaron notablemente, estos mostraron más interés en la práctica al ver que se les iba a reproducir vídeos. Tras la reproducción de

los tres fragmentos anteriormente citados, los alumnos intervinieron muy activamente en la puesta en común de lo que más les había llamado la atención, pero les costó algo más el establecer las diferencias principales entre los diferentes fragmentos de vídeos. Se centraron sobre todo en destacar ese cambio armamentístico y de tácticas militares, pero no supieron distinguir muy bien el porqué del aumento exponencial de las bajas o cómo cambiaba el terreno en el que se combatía (desde un campo de batalla que apenas sufría estragos en la guerra tradicional, a la tierra de nadie de las trincheras, totalmente alterada en comparación con su imagen original). Pero poco a poco iban entendiendo los pequeños detalles y matices que conformaban la diferenciación entre guerra tradicional y guerra total.

Cuando se utilizaron las imágenes, los alumnos fueron capaces de relacionar ese armamento y esa forma de hacer la guerra nueva con los niveles de destrucción, tanto materiales como en vidas humanas. También quedaron impresionados cuando se les enseñó varias imágenes que mostraban el antes y el después de la ciudad de Nagasaki, segunda población bombardeada por armamento nuclear en la historia. De esta manera los alumnos vieron cómo se produjo ese aumento exponencial del nivel de destrucción y, además, se les mostró que posteriormente ese armamento iba a ser mucho más destructivo. Cuando expusieron lo que más les había llamado la atención, los alumnos destacaron ese aumento de muertos, sobre todo civiles, y también destacaron cómo las trincheras y las explosiones habían dejado huella en el terreno, una huella que cien años después todavía se puede ver. Al finalizar la sesión, en el escrito donde se les pidió a los alumnos que apuntaran qué características ellos creían que tenía la guerra total, muchos de ellos señalaron el armamento nuevo y la gran destrucción que provocaba.

En la segunda sesión, que comenzó con el trabajo de los textos, los alumnos no empezaron igual de activos que en la anterior, debido seguramente a que consideran el trabajo con textos como algo aburrido. Muchos de ellos no leyeron todos los textos y apenas intervinieron en la puesta en común de los aspectos que más les habían llamado la atención. En cambio, en cuanto se pasó a la actividad de visualización de cartelera de propaganda, los alumnos renovaron su interés y, acertadamente, varios de ellos relacionaron los mensajes e imágenes que veían en esos carteles de propaganda con el intento de los gobiernos de los países en guerra de involucrar a toda la sociedad en el esfuerzo bélico. Finalmente, la segunda sesión terminó con la respuesta por escrito a las

preguntas que se han apuntado antes, donde los alumnos pasaron a demostrar hasta qué nivel de comprensión del concepto de guerra total habían llegado.

Para finalizar este apartado de metodología se procederá a comentar los instrumentos y procedimientos de obtención de la información para la realización de este trabajo. Por un lado se usó la observación de los alumnos, cuál era su actitud y cómo se desenvolvían con los materiales. Esta observación era posteriormente anotada. También, como ya se ha apuntado antes, se utilizó una “evaluación inicial” para saber qué conocimientos previos sobre el concepto de guerra total tenían los alumnos. Además a lo largo de las actividades se utilizaron los debates y aportaciones de los alumnos para ver cómo se iba desarrollando y evolucionando ese conocimiento de los alumnos y si estos eran capaces, por sí solos, de construir su propia red conceptual. Por último, se utilizó un pequeño cuestionario con siete preguntas que se utilizaría para comprobar hasta qué grado de comprensión de cada dimensión y del concepto de guerra total en general habían alcanzado los alumnos.

Una vez relatado el desarrollo de la práctica en el contexto del aula, a continuación se procederá a detallar los resultados obtenidos tras su realización y la participación del alumnado. Estos resultados se presentarán en función de las respuestas que cada uno de los alumnos haya dado para las seis dimensiones en que se ha dividido el concepto de guerra total. Dentro de cada una de esas dimensiones, se establecerá a qué categoría de conocimiento ha llegado cada alumno.

Difuminación entre frente y retaguardia.

En esta dimensión se pretende que los alumnos sean capaces de distinguir entre frente y retaguardia, estableciendo que en la guerra total no hay una distinción como tal entre ambos ya que la retaguardia también se convierte en objetivo militar y, por ende, en zona de combates. Las batallas ya no se producen únicamente en el frente, sino que se extienden también a la retaguardia donde se sitúa la población civil, las infraestructuras, los medios de producción, etc., todos ellos convertidos en objetivos militares.

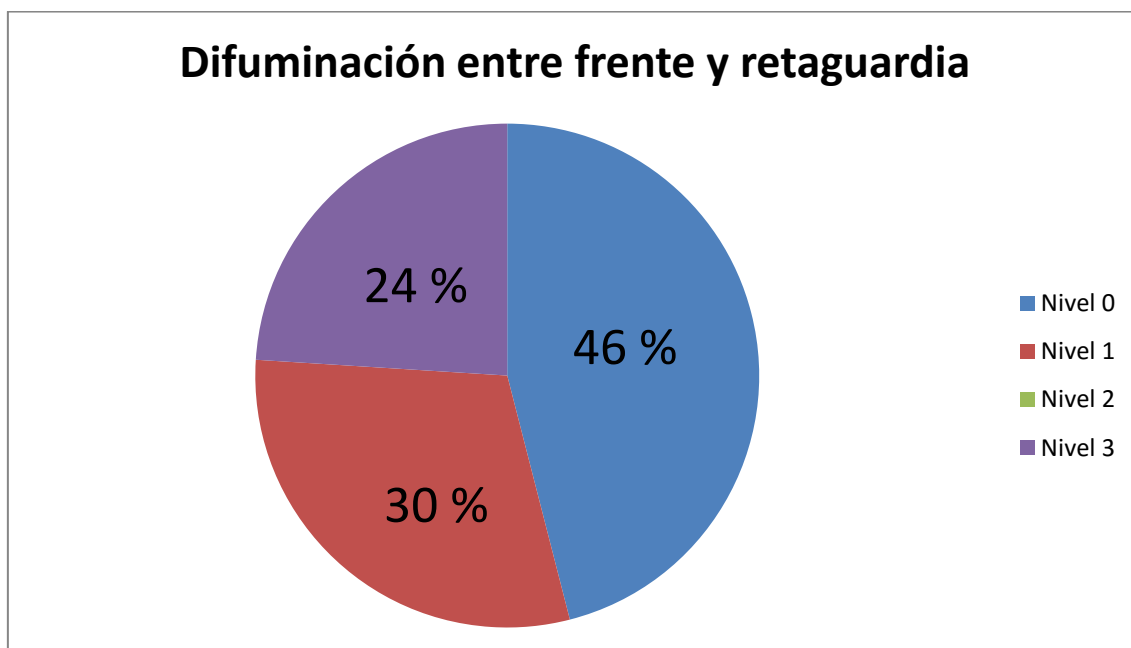
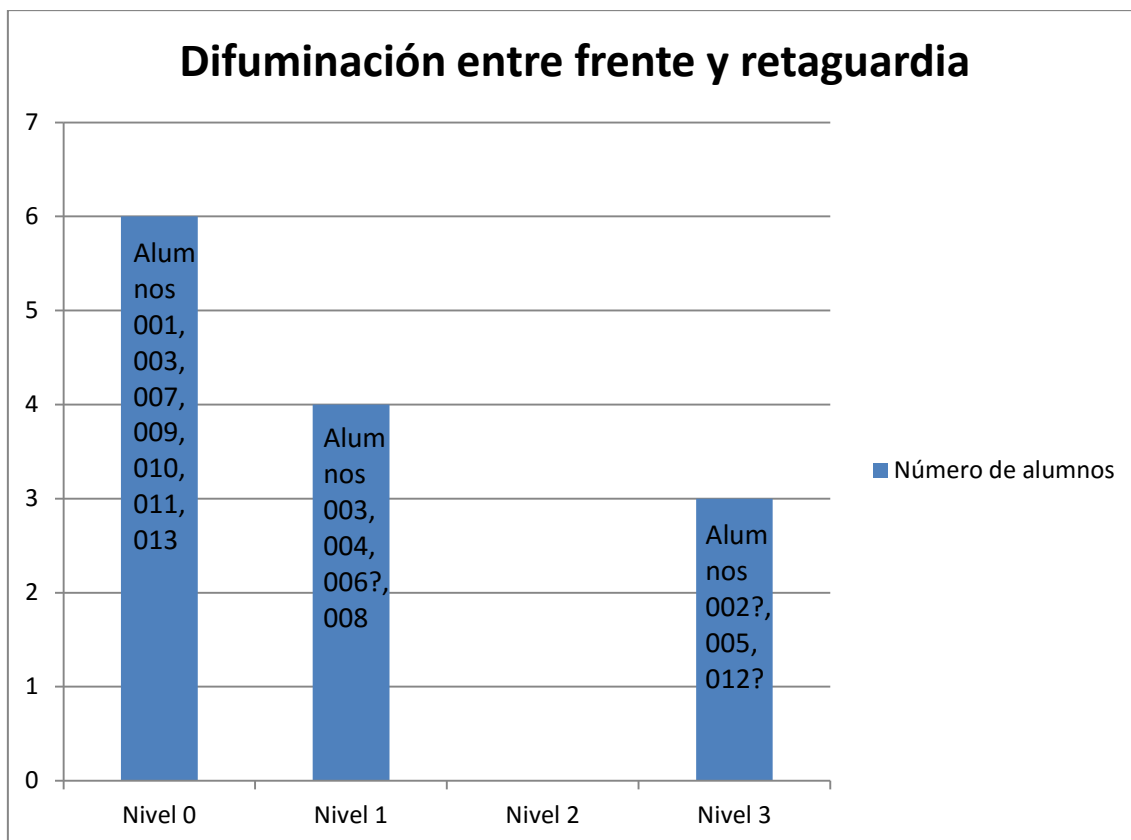
Esta dimensión tiene los siguientes niveles de profundidad de conocimiento:

- Nivel 0: No han comprendido la existencia de un frente y una retaguardia en un conflicto bélico.

- Nivel 1: Saben diferenciar el frente y la retaguardia, cada uno con sus características.
- Nivel 2: Entienden que en la guerra tradicional los combates se llevaban a cabo en el frente, mientras que la retaguardia no se veía afectada. A su vez, entienden que en la guerra total los combates se extienden del frente a la retaguardia.
- Nivel 3: Comprenden que en la guerra total se produce la difuminación entre frente y retaguardia. No hay distinción entre ellos.

Una vez observados los datos que han aportado los alumnos, podemos observar que un 46 % no ha llegado a pasar del nivel 0 de comprensión de esta dimensión, bien no aportando ningún dato sobre esta cuestión o bien no comprendiendo la existencia de un frente y una retaguardia dentro de un conflicto bélico. Muestra de estos resultados ha sido la aportación del alumno 001: *«Es la situación más arriesgada ya que suelen ser los primeros en morir»* A su vez, un 30 % de los alumnos ha alcanzado el nivel 1 de comprensión, mostrando que han sabido establecer esa diferenciación entre frente y retaguardia dentro de un conflicto bélico y aportando algunos rasgos que los caracterizan. Como ejemplo destacar al alumno 008: *«La situación en el frente es mala ya que en la guerra la mayor parte de las tropas mueren. La retaguardia las mujeres tienen que trabajar en los trabajos de los hombres y la mayor parte de la población es alistada para combatir»*. Por último, un 24 % ha alcanzado el nivel 3 al reflejar que no hay distinción entre frente y retaguardia en la guerra total. Como muestra el alumno 005: *«En las dos posiciones hay muchas bajas por los combates, que se dan en ambos lugares»*. Ningún alumno ha mostrado que su nivel de conocimiento hubiera llegado hasta el nivel 2. Destacar también que los alumnos 002 y 012, situados en el nivel 3, y el alumno 006, situado en el nivel 1, se encuentran marcados con un interrogante debido a la ambigüedad de sus respuestas aunque se presupone que están en ese nivel de conocimiento.

A continuación se representan estos resultados en un gráfico de barras y otro por porcentajes.



No hay distinción entre combatientes y no combatientes.

Con esta dimensión se pretende que los alumnos sepan diferenciar entre combatientes y no combatientes y que entiendan que, en la guerra total, los no

combatientes van a ser igualmente objetivos de guerra que los combatientes, que ambos van a sufrir los rigores del conflicto. El hecho de que una persona, durante la guerra total, no sea un soldado no significa que no pueda morir ya que la guerra total establece que tanto soldados como civiles son objetivos de guerra.

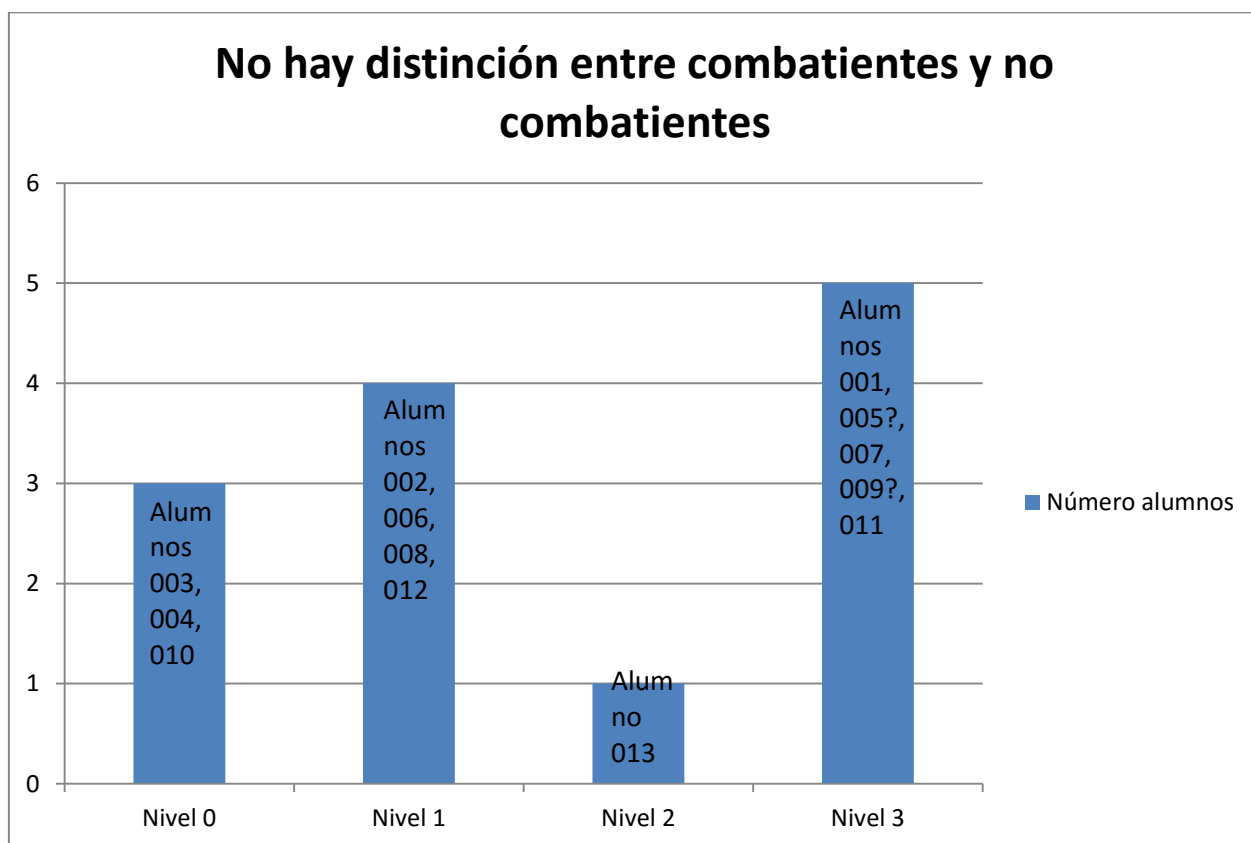
Esta dimensión tiene los siguientes niveles de profundidad de conocimiento:

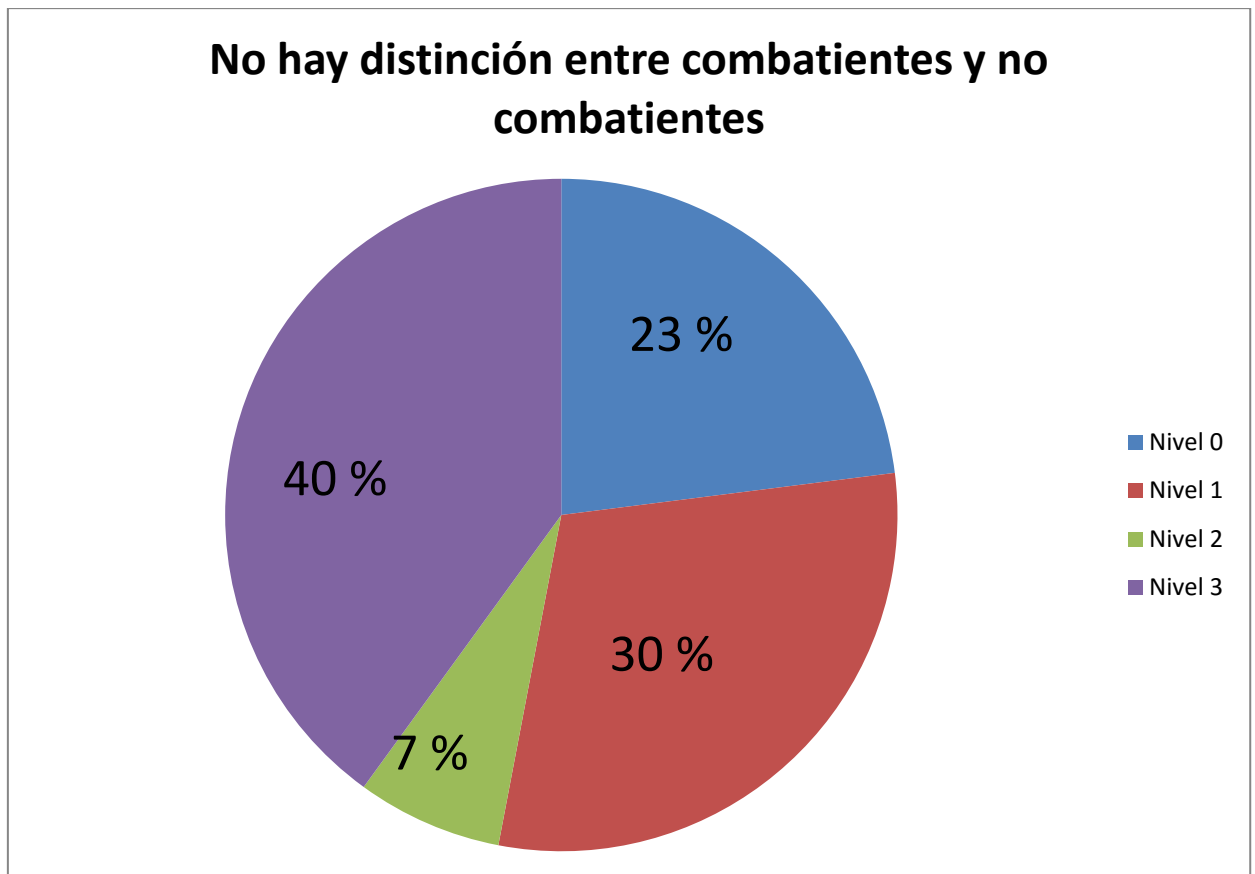
- Nivel 0: No han comprendido la existencia de combatientes y no combatientes en un conflicto bélico.
- Nivel 1: Saben diferenciar entre combatientes y no combatientes, cada uno con sus características.
- Nivel 2: Entienden que en la guerra tradicional son los combatientes los que se ven involucrados en los combates, mientras que los no combatientes no intervienen. A su vez, entienden que en la guerra total tanto combatientes como no combatientes se ven involucrados en los combates.
- Nivel 3: Comprenden que en la guerra total no hay distinción entre combatientes y no combatientes.

Una vez observados los datos que han aportado los alumnos podemos establecer que un 23 % no han pasado del nivel 0 de conocimiento mostrando que no comprendían la existencia de combatientes y no combatientes en un conflicto bélico. Como ejemplo el comentario del alumno 004: «*Enlistarse con un fin*». Al nivel 1 han llegado el 30 % de los alumnos, demostrando que sabían diferenciar entre combatientes y no combatientes en un conflicto bélico. Mostrar como ejemplo el comentario del alumno 012: «*Los combatientes van a la guerra a combatir por sus intereses. Los no combatientes eran sobre todo mujeres, que cuidaban de sus hijos y los cultivos*». Al nivel 2 de conocimiento ha llegado un 7 % de los alumnos (uno en total, el alumno 013), como muestra su comentario: «*En este tipo de guerra [la guerra total] van a combatir tanto los soldados como los ciudadanos, no como en la otra guerra [la guerra tradicional]*». Por último, el 40 % de los alumnos alcanzaron el nivel 3 de comprensión de esta dimensión. Como ejemplo el comentario del alumno 001: «*Se caracterizan por estar todos implicados en la guerra, ya que es una guerra entre distintos países y se producen matanzas sin importar si se combate o no*». Añadir que los alumnos 005 y 009, ambos situados en el nivel 3 de comprensión, presentan una cierta ambigüedad en

sus comentarios, por lo que se les ha representado con un interrogante aunque se observa que la idea principal de este nivel de comprensión parecen tenerla clara.

A continuación se representan estos resultados en un gráfico de barras y otro por porcentajes.





Supeditación de todos los recursos al esfuerzo bélico.

Con esta dimensión se pretende que los alumnos entiendan que en la guerra total todos los recursos de que dispone un país se destinan al esfuerzo bélico y, en conclusión, a conseguir la victoria total en la guerra sobre el enemigo. Industria, agricultura, mano de obra, etc., todo se destina al esfuerzo de guerra, considerándose que, finalmente, se produce la supeditación de la política a la guerra, entendido como que el gobierno de un país se centra exclusivamente en ganar la guerra.

Esta dimensión tiene los siguientes niveles de profundidad de conocimiento:

- Nivel 0: No han comprendido la necesidad de contar con recursos para llevar cabo una guerra.
- Nivel 1: Saben por qué son necesarios los recursos para combatir en una guerra.

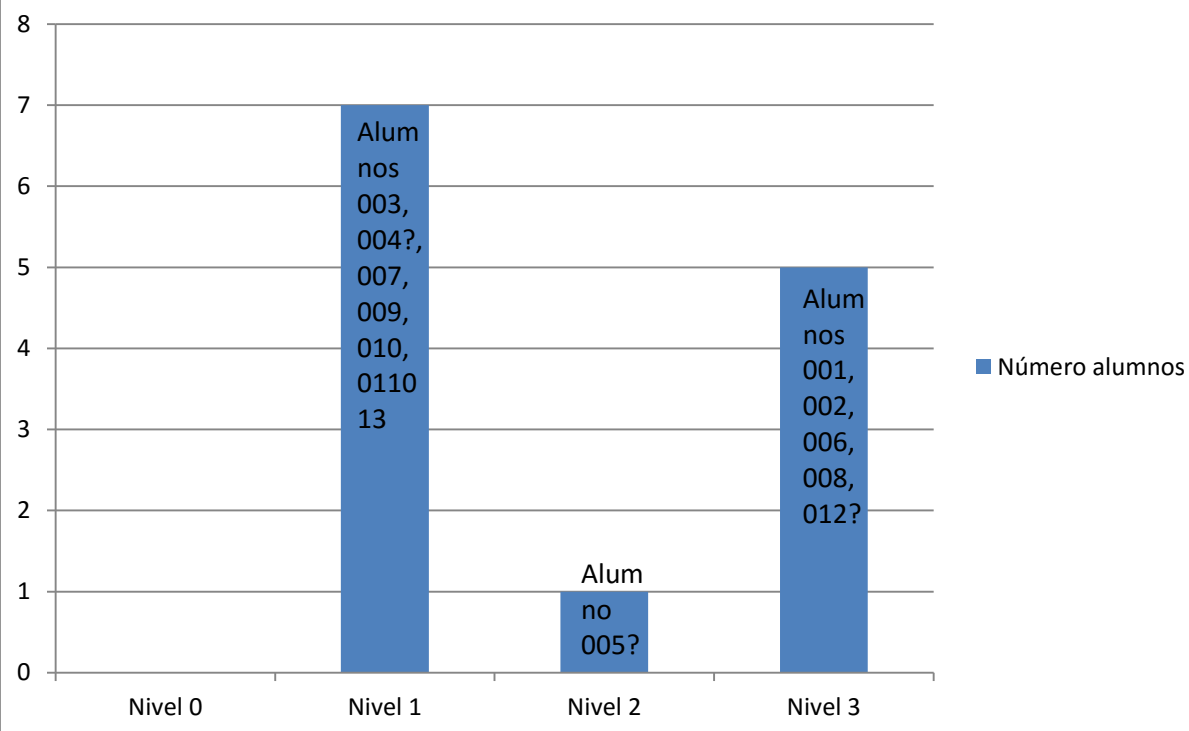
- Nivel 2: Entienden que en la guerra tradicional los recursos utilizados para el combate eran limitados. A su vez, entienden que en la guerra total son necesarios más recursos para combatir.

