



UNIVERSIDAD DE BURGOS

Facultad de Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

GUERRA Y SILENCIO EN UN AULA DE 4º DE ESO.

Autor/a: M^a Ángeles Somovilla Peña

Especialidad: Historia y Geografía

Director/a: Rosa Ana Obregón Labrador.

Índice

<u>1</u>	<u>INTRODUCCIÓN</u>	<u>6</u>
<u>2</u>	<u>OBJETIVOS</u>	<u>7</u>
2.1	OBJETIVOS GENERALES E HISTÓRICOS	7
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y DIDÁCTICOS.	8
<u>3</u>	<u>JUSTIFICACIÓN.....</u>	<u>11</u>
<u>4</u>	<u>ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</u>	<u>13</u>
<u>5</u>	<u>MARCO TEÓRICO.....</u>	<u>14</u>
5.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS	14
5.1.1	RECURSOS:	18
5.1.2	METODOLOGÍAS ACTIVAS.....	21
5.1.3	EL USO DE LAS FUENTES ORALES EN LA DOCENCIA DE LA HISTORIA Y EL PAPEL DE LOS HISTORIADORES EN LA ENSEÑANZA.....	22
<u>6</u>	<u>METODOLOGÍA DE LA S.A.....</u>	<u>24</u>
6.1	DATOS TÉCNICOS E IDENTIFICACIÓN.	24
6.2	FINALIDAD Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA SA	24
6.3	SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD.	25
6.4	PROYECTO	29
<u>7</u>	<u>DOSIER DIDÁCTICO DE LA EVALUACIÓN.....</u>	<u>29</u>
7.1	RÚBRICA DEL PODCAST	31
7.2	CALIFICACIÓN.	32

7.3	COMPETENCIAS CLAVES Y ESPECÍFICAS	32
7.4	CRITERIOS DE EVALUACIÓN E INDICADORES DE LOGRO.	36
7.5	GRUPOS Y ADAPTACIONES:	38
<u>8</u>	<u>ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS.</u>	<u>39</u>
8.1	PRUEBA INICIAL	39
8.2	PRUEBA FINAL	41
8.2.1	PREGUNTAS DE CONOCIMIENTO.....	42
8.2.2	SOBRE EL TRABAJO INDIVIDUAL Y GRUPAL.	42
8.2.3	SOBRE EL TRABAJO EN SÍ.	44
<u>9</u>	<u>RESULTADOS Y VALORACIONES</u>	<u>46</u>
9.1	RESULTADOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.	46
9.2	PROBLEMAS EN EL DESARROLLO DEL TRABAJO FINAL.	48
9.3	RESULTADOS DE LA HETEROEVALUACIÓN AL PROFESORADO PARTIR DE LAS APORTACIONES DE LOS ALUMNOS.	49
<u>10</u>	<u>CONCLUSIONES</u>	<u>49</u>
	<u>REFERENCIAS</u>	<u>52</u>
	<u>ANEXOS</u>	<u>56</u>
	ANEXO I: RÚBRICA.	56
	ANEXO II: DIFERENCIAR ENTRE MEMORIA E HISTORIA	58
	ANEXO III: ¿CÓMO HACER UNA ENTREVISTA?	60
	ANEXO IV: QUÉ ES LO QUE DEBO TENER EN CUENTA PARA HACER UN DOCUMENTAL HISTÓRICO A TRAVÉS DE UN PODCAST.	61

ANEXO V: CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE LA REPRESIÓN FRANQUISTA.	62
ANEXO VI: DOSSIER DIDÁCTICO DE LA EVALUACIÓN	65
1. SOBRE LOS CONOCIMIENTOS...	65
2. EVALUACIÓN DEL TRABAJO	66
3. SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO.....	67
4. SOBRE EL TRABAJO EN SÍ	68
5. EL TRABAJO REALIZADO POR EL PROFESOR.....	68
ANEXO VII. RESULTADOS DE LA HETEROEVALUACIÓN AL PROFESORADO.	70
<u>ANEXO III.....</u>	<u>72</u>

RESUMEN:

En este Trabajo de Fin de Máster (TFM) nos hemos enfocado en la enseñanza de la Guerra Civil Española y la represión franquista en dos aulas de 4º de ESO, a través de testimonios reales, relatados por familiares de víctimas de la represión, los cuales han sido entrevistados por nuestro alumnado. Esto se ha llevado a cabo con el asesoramiento de la Coordinadora para la Recuperación de la Memoria Histórica de Burgos, (CRMH Burgos). Para nuestra Situación de Aprendizaje (SA) hemos utilizado la metodología tradicional junto con diversas metodologías activas, y hemos establecido especial énfasis en la empatía y las emociones como pilares fundamentales de un aprendizaje significativo. Por otra parte, también hemos incorporado recursos digitales mediante la puesta en marcha de una web donde el alumnado podía acceder a los distintos materiales. Y como trabajo final, el alumnado ha realizado diversos podcasts. Esto se ha realizado con el propósito de que el alumnado obtuviera una comprensión profunda de la guerra y sus consecuencias humanas y sociales, destacar el papel educativo de la Memoria Histórica y Democrática y formar ciudadanos críticos, y comprometidos con los valores democráticos y el conjunto de la sociedad.

PALABRAS CLAVE: represión, empatía, Guerra Civil, Memoria Democrática, testimonios...

ABSTRAC:

In this Master's Thesis (TFM) we have focused on the teaching of the Spanish Civil War and Franco's repression in two classrooms of 4th year of ESO, through real testimonies, told by relatives of victims of repression, which have been interviewed by our students. This has been carried out with the advice of the Coordinating Committee for the Recovery of Historical Memory of Burgos (CRMH Burgos). For our Learning Situation we have used traditional methodology together with various active methodologies, and we have placed special emphasis on empathy and emotions as fundamental pillars of meaningful learning. On the other hand, we have also incorporated digital resources through the implementation of a website where students could access the different materials. And as a final project, the pupils produced podcasts. Our aim has been to focus on promoting a deep understanding of the war and its human and social consequences, to highlight the educational role of Historical and Democratic Memory and to train critical citizens committed to democratic values.

KEY WORDS: repression, empathy, Civil War, democratic memory, testimonies..

1 INTRODUCCIÓN

La Guerra Civil y su posterior represión tienen sus raíces en los profundos cambios iniciados durante el Sexenio Democrático de 1868. Con el surgimiento de la II República, España alcanzó el mayor grado de democracia conocido hasta entonces, alimentando la esperanza de un verdadero progreso social. Sin embargo, este avance también despertó el temor de amplios sectores de la sociedad, que junto con la iglesia además de representar a la parte más conservadora de la población vieron amenazados sus intereses y privilegios (Vadillo, 2019). Pese a esto, hay que destacar que los inicios del conflicto no fueron una guerra como tal, sino la creación de un golpe de estado, que cuando estalla por parte de los propios golpistas militares se dan cuenta de que van a necesitar medidas más represivas y aniquiladoras para eliminar la república. Así comienza en España años de aniquilación y destrucción, no solo de todo el progreso político y social que se había llevado a cabo hasta ese momento, sino que esta confrontación cayó de pleno en la propia sociedad española, y se acaba desencadenando el conflicto con las características propias de una guerra civil (Núñez, 2019).

Hoy, ha pasado más de medio siglo desde este conflicto, y la historiografía dedicada al estudio de este acontecimiento coincide de forma unánime en cuanto que este episodio ha sido el más traumático que ha vivido la sociedad española a lo largo de toda su historia (Preston, 2011). La mayor destrucción social de la que ha sido testigo nuestro país fue como consecuencia de las ganas de aniquilamiento y destrucción, que surgió no solo durante los tres años que duró la guerra, sino también de los duros años de represión que impuso la dictadura, pues no podemos olvidar que hablar del conflicto de España no es solo hablar de guerra civil, es también hablar de dictadura y de una transición pactada democráticamente, que duró hasta 1975 (Martínez-Rodríguez et al., 2022), la consecuencia no fue otra que el dolor como denominador común de la gran mayoría de la sociedad. En Burgos, donde no hubo frente de guerra, se llevaron a cabo episodios de gran dureza. Tanto es así que hoy la historiografía los denomina como “los episodios más siniestros de nuestra historia reciente” (Olivares, 2009); coincidiendo en que las ejecuciones sumarias y las desapariciones forzadas, llevadas a cabo mediante las llamadas “sacas” y “paseos”, alcanzaron niveles alarmantes (González & Martínez, 2006).

Por lo tanto, el conflicto de la guerra civil no solo forma parte de nuestra historia, sino también de nuestro pasado más próximo. Esto es una enorme ventaja, pues nos abre la puerta a estudiar y trabajar el conflicto desde otros ámbitos distintos, como son las fuentes orales. Además, nosotros, como docentes, tenemos el deber de trabajar la guerra civil, desde todos sus

ámbitos y perspectivas. Solo así conseguiremos formar a los adolescentes de hoy, en ciudadanos del mañana (Goldstein, 2023)

Así pues, en la primera parte del trabajo justificaremos nuestro interés por el tema y la importancia de ser enseñada en las aulas de ESO, sobre todo en 4º, ya que, desde el ámbito legislativo, es donde se encuentra enmarcado el estudio del conflicto. Después, plantearemos los objetivos tanto históricos, como didácticos que queremos alcanzar con el trabajo y también abordaremos la metodología establecida para este TFM. Por último, llevaremos a cabo una situación de aprendizaje que se desarrollará durante las prácticas del máster; junto con las conclusiones y el análisis sacado de su desarrollo.

2 OBJETIVOS

Este trabajo tiene un doble objetivo; por un lado, analizar los hechos históricos relacionados con el conflicto de la guerra civil española y los años de la dictadura franquista, sobre todo desde el ámbito de la represión local, en este caso, Burgos. Y, por otro lado, fomentar el conocimiento de valores tanto éticos y sociales del alumnado a través de la empatía. Por lo tanto, podemos hacer una división de los objetivos, unos de carácter más general en relación con los acontecimientos históricos y la interpretación de los contenidos y, por otro lado, unos objetivos más específicos de carácter antropológico, sociales, humanos y democráticos, todo ello promovido a través de la empatía y de los sentimientos como principal herramienta de aprendizaje significativo.

2.1 OBJETIVOS GENERALES E HISTÓRICOS

1. Inclusión de las mujeres.

Incluir a las mujeres en la Historia y darles el lugar que verdaderamente se merecen. Su papel ha sido fundamental, no solo en el desarrollo de los procesos históricos, sino también en la construcción de la democracia, pues han contribuido de forma activa a la configuración de todo ello. Sin embargo, han sido apartadas e invisibilizadas de los relatos oficiales, solo por ser mujeres. Además de ser víctimas doblemente del conflicto, pues no solo se las persiguió por su ideología, sino también por su condición de ser mujer. Esto, las convirtió en un blanco especial de represión, pues muchas de ellas, eran primero violadas, y después asesinadas. Incluir las en la historia es reconocer el lugar que las pertenece y hacer un acto de justicia sobre el pasado y sobre nuestra propia historia.

2. La importancia del reconocimiento de las víctimas en la historia.

Afrontar los acontecimientos históricos de la guerra civil y la dictadura desde una perspectiva más ética y justa de lo que se ha hecho hasta ahora, no solo a través de la legislación sino desde un ámbito social y de carácter pedagógico, es avanzar de forma conjunta hacia una sociedad más democrática comprometida con el relato colectivo. Esto, a su vez, nos ayuda a preservar y dignificar la memoria de todas aquellas personas que sufrieron las injusticias. Por otro lado, significa dotar a la historia de una visión más antropológica y social, alineándola con los principios de Edward Palmer Thompson, dando voz a quienes, hasta ahora, habían sido excluidos sin justificación alguna de los relatos oficiales, quedando así la historia totalmente inconclusa y politizada a favor de quienes buscan su reconstrucción para sus propios intereses.

Por último, cabe decir que este reconocimiento también ayuda a las víctimas a preservar la identidad que han forjado por ser víctimas del mismo conflicto; y al mismo tiempo fortalece la memoria colectiva, ya que según Páez, Insúa y Vergara (1992), la memoria colectiva desempeña un papel crucial en la construcción de la identidad social, puesto que influye en la percepción histórica de Europa como un problema psicológico-social. En su estudio, publicado en *Interacción Social*, los autores analizan la teoría de Halbwachs y destacan cómo las representaciones colectivas del pasado afectan la manera en que los grupos comprenden su presente y proyectan su futuro.

3. “Nunca más”

Expresión atribuida a los supervivientes de la barbarie nazi, cuyo significado es básicamente evitar la repetición de estas atrocidades históricas. Hoy, la ley de Historia Democrática exalta y hace hincapié a este término junto al de verdad, justicia y reparación (Escudero, 2025). Por ello, creemos que es totalmente necesario que se implementen componentes pedagógicos, que difundan lo que ha pasado con el objetivo de no repetición.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y DIDÁCTICOS.

1. Renovar los contenidos que se dan en las aulas y alinearlos con las nuevas normativas estatales.

La Ley de Memoria Democrática de 2022, dice lo siguiente:

“El sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas, desarrollando en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la Guerra y la Dictadura. A tal efecto, se procederá a la actualización de los contenidos curriculares para Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato [...]” (Art. 44)

A pesar de esto, y con la dificultad de las autonomías, que en muchos casos hacen imposible ese cambio de contenidos en las editoriales, y si lo hacen es de forma muy somera; somos nosotros, el profesorado, responsables de renovar los contenidos e introducirlos en el aula.

2. Desarrollo de Competencias emocionales.

La RAE define la empatía de la siguiente forma: *“f. Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos”*.

Desde el ámbito de la didáctica, Almansa Pérez (2018) nos explica que la empatía no es solo el entendimiento individual de hechos y secuencias históricas, sino que se trata de algo más. Es la comprensión del pensamiento ligado al contexto social, económico, histórico, en el que se establecen los acontecimientos, tanto del lado de quienes acometen los hechos, como quienes reciben esas consecuencias, para así crear una conciencia no individual, sino colectiva de los hechos y desarrollar una crítica social- constructiva de la historia. En esta línea, Rivero y Pelegrín (2015) afirman que tanto la empatía histórica como la dimensión emocional pueden ofrecer al proceso de enseñanza-aprendizaje numerosas posibilidades. Por ejemplo, a través de la comprensión de las experiencias vividas por los humanos del pasado, se fomenta la creación de los valores democráticos entre el alumnado. Esto es posible, porque a través de la empatía se genera un sentimiento de rechazo al sufrimiento colectivo a la vez que se construye una conciencia social de tolerancia y respeto hacia los demás (Camacho, 2023). También, Linda S. Levstik, profesora e investigadora de nuevos métodos de enseñanza de la historia, muchos de ellos a través de las emociones, afirmó que cuando el alumnado es capaz de conectar emocionalmente con las historias individuales y aprende a ponerse en el lugar del otro, fortalecen la capacidad de comprensión y construyen relaciones más fuertes y solidarias.

Por todo ello, creemos que el uso de los testimonios, como el de Manuel Arce, Cristóbal García Galán, Luz Martínez, con el estremecedor caso de su familia, conocidos en Burgos como “Familia Labín”, o cualquier testimonio que pueda tener el propio alumnado entre sus familiares

o conocidos, pueden ser una herramienta esencial, para despertar esa empatía y esa conexión en el alumnado. El uso de testimonios para fomentar la empatía no solo puede ayudar a crear un aprendizaje significativo, sino también a crear ciudadanos activos, responsables y comprometidos con los valores democráticos; además de poder ser ellos mismos, los que examinen de forma crítica el tratamiento histórico que se ha dado a las víctimas de la dictadura y de la represión franquista, llegando a ver incluso, el impacto que todavía hoy en la actualidad tienen la sucesión de todos estos acontecimientos, desde el ámbito, social, emocional y ético.

3. Promover diferentes metodologías activas para que el alumnado, participe, comprenda y analice hechos históricos desde diferentes ámbitos, en este caso a través de los testimonios y fuentes orales, tanto de quienes han vivido el conflicto en primera persona, como de los descendientes que, aun naciendo a finales de la dictadura o en la transición, siguen hoy, sufriendo las consecuencias.

El uso de las metodologías activas puede ayudarnos a la mejora de contenidos y conocimientos de lo sucedido en el periodo desde la II República hasta la transición; y así, dotar al alumnado de herramientas que contribuyan a su formación integral (Escudero, R, 2025).

4. Educar en Memoria Democrática para combatir las corrientes ultraderechistas y el nuevo pensamiento neofascista, ligado al neoliberalismo capitalista, que parecen volver a tener cierto auge, sobre todo en sectores adolescentes de la población (Díez-Gutiérrez, 2024); muchas veces, promovido por el desconocimiento de los hechos históricos o una mala interpretación, intencionada, de los acontecimientos.

5. Educar para el desarrollo de una sociedad justa y democrática.

Según parece, siguiendo el estudio que Díez-Gutiérrez (2024) ha llevado a cabo, el auge del neofascismo es cada vez mayor, no solo en España sino en toda la comunidad europea. Por un lado, la prensa y los nuevos medios de comunicación no solo han ayudado a “normalizar” este tipo de grupos políticos, sino que han convencido a cierto sector de la sociedad que son “necesarios” para parar los “abusos antidemocráticos que están surgiendo en el país, debido a las políticas de otros gobiernos”. Según este mismo autor, Tik-Tok, es una de las redes sociales con más seguidores de adolescentes en la actualidad; y Vox, justamente, es el grupo político con más seguidores en dicha red. También lo es en Youtube e Instagram. Así que, con este panorama, hemos de preguntarnos como docentes, qué podemos hacer para paralizar estas ideologías, pues el alumnado que hoy ocupa los asientos de ESO y Bachillerato mañana será quien ponga en práctica sus ideas y participe en la vida adulta.

“¿Es que no recordáis, o preferís no hacerlo, que hace no demasiados años muchos de vosotros salisteis a otros países huyendo de la dictadura o buscando una vida mejor? [...]

¿Dónde está vuestra memoria histórica?” (Páez et al., 1992, p. 1)

Por ello, urge la incorporación de la Memoria histórica y democrática en las aulas y formar al alumnado en esta serie de valores, dejando de ser una sociedad construida en el silencio de las generaciones que sufrieron la barbarie y llevar su voz a las aulas. Así conseguiremos que sean críticos con la información que consumen, sobre todo a través de las redes sociales y formarles en respeto y tolerancia.

