



UNIVERSIDAD
DE BURGOS

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

La simulación y el *role playing* como metodologías activas en el aula de Historia

“Corresponsales de guerra”: una propuesta didáctica para abordar la II Guerra Mundial

Trabajo Fin de Máster

Curso 2017-2018

ALUMNA: DE LA FUENTE AGUILERA, ANA

ESPECIALIDAD: CIENCIAS SOCIALES

DIRECTOR: GARCÍA ANDRÉS, JOAQUÍN

RESUMEN

A menudo los docentes, dentro del proceso habitual de enseñanza y aprendizaje de la Historia, tienen que lidiar con el desinterés, la desmotivación e incluso con el rechazo del alumnado hacia el estudio de esta materia. En este sentido, la simulación y el *role playing* se erigen como poderosas metodologías y/o estrategias didácticas que permiten recrear y reproducir parcialmente situaciones o fenómenos del pasado haciéndolos más atractivos y comprensibles. De modo que este trabajo recoge, por un lado, el marco teórico de estas metodologías activas, -su idiosincrasia, su trayectoria y los estudios sobre su aplicación en el ámbito educativo en general, y en la didáctica de la Historia en particular-, y, por otro lado, la propuesta didáctica “corresponsales de guerra” llevada a cabo con alumnos de 4º de ESO, -convertidos en reporteros de guerra por unos días-, para trabajar la Segunda Guerra Mundial y con la que se pretende analizar y reflexionar sobre la dimensión práctica de estas metodologías en la asignatura de Historia.

Palabras clave: simulación, *role playing*, metodología activa, motivación, didáctica de la Historia, Segunda Guerra Mundial

ABSTRACT

Teachers often, in the usual teaching and learning process of History, have to deal with the lack of interest, demotivation and even rejection of students towards learning this subject. In this sense, simulation and role playing are powerful methodologies and/or didactic strategies that allow partially recreate and reproduce situations or phenomena of the past, making them more attractive and understandable. So this work includes, on the one hand, the theoretical framework on these active methodologies, -their idiosyncrasy, their trajectory and the studies on their application in the educational field in general, and in the didactics of History in particular-, and, on the other hand, the didactic proposal “war correspondents” carried out with students of 4th ESO, -converted into war reporters for a few days-, to work the Second World War and which it’s intended to analyse and reflect on the practical dimension of these methodologies in the subject of History.

Key words: simulation, role playing, active methodology, motivation, didactics of History, Second World War

ÍNDICE

1. Introducción y pretensiones	1
2. Consideraciones teóricas. Estado de la cuestión	
2.1. Qué es la simulación y el <i>role playing</i>	4
2.1.1. Simulación y <i>role playing</i> : diferencias	8
2.1.2. Fases de la simulación	10
2.1.3. El papel del docente y el del discente	12
2.1.4. Ventajas y desventajas de estas metodologías	14
2.2. Aproximación historiográfica sobre su aplicación educativa	
2.2.1. Antecedentes: de la guerra al mundo empresarial y educativo	17
2.2.2. Revisión bibliográfica	18
2.2.3. Perspectivas actuales	20
2.3. La simulación y el <i>role playing</i> en la didáctica de la Historia	22
3. Propuesta didáctica: “corresponsales de guerra”	
3.1. Objetivos	
3.1.1. Objetivos generales de la etapa de ESO	28
3.1.2. Objetivos específicos de la actividad	30
3.2. Competencias clave implicadas	31
3.3. Contenidos	
3.3.1. Contenidos conceptuales	34
3.3.2. Contenidos procedimentales	35
3.3.3. Contenidos actitudinales	36
3.4. Metodología empleada	36
3.5. Actividades de enseñanza-aprendizaje	38
3.6. Experimentación, secuenciación y aplicación en el aula	41
3.7. Evaluación	
3.7.1. Criterios y estándares de aprendizaje	42
3.7.2. Instrumentos de evaluación	43
3.8. Valoración y resultados	44
4. Conclusiones	51
5. Bibliografía y <i>webgrafía</i>	54
6. Anexos	58

“Dime y lo olvido,
enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo”.

BENJAMIN FRANKLIN¹

1. INTRODUCCIÓN Y PRETENSIONES

Involucrar al alumnado en la construcción de su propio aprendizaje ha sido y sigue siendo un reto constante en la labor docente. A pesar que desde siempre han existido técnicas para conseguir motivar e implicar a los estudiantes lo cierto es que, en la realidad de los centros educativos de secundaria, resulta complicado abandonar los predominantes métodos tradicionales de clase magistral, donde los alumnos acceden a los conocimientos a partir de la recepción y retención de las explicaciones ofrecidas por el profesor, las cuales, en muchas ocasiones, se complementan con la lectura del libro de texto, y apostar por la renovación e innovación pedagógica que vienen de la mano de la utilización de metodologías activas, como la simulación y el *role playing*. Estrategias didácticas, alternativas y alentadoras, que responden a las actuales necesidades educativas.

En relación con lo anteriormente expuesto, el tema de este trabajo y la posterior propuesta didáctica nacen de la atenta observación y experiencia real vivida durante la realización de las prácticas del Máster de Formación de Profesorado de ESO y Bachillerato en el IES Cardenal López de Mendoza de Burgos, concretamente en el seno de una clase de 4º de ESO donde existía un gran desinterés hacia la asignatura de Historia y un sentimiento generalizado que no era otro que el de la desmotivación. Ante esta problemática surgió el interés por encontrar una solución efectiva y la justificación para este estudio sobre la simulación y el *role playing* como metodologías que permiten reconstruir el pasado, además de motivar e involucrar al alumnado en su aprendizaje.

Según Pilar Rivero, directora del Departamento de Didáctica de Ciencias Sociales de la Universidad de Zaragoza, “se aprende y se recuerda lo que te fascina o te apasiona” (2016, p. 1), de manera que, siguiendo esta máxima y tras contemplar que a un buen número de los alumnos pertenecientes a este grupo de 4º de ESO en un futuro les gustaría ser periodistas, he intentado que el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la Segunda Guerra Mundial, -Unidad Didáctica que les tocaba trabajar conmigo-, se realizase simulando que la clase era la redacción de un periódico, el *Mendoza Herald*, y ellos los corresponsales de guerra enviados a los principales lugares del conflicto, con una misión muy importante: relatar en forma de noticia los hechos más destacados de cada año.

¹ Esta frase también está atribuida, entre otros autores, a Confucio



Fig. 1. Portada del diario *Mendoza Herald* y el primer artículo elaborado por los alumnos

Por tanto, las dos pretensiones principales que han inspirado y guiado esta investigación teórico-práctica han sido las siguientes:

1. En primer lugar, conocer en profundidad las metodologías activas de simulación y *role playing*: cuáles son sus diferencias, sus ventajas y desventajas, qué implican para el profesor y el alumno, su recorrido histórico en educación, concretamente en la didáctica de la Historia, y qué se ha publicado sobre las mismas.
2. Y en segundo lugar, aunque con mayor importancia, comprobar, primero mediante el marco teórico y después a través de la realización de la propuesta didáctica para 4º de ESO titulada “corresponsales de guerra”, si estas técnicas educativas de simulación y el *role playing*:
 - Son válidas y útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.
 - Consiguen favorecer que el alumnado, con un papel eminentemente protagonista a lo largo de todo el proceso, participe de manera activa en la construcción de su propio aprendizaje, investigando sobre la realidad histórica y poniendo en práctica sus conocimientos, estrategias y dictámenes
 - Motivan y despiertan el interés del alumnado por su aprendizaje.

