



**UNIVERSIDAD
DE BURGOS**

Facultad de Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**MÁSTER EN PROFESOR DE ESO Y BACH, FP Y ENSEÑANZA DE
IDIOMAS**

***PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ASIGNATURA DE
GEOGRAFÍA E HISTORIA: FOTOPERIODISMO EN LA
GUERRA CIVIL ESPAÑOLA (1936-1939) COMO MATERIAL
DIDÁCTICO***

Aroa Portero Gómez

Geografía e Historia

Tutor/a: César Barba Alonso

Curso académico: 2022-2023

RESUMEN:

El presente Trabajo de Fin de Máster versa en cuanto a la inclusión de la perspectiva de género en la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO, a través de una propuesta de mejora e innovación, basada en la metodología activa del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y en las metodologías feministas.

La propuesta diseñada consiste en la elaboración de un perfil de Instagram como fotoperiodistas de la Guerra Civil española. Previamente el alumnado realizará unas actividades que le ayudarán a profundizar en la Guerra Civil con perspectiva de género. A cada grupo de estudiantes se le asignará una fotoperiodista de guerra o un conjunto de imágenes protagonizadas por mujeres, posteriormente deberán buscar información para la posterior elaboración de la cuenta de Instagram.

Esta propuesta se justifica a través de una investigación realizada a 75 alumnos/as de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. Para recoger información se empleó un cuestionario validado sobre mujeres que tienen cierto reconocimiento en los estudios de perspectiva de género. Las respuestas fueron analizadas de manera descriptiva con el objetivo de conocer la existencia de tendencias y diferencias en las respuestas de los cuestionarios.

PALABRAS CLAVE:

Perspectiva de Género, Aprendizaje Basado en Proyectos, Cooperativo, Guerra Civil Española, Fotoperiodismo.

ABSTRACT:

This Final Master's Thesis reach on the inclusion of the gender perspective in the Geography and History subject in 4th year of secondary school through a proposal for improvement and innovation, based on the active methodology of Project-Based Learning (PBL) and feminist methodologies.

The designed proposal consists of the elaboration of an Instagram profile as photojournalists of the Spanish Civil War. Previously, the students will carry out some activities that will help them to go deeper into the war with a gender perspective. Each group of students will be assigned a war photojournalist or a set of images featuring women. The students will have to look for information for the subsequent creation of the Instagram account.

This proposal is justified through research carried out on 75 students of 4th year of secondary school and 2nd year of Baccalaureate. To collect information a validated questionnaire about women who have some recognition in gender perspective studies was used. The responses were analyzed descriptively in order to determine the existence of trends and differences in the responses to the questionnaires.

KEY WORDS:

Gender Perspective, Project-Based Learning, Cooperative, Spanish Civil War, photojournalism.

1. JUSTIFICACIÓN.....	6
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. La invisibilización de las mujeres en la enseñanza de la Historia	6
2.2. El fotoperiodismo de guerra con perspectiva de género como herramienta didáctica	9
2.3 ABP y trabajo cooperativo.....	12
3. OBJETIVOS.....	13
4. MÉTODO	13
4.1 Participantes.....	13
4.2 Instrumento	13
4.3 Diseño y procedimiento	14
4.4 Análisis de datos	15
5. RESULTADOS	15
5. 1 Análisis de la dimensión 1	16
5.2 Análisis de la dimensión 2	16
5.3 Análisis de la dimensión 3	17
6. DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.....	18
6.1 Contextualización de la propuesta	18
6.2 Metodología	19
6.3 Diseño de la propuesta. Situación de aprendizaje.....	19
6.3.1 Fundamentación curricular.....	20
6.3.2 Saberes básicos.....	21
6.3.3 Aprendizaje interdisciplinar	22
6.3.5 Evaluación.....	30
7. CONCLUSIONES	32
8. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DOCUMENTALES.....	34
9. ANEXOS.....	39
Anexo I. <i>¡Allez, allez...! Cancionero popular de los refugiados españoles en Francia</i>	39
Anexo II. <i>“Por las milicias”</i>	40
Anexo III. <i>“Mujeres, trabajad por los compañeros que luchan”</i>	41
Anexo IV. <i>“¡Movilización! Mujeres campesinas: ¡a la siega!”</i>	42
Anexo V. <i>“Obreras del hogar: acudid todas a la conferencia que se celebrará el día 3 en el salón teatro en la Casa del Pueblo”</i>	43
Anexo VI. <i>“¡Compañeras! Ocupad el puesto de los que se van a empuñar el fusil”</i>	44

Anexo VII. Documental “La maleta mexicana”	45
Anexo VIII. <i>Kati Horna: luz y misterio</i>	45
Anexo IX. Figura 1. <i>Milicianas con sus armas durante la Guerra Civil española</i>	
Figura 2. <i>Autorretrato en el frente de Aragón</i>	46
Figura 3. <i>Robert Capa. A Loyalist militiawoman</i>	46
Figura 4. <i>Militiawomen Guarding a Barricade Across a Street (Milicianas vigilando una barricada en una calle)</i>	46
Anexo X. <i>Margaret Bourke-White</i>	49
Anexo XI. Figura 5. <i>Cerro Muriano, frente de Córdoba, 5 de septiembre 1936</i>	50
Figura 6. <i>Refugees from Málaga (Refugiados procedentes de Málaga)</i>	50
Figura 7. <i>Refugees from Malaga (Refugiados procedentes de Málaga)</i>	50
Anexo XII. <i>Gerda Taro, frente de Guadalajara, julio 1937</i>	52
Anexo XIII. Rúbrica para la evaluación del debate de la actividad 1.....	53
Anexo XIV. Rúbrica de evaluación del proyecto.	54

1. JUSTIFICACIÓN

La propuesta didáctica planteada tiene como objetivo trabajar con las mujeres y su historia a través del uso de la fotografía. Se pretende crear un espacio favorecedor para la inclusión de las problemáticas en torno a la mujer, de reflexión y crítica por parte del alumnado sobre la desigualdad de género. Un espacio en el que puedan repensar ciertas narrativas desde una perspectiva diferente donde se incluyan a todas las personas protagonistas de la historia, en nuestro caso a las mujeres. De esta manera, el alumnado puede sentirse identificado con problemáticas comunes de desigualdades.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La invisibilización de las mujeres en la enseñanza de la Historia

La mujer ha sido presentada a través de la Historia y la narrativa de la masculinidad, por lo que, podemos señalar que han sido construidas al margen de la historia o como meras espectadoras de una historia construida por hombres. Butler (1999) señala que el concepto de “mujer” es un constructo normativo y excluyente que ha originado el patriarcado. Foucault (2008) comparte con Butler (1999) que el concepto es una construcción de la sociedad que carece de coherencia, inmerso en un contexto histórico de interacciones entre etnia, clase, sexualidad, etc. Así mismo señala que el “género” se trata del conocimiento de las diferencias sexuales que está en constante construcción y reproducción y que no se trata de una propiedad de los cuerpos. Para acabar con la discriminación de las mujeres habría que reconstruir términos como el de “mujer” o “género” desde la diversidad.

Como intelectuales transformativos (Giroux y McLaren, 1990), debemos evitar la discriminación de género tanto dentro como fuera del aula. Sin embargo, los roles y estereotipos de género hegemónicos posicionan a la mujer en los márgenes en la narrativa escolar. En las escuelas es más común transmitir ciertas normas, que potenciar las diversidades, puesto que el aprendizaje está condicionado por las estructuras sociales de poder donde el varón ha sido tradicionalmente sobredimensionado y ha ocupado la posición dominante.

Como señala Marolla-Gajardo (2019), dentro de la didáctica de las ciencias sociales se han cuestionado las construcciones del patriarcado, o el discurso heterosexual que se reproduce en la sociedad actual. Se han trabajado alternativas a la hora de

transformar la reproducción de identidades de género en el aula o la exclusión de la mujer y sus acciones. Deduce que las mujeres sí son incluidas, aunque de forma mínima en las aulas, y que el problema estaría en desde dónde se elaboran los discursos que hacen visibles a las mujeres. Esta problemática del discurso desde el cual se le hace visible a la mujer favorece a la identificación de la desigualdad de género por parte de las personas y su compromiso por la lucha. El profesorado de didáctica coincide en que la práctica del profesorado debe favorecer la problematización en torno a los discursos que han reproducido las ausencias que giran en torno a la mujer, con el objetivo de generar espacios que desnaturalicen construcciones de supremacía. La sensibilización del profesorado en género es clave a la hora de producir cambios en el sistema educativo ya que debe asumir un papel protagonista en la revisión de las prácticas docentes (García-Pérez *et al.*, 2011).

Es importante reducir el sexismo y para ello el ámbito de la escuela es esencial. La incorporación de instrumentos para luchar contra los estereotipos de género y el desarrollo de pedagogías críticas con el compromiso democrático y la transformación social son recomendables (Heras-Sevilla, Ortega-Sánchez y Rubia-Avi, 2021). La reflexión sobre las distintas prácticas pedagógicas nos permite observar que existe la necesidad de una inclusión por parte del profesorado de Educación Secundaria de la figura de la mujer, que genere transformaciones ante la desigualdad y con ello poder cambiar las estructuras que conforman el patriarcado.

“Lo esencial es, quizá, que convenzamos de la necesidad social de naturalizar su incorporación para apoyar la igualdad que exige una sociedad democrática: la categoría *género* permite señalar diferencias sociales, jurídico-administrativas y culturales generadoras de diferencias en las posibilidades de ser, personal y social, de hombre y mujeres”. (Díez y Fernández, 2019, p. 6-7).

Rodríguez Salamanca (2020) establece la desvinculación de las ideas preconcebidas o mal enseñadas sobre las mujeres como un deber que tiene la educación. Para poder hacer frente al pensamiento machista-materialista, las teorías feministas proponen alternativas en el análisis de las ciencias sociales para poder así desvirtuar prejuicios incentivados por la sociedad. Una de las estrategias que plantea esta autora para el desarrollo de una pedagogía feminista es la deconstrucción de los contenidos curriculares bajo una perspectiva de género, una despatriarcalización del currículum,

además de la puesta en cuestión de las construcciones que se sostienen culturalmente y que se visibilizan en el sistema educativo.

La escuela reproduce las estructuras sociales basadas en los prejuicios por razones de género consentidos por el patriarcado. Las capacidades que se le asignan a cada género son antagónicas y no tienen la misma consideración por parte de la sociedad puesto que aquellas que se consideran masculinas tienen un mayor status. Como hemos señalado con anterioridad, la escuela reproduce dichos prejuicios, pero también puede potenciar la identificación de las asimetrías entorno al sexo/género generadas por el sistema y contribuir a la toma de conciencia (Heras-Sevilla, Ortega-Sánchez y Rubia-Avi, 2021). A pesar de ello, podríamos afirmar que las mujeres están cada vez más presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los últimos años, se han llevado a cabo encuentros específicos y monográficos en los cuales se observa que las propuestas de investigación e innovación en perspectiva de género y la enseñanza de la Historia son más frecuentes (Díaz, 2022). Ortuño y Fredrik (2021) sobre las concepciones de docentes en formación suecos y españoles, muestran que actualmente no se está desarrollando un pensamiento histórico con perspectiva de género y que se tiende a tratar la desigualdad de género solo como un problema social actual. Moreno Llana (2020) señala que “uno de los mayores obstáculos para aplicar la perspectiva de género en esta sociedad y en la educación en particular, es la creencia de que ya vivimos en una sociedad igualitaria”. A esto se le denomina “ceguera de género” o incapacidad para percibir dicha desigualdad o prácticas que la favorecen dentro del profesorado (García-Pérez *et al.*, 2011).