Cuando los adolescentes comprenden las consecuencias reales de los conflictos, dejan de ver la historia como algo lejano y comienzan a identificar los paralelismos con la actualidad. Es aquí donde la memoria histórica se convierte en un arma poderosa contra la desinformación y la manipulación. No basta con conocer el pasado, es necesario entenderlo para evitar repetirlo. (Ricoeur, 2000).

3 JUSTIFICACIÓN

Elegir el conflicto de la guerra civil como tema para una situación de aprendizaje en alumnos de la ESO ha sido una decisión profundamente reflexionada y motivada por diversas razones personales y profesionales.

En primer lugar, una experiencia previa con este tema durante la realización del Trabajo Fin de Grado (TFG) en Historia y Patrimonio en 2019, en la Universidad de Burgos, marcó un punto clave. Este trabajo se centró en los Niños de la Guerra que fueron evacuados a la URSS, permitiéndonos conocer a diez de estos supervivientes, hoy nonagenarios y parte de ellos fallecidos. Sus testimonios dejaron una huella imborrable, al relatar experiencias que condensan las duras realidades y consecuencias humanas de cualquier guerra, y mucho más si de lo que se huye es de una guerra civil con lo que eso supone, la división de muchas de las familias entre los bandos. Estas vivencias no solo nos aportaron un conocimiento histórico único, sino que también nos despertaron un compromiso con la transmisión de esta memoria. Con el tiempo, hemos comprendido que estos testimonios tienen un gran valor educativo, especialmente para los adolescentes. La empatía generada al escuchar historias reales y humanas convierte el aprendizaje en algo significativo y duradero (Gil-de la Piedra, 2020). En nuestro caso, lo aprendido en esa investigación nunca se ha desvanecido: recordamos fechas, lugares y eventos sin necesidad de repasarlos. Lo cual nos hace pensar y ver cómo el aprendizaje emocional y vivencial puede superar al tradicional enfoque memorístico. Además, diversos autores como

Laura Benadiba (2007), o Paul Thompson (1988), respaldan que el uso de fuentes orales en las aulas no solo motiva al alumnado, sino que también mejora su comprensión histórica al exponer las complejidades del pasado desde perspectivas personales. El conflicto de la guerra la civil y sus consecuencias es único en este sentido, ya que, al formar parte de nuestro pasado más inmediato, conlleva que aun haya personas que vivieron el conflicto en primera persona.

En segundo lugar, por las dimensiones que abarcó el conflicto ya que fue un acontecimiento que afectó a todo el país sin excluir absolutamente a nadie, hombres, mujeres, niños, familias, minorías y cualquier parte del territorio de nuestro país se vio abocado a una destrucción cuya huella se ha perpetuado en el tiempo, de tal forma que incluso los descendientes de quienes fueron fusilados encarcelados o represaliados durante el conflicto, han heredado las secuelas de sus familiares. (Fernández de Mata, 2016)

Finalmente, abordar la Guerra Civil en las aulas no solo responde a una cuestión histórica sino también académica ya que está dentro del currículo establecido en la legislación vigente; la LOMLOE introdujo cambios en el currículo escolar en cuanto a la enseñanza de la dictadura franquista y la memoria histórica. Con ello, pretendía reforzar la necesidad de abordar este tema en las aulas de forma más profunda y clara. Así pues, en el ámbito de la Historia y la Geografía, en cuarto curso, el *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*, incluye tanto en los criterios de evaluación como en los contenidos del Bloque B, denominado: *Sociedades y Territorios*, el término de *Memoria Democrática*, alineándose así con la modificación de la Ley de Memoria Histórica de 2007:

“La memoria democrática abarca las experiencias históricas dolorosas del pasado reciente, el reconocimiento y la reparación de las víctimas de la violencia, el principio de justicia universal y la perspectiva emancipadora de la interpretación del pasado”.

Sin embargo, si vamos a los libros de texto como Santillana u Oxford, veremos que todavía queda demasiado por hacer en este ámbito; pues dos breves páginas de pequeños testimonios de soldados, o sobre la escasez de comida en los años posteriores a la guerra, es todo lo que se aborda en las aulas. No se hace mención a leyes tan significativas como la Ley de Amnistía, ni se hace alusión a que esos testimonios forman parte de lo que es la memoria colectiva de nuestro país, ni tan siquiera se habla de los fusilamientos acometidos por la enorme represión del régimen una vez finalizada la contienda, ni de la existencia de las fosas comunes con cientos de cuerpos por recuperar y dar una muerte digna, de la misma forma que en la

Iliada, Aquiles cede el cuerpo de Héctor a su padre, Priamo, pues este entendió que negar la muerte al enemigo significaba romper el orden moral y humano.

4 ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Para la elaboración de este trabajo ha sido fundamental investigar sobre el impacto que estudios e investigaciones similares han tenido sobre el alumnado cuando estos se han puesto en práctica en las aulas. Por ello, se han tenido en cuenta estudios como el de Francisco Raúl Gómez Tassias (2023) *“La memoria democrática en el aula: Un desafío para el profesorado actual,”* cuyo trabajo se centra en la experiencia obtenida a través de la educación y la implementación sobre memoria democrática en diversos centros docentes con el alumnado de secundaria y bachillerato en nuestro país. Este informe forma parte del proyecto que se llevó a cabo desde la Fundación 1 de mayo de la mano del Instituto de Estudios Educativos y Sindicales (IEES). El estudio completo contó con 14 profesores especialistas y su presentación en distintas ciudades de España como Madrid, Barcelona, Pamplona, o Bilbao entre otras. Este estudio se estructura en 9 epígrafes en los que se trata los contenidos entre la II República y la transición a la democracia.

También ha sido fundamental el estudio de la investigación llevada a cabo por Enrique Javier Díez Gutiérrez, profesor de la Universidad de León con su investigación: *“La Memoria Histórica Democrática invisibilizada en la Educación Secundaria”* (2019). Ambos autores coinciden en que los cuatro años que dura la educación secundaria e incluso en el bachillerato, el alumnado lo pasa sin ver lo que fue la represión franquista para nuestra sociedad. Ambos autores coinciden en que parece haber una estrategia intencionada para evitar profundizar en nuestra historia más reciente y que esto conlleva a que el alumnado consolide su etapa adulta sin la obtención de una formación sólida sobre lo acontecido en nuestro país. También recalcan el vacío que se dan en todos los libros de texto y en los distintos manuales tanto de 4º de la ESO como de 2º de bachillerato; algo que es necesario revisar con urgencia pues tal como dice Díez Gutiérrez, el 90% de la materia y del tiempo tanto de alumnos como de profesores se centra en el estudio a través de los propios libros de texto.

Por otro lado, también hemos buscado estudios sobre Memoria Democrática que se hayan llevado a cabo en las aulas de Argentina por diversas cuestiones. Una de ellas, es que, a diferencia de España, vivieron no una, sino varias dictaduras, la última, la más cruel con miles de muertos, violaciones y desapariciones forzosas que se acaban investigando y ajusticiando en el famoso “Juicio de Juntas” en 1985, tras la derogación del Pacto del Olvido que se había

hecho siguiendo el ejemplo español. Sin embargo, la justicia argentina sí que ha querellado los crímenes de su dictadura y ha dictado sentencia sobre los militares y gobernantes de su país. Siguiendo este ejemplo, en 2015, España intentó llevar el caso de los fusilamientos, y las desapariciones forzadas ante la justicia internacional, en ese mismo país. A pesar de ello, ni en Argentina ni en nuestro país, han sido hoy reconocidos de forma oficial las atrocidades de la represión franquista.

Así en la página web del gobierno de Argentina, dentro de su ámbito pedagógico y curricular hemos observado que dentro de las líneas de acción educativas que ha desarrollado en los últimos años, menciona *la necesaria producción de publicaciones y materiales educativos alineados con el concepto de Memoria Democrática, actividades de formación y capacitación y actualización docente, actividades de cooperación con organismos internacionales, estatales y de la sociedad civil*. Para hacer esta comparación nos hemos centrado en un estudio de investigación realizado entre diferentes aulas tanto de España como de Argentina llevado a cabo por Grau Vidal, García Raga y López Martín (2019). De las conclusiones de este estudio se puede observar que, si bien Argentina pudiera ser un referente en esta cuestión, persiste una significativa carencia de interés en la participación de diversos sectores (tanto políticos como educativos) de desarrollar en el entorno educativo una formación adecuada para la transformación de la sociedad en una ciudadanía democrática. Por ello, es necesario incidir y crear nuevos materiales de texto donde se incluyan los acontecimientos históricos tal y como sucedieron e incluso, los testimonios de quienes en primera persona fueron víctimas de este sufrimiento.

5 MARCO TEÓRICO

5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Teniendo en cuenta los trabajos antes mencionados, los cuales han sido de gran utilidad para el planteamiento y el enfoque de nuestro trabajo también hemos analizado y buscado apoyo en otros autores siendo una parte fundamental de la metodología empleada en este Trabajo Fin de Máster (TFM).

En este proyecto hemos integrado un **enfoque** mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas para el estudio y la evaluación del aprendizaje sobre las consecuencias tanto de la guerra civil, como de la represión Franquista en la ciudad y entorno de Burgos. La muestra utilizada ha sido sobre 43 alumnos de un IES de la propia ciudad divididos en dos aulas de 4º de ESO, con 23 y 20 alumnos respectivamente. El **trabajo cualitativo** se hizo a través de un

estudio de campo previo que incluyó la colaboración directa con la Coordinadora por la Recuperación de la Memoria Histórica (CRMH) de Burgos. Esta labor se desarrolló con el objetivo de valorar la viabilidad de incorporar testimonios reales en el aula y de evaluar el impacto que esta experiencia podía tener en la enseñanza de la Guerra Civil española y la represión franquista desde una perspectiva ética, empática y pedagógica.

El 3 de marzo de 2025 se estableció el primer contacto con la CRMH mediante correo electrónico, para consultar la posibilidad de acceder a dichos testimonios, sin embargo, esto no era posible, pues no olvidemos que han pasado más de 80 años del conflicto y quienes pertenecían a la asociación o habían fallecido o no querían hablar. Sin embargo, sí podíamos contar con testimonios de personas que formaban parte de la asociación, bien porque buscaba a sus familiares o colaboraban a través de esta, en el apoyo y acompañamiento a las víctimas y sus familias, en las tareas de investigación u otras como la divulgación de la memoria democrática. Desde aquí se nos dio acceso a las jornadas pedagógicas de divulgación que tienen en los Institutos tanto de la ciudad como de la provincia que lo solicitan para que el alumnado conozca y fomente una visión crítica y humana del pasado reciente. El 31 de marzo de 2025 participamos como público en dos charlas consecutivas destinadas al alumnado de 4º de ESO en el IES Pintor Luis Sáez y posteriormente, el 7 de abril de 2025, fuimos a otra charla en el IES Diego de Siloé y cuyos destinatarios eran alumnos de 2º de Bach. A estas charlas de forma general suelen acudir, María Soledad Benito directora de la CRMH, Jaime González Sebastián arqueólogo especializado en exhumaciones, que interviene en las ponencias explicando tanto el papel de la asociación como su labor social, el proceso de exhumación de fosas y también detalla el contexto histórico de los fusilamientos y explica los distintos procesos y acciones de represión que se dieron durante y después de la guerra. Por último, también van socios de la CRMH que son los encargados de cerrar las ponencias con sus historias y testimonios de vida.

Como parte final de este proceso, tuvimos dos entrevistas con miembros de la memoria, la primera el día 14 de marzo con Luz Martínez de Pinillos, antigua alumna de la UBU tanto en el Grado de Historia como en este Máster, socia y también divulgadora de su propio testimonio muy conocida en Burgos, por pertenecer a la “familia Labín” en la CRMH y la segunda el día 17 del mismo mes con Macario Pascual Pablo también socio y divulgador de la memoria que además lucha por la recuperación de dos de sus familiares. Las ponencias en los institutos nos sirvieron para aumentar nuestro conocimiento, tanto de la represión en Burgos como entender la magnitud que había cobrado esta en la ciudad y provincia, sobre todo en los primeros años

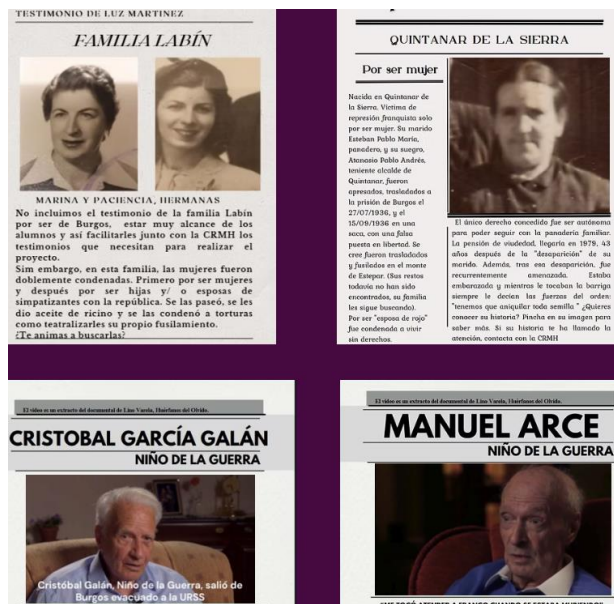
de la implantación de la Dictadura. Y las dos entrevistas fueron claves para enfocar nuestro TFM en la realización de un proyecto final a través de diversos podcasts.

El trabajo cuantitativo se ha desarrollado a través de diversas pruebas. La primera de todas, un proyecto final que consistía en la creación de Podcasts realizando uno por cada grupo; acompañado de un debate grupal como conclusión y cierre de todo el proyecto que iba acompañada de una rúbrica específica para su realización; diversas evaluaciones que incluían tanto pruebas previas como finales para medir el conocimiento de antes y de después de la explicación de los materiales - para lo que se creó una wix: <https://marsompe.wixsite.com/my-site-1>- y diversas pruebas cuyos instrumentos se puede categorizar en preguntas de respuesta abierta, lista de cotejos y escalas numéricas, y se han estructurado en autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, todas ellas recogidas en el punto 7, llamado **dosier didáctico de la evaluación**. Los resultados de estas pruebas han sido mostrados a través de diferentes análisis gráficos que muestran estadísticas en tantos por ciento para cuantificar el impacto de nuestra Situación de Aprendizaje. Todo ello con el objetivo de poder mostrar y observar si el desarrollo de enseñanza- aprendizaje se había dado de forma significativa y si el alumnado había alcanzado competencias específicas para entender los problemas sociales al mismo tiempo que abordaban conflictos históricos con relevancia actual desde una perspectiva crítica y humana, y fomentar así el desarrollo de una ciudadanía democrática, comprometida y empática con la sociedad y con el entorno. Para la realización de este dossier se han tenido en cuenta estudios de escalas e instrumentos de evaluación tanto de Molina Saorín, Miralles Martínez y Trigueros Cano (2014), como los de Gómez Díaz y Martínez López (1997).

Las **estrategias didácticas** que hemos empleado para el desarrollo de la SA se han basado en metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), complementándolo con el uso de herramientas digitales y programas de editores de grabación de audio y video como Audacity o Clipchamp, que el propio alumnado ha tenido que usar para la realización de Podcasts grupales.

Tal y como se desarrolla en el punto 6.3. la práctica de este proyecto se ha **secuenciado** en 5 sesiones. La primera, invirtiendo un total de 10 minutos para que el alumnado realizara una prueba de respuestas únicas o múltiples, para conocer sus conocimientos previos y poner un nivel adecuado tanto en materiales como en conocimientos. Una segunda sesión, que nos llevó los 50 minutos de una clase común, para impartir una clase magistral de los conocimientos, centrándonos en el contexto histórico y creando un pequeño debate sobre las diferentes guerras que hubo en los distintos territorios en el Siglo XX, buscando similitudes y

diferencias entre ellas. La tercera sesión que también fue de 50 minutos se tuvo que dedicar a hacer un repaso de lo que habíamos visto, ya que se interrumpieron las clases a consecuencia del periodo vacacional de Semana Santa. Una vez, refrescado el tema y apoyándonos siempre en nuestra página web, les enseñamos testimonios de personas que o habían vivido los acontecimientos o los habían sufrido de forma indirecta por estar su familia implicada en el conflicto. Esto lo vimos a través de materiales audiovisuales, como por ejemplo el visionado de distintos testimonios que habíamos recopilado para la clase:



Captura de pantalla de los testimonios vistos en el aula.

La cuarta sesión se utilizó para la entrega y evaluación de los podcasts; y la última para el debate final y conclusión de la Situación de Aprendizaje.

En cuanto a la **bibliografía** utilizada podemos dividirla en una de carácter más **general** destacando los trabajos de Roca y Terrasa (2023), el documental "El silencio de otros" dirigido por Carracedo y producido por Almodóvar (2018), y la obra "Historia de la muerte en Occidente: Desde la Edad Media hasta nuestros días" de Ariès (2000). Y otra de carácter más **específica** y especializada en Burgos y provincia, destacando las obras de Gutiérrez Flores, J. (2017), y de Rilova Pérez, I. (2001), *Guerra Civil y violencia política en Burgos (1936–1943)*, que han sido fundamentales para el análisis del contexto territorial. También el documental Sueños de Libertad Presos de la Memoria de Contreras, J., & López Leal, N. donde aparecen historiadores como Julián Vadillo Muñoz, Mirta Núñez o Isaac Rilova. Otra referencia fundamental ha sido el libro de Lloros, puños, vueltos de Ignacio Fernández de Mata, ya que en él se hace una clara denuncia sobre la reclamación de Memoria Histórica en la sociedad y también refleja la dificultad de aquellas familias cuyas vidas quedaron marcadas por la

violencia de la guerra a través de asesinatos y represiones. Y por su puesto el libro de Preston, P. (2011). *El holocausto español: Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*.