- Nivel 3: Comprenden que en la guerra total se necesitan todos los recursos de un país para el buen desarrollo del conflicto.

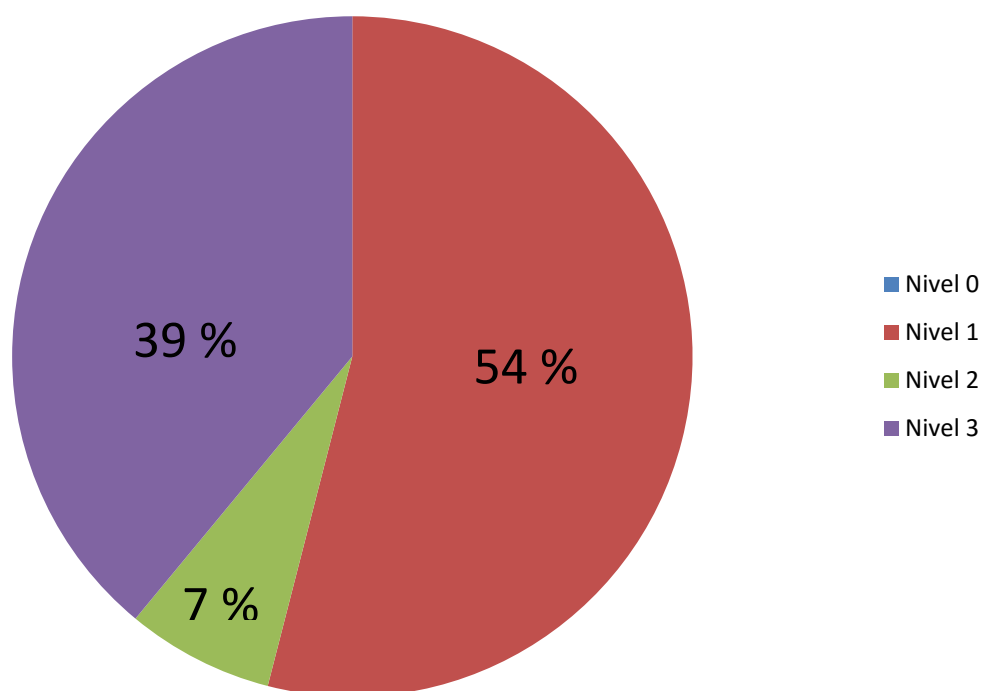
Una vez observados los datos que han aportado los alumnos podemos establecer que ningún alumno se ha quedado en el nivel 0 de comprensión. En cambio, un 54 % de los alumnos ha alcanzado el nivel 1 demostrando que entendían la necesidad e importancia de los recursos para combatir en una guerra, y como ejemplo el comentario del alumno 007: *«Se usan varios recursos para comprar y/o fabricar armas para poder combatir»*. Añadir que uno de los alumnos que ha alcanzado este nivel está marcado con un interrogante ante la ambigüedad de su respuesta, pero parece que sí comprende esa necesidad de disponer de recursos para combatir en un conflicto. Al nivel 2 de comprensión ha llegado el 7 % de los alumnos (un único alumno, el 005, marcado también con interrogante, demostrando que entiende que son necesarios más recursos para combatir en la guerra total como muestra su respuesta: *«Todo el dinero de que se dispone en la guerra total se destina a elementos bélicos»*). Por último, el 39 % de los alumnos ha alcanzado el nivel 3 de comprensión, demostrando que entienden que son necesarios todos los recursos de un país para vencer en la guerra total, como muestra el alumno 001: *«Se usan todos los recursos disponibles aprovechándolos lo mejor que se pueda hasta que se agoten o se alcance la victoria»*. Añadir que en el nivel 3 de comprensión un alumno ha sido marcado con un interrogante ante la ambigüedad de su respuesta, pero se entiende que tiene una idea más o menos clara sobre la supeditación de todos los recursos de un país al esfuerzo bélico.

A continuación se representan estos resultados en un gráfico de barras y otro por porcentajes.

Supeditación de todos los recursos al esfuerzo bólico



Supeditación de todos los recursos al esfuerzo bólico



Uso de propaganda masiva.

Con esta dimensión se pretende que los alumnos entiendan que el uso de propaganda masiva se ideó para movilizar todos los recursos del país. Fue una estrategia muy importante por parte de los gobiernos implicados en la guerra total para movilizar sus recursos, sobre todo humanos, entendida dentro del nacimiento de la sociedad de masas. Los alumnos deben tener también claro que el uso de propaganda masiva es algo único de la guerra total que no se había dado antes en ningún otro tipo de conflicto.

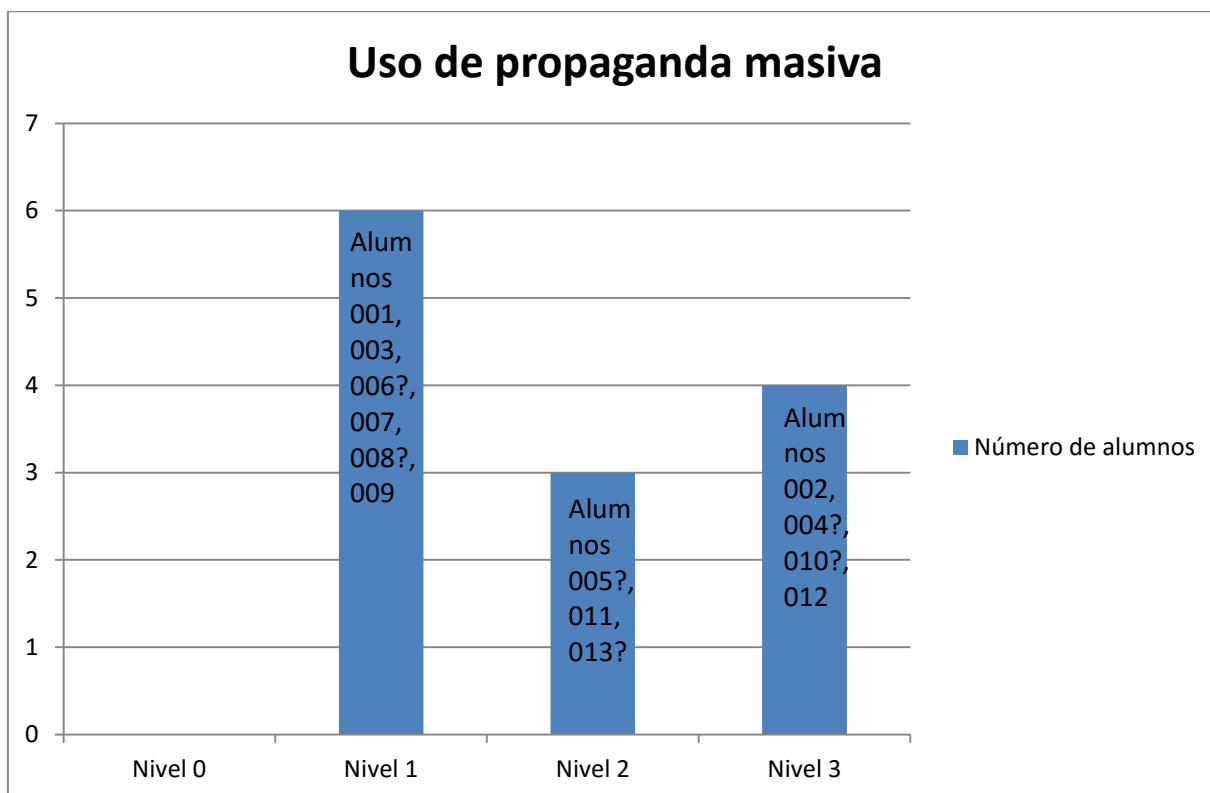
Esta dimensión tiene los siguientes niveles de profundidad de conocimiento:

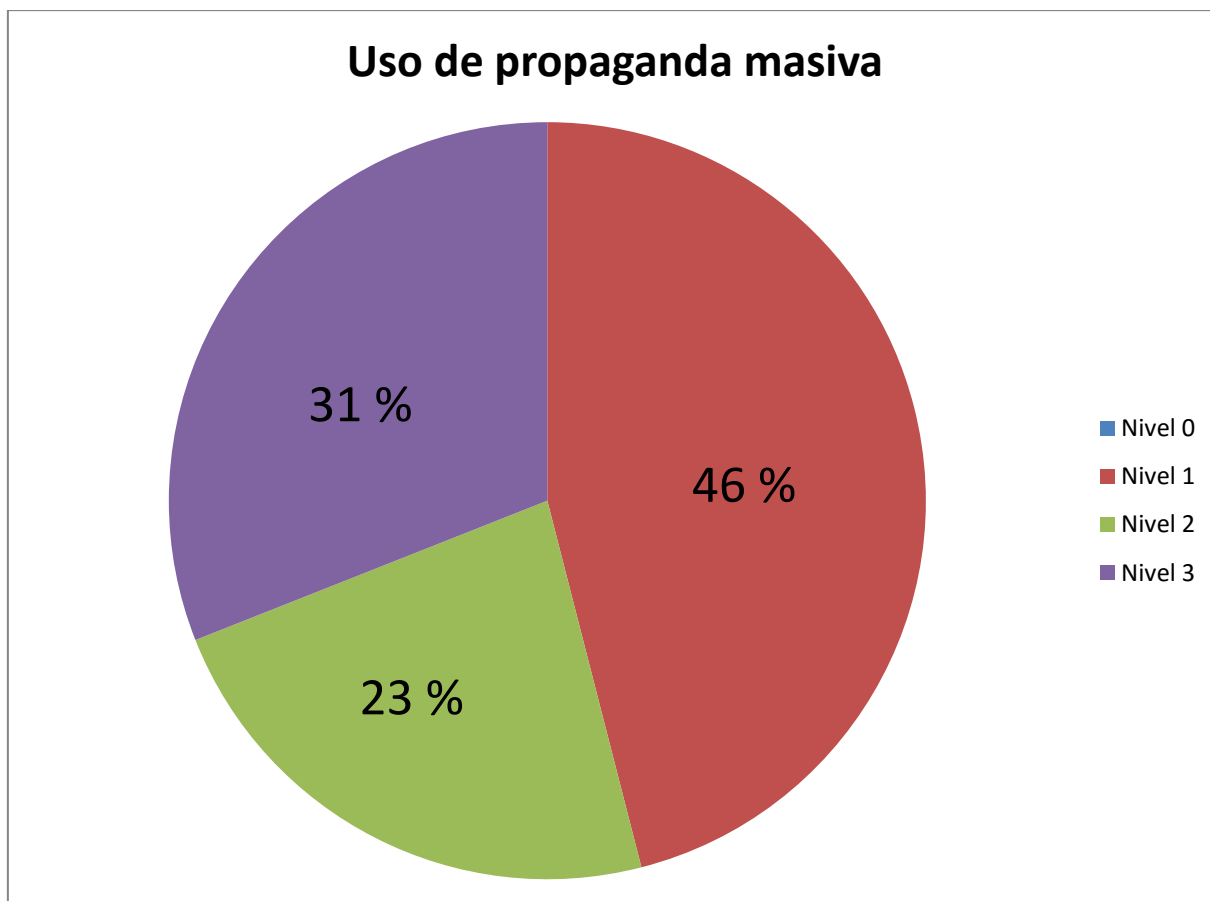
- Nivel 0: No han comprendido la necesidad de la utilización de la propaganda en un conflicto bélico.
- Nivel 1: Saben por qué es necesaria la utilización de propaganda en un conflicto bélico.
- Nivel 2: Entienden que en la guerra tradicional no se hacía uso de la propaganda. A su vez, entienden que en la guerra total sí se hace uso de la propaganda.
- Nivel 3: Comprenden que en la guerra total se utilice de forma masiva la propaganda.

Una vez observados los datos que han aportado los alumnos podemos establecer que ningún alumno se ha quedado en el nivel 0 de comprensión, por lo que todos han demostrado haber interiorizado la importancia de la propaganda en la guerra. Al nivel 1 han llegado el 46 % de los alumnos, aunque dos de ellos están marcados con un interrogante ante la ambigüedad de sus respuestas (pero se ha decidido incluirlos en este nivel de conocimiento al comprobarse que sí que habían interiorizado en general la utilización de la propaganda en los conflictos bélicos). Como ejemplo la respuesta del alumno 003: *«Que más gente se una al ejército y los que no lo hagan, que paguen dinero para la guerra»*. El nivel 2 de conocimiento ha sido alcanzado por el 23 % de los alumnos, aunque dos alumnos han sido marcados con un interrogante ya que mostraban respuestas muy cercanas a este nivel y no a los otros, a pesar de no mostrar un conocimiento exacto de este nivel. Mostrar como ejemplo al alumno 011: *«Dar a conocer y defender lo que opina cada país, cosa que no se hacía antes»*. Por último, el

nivel 3 ha sido alcanzado por el 31 % de los alumnos. Tres de ellos han sido marcados con un interrogante al no estar bastante claro su conocimiento sobre la propaganda, aunque sí se apreciaba que estaban muy cercanos a este nivel. Poner como muestra la respuesta del alumno 012: «Es muy importante porque en la propaganda les animan a alistarse o a pagar el armamento, y también para extender el patriotismo frente al enemigo».

A continuación se representan estos resultados en un gráfico de barras y otro por porcentajes.





Fines ilimitados de la guerra total frente a los fines limitados de la guerra tradicional.

A través de esta dimensión se pretende que los alumnos comprendan que en la guerra total no se establecen unos objetivos/fines concretos o limitados, sino que el único fin es la destrucción total del enemigo. Así como en la guerra tradicional se pretendía derrotar al enemigo en el campo de batalla para obligarle a firmar una paz pactada, en la guerra total se pretende destruir por completo al enemigo para obligarle a firmar una paz forzada, que no esté en disposición de exigir nada en las negociaciones de paz y esta sea impuesta por los vencedores.