Debemos cuestionarnos cómo influyen los discursos heteronormativos en el pensamiento de los alumnos. Heimberg (2005) evidencia que dichos discursos pueden ir encaminados hacia la empatía histórica. Desde la empatía se favorecerían espacios de compromiso y empoderamiento crítico. El profesorado debe dotarse de competencias para identificar la desigualdad y así evitar que se asuman como válidos mensajes basados en estereotipos y prejuicios no solo hacia las mujeres, sino también hacia las diversas identidades (Díez, 2022). Scott (2008), además de identificar la necesidad de remitirnos a la exposición de las acciones de las mujeres a la hora de avanzar hacia la deconstrucción para la transformación, afirma que debemos enfrentarnos críticamente al contenido de estas acciones silenciadas del género.

2.2. El fotoperiodismo de guerra con perspectiva de género como herramienta didáctica

La búsqueda de la representación de la naturaleza ha sido constante desde la Prehistoria. Primero las paredes, la utilización de artefactos, soportes químicos y tecnología electrónica finalmente (Bobo, 2010). En este mundo conformado por imágenes, en la fotografía residen capacidades para el recuerdo y se integran métodos novedosos para la construcción del discurso visual histórico de diversos procesos. Como señala el fotógrafo e historiador, Boris Kossoy (2001), si la persona que lee la imagen no tiene un conocimiento del momento histórico en el cual se toma esa fotografía, no llegará a comprender del todo su sentido quedándose en lo superficial desvinculándola de su contexto.

Gisèle Freund (2017), historiadora, socióloga y fotógrafa, afirma que “la importancia de la fotografía no solo reside en el hecho de que es una creación, sino, sobre todo, de que es uno de los medios más eficaces para moldear nuestras ideas e influir en nuestro comportamiento” (p.10). Resulta inminente una reflexión sobre la necesidad de incorporar la fotografía en los procesos de enseñanza-aprendizaje como medio de expresión y fuente histórica que debería ser investigada y contextualizada. La fotografía capta la atención de los adolescentes eficazmente acercando el pasado desde la afectividad y se constituye en una herramienta didáctica importante en la motivación del alumnado y por cómo se detecta en ella los cambios sociales a lo largo del tiempo (Sáenz del Castillo, 2015). Como señalan Gudín de la Lama y Chávarri (2019), la fotografía cuenta con los requisitos suficientes para ser considerada fuente historiográfica. A pesar de haberse realizado estudios de la fotografía en libros de texto (Gómez y López, 2014) y haber realizado alguna propuesta didáctica (García, 2016; Iglesias, 2009), su uso como fuente documental para la enseñanza de la historia está poco documentada en la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

La fotografía ha estado ligada a la guerra desde sus inicios acercando el conflicto bélico a los ciudadanos. Así como Roger Fenton documentó la Guerra de Crimea, numerosos acontecimientos bélicos posteriores fueron documentados por periodistas y fotógrafos creando un imaginario universal, la cultura de la guerra. La Guerra Civil española fue un campo de prueba dentro del fotoperiodismo, donde se originó una documentación participativa del conflicto. Esta guerra supuso la marginación de la calidad formal de las imágenes y la primacía del contenido y la subjetivación de lo estético

(Martínez, 2011). La Guerra Civil fue un periodo muy significativo para la disciplina fotoperiodística, la cual dio un salto cuantitativo¹ y cualitativo hacia el fotoperiodismo moderno.

Hasta bien entrado el siglo XX la experiencia de las mujeres permaneció en silencio. Los fotógrafos de entonces habían sido formados en instituciones sexistas marcadas por el patriarcado. En este contexto, la fotografía periodística dio un nuevo enfoque histórico que daba cuenta del peso de la investigación feminista, de la posibilidad de hacer cualquier estudio sobre las mujeres desde la perspectiva de su propia experiencia (Luengo, 2002).

“El periodismo gráfico debió introducir importantes transformaciones en la manera de presentar la información y de aprovechar los recursos visuales, de tal forma que en la actualidad un diario no solo es confeccionado para ser leído sino también para ser visto” (Minervini y Pedrazzini, 2004, p. 1). Desde sus orígenes, el fotoperiodismo ha tenido un papel fundamental en el consenso de una conciencia de cambio en la sociedad. Las fotografías nos sirven como instrumentos de análisis si trabajamos “desde la transdisciplinariedad y de forma holística, integrando al estudio iconológico, e iconográfico técnico, el heurístico y el análisis del proceso” (De las Heras, 2015, p. 53).

El historiador de cine Eduardo Rodríguez Merchán (1993) define el fotoperiodismo como la notificación de acontecimientos interpretados visualmente por los fotógrafos, y orientados por juicios de contingencia, mediatizados y que produce un mensaje visual interpretado por el receptor (Ibáñez, 2013). Con el uso del fotoperiodismo de guerra, la didáctica de la historia podría dar un salto de calidad si logramos incorporar al trabajo ordinario del aula este recurso eficaz y atractivo. La imagen fotoperiodística, como señalan Doménech y Martín Núñez (2017), refleja una realidad noticiable con el objetivo de informar al público al que está dirigida. Resulta una herramienta interesante para, a través del instante, conocer las historias de los personajes y los autores de las fotografías.

En este contexto bélico resalta una imagen que viene a convertirse en el negativo de las guerras. Mientras que los hombres son derrotados en los frentes, las mujeres se

¹Prueba de la gran demanda de fotografía entre 1936-1939 por la prensa, es la fundación en 1934 de la Agrupación Profesional de Periodistas de Barcelona (Del Campo y Spinelli, 2022).

convierten en las protagonistas de escenas de exilio. En el contexto de las guerras modernas, las mujeres han soportado y guardado el material afectivo de la población (Pantoja, 2002). Sin embargo, el avance estuvo protagonizado por profesionales entre los cuales también se encuentran numerosas mujeres que han sido omitidas e invisibilizadas en la historia del fotoperiodismo. Algunas de estas mujeres son Gerda Taro, Kati Horna, Vera Elkan, Agnes Hodgson, cuyo trabajo supuso una inflexión en el fotoperiodismo internacional.

El análisis de la imagen de la mujer en la imaginería fotográfica, concretamente en el fotoperiodismo de guerra, es un trabajo de investigación interesante que acercará a los alumnos de manera directa a sus protagonistas. Trabajar desde la perspectiva de género supone ser consciente de la discriminación a la mujer en la historia en su papel político y social. Rivas de Roca aporta los siguientes datos:

Según datos del Global Media Monitoring Project, entre 2005 y 2015 la cifra de mujeres se situó en el 37% sobre el total de periodistas registrados a nivel mundial (GMMP, 2015). En cambio, este porcentaje se reduce a medida que se avanza en la escala laboral. Las mujeres solo representan el 28% en puestos intermedios y no alcanzan el 16% en cargos directivos (GMMP, 2015), evidenciando la existencia de un techo de cristal. (Rivas, 2020, p.89).

La fotografía apenas se ha indagado en su utilización como material didáctico (Gudín de la Lama y Chávarri, 2019). A través de las imágenes, como señala Sánchez Moreno (2011), todo acontecimiento queda fijado y se convierte en historia nacional, personal, etc.

La reivindicación del patrimonio fotográfico puede tratarse de un magnífico recurso en la enseñanza de la historia y una pieza clave para reducir las desigualdades. El objetivo de esta coeducación patrimonial es transmitir una socialización de los géneros eliminando jerarquías vigentes.

El uso de la plataforma Instagram como herramienta de trabajo puede potenciar el desarrollo de competencias críticas y creativas. Involucrar a los alumnos en prácticas que forman parte de su vida cotidiana como parte del proceso de aprendizaje resulta en un aumento de la motivación. Su empleo ha resultado ser positivo para implicar al alumnado en su aprendizaje. Igualmente, se ha incluido como una herramienta para obtener feedback (Martín-Villena, 2020). A través de Instagram se introducen nuevos sistemas

de trabajo implicando el conocimiento de las TIC y nuevas dinámicas de difusión. Es una herramienta gratuita con numerosas opciones de uso que permite compartir contenido en forma de imágenes fijas o clip de vídeo acompañado de un texto descriptivo, etiquetas, geolocalización y posibilidad de comentarios textuales.

2.3 ABP y trabajo cooperativo

Como señala Alonso Sánchez (2018), el Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología que nos sirve como alternativa pedagógica dentro del modelo educacional por competencias del siglo XXI, puesto que se adapta a las necesidades sociales promoviendo iniciativa del alumnado.

Como señalan Ruíz y Ortega-Sánchez (2022), el ABP ha cobrado una gran importancia en la Educación Secundaria como metodología de integración interdisciplinar en el aula. Esta metodología potencia la co-enseñanza con el objetivo de favorecer un aprendizaje significativo y competencial a través de un proyecto con un objetivo y un producto final. El ABP mejora el resultado académico favoreciendo el trabajo cooperativo y la toma de decisiones, aumenta la autonomía y la motivación, favoreciendo sentimientos y emociones. Se podría definir como una metodología dirigida a aprender “sobre el proceso de producir y completar un proyecto” (Gras-Velázquez, 2020, p.1).

Esta metodología permitiría a los alumnos adquirir habilidades relacionadas con el pensamiento crítico: comunicación, autodirección, colaboración, innovación, competencia digital y conexión local-global. Asu vez, está íntimamente relacionada con las TIC. El uso de la tecnología prepara al alumnado para la vida real dotándolos de herramientas y estrategias cercanas a ellos, eficaces para un aprendizaje competencial (Ruíz y Ortega-Sánchez, 2022).

En la educación basada en proyectos el docente debe crear espacios donde sea posible el aprendizaje, dando acceso a la información, guiando al alumnado en sus tareas, verificando el progreso, diagnosticando problemas, proporcionando una retroalimentación y evaluando los resultados generales (Rodríguez Sandoval *et al.*, 2010).

Basándome en otras experiencias analizadas (Alonso Sánchez, 2018: Francia Cañadas, 2016), podríamos decir que el Aprendizaje Basado en Proyectos consta de tres

fases: el planteamiento del proyecto, la investigación y la presentación final a un público concreto.

El Aprendizaje Basado en Proyectos está íntimamente relacionado con el trabajo cooperativo y por ello, con el desarrollo de habilidades sociales. La metodología ABP, en el aula cooperativa, favorece la interacción motivación y participación (Ruíz y Ortega-Sánchez, 2022).

3. OBJETIVOS

Objetivo principal es el idear una propuesta de innovación desde una perspectiva de género. La propuesta basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos, como un método que involucra a los y las estudiantes a través de preguntas complejas, tareas y un producto diseñado cuidadosamente, está vinculado al desarrollo socioemocional y las habilidades afectivas. Con esta innovación se promueve la conciencia social al considerar otros puntos de vista dentro del fotoperiodismo de guerra.

Otro de los objetivos de esta investigación es conocer cómo influye el empleo del fotoperiodismo de la Guerra Civil española en el aula como material didáctico para el pensamiento crítico del alumnado. Otro de los objetivos de la propuesta de mejora programada es que los alumnos tomen conciencia desde el punto de vista de los emisores a la vez que desde los receptores de las imágenes de guerra en la prensa.