También nos ha sido de gran apoyo referencias bibliográficas con un **carácter** más **pedagógico**, por ejemplo, los planteamientos de Hernández Martínez-Rodríguez, Sánchez-Agustí y Muñoz-Labraña (2022), nos han sido de gran utilidad ya que su estudio se centra en abordar temas sensibles, como son la Historia Democrática a través del diálogo y el debate para fomentar el pensamiento crítico. Otros autores, como Bolívar (2007) nos han servido para enfocar nuestro trabajo en el aula y entender que la enseñanza no solo se ha de limitar a la transmisión de contenidos, sino que esta ha de servir para formar ciudadanos cívicos, reflexivos, críticos y comprometidos con la sociedad. Materiales como el informe creado por la Federación de Enseñanza con el apoyo Comisiones Obreras (2024) nos ha aportado un enfoque más institucional de la relación que existe entre la memoria democrática y la educación. Además, encontrar diversos Trabajos de Fin de Máster que hayan utilizado en el mismo contenido y los mismos hechos históricos a desarrollar en sus investigaciones también han sido de utilidad para la elaboración de este Proyecto. Por último, también hemos buscado autores que hablen sobre la importancia de aprender los acontecimientos históricos a través de la empatía y de las emociones. En esta línea Almansa Pérez (2018) ha sido un autor clave ya que reivindica la necesidad de acercar al alumnado a la Historia no solo a través de un contexto analítico, sino que sean capaces de acercarse a quienes vivieron esos acontecimientos para fomentar una comprensión más profunda y ética de los acontecimientos. En consonancia con esta idea Benadiba (2007) ha sido otro de los autores claves, pues este defiende el uso de la historia oral, los relatos y las memorias como herramientas didácticas que permiten acercar al alumnado a las vivencias reales de los protagonistas históricos, generando aprendizajes significativos y promoviendo una conexión emocional con los contenidos tratados.

5.1.1 RECURSOS:

5.1.1.1 RECURSOS MATERIALES.

El principal recurso fue la pantalla digital con conexión a internet para poder explicarles los materiales creados en la página web en el aula y visionar diversos videos de la represión y el exilio. El resto de los materiales, tenían carácter didáctico han sido elaborados de forma particular para la Situación de Aprendizaje y todo el alumnado a tenido acceso a ellos a través de la WIX creada: [INICIO | My Site 1](#). Dentro de ella, se pueden observar los distintos materiales:

- Word de elaboración propia donde se explica el Término de Memoria Histórica desde el punto de vista histórico. (Anexo II)

- Ppt explicativo de las tareas arqueológicas en el proceso de exhumación de fosas.
- Video explicativo del pacto del Olvido.
- Video explicativo del contexto histórico sobre la Represión Franquista.
- Video resumen de las exhumaciones de la Pedraja.
- Ppt explicativo de la CRMH de Burgos.
- Breve explicación de la SA: cómo han de llevarlo a cabo los alumnos.
- Word sobre aspectos principales para hacer una entrevista. (Anexo III)
- Word explicativo sobre cómo hacer un podcast desde el punto de vista histórico.

(Anexo IV)

- Tarjeta con la dirección de la CRMH para que los alumnos se pongan en contacto con ellos.
- Testimonios de la Represión franquista: fusilados, mujeres y exiliados.
- Rúbrica y forma de evaluación.
 - Dossier didáctico (Anexo VI) de evaluación que contenía:
 - Cuestionario impreso para valorar los conocimientos previos del alumnado.
 - Cuestionario impreso para la autoevaluación del alumnado.
 - Cuestionario impreso para la coevaluación y la evaluación de la SA.
 - Cuestionario para valorar el trabajo del profesorado.

Sobre estas encuestas hay que mencionar que en un primer momento se iban a realizar a través de Google forms, con la intención de subirlos a la WIX y que los alumnos lo realizaran desde su casa, pero finalmente se realizaron en papel por diferentes motivos; si dábamos la opción de hacerlo en casa, casi con toda seguridad se iban a retrasar en la entrega de los resultados, siendo casi imposible interpretar esos datos para este TFM. Y, en caso de haberse realizado en el aula de forma obligatoria, el uso de tablets y teléfonos móviles podría haber dispersado la atención del alumnado, haciendo necesario destinar más tiempo para completar todos los cuestionarios. De esta forma se repartió una hoja a cada uno con los cuestionarios y se pudo realizar en una hora de clase. Antes de llevar a cabo la implementación de este trabajo se les dio también una prueba de evaluación inicial para saber qué conocimientos tenían sobre el tema que se iba a tratar.

Por último, considerando que la lectura es un recurso de utilidad para la comprensión de la cuestión que tratamos, además de alentar hacia el aprendizaje significativo y de conciencia

crítica, proponemos una serie de obras; tres concretamente, un cómic, una novela basada en hechos reales y una novela de realismo mágico. Todas ellas atractivas y accesibles al nivel de 4º de ESO en la que se abordan las consecuencias de la guerra civil desde distintos puntos de vista: históricos, sociales, emocionales...

La niña de Rusia, de Cecilia Estrada Santos.

Una novela basada en hechos reales y que podemos refutar su veracidad, ya que conocemos las vivencias de la protagonista por una entrevista que la realizamos en 2019 para la realización del Trabajo de Fin de Grado, mencionado ya en la justificación de este proyecto. En dicha novela se narra las vivencias de una niña, Teresa Alonso, hoy casi centenaria, exiliada durante la Guerra Civil. A través de su testimonio, el alumnado podrá comprender el exilio infantil y la doble represión sufrida por las mujeres: por su ideología y por su género.

Casas vacías, de David Uclés.

Proponemos este libro, ya que a pesar de ser un libro que mezcla la realidad con la fantasía puede ayudar a entender las consecuencias sociales de la Guerra Civil Española desde una perspectiva emocional, colectiva y simbólica. Además, invita a hacer una reflexión sobre la memoria y el olvido.

El abismo del olvido, de Paco Roca y Rodrigo Terrasa.

Cómic de fácil lectura que retrata, desde una mirada actual, el impacto de las fosas comunes y la búsqueda de la verdad y la justicia y a reparación de las víctimas del franquismo. A través de su narrativa e ilustraciones el alumnado puede entender la conexión tan profunda que existe entre el pasado y el presente de nuestro país, facilitando el diálogo intergeneracional y la sensibilización.

5.1.1.2 RECURSOS HUMANOS.

Para la búsqueda de testimonios, necesitábamos encontrar familias que hubieran vivido la represión franquista, así que desde el aula se les alentó a buscarlos en sus propias familias ya que podía ser un foco principal en la investigación aportando nuevos testimonios. Además, podía ser una tarea enriquecedora para acercarse a sus familiares más longevos y a sus historias de vida. De forma previa habíamos contactado también con la CRMH de Burgos, con la intención de facilitar el trabajo al alumnado y dotarles de herramientas que les ayudaran a la realización de un buen trabajo. De esta manera nos aseguramos de que, alrededor de 6

testimonios pudieran ser sacados con este recurso. Además, en la Coordinadora conseguirían también otros enfoques distintos, ya que se les dio la posibilidad de entrevistar a dos arqueólogos y a una antropóloga que trabajan en la recuperación de cuerpos y ayuda a las víctimas y sus familias. Por último, se les recomendó la búsqueda en residencias de mayores, amigos de familiares, etc.

5.1.2 *METODOLOGÍAS ACTIVAS.*

Otra labor importante que tenemos como docentes es, en la medida de lo posible, hacer que el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje apartando un poco los métodos tradicionales. Si conseguimos integrar nuevas prácticas pedagógicas, como las metodologías activas estaremos ayudando al alumnado a que fomenten el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la conexión con el entorno. Así pues, para nuestra situación de aprendizaje hemos usado el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) combinándolo con el uso y fomento de las Técnicas de la Información y la Comunicación (TICs).

5.1.2.1 *EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)*

El uso de metodologías activas en el aula puede ser de gran ayuda para fomentar la motivación del alumnado si se usan de la forma correcta. Estas metodologías permiten al alumnado adquirir conocimientos a través de su propia experiencia, la investigación y la resolución de problemas que a menudo tienen que ver con la vida real. (Hernández y Ventura, 2007).

Según Martín, (2018), el uso del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) asegura el uso de ciertas claves pedagógicas, pues ayudamos a los discentes a que tengan un aprendizaje significativo, tal y como defendía Ausubel, además de fomentar el aprendizaje cooperativo y competencial, ya que alentaremos a la comunicación, colaboración, etc. Y, sin lugar a duda, fomentamos la competencia básica sobre las que recaen el resto de las competencias, “aprender a aprender”. Siguiendo las afirmaciones de este mismo autor, con el ABP desarrollamos el “currículo integrado”, ya que los proyectos se organizan a través de un tema y con un propósito y un reto final que es que el alumno maneje los marcos teóricos, conceptos y procedimientos de varias disciplinas para resolver el problema que se les plantea. Y, por último, se fomenta también el pensamiento creativo.

Según Area y Adell (2009) si el alumnado no muestra una actitud favorable para aprender de forma significativa, podemos hacer lo que queramos que va a ser imposible transmitirles cualquier tipo de conocimiento. Así que, teniendo en cuenta esta premisa, hemos

considerado que acercarnos a la historia reciente, a través esta propuesta didáctica donde se promueve la búsqueda de fuentes orales traspasando las aulas, siendo el propio alumnado el que elija, quién, cómo y en qué momento les cuentan dichos acontecimientos, puede ayudarnos a promover y suscitar su interés, además de favorecer una implicación emocional y de justicia con el pasado y promover la alfabetización histórica.

5.1.2.2 EL USO DE LAS TICs

El uso de las TICs en el aula se ha considerado de gran importancia sobre todo en los últimos años y de forma muy particular en el ámbito de las Ciencias Sociales. Estas herramientas no solo han transformado la forma de enseñar, sino que se ha demostrado que su uso facilita el aprendizaje en materias menos seductoras como puede ser historia, geografía, economía o ciencias políticas. Estas herramientas facilitan el desarrollo de habilidades comunicativas, de investigación e incluso, son muy eficaces a la hora de interpretar o analizar datos (Eduteka, 2005).

En nuestro caso, compaginar su uso con el ABP puede ayudar a crear proyectos más enriquecedores, dinámicos y originales. Su uso se ha planteado a través de herramientas básicas como los móviles y con programas muy básicos como el Clipchamp, Inshoot, Canva, etc. Y también se ha tenido en cuenta las afirmaciones de la pedagoga Begoña Gros (2011), quien afirma que el uso cotidiano de las TICs ha conseguido que el aula ya no sea el espacio único de enseñanza, puesto que las redes y el uso de la información desde cualquier lado y en cualquier momento, convierten cualquier espacio en un escenario potencial de aprendizaje.

5.1.3 EL USO DE LAS FUENTES ORALES EN LA DOCENCIA DE LA HISTORIA Y EL PAPEL DE LOS HISTORIADORES EN LA ENSEÑANZA

En el marco de la enseñanza de secundaria y bachillerato, la labor de los docentes dedicados al ámbito de la Historia tiene una gran relevancia, pues el docente no es un mero transmisor de conocimientos, sino que su figura ha de entenderse como la de un investigador crítico que analiza las fuentes e imparte la docencia desde una perspectiva compleja, ética y fundamentada. Según interpretemos nosotros las fuentes y los testimonios será lo que le transmitamos al alumnado. Por eso, cuando trabajamos con testimonios como fuente principal hemos de contrastarlos siempre con los acontecimientos históricos de forma rigurosa y buscar una metodología que nos permita ser los más objetivos posibles sin perder la dimensión humana de los relatos. En este sentido, autores como Alessandro Portelli (1991) subraya que la historia oral revela significados, emociones y memorias colectivas. Paul Thompson (1988) defiende que el testimonio transforma la historia desde abajo, haciendo referencia a quienes han sufrido las

decisiones políticas sin haber participado o intervenido en su resolución, permitiendo así una narrativa más inclusiva y participativa. Julio Aróstegui (1995) también destaca que el historiador y en nuestro caso, los docentes, tienen la responsabilidad de manejar estos testimonios con rigor metodológico, sin perder la dimensión humana y ética que los acompaña, fomentando en el alumnado la conciencia social.

Es por esto, que, en nuestro ámbito relacionado con la Historia, no solo debemos de transmitir conocimientos, sino que tenemos la obligación de dotar al alumnado de herramientas para que sepan diferenciar entre memoria e historia y también para que sean capaces de analizar críticamente las fuentes. Si llevamos esto a cabo, estaremos alineados con el currículo y con su perfil de salida, ya que en el *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*, varios de los descriptores operativos nos hablan justamente de la capacidad de comprender e interpretar las fuentes y textos orales y escritos. Además de permitir que sea el alumnado, de forma autónoma, quien localice, seleccione y contraste las diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia evitando los riesgos de manipulación y desinformación. A su vez, también estamos fomentando otras competencias como la empatía histórica, el pensamiento crítico y al análisis de fuentes, formando al alumnado para una sociedad más democrática y comprometida con la sociedad. Todo esto se alinea con la perspectiva epistemológica de Edward H. Carr (1961). Este historiador y pensador en su libro “¿Qué es la historia?” afirmaba que esta no es una mera acumulación de hechos, sino una construcción interpretativa basada en la labor del historiador, el cual desempeña un papel activo, seleccionando, organizando y explicando. Esta idea es clave en el ámbito educativo, pues no se puede enseñar historia, sino se enseña a trabajar con fuentes primarias y a ser críticos con lo que tenemos entre manos. En este sentido, Joan Pagès y Antoni Santisteban (2014) abogan por una enseñanza crítica y reflexiva que transforme al alumnado en historiadores, capaces de investigar y contrastar fuentes para que sean ellos mismos los que construyan sus propios conocimientos del pasado. Esto es lo que pretendemos con nuestro desarrollo de la SA, puesto que una vez que el alumnado haya realizado las entrevistas, las pondremos en común para contrastarlas unas con otras y dotarlas de rigor histórico.

6 METODOLOGÍA DE LA SA

6.1 DATOS TÉCNICOS E IDENTIFICACIÓN.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: DATOS TÉCNICOS	
Título: Enseñanza en Memoria Democrática: Enseñar el pasado, para comprender nuestro presente.	
Periodo de implementación: 7 de abril al 24 de abril	Autoría: profesorado.
Nº de Sesiones: 4	Estudio: 4º de la ESO
Trimestre: 2º	Área/Materia/ Ámbito: Historia
IDENTIFICACIÓN	
<p>En esta Situación de Aprendizaje, vamos a aprender conocer cómo fue no solo la Guerra Civil, sino la represión franquista durante los años de la Dictadura. Lo vamos a llevar a cabo desde un ámbito local, la ciudad de Burgos y a través de testimonios orales para fomentar la empatía. Para la consolidación de conocimientos y el uso de los testimonios haremos un proyecto final, a través de la creación de un Podcast. Serán los alumnos los encargados de buscar, los testimonios con los cuales van a trabajar.</p> <p>Este trabajo se llevará a cabo a lo largo de varias sesiones. Como ya sabemos, el currículo de Historia y Geografía en la ESO de Castilla y León establece una carga lectiva de tres horas semanales. De acuerdo con la planificación del curso, a finales del segundo trimestre estaremos abordando los contenidos relacionados con la Guerra Civil y el Franquismo. Todo esto junto con el último Decreto Educativo que desarrolló la LOMLOE en 2022, el cual incorpora un apartado específico dedicado a la Memoria Democrática, nos da pie a desarrollar nuestra SA a través de una secuencia de actividades didácticas justo antes de las vacaciones de Semana Santa.</p>	

6.2 FINALIDAD Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA SA

FINALIDAD
<p>Se busca una comprensión profunda de la repercusión que tuvo la Guerra Civil y la postguerra entre la población civil, para desarrollar habilidades de investigación, trabajar de forma colaborativa, hacer un uso adecuado de las herramientas tecnológicas y un desarrollo del pensamiento crítico.</p> <p>Además, acercándonos a la CRMH de Burgos, y pudiendo comprobar de primera mano, que</p>

los testigos y testimonios de quienes vivieron estos acontecimientos; y hablando con los distintos arqueólogos quienes nos han explicado la dificultad que existe sobre la identificación de las fosas encontradas- En Burgos capital y provincia, más de 3000 víctimas en as fosas comunes, 1458 exhumaciones y solo 148 personas identificadas en 128 fosas- nos hace plantearnos una cuestión relacionada con el alumnado actual. Y es que, irremediamente van a sr ellos quienes cierren el círculo de todas las víctimas del franquismo a las que no se les ha dado su parte de representación y dignidad en la Historia. Por ello, nuestra finalidad como profesores, es dotarles de herramientas democráticas, educativas, empáticas y de justicia para que cierren el círculo de una forma digna, que esté al nivel que se merecen todas aquellas personas que han sido apartadas y relegadas de la Historia, por ser víctimas de la Dictadura franquista.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA SA

A parte de los objetivos ya mencionados con anterioridad. uno de los objetivos que tenemos al llevar a cabo esta propuesta didáctica es:

- Promover otra visión y un conocimiento del pasado más acorde con lo que realmente sucedió.
- Fomentar una visión más respetuosa con la memoria de quienes dieron su vida o perdieron sus derechos por la causa democrática.
- Desarrollar una mejor comprensión de la historia reciente del país que se caracterice por un consenso en los debates de las prácticas democráticas, cuyos cimientos han de construirse sobre una base principal a través de las políticas educativas.
- Ayudar al alumnado a la construcción de herramientas para la obtención de una opinión pública abierta al debate crítico sobre el pasado y así contribuir a generar una ciudadanía democrática.

6.3 SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

Primera sesión. Prueba de conocimientos previos. (10 minutos)

Esta clase la compartimos con el profesor. Cuando los alumnos acabaron a dar la Dictadura con el profesor titulado, este nos dejó los últimos 10 minutos de la clase para repartirles una prueba inicial, combinando una prueba de respuestas únicas o múltiples y una serie de preguntas cortas. El objetivo principal era saber qué les interesaba sobre la represión franquista, qué conocían de la historia local de su ciudad, su interés respecto al tema y saber un poco sobre sus conocimientos previos para saber desde donde partir y donde establecer el nivel

de conocimientos de las clases siguientes. Esto como veremos en el apartado de estadísticas nos hizo tener que replantearnos el comienzo de las siguientes clases.