- Permiten la consecución de las competencias clave, en concreto la de aprender a aprender, la digital, la de comunicación lingüística y, por supuesto, la competencia social y cívica.
- Favorecen el desarrollo de habilidades y destrezas, entre ellas, y muy especialmente, la de la empatía histórica. Es decir, si logran que los estudiantes puedan alejarse de los prejuicios del presente y lleguen a comprender, sensibilizarle y reflexionar críticamente como si estuvieran en esas situaciones del pasado.

De modo que el presente Trabajo Final de Máster consta de dos apartados diferentes. Por un lado, recoge una dimensión más teórica acerca de qué es la simulación y el *role playing*, en la que se incluye una revisión bibliográfica e histórica sobre su origen y consolidación como estrategias educativas, concretamente en la enseñanza de Historia.

Por otro lado, y desde una dimensión práctica, se presenta una propuesta didáctica basada en el uso de estas metodologías y diseñada para trabajar la Unidad Didáctica de la Segunda Guerra Mundial en 4º de ESO empleando para ello recursos tradicionales, como las fuentes primarias, y más innovadores como una Wix. Gracias a que esta propuesta se ha podido llevar a cabo, los resultados y las conclusiones extraídos tras su realización son realistas y muy esclarecedores.



Fig. 2. Página principal de la Wix utilizada para la actividad "corresponsales de guerra"

Disponibile en: <https://anafuente9.wixsite.com/iigm> (Elaboración propia)

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Antes de exponer los elementos de la propuesta didáctica basada en la simulación y el *role playing*, conviene conocer en profundidad algunos aspectos teóricos acerca de estas metodologías activas. Lo primero de todo es saber qué significan ambas, sus características, sus diferencias, sus puntos fuertes y débiles, de dónde vienen, cómo se aplican en el ámbito de la educación, cuáles son los autores y estudios que han abordado esta cuestión y, muy primordialmente, averiguar cuál es el recorrido de la simulación y el *role playing* en la didáctica de la Historia.

2.1. QUÉ ES LA SIMULACIÓN Y EL *ROLE PLAYING*

Determinar qué es simulación y qué es *role playing* no supone una tarea fácil. A las múltiples definiciones adoptadas por los diferentes estudiosos del tema, se les debe añadir una gran complicación: la fusión de ambos conceptos, siendo bastante corriente encontrarse términos como “juegos de simulación”, “juegos de rol” o “simulación y juego”, a menudo empleados como sinónimos a pesar de que las simulaciones no siempre se llevan a cabo por medio del juego.

Para unos autores son unas metodologías didácticas, para otros unas técnicas, estrategias² o modelos pedagógicos. Sea como fuere, la acepción más difundida y generalizada es la que considera que “simular”, dentro del contexto educativo, significa reproducir o representar de manera simplificada, -destacando los aspectos más importantes y obviando la información irrelevante-, una situación, fenómeno o proceso de la vida real o hipotético que se pretende estudiar en el aula. En las simulaciones los participantes o alumnos son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje, quienes han de tomar decisiones para dar solución a determinados problemas que se les plantean o para experimentar una realidad concreta, con el objetivo de poder comprender mejor esa situación (Marrón, 1996, p. 48 y Quinquer, 2004, p. 17).

Se trata, por tanto, de una metodología donde los estudiantes aprenden mediante la experiencia, basada en situaciones reales o ficticias, y en la que pueden experimentar y afrontar diferentes escenarios guiados por el profesor que les asigna roles.

² Según F. Hernández la simulación es “una estrategia natural de aprendizaje” (2001, p. 23). Dolors Quinquer, más explícita, afirma que la estrategia es “el camino escogido para llegar a la meta propuesta que puede ser el aprendizaje de conceptos, procedimientos, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, la adquisición de valores, actitudes o hábitos” (2004, p. 1). En este caso la estrategia es la simulación y el *role playing* y la meta, conseguir la motivación y la participación de los alumnos en el aprendizaje de la Segunda Guerra Mundial

Otra de las definiciones más completas es la proporcionada por López (2011) quien sostiene que este método pedagógico sitúa al alumno en un contexto que imita o reproduce de manera artificial algún aspecto de la vida real y dentro de ese ambiente se establecen situaciones o problemáticas similares a las que tendría que enfrentarse en condiciones reales. En éste, el alumno participa de forma activa en la construcción de su propio saber, ya que es el protagonista del proceso educativo, y aprende acciones, habilidades y hábitos que después, con toda probabilidad, aplicará en la vida real. Por tanto, la simulación no sólo permite a los estudiantes adquirir conocimientos, investigar, interactuar y reflexionar sino que además, les acerca a la realidad laboral y profesional.

Uno de los autores clásicos sobre simulación en educación, John L. Taylor, considera que las actividades de simulación se caracterizan por “la capacidad para crear situaciones de enseñanza-aprendizaje que potencien la creatividad, el dinamismo y la multidisciplinariedad”, y que con ellas “se busca que el compromiso directo, desde la empatía, permita a los alumnos adquirir una mejor comprensión de los fenómenos o procesos espaciales y una mayor implicación en la toma de conciencia sobre su propia actitud” (1993, p. 33).

Cuando a la simulación se le une el juego tenemos los llamados “juegos de simulación”,³ -muchas veces mezclados o poco diferenciados-, y que para María Jesús Marrón son una técnica didáctica muy completa ya que “confluyen las cualidades de la simulación y la riqueza y el atractivo de la actividad lúdica”, a lo que añade que “en todas las edades el juego se acomete por puro placer y engendra una actitud cordial y un carácter motivador hacia el aprendizaje” (1996, p. 46).

Mientras que para Amparo Fernández la simulación y el juego “dan a los estudiantes un marco donde, por medio de una experiencia viva, poder aprender de manera interactiva, afrontar situaciones similares a las de la vida real” y, muy especialmente, “expresar sus sentimientos respecto al aprendizaje” (2006, p. 60). Igualmente, Xavier Carrera (2006) considera que el juego hace posible intercambiar opiniones, confrontar ideas, tomar decisiones o, simplemente, vivenciar una determinada realidad. Atendiendo a esta última apreciación, con los juegos de simulación se pueden trabajar los tres campos de aprendizaje: el conceptual, el procedimental y el actitudinal.

³ F. Hernández (2001) advierte que a menudo la simulación viene contextualizada por la estrategia y el juego, factor éste último importante aunque no siempre determinante

Joaquín Prats (2011), de la Universidad de Barcelona, mantiene por su parte que los juegos de simulación son también un método por descubrimiento dado que el alumno debe seguir las directrices marcadas por el profesor para descubrir las explicaciones, dinámicas, causas, etc. de los hechos tratados.