4. MÉTODO

4.1 Participantes

Accedieron a participar en el presente estudio un total de 75 alumnos/as (45 hombres 60%; y 30 mujeres, 40%) de 4º de ESO y de 2º de Bachillerato con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años de un instituto del norte de España. Para seleccionarlos se realizó un muestro no probabilístico que respondió a criterios selectivos intencionales, en función del grado de adecuación a los objetivos del estudio y de la accesibilidad de los investigadores al campo de estudio (León y Montero, 2020).

4.2 Instrumento

Para la recolección de datos se empleó como instrumento un cuestionario diseñado por Crocco (2008) y validado por Ortega-Sánchez y Heras (2020). El cuestionario está compuesto por 15 definiciones de mujeres de la historia, junto con 20 posibles respuestas

atribuibles a cada afirmación. Los alumnos deben unir un nombre con un evento o contribución a la historia de la humanidad. Las dimensiones analizadas en el cuestionario fueron la ‘Dimensión 1’ (D1), referente a la inclusión de la perspectiva de género y la experiencia social de las mujeres en la enseñanza de la historia; la ‘Dimensión 2’ (D2) describe y analiza los roles sociales femeninos y la visibilidad social de la mujer en la enseñanza de la historia; la ‘Dimensión 3’ (D3) versa sobre la metodología científica y las fuentes históricas en la construcción del conocimiento histórico (Tabla 1).

Tabla 1

Número	Dimensión	Definiciones
1	D1	Quinta reina-faraón de la dinastía XVIII del antiguo Egipto.
2	D1	Expandió y fortaleció el imperio ruso.
3	D2	Autora feminista y mujer de Jean Paul Sartre.
4	D2	Primera mujer de Mahoma.
5	D2	Traductora de Hernán Cortés, más conocida como “La Malinche”.
6	D2	Ella escribió La ciudad de las Damas.
7	D3	Mística y compositora cristiana del siglo XII.
8	D3	Ella escribió la Historia de Genji.
9	D1	Primera ministra de Israel.
10	D2	Ella escribió La vindicación de los Derechos de las Mujeres.
11	D3	Poetisa griega.
12	D3	Pionera en el campo de la radioactividad.
13	D2	Fundadora del Movimiento Cinturón Verde y galardonada con el Premio Nobel de la Paz.
14	D2	Monja que desafió al clero en el México del siglo XVII.
15	D1	Sufragista y socialista inglesa.

4.3 Diseño y procedimiento

La presente investigación se adscribe a los estudios cualitativos de investigación-acción y de las metodologías feministas, triangulando la información recogida para tratar de transformar una realidad abordando problemáticas con y sobre perspectiva de género, destacando el androcentrismo y la sobregeneralización (Ortega-Sánchez et al. 2023).

El cuestionario fue cumplimentado por el alumnado en un máximo de 10 minutos. La actividad se realizó en el aula, siempre bajo la supervisión de la investigadora principal durante las prácticas realizadas en el centro en el curso académico 2022/2023, en las

asignaturas de Geografía e Historia e Historia de España. El cuestionario se llevó a cabo a mano, con la única indicación de la limitación temporal y su carácter individual.

Siguiendo los protocolos éticos definidos por la declaración de Helsinki se entregó el consentimiento informado explicando detalladamente al alumnado, explicando los objetivos de estudio garantizando el anonimato y la confidencialidad de todas las partes participantes (Creswell & Plano, 2011).

4.4 Análisis de datos

Para analizar las respuestas obtenidas una vez finalizado el vaciado de datos, se procedió a la codificación y categorización deductivas con la finalidad de conocer la existencia de tendencias y diferencias descriptivas en las respuestas de los cuestionarios, los datos extraídos fueron cuantificados para su análisis descriptivo (frecuencias absolutas y relativas).

5. RESULTADOS

	ni aciertos	ni fallos	Ni	fi aciertos	fi fallos	Fi
1	14	61	75	1.24	5.42	6.66
2	18	57	150	1.6	5.06	6.66
3	21	54	225	1.87	5.33	6.66
4	15	60	300	1.33	5.33	6.66
5	18	57	375	1.6	5.06	6.66
6	3	72	450	0.26	6.4	6.66
7	3	72	525	0.26	6.4	6.66
8	12	63	600	1.06	5.6	6.66
9	1	74	675	0.08	6.58	6.66
10	3	72	750	0.26	6.4	6.66
11	20	55	825	1.77	4.88	6.66
12	61	14	900	5.42	1.24	6.66
13	2	73	975	0.17	6.48	6.66
14	52	23	1050	4.62	2.04	6.66
15	0	75	1125	0.0	6.66	6.66
Total	243	882	1125	21.54	78.88	100.0

Como podemos observar en la tabla general de resultados del cuestionario, el número total de aciertos es muy bajo siendo este un 21,54%, mientras que el número de fallos es muy elevado, un 78,88%.

De 15 preguntas, 13 de ellas no tienen un porcentaje de aciertos superior al 30% y 6 de las 15 preguntas no alcanza el 10% de aciertos. Los números más bajos de aciertos son de 0, 1, 2 y 3 correspondiendo estos a preguntas de las dimensiones 1 y 2, la dimensión referente a la inclusión de la perspectiva de género y la experiencia social de las mujeres en la enseñanza de la historia y la dimensión que describe y analiza los roles sociales femeninos y la visibilidad social de la mujer en la enseñanza de la historia. El número más alto de aciertos es de 61, un 81,38 %, que corresponde a la pregunta 12 correspondiente a la dimensión 3, la cual versa sobre la metodología científica y las fuentes históricas en la construcción del conocimiento histórico.

5.1 Análisis de la dimensión 1

	ni aciertos	ni fallos	Ni	fi aciertos	fi fallos	Fi
1	14	61	75	4.67	20.33	25.0
2	18	57	150	6	19	50.0
9	1	74	225	0.33	24.67	75.0
15	0	75	300	0.0	25.0	100.0
Total	33	267	300	11.0	89.0	100.0

Los datos correspondientes a la dimensión 1, referente a la inclusión de la perspectiva de género y la experiencia social de las mujeres en la enseñanza de la historia, muestran una diferencia muy acusada entre el número de aciertos total que corresponde al 11% frente al número de fallos que corresponde al 89%. La mitad de las 4 preguntas correspondientes a esta dimensión no alcanza el 1% de aciertos. El porcentaje más alto de aciertos, que corresponde a la pregunta 14, es de un 12%. La pregunta con más porcentaje de respuestas incorrectas es la número 15, con un 100%.

5.2 Análisis de la dimensión 2

	ni aciertos	ni fallos	Ni	fi aciertos	fi fallos	Fi
3	21	54	75	3.50	9.00	12.50
4	15	60	150	2.50	10.00	12.50
5	18	57	225	3.13	9.50	12.50
6	3	72	300	0.50	12.00	12.50
7	3	72	375	0.50	12.00	12.50
10	3	72	425	0.51	12.00	12.50
13	2	73	525	0.33	12.17	12.50
14	52	23	600	8.67	4	12.50
Total	117	483	600	19.50	80.50	100.0

Los datos que corresponde a la dimensión 2, la cual describe y analiza los roles sociales femeninos y la visibilidad social de la mujer en la enseñanza de la historia, muestra de nueva una gran diferencia entre el número de aciertos que corresponde a un 19,50% y el número de fallos que corresponde a un 80,50%. A pesar de que la diferencia sea acusada, es menor que en la dimensión 1. De 8 preguntas en total que conforman esta dimensión, la mitad de ellas, no alcanza el 5% de aciertos. Sin embargo, a diferencia de la dimensión 1, el porcentaje más alto de aciertos, que corresponde a la pregunta número 14, es de un 69,36%. y el porcentaje más alto de fallos corresponde a la pregunta 13, un 97,36%.

5.3 Análisis de la dimensión 3

	ni aciertos	ni fallos	Ni	fi aciertos	fi fallos	Fi
7	3	72	75	1.0	24.0	25.0
8	12	63	150	4.0	21.0	25.0
11	20	55	225	6.67	18.33	25.0
12	61	14	300	20.33	4.67	25.0
Total	96	204	300	32.0	68.0	100.0

Los datos correspondientes a la dimensión 3, la cual versa sobre la metodología científica y las fuentes históricas en la construcción del conocimiento histórico, a diferencia de las anteriores dimensiones, muestran que la diferencia entre el porcentaje de aciertos y fallos no es tan acusada, sin embargo, sí que podemos observar que el porcentaje de aciertos no llega al 50% sino que se trata de un 32% y es menor que los fallos que conforma el 68%. La mitad de las preguntas no alcanza el 20% de aciertos, sin embargo, la otra mitad supera el 25%. El porcentaje más alto de aciertos, que corresponde a la pregunta 12, es de un 81,32%. La pregunta con más porcentaje de respuestas incorrectas es la número 7, con un 96%.

En todas las dimensiones el porcentaje de fallos es mayor que el porcentaje de aciertos. La dimensión que más llama la atención es la dimensión 1, con un 89% de fallos y 11% de aciertos. Esta dimensión, como señalamos con anterioridad, corresponde a la inclusión de la perspectiva de género y la experiencia social de las mujeres en la enseñanza de la historia, lo que nos lleva a pensar que es el área en el cual los alumnos,

tanto de 4º de ESO como de 2º de Bachillerato menos conocimiento tienen sobre las figuras femeninas en la historia.

6. DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

6.1 Contextualización de la propuesta

Mi propuesta está enfocada al curso de 4º de ESO. Dicha propuesta está elaborada con una atención especial en la perspectiva de género y en el desarrollo de la empatía, dos aspectos que considero fundamentales trabajar en el centro: la educación desde la empatía y la perspectiva de género. La situación de aprendizaje se enmarca dentro de la unidad 6 “Una época convulsa. España en el primer tercio del siglo XX”.

La idea principal es que el alumnado trabaje las competencias a través del fotoperiodismo de guerra trabajando un elemento importantísimo en Historia que es la perspectiva de género. Como ya hemos visto con anterioridad, en las aulas no es muy común trabajar con el recurso de la imagen fotoperiodística, por ello, la reivindicación del patrimonio fotográfico puede tratarse de un magnífico recurso en la enseñanza de la historia y una pieza clave para reducir las desigualdades.

El reto, consiste en utilizar fotoperiodismo de la Guerra Civil española y ejercitar la memoria sobre los cambios en la femineidad ejemplar, proyectando su participación y su presencia, a través de la exposición de ejemplos mostrando la capacidad del fotoperiodismo para cambiar la cultura visual de los ciudadanos y para la difusión de historias alternativas.

Uno de los primeros pasos que el alumno debe dar para percibirse a sí mismo como un historiador, es enfrentarse a las fuentes históricas. Como señalan Ashby, Lee y Shemilt (2005) el primer nivel de comprensión de evidencias históricas es el de imágenes del pasado. Uno de los primeros pasos que los alumnos deben realizar a la hora de analizar la imagen es la observación y el análisis a través de preguntas como: ¿quién está en la imagen?, ¿qué están haciendo los personajes?, ¿dónde se realiza la acción?, ¿cuándo se lleva a cabo esa acción?, ¿cómo llegaron los protagonistas a estar en esa situación?, etc. El segundo paso consiste en la contextualización y explicación por empatía. Como ya hemos señalado anteriormente es necesario que los alumnos conozcan previamente el contexto histórico y cultural de la obra fotográfica. También es imprescindible que comprendan los modos de vida a los que no están acostumbrados. Despertar en el alumno una empatía de tal manera que se pongan en el “lugar de”. Una vez que la fotografía ha

sido analizada, clasificada y contextualizada, es momento de concluir evidencias históricas a partir de las imágenes. La formulación de preguntas provechosas por parte del docente permitirá que el alumno extraiga información útil para sacar conclusiones.