Segunda clase: Debate grupal sobre el impacto de las distintas guerras más conocidas por el alumnado. (50 min).

Lo primero que hicimos fue un debate abierto, sobre las diferencias que existen entre las distintas guerras, con el fin de que el alumnado se diera cuenta que cuando más puede sufrir la población es a través de los conflictos civiles, pues en la mayoría de las ocasiones se vieron enfrentados familias y amigos entre los distintos bandos. Y es justo, el concepto de Guerra Civil, lo que conlleva que, a pesar del tiempo transcurrido desde la Dictadura franquista, hoy sigan abiertas heridas por la desaparición de familiares con paradero desconocido y sin haber hecho un acto público de perdón, ni justicia por parte del bando sublevado. El debate se cerró dejando claro, que bajo el término de la guerra no debe de cometerse, ni quedar impune ningún tipo de violencia en ninguno de los bandos. De igual forma deben de ser juzgados independientemente de quién y desde dónde se ejerza esa violencia. Esto nos llevó unos 10 minutos.

Después, pusimos en contexto distintos momentos y acontecimientos importantes necesarios para entender la represión franquista: por ejemplo, quienes fueron los originarios del golpe, quién les apoyaba, la importancia de la ciudad de Burgos en 1930, el tipo de población que había aquí y el por qué fue esta ciudad la capital administrativa del franquismo y cerramos esta parte con un video de 10 minutos sobre lo que había hecho la República en los años vigentes durante su gobierno, y lo que significó la Dictadura para el país.

Como era el último día de clase, antes de las vacaciones de Semana Santa no se les explicó nada más. Se les dejó los últimos 10 minutos libres, para hacer preguntas o que repasaran exámenes previos de las asignaturas siguientes. Sin embargo, los alumnos no quisieron y comenzaron a hacernos preguntas para conocer las preguntas que se les había hecho en la prueba previa. Aquí tuvimos la posibilidad de explicar al alumnado, que este era un tema muy importante que debían de conocer ya, que con toda probabilidad serán ellos, los que acaben cerrando el círculo de la represión franquista. Primero porque los testigos directos ya han fallecido casi en su totalidad, y sus descendientes más directos, o no conocen la historia ni los asentamientos de las fosas, o también comienzan a perderse sus testimonios. Segundo, por la dificultad de identificar los cuerpos de las fosas, o por falta de descendientes, o por la logística

que implican ciertas fosas como es el caso del cementerio de Burgos y su falta de presupuesto, o por la exposición de esos restos humanos a diferentes obras y trabajos, como cableados, escombreras, construcciones de tuberías, etc. En las que se manipulan los restos y se hace imposible su identificación.

Tercera Sesión: Repaso del debate y clase magistral que comienza con una anécdota de Briviesca para acercarnos a la represión franquista a través de nuestra historia local. Finalizó con diversos videos del exilio, formas de represiones y un power point sobre la CRMH. (50 min)

A la vuelta de las vacaciones, hicimos un breve repaso de lo que habíamos dado justo antes del periodo de Semana Santa y a continuación se les explicó una anécdota sobre la represión que hubo en Briviesca para que vieran el control y la premeditación de la Guerra y se puso un video breve, sobre distintos tipos de represión. Cuando acabó el video, se les preguntó: ¿Creéis que este tipo de represión pudo sufrirse en nuestra ciudad? Y se hizo un debate explicando los distintos tipos de represiones que se habían dado: las sacas, paseos, depuraciones, encarcelamientos, y una pequeña anécdota de cómo se llevó a cabo en nuestra ciudad el garrote vil. 15 minutos.

Después comenzamos a explicar los tipos de fosas comunes que se habían encontrado en la provincia de Burgos, el número de personas fusiladas que había en la provincia, las fosas exhumadas y los cuerpos que se han identificado hasta el momento. Y se inició un debate muy breve a través de la siguiente cuestión: “Imaginaos, que vuestro padre fallece en la cama de un hospital por una enfermedad y os podéis despedir de él; sin embargo, el cuerpo os dice que no os lo dan porque no os vale para nada. ¿No lo reclamaríais? Pues imagínate, si encima no sabes, cómo, dónde falleció ni qué le ha pasado.... ¿os parece importante sacar a estas personas de las fosas comunes a pesar de que han pasado más de 80 años de la Guerra Civil?”

A continuación, les pusimos el video de Cristóbal García Galán, Niño de la Guerra que salió exiliado y acabó viviendo en la URSS el cerco de Leningrado. Esto con el propósito de que vieran que no solo la muerte significaba sufrimiento. Sino que había vidas de personas que albergan mucho sufrimiento debido al conflicto de la Guerra.

Finalmente, casi sin tiempo, se les tenía que explicar el trabajo que tenían que realizar. Así que se les explicó un PPT sobre la CRMH de Burgos, cuando nace, con qué fin, su actividad, lo que han hecho hasta el momento, etc. Y se les encomendó dos tareas: la primera de ellas es

hacer un visionado completo de la página web, tanto de los videos que no se habían podido ver en clase, como de los testimonios y otros documentos esenciales. Y la segunda, la realización de un proyecto final., la realización de un Podcast.

4ª Sesión. Entrega del dossier didáctico para llevar a cabo la evaluación. (50 min)

El mismo día que finalizaba el plazo para la entrega de los podcasts se repartió un dossier didáctico (anexo VI) de evaluación que contenía una serie de pruebas para evaluar, los conocimientos adquiridos, y que ellos mismos valorasen su propio trabajo, tanto individual como grupal, y además, una heteroevaluación para valorar el proyecto y el trabajo realizado por el profesorado.

5º Sesión. Debate final, contraste de las entrevistas y finalización de la Situación de Aprendizaje. (20 min)

Finalmente, una vez entregado y revisados los podcasts de cada grupo se subirían a la WIX los más llamativos en cuanto a contenido y experiencias narradas en los testimonios. El alumnado debía escucharlos en su casa y con posterioridad, se haría en clase un debate colectivo fomentando el pensamiento crítico y la reflexión sobre lo que escuchaban, contrastando un relato con otro y con lo aprendido y visto en clase. Sin embargo, a la entrega de este TFM, todavía no se ha podido desarrollar ese debate en ninguna clase, pues su realización se llevará a cabo el día el día 22 y 23 de mayo – mismo día de la entrega de este TFM y del Prácticum-, lo que hace imposible valorar esta tarea en este proyecto.

6ª Sesión (50 min). Clase extra. Visionamos los materiales para realizar el proyecto: guía para las entrevistas y para la realización de un podcast.

Durante la ejecución de este proyecto cabe decir, que se prolongaron las tareas en el tiempo, para que el alumnado pudiera compaginar tareas y exámenes de otras materias al mismo tiempo que llevaban a cabo el trabajo. Además, en clase de 4ºA se usó una tutoría para ver los materiales subidos a la web relacionados con la elaboración de la entrevista y el montaje del podcast. En la clase de 4ºB se fueron resolviendo dudas de forma individual a medida que los alumnos lo requerían. Bien vía e mail, bien de forma presencial.

6.4 PROYECTO

Un podcast: en grupos de 4 personas, llevados a cabo por el profesor, debían entrevistar a personas directas o indirectas que hayan sufrido las consecuencias de la Guerra Civil, (por cualquiera de los bandos) y dotar a la entrevista de un rigor histórico. De tal forma que se debían de repartir el trabajo entre entrevistadores, historiadores y montaje del podcast, siempre de forma equitativa, pero respetando siempre una parte del trabajo individual. En caso de que no encontraran un testimonio en su círculo cercano se les dio la posibilidad de acudir a la CRMH de Burgos, donde quedan algunos testimonios directos de la represión y diversos familiares que están intentado recuperar los cuerpos de sus fallecidos. También se les dio la posibilidad de entrevistar a los arqueólogos para que entendieran el proceso de exhumación e identificación de los cuerpos. Además, se les ofreció la posibilidad de que entrevistaran a otras personas de otras dictaduras o guerras de otros países para poder comparar y enriquecer los resultados del proyecto, si es que contaban con algún testimonio de este tipo en su familia o entre su círculo cercano.

7 DOSIER DIDÁCTICO DE LA EVALUACIÓN.

El dossier que hemos mencionado anteriormente se ha realizado incluyendo el proceso de coevaluación y autoevaluación tal como establece el Decreto 039/2022, de 29 de septiembre, por el que se regula la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Este decreto enfatiza la importancia de una evaluación continua, formativa e integradora, centrada en el desarrollo de competencias clave, es decir fomenta la evaluación competencial. Además, entendemos que el proceso de evaluación es el más importante de todo nuestro proyecto pues gracias a este sistema, podemos conocer el proceso de enseñanza – aprendizaje que el alumnado ha tenido durante la implementación de nuestra SA y la calidad científica con la que hemos desarrollado esta investigación, la adaptación que hemos llevado a cabo, la consecución de los objetivos propuesto, etc. También, hemos incluido la medición del trabajo personal que, como docentes, hemos realizado (Castillo, 1998). En definitiva, la evaluación nos sirve para realizar una valoración final de los distintos aspectos. En primer lugar, de lo que hemos observado a lo largo de las distintas clases en las que se ha secuenciado nuestra actividad:

- Participación en el aula.
- Colaboración de los grupos de trabajo y el rigor científico con el que se han elaborado los proyectos.

En segundo lugar, hacer una medición final sobre:

- Los contenidos asimilados por el alumnado
- Valorar las aptitudes aprendidas por el alumnado
- Interpretar tanto su grado de implicación como el buen desarrollo de los grupos.

En tercer lugar, para poder medir:

- Satisfacción del trabajo tanto individual como del grupo.
- Satisfacción del alumnado con la Situación de Aprendizaje realizada.

Por ello, el dossier didáctico que nosotros hemos utilizado se puede dividir en tres partes:

- a. Para evaluar los conocimientos del alumnado (Autoevaluación)
- b. Para evaluar el trabajo del alumnado
- c. Para evaluar el proyecto en sí y la labor del profesor.

Para la recogida de datos incluye diversos cuestionarios de preguntas tanto abiertas como cerradas y aunque son de elaboración propia debido a los contenidos que hemos abordado, hemos seguido el patrón de análisis de Gómez Díaz y Martínez López, (1998) Estos autores definen la técnica utilizada como pruebas de lápiz y papel que requieren la elaboración de algún tipo de respuesta. Hemos creado preguntas de carácter más general hasta llegar a las más específicas, concluyendo con las que tienen un carácter más personal. Para **la primera parte, (heteroevaluación profesor- alumno)** de este dossier, hemos utilizado una prueba de evaluación inicial y otra que sigue la misma línea, realizada tras la entrega del proyecto. Ambas han sido creadas a partir de nuestra propia elaboración debido a que nuestra Situación de Aprendizaje era algo muy singular con características muy específicas. La intención de ambos cuestionarios no se ha hecho con el propósito de que el alumnado memorice fechas, datos o acontecimientos históricos, sino que sea capaz de analizar y pensar la repercusión traumática que los diferentes actos cometidos durante la represión tuvieron en el desarrollo de la sociedad que los padeció. Por ello, el primer cuestionario sí que se centra más en los contenidos relacionados con la represión exceptuando la última pregunta “¿Te gustaría saber qué pasó en esta época en tu ciudad?” Hecha para poder analizar en interés que el alumnado tiene sobre el tema a tratar. Además, las preguntas se han formulado para que el alumnado pueda responder de forma extendida. Sin embargo, el segundo, está elaborado con preguntas teóricas, aunque sin tener que saber de fechas o lugares concretos y otras, más de carácter reflexivo, para poder medir el grado de implicación y el pensamiento crítico con el que el alumnado ha realizado el trabajo.

La segunda parte (**autoevaluación y coevaluación del alumnado**) se ha realizado bajo los mismos criterios que las pruebas anteriores. Ha constado de dos pruebas: una para valorar el trabajo individual y otra para el trabajo grupal. La primera prueba, (anexo VI.2) centrada en el trabajo individual de cada alumno (**autoevaluación**), se ha desarrollado con tres preguntas abiertas, estableciendo el siguiente orden: primero, se han planteado las preguntas más sintéticas de responder —simplemente "sí" o "no" pudiera ser una respuesta válida—. Son preguntas de carácter muy básico y general. Después se han realizado preguntas con un carácter más espontáneo para que el alumnado pueda expresarse más y reflejar las dificultades que haya encontrado e incluso, hay alguna pregunta de carácter más personal relacionados con las entrevistas que debían de hacer. Pues es de nuestro interés saber si el alumnado ha podido conocer historias de familiares que quizá hasta este momento desconocían. En tercer lugar, se han desarrollado dos preguntas cuyo instrumento ha sido una escala numérica siendo 1 el equivalente de nada y 10 mucho. Esto se ha llevado a cabo siguiendo el patrón de Molina Saorín, Miralles Martínez y Trigueros Cano (2014). Las dos últimas preguntas nos sirven para evaluar si al alumnado les ha gustado y parecido interesante el trabajo que han desarrollado. En el segundo caso, sobre el trabajo en grupo, (**coevaluación del alumnado**) (Anexo VI.3) se han realizado seis preguntas: cinco de carácter abierto, para saber cómo se han repartido las tareas y si se ha desarrollado de forma equitativa, y otra a través de una escala numérica, en la que tienen que evaluar el trabajo de sus compañeros de forma individual.

La última parte de nuestro dossier se ha centrado tanto en evaluar el impacto que este trabajo ha tenido para el alumnado, (Anexo VI.4) como el trabajo desarrollado por el profesorado (Anexo VI.5). El procedimiento ha sido el mismo y se ha hecho para evaluar el interés y la motivación del alumnado. En la primera parte, sobre la evaluación del trabajo, se han establecido dos preguntas a través de una escala numérica preguntando a los discentes sobre el interés, el enfoque y la motivación que han suscitado con el trabajo. La otra parte dedicada a la **heteroevaluación** por parte de los discentes al profesor se ha hecho a través de una lista de cotejo formulada a través de 4 preguntas con solo una opción a elegir de elaboración propia.

7.1 RÚBRICA DEL PODCAST

A parte del dossier se ha desarrollado una rúbrica para la realización del podcast de elaboración propia ya que el tema a tratar era demasiado particular: por ser un podcast, y porque este debía de contener una serie de aspectos singulares como, testimonios de la Guerra Civil o de arqueología y en la medida de lo posible que se enfocase en el ámbito local (Anexo I).

Para la evaluación del Podcast, lo primero que cabe explicar es que, aunque se les dejó claro que no se ponía un tiempo límite en la realización del trabajo, porque eso dependía en gran medida del tipo de entrevista que fueran a hacer, sí había 4 aspectos claves que debía contener el documento para que fuera calificado.

1. Tenía que aparecer al menos una entrevista.
2. Tenían que intervenir todas las personas del grupo, sino en la entrevista al menos en la secuenciación de los hechos históricos.
3. Relacionarlo con aspectos vistos en clase.
4. Reflexión final.

7.2 CALIFICACIÓN.

Al alumnado, en la Wix se le ha proporcionado la siguiente información respecto a la calificación del proyecto:

El trabajo tiene una calificación máxima de 10 puntos; se valorará con un 35% de la nota final de la asignatura.

- La propia realización del Podcast (7 puntos)
- un documento escrito o en Word con el diario individual de cada alumno donde reflejarán el trabajo tanto individual como grupal y un guion relacionado con la entrevista. En este apartado, solo se califica la entrevista (1, 5 puntos). Sin embargo, la entrega del diario es la llave para poder acceder a la calificación, pues si una de las dos partes no se entregaba, esta parte no se calificaba.
- Después, la realización del dossier de pruebas desglosado de la siguiente manera:
 - o una prueba sobre los conocimientos adquiridos. (1 punto)
 - o Y, por último, también en clase, hacer la evaluación del trabajo final, lo que les ha aportado, las dificultades y problemas que han tenido, etc. (0,5 puntos). No hacerlo, les daba una calificación de cero puntos y hacerlo, les daba de forma automática ese 0,5

7.3 COMPETENCIAS CLAVES Y ESPECÍFICAS

COMPETENCIAS CLAVES Y ESPECÍFICAS TRABAJADAS EN LA SA
1. <u>COMPETENCIAS CLAVES</u>
Competencia en comunicación lingüística
Competencia digital

Competencia personal, social y aprender a aprender	
Competencia ciudadana	
2. <u>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</u>	
<u>COMPETENCIA ESPECÍFICA DE LA MATERIA</u>	
<i>1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.</i>	DESCRITORES OPERATIVOS ALINEADOS AL PERFIL DE SALIDA
	CCL2, CCL3, STEM4, CD1, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC4.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE 4º CURSO RELACIONADOS CON LA COMPETENCIA ESPECÍFICA 1 DE LA MATERIA	
1.1 Elaborar contenidos propios en distintos formatos, mediante aplicaciones y estrategias de recogida y representación de datos más complejas, usando y contrastando críticamente fuentes fiables, tanto analógicas como digitales, del presente y de la historia contemporánea, identificando la desinformación y la manipulación.	(CCL3, CD1, CD2).
1.2 Establecer conexiones y relaciones entre los conocimientos e informaciones adquiridos, elaborando síntesis interpretativas y explicativas, mediante informes, estudios o dossieres informativos, que reflejen un dominio y consolidación de los contenidos tratados.	(CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1).
1.3 Transferir adecuadamente la información y el conocimiento por medio de narraciones, pósteres, presentaciones, exposiciones orales, medios audiovisuales y otros productos.	(CCL3, STEM4, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC4).

<u>COMPETENCIA ESPECÍFICA DE LA MATERIA</u>	
<p><i>2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.</i></p>	DESCRIPTORES OPERATIVOS ALINEADOS AL PERFIL DE SALIDA.
	CCL1, CCL2, CCL5, STEM2, STEM4, CD1, CD2, CD3, CPSAA3, CC1, CC3, CE3, CCEC2, CCEC3.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE 4º CURSO RELACIONADOS CON LA COMPETENCIA ESPECÍFICA 2 DE LA MATERIA	
<p>2.1 Generar y aplicar productos originales y creativos mediante la reelaboración de conocimientos previos a través de herramientas de investigación que permitan explicar problemas presentes y pasados de la humanidad a distintas escales temporales y espaciales, de lo local a lo global, utilizando conceptos, situaciones y datos relevantes.</p>	(CCL5, STEM2, STEM4, CD2, CD3, CC1, CC3).
<p>2.2 Producir y expresar juicios y argumentos personales y críticos de forma abierta y respetuosa, haciendo patente la propia identidad y enriqueciendo el acervo común en el contexto del mundo actual, sus retos y sus conflictos desde una perspectiva sistémica y global.</p>	(CCL5, STEM4, CPSAA3, CC1, CC3, CE3)
<u>COMPETENCIA ESPECÍFICA DE LA MATERIA</u>	
<p><i>5. Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y</i></p>	DESCRIPTORES OPERATIVOS ALINEADOS AL PERFIL DE SALIDA.