No obstante, el hecho de estar sustentado en la experiencia ha llevado a algunos autores, como María Ángeles Andreu, perteneciente al equipo GIMA⁴ de la Universidad Politécnica de Valencia, a considerar la simulación un “aprendizaje experiencial” (*experiential learning*) que surge de la reflexión sobre la experiencia vivida por uno mismo (2008, p. 95). Idea compartida por Marta Ortiz de Urbina, Sonia Medina y Carmen de la Calle quienes afirman que los alumnos, a través de experiencias concretas, aprenden y comparten conocimientos, información y conductas para su aplicación práctica, y crean nuevas ideas desde el espíritu crítico, lo que les permite desarrollar habilidades fundamentales como la comunicación oral, la investigación, el análisis y el trabajo cooperativo (2010, p. 282).

De lo que no dudan ninguno de estos autores es que el elemento fundamental de la simulación es el “aprender haciendo” (*learning by doing*), pues incluye conocimientos y destrezas que se adquieren por medio de tareas, juegos y situaciones vividas fuera y dentro del aula. “La simulación es una técnica que propicia un aprendizaje activo y experiencial”, indica Andreu (2008, p. 95) y que además articula la teoría con la práctica.

Amparo García-Carbonell y Francesc Watts también sostienen que la “posibilidad de vivir una experiencia sin riesgos en una situación bajo un escenario real o simulado nutre un enfoque docente basado en aprender haciendo” (2007, p. 13).

Asimismo, a esta metodología, además del juego, también se le pueden incorporar elementos tecnológicos. En la era de las Tecnologías de la Información, la Comunicación y el Aprendizaje (TICA) se busca que los estudiantes recuperen la satisfacción y la motivación por el aprendizaje utilizando para ello soportes virtuales que les sean atractivos y les abran nuevas opciones de estudio como pueden ser páginas webs, Wix, Webquest o gafas 3D.

⁴ El Grupo de Innovación en Metodologías Activas (GIMA), de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV), publica su propia revista, *Metodologías Activas*, donde recoge un excelente compendio sobre estas herramientas didácticas así como algunas orientaciones y experiencias concretas acerca de su aplicación en diferentes asignaturas. También tiene su propia web (<http://www.upv.es/nume/>), pero está bastante desfasada

En opinión de Carrera (2006), cuando la simulación se apoya en la tecnología esta metodología lleva implícita seis componentes, que tal y como se puede comprobar a continuación, también sirven para la concepción y descripción general de la simulación:

COMPONENTES DE LA SIMULACIÓN TECNOLÓGICA	
1. Tecnológico	Las simulaciones parten de un hecho o simulación donde la tecnología tiene un protagonismo relevante.
2. Interdisciplinar	La temática de las simulaciones exige aproximarse a la problemática considerando otros factores que están directamente implicados (económicos, políticos, históricos, éticos, entre otros).
3. Cognitivo	El acceso al conocimiento se da por construcción y no por transmisión. El alumno actúa estratégicamente según las indicaciones recibidas. El análisis de la situación, la búsqueda de argumentos, la planificación de la actuación, determinan el acceso a los conocimientos que acaba realizando cada alumno.
4. Actitudinal	Requiere una elevada implicación personal de los alumnos que representan algún personaje, hasta el punto que acaba determinando los resultados del juego de simulación. Existe una predisposición favorable del alumno y su participación es activa, autónoma, responsable y respetuosa antes, durante y después del juego.
5. Emocional	La adopción del papel asignado por parte del alumno conlleva una fuerte implicación personal que suele manifestarse de forma clara durante el juego. La vivencia emotiva del personaje pone de manifiesto la comprensión empática que el alumno hace del perfil asignado.
6. Lúdico	La seriedad y el rigor con que debe desarrollarse en el aula cualquier juego de simulación no pueden ignorar la vertiente lúdica. Divertirse mientras se juega es determinante para que el resto de componentes citados sean factores favorecedores del acceso al conocimiento.

Tabla 1. Las seis características de la “simulación tecnológica” (Carrera, 2006, p. 7-8)

Como se puede apreciar, la simulación es un gran “cajón de sastre” en el que se incluyen aportaciones de la teoría del juego, de la toma de decisiones, del *role playing* o del aprendizaje por descubrimiento, entre otros. Porque como bien opina Francesc Hernández “simular, jugar e investigar no son cosas diferentes” (2001, p. 24).

Por último, teniendo en cuenta todos estos aspectos citados, hay que considerar que la importancia y las virtualidades de la simulación y el *role playing*, desde la perspectiva educativa, residen en:

1. Permitir reproducir situaciones reales o hipotéticas, -pero siempre verosímiles-, cuando por problemas de tiempo, seguridad o recursos es inviable realizar la actividad en su medio natural, con sus verdaderos componentes, y facilitar el análisis de los procesos originales en aquellos casos en que resulta caro, difícil o imposible investigar los objetos o situaciones reales (López, 2011, p. 6), como bien pueden ser los sucesos históricos.
2. El gran cambio que supone respecto a la clase tradicional, ya que los estudiantes se convierten en verdaderos artífices de las tareas propuestas y adquieren el aprendizaje a través de las decisiones que toman, con conocimientos que pueden serles de utilidad en el campo profesional pero sin correr riesgos. Se potencia el aprendizaje basado en el *saber* y en el *saber hacer* (García-Carbonell et al., 2001).
3. La realidad de la práctica comunicativa en la que los estudiantes se ven envueltos y el análisis de la situación a la que han de hacer frente implicando la toma de decisiones (Andreu *et al.*, 2005).
4. Hacer partícipes a los alumnos de una vivencia que les permita desarrollar hábitos, destrezas o esquemas mentales que influyan en su conducta. En este sentido, la simulación es una fuente de estímulos sensoriales y cognitivos en los que pueden poner en juego sus ideas (Cataldi, Lage y Dominighini, 2013, p. 9-12).
5. Y, en definitiva, poder ofrecer a los alumnos una experiencia de aprendizaje activa, motivadora, diferente y memorable.

2.1.1. Simulación y *role playing*: diferencias

En el apartado anterior posiblemente se haya echado de menos una descripción clara y concisa acerca del *role playing*, metodología que también contempla este trabajo. Esto se debe, en primer lugar, a que muchos de los estudios en este tema suelen imbricar ambos conceptos y, en segundo lugar, a que las definiciones sobre *role playing* en educación no son tan abundantes. Situación que se agrava aún más al no haber ni si quiera consenso sobre cómo denominarlo: algunos se refieren a éste como “representación”, “escenificación” o “dramatización”, mientras que otros lo mencionan como “juego de rol” o “juego de papeles”.

Una de las definiciones más recientes es la ofrecida por Caurín Alonso (1999), quien justamente no habla de *role playing* sino de “juego de rol en educación”, y lo define como una “dramatización que se vertebra en torno a una situación concreta y utiliza la asignación de diversos papeles a los alumnos, los cuales deberán defender con argumentos una opinión frente a un problema”. En este sentido Andreu, Miguel García y Miguel Mollar (2005) aclaran que en el momento en que los estudiantes actúan, la metodología deja de ser simulación para convertirse en *role playing*.