Como señalan Gudín de la Lama y Chávarri (2019), los alumnos de secundaria se encontrarán con la dificultad de construir narrativas históricas fundamentando su explicación estableciendo nexos que den sentido a la secuencia que ellos quieran narrar y que no resultan fáciles de detectar. Para ello, una buena elección para realizar un análisis de las causas son las series fotográficas o reportajes de un mismo acontecimiento. De esta manera, los alumnos comprenderán la diferencia entre continuidad, causalidad y multicausalidad.

El texto que acompañe a la foto en Instagram será esencial para anclar su significado. Las fotos que surgen del fotoperiodismo contienen elementos expresivos que permiten que se puedan difundir más allá de su función testimonial primera. La lectura de las imágenes permitirá a los alumnos establecer una intensa conexión de manera crítica con su pasado reciente (Rodríguez Tranche, 2021).

6.2 Metodología

Con respecto a los aspectos metodológicos, la metodología que desarrolla la propuesta es el Aprendizaje Basado en Proyectos a través del uso de las TIC, favoreciendo el trabajo cooperativo, la autonomía del alumnado durante el proceso y las habilidades sociales favoreciendo la interacción, la motivación y la participación.

El ABP constará de tres fases: el planteamiento del proyecto, la investigación y la presentación final a un público concreto.

Con esta metodología activa conseguiremos que el alumno trabaje a través de un proyecto donde incluimos la perspectiva de género, un enfoque nuevo y necesario dentro del aula. El recurso del fotoperiodismo de guerra también resulta algo novedoso para el alumnado, por lo que, a la vez que aprenden Historia se divierten.

6.3 Diseño de la propuesta. Situación de aprendizaje.

Mi propuesta consiste en la realización de un proyecto en el aula de 4º de ESO en la asignatura de Geografía e Historia. Este proyecto realizado en grupos al azar de 5-6 alumnos se denomina: *“Fotoperiodistas de la Guerra civil española: honrando su legado”*

Al comenzar la unidad 6, se les plantea a los alumnos la ejecución de un proyecto que deben desarrollar a lo largo de dos semanas del primer trimestre académico. En nuestro caso, es el profesor quien decide la temática del proyecto de investigación desarrollado en grupos.

6.3.1 Fundamentación curricular

A la hora de integrar esta propuesta dentro del currículo de la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO debemos ver los contenidos a los cuales se puede acoger esta situación de aprendizaje. Según el DECRETO 39/2022 de 29 de septiembre, por el cual se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla y León. Este decreto nos ofrece una estructura unificada para la enseñanza en esta etapa educativa en Castilla y León.

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa	Competencias clave
CE1	1.1	CCL2, CCL3, STEAM 4, CD1, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC4	-Valorar y respetar las diferencias de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos. -Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. -Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.	-Competencia en comunicación lingüística. -Competencia digital. -Competencia personal, social y de aprender a aprender. -Competencia ciudadana. -Competencia en conciencia y expresión culturales.
	1.2			
	1.3			
CE2	2.1	CCL1, CCL2, CCL5, STEM4, CD1, CD2, CD3, CPSAA3, CC1, CC3, CE3, CCEC2, CCEC3		
	2.2			
CE3	3.1	CCL1, CCL3, CCL5, STEM4, STEM5, CD1, CD2, CD3, CPSAA3, CC3, CC4, CE1, CCEC1		
	3.2			
CE5	5.2	CCL1, CCL5, CD1, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CCEC1		
CE6	6.1	CCL2, CCL5, CP3, CD2, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2		

CE9	9.1	CCL2, STEM3, CD3, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1, CCEC1	-Conocer y valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.	
-----	-----	--	---	--

6.3.2 Saberes básicos

A. Retos del mundo actual.

- Sociedad de la información. Búsqueda, tratamiento de la información, uso de datos en entornos digitales y evaluación y contraste de la fiabilidad de las fuentes. El problema de la desinformación. Uso específico del léxico relativo a los ámbitos histórico y artístico
- Igualdad de género y formas de violencia contra las mujeres. Actitudes y comportamientos sexistas.
- Diversidad social, etnocultural y de género. Migraciones, multiculturalidad y mestizaje en sociedades abiertas. Historia y reconocimiento del pueblo gitano y otras minorías étnicas de nuestro país. Nuevas formas de identificación cultural.

B. Sociedades y territorios

- Las relaciones internacionales y el estudio crítico y comparativo de conflictos y violencias en la primera mitad del siglo XX. Las relaciones multicausales en la construcción de la democracia y los orígenes del totalitarismo. Las vanguardias artísticas como consecuencia de un mundo en crisis.
 - La Guerra Civil española
- Las nuevas expresiones artísticas y culturales contemporáneas. La diversidad cultural en el mundo actual. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial.

C. Compromiso cívico, local y global

- Compromiso cívico y participación ciudadana. Reconocimiento a las víctimas de la Guerra Civil y de la dictadura franquista, y a sus familias Mediación y gestión pacífica de conflictos y apoyo a las víctimas de la violencia y del terrorismo (ETA, Grapo, ...).

- Entornos y redes sociales.

- Cohesión social e integración. Medidas y acciones en favor de la igualdad y la plena inclusión. La igualdad real de mujeres y hombres. La lucha contra la discriminación por motivo de diversidad sexual y de género. La conquista de derechos en las sociedades democráticas contemporáneas.

6.3.3 Aprendizaje interdisciplinar

El aprendizaje interdisciplinar proporciona al alumnado oportunidades para utilizar conocimientos y destrezas relacionadas con dos o más materias. Con esta situación de aprendizaje, considero que es clara la relación con la asignatura de Música y Lengua Castellana y Literatura debido a que se va a emplear una canción del cancionero popular “¡Allez, allez...!” De Cuco y Luisa Pérez, compuesto por canciones que cantaban los refugiados españoles en los campos de concentración franceses, y un fragmento del libro “Las sinsombrero. Sin ellas la historia no está completa” de Tania Balló, obra en la cual se muestra la vida de mujeres escritoras y artistas de la Generación del 27, muchas de las cuales se vieron afectadas por el exilio.

6.3.4 Actividades

Planificación de actividades y tareas
“Fotoperiodistas de la Guerra Civil española: honrando su legado”

Actividades o tareas	Método	Espacio	Agrupamiento	Tiempo	Material
Guerra Civil española. Papel de las mujeres y cuestiones de género.	Clase magistral + debate	Aula habitual + aula de informática	Grupos de 5 o 6 personas.	2 sesiones de 50' cada una	Libro de texto. Ordenador y proyector. Ordenadores de la sala de informática. Enumeración de fuentes que pueden utilizar para presentar testimonios de mujeres que vivieron la Guerra civil española. Hojas de papel y bolígrafos para los participantes.

Abandonados al devenir y movilización femenina.	Clase magistral	Aula habitual	Grupos de dos o tres personas.	1 sesión de 50'	Libro de texto. Ordenador y proyector. Impresiones en papel de los carteles de la Guerra civil, el fragmento de “ <i>Las sinsombrero</i> ” y la letra de la canción del cancionero popular. Hojas de papel y bolígrafos para los participantes.
Fotoperiodistas en la Guerra Civil española: honrando su legado	Aprendizaje Basado en Proyectos + trabajo cooperativo	Aula habitual y aula de informática	Grupos de 5 o 6 personas.	4 sesiones de 50'	Ordenador y proyector. Ordenadores de la sala de informática. Impresiones de las imágenes en papel.

-Actividad 1. Guerra Civil española. Papel de las mujeres y cuestiones de género

Sesión 1

La primera sesión consiste en una clase magistral sobre el fotoperiodismo de la Guerra civil española con el apoyo del libro de texto.

Sesión 2

En la segunda sesión se consolidarán los conocimientos adquiridos en la sesión anterior. Para ello, se realizará un debate en el aula de informática en grupos al azar de 5 o 6 personas cada uno dependiendo del número de alumnos. En este caso, el profesor es el moderador del debate, el cual presenta el tema y establece las reglas básicas. Antes de comenzar el debate el profesor debe enfatizar en la importancia de la perspectiva de género a la hora de analizar la Guerra Civil para comprender cuestiones relacionadas con el género durante el conflicto. Los estudiantes se dividen en grupos, dos defensores y tres grupos opositores.

Los temas que se asignarán a los equipos defensores son:

- La lucha activa y el papel de la mujer en la resistencia.
- El impacto de la guerra en los roles de género y la ruptura de la feminidad.

Los temas que se asignarán a los equipos opositores son:

- La preservación de los roles de género tradicionales.
- Papel de la mujer en la retaguardia y preservación de la vida cotidiana.
- Cuestiones de género empleadas para distraer de los problemas más urgentes del conflicto.

Se proporciona a los alumnos 15 minutos para investigar, recopilar evidencias y preparar de manera adecuada sus argumentos. Para ello, se les proporciona la siguiente lista de fuentes que pueden utilizar para presentar testimonios de mujeres que vivieron la Guerra civil española:

- **Diarios personales, correspondencia e informes oficiales en archivos digitales.** Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad de Alcalá contiene una amplia biblioteca digital con recursos relacionados con las mujeres y el género en la Guerra Civil española. Permite el acceso a ensayo, artículos y documentos sobre la participación de las mujeres.
- **Buscar entrevistas recopiladas por instituciones, organizaciones o investigadores de la historia oral de la guerra.** El Archivo Virtual de la Guerra Civil Española contiene una amplia colección de documentos sobre la Guerra Civil español e incluso tiene una sección dedicada exclusivamente a las mujeres donde se pueden encontrar testimonios relevantes. Las Fundación Pablo Iglesias cuenta con un archivo de documentos históricos y testimonios relaciones con el movimiento obrero en España donde incluye la Guerra Civil. La Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España contiene revistas y periódicos en formato digital donde se pueden encontrar publicaciones de testimonios y artículos sobre la experiencia de las mujeres durante la guerra.
- **Ensayos y publicaciones académicas:**
 - Sanz, C y Sonlleba, M. (2023). Entre el éxito profesional, el éxito interior y el olvido. La inspección femenina de Castilla y León en los procesos sancionadores ocurridos durante la Guerra Civil. *Historia y Memoria de la Educación*, (7), 99-133. <https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.33114>

- Hernández Escámez, J. y Valencia, A.M. (Corrds.). (2022). La participación de la mujer republicana en la Guerra Civil Española, *Nuestro futuro es nuestra historia*. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2963>
- Ojeda, N. y García Ramos, M.D. (2022). La mujer campesina anarquista: estudio de los roles de género y estética en la revista mujeres libres (1936-1938). *Human Review: International Humanities Review/revista Internacional de Humanidades*, 15 (2), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4211>
- Garbayo, M. (2021). Mujeres que cargan. Las artistas y las imágenes de maternidad en la Guerra Civil española. *Re-visiones*, (11), 1-28.

Cada equipo presentará los primeros argumentos seguidos de réplicas y contrarréplicas. Se animará a todos los grupos a emplear argumentos con ejemplos concretos extraídos de testimonios o datos históricos. El debate tendrá una duración de 25 minutos.