<i>derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social.</i>	CCL1, CCL5, CD1, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CCEC1.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE 4º CURSO RELACIONADOS CON LA COMPETENCIA ESPECÍFICA 5 DE LA MATERIA	
5.1 Conocer, valorar y ejercitar responsabilidades, derechos y deberes y actuar en favor de su desarrollo y afirmación, a través del conocimiento de nuestro ordenamiento jurídico y constitucional, de la comprensión y puesta en valor de nuestra memoria democrática y de los aspectos fundamentales que la conforman, de la contribución de los hombres y mujeres a la misma y la defensa de nuestros valores constitucionales.	(CD3, CC2, CCEC1).
<u>COMPETENCIA ESPECÍFICA DE LA MATERIA</u>	
9. <i>Conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo.</i>	DESCRIPTORES OPERATIVOS ALINEADOS AL PERFIL DE SALIDA.
	CCL2, STEM3, CD3, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1, CCEC1.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE 4º CURSO RELACIONADOS CON LA COMPETENCIA ESPECÍFICA 9 DE LA MATERIA	
9.2 Fomentar y contribuir a la consecución de un mundo más seguro, justo, solidario y sostenible, a través del análisis de los principales conflictos del presente y el reconocimiento de las instituciones del Estado, y de las asociaciones civiles que garantizan la seguridad integral y la convivencia social, así como de los compromisos internacionales de nuestro país en favor de la paz, la seguridad, la cooperación, la	(STEM3, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1).

sostenibilidad, los valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.	
--	--

7.4 CRITERIOS DE EVALUACIÓN E INDICADORES DE LOGRO.

<u>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</u>
<i>Competencia específica 1</i>
1.1 Elaborar contenidos propios en distintos formatos, mediante aplicaciones y estrategias de recogida y representación de datos más complejas, usando y contrastando críticamente fuentes fiables, tanto analógicas como digitales, del presente y de la historia contemporánea, identificando la desinformación y la manipulación. (CCL3, CD1, CD2).
1.3 Transferir adecuadamente la información y el conocimiento por medio de narraciones, pósteres, presentaciones, exposiciones orales, medios audiovisuales y otros productos. (CCL3, STEM4, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC4).
<i>Competencia específica 2</i>
2.1 Generar y aplicar productos originales y creativos mediante la reelaboración de conocimientos previos a través de herramientas de investigación que permitan explicar problemas presentes y pasados de la humanidad a distintas escales temporales y espaciales, de lo local a lo global, utilizando conceptos, situaciones y datos relevantes. (CCL5, STEM2, STEM4, CD2, CD3, CC1, CC3).
2.2 Producir y expresar juicios y argumentos personales y críticos de forma abierta y respetuosa, haciendo patente la propia identidad y enriqueciendo el acervo común en el contexto del mundo actual, sus retos y sus conflictos desde una perspectiva sistémica y global. (CCL5, STEM4, CPSAA3, CC1, CC3, CE3)
<i>Competencia específica 5</i>
5.1 Conocer, valorar y ejercitar responsabilidades, derechos y deberes y actuar en favor de su desarrollo y afirmación, a través del conocimiento de nuestro ordenamiento jurídico y constitucional, de la comprensión y puesta en valor de nuestra memoria democrática y de los aspectos fundamentales que la conforman, de la contribución de los hombres y mujeres a la misma y la defensa de nuestros valores constitucionales. (CD3, CC2, CCEC1).

5.2 Reconocer movimientos y causas que generen una conciencia solidaria, promuevan la cohesión social, y trabajen para la eliminación de la desigualdad, especialmente la motivada por cuestión de género, y para el pleno desarrollo de la ciudadanía, mediante la movilización de conocimientos y estrategias de participación, trabajo en equipo, mediación y resolución pacífica de conflictos. (CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC1).

Competencia específica 9

9.1 Interpretar y explicar de forma argumentada la conexión de España con los grandes procesos históricos de la época contemporánea, valorando lo que han supuesto para su evolución y señalando las aportaciones de sus habitantes a lo largo de la historia, así como las aportaciones del Estado y sus instituciones a la cultura europea y mundial. (CC1, CC4, CCEC1)

INDICADORES DE LOGRO

1. Utiliza herramientas digitales para planificar, grabar y difundir contenidos históricos.
2. Expresa de forma coherente, crítica y cronológicamente las etapas del conflicto y la represión, haciendo una introducción un desarrollo y una conclusión sobre el tema detallado, identificando las causas y consecuencias sociales, políticas y humanas del conflicto, mediante fuentes históricas y orales.
3. Crea una opinión crítica con argumentos fundamentados, mostrando respeto hacia opiniones diferentes y promoviendo valores democráticos.
4. Muestra empatía y respeto hacia las personas que han vivido o heredado parte del conflicto mediante la comprensión de sus testimonios y vivencias.
5. Reconoce la importancia de las generaciones que vivieron el conflicto para la creación de derechos que hoy se consideran fundamentales.
6. Relaciona la influencia de este pasado próximo con el impacto que esto tiene en nuestra sociedad actual.
7. Reflexiona sobre capacidad e importancia que ellos mismos tienen como futuros ciudadanos comprometidos con la sociedad, la democracia, el respeto y la empatía.
8. Colabora con sus compañeros en la búsqueda de testimonios y la realización de los podcasts, respetando las tareas asignadas

9. Evalúa desde un punto de vista crítico y honesto, su desempeño individual y grupal en el desarrollo del trabajo, a través de la coevaluación y autoevaluación.

7.5 GRUPOS Y ADAPTACIONES:

Los grupos se han pensado de la siguiente manera:

Grupos de 4 personas:

- Uno o dos historiadores que den sentido al testimonio y contrasten los hechos narrados con los acontecimientos históricos.
- Un locutor que inicie cierre y de paso a la entrevista.
- Un arqueólogo en el caso que el testimonio trate sobre fusilados, en el que explique cómo sacaría e identificaría los cuerpos. En caso de que no sea un testimonio de estas características y sea sobre exilios, o represiones verbales o físicas, encarcelamientos u otro tipo de condenas, puede haber varios historiadores, ya que entendemos que la labor del historiador quizá sea la más extensa.
- Un antropólogo que narre las consecuencias que estos hechos traumáticos pueden tener para la sociedad.

Se les dejó claro que todos tienen que participar de forma equitativa en la creación del Podcast. A pesar de ser un trabajo grupal, la nota sería individual, así nos garantizábamos que, a pesar de que trabajar en grupo se iba a dar espacio a las tareas individuales y al esfuerzo personal de cada uno de ellos.

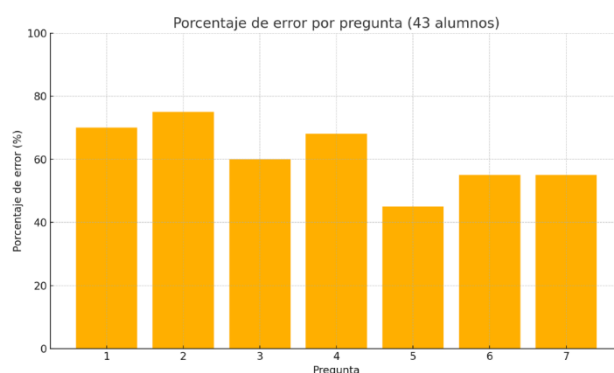
Fue el profesor titular el que creó los grupos (4 personas por cada grupo, excepto en la clase de 4ºA que fueron 3 grupos de 5), ya que en una de las clases hay grupos de pares pequeños y muy definidos. Además, en una de las clases hay 3 alumnos con altas capacidades que, de forma general, suelen ir juntos. También hay un alumno que no tiene un grupo definido de amigos y que suele quedarse solo en los recreos. Así que, para evitar aislamientos y diferencias entre los grupos, fue el profesor el encargado de diseñar los grupos de la forma más equitativa posible tanto en número de alumnos como en capacidades.

8 ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS.

8.1 PRUEBA INICIAL

Esta prueba (Anexo V) se hizo con la pretensión de diagnosticar el nivel previo de conocimientos y el interés que mostraban los alumnos por la represión franquista en el ámbito local. Se elaboró de la siguiente manera: de la pregunta 1 a la 5 fueron de respuesta cerrada, solo una opción era la correcta entre varias y las dos preguntas siguientes eran de desarrollar muy brevemente. Todas ellas, están relacionadas con acontecimientos, fechas, personajes o tipo de represión en Burgos y nos permitían evaluar el conocimiento previo. El resto de las preguntas eran de carácter abierto, sobre el conocimiento de la propia ciudad, y, por último, dos preguntas a desarrollar sobre si tenían interés, y qué les gustaría saber de este acontecimiento. Fue realizada por un total de 43 alumnos.

En relación con las preguntas de conocimientos se obtuvo el siguiente resultado:



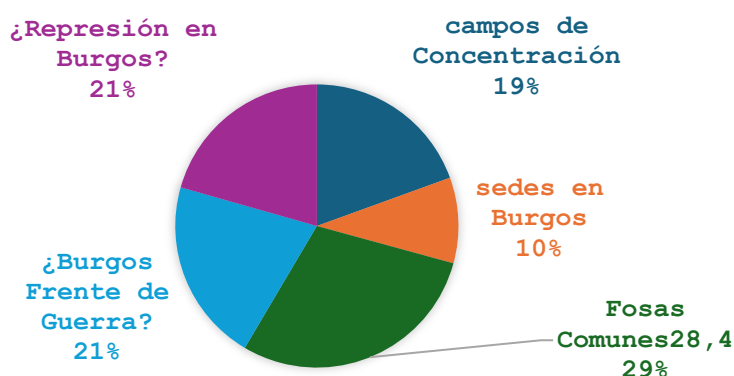
El porcentaje que se muestra en la pregunta 6 y 7 corresponde al alumnado que dejó en blanco las respuestas.

Tras ello podemos concluir que:

- La dificultad que entrañaban las preguntas era muy alta.
- El conocimiento que presenta el alumnado sobre la historia local con relación a la represión franquista es muy limitado. Por lo tanto, entendemos que nunca había tenido acceso al conocimiento de la represión local en su ciudad, puesto que no conocía personajes ni acontecimientos claves para entender la represión local.
- El nivel desde el que debíamos de tratar los contenidos seleccionados para la explicación del aula debía de ser inferior. Pues se había dado por hecho, de forma errónea, que el alumnado conocería conceptos básicos, como campos de concentración, campos de trabajo, el significado de una saca, etc.

Porcentaje de respuestas correctas sobre la historia local de Burgos durante el Golpe de Estado y la Dictadura:

RESPUESTAS CORRECTAS SOBRE LA HISTORIA LOCAL DE BURGOS.

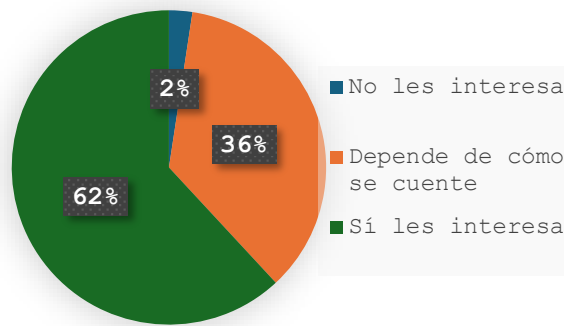


Esto fue un arma de doble filo pues si bien nos daba la oportunidad de trabajar el tema desde cero haciendo metodologías activas que podían resultar muy innovadoras y atrayentes por el alumnado; también nos llevó a plantearnos la siguiente cuestión:

- El 31% de las encuestas fueron devueltas totalmente en blanco. Por lo tanto, el nivel del desarrollo de las siguientes clases tuvo que ser replanteado. Se pretendía comenzar las clases haciendo una clara diferencia entre, “historia”, “memoria”, y “memoria histórica”, pero claramente el alumnado hubiera perdido el interés desde el principio.
- Además, teniendo en cuenta el bajo nivel de conocimiento sobre el tema y que un 35,7 del alumnado respondió que le interesaba el tema, pero dependiendo de la perspectiva que se contara, nos hizo recapacitar y darnos cuenta de que debíamos de mencionar ciertas cuestiones que ya se daban por sabidas. Por ejemplo, destacamos que cuando hablamos de fusilados que todavía siguen en las cunetas, nos referimos de forma inevitable y casi de forma exclusiva a los caídos del bando republicano, ya que Franco se encargó, tras terminar la guerra, de llevar a cabo un proceso de exhumación y justicia únicamente de los caídos por el bando nacional (Martínez, 2024).

Sobre los resultados del interés mostrado por el alumnado sobre la represión franquista fueron los siguientes:

INTERÉS DEL ALUMNADO POR LA HISTORIA LOCAL.



Aquí nos dimos cuenta que, por ser el tema a tratar uno de los más cuestionados y usados a favor o en contra de los discursos políticos; ser al mismo tiempo un tema de actualidad; ante el auge del resurgimiento de ideas neofascistas sobre todo entre el alumnado adolescente; y que nuestra labor como docentes es intentar ser lo más neutros y objetivos posibles en la pedagogía de Historia y de las Ciencias Sociales, debíamos de reflexionar sobre cómo llevar a cabo el desarrollo de las siguientes clases, ya que muchos de ellos, parecían tener reticencias a que se les contara esta parte de la Historia. Sin embargo, el punto de vista que habíamos dado a la SA nos permitía ser neutros en el desarrollo de las explicaciones:

- Porque se ha explicado a través de los testimonios.
- Se explicó la diferencia que la historia ha hecho sobre las víctimas de ambos bandos. Por ejemplo, se les explicó que muchas de las mujeres cuyos maridos fueron fusilados durante la guerra civil, no obtuvieron una pensión de viudedad hasta la época de la transición. Un ejemplo de ello está en los testimonios de la página web que se les facilitó. Tampoco, muchos de los exiliados tenían prestaciones, que no pensiones por ser víctimas de Guerra hasta que llegó el año 2015 (AGE, 2015). La exhumación de caídos por el bando Nacional que se llevó a cabo durante la Dictadura del Franquismo, etc. (Saqqa, 2024)

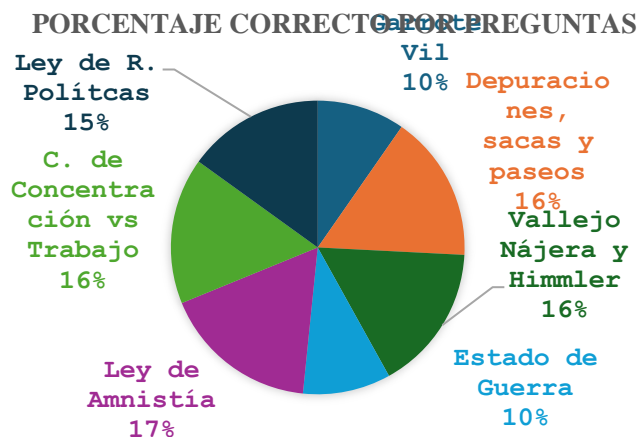
8.2 PRUEBA FINAL

Cuando los alumnos entregaron el proyecto final, se les entregó el dossier de evaluación con las distintas pruebas con el objetivo de:

- Evaluar la obtención de conocimientos por parte del alumnado.
- Poder evaluar si nuestra SA planteada había sido interesante y enriquecedora para el alumnado.

- Saber si les había servido para entender las repercusiones del franquismo y tener un pensamiento crítico y constructivo con la situación vivida y su empatía con las víctimas.

8.2.1 PREGUNTAS DE CONOCIMIENTO.



De este apartado destacamos:

- Que los alumnos sí que han tenido un aprendizaje significativo, pues en el caso del garrote vil, la gran mayoría se acordaban de la anécdota contada en clase.
- Tanto esa pregunta como la ley de Amnistía tuvieron un total del 100% de preguntas acertadas.
- La pregunta con más errores fue el Estado de Guerra, solo un 43% de la clase acertó la respuesta.
- Los alumnos a penas dejaron preguntas en blanco, todos contestaron en gran medida a las preguntas.
- Solo 5 alumnos suspendieron la prueba.

Esto nos indica que gran parte de los conocimientos adquiridos han sido de forma significativa, gracias a las explicaciones llevadas a cabo en el aula y al interés que parece que ha mostrado la gran mayoría del alumnado por el tema que se ha tratado.

8.2.2 SOBRE EL TRABAJO INDIVIDUAL Y GRUPAL.

El objetivo de esta prueba era conocer el trabajo y el esfuerzo que el alumnado había dedicado al proyecto, tanto de forma individual como de forma conjunta.

En cuanto a la prueba grupal creemos que ha sido la prueba que más dificultad ha entrañado para ellos, especialmente por las dinámicas grupales que se generaron durante

la realización de los podcasts. Al entregar los proyectos, varios alumnos mencionaron de forma espontánea dificultades con algunos de los integrantes del grupo, bien porque su implicación había sido menor o también porque les había costado ponerse de acuerdo en quien realizaba cada una de las partes. Sin embargo, cuando se entregó la encuesta grupal, mostraron reticencias en calificar de forma negativa a sus compañeros, aun sabiendo que eso podía perjudicar en su nota final. Este hecho revela claramente, que, aunque ellos expresen sus frustraciones o desacuerdos, no buscan generar un conflicto entre el grupo, ni perjudicarse. También indica que hay un gran compañerismo de la clase, aceptando que el trabajo de sus compañeros puede influir tanto positiva como negativamente en el resultado individual. No obstante, también hubo quien evidenció que los trabajos en grupo crean problemas por los desequilibrios de implicación que suele darse entre el alumnado, lo que conlleva a que unos se beneficien del esfuerzo que hacen los demás. Pero claramente, no fue el caso de un alumno que autoevaluó su propio trabajo con un cero, reconociendo explícitamente su falta de interés y trabajo en el proyecto:

“yo no entendí nada de lo que había que hacer en el trabajo, asique no hice nada. Todavía hoy sigo sin entenderlo. Mis compañeros tampoco me lo quisieron explicar. Yo creo que si lo hubiera podido realizar solo, hubiera sabido mejor qué era lo que tenía que hacer. La verdad que no he hecho nada”.