Esta dimensión tiene los siguientes niveles de profundidad de conocimiento:

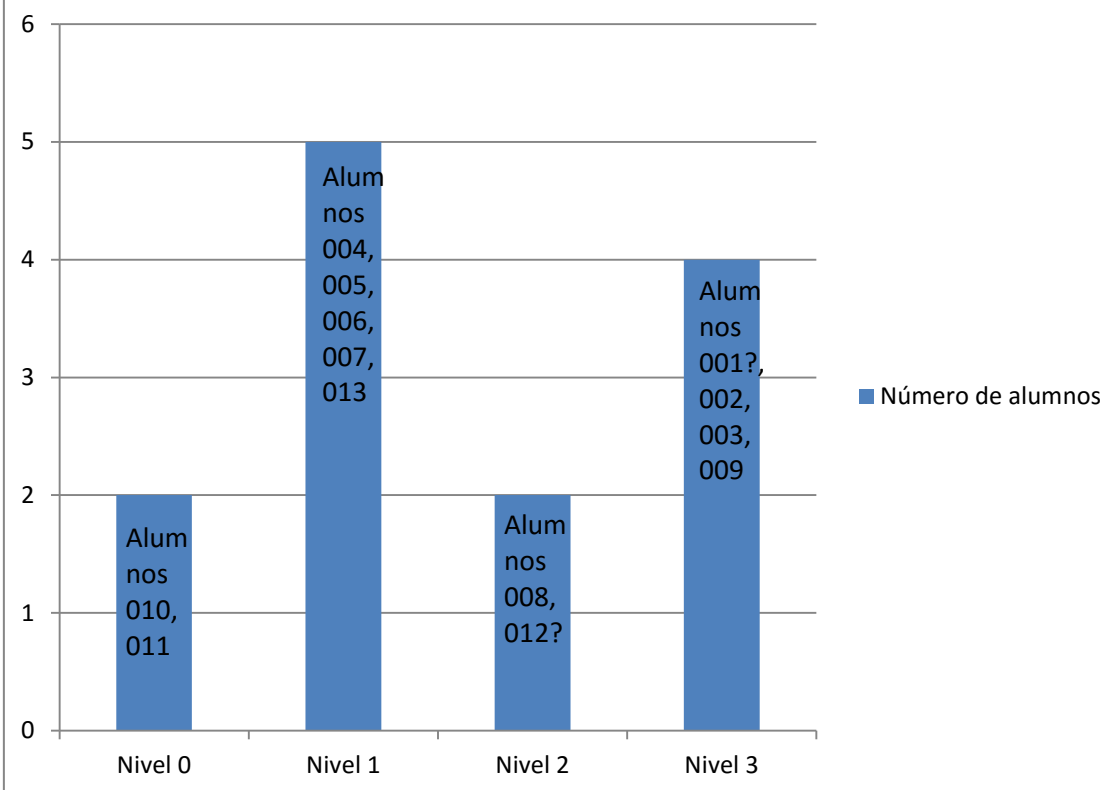
- Nivel 0: No han comprendido lo que significan los fines en un conflicto bélico.
- Nivel 1: Saben por qué se establecen unos fines determinados en todo conflicto bélico.

- Nivel 2: Entienden que en la guerra tradicional se establecían unos fines limitados. A su vez, entienden que en la guerra total se establecen unos fines ilimitados.
- Nivel 3: Comprenden que en la guerra total se establezcan fines ilimitados.

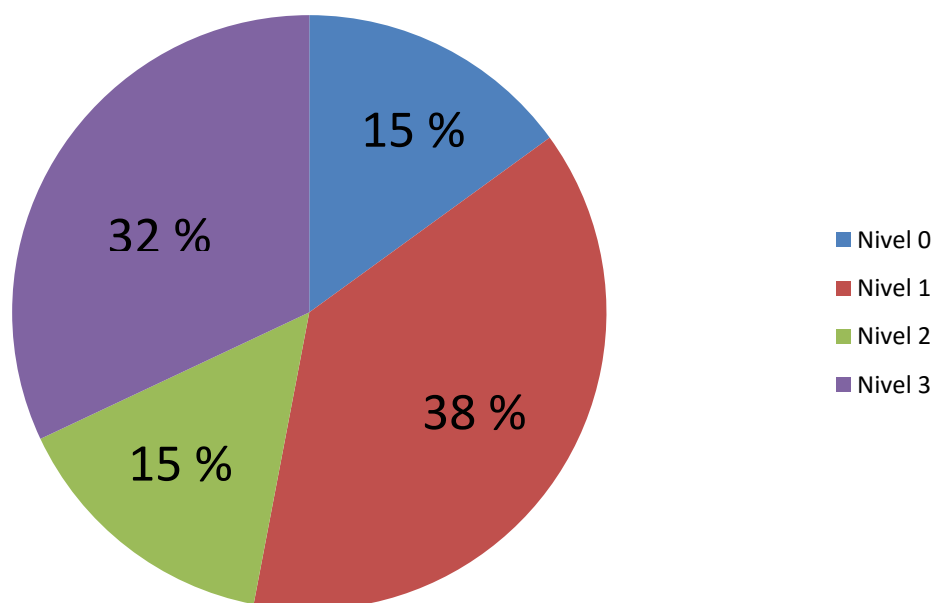
Una vez observados los datos que han aportado los alumnos podemos establecer que un 15 % de los alumnos no ha superado el nivel 0 de comprensión, por lo que han demostrado que no han entendido lo que significan los fines/objetivos en un conflicto bélico. Como ejemplo la respuesta del alumno 011: «*Poner fin a un problema económico y político*». El 38 % de los alumnos ha alcanzado el nivel 1 de comprensión de esta dimensión, demostrando que sabe por qué se establecen unos fines u objetivos en las guerras. Destacar como muestra el comentario del alumno 007: «*Ganar prestigio internacional, aumentar los recursos del país, mejoras económicas...*». El nivel 2 ha sido alcanzado por un 15 % de los alumnos, aunque uno de ellos se marca con un interrogante por su ambigüedad a la hora de responder. A pesar de eso se presupone que tiene una idea más o menos clara de los fines de un conflicto que se encuadra en el nivel 2 de comprensión. Como ejemplo se muestra la respuesta del alumno 008: «*En la guerra total buscan una victoria total o una derrota total, buscan ganar territorios y una victoria tecnológica, algo que iba más allá de lo normal en las guerras*». Por último, el nivel 3 ha sido alcanzado por el 32 % de los alumnos, estando uno de ellos marcado con un interrogante ante su respuesta ambigua pero encuadrada en este nivel 3 de comprensión de la dimensión. Mostrar como ejemplo el comentario del alumno 003: «*Ganar al rival aplastándolo para poder ganar sus territorios y que no pueda responder*».

A continuación se representan estos resultados en un gráfico de barras y otro por porcentajes.

Fines ilimitados de la guerra total frente a los fines limitados de la guerra tradicional



Fines ilimitados de la guerra total frente a los fines limitados de la guerra tradicional



Niveles de destrucción humana y material.

Con esta dimensión se pretende que los alumnos sean capaces de comprender que, con la guerra total, las cifras de bajas y de destrucción de infraestructuras materiales aumentan exponencialmente acorde con el desarrollo tecnológico en el armamento utilizado en los combates, que es cada vez más mortífero. Los alumnos tienen que ser capaces de ver las diferencias entre los niveles de destrucción característicos en una guerra tradicional y cómo estos aumentan en gran medida con el desarrollo de la guerra total.