Algunas de las preguntas que el docente puede realizar para dirigir el debate son: ¿Creéis que algunos de los trabajos que desempeñaron las mujeres en la Guerra Civil española podrían llevarlos a cabo las mujeres actuales si hubiese una segunda Guerra Civil? ¿Cuáles sí y cuáles no? En el caso de creer que muchas de esas actividades de las mujeres se han mantenido y otras se han creado, ¿a qué crees que se debe?

El papel principal del docente será asegurarse de que la discusión se mantenga respetuosa en todo momento y que se otorgue espacio para voces femeninas en particular. Para finalizar el debate, cada uno de los grupos presentará una breve conclusión destacando puntos clave y su postura general. A raíz de las conclusiones y los puntos clave, el moderador, en este caso, el docente, realizará una reflexión final sobre la importancia de analizar la Guerra Civil española con una perspectiva de género. Los últimos 10 minutos de la sesión se destinarán a la evaluación.

-Actividad 2. *Abandonados al devenir y movilización femenina.*

Sesión 1

Durante esta sesión se realizarán dos actividades breves para profundizar en:

- Protagonistas del exilio durante la Guerra Civil española.

- Movilización femenina durante la guerra.

La primera actividad que se realizará durante esta sesión tiene como objetivo profundizar en los/as protagonistas del exilio durante la Guerra Civil española. La actividad tiene una duración de 15 minutos y consiste en la lectura de un fragmento del libro “*Las sinsombrero. Sin ellas la historia no está completa*” de Tania Balló, obra en la cual se muestra la vida de mujeres escritoras y artistas de la Generación del 27, muchas de las cuales se vieron afectadas por el exilio, como es el caso de la pintora Maruja Mallo:

“Maruja tiene miedo. Su relación con Mezquita y su participación en mítines a favor de la República la ponen en el punto de mira. Conoce ya el trágico final de su amigo Federico García Lorca y seguramente el de Alfonso Ponce de León. [...] Finalmente el 12 de diciembre de 1936, Maruja recibe un cablegrama de la Asociación de Amigos de las Artes de Buenos Aires, invitándola a participar en una “exposición urgente”. [...] En Argentina la pintora es recibida con honores. Así lo certifica la prensa bonaerense de la época. [...] En 1939, con el fin de la guerra, la terrible realidad aplasta a Maruja. No puede regresar a su tierra, donde reside parte de su familia. Sus amigos se han dispersado por Latinoamérica. [...] Regresó a España en 1965. Fue de las primeras exiliadas en volver. Aún con Franco vivo, no quería llamar la atención, vivía obsesionada con que el dictador la reconociese. Pero nadie se acordaba de Maruja Mallo.” (Balló, 2016, p. 127-128).

Posteriormente, se escuchará una de las canciones (min. 23:12-26:49) del cancionero popular “¡Allez, allez...! de Cuco y Luisa Pérez, compuesto por canciones que cantaban los refugiados españoles en los campos de concentración franceses (Anexo I).

A raíz de la lectura del fragmento y de la escucha de la canción del cancionero popular, deberán compararlo con otras situaciones que se viven actualmente.

La siguiente actividad que se realizará en esta sesión, está relacionada con la movilización femenina. Cada uno de los grupos formados en la sesión número 2 de la actividad 1 deberá realizar un análisis de un cartel propagandístico de la época con el apoyo de una serie de preguntas. La asignación de los carteles propagandísticos es la siguiente:

- Grupo 1. Richard Obiols, “*Por las milicias*”, 1936. España. (Anexo I)

- Grupo 2. Juan Antonio Morales Ruiz, “*Mujeres, trabajad por los compañeros que luchan*”, ca. 1936-1939. España. (Anexo II)
- Grupo 3. Emeterio Melendreras, “*¡Movilización! Mujeres campesinas: ¡a la siega!*”, ca. 1938. (Anexo III)
- Grupo 4. Cantos, “*Obreras del hogar: acudid todas a la conferencia que se celebrará el día 3 en el salón teatro en la Casa del Pueblo*”, ca. 1937. (Anexo IV)
- Grupo 5. Juana Francisca “*¡Compañeras! Ocupad el puesto de los que se van a empuñar el fusil*”, ca. 1936-1938. España. (Anexo V)

Fases de la actividad:

- Introducción (10 minutos). Breve introducción sobre la movilización de la mujer durante la Guerra Civil española, promoción de ideales y representación de la participación femenina.
- Presentación de los carteles (5 min). Muestra de los carteles proyectados y en impresiones de papel.
- Análisis y discusión en grupos pequeños (20 minutos). Aspectos sobre los cuales deben discutir:
 - ¿Qué mensaje transmite el cartel?
 - ¿Qué papel se le asigna a la mujer?
 - ¿Cómo se representa a la mujer? (Símbolos, colores, imágenes...)
 - ¿Cómo relacionaría la representación de la mujer en este cartel con los roles de género de la época?
 - ¿Cuál crees que es el objetivo del cartel?

Estas dos actividades fomentan la reflexión y el pensamiento crítico, así como el análisis de fuentes visuales históricas, permitiendo al alumnado comprender como fueron representadas las mujeres en los carteles propagandísticos.

-Actividad 3. Fotoperiodistas de la Guerra Civil española: honrando su legado

Sesión 1

La primera sesión consiste en una clase magistral de introducción al fotoperiodismo de la Guerra Civil española, haciendo hincapié en las mujeres

protagonistas que permanecieron en silencio dentro de esta profesión. A su vez, se reivindicará el patrimonio fotográfico como recurso en la enseñanza de la historia.

Para completar la clase magistral se visualizarán 35 minutos del documental “La maleta mexicana” de Trisha Ziff² (Anexo VI). Los minutos que se visualizarán en el aula son: 00:00-16:00, 28:20-45:30, 49:00-51:30.

En esta primera sesión se van estableciendo las bases para el proyecto que se realizará en las siguientes sesiones. Se debe estimular a los alumnos para que puedan:

- Identificar un problema. ¿Qué conocemos sobre las profesiones y acciones de las mujeres durante la Guerra Civil española?
- Buscar soluciones a ese problema a través de un proyecto de investigación.

Sesión 2

Propuesta al alumnado del proyecto denominado “Fotoperiodistas de la Guerra Civil española: honrando su legado”.

El proyecto se realizará en 5 grupos al azar de cinco o seis personas dependiendo del número de alumnos. A cada grupo se le asignará una imagen diferente de una fotoperiodista de la Guerra Civil española o un conjunto de imágenes protagonizadas por mujeres durante la guerra:

Grupo 1: Kati Horna (Anexo VII)

Grupo 2: Imágenes de mujeres milicianas (Anexo VIII)

Grupo 3: Margaret Bourke-White (Anexo IX)

Grupo 4: Imágenes de mujeres protagonistas del exilio y el refugio (Anexo X)

Grupo 5: Gerda Taro (Anexo XI)

El siguiente paso del proyecto es:

- Recopilación de información. Los alumnos deben comenzar a recopilar información sobre la temática femenina y fotoperiodística con los ordenadores

² Un documental que cuenta la historia de los 4500 negativos de los reconocidos fotógrafos Robert Capa, Gerda Taro, y David “Chim” que fueron tomados durante la Guerra Civil española y posteriormente se perdieron, siendo recuperados 70 años después en México (Young, 2011).

disponibles en el aula de informática. Ejemplos de preguntas para guiar la investigación y búsqueda de información:

Preguntas para guiar la investigación sobre la mujer fotoperiodista:

- ¿Qué conflictos bélicos llegó a cubrir esa mujer?
- ¿Cuáles son sus obras más importantes?
- ¿A qué problemáticas tuvo que enfrentarse?
- ¿Qué impacto tuvo su obra en la historia del fotoperiodismo?
- ¿Crees que las mujeres pudieron participar de manera eficaz en la guerra o su contribución fue más bien pequeña? ¿por qué?

Preguntas para guiar la investigación sobre el conjunto de imágenes:

- ¿Quiénes son los autores/as de las fotografías?
- ¿Dónde están realizadas? (localización)
- ¿Con que finalidad se hicieron estas imágenes? (motivación que dio lugar a la imagen)
- ¿Cómo se difundieron?
- ¿Quiénes son los destinatarios?
- ¿Cuántos hombres y mujeres hay en la foto?
- ¿Hay alguna mujer que desempeñe funciones militares o similares?
- ¿Crees que las mujeres pudieron participar de manera eficaz en la guerra o su contribución fue más bien pequeña? ¿por qué?

Además, se les proporcionará información a los alumnos sobre las diferentes fuentes históricas en las cuales deben buscar información e incluso más imágenes relacionadas con su fotografía asignada inicialmente. Algunos de los recursos que les resultarán útiles para la actividad de investigación son:

- Archivo Fotográfico de la Fundación Pablo Iglesias.
- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Filmoteca Española.
- Archivo Fotográfico de la Agencia EFE.
- Biblioteca Digital Hispánica.

Sesión 3

En la sesión tres comenzarán la siguiente fase del proyecto. Una vez recopilados los datos deberán exponer unas reflexiones finales a través de la elaboración del proyecto final.

El proyecto final consiste en crear cada grupo una cuenta en la red social “Instagram”, en la cual deberán publicar mínimo 6 imágenes acompañadas de breves explicaciones y si fuese posible de ubicaciones. Cada uno de los grupos deberá crear esta cuenta de Instagram dirigida a la divulgación de la Historia, en concreto, de la Guerra Civil española.

A raíz de la información que recopilaron anteriormente, en el caso de los grupos que les haya tocado un pack de imágenes, deberán publicar en Instagram fotos relacionadas con esa temática. En el caso de los grupos que investigaron sobre una fotoperiodista, deberán subir fotografías realizadas por esa mujer sobre la que investigaron previamente.

Las imágenes escogidas deben ser subidas siguiendo un orden cronológico en función del propio desarrollo de la Guerra Civil española. En el pie de foto deben construir una narración de breve extensión, comprensible y sencilla de cada una de las fotografías junto con el título elaborado previamente (un título que ilustre lo mejor posible la escena).

Sesión 4

En la sesión cuatro se realizará la última fase del proyecto, su exposición por grupos. Cada uno de los grupos tendrá 7 minutos para exponer su cuenta de Instagram.

Una vez realizada la exposición, se invitará a los diferentes grupos a seguir las cuentas de sus compañeros y proporcionar un *feedback* en los comentarios de las publicaciones. Los 15 minutos restantes se destinarán a la evaluación del proyecto.

6.3.5 Evaluación

Actividad 1. Guerra Civil española. Papel de las mujeres y cuestiones de género

La evaluación del debate consistirá en una coevaluación entre los alumnos a través de una rúbrica (Anexo XII) que describe los distintos niveles de calidad del debate y que se realizará en los últimos 10 minutos de la sesión.

Actividad 2. Abandonados al devenir y movilización femenina.

Las dos actividades breves realizadas durante la actividad 2, “Abandonados al devenir y movilización femenina”, se realizarán a través del cuaderno del profesor con fichas de seguimiento personalizado donde los elementos que se tendrán en cuenta son:

- Participación activa. Observación de la participación del alumnado durante la actividad. ¿Se han comprometido a la hora de discutir sobre los carteles?
- Análisis crítico. ¿Identifican de manera correcta los mensajes transmitidos por los carteles? ¿Comprenden los símbolos utilizados? ¿Identifica las similitudes del exilio en la Guerra Civil española con situaciones actuales?
- Comunicación. ¿Los alumnos participan de manera colaborativa en las discusiones en grupo? ¿Han sido respetuosos con las ideas y opiniones de los demás miembros del grupo?
- Creatividad y originalidad. Evaluar la creatividad y originalidad de las respuestas de los estudiantes.