La verdad que nos sorprendió mucho su respuesta, pues en ninguna clase vino a preguntarnos ninguna duda, ni si existía la posibilidad de trabajarlo de forma individual. A pesar de el tiempo dedicado a la explicación del podcast, cada día después de las vacaciones de Semana Santa el profesor titular, solía preguntar: “¿Cómo lleváis el trabajo?”, “¿Tenéis alguna duda o está todo perfectamente claro?” A menudo, se resolvían pequeñas dudas de los alumnos, pero nunca de este alumno en cuestión que nunca nos preguntó nada al respecto. Además, su falta de implicación en el proyecto también fue ratificado por el resto de los integrantes del grupo, quienes le evaluaron con la misma calificación. Esto también nos dejó evidencias de que al menos el proceso evaluativo de este grupo se realizó de una forma clara y transparente.

“Yo creo que todos hemos hecho equitativamente el trabajo menos [REDACTED]

[REDACTED], que sabía perfectamente lo que tenía que hacer y cuál era su rol, pero no hizo nada porque no quiso. Nunca hace nada en los trabajos”

Respuesta de un alumno.

8.2.3 SOBRE EL TRABAJO EN SÍ.

La gran mayoría de alumnos afirmaron que la realización del trabajo fue fácil. A pesar de que todos han hecho hincapié a que la prueba previa les resultó muy complicada y no supieron responder a casi nada. Una vez explicado el tema, les pareció muy interesante y fácil de realizar sin haber ninguna dificultad concreta. Sí que hubo alumnos que expresaron cierto desentendimiento con el montaje del podcast pues a pesar del uso que les dan a los teléfonos móviles, pantallas digitales, ordenadores, etc.; no saben hacer un uso didáctico de las herramientas digitales y prefirieron centrarse en el adquirir conocimientos históricos sobre el tema, más que en el montaje del Podcast.

“Para mí lo más difícil fue montar el podcast, como estábamos de vacaciones fue difícil juntarnos entre todos para llevarlo a cabo. Así que yo grabé mi parte histórica que además me parecía más interesante que el montaje”

Respuesta de un alumno.

Referente a la pregunta tres, sobre los aspectos interesantes o positivos del trabajo, casi todos los alumnos coincidieron en que los testimonios que se pusieron en clase, sobre todo el de Cristóbal García Galán, les conmocionó de gran manera y ninguno podía imaginarse que la Guerra Civil hubiera podido tener esas consecuencias entre la población. Más tarde, cuando estaban viendo la Segunda Guerra Mundial, muchos alumnos se acordaban de este testimonio y de lo que era el cerco de Leningrado. También les llamó mucho la atención la feroz represión que hubo en la ciudad y la distinción que se hizo entre morir en el frente y morir por la represión.

Una de las alumnas valoró como muy positiva la explicación sobre la exhumación e identificación de fosas, que llevan a cabo los arqueólogos. De hecho, de haber tenido la aprobación de su grupo hubiera enfocado la entrevista en la labor e investigación tanto de fosas comunes como de cuerpos encontrados.

La pregunta número cuatro, sobre la búsqueda de testimonios personales, fue muy enriquecedora, sobre todo en una de las clases, donde una alumna refirió que había conocido un poco mejor la historia de su familia. Gracias a la realización de este Podcast supo que su bisabuelo ayudó al bando republicano y les escondía en casa durante la guerra. Sin embargo, su abuela casi no quería hablar del tema, afirmando que tenía miedo, y que ella solo podía decir que los nacionales eran muy buenos, porque eso era lo que siempre la habían obligado a decir. Otro alumno de la misma aula compartió, de forma abierta, la brecha que existe entre sus

abuelos, pues ambos habían participado en el conflicto y pertenecido a distinto bando. Esto generó una ruptura familiar que todavía hoy perdura, pues nunca consiguieron juntar a los abuelos paternos y maternos. Esto es un reflejo de que el trabajo les ha permitido conectar emocionalmente con la historia y comprender mejor su propio pasado familiar.

Referente a la pregunta de la CRMH, todos los alumnos coincidieron también en que la labor que hacen ha de ser reconocida por toda la sociedad y la valoran de forma muy positiva. Tres grupos se acercaron a hablar con la CRMH dejando una valoración muy positiva entre los miembros de esta. Pues, refirieron llevar las preguntas muy bien estructuradas, siguiendo una cronología clara y no importarles el tiempo que les llevara la grabación de las entrevistas. Los tres grupos estuvieron allí, alrededor de dos horas.

Respecto a la pregunta sobre su cambio de opinión sobre el franquismo y la represión, todos los alumnos se muestran comprometidos con las víctimas. En este caso, sí que observamos que después de las explicaciones ha habido cambios sustanciales en buena parte de los alumnos pues en una clase en concreto, hubo un gran debate inicial ya que varios de ellos estaban en contra, tanto de la CRMH como en la búsqueda e identificación de cuerpos y fosas comunes. Un alumno llegó a decir que era “un gasto innecesario para la sociedad”, sin embargo, después de las explicaciones que se dieron en el aula y trabajar el proyecto ese mismo alumno redactó lo siguiente en su opinión:

Al principio estaba en contra de sacar a las personas de las fosas comunes por el desconocimiento que existe sobre este tema y porque nadie nos había explicado el proceso de sacar los cuerpos y su identificación. Sin embargo, cuando la profesora nos lo explicó me pareció muy interesante y ahora entiendo que las personas que quieran tienen todo el derecho del mundo a buscar a sus familiares, aunque por lo que nos explicó Marian, parece que ya va a ser difícil que muchas personas puedan ser encontradas. Además, yo no tengo ningún caso de mi familia que haya vivido la guerra.

El resto de las preguntas (seis: explicación en el aula, tiempo invertido, elaboración del Podcast, aprendizaje, gusto por el tema, elección de testimonios) se hizo a través de una tabla de puntos, donde 1 equivalía a nada y 10 a mucho. Y obtuvo los siguientes resultados:

VALORACIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL PROYECTO

- Tiempo destinado a las explicaciones
- Interés de las explicaciones
- Interés de la Wix
- Gusto por el enfoque
- Interés de los testimonios
- Percepción del aprendizaje



9 RESULTADOS Y VALORACIONES

9.1 Resultados de la Situación de Aprendizaje.

La SA, planteada en este trabajo se pudo poner en prácticas gracias al conjunto de facilidades que se nos ofrecieron, tanto por parte del centro, concretamente por el propio departamento, como del propio docente de la asignatura e inclusive, por la implicación que mostró el alumnado. Sin embargo, aunque la propuesta fue bien acogida, el tiempo disponible para su desarrollo sí que fue un obstáculo. Para nosotros era esencial usar al menos seis clases lectivas, pero, debido a los contenidos que debían darse hasta final de curso, y al elevado número de excursiones realizadas a lo largo del año, era inviable. Durante el periodo de prácticas, los alumnos de 4º de ESO estuvieron ausentes casi dos semanas. Esto se debió, entre otras cosas, a un viaje a Oporto, a la Semana del Deporte —en la que participaron en un partido de baloncesto con los profesores, interrumpiendo las clases de Historia durante dos días— y a una visita a la recreación de un juicio. Todo ello, provocó un retraso en la impartición del temario e imposibilitó el tiempo necesario para desarrollar bien la Situación de Aprendizaje, ya que un tiempo de entre 6 y 7 sesiones hubiera sido idea. De hecho, tal y como hemos visto en los resultados de las prácticas, a pesar de que la valoración general ha sido altamente positiva, sí que hay diferencias de resultados, siendo más positivos y con una mayor implicación del alumnado en 4º A ya que se contó con una clase más para el desarrollo de la actividad.

Otro de los problemas relacionados con el tiempo fue el momento en el que dimos nuestra primera clase, pues se realizó en la última hora lectiva antes de las vacaciones de Semana Santa. Aunque en un primer momento esto parecía una facilidad – tanto para nosotros como para que el alumnado realizara el trabajo propuesto-, finalmente, resultó ser un obstáculo.

El parón de dos semanas obligaba, en la vuelta de las clases, a refrescar lo que se había dado aquel día. Además, era evidente que los alumnos no iban a avanzar en el trabajo durante las vacaciones y eso obligó a aumentar el plazo para el desarrollo del proyecto.

Pese a todas estas circunstancias, cabe resaltar la perplejidad y el silencio absoluto con la que se desarrollaron las clases dedicadas a la explicación del tema, siendo el propio alumnado el que nos incitó a seguir con las explicaciones y queriendo saber más. Sorprendentemente, éramos nosotros los que les incitábamos a hablar y a debatir en el aula pues el murmullo y las interrupciones formaban parte del día a día del aula. De hecho, comenzamos las clases haciéndoles partícipes de que tras las explicaciones deberían realizar un proyecto y aunque tras este comentario se mostraron reticentes, lo cierto es que la implicación ha sido gratamente positiva, habiendo alumnos que han mostrado mucho interés por seguir con la investigación planteada:

Buenas noches María!

Me alegro mucho de que te haya gustado , si la verdad es que me hubiera gustado entrevistar a una abuela o abuelo que sea del bando contrario ,tengo pensado algún día o en verano pasarme x hay y preguntar y si hay suerte pues le hago unas preguntitas , para compararlo porque si no lo hago me quedo con la intriga si lo hago q lo dudo si quieres te lo mando aunque no contaría la nota sería una entrevista pues q realizaría yo solo creo solo por ocio e interés y una pregunta q se me a quedado es porque pilar se apellidaba primo de rivera porque por lo que nos dijo se lo puso su padre pero a saber si es algún familiar de él alguien cercano suyo. Me apunto lo de ir a visitar Tobalina .

La verdad es que sí que nos cerramos bastante en la solo entrevista ,eso me lo apunto para la próxima vez . Muchas gracias por valorar mi esfuerzo y el de mis compañeros.

Ahora que lo dices no tengo ni idea de quién hablo pilar porque estaba todo el rato diciendo nombres sí que hubo un nombre que no sabía bien supongo q es el que me dices tú.

Muchas gracias me voy a poner a estudiar historia antes de quedarme dormido, mañana nos vemos , buenas noches!

El 5 may 2025, a las 22:42, Rodrigo <rodrigobrr523@gmail.com> escribió:

Captura de pantalla de un E- mail, recibido de un alumno tras mandarles las correcciones del trabajo.

Todos los resultados de la implementación de esta Situación de Aprendizaje han quedado reflejados no solo con el proyecto final sino también con la elaboración de las pruebas del dossier explicado con anterioridad.

Y de los resultados obtenidos podemos sacar las siguientes conclusiones:

- Al alumnado le ha parecido muy interesante aprender la Historia desde los testimonios orales, pues para ellos ha sido algo muy novedoso que no habían hecho nunca.
- El acercamiento a las personas mayores les ha servido para conocer mejor su círculo más cercano pues muchos de ellos han entrevistado a sus propios abuelos e incluso, a una bisabuela cuya historia era totalmente desconocida.

- Reconocen no haber escuchado con anterioridad el trabajo de la Memoria Histórica, resaltando la importancia de estas asociaciones por el alumnado que se ha acercado a entrevistar a sus miembros. Este alumnado también reconoce haber aprendido mucho a través de las entrevistas, pues le ha proporcionado otro punto de vista y un acercamiento a la historia totalmente distinto.

- La realización de un Podcast no les ha supuesto ninguna dificultad, ya que no era la primera vez que se les pedía un trabajo de estas características, y además les da menos vergüenza esto que grabarse en video.

- Hasta ahora, nunca habían cuestionado la Historia que se les enseñaba en el aula, y esto les ha permitido ser críticos y poder razonar qué se les enseña y por qué es importante.

9.2 Problemas en el desarrollo del trabajo final.

El mayor problema que hubo fue el reparto del trabajo y la falta de compromiso por parte de un porcentaje muy pequeño del alumnado. A la entrega del podcast varios fueron los alumnos que se quejaron de que había compañeros que no habían participado, o de hacerlo, su implicación había sido bastante laxa. Gracias al dossier de la evaluación esto se vio reflejado en las encuestas y por tanto, las notas fueron de carácter individual. El profesorado, no solo tuvo en cuenta la participación del podcast, sino también el resultado de las pruebas.

Durante la evaluación del trabajo grupal surgieron discrepancias con un alumno. Tras consensuarlo con el profesor titular, decidimos que este alumno debía obtener una calificación inferior a la de sus compañeros, decisión que también se aplicó en otros grupos por razones relacionadas con la falta de trabajo efectivo e individual. Es decir, que, aunque el trabajo fuera grupal, la nota no lo era, pues esta dependía no solo del resultado final, sino también de la implicación y trabajo individual de cada uno de ellos. El propio alumno, en su autoevaluación, se asignó una nota final de 8. Las calificaciones de los demás miembros del grupo fueron las siguientes:

- Alumno 1: 10
- Alumno 2: 10
- Alumno 3: 9,5
- Alumno 4: 9
- Alumno 5: 8,5

El alumno en cuestión manifestó su desacuerdo de manera poco respetuosa, argumentando que, al tratarse de un trabajo grupal, todos deberían recibir la misma nota. Expresó su deseo de obtener un 10 para compensar la calificación de su examen, el cual estaba suspenso con un 3, y consideró injusta la decisión tomada. Se le explicó que la calificación se

basó en varios aspectos: su desempeño en la prueba de conocimientos (la cual tampoco aprobó), la coevaluación realizada por sus compañeros (donde también recibió una puntuación inferior) y su propia autoevaluación, donde él mismo se había puesto una nota incluso inferior a la que nosotros le pusimos. Pese a todo esto, dijo que iba aquejarse al tutor porque estábamos haciéndole un perjuicio y accedimos a ir a hablar todos juntos. Tuvimos un encuentro con el tutor, donde se le entregaron todos los materiales tanto las pruebas de evaluación como el proyecto del podcast. Sin embargo, el tutor le recriminó que siempre esperaba más nota de la que se merecía y no razonaba ni permitía consejos de mejora y que estaba de acuerdo con nuestra calificación. Nosotros por nuestra parte, para no desmotivar al alumno quisimos llegar con él al consenso de que si aprobaba el siguiente examen se le subía 0,5 de la nota del trabajo. Sin embargo, el docente titular de la asignatura no lo aceptó de ninguna de las maneras, ya que a la entrega del examen también generó problemas y siendo él, el docente titular procedió a bajarle la nota 1,5 puntos.

9.3 Resultados de la heteroevaluación al profesorado partir de las aportaciones de los alumnos.

Los análisis obtenidos en este apartado se encuentran en el apartado de Anexos, concretamente en el anexo VII.

Como ya hemos mencionado en el apartado de la evaluación, dentro de los formularios a rellenar por el alumnado había uno que era de vital importancia para poder hacer nuestra propia heteroevaluación. Debido a que el tiempo invertido ha sido distinto en ambas clases y los resultados finales también han sido diferentes, hemos dividido los resultados de las clases, siendo 4ºB los resultados obtenidos a la derecha y 4ºA los de la izquierda.

Esta opinión de los alumnos es clave para corroborar que el tiempo que se dio en la clase de 4º B no fue suficiente para el correcto desarrollo de la Situación de Aprendizaje. Hubiéramos obtenido mejores resultados y también hubiera sido mucho más enriquecedor para el alumnado si hubiéramos contado con una hora más, la cual sí tuvimos para 4º A.

10 CONCLUSIONES

Tras la poner en práctica de la Situación de Aprendizaje hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. Realizar una Situación de Aprendizaje con metodologías activas, es muy positivo para el alumnado. Entendemos que les seduce la idea de hacer cosas nuevas, innovar y salir de la rutina y de las clases magistrales.

2. Pese a las ventajas que esto puede tener en el alumnado, nos enfrentamos al tiempo como uno de los mayores inconvenientes a la hora de llevar a cabo o desarrollar tareas dinámicas e innovadoras en el aula.

3. Por otra parte, también ha quedado clara la diferencia de resultados en ambas clases debido a las explicaciones. Por lo que concluimos que las explicaciones del profesorado, su forma de dar las clases y motivar al alumnado es un aspecto fundamental para transmitir los conocimientos y que ellos sientan interés por tener un aprendizaje significativo.

4. A la hora de implementar SA, el profesor debe tener recursos suficientes para resolver los distintos problemas que puedan desarrollarse durante el proceso de elaboración de cualquier proyecto. En nuestro caso, contar con el apoyo de la CRMH de Burgos, nos garantizaba que cualquier grupo, independientemente de su situación personal, podría llevar a cabo el desarrollo de las entrevistas.

5. Del mismo modo, ha quedado claro que los contenidos no tienen por qué ser siempre los del libro. Se pueden adquirir haciendo diversos proyectos más dinámicos e implicando al alumnado en su propio aprendizaje.

6. Educar y enseñar a través de la empatía, mejora y fortalece los lazos personales. Esto lo hemos visto por ejemplo con el Podcast de uno de los grupos de 4ºA donde dos alumnas han juntado a sus respectivas abuelas para que debatieran sobre su experiencia en la postguerra.

7. Además, acercarnos a la Historia a través de los testimonios y en contextos tan complicados de entender, como es el caso de la Guerra Civil, ayuda a entender los pensamientos de quienes han vivido o sufrido las Consecuencias de la Dictadura, sin juzgar ni condenar los pensamientos de la sociedad.