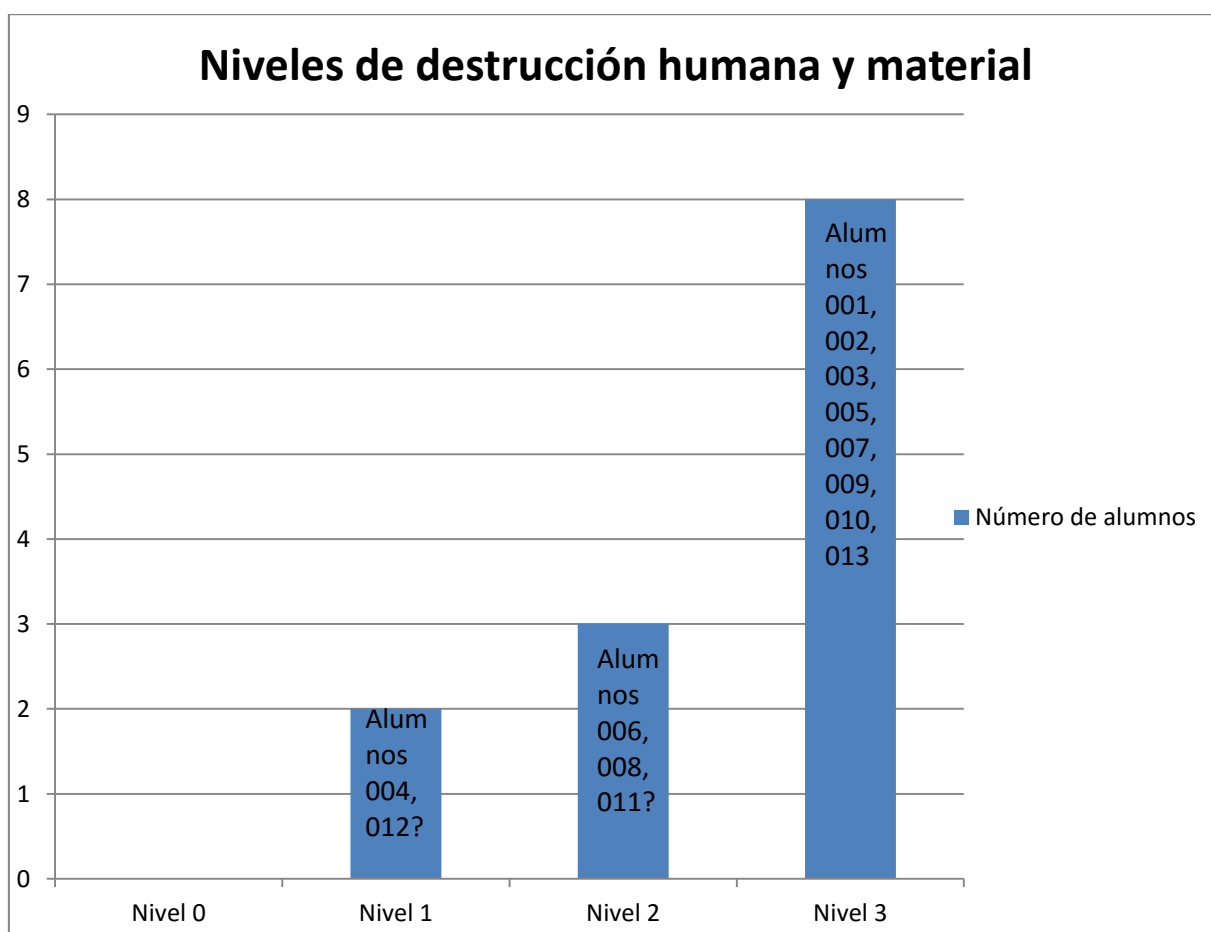
Esta dimensión tiene los siguientes niveles de profundidad de conocimiento:

- Nivel 0: No han comprendido que en todo conflicto bélico se producen unos determinados niveles de destrucción humana y material.
- Nivel 1: Saben que en toda guerra se producen unos determinados niveles de destrucción humana y material.
- Nivel 2: Entienden que en la guerra tradicional se producen unos niveles de destrucción humana y material reducidos. A su vez, entienden que en la guerra total se producen unos niveles de destrucción humana y material muy superiores.
- Nivel 3: Comprenden que en la guerra total los niveles de destrucción humana y material son extremadamente elevados.

Una vez observados los datos que han aportado los alumnos podemos establecer que ninguno de ellos se ha quedado en el nivel 0, por lo que han demostrado que todos comprenden que en todo conflicto bélico se producen unos determinados niveles de destrucción humana y material. Al nivel 1 ha llegado un 15 % de los alumnos, quedando uno de ellos marcado con un interrogante por su respuesta más o menos ambigua pero encuadrable dentro de este nivel de conocimiento. Destacar como muestra la respuesta del alumno 004: *«En las armas que usaban para destruirse unos a otros, que dejaban destrucción y muerte a su paso»*. El nivel 2 ha sido alcanzado por el 23 % de los alumnos, demostrando que entienden ese cambio en los niveles de destrucción de un tipo de guerra al otro, aunque uno de ellos está marcado con un interrogante por su respuesta ambigua pero que se encuadraba en este nivel de conocimiento. Se puede destacar la respuesta del alumno 006: *«Primero tenían un nivel bajo de destrucción*

pero cada vez intentaban y usaban más armas, planes, etc. que significaban más destrucción y muertos». Por último, el nivel 3 ha sido alcanzado por el 62 % de los alumnos, demostrando que comprenden que en la guerra total los niveles de destrucción humana y material son extremadamente elevados. Como ejemplo se puede aportar la respuesta del alumno 001: «Se puede ver un nivel de destrucción masivo en esta guerra ya que se usan todo tipo de armas y estrategias bélicas».

A continuación se representan estos resultados en un gráfico de barras y otro por porcentajes.





6. Discusión de resultados y conclusiones.

Una vez que los resultados de la puesta en práctica de esta experiencia de innovación docente han sido mostrados y presentados, el último apartado de este trabajo se centrará en interpretar esos mismos resultados y establecer unas conclusiones al desarrollo de este proyecto de innovación basado en el aprendizaje por conceptos.

Comenzaremos interpretando los resultados obtenidos, a partir de la información aportada por los alumnos, de cada una de las seis dimensiones del concepto de guerra total que han sido trabajadas a lo largo del proyecto. En la dimensión sobre la difuminación entre frente y retaguardia podemos observar que, a la vista de los resultados obtenidos, casi la mitad de los alumnos no han sabido distinguir entre frente y retaguardia. Esta dificultad se detectó en clase, cuando varios alumnos mostraron sus dudas y desconocimiento hacia lo que era el frente y la retaguardia. En vez de identificar el frente como el lugar donde se desarrollan los combates y tienen lugar las operaciones militares durante un conflicto, y la retaguardia como la zona alejada del frente donde se encuentran las infraestructuras y medios de producción, así como la

población civil, y donde no tienen lugar combates, los alumnos confundían la retaguardia tal y como se plantea en esta dimensión con las líneas de combate que esperaban a entrar en acción durante una batalla, es decir, con las tropas de “reserva”. Evidentemente, no se les pudo aclarar a los alumnos las dudas que manifestaban y viendo los resultados se observa cómo esa dificultad que mostraron en clase se ha plasmado en lo que han escrito. A su vez, otro importante grupo de alumnos sólo han identificado las diferencias entre frente y retaguardia. Quedando apenas un cuarto de los alumnos, y la mayoría de ellos expresándolo con cierta ambigüedad, que supieran argumentar que en la guerra total no hay distinción entre el frente y la retaguardia, trasladándose los combates desde el primero al segundo. Con estos resultados podemos decir que los alumnos de este grupo en concreto han tenido grandes dificultades a la hora de comprender esta dimensión, por lo que debería incidirse en un futuro en hacer que comprendan con más claridad este tipo de cuestiones.

En la segunda dimensión, la no distinción entre combatientes y no combatientes, podemos observar que casi la mitad del grupo ha alcanzado el nivel 3 de comprensión, por lo que han demostrado que comprenden que en la guerra total tanto combatientes como no combatientes, cada uno con sus características, se convierten en objetivos militares. Mientras tanto, otro porcentaje importante se ha quedado en un nivel de comprensión mínimo al simplemente conocer las características de combatientes y no combatientes, demostrando que no han podido aplicar esos conocimientos básicos a niveles más elevados. Hay que destacar también que casi un cuarto de los alumnos se ha quedado en el nivel mínimo, sin saber distinguir entre combatientes y no combatientes. Pero a pesar de estos resultados, en esta dimensión parece que los alumnos se han desenvuelto con mucha más soltura que en la primera y, después de haberlos visto en clase, estos resultados concuerdan perfectamente con el conocimiento que mostraron acerca de esta dimensión en la puesta en práctica de este proyecto.

La tercera dimensión, la supeditación de todos los recursos al esfuerzo bélico, deja un sabor de boca algo agriado. Por un lado nos encontramos con que todos los alumnos han demostrado haber superado el nivel 0, lo cual significa que todos han logrado interiorizar, o ya tenían, algún conocimiento relacionado con esta dimensión. Además, más de un tercio de los alumnos han demostrado haber alcanzado el máximo nivel de conocimiento de esta dimensión, lo que significa que, al igual que en la dimensión anterior, los alumnos han ido alcanzando e interiorizando ese conocimiento y

comprenden que en la guerra total son necesarios todos los recursos de que disponga un país para poder ganar. Pero por otro lado, más de la mitad de los alumnos no ha pasado del nivel 1 de conocimiento, demostrando que sí que saben que los recursos son muy necesarios para poder librar una guerra, pero no entendiendo ni la diferencia existente entre la utilización de recursos en una guerra tradicional y en una guerra total, ni que en esta última son necesario todos los recursos. Pero estos resultados van poco a poco consolidando y certificando que los alumnos se han mostrado receptivos a este tipo de metodología y que, cada uno a su manera, han ido creando su propia red conceptual sobre el concepto de guerra total.