-Actividad 3. Fotoperiodistas de la Guerra Civil española: honrando su legado

La evaluación de la actividad 3 es formativa y sumativa. Esta evaluación consistirá en medir el desempeño y el aprendizaje del alumnado según unos criterios de evaluación predefinidos. La heteroevaluación se llevará a cabo durante todo el proyecto donde el docente proporcionará una retroalimentación continua a través de la observación directa ayudando a mejorar el rendimiento del alumnado. Los aspectos clave que tendremos en cuenta a la hora de evaluar el Aprendizaje Basado en Proyectos y que se encuentran señalizados en una rúbrica (Anexo XIV) son:

- Identificación del problema.
- Recopilación de información.
- Trabajo en grupo.
- Contenido del proyecto final.
- Exposición final.

La evaluación sumativa del proyecto se llevará a cabo con un producto final, que en nuestro caso se trata de la elaboración y exposición de la cuenta de Instagram. Se llevará a cabo también una coevaluación donde los alumnos se evaluarán entre ellos mediante *feedback* de los diferentes grupos a través del apartado dedicado a comentarios de la plataforma de Instagram.

7. CONCLUSIONES

En primer lugar, de este trabajo de investigación, reflexión y propuesta de mejora didáctica a la realidad que se ha analizado, concluimos que la inclusión de la perspectiva de género y el tratamiento educativo de la igualdad entre mujeres y hombres, requiere de una formación de futuros docentes capaces de promover posiciones conscientes y comprometidas con la inclusión de la perspectiva de género y la visibilidad de la mujer en el aula de Geografía e Historia.

Es necesario tratar habilidades crítico-reflexivas y habilidades de género en el aula. Los programas deben ofrecer a los futuros docentes las herramientas necesarias para hacer más visible la complejidad de la sociedad del pasado y la sociedad actual, para analizar las construcciones de género en tiempo y espacio, para afrontar situaciones con equidad y, sobre todo, para hacer frente al sistema creado por el patriarcado, abordándolo como un sistema formado y construido por hombres, un sistema profundamente ligado a una trayectoria histórica anterior y a la dinámica de las relaciones de género.

La fundamentación teórica nos ha permitido elaborar una propuesta didáctica de mejora, basada en la metodología de ABP vinculada al tema de la Guerra Civil española, describiendo la secuenciación de sesiones y actividades, así como las competencias, objetivos y contenidos.

Dentro de la enseñanza de la historia, el uso de la fotografía es adecuado a la hora de desarrollar la competencia histórica o pensamiento histórico por parte de los alumnos de 4º de ESO. Considero esencial introducir imágenes en el aula dentro del discurso explicativo de un trabajo de investigación o de una lección. Al igual que las fuentes orales, las fuentes fotográficas son parte de la memoria de nuestro mundo.

Por todo ello, considero que sería muy interesante poder llevar a cabo esta propuesta de mejora en un futuro no muy lejano. Además, ponerla en práctica me ayudaría a alcanzar uno de los objetivos específicos de esta propuesta, conocer cómo influye el empleo del fotoperiodismo de la Guerra Civil española en el aula como material didáctico para el pensamiento crítico del alumnado. Al mismo tiempo, considero que resultaría interesante llevarla a cabo también en 2º de Bachillerato, puesto que los resultados analizados del cuestionario realizado por alumnos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato muestran que no hay mejora en cuanto al conocimiento de figuras femeninas relevantes a lo largo de la historia.

A lo largo de esta investigación me he encontrado con algunas limitaciones para obtener datos e información sobre el empleo del fotoperiodismo en el aula de Geografía e Historia como herramienta didáctica. Considero relevante la experimentación en este ámbito y una posible futura vía de investigación.

El análisis de la imagen de la mujer en la imáginería fotográfica, concretamente en el fotoperiodismo de guerra, ha resultado un trabajo de investigación interesante que acercará a los alumnos de manera directa a sus protagonistas. La reivindicación del patrimonio fotográfico puede tratarse de un magnífico recurso en la enseñanza de la historia y una pieza clave para reducir las desigualdades de género.

8. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DOCUMENTALES

Legislación:

DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León, N° 190*, de 30 de septiembre de 2022, pp. 48850-49542. Disponible en: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-39-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul>

Bibliografía:

- Alonso Sánchez, A. (2018) *La metodología ABP y su aplicación a las Ciencias Sociales. Viaje a la Prehistoria: una propuesta didáctica para 1º ESO [Trabajo de Fin de Máster]*. Universidad de Cantabria.
- Ashby, R., Lee, P. y Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. En Donovan, M.S. y Bransford, J. D. (eds.), *How students learn: History in the classroom*. The National Academies Press.
- Balló, T. (2016). *Las sinsombrero. Sin ellas, la historia no está completa*. Espasa.
- Bobo, M. (2010). Periodismo clásico y fotoperiodismo. En R. Reig (Ed.), *La dinámica periodística* (pp. 215-224). Asociación Universitaria Comunicación y Cultura. <http://hdl.handle.net/11441/30695>
- Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Creswell, J.W. y Plano, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- De las Heras, B. (2015). Testimoniando con imágenes. La fotografía en el estudio de la Historia. *Fotocinema: Revista científica de cine y fotografía*, (10), 27-55. <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2015.v0i10.5978>
- Del Campo, E. y Spinelli, L. (2022). La transformación del fotoperiodismo español durante la Transición. *Revista Internacional de Cultura Visual*, 9 (0), 1-15. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3727>

- Díez, M.C. y Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *CLIO. History and History teaching*, (45), 1-10.
- Díez, M.C. (2022). Género: una categoría de análisis clave para desarrollar competencia para una cultura democrática. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 6-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6>
- Doménech, H. y Martín, M. (2017). Nuevas derivas del fotoperiodismo. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (13), 21-24. <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2017.13>.
- Francia, R. (2016). *Aprendizaje basado en Proyectos (ABP): una estrategia para la enseñanza de calidad [Trabajo de Fin de Máster]*. Universidad de La Rioja.
- Freund, G. (2017). *La fotografía como documento social*. Gustavo Gili.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*. Siglo XXI editores.
- Garbayo, M. (2021). Mujeres que cargan. Las artistas y las imágenes de maternidad en la Guerra Civil española. *Re-visiones*, (11), 1-28.
- García, M. (2016). La fotografía como fuente histórica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (84), 47-52.
- García-Pérez, R., Rebollo, M.A., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O., Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23 (3), 385-397. <http://dx.doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Giroux, Freire, P., & McLaren, P. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- Gómez, C.J y López, A.M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (13), 17-29. <http://dx.doi.org/10.1344/ECCSS2014.13.2>
- Gras-Velázquez, A. (2020). *Project-based learning in second language acquisition: Building communities of practice in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429457432>

- Gudín de la Lama, E. y Chávarri, S. (2019). Fotografía en el aula para el desarrollo del pensamiento histórico. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (37), 19-36. <http://dx.doi.org/10.7203/DCES.37.13316>
- Heimberg, C. (2005). L'alterite et le multiculturalisme au coeur de l'histoire enseignée. En C. García Ruiz, E. Gómez Rodríguez, M. D. Jiménez Martínez, J. M. López Andrés, J. M. Martínez López y C. Moreno Baró (Eds.), *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 17-32). Universidad de Almería.
- Hernández Escámez, J. y Valencia, A.M. (Corrds.). (2022). La participación de la mujer republicana en la Guerra Civil Española, *Nuestro futuro es nuestra historia*. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2963>
- Ibáñez, L. (2013). Cuerpo y fotoperiodismo de guerra en occidente. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, (4), 173-200.
- Iglesias, M. (2009). Fotografías antiguas e historia local: una experiencia de investigación histórica con alumnado de secundaria. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (60), 115-123.
- Instituto Cervantes. (22 de noviembre de 2019). *¡Allez, allez...! Cancionero popular de los refugiados españoles en Francia* [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=UBDEuOiTPAk>
- Kossov, B. (2001). *Fotografía e historia*. La Marca.
- León, O. y Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGraw Hill.
- Luengo, J. (1-5 de julio de 2002). *El fotoperiodismo como espacio de masculina objetividad feminista*. Imagen, cultura y tecnología: Primeras Jornadas.
- Marolla-Gajardo, J. (2019). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23 (1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>
- Martín-Villena, F. (2020). El uso de Instagram como complemento de plataformas docentes y herramientas de feedback. En E. Colomo Magaña (Ed.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 1429- 1431).

- Martínez, P. (2011). Dilemas éticos y discursividad en el fotoperiodismo. En J.C. Suárez-Villegas (Ed.), *La ética de la comunicación a comienzos del siglo XXI* (pp. 726-738). Universidad de Sevilla.
- Minervini, M. y Pedrazzini, A. (2004). El protagonismo de la imagen en la prensa. *Revista Latina de Comunicación.*, 58, 1-4. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2004/23>
- Moreno Llana, M. A. (2020). Coeducar es innovar. *Participación educativa*, 7 (10), 62-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7459312>
- Ojeda, N. y García Ramos, M.D. (2022). La mujer campesina anarquista: estudio de los roles de género y estética en la revista mujeres libres (1936-1938). *Human Review: International Humanities Review/revista Internacional de Humanidades*, 15 (2), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4211>
- Ortega-Sánchez, D y Heras, D. (2020). Design and Initial Validation of the Scales *Epistemology, Methodology and Gender in Taught History (EMG)*, and *Women in History (WH)* for the Evaluation of Gender Competence of Social Science Teachers in Training. *Universal Journal of Education Research* 8 (5), 1831-1841. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080519>
- Ortega-Sánchez, D. (ed.) (2023). *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación*. Octaedro.
- Ortuño, J. y Fredrick, A. (2021). Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal. *Panta Rei*, 15, 161-184. Doi: <https://doi.org/10.6018/pantarei.485481>
- Pantoja, A. (1-5 de julio de 2022). *Reflejos de la mujer en la imagen contemporánea*. Imagen, cultural y tecnología: Primeras Jornadas.
- Rivas de Roca, R. (2020). Ética periodística para una información con perspectiva de género. *Revista Internacional de Investigación en Comunicación. adResearch ESIC*, 22 (22), 82-97. <https://doi.org/10.7263/adresic-022-04>
- Rodríguez Salamanca, V.A. (2020). Coeducación: aproximación a una epistemología en el aula. *Revista de estudios de género: La ventana*, 6 (51), 32-52.

- Rodríguez Sandoval, E., Vargas, E.M., Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia aprendizaje basado en proyectos. *Educación y educadores*, 13 (1), 1-13.
- Rodríguez Tranche, R. (2021). Agitación en las calles. La violencia política en la Transición española a través del fotoperiodismo. *Historia y comunicación social*, 27 (1), 71-81. <http://dx.doi.org/10.5209/hics.81589>
- Ruíz, D. y Ortega-Sánchez, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *HUMAN REVIEW: Internacional Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 4 (6), 2-14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4181>
- Sáenz del Castillo, A. (2015). La historia oral y la fotografía como recursos didácticos para recuperar el protagonismo de las mujeres en la historia. A.M. Hernández Carretero, C.R. García Ruíz y J.L. de la Montaña Conchiña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (315-324). Universidad de Extremadura.
- Sánchez Moreno, J.A. (2011). La fotografía, el espejo con memoria. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (15), 37-46.
- Sanz, C y Sonlleba, M. (2023). Entre el éxito profesional, el éxito interior y el olvido. La inspección femenina de Castilla y León en los procesos sancionadores ocurridos durante la Guerra Civil. *Historia y Memoria de la Educación*, (7), 99-133. <https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.33114>
- Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Young, C. (30 de diciembre de 2011). *La historia de la 2maleta mexicana*".
Internacional Center of Photograpgh.