En cuanto a las conclusiones de carácter general con el desarrollo y la investigación de este TFM se ha podido llegar a las siguientes conclusiones:

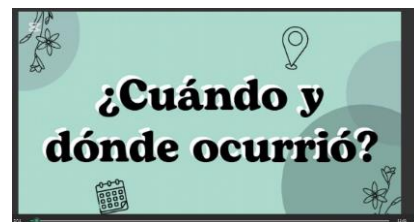
1. Se ha podido observar mediante la revisión bibliográfica que el uso de las TICs en el aula posee una gran importancia para la educación. Además, hacer uso de ellas ayuda a aumentar la motivación para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado; de gran importancia sobre todo en las Ciencias Sociales ya

que este alumnado parece presentar un patrón mayor de desmotivación respecto a alumnos de otras áreas (Padrón Reyes et al., 2019).

2. Se ha demostrado que los alumnos no tienen grandes conocimientos en el uso y desarrollo de las tecnologías, pues solo hay un grupo que ha conseguido incluir imágenes y hacer cortes de las grabaciones sin haber explicado esta parte en clases de Historias (grupo 1), otro grupo ha sido capaz de editar una portada para el audio, pero no incorporarla (grupo 2), el resto de los grupos han enviado power points o words. Esto también resalta la gran diferencia que hay entre los alumnos que cursan alguna optativa relacionada con las TICs y los que no.



Captura de pantalla del grupo 1



Captura de pantalla del grupo 1



Captura de pantalla del grupo 2

3. También se ha visto la importancia que tiene relacionar los contenidos con el presente, sobre todo en el ámbito de la Historia y la Geografía. Así el alumnado puede entender el funcionamiento de las sociedades y cómo ha surgido el presente en el que conviven. Además, les dota de capacidad para interpretar y participar en los procesos sociales, lo cual hace que ellos mismos también se sientan importantes.

4. En el ámbito de la Historia, ha sido muy enriquecedor para ellos darse cuenta de que esta materia está siempre dominada bajo un prisma político. Por ello, hacerles entender que tienen que ser críticos con la información, independientemente de la fuente de la que se extraiga, les ha ayudado a implicarse en el proyecto.

REFERENCIAS

Almansa Pérez, R. M. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la historia. Algunas sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, (17), 87–98. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2018.17.8>

Area, M. y Adell, J. (2009). *eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. In J. De Pablos (Ed.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391–424). Alianza Editorial.

Arendt, H. (2003). *La condición humana* (R. Gil Novales, Trad.). Paidós. <https://ezequielssingman.blog/wp-content/uploads/2020/09/la-condicion-humana-hannah-arendt.pdf>

Arias Ferrer, L. y Egea Vivancos, A. (2021). Haciendo historia para el bien común. *Entrevista a Linda S. Levstik. Panta Rei*, (2021), 211–237. <https://doi.org/10.6018/pantarei.469671>

Ariès, P. (2000). *Historia de la muerte en Occidente: Desde la Edad Media hasta nuestros días* (F. Carbajo Molina & R. Perrin, Trads.). Acantilado. <https://descargarlibrosenpdf.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/07/aries-philippe-historia-de-la-muerte-en-occidente.pdf>

Benadiba, L. (2007). *Historia Oral, Relatos y Memorias*. Editorial Maipue.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.

Bona, C. (2019). *La nueva educación*. Penguin Random House Grupo Editorial S.A.U.

Bona, C. (2020). *La emoción de aprender*. Penguin Random House Grupo Editorial S.A.U.

Cardero Azofra, F., & Cardero Elso, F. (2009). *La guerra civil en Burgos: fusilados, detenidos y represaliados en 1936*. Olivares Libros Antiguos

Carracedo, A. (Director), y Almodóvar, P. (Productor). (2018). *El silencio de otros* [Documental]. El Deseo, Semilla Verde.

Contreras, J. y López Leal, N. (Directores). (2019). *Sueño de libertad. Presos de la memoria* [Documental]. Guión 13.

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.

Díez-Gutiérrez, E. J. (2024). Educación frente al neofascismo 2.0: repensar la Pedagogía en una era de nuevos fascismos. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 7, 221–244. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.7.27262>

EduTEKA. (2005, abril 16). *Integración de las TIC en Ciencias Sociales*. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Editorial21>

Escudero Alday, R. (2025). *Cuando Antígona encontró a Benjamin: Víctimas del franquismo y derecho a la memoria*. Editorial Trotta.

Federación de Enseñanza de CCOO. (2024). *Memoria democrática y educación*. [https://fe.ccoo.es/f50660c2177dcf19cbd7458d0cc242ee000063.pdf?#8203;:contentReference\[oaicite:4\]{index=4}](https://fe.ccoo.es/f50660c2177dcf19cbd7458d0cc242ee000063.pdf?#8203;:contentReference[oaicite:4]{index=4})

Fernández de Mata, I. (2016). *Lloros vueltos puños: El conflicto de los 'desaparecidos' y vencidos de la Guerra Civil Española*. Editorial Comares.

García Camacho, A. (2023). *La empatía histórica en el siglo XXI* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Alicante]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/135551/1/La_empatia_historica_en_el_siglo_XXI_Garcia_Camacho_Antonio.pdf

García de Vicuña Peñafiel, P. (mayo de 2024). *Memoria democrática en las aulas*. II Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación. <https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org/wp-content/uploads/2024/09/pablo-garcia-memoria-democratica-en-las-aulas.pdf>

García Martín, J., Pérez Martínez, J. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 10, 37–63. <https://doi.org/10.51302/tce.2018.194>

Gil-de la Piedra, C. (2020). Storytelling, una estrategia para un aprendizaje significativo mediante la comunicación tecnológica. *Revista Lengua y Cultura*, 2(3), 13–21. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/issue/archive>

Goldstein, K. W. (2023). *La didáctica de la Guerra Civil española en la Educación Secundaria* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad a Distancia de Madrid].

Gómez Díaz, D., & Martínez López, J. M. (1997). *La evaluación en Ciencias Sociales: la Historia Económica*. Boletín del Instituto de Estudios Almerienses. Letras, (15), 133–146

Grau Vidal, R., García Raga, L. y López Martín, R. (2019). Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España. *Educação e Pesquisa*, 45(1), 1–17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188681>

Gros, B. (Directora), Sancho-Vinuesa, T., Borges, F., Bautista, G., García González, I., López-Pérez, C., Mas García, X., & Lara-Navarra, P. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del siglo XXI*. Editorial UOC. <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/9781>

Gutiérrez Flores, J. (2017). *Vida y muerte en el norte de Burgos y Palencia en la Guerra Civil y posguerra (1936–1950)*. Librucos.

Hernández, F., & Ventura, M. (2007). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Graó.

Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. (2022). Boletín Oficial del Estado, 252, 140893–140946. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/10/19/20/con>

Martín Murga, M. (2018). *El trabajo por proyectos: una vía para el aprendizaje activo*. Santillana Educación, S.L

Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M. y Muñoz-Labraña, C. (2022). Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: La memoria histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, 81, 93–112. <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>

Ministerio de Capital Humano. (s.f.). *Programa Educación y Memoria*. Gobierno de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/capital-humano/educacion/programas-educativos/programa-educacion-y-memoria>

Molina Saorín, J., Miralles Martínez, P., & Trigueros Cano, F. J. (2014). *La evaluación en ciencias sociales, geografía e historia: percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1*. Educación XX1, 17(2), 289–311. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11492>

Páez, D., Insúa, P. y Vergara, A. (1992). Halbwachs y la memoria colectiva: la imagen histórica de Europa como un problema psicologicosocial. *Interacción Social*, 2, 109–125.

Editorial Complutense. [Archivo PDF].
[file:///C:/Users/mange/Downloads/Paezetal92mc%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/mange/Downloads/Paezetal92mc%20(3).pdf)

Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil.
<https://doi.org/10.18800/arete.200302.006>

Rilova Pérez, I. (2001). *Guerra Civil y violencia política en Burgos (1936–1943)*. Aldecoa.

Rivero Gracia, P. y Pelegrín Campo, J. (2015). Aprender historia desde la empatía: experiencias en Aragón. *Aula de Innovación Educativa*, (240), 18–22.

Roca, P., y Terrasa, R. (2023). *El abismo del olvido*. Astiberri Ediciones.

Saqqa Carazo, M. (2024). *Las exhumaciones por Dios y por España*. Ediciones Cátedra.
https://www.catedra.com/primer_capitulo/las-exhumaciones-por-dios-y-por-espana.pdf

Thompson, P. (1988). *The voice of the past: Oral history (2ª ed.)*. Oxford University Press.

Padrón Reyes, E., et al. (2019). *Motivar y aprender. El reto de las TIC en el aula de Humanidades*. Universidad de La Laguna.
https://www.researchgate.net/publication/341726305_Motivar_y_aprender_El_reto_de_las_TIC_en_el_aula_de_Humanidades



Palmer, E. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica.

Preston, P. (2011). *El holocausto español: Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*. Debate.

Varela, L. (Director). (2017). *Huérfanos del olvido* [Documental].

ANEXOS

Anexo I: Rúbrica.

	SOBRESALIENTE	NOTABLE	BIEN	SUFICIENTE
 <p>Rigor histórico y contextualización del podcast</p>	<p>El podcast comienza con una introducción acorde a la entrevista; donde queda muy bien reflejado la contextualización histórica de los acontecimientos.</p>	<p>El podcast comienza con una introducción acorde a la entrevista; donde queda bien reflejado la contextualización histórica de los acontecimientos.</p>	<p>El podcast comienza con una introducción histórica general, donde se contextualiza por encima el tema que se va a tratar.</p>	<p>El podcast comienza con una introducción histórica muy breve. Además, se podría tener en cuenta la entrevista para enfocar esa introducción, de manera que en esta parte se incluyan aspectos históricos que se vayan a tratar con posterioridad.</p>
<p>Calidad de los testimonios</p> 	<p>Se refleja un gran esfuerzo por la búsqueda de buenos testimonios, y una buena elaboración de las preguntas, de tal forma que se hacen siguiendo un orden cronológico y adecuado, y sirven para dotar de calidad los testimonios.</p>	<p>Se refleja un esfuerzo por la búsqueda de testimonios de calidad. Las preguntas son muy elaboradas y siguen un orden cronológico.</p>	<p>Se refleja un esfuerzo por la búsqueda de testimonios de calidad. Las preguntas son relevantes para la obtención de información</p>	<p>Los testimonios son acordes al tema a tratar y las preguntas están relacionadas con los acontecimientos históricos que se han visto en el aula.</p>
<p>integración de los contenidos en el aula.</p>	<p>A lo largo del podcast se nota un esfuerzo por incluir muchos de los acontecimientos tratados en el aula, pero también se refleja el uso de fuentes externas enriqueciendo todo lo que se ha dado en el aula.</p>	<p>Se nota el esfuerzo por incluir aspectos históricos vistos en el aula y además de una forma cronológica y clara.</p>	<p>Se nota el esfuerzo por incluir aspectos tratados en clase y además se realiza de forma creativa.</p>	<p>Se incluyen aspectos y acontecimientos históricos dados en el aula.</p>
<p>Estructura y narrativa.</p>	<p>La estructura es muy clara y muy entendible. Se lleva a cabo una cronología muy exhaustiva de los acontecimientos históricos</p>	<p>la estructura es clara y entendible. Se realiza con una cronología que permite no perder el hilo de las entrevistas ni de los acontecimientos.</p>	<p>La estructura es clara y aunque no se tiene muy en cuenta el aspecto cronológico, permite entender todos los acontecimientos que se relatan</p>	<p>La estructura de lo que se trata en el podcast es clara y se comprenden todos los acontecimientos a los que se hace alusión en el podcast.</p>
<p>Originalidad y creatividad.</p>	<p>Se ve un esfuerzo dentro del trabajo realizado. Hay una gran creatividad en la narración y creación del podcast. se incluye música, nombre o título original del podcast, etc.</p>	<p>Se nota el esfuerzo por realizar un trabajo original y creativo. El énfasis de la narrativa es original haciendo un podcast ameno y divertido sin perder el enfoque y la visión de lo que se trata.</p>	<p>Se incluyen aspectos originales y creativos a lo largo del podcast.</p>	<p>A pesar de no haya un gran énfasis de creatividad, el podcast puede ser evaluado de forma positiva en este aspecto, bien por el enfoque de las entrevistas o por otros aspectos originales.</p>

<p>Trabajo cooperativo y roles asignados</p>	<p>El montaje del podcast es grupal y esto quedará reflejado en la coevaluación que realizareis con posterioridad. Además, se escucha la participación de todos los integrantes del grupo en el podcast. Todos participan también en las preguntas y en la entrevista, por lo que el trabajo es un claro reflejo de la cooperación y equitatividad grupal.</p>	<p>Todos los integrantes del grupo colaboran en la realización del podcast y la repartición del trabajo es equitativa. Se escucha a todos los integrantes del grupo a lo largo del podcast y también en la entrevista</p>	<p>Aparecen todos los integrantes del grupo a lo largo del podcast a pesar de que no puedan participar todos en el desarrollo de las entrevistas.</p>	<p>No aparecen todas las voces de los integrantes del grupo, pero la repartición del trabajo es equitativa y todos participan para poder llevarlo a cabo.</p>
<p>Presentación final</p> 	<p>Se nota el esfuerzo realizado en las conclusiones, siendo la parte principal del trabajo, donde se escucha a todos los integrantes y además se lleva a cabo una reflexión profunda de lo escuchado y un pensamiento crítico contrastado con las fuentes documentales a las que se ha accedido. Con estas reflexiones podemos observar como el alumnado ha obtenido una perspectiva coherente de lo supone el respeto, la construcción de la Democracia y la justicia social. Además de la empatía con la que se ha tratado al entrevistado. Se hace un gran uso de las TICs. Se ha hecho un buen uso del tiempo que dura el podcast.</p>	<p>Se ve una clara resolución en el uso de las TICs, creando un proyecto original, donde se incluye música, se escucha bien, etc. y además el desarrollo del podcast es proporcional, en todos sus apartados. La parte más importante del podcast recae en las conclusiones, las cuales son profundas, y se ve que hay un desempeño del pensamiento crítico y empatía con los acontecimientos relatados en la entrevista, independientemente de la ideología que presentara el entrevistado. Se hace un buen uso del tiempo que dura el podcast.</p>	<p>Se nota el esfuerzo realizado en las conclusiones, siendo la parte principal del trabajo, donde se escucha a todos los integrantes y además se lleva a cabo una reflexión profunda. Con estas reflexiones podemos observar el pensamiento crítico del alumnado. Se ha hecho un buen uso del tiempo que dura el podcast.</p>	<p>Se nota el esfuerzo realizado en las conclusiones, siendo la parte principal del trabajo, donde se escucha a todos los integrantes y además se lleva a cabo una reflexión profunda. Con estas reflexiones podemos observar el pensamiento crítico del alumnado.</p>

Anexo II: diferenciar entre memoria e historia

Este término hace referencia a cómo y de qué forma los seres humanos recordamos el pasado. Este término se ha ligado con el paso del tiempo a conmemoraciones, eventos sociales, lugares e incluso textos que para un grupo social es significativo. Dentro de la memoria, está la memoria individual, que pertenece a cada uno de nosotros, y la memoria social, que es cuando el conjunto comparte un mismo relato. No se puede entender la memoria colectiva sin la memoria individual y viceversa, pues ambas son claves para crear, transmitir y mantener el concepto de identidad tanto individual como colectiva. A menudo, existen desacuerdos en la construcción de la Memoria social. Primero porque estamos hablando de un pasado y segundo, porque son las élites y los grupos de poder los que a menudo construyen y manipulan los acontecimientos que llegan hasta nuestro presente.

Para entender las diferencias y la conexión que existe entre ambos términos, hemos de recurrir de forma indiscutible a los estudios de Pierre Nora. Este historiador y sociólogo deja clara la diferencia que hay entre los dos términos. Pues ambos términos tienen relaciones estrechas, ya que la Historia nace de la memoria. Sin embargo, para que la memoria se integre dentro de la Historia, esta ha debido de ser contrastada, comparada y se han debido de integrar los hechos en un conjunto explicativo. Esto es lo que muchos historiadores llaman la historia científica y otros como Paul Ricoeur prefiere denominar Memoria Crítica.

La memoria, por la naturaleza en la que se crea, en el interior de los individuos, tiene un carácter emocional, afectivo, emotivo y cambiante. Expuesta a la manipulación y susceptible de permanecer latente u oculta dependiendo del periodo y el contexto social en el que nos encontremos. Por eso hay muchos filósofos y pensadores como, Tzvetan Todorov, Krzysztof Pomian o Paul Ricoeur que reivindican las manipulaciones a las que ha sido sometida la Memoria colectiva por quienes a lo largo del tiempo han tenido la capacidad de escribir la historia, “la historia oficial”, la cual ha sido manipulada para fomentar olvidos y promulgar amnistías y así ocultar represiones llevadas a cabo bajo dictaduras, en pleno siglo XX, es decir, en nuestra historia reciente.

Por lo tanto, desde el punto de vista científico, si algo debemos tener claro es que la Memoria por sí sola, no es Historia, porque esta no tiene un conocimiento histórico detrás, a pesar de que muchos relatos individuales pueden tener relación con lo que se denomina historia científica, pero en ningún caso se puede asimilar.

En cuanto a lo que te tiene que ver con el olvido y las leyes de amnistías, tal y como dice Ricoeur, desde el punto actual en el que nos encontramos, no hay que verlo con rencor. La memoria en este sentido tiene que ser usada de “forma inteligente” y como un medio para la liberación social. En esta misma línea Todorov habla sobre la memoria, como la forma de construir el futuro sin la necesidad de que el pasado provoque malestar, sino que sirva como una liberación de carga y sufrimiento que han llevado consigo generaciones pasadas por la vivencia de acontecimientos dramáticos.

Secretaría General de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación del Gobierno Vasco. (2018). *ETA en el contexto sociopolítico vasco: síntesis histórica 1960-2018*. En Herenegun! Unidad Didáctica. Cuaderno 1. Gobierno Vasco. Recuperado de https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/12351/cuaderno_presentacion_herenegun_cas.pdf?1539162871=

Anexo III: ¿Cómo hacer una entrevista?