En la cuarta dimensión, el uso de propaganda masiva, podemos observar una situación parecida a la de la dimensión anterior. Por un lado nos encontramos con que todos los alumnos han superado ese nivel 0 de conocimientos, pero casi la mitad se han quedado en el siguiente nivel, demostrando únicamente que entienden por qué es necesaria la propaganda en un conflicto bélico. Mientras tanto, casi un cuarto de los alumnos han alcanzado el nivel 2 y han logrado comprender y entender que en las guerras tradicionales no se hiciera uso de la propaganda mientras que en la guerra total sí. Y, por otro lado, casi un tercio de los alumnos ha logrado alcanzar el máximo nivel de conocimiento, demostrando que comprenden por qué en la guerra total se utiliza la propaganda de forma masiva sobre la población. Estos resultados concuerdan con las experiencias vividas en clase, ya que cuando los alumnos trabajaron con la cartelería de propaganda que habían utilizado los países participantes en la Primera Guerra Mundial, comprendieron enseguida su utilización y su poder sobre la población y, además, demostraron saber que esa propaganda tenía un fin que sólo se podía perseguir en la guerra total.

La quinta dimensión del concepto de guerra total, los fines ilimitados de la guerra total frente a los fines limitados de la guerra tradicional, muestra una mayor variedad de interpretaciones a la vista de los datos. Esta dimensión no sigue la misma pauta que las tres dimensiones anteriores (con una base de alumnos en el nivel 1 y otra en el nivel 3, y unos porcentajes muy bajos o nulos en el nivel 2 o en el nivel 0), sino que los alumnos están más repartidos por los diferentes niveles. Algo más de un tercio de los alumnos se encuentra en el nivel 1, habiendo comprendido que en toda guerra se marcan unos fines u objetivos a cumplir para lograr la victoria, mientras que poco menos de otro tercio ha alcanzado el nivel 3, entendiendo que en la guerra total hay

establecidos unos fines ilimitados para lograr una victoria total sobre el enemigo. Mientras tanto, el tercio de alumnos restante se divide a partes iguales entre el nivel 0, donde han mostrado que no han entendido que existan fines en un conflicto bélico, y el nivel 2, demostrando que han entendido que en la guerra tradicional había unos fines limitados y en la guerra total unos fines ilimitados. Aunque en esta dimensión también encontramos los mayores porcentajes en los niveles 1 y 3, sí que es cierto que destaca el hecho de que un tercio de los alumnos se sitúe en los niveles 0 y 2.

Por último, en la sexta dimensión, los niveles de destrucción humana y material, podemos observar que casi dos tercios del grupo de alumnos han alcanzado el nivel 3 de comprensión, demostrando que entendían perfectamente lo extremadamente elevados que eran los niveles de destrucción humana y material en la guerra total. Sólo en esta dimensión más de la mitad de los alumnos ha logrado alcanzar ese nivel 3 de comprensión, demostrando que esta dimensión está bien integrada en su red conceptual sobre la guerra total. Además, ningún alumno se ha quedado en el nivel 0 y hay más alumnos que han alcanzado el nivel 2 que el nivel 1. En definitiva, esta dimensión ha sido la que mejor han comprendido los alumnos de las seis que han trabajado a lo largo de este trabajo práctico y, por lo tanto, es la dimensión más fácilmente comprensible para ellos.

Una vez interpretados los datos específicos de cada una de las seis dimensiones de la guerra total tratadas en este proyecto de innovación, pasaremos a ofrecer una serie de conclusiones generales para finalizar con una valoración acerca de la utilidad o no de este tipo de metodologías con los alumnos. Lo primero a destacar sería la existencia, en este grupo concreto, de una bipolaridad en los resultados, ya que en la mayoría de las dimensiones siempre ha habido más alumnos en los niveles 1 y 3, mostrándose así que una parte importante de los alumnos quedaban en los niveles mínimos de comprensión mientras que otra parte importante alcanzaban los niveles máximos. Estos resultados se podían extrapolar también a la participación e interés durante el desarrollo de esta práctica, porque muchos de los alumnos que más intervinieron y se involucraron en este trabajo han sido los que en más ocasiones han llegado al nivel máximo de conocimiento, mientras que aquellos que participaron menos no han logrado esos mismos resultados. A pesar de todo no se está afirmando que el hecho de intervenir más o menos signifique que un alumno logre alcanzar o no esos niveles máximos. Pero en este grupo concreto de alumnos sí que se ha dado esta situación.

En segundo lugar sería importante destacar la diferente respuesta de los alumnos a los materiales que se les proporcionaba para que ellos fueran capaces de construir esa red conceptual. Mientras que con vídeos e imágenes los alumnos respondían de un modo mucho más favorable, en el momento en que esos materiales se convirtieron en textos los alumnos tomaron una actitud mucho más pasiva e indiferente, mostrando así su rechazo a ese tipo de materiales. A pesar de todo, solamente al final los alumnos se dieron cuenta de que había sido gracias a esos materiales que habían aprendido algo más acerca de la guerra total, aunque en numerosas ocasiones trataron de que el profesor iniciara la explicación de alguno de los elementos que estaban viendo para así no ser ellos los que tuvieran que comprenderlo por sí solos.

En tercer lugar, y analizándolo de una forma más general, el resultado del aprendizaje del concepto de guerra total muestra esa bipolaridad, que ya se ha apuntado antes, entre dos grupos de alumnos que, en la mayoría de las dimensiones, han alcanzado los niveles 1 y 3 de conocimiento. Esto no significa que los mismos alumnos hayan alcanzado en todas las dimensiones los mismos niveles (o el nivel 1 o el nivel 3), sino que se demuestra que en este grupo concreto existen grandes diferencias en la comprensión de los conceptos, en este caso del de guerra total. Estas diferencias se han ido viendo a lo largo de todo el periodo de prácticas y se reflejaron muy bien en las calificaciones que recibieron al finalizar la unidad que se estaba impartiendo. De esta manera, con este proyecto también se han evidenciado esas diferencias que se han apuntado antes.

Por último, este tipo de metodología abre todo un abanico de posibilidades a la hora de impartir clase a los alumnos. Independientemente de los resultados alcanzados por estos, los alumnos se han involucrado mucho más que si de una clase “típica” se hubiera tratado, a pesar de que, como ya se ha dicho antes en este trabajo, en un principio no supieran muy bien cómo afrontar esta nueva metodología o alguno de los materiales que tuvieron que trabajar no fuera de su agrado. Para el profesor, y siendo esta la primera vez que aplica este tipo de metodología, decir que también en un principio no iba a saber muy bien cómo se iba a desarrollar esta práctica, pero al final fue todo un logro a pesar de las dificultades (el tiempo de que se disponía y la falta de alumnos justamente en los días en que se iba a desarrollar la práctica). Si bien es verdad que algunas cosas no salieron como se deseaban y otras se deben mejorar, este primer contacto con este tipo de metodología ha sido muy positivo y, en un futuro, mejorando

el planteamiento se podría conseguir que los alumnos aprendieran el concepto de guerra total no porque se los hayan explicado los profesores sino porque han sido capaces, gracias al trabajo de unos determinados materiales, de construir su propia red conceptual acerca de la guerra total. Además, el aprendizaje por conceptos no puede quedarse sólo en la guerra total, sino que existen una multitud de conceptos dentro de las Ciencias Sociales que pueden ser aprendidos e interiorizados por los alumnos sin necesidad de aplicar una clase “típica”. Es por ello que creo que este tipo de metodología puede ser de gran utilidad para los docentes y que, además, servirá para que tanto profesor como alumno salgan de la dinámica normal de una clase de Ciencias Sociales.

7. Bibliografía.

- Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- Chi, M. T. H., & Rod, D. R. (2002). The Processes and Challenges of Conceptual Change. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 3-27). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon & New York: Routledge.
- Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), 63-69.
- Nichol, J. & Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge. Pág. 108-117.
- Tribó, G. (1999). *Los conceptos clave en las propuestas curriculares*. Revista Íber (21).