9. ANEXOS

Anexo I. Instituto Cervantes. (22 de noviembre de 2019). *¡Allez, allez...! Cancionero popular de los refugiados españoles en Francia* [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=UBDEuOiTPAk>

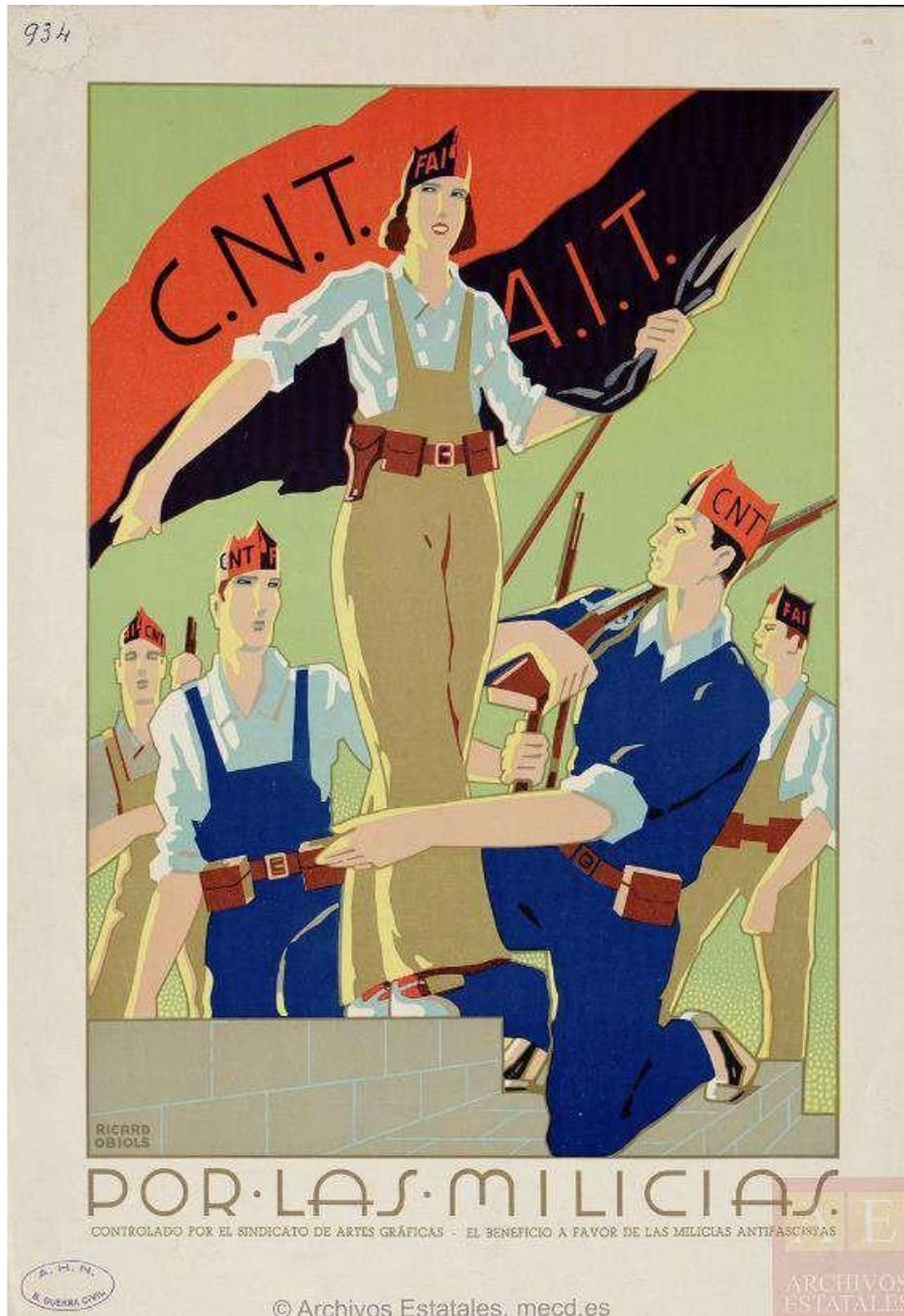
Somos los tristes refugiados
Que de España llegamos
Después de tanto andar
Hemos pasado la frontera
A pie por carretera
Con nuestro ajuar
Mantas, macutos y maletas
Tres latas de conserva
Y algo de humor
Es lo que hemos podido salvar
Después de tanto luchar
Contra el fascismo atrás
Y en el campo de Argelès-sur-Mer
Nos fueron a encerrar pa' no comer

Y pensar que hace tres años
España entera era una nación feliz
Libre y obrera
Abundaba la comida
No digamos la bebida

El tabaco y el papel
Había muchas diversiones pa' alegrar los corazones
Y mujeres a granel

Hoy que no cagar podemos
Sin que venga un Mohamed
Nos tratan como penados
Y nos dicen soldados ¡Allez, allez...!

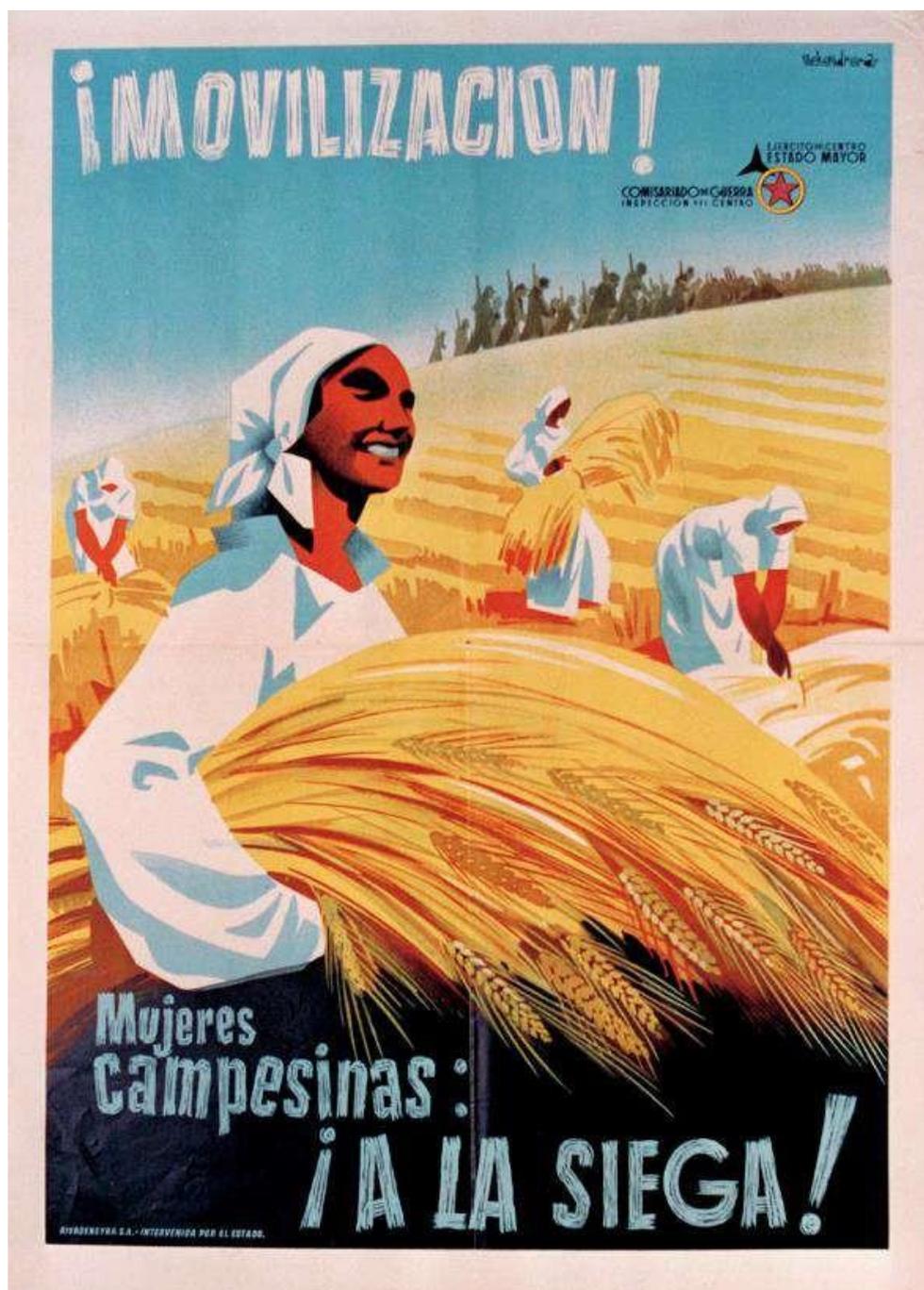
Anexo II. Richard Obiols, “Por las milicias”, 1936. España. Ministerio de Cultura y Deporte. Centro Documental de la Memoria Histórica. PS-CARTELES, 934.



Anexo III. Juan Antonio Morales Ruiz, “*Mujeres, trabajad por los compañeros que luchan*”, ca. 1936-1939. España. Ministerio de Cultura y Deporte. Centro Documental de la Memoria Histórica. ARMERO, Carteles, 127.



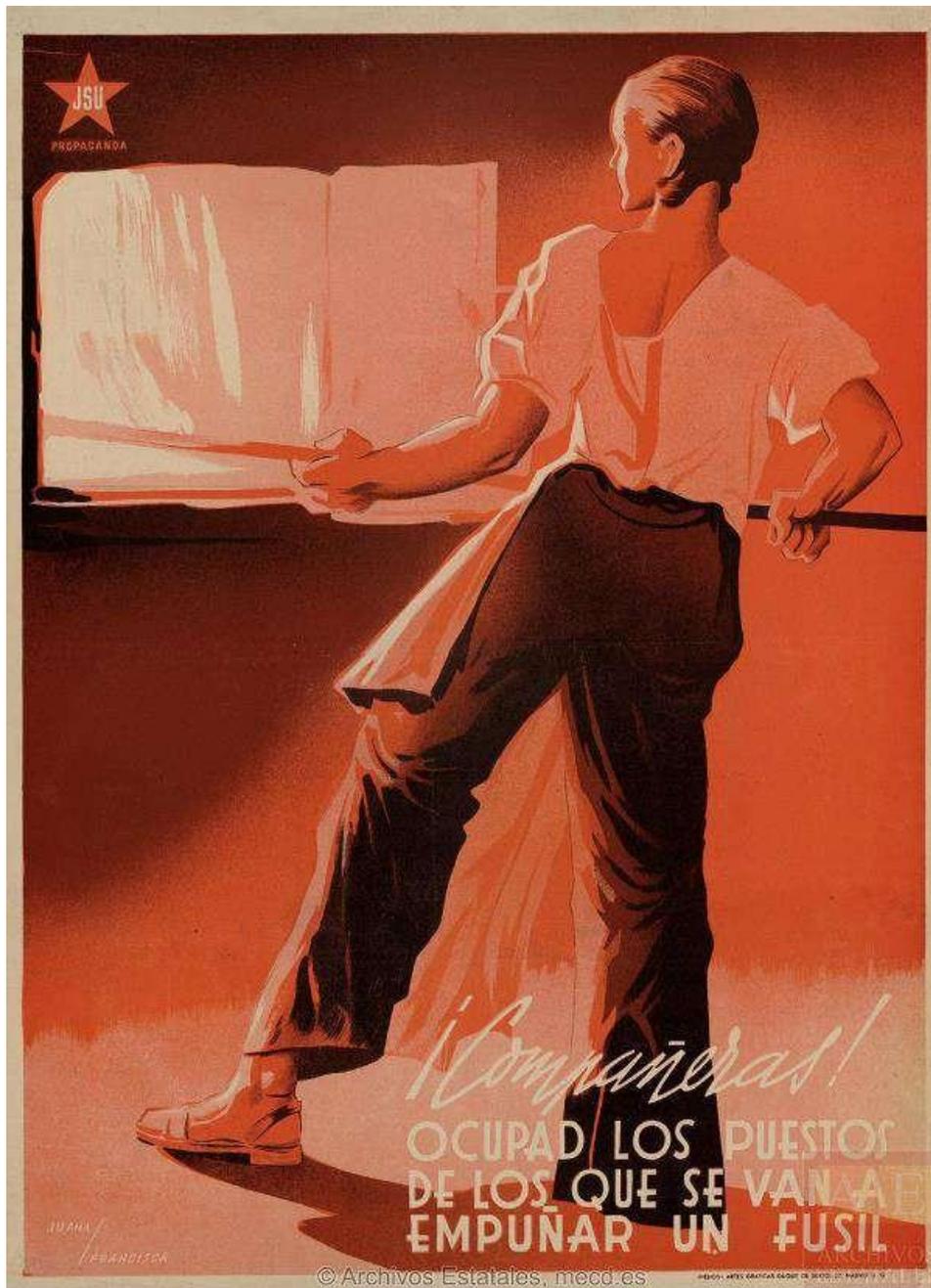
Anexo IV. Emeterio Melendreras, “¡Movilización! Mujeres campesinas: ¡a la siega!”, ca. 1938. Fundación Pablo Iglesias. Madrid.