Para hacer una buena entrevista lo primero que debemos tener en cuenta es que la persona con la que vamos a realizar esta actividad es nuestra primera fuente de información. Su testimonio será la base desde la que nosotros partamos para el desarrollo de nuestro conocimiento y futura investigación. Además, nos estamos dirigiendo a una persona, y por ello hay que tratarla como lo que es; con respeto y dignidad, debemos tener una escucha activa y participativa. Tenemos que hacer que la otra persona vea que nos interesamos por su relato y que sus vivencias son importantes para nosotros más allá de lo académico. No estamos entrevistando a personas ajenas de los acontecimientos históricos, sino que en sus vivencias y en su memoria albergan dolor y sufrimiento.

Lo primero de todo es presentarnos, decirles quienes somos y para qué estamos ahí. Transmitirles con qué fin hacemos la entrevista. En el caso de que no nos cuadren fechas o acontecimientos históricos que nos estén contando, nuestro objetivo como historiadores es contrastar su historia con otras fuentes documentales de rigor histórico, pero en ningún caso podemos poner en entredicho lo que esas personas nos están contando, en el momento en el que nos lo están relatando. Eso será una labor que tengamos que hacer posteriormente.

Es muy importante que les preguntéis por su pasado, por ejemplo, en el caso de que entrevistéis a una persona con algún familiar fusilado, ¿Quién era? Si pertenecía a algún partido político y qué estaba haciendo en el momento en el que lo arrestaron, os puede dar pistas para conocer la crudeza del testimonio.

Por otro lado, también es muy importante que les preguntéis por el presente, para que podamos hacernos una idea de lo que ese acontecimiento a supuesto en esa persona a lo largo de su vida. Es muy probable que, si entrevistáis a familiares de fusilados, hayan heredado la necesidad de dar una sepultura digna a sus seres queridos para poder cerrar heridas.

Prepárate las preguntas que vayas a hacerle a esa persona. Y, sobre todo, guarda su contacto quizá se te ocurran más preguntas de forma posterior.

Anexo IV: qué es lo que debo tener en cuenta para hacer un documental histórico a través de un podcast.

Lo primero que debemos tener en cuenta es el trato que se le ha de dar a la historia y a los acontecimientos que en ella se van a relatar.

“la historia es considerada como un relato del pasado (Dean, 2008, Santisteban, 2010). Como suele ocurrir en los escritos de ficción, los historiadores trabajan en sus páginas con un comienzo, un nudo y un desenlace. De la misma manera, la historia posee un argumento, establece un orden en la experiencia pasada (Holt, 1990) y siempre cuenta con acción en movimiento, emergiendo, transformándose, prosperando o decayendo. Para su comprensión es necesario saber qué, cómo y por qué ocurrió algo en el pasado (Dean, 2008), analizar los actos, motivaciones y experiencias de la humanidad (Wood & Holden, 1995) y promover las explicaciones causales e intencionales, en la que personajes, escenarios y hechos históricos queden reflejados dentro de una trama coherente.

Todo ello provoca que rápidamente podamos establecer la estrecha vinculación existente entre el aprendizaje de la historia y el desarrollo del pensamiento narrativo. Este ofrece un orden temporal y un significado a los hechos históricos (Santisteban, 2010), permite contar un hecho de manera ordenada y contextualizada al facilitar la identificación y comprensión de sus componentes: acción, suceso, personaje y escenario (Chatman, 1990), posibilita el análisis de las relaciones entre personajes, hechos y escenarios (Dean, 2008), abordando de esta manera una representación coherente del conjunto de la acción narrada.”

Anexo V: conocimientos previos sobre la represión franquista.

Fecha:.....

Nombre:.....

1. **¿Sabes decir alguna fosa común en Burgos?**

- a) Fosa del Monte de Estépar
- b) Fosa del Valle de los Caídos
- c) Fosa de Paracuellos
- d) Fosa de Belchite

2. **¿Cuándo se levantó el Estado de Guerra?**

- a) 1 de abril de 1939
- b) 18 de julio de 1936
- c) 7 de abril de 1948
- d) Nunca se levantó oficialmente

3. **¿Quién era el General Batet?**

- a) Ministro de Propaganda de Franco
- b) Un general sublevado
- c) General leal a la República
- d) Jefe de la Falange

4. **¿Quién lo asesina?**

- a) La Guardia Civil
- b) Un grupo anarquista
- c) Los nacionales por orden de Franco
- d) Los republicanos en retirada

5. **¿Cuáles de estas leyes crees que fueron verdaderas para ejercer la represión durante la dictadura?**

- a) Ley de Responsabilidades Políticas (1939)
- b) Ley de Amnistía (1977)
- c) Ley de Seguridad Ciudadana (1959)

6. ¿Sabrías decir en una quien fue Vallejo Nájera?

.....

7. ¿Sabes lo que son las depuraciones?

.....

.....

.....

8. ¿Fue Burgos capital de un frente de guerra?

- a) Sí, se combatió duramente en sus calles
- b) No, fue la capital administrativa del bando sublevado
- c) Solo durante el sitio de 1937
- d) Fue capital del frente republicano

9. ¿Hubo mucha represión en la ciudad?

- a) No, fue una zona tranquila
- b) Sí, especialmente tras el golpe militar
- c) Solo al final de la guerra
- d) No hay datos al respecto

10. ¿Conoces algún campo de concentración en Burgos?

- a) No, eso ocurrió solo en Alemania
- b) Es posible, se han documentado algunos casos
- c) No hay ninguna prueba
- d) Burgos solo tenía prisiones comunes

11. Si has marcado la B y sabes citar alguno, nómbralos en las siguientes líneas:

.....

.....

.....

12. ¿Sabrías nombrar alguna sede administrativa, económica, militar, etc. que se creó en Burgos en esta época y su lugar de ubicación?

.....

.....

.....

.....
.....
.....

13. ¿Crees que en nuestra ciudad se llevaron a cabo experimentos con humanos para “eliminar el gen rojo”?

.....
.....
.....

14. ¿Te gustaría saber qué pasó en esta época en tu ciudad?

- a) Sí, me interesa conocer la historia local
- b) No, prefiero no saber sobre ese pasado
- c) Depende de la forma en que se cuente
- d) Ya lo sé todo, no necesito más información

15. ¿Hay algo en especial que quieras conocer de este hecho histórico que no sepas?

16. ¿Conoces testimonios de la Guerra Civil?

- a) Sí, de familiares o conocidos
- b) He leído algunos en libros o documentales
- c) No, nunca he tenido acceso a ellos
- d) Solo los que se enseñan en la escuela

Anexo VI: Dossier didáctico de la evaluación

Nombre:.....

Fecha:.....

1. SOBRE LOS CONOCIMIENTOS...

2. ¿Puedes explicar los siguientes términos?

a. Depuraciones:

b. Sacas:

c. Paseos:

d. Ley de responsabilidades políticas:

e. Ley de Amnistía:

f. Diferencias entre campos de concentración y campos de trabajo:

3. ¿Qué fue el garrote vil?

4. Después de hacer el trabajo, tienes más interés por conocer detalles de este periodo de la Historia.

5. ¿Ha cambiado tu forma de entender la dictadura y lo que significó para la sociedad?

2. EVALUACIÓN DEL TRABAJO

6. ¿Te ha sido fácil hacer el trabajo?

7. ¿Cuánto tiempo te ha llevado visionar los videos y ver las explicaciones que había en la página web que no dio tiempo en clase?

8. ¿Cuánto tiempo te ha llevado la realización del trabajo?

9. ¿Qué dificultades has tenido?

10. ¿Qué aspectos destacarías como positivos o que te hayan parecido interesantes sobre el trabajo?

11. ¿Has descubierto algún testimonio o alguna anécdota en tu círculo cercano?

12. ¿Qué piensas sobre el trabajo de la CRMH?

13. Ahora que sabes más cosas sobre el Franquismo y la Represión... ¿A cambiado tu opinión al respecto sobre el tema? Explica tu opinión en un espacio entre 5 y 10 líneas sobre el Franquismo y la Dictadura.

.....
.....
.....

.....

.....

.....

.....

14. Del 1 al 10... teniendo en cuenta que 1 equivale a nada y 10 a mucho: Evalúa tu implicación sobre el Proyecto.

3. SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO...

- 1. ¿Cómo os habéis repartido las tareas?**

- 2. ¿Consideras que el trabajo ha sido equitativo entre todos los miembros del grupo?**

- 3. ¿Habéis tenido dificultad entre vosotros para poneros de acuerdo en el desarrollo y la labor del trabajo?**

- 4. ¿Hay algo que quieras comentar respecto al trabajo en grupo y que no hayas podido hacerlo en las preguntas anteriores?**

- 5. Si en alguna de las respuestas anteriores has puesto algo negativo, indica como crees que podríais mejorar esos aspectos.**

- 6. Del 1 al 10 evalúa el trabajo de tus compañeros. De cada uno y de forma individual.**

4. SOBRE EL TRABAJO EN SÍ

7. ¿Cómo de interesante te ha parecido?

- a. Las explicaciones de clase.**
- b. Los testimonios que hay en la página web**
- c. El trabajo del podcast.**
- d. El trabajo en general.**

8. Del 1 al 10...

- a. Crees que has aprendido mucho con este trabajo.**
- b. El enfoque sobre la represión franquista que se le ha dado te ha gustado.**
- c. El tiempo que se ha invertido en las explicaciones ha sido el adecuado**

5. EL TRABAJO REALIZADO POR EL PROFESOR...

1. El profesor ha explicado el trabajo suficientemente:

- SI
- NO
- NO, pero se entendía bien con la página web

2. El profesor ha dado el plazo suficiente para su realización.

- SI
- NO

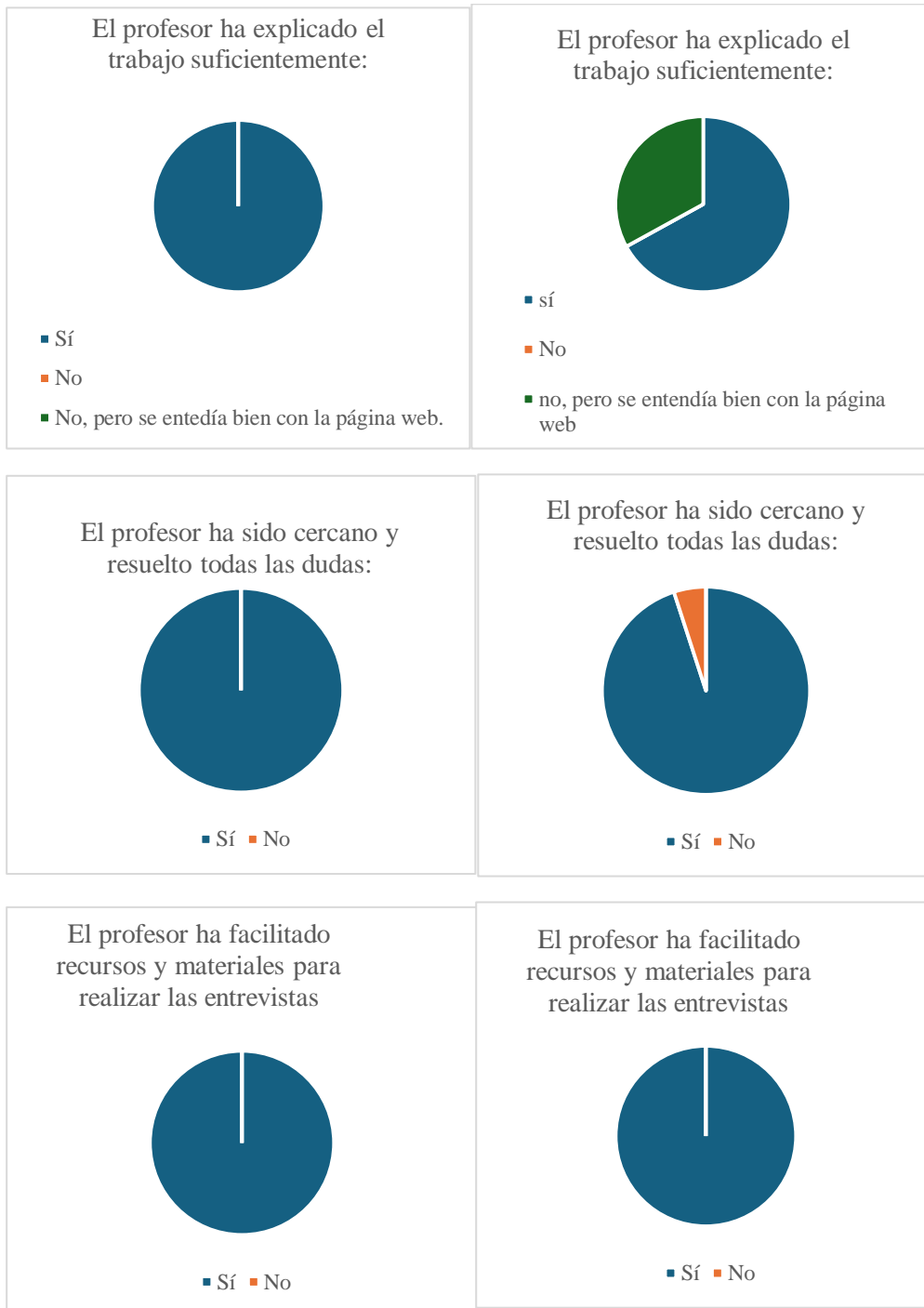
3. El profesor ha sido cercano y resuelto todas las dudas:

- SI
- NO

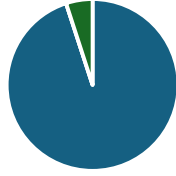
4. El profesor ha facilitado recursos y materiales para realizar las entrevistas

- SI
- NO
- NO, pero teníamos acceso a ellos a través de la página web.

Anexo VII. Resultados de la heteroevaluación al profesorado.



El profesor ha dedicado el tiempo suficiente a explicar los contenidos



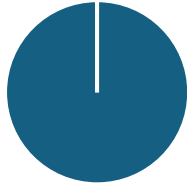
- sí
- No
- No, pero teníamos acceso a los contenidos a través de la página web

El profesor ha dedicado el tiempo suficiente a explicar los contenidos



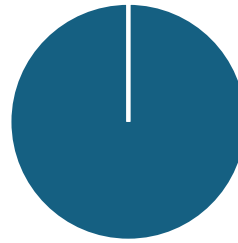
- sí
- No
- No, pero teníamos acceso a los contenidos a través de la página web

El profesor ha dado el plazo suficiente para su realización:



- Sí
- No

El profesor ha dado el plazo suficiente para su realización:



- Sí
- No



ANEXO III

Anexo de sostenibilización curricular

Titulación: Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
--

Apellidos y nombre alumno/a: Somovilla Peña M ^a Ángeles

Título del trabajo: Guerra y silencio en un aula de 4 ^o de ESO
--

Apellidos y nombre tutor/a: Obregón Labrador Rosa Ana
--



El desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster (TFM) está íntimamente relacionado con varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), destacando principalmente los ODS 16, 10, 4 y 5. A continuación pasamos a desarrollarlos en profundidad:

En primer lugar, el ODS 16, “paz, justicia e instituciones sólidas”, es el eje fundamental sobre el que se articula nuestro trabajo. Este objetivo aboga por promover la paz a través del buen gobierno, para evitar así el conflicto y la violencia. Este ODS también se centra en la estabilización y la permanencia de la democracia y el estado de derechos humanos, garantizando el acceso a la justicia para todas las personas, tanto nacional como internacionalmente. Con la Situación de Aprendizaje que se ha realizado en este TFM, es justamente eso lo que se ha buscado, inculcar valores democráticos utilizando el recurso de la empatía para garantizar una sociedad crítica ante las desigualdades, los gobiernos ilegítimos y las guerras. También se ha buscado el desarrollo de competencias que les ayude a desarrollar la capacidad de analizar los problemas actuales desde una perspectiva global; que adquieran las habilidades necesarias para comprender la relación entre los fenómenos históricos y sociales, que comprendan las causas y consecuencias de los conflictos del pasado reciente y su relación con el presente. Así, serán capaces de desarrollar valores necesarios para formar a una ciudadanía responsable y comprometida con la sostenibilidad y el desarrollo social.

Todo esto también está relacionado con el ODS 4, “educación de calidad” pues hemos propuesto una actividad innovadora a través de la SA donde el alumnado tiene que llevar a cabo diversas habilidades como la comprensión lectora y visual, el uso de las TICs a través de ordenadores, móviles e internet, fomentar el desarrollo personal a través tanto del trabajo individual como colectivo, etc. Con ello alentamos el desarrollo de habilidad como cooperatividad, la comunicación efectiva y la resolución de problemas. Por lo tanto, nuestro proyecto garantiza que los discentes adquieran los conocimientos a través de las distintas competencias desarrolladas en el currículum esenciales para su formación y participación en la sociedad actual.

El ODS 5 “igualdad de género” también ha sido tratado en este TFM, ya que los alumnos han podido comprobar y analizar de primera mano los diversos desafíos a los que las mujeres se han tenido que enfrentar tras la imposición de la Dictadura en



nuestro país, pues en el caso del bando republicano fueron doblemente victimizadas, por ser “rojas” y por ser mujeres. A ellas, la Historia les debe una mención y un trato especial por todo lo que han tenido que vivir, y así lo hemos reflejado en este proyecto; donde el alumnado ha tenido la capacidad para indagar sobre el pasado no solo de estas mujeres, sino también de sus familias; de tal manera que ahora son capaces de comprender desde un punto de vista más crítico las dificultades que han tenido para su desarrollo no solo en el ámbito social o laboral, sino también en lo personal y en el sentido identitario de su género.

Por último, el ODS 10, “reducción de las Desigualdades” está íntimamente relacionado con el trabajo que hemos realizado. Nuestro proyecto busca concienciar al alumnado sobre las desigualdades sociales históricas provocadas por los conflictos bélicos y sistemas dictatoriales. Este enfoque ayuda al alumnado a entender la importancia de políticas democráticas y tener una actitud más inclusiva y justa con el entorno que nos rodea para favorecer una sociedad más equitativa.

En resumen, nuestro TFM constituye una propuesta educativa integral que aborda críticamente y de manera interdisciplinar los distintos ODS aquí tratados. Todo ello, con la finalidad de contribuir a un desarrollo y una formación íntegra del alumnado, para que pueda enfrentarse a los desafíos sociales tanto del presente actual como del futuro próximo.