Aunque si bien es cierto que simulación y *role playing* tienen muchos elementos en común, los estudios más actuales llevados a cabo por Andreu *et al.* (2005) y Labrador y Andreu (2008) establecen una serie de diferencias entre ambas herramientas pedagógicas, recogidas en el siguiente cuadro comparativo:

SIMULACIÓN	ROLE PLAYING
<p>1. Los alumnos son ellos mismos, no actores Los estudiantes no son actores y no dejan de ser ellos mismos. Éstos actúan de manera personal y toman las decisiones que consideran adecuadas, tal y como lo harían en la vida real, en base a sus conocimientos, experiencias y criterios (Andreu <i>et al.</i> 2005, p. 34).</p> <p>2. Los alumnos necesitan mucha información Los alumnos adquieren obligaciones y responsabilidades, y deben contar con suficiente información sobre el tema que van a trabajar.</p> <p>3. Tiene un final abierto Al reproducir una situación real, sus actividades acostumbran a tener un final abierto, -decidido o negociado por los alumnos-, con múltiples respuestas posibles hacia los problemas o situaciones planteados y donde, por tanto, no existe una respuesta más correcta que otra (Labrador y Andreu, 2008, p. 96).</p>	<p>1. Los alumnos asumen un rol o papel A los alumnos se les asigna un rol, papel o identidad diferente a la suya (una profesión, función, etc.), que deben asumir o desempeñar. Es decir, los alumnos se ponen en el lugar de otro para enfrentarse a situaciones reales o hipotéticas (Labrador y Andreu, 2008, p. 100).</p> <p>2. Los alumnos poseen una información dirigida Por tanto, en los juegos de rol, el énfasis está en jugar, en interpretar un papel o imitar un comportamiento durante un determinado periodo de tiempo, generalmente con una información dirigida.</p> <p>3. Tiene un final cerrado A pesar de que los alumnos aportan su propio estilo, e incluso producción e interpretación, en el <i>role playing</i> la interpretación de los papeles se hace en base a un guión y una serie de reglas de juego a seguir, las cuales condicionan que su final sea cerrado (Andreu <i>et al.</i> 2005, p. 34).</p>

Tabla 2. Principales diferencias entre simulación y *role playing* (Elaboración propia)

¿Es posible combinar ambas metodologías? Está claro que sí. Es más, autores como Andreu, García y Mollar (2005) consideran que juntas tienen un gran poder como experiencia de una realidad, puesto que empuja a los alumnos analizar la situación a la que se enfrentan y sobre ella reflexionar y tomar decisiones.

En el caso de la didáctica de la Historia resulta muy difícil situar a los alumnos en una situación real, de ahí la decisión de recurrir a una segunda metodología activa, como es el *role playing* que permite a los discentes adquirir un papel determinado, en el caso de esta propuesta, el de corresponsales de guerra. Salvo por este aspecto, el resto de los elementos de la propuesta didáctica son propios de la simulación.

2.1.2. Fases de la simulación



Fig. 3. Etapas que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje por simulación

A la hora de llevar a la práctica esta metodología, Mará Ángeles Andreu (2008, p. 98) y Amparo García-Carbonell (2015, p. 21) estiman necesario que toda técnica de simulación debe constar y pasar por tres etapas fundamentales:

1ª) Fase de información o *briefing*

- El profesor presenta al alumnado la dinámica de simulación y sus reglas. Éste debe proporcionarles toda la información necesaria sobre la situación o hecho que se va a recrear (el escenario, sus componentes, las herramientas a emplear, los roles asignados, las pautas, el protocolo de actuación, etc.) y realizar actividades previas (explicaciones, clase magistral, visionado de vídeos, etc.) para que los estudiantes adquieran los conocimientos precisos para poder desenvolverse en la simulación.
- Se fijan y definen claramente los objetivos a conseguir.
- Se organizan los grupos de trabajo y se asignan los papeles a desempeñar por parte de cada miembro, las responsabilidades y las tareas.

2ª) Fase de simulación

- Es la parte central de la metodología, donde el alumno experimenta y se enfrenta a la situación simulada.
- Con anterioridad a la simulación propiamente dicha, pero dentro de esta misma fase, el profesor debe comprobar primero que todos sus estudiantes conocen perfectamente qué van a hacer, cuáles son las reglas y objetivos, y con qué instrumentos cuentan para trabajar la situación planteada.

- En este punto, el docente además supervisa y ayuda a que se genere en el aula un clima óptimo para el desarrollo de la simulación, pero lo hace como mero testigo ya que el protagonismo lo tienen los alumnos.

3ª) Fase de evaluación o *debriefing*

- Una vez realizada la simulación es el turno de evaluar, analizar y reflexionar sobre los resultados obtenidos en dicha experiencia para conocer los aspectos positivos, y mantenerlos, e identificar los aspectos negativos, y mejorarlos.
- La tarea de evaluación recae tanto en la figura del profesor como en la del discente. El primero evalúa y califica el trabajo realizado por este en la simulación, -teniendo en cuenta diferentes elementos como la capacidad de búsqueda e interpretación de la información, el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades, actitudes, etc., y extrayendo las correspondientes conclusiones-.

Mientras que el alumno, además de comentar lo sucedido y valorar su experiencia, se plantea qué ha supuesto esta simulación en su aprendizaje y reflexiona sobre aquello que ha experimentado, muchas veces bajo la pregunta “clave” de la simulación: “¿Qué pasaría si... hubiese apostado por unas decisiones o soluciones y no otras?”.

Porque, en definitiva, de lo que se trata en todas estas fases es que el alumno aprenda y reflexione sobre lo realizado y vivido mediante simulación.

- Las herramientas para llevar a cabo esta evaluación pueden ser varias, Andreu (2008) señala las plantillas de auto-evaluación en las que cada miembro del grupo evalúa el trabajo del equipo, los portafolios individuales y, para la reflexión y análisis de la última fase, recomienda la realización de preguntas tales como: ¿qué has aprendido de la tarea?, ¿cómo has trabajado en grupo?, ¿cómo te sentiste durante el proceso? Cuestiones que permiten comprobar si los alumnos han comprendido la actividad y si ésta es útil desde el punto de vista pedagógico.

2.1.3. El papel del docente y el del discente

En todo momento se está hablando de la simulación y el *role playing* como estrategias didácticas, de modo que, dentro de éstas, es oportuno precisar cuál es el papel que tiene asignado el profesor y cuál es el del alumno.

1) Rol del profesor

Su papel es fundamental, -muy diferente al que tiene en las metodologías tradiciones-, con múltiples tareas que requieren de un gran esfuerzo. Entre sus principales cometidos están:

- Diseñar o proponer las experiencias, situaciones o actividades didácticas factibles de simular o dinámicas de *role playing*. Para ello puede recurrir a los juegos existentes en el mercado o crear sus propias actividades de simulación y sus propios casos de *role playing* en función de los objetivos marcados en el curso o Unidad Didáctica, y de las capacidades y necesidades que tengan los alumnos (Hernández, 2001, p. 25).
- Planificar el empleo de estas metodologías en el aula y adaptarlas a la realidad académica de la clase. Unido a esto, organizar el espacio para favorecer el contacto entre los alumnos y entre éstos y el profesor, preparar o elaborar los materiales con los que trabajarán los alumnos y comprobar que el aula esté equipada con los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad (ordenadores para todos, proyector, buena conexión a internet, acceso a fuentes bibliográficas) o, a falta de éstos, buscar un plan alternativo (Andreu, 2008, p. 97).
- Explicar a los alumnos la actividad o el juego de simulación con el que van a trabajar y darles las instrucciones necesarias sobre la misma (objetivos, normas de funcionamiento, contenidos a trabajar, material, dinámicas, criterios e instrumentos con los que será evaluada, etc.).
- Formar los equipos de trabajo y otorgar los roles a cada miembro. Marrón (1996, p. 53) aconseja que el profesor no debe manipular o intervenir en la formación de los grupos, y sí dejar que sean los alumnos los que se organicen de forma natural y espontánea. Según Andreu (2008, p. 97) lo ideal es que los grupos estén constituidos entre cuatro y seis alumnos, aunque todo depende de las dimensiones de la clase.

- Antes de poner en práctica la actividad de simulación o *role playing* tiene un papel de “guía u monitor” ya que planifica y orienta por dónde debe ir la actividad, pero también de “estimulador”. El profesor, según Tomás Biosca (1997, p. 53), tiene que ser dinámico y activo para poder motivar y alentar al alumno a desarrollar su papel, evitar posibles reticencias y conseguir que participe en la actividad de aprendizaje.
- Durante el desarrollo de la simulación también hace de “guía y coordinador”. Aunque deje a los alumnos total libertad para actuar, es su deber resolver dudas a los estudiantes, ayudarles a sortear obstáculos, gestionar el aula, -estimulando el intercambio de ideas y el trabajo en equipo-, y controlar el tiempo invertido en cada fase de la simulación (Quinquer, 2004, p. 21). Como sostiene Fernández el profesor guía al estudiante pero “no induce en su proceso de producción”, pues debe dejar que éste sea descubierto por el alumno “esa será su producción” (2006, p. 55), si bien, según Quinquer “debe garantizar que el alumno consiga los objetivos básicos del aprendizaje” (2004, p. 22).
- Al finalizar, evalúa el proceso y el resultado final del trabajo. También es el momento en que debe reflexionar sobre si ha habido o no discrepancias en la toma de decisiones, cómo han funcionado los grupos, la adecuación y el interés por la actividad de simulación, etc. (Marrón, 1996, p. 55).

2) Rol del alumno

Como se viene diciendo a lo largo de todo el trabajo, el alumno es el verdadero protagonista, pues tiene un papel activo y participativo. Quienes mejor han definido sus funciones son Andreu (2008, p. 97) y Cataldi *et al.* (2013, p. 10):

- En primer lugar debe adoptar e interiorizar el rol asignado.
- Conocer bien los objetivos y la metodología de la actividad de simulación y/o *role playing* que va a experimentar.
- Ser el dueño de su aprendizaje, tarea nada sencilla porque para ello tendrá que estar muy activo durante toda la experiencia y tomar las decisiones que considere más adecuadas de acuerdo a sus conocimientos, criterios u opiniones. Además, con la simulación, el alumno es más autónomo.
- Desarrollar su espíritu crítico, ser reflexivo y trabajar libremente. Pero también, aprender de los demás y de los resultados obtenidos.

2.1.4. Ventajas y desventajas de estas metodologías

Antes de finalizar con la definición de simulación y *role playing* un último apunte importante es conocer cuáles son sus ventajas y cuáles sus inconvenientes. La aplicación de este tipo de metodologías activas en los contextos didácticos tiene, como otros modelos de enseñanza, sus pros y sus contras.

Los últimos estudios elaborados por Hierro (1995), Marrón (1996), Biosca (1997), Rising (1999), Fernández (2006), Andreu y Labrador (2008), López (2011) y Angelini y García-Carbonell (2014) apuntan que la simulación y los juegos de rol son una poderosa herramienta educativa y como tal, aportan una serie de beneficios en el terreno educativo. Aunque por muy bien que se plantee, la simulación y el *rol playing* también presentan inconvenientes que han de ser tenidos en cuenta. En el posterior cuadro se recogen los aspectos positivos y negativos observados por todos estos autores.

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<p>1. Facilitan y dan sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) con carácter interdisciplinar</p> <p>Y lo hacen mediante el análisis y la representación simplificada de situaciones y/o problemas reales o ficticios, pero basados en la vida real.</p> <p>Para López (2011) además de acelerar el proceso de aprendizaje, también eleva su calidad, pues el conocimiento es más global, rico y profundo lo que a su vez favorece un aprendizaje integral. Fernández considera que estos métodos, al llevar implícitos la participación y compromiso del alumno “son más formativos, facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos y generan aprendizajes más profundos y duraderos” (2006, p. 42). “Lo que se aprende de forma agradable y divertida se aprende mejor y se retiene durante más tiempo”, sostiene Marrón (1996, p. 53).</p> <p>Son recursos polivalentes que permiten la E-A de cualquier disciplina académica. Lo que Martín (1983, p. 71) denomina “interdisciplinariedad”, dado que, al presentar un conocimiento interconectado, ayudan a acabar con las barreras entre distintas materias.</p> <p>2. El alumno adquiere, de manera autónoma y sin riesgos, conocimientos con utilidad profesional</p> <p>En este entorno de simulación, el alumno puede aprender de la experiencia y las equivocaciones de manera segura, sin estigmatizar el error, ni temer por los riesgos o las consecuencias reales (Marrón, 1996, p. 52) Además se conecta el ámbito académico con el mundo real y profesional.</p>	<p>1. No todas las situaciones se pueden simular</p> <p>Hay experiencias, hechos o aspectos de la realidad en los que no es posible aplicar estrategias de simulación. En sintonía con esto, López sostiene que la simulación imita, pero nunca llega a reproducir exactamente la realidad (2011, p. 11). No sirve para todos los problemas.</p> <p>2. Tampoco todo es juego</p> <p>De igual modo, no todo puede quedar circunscrito a la función lúdica, ya que llevaría a la actividad a perder sus cualidades didácticas. Biosca opina que “si lo que se pretende aplicando los juegos de simulación es tener entretenidos a los alumnos, el resultado será negativo” (1997, p. 53). El objetivo de la simulación y el <i>rol playing</i> no es “entretener” al alumno, sino motivarle a que construya su propio aprendizaje, un aprendizaje autónomo y significativo.</p> <p>3. Limitación de recursos docentes</p> <p>Las actividades de simulación y <i>role playing</i> suelen estar limitadas por las características de los centros de secundaria, los recursos docentes y las normas con las que cuentan muchos de los institutos (condiciones físicas, espacios, aulas, materiales, dispositivos informáticos, etc.). Para Ignasi Hierro las simulaciones también “implican un cambio de mentalidad en la gestión tradicional del aula” (1995, p. 74).</p>

3. Fomentan la adquisición de competencias y habilidades interpersonales o transversales.

Entre ellas, la competencia profesional.

4. Estimulan la motivación, la curiosidad, el pensamiento crítico y otras múltiples habilidades

Según Marrón (1996) la motivación es una cualidad intrínseca de los juegos de simulación que predispone favorablemente al alumno para interesarse por ellos y su tema de estudio.

Ambas permiten desarrollar diferentes habilidades, destrezas y actitudes: la creatividad, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la curiosidad intelectual, el trabajo en equipo, la sociabilidad, el espíritu de cooperación, la interculturalidad y la comunicación oral y escrita, entre otras (Andreu, 2008, p. 96).

5. Mezclan trabajo individual y colectivo

El hecho de que cada alumno deba realizar sus propias aportaciones, en pos de un beneficio colectivo, y compartir esa experiencia con sus compañeros de clase deriva en la creación de dinámicas de grupo, la interacción social y la cooperación entre iguales (Fernández, 2006, p. 50).

6. Promueven que sean los alumnos los protagonistas y fomentan su aprendizaje activo

Al ser experiencias de enseñanza-aprendizaje agradables, tanto para alumnos como profesores, a menudo novedosas para ambos, con un componente lúdico que motiva e ilusiona a los alumnos y les lleva a participar e implicarse en el aprendizaje. Se consigue el aprendizaje activo.

Así lo afirma Biosca: “la forma lúdica en la que se presentan las propuestas de simulación motiva y despierta el interés entre los alumnos que, aunque jugando, practican -solos o en grupo- lo que previamente han trabajado en clase” (1997, p. 53). Además, esto es posible porque como sostiene Quinquer (2004, p. 20) el clima en el aula suele ser participativo y dinámico. A través de éstos, el profesor puede estimular el interés por los temas que se han de abordar en el curso, especialmente, aquellos contenidos que resulten difíciles de asimilar.

Sin olvidar que los alumnos son los auténticos protagonistas del aprendizaje, de modo que también se modifica la clásica relación profesor-alumno. Los estudiantes construyen su propio conocimiento en lugar de recibirlo ya elaborado, desapareciendo la polarización alumno-profesor e incrementándose la interacción entre profesor y alumnos, y de éstos entre sí mediante la cooperación (Marrón, 1996, p. 53).

4. Requieren un buen diseño y mucho tiempo

Además de una optimización del tiempo disponible, una buena organización de los grupos de trabajo, una coherencia global de la actividad, una correcta gestión del aula y una gran implicación por parte del profesor y del alumno.

En estos aspectos Fernández considera que si no se fijan claramente los objetivos, al alumno se le puede “llevar a la desorientación y desarrollar una actividad negativa” (2006, p. 54). También es posible que al intentar reflejar todos los aspectos del tema, la simulación resulte excesivamente compleja e ineficaz. Y respecto al tiempo, Hierro es claro: “suponen un elevado coste de preparación para el profesorado y de un tiempo que, normalmente no se ajusta al horario escolar” (1995, p. 74).

El alumno, por su parte, necesita muchos datos de entrada confiables para poder experimentar dicha simulación. El proceso de adquisición de estos conocimientos también le puede llevar tiempo (Cataldi *et al.*, 2013, p. 8).

5. Peligro de llevar su papel al extremo

El profesor debe procurar que los alumnos no se encierren demasiado en su interpretar su papel, sino que tengan una mente más abierta que les permita desarrollar un pensamiento crítico.

6. Desarrollan la competitividad y rivalidad

La existencia de competitividad y rivalidad entre estudiantes es criticada por algunos docentes como algo negativo y, por tanto, rechazan estas técnicas como recursos didácticos. Mientras que para otros esa competencia y rivalidad es vista positivamente como una tendencia a la superación individual o grupal e incluso, esa competencia, puede convertirse en colaboración mutua ya que no tienen por qué rivalizar entre sí.

7. Problemas de dispersión y frustración

Dado que en estas metodologías se acostumbra a trabajar en equipo es fácil que dentro del proceso de enseñanza surjan problemas de dispersión entre los alumnos o algunos conflictos internos.

Asimismo, si la actividad planteada es muy compleja, poco factible y a los alumnos les cuesta desarrollarla, hasta el punto en que se ven obligados a abandonarla, puede acarrear un efecto rebote y, en vez de motivarles, les puede llegar a producir frustración.

<p>7. Favorecen la autonomía, el aprendizaje significativo y el aprendizaje por descubrimiento</p> <p>Los alumnos dan valor a aquello que van descubriendo a través de sus propias experiencias e interpretaciones. Se favorece el aprendizaje autónomo y continuo de los alumnos y la integración de los conocimientos. (Fernández, 2006, p. 50-52) Un conocimiento que es significativo puesto que se instala sobre contenidos y habilidades que el alumno ya poseía (Marrón, 1996).</p> <p>8. Desarrollan la empatía y otros valores</p> <p>Con la simulación los alumnos llegan al conocimiento de manera experiencial, mientras que el <i>role playing</i> es ideal para concienciar y fomentar la empatía. No sólo aprenden <i>a hacer</i> (poner en práctica los contenidos) sino también <i>a ser</i>. Consiguen asumir una serie de conductas, actitudes y valores, entre otros: la empatía, la tolerancia, el respeto (Biosca, 1997, p. 52).</p> <p>En el caso de la didáctica de la Historia, el alumno, al tener que actuar “como si” fuera un determinado personaje, le permite apreciar puntos de vista diferentes a los suyos y le facilita la capacidad de ponerse en el lugar de los demás: desarrolla la empatía (Martín, 1983, p. 90).</p> <p>9. Los alumnos comprenden realidades pasadas, presentes o futuras, incluso las más complejas</p> <p>En la enseñanza de Historia, estos métodos ayudan a plantear diversos fenómenos históricos y sociales con una dimensión comprensible (Hernández, 2001, p. 35)</p> <p>10. Vincular la teoría y la práctica</p> <p>El profesor puede integrar el contenido teórico con la práctica, incluida la práctica profesional, y desarrollar un aprendizaje más práctico y no tan teórico.</p>	<p>8. Evaluación compleja</p> <p>Se necesita un sistema de evaluación adecuado, ya que se tiene que evaluar la actitud del alumno, su colaboración, implicación, habilidades, además de los contenidos adquiridos mediante simulación y <i>role playing</i>.</p> <p>9. No son metodologías “exclusivas”</p> <p>Para Fernández no existe un método “ideal” que sea la panacea para la práctica educativa, ni ninguno es mejor que otro, sino que “cada método es bueno para determinadas situaciones de enseñanza-aprendizaje”. Además, considera que “el uso exclusivo de un único método es incompatible con el logro de la diversidad de metas y objetivos que profesores y alumnos buscan alcanzar” (2006, p. 41).</p> <p>Esta idea también es planteada por Biosca (1997) y López (2011), quienes consideran que las prácticas o juegos de simulación no deben de ser las únicas herramientas o métodos que utilice el profesor para evaluar el desarrollo de las habilidades o el rendimiento de los estudiantes. De nuevo se habla de la necesidad de combinar diferentes metodologías didácticas porque: “no es bueno aburrir al alumnado abusando de los ejercicios de simulación” (Biosca, 1997, p. 52).</p>
--	---

Tabla 3. Pros y contras de la simulación y el *role playing* como recursos didácticos (Elaboración propia)

2.2. APROXIMACIÓN HISTORIOGRÁFICA SOBRE SU APLICACIÓN EDUCATIVA

Según Labrador y Andreu (2008) las metodologías activas no son un concepto nuevo, autores de siglos pasados como Pestalozzi, Herbart o Dewey y organismos como la Institución Libre de Enseñanza del siglo XIX ya utilizaban esta denominación.

En el siglo XVIII Pestalozzi, seguidor de las doctrinas de Rousseau, defendió la formación integral y el aprendizaje a través de la práctica y la observación. A finales del siglo XIX y principios del XX se produjo un movimiento de renovación pedagógica la: *Educación nueva*, deseoso de introducir nuevos estilos de enseñanza donde al alumno se le convirtiese en el centro del proceso educativo, se rechazase y desterrase el aprendizaje memorístico y se fomentase el espíritu crítico (Labrador y Andreu, 2008, p. 5).

2.2.1. Antecedentes: de la guerra al mundo empresarial y educativo

Los orígenes de la simulación no hay que buscarlos en el ámbito educativo sino en el terreno militar. El estudio realizado por Jones (1995) apunta que fue el ejército prusiano quien a principios del siglo XIX utilizó por primera vez la simulación, de manera programada, para evaluar el comportamiento y la conducta de los oficiales de la marina ante determinadas situaciones bélicas reales. ¿Por qué este cambio de estrategia? Amparo García-Carbonell y Francesc Watts lo resumen muy bien:

“Los prusianos no se sentían satisfechos de cómo se estaba llevando a cabo el reclutamiento de sus oficiales, se dieron cuenta de que las pruebas escritas que utilizaban no eran suficientes porque carecían de fiabilidad; de este modo decidieron utilizar la simulación para detectar reacciones de comportamiento de los candidatos. En vez de preguntar cómo actuarían en una situación determinada, la idea era colocar al individuo en dicha situación y observar qué ocurría”. (García-Carbonell y Watts, 2007, p. 70)

Una técnica experimental que después, en el siglo XX, se extendió y también pusieron en marcha el ejército británico, para el entrenamiento y formación de sus militares,⁵ y el americano para conseguir reclutar y entrenar espías durante la Segunda Guerra Mundial. (Andreu, García y Mollar, 2005, p. 36). De manera que la guerra, como mantiene Hierro (1995, p. 73) “es la madre de todas las simulaciones”.

Acabada la Segunda Guerra Mundial, la práctica de simulación se trasladó al mundo empresarial y de negocios de la mano de los oficiales militares quienes, tras su regreso a sus originales puestos directivos, introdujeron los juegos de simulación, -con los que ellos se habían instruido en las décadas de 1930 y 1940-, como estrategias de formación (García-Carbonell *et. al.*, 2001, p. 487).⁶

A finales de la década de 1940 la simulación dio el salto a la docencia como metodología de formación con la teoría del aprendizaje basado en la experiencia, un enfoque que ya fue postulado por el pedagogo norteamericano John Dewey (1938) quien sostenía que la educación “no es un asunto de narrar y escuchar, sino un proceso activo de construcción, tan aceptado en la teoría como violado en la práctica”. (López, 2011, p. 14). Lo cierto es que esta estrategia de enseñanza basada en la experiencia y las actitudes

⁵ “Las Fuerzas Aéreas Británicas, para entrenar a sus pilotos durante la IIGM, usaron un dispositivo llamado *Entrenador Artificial Unido*, un simulador que les permitía experimentar un situación real de vuelo, el cual es considerado como el primer instrumento de simulación” (García-Carbonell y Watts, 2007, p. 71)

⁶ En EEUU la *American Management Association* creó en 1956 el primer juego de simulación de empresa -el *Top Manager Decision Simulation* o *Juego de la oficina*- utilizado y difundido por las escuelas de ciencias económicas y empresariales de todo el mundo (García-Carbonell y Watts, 2007, p. 73).

estaba cada vez más presente en el mundo anglosajón desde donde se fue abriendo camino a otros países (Angelini y García-Carbonell, 2015, p. 17). Sin embargo, como bien sostiene Hierro (1995), habría que esperar hasta las década de 1950 y 1970 para que los juegos de simulación se consolidasen y empezasen a ser empleados, de forma más amplia y con un uso multidisciplinar, en el estudio de diferentes campos de la enseñanza, sobre todo en Economía, Ingeniería, Arqueología, Sociología, Medicina o aviación, entre otros.

Estas prácticas se aplicaron primero en las escuelas anglosajonas, donde actualmente la simulación sigue siendo un recurso didáctico muy habitual, y mucho después, y de forma más tímida, en nuestro país. Aquí estas tendencias comenzaron a implantarse a finales de los años 70, a través de pequeños grupos pedagógicos que apostaban por las nuevas pedagogías, aunque de manera marginal debido, entre otras cosas, a la coyuntura política y a las deficiencias existentes en el ámbito educativo.

En resumen, tal y como afirma Quinquer (2004), si bien, la simulación no es una metodología nueva, aunque poco practicada en nuestro país, ésta poco a poco ha ido recuperando vigencia y utilidad ante las actuales necesidades sociales y educativas. El panorama parece estar empezando a cambiar.

2.2.2. Revisión bibliográfica

En los años 50 y 70 del siglo XX, fruto de la consolidación y el desarrollo de la simulación como metodología pedagógica, comenzaron a aparecer los primeros estudios y publicaciones sobre la misma. Obviamente fue en el mundo anglosajón donde más proliferaron estas obras ya que allí su práctica estaba muy extendida.

Mientras que en España, si tardía ha sido su implementación en el sistema educativo, tardíos son también los trabajos sobre simulación y *role playing*, pero no por ello escasos. Hoy día los estudios sobre estas metodologías tienen cierta difusión dado que han ido suscitando el interés por parte de docentes y pedagogos.

La mayoría de artículos que abordan la simulación están relacionados, sobre todo, con su aplicación en el área sanitaria, -simulaciones clínicas o médicas-, en las asignaturas científicas, -experiencias de laboratorio y simulación de procesos en disciplinas como Física, Biología, Química o Tecnología-, y, en menor medida, en otros ámbitos como el judicial, el económico o la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto se debe a que precisamente es en estos campos donde se utiliza de manera más amplia estos métodos.

Entre toda esa abundante bibliografía, los autores que dan una visión más globalizada sobre la aplicación de estas metodologías en el ámbito educativo son J. L. Taylor y R. Walford (1972) y su *Simulations in the classroom*, F. Saegesser (1991) y K. Jones (1995), -obras y autores ya clásicos-. En el marco nacional, hay un nombre pionero: el de Elena Martín (1982, 1983 y 1986). Después vendrían los trabajos de Amparo Fernández (2006), Xavier Carrera y su equipo de Tecnología-ESO de la Universidad de Lleida (2000) y los de María Ángeles Andreu y María José Labrador (2008) del grupo GIMA, ya citado en líneas anteriores.

Igualmente, la simulación está adquiriendo un gran protagonismo en las publicaciones monográficas de temas didácticos como *Biblioteca de la clase*, las ediciones de Grao o Grupo 13-16.

En el caso del *role playing* los estudios son más escasos, destacando únicamente la revista *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, asociada a la Universidad de Salamanca, la cual dedicó en exclusiva su número 3 (2010) al estudio de los juegos de rol en educación. En esta publicación se encuentra el artículo de Mario Grande y Victor Abella quienes sostienen que las investigaciones realizadas en relación a esta metodología y su influencia sobre las mentes de los jóvenes “arrojan resultados positivos”, aunque pese a ello no parece ser tan relevante como estrategia educativa debido quizás a la “mala prensa” (Grande y Abella, 2010, p. 56).

En lo que respecta al empleo de la simulación y el *role playing* en la didáctica de las Ciencias Sociales, puesto que ésta cuenta con una dilatada trayectoria, es lógico que se haya generado una extensa bibliografía. Los primeros trabajos se hallan, como no podía ser de otra manera, en el mundo anglosajón. Muchos de los autores consultados hablan de la obra primigenia de D. Birt y J. Nichol, *Games and simulations in History* de 1975 y otros de las publicaciones relacionadas con los juegos de simulación en la didáctica de la Geografía, la primera la de R. A. Walford (1969), *Games in Geography*, a quien siguieron P. Bailey (1981) y J. L. Taylor (1983) y sus artículos acerca de la simulación y el juego para la educación ambiental.

En el caso español, la bibliografía se remonta a épocas de la Institución Libre de Enseñanza con figuras como el historiador y pedagogo Rafael Altamira (1891). Tras épocas de baldío, su interés se recuperó con mucha posterioridad en los estudios de Elena Martín (1982, 1983 y 1986), gran productora de artículos sobre este tema. Se podría decir

que desde su clásica publicación en 1983, las publicaciones acerca de la simulación en las Ciencias Sociales se incrementaron considerablemente, como ejemplo las publicaciones de Hierro (1995) y Biosca (1997) en la revista catalana *L'Avenç* donde ofrecen orientaciones para llevar a la práctica esta metodología y presentan algunas estrategias de simulación factibles para ser empleadas en el aula de Historia. Más reciente es la revista *Íber*, cuyo número 30 (2001) recoge artículos sobre la simulación como recurso didáctico en las Ciencias Sociales y entre los que destacan el de Mercedes de la Calle, sobre el juego y el método lúdico como recurso válido en la enseñanza de estas disciplinas, el de José María Cuenca acerca de los juegos informáticos de simulación y el de Francesc Hernández, centrado en los juegos de simulación y la didáctica de la Historia.

2.2.3. Perspectivas actuales

En la actualidad, los juegos de simulación y el *role playing* constituyen estrategias docentes estables, las cuales han ido ganando relevancia y protagonismo.

Por un lado, las nuevas leyes de educación, como la LOMCE, basadas en la adquisición de competencias clave, han supuesto un cambio en los métodos de enseñanza-aprendizaje. En este nuevo marco educativo se apuesta por metodologías activas que favorezcan un aprendizaje autónomo y/o cooperativo, reflexivo y significativo, y además permitan comprender los conocimientos, utilizar las posibilidades que ofrecen las TICA o desarrollar la capacidad de “aprender a aprender”, entre otros. Porque, en palabras de Fernández: “el aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar pertinentemente” (2006, p. 40).

Por otro lado, la revolución de las Tecnologías de la Información, la Comunicación y el Aprendizaje (TICA) ejercen, a día de hoy, una influencia cada vez mayor en la educación, mejoran el aprendizaje de los alumnos y tienen un papel creciente en la formación del profesorado (López, 2011, p. 2). Éstas permiten la creación de recursos didácticos digitales que brindan la posibilidad de trabajar en un ambiente de enseñanza e investigación, con prácticas de bajo costo y que se pueden reproducir las veces que sean necesarias hasta que el alumno se apropie de los conceptos.

Dentro de este panorama, desde principios del siglo XXI, los juegos de estrategia y simulación informáticos han acaparado el mercado y desplazado a los tradicionales juegos de mesa. El uso de plataformas digitales incrementa el interés de los estudiantes al “aprender haciendo”, de modo que gracias a estas tecnologías, las técnicas de

simulación están adquiriendo un mayor desarrollo y aplicación en educación. Según López (2011), las simulaciones cada vez tienen más importancia en la enseñanza de múltiples disciplinas: desde la Física, Tecnología, Biología, Medicina, Química y casi todas las ciencias en general.

Sin embargo, también hay voces discordantes al respecto. El profesor Francesc Hernández (2001) es bastante crítico con los programas informáticos ya que considera que con su “avalancha” se ha retrocedido la tradición de elaborar e improvisar juegos para el aula y además advierte que estos juegos de simulación informáticos suelen operar sobre situaciones abstractas y lejos de realidades históricas, “los juegos realmente útiles son los que se diseñan y desarrollan en el marco del aula”, reitera Hernández (2001, p. 24). Quizá, una posible solución sea que el propio docente sea capaz de diseñar juegos de simulación para el aula, haciéndose servir justamente de los novedosos recursos informáticos (Wix, Webquest, Moodle, páginas web, prezi, etc.).

En este sentido hay que destacar las simulaciones telemáticas creadas por el proyecto *International Communication and Negotiation Simulations (ICONS)*⁷, desarrollado por dos profesores de la Universidad de Maryland (EEUU) para disciplinas muy variadas (educación, gobierno, negocios, formación, etc.) y que en la actualidad ofrece más de 20 simuladores en línea para docencia. Entre ellas, algunas son muy interesantes para la asignatura de Ciencias Sociales, tales como “Crisis en Corea del Norte”, donde los estudiantes, bajo el rol de agentes internacionales investigarán las causas de una ficticia explosión en el país y deberán reducir las tensiones entre las dos Coreas, o “Segunda Guerra Mundial y crímenes de guerra”, en la que los alumnos, esta vez convertidos en líderes de las potencias aliada, deberán decidir de manera conjunta qué penalización impondrán a los dirigentes alemanes derrotados.

María Ángeles Andreu (2008, p. 95) también recoge otros dos portales de simulación internacionales: la *International Simulation and Gaming Association (ISAGA)*⁸, con un espectro más amplio que el anterior, muestra las aplicaciones de la simulación en ámbitos tan diversos como el educativo, el científico o el tecnológico, y la *Simulation Resources for Global Educators (SIETAR)*⁹, el cual ofrece diferentes recursos de simulación para educación.

⁷ ICONS Project. Sitio web: <https://www.icons.umd.edu/education> [consultado 30/05/2018]

⁸ ISAGA: <http://www.isaga.info/> [consultado 30/05/2018]

⁹ SIETAR: www.sietar.de/SIETSARproject/SimulationResources.html [consultado 30/05/2018]

2.3. LA SIMULACIÓN Y EL *ROLE PLAYING* EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Arqueólogos, aventureros, espías, detectives, caza recompensas, representantes políticos, periodistas...el alumnado puede interpretar estos y muchos otros papeles con un fin concreto: comprender mejor un acontecimiento histórico. Como sostiene Hernández, en Historia “siempre hay una situación objeto de simulación que se puede contar con múltiples variables” (2001, p. 25).

Inciendo de forma especial en las Ciencias Sociales, si bien, los juegos de Geografía e Historia han sido muy utilizados desde el siglo XVIII, no fue hasta finales de los años 50 cuando se comenzó a diseñar juegos de simulación y estrategia centrados en esta materia y destinados al gran público (Marrón, 1996, p. 49). Surgieron así diversas actividades en las que, con fines lúdicos y/o didácticos se abordaban problemas relacionados con situaciones reales o hipotéticas de carácter económico, político, social, histórico o geográfico.

De nuevo hay que remitirse al área anglosajona donde sus geógrafos y didactas de historia fueron los grandes impulsores de la aplicación de esta estrategia en la divulgación y didáctica de estas disciplinas. Según García-Carbonell y Watts (2007, p. 76) la simulación más antigua para las Ciencias Sociales es la *Inter nation Simulation*, diseñada a finales de 1950 en el seno de dos universidades norteamericanas, en la que a los participantes se les daba información sobre las características de unos países (gobierno, riqueza, población, seguridad ciudadana, etc.) y con ella debían investigar cómo