Anexo V. Cantos, "Obreras del hogar: acudid todas a la conferencia que se celebrará el día 3 en el salón teatro en la Casa del Pueblo", ca. 1937. Fundación Pablo Iglesias. Madrid.



Anexo VI. Juana Francisca “¡Compañeras! Ocupad el puesto de los que se van a empuñar el fusil”, ca. 1936-1938. España. Ministerio de Cultura y Deporte. Centro Documental de la Memoria Histórica. PS-CARTELES, 199.



Anexo VII. Documental “La maleta mexicana” de Trisha Ziff.



La maleta
mexicana.mp4

[La maleta mexicana.mp4](#)

Anexo VIII. Adaptado de *Kati Horna: luz y misterio* [Fotografía], por Etherton Gallery, 2018, Gatopardo <https://gatopardo.com/perfil/kati-horna-fotografia-surrealista/>



Anexo IX. Figura 1. Adaptado de *Milicianas con sus armas durante la Guerra Civil española* [Fotografía], por Milicianas en la guerra civil española, 2023, Wikipedia

https://es.wikipedia.org/wiki/Milicianas_en_la_guerra_civil_espa%C3%B1ola#

Figura 2. Adaptado de *Autorretrato en el frente de Aragón* [Fotografía], por Agustí Centelles, 1937, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

<https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/autorretrato-frente-aragon>

Figura 3. Adaptado de *Robert Capa. A Loyalist militiawoman* [Fotografía], por Ludwig Museum - Museo de Arte Contemporáneo, 2009, Budapest. E-flux

<https://www.e-flux.com/announcements/37912/robert-capa/>

Figura 4. Adaptado de *Militiawomen Guarding a Barricade Across a Street* (*Milicianas vigilando una barricada en una calle*) [Fotografía], por Robert Capa, 1936, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

<https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/militiawomen-guarding-barricade-across-street-milicianas-vigilando-barricada-calle>



Figura 1



Figura 2.



Figura 3



Figura 4.

Anexo X. Adaptado de *Margaret Bourke-White* [Fotografía], por *Mujeres en la Historia*, 2018, <https://www.mujiresenlahistoria.com/2018/07/margaret-bourke-white.html>



Anexo XI. Figura 5. Adaptado de *Cerro Muriano, frente de Córdoba, 5 de septiembre 1936* [Fotografía], por Robert Capa, 1936, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/cerro-muriano-frente-cordoba-5-septiembre-1936-0>

Figura 6. Adaptado de *Refugees from Málaga (Refugiados procedentes de Málaga)* [Fotografía], por Robert Capa, 1936, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/refugees-malaga-refugiados-procedentes-malaga>

Figura 7. Adaptado de *Refugees from Malaga (Refugiados procedentes de Málaga)* [Fotografía], por Robert Capa, 1937, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/refugees-malaga-refugiados-procedentes-malaga-0>



Figura 5.

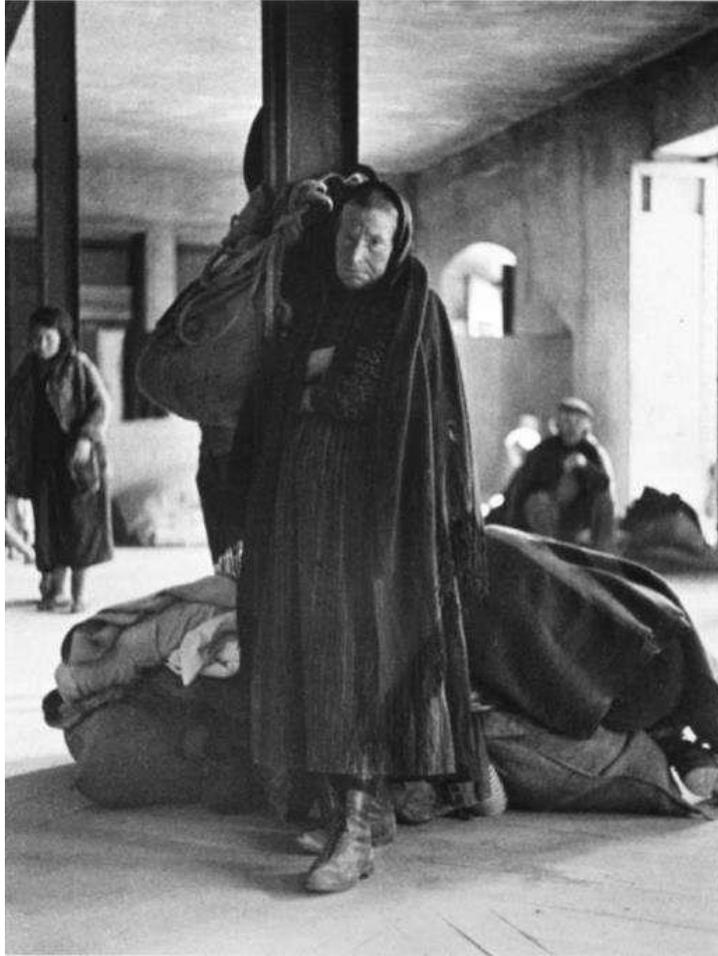


Figura 6



Figura 7.

Anexo XII. Adaptado de *Gerda Taro, frente de Guadalajara, julio 1937* [Fotografía],
por El País, 2007,
https://elpais.com/diario/2007/10/27/babelia/1193439967_740215.html



Anexo XIII. Rúbrica para la evaluación del debate de la actividad 1. Elaboración propia.

RÚBRICA PARA EVALUAR UN DEBATE EN EL AULA				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	4 →EXCELENTE	3 →BUENO	2 →ACEPTABLE	1 →INSUFICIENTE
Coherencia y Estructura del Argumento	Todos los argumentos están organizados de forma clara y bien estructurada entorno a una idea principal. Proporciona numerosos ejemplos para respaldar su argumento.	La mayoría de los argumentos están organizados de forma lógica en torno a una idea principal. Proporciona ejemplos para respaldar su argumento.	Una parte de los argumentos no están organizados en torno a una idea principal de forma clara y lógica. Proporciona algún ejemplo para respaldar su argumento.	Ninguno de los argumentos está vinculado a una idea principal. No proporciona ningún ejemplo para respaldar su argumento.
Respuestas a preguntas y réplicas	Los participantes responden de manera efectiva a todas las preguntas formuladas. Contrarresta todos los argumentos de los oponentes de manera sólida.	Los participantes responden de manera efectiva a la mayoría de las preguntas formuladas. Contrarresta casi todos los argumentos de los oponentes de manera sólida.	Los participantes responden de manera efectiva a algunos de las preguntas formuladas. Contrarresta algunos de los argumentos de los oponentes de manera sólida.	Los participantes no responden de manera efectiva a las preguntas formuladas. No contrarrestan los argumentos de los oponentes de manera sólida o bien razonada.
Conocimiento y comprensión del tema	Los participantes demuestran una comprensión profunda de toda la información presentada en el debate.	El participante demuestra una comprensión de la mayor parte de la información presentada en el debate.	Los participantes demuestran algo de comprensión de la información presentada en el debate.	Los participantes no demuestran una comprensión de la información presentada en el debate.
Habilidades de comunicación	El equipo se expresa de manera clara y coherente, utiliza lenguaje adecuado y comprensible y presenta sus ideas de manera convincente.	El equipo por lo general se expresa de manera clara y coherente, utiliza lenguaje adecuado y comprensible y presenta sus ideas de manera convincente.	El equipo algunas veces se expresa de manera clara y coherente, utiliza lenguaje adecuado y comprensible y presenta sus ideas de manera convincente.	Uno o más de los miembros del equipo no se expresa de manera clara y coherentes, no utiliza un lenguaje adecuado y comprensible y tampoco presenta sus ideas de manera convincente.

Anexo XIV. Rúbrica de evaluación del proyecto. Elaboración propia.

**RÚBRICA PARA EL ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO
“Fotoperiodistas de la Guerra Civil española: honrando su legado”**

Grupo: _____

	3	2	1	Calificación
Identificación del problema	Los estudiantes identifican y comprenden el escaso conocimiento sobre la mujer durante la Guerra Civil española. Reconocen las posibles consecuencias.	Los estudiantes identifican el problema, pero no reconocen las posibles consecuencias del problema	Los estudiantes no acaban de comprender el problema que deben abordar ni los objetivos del proyecto	
Recopilación de información	Muestran evidencias de investigación sobre el tema. Emplean fuentes fiables.	Muestra evidencias de investigación sobre el tema, pero emplea fuentes poco fiables	No han realizado una investigación profunda sobre el tema asignado	
Trabajo en grupo	Todos los miembros del grupo trabajan mucho y con una buena organización	Existen algunos fallos de organización dentro del grupo	El grupo trabaja, pero sin organización	
Contenido del proyecto final	El perfil de Instagram presenta de manera clara, concisa y comprensible la descripción de cada una las imágenes, siguiendo un orden cronológico.	El perfil presenta de manera clara y concisa la descripción de cada una las imágenes, aunque pueda faltar algún dato importante.	Las fotografías publicadas no llegan al mínimo de 6 publicaciones y no están ordenadas cronológicamente. No incluyen la información mínima para comprender la imagen.	
Exposición	El equipo se expresa de manera clara y coherente, utiliza un lenguaje adecuado. La exposición es original. Demuestran seguridad.	Cierta originalidad en la exposición. Mantienen una buena postura la mayor parte del tiempo. Hablan con claridad, aunque realizan pausas innecesarias.	No utilizan un lenguaje comprensible. Establecen poco contacto visual mostrando inseguridad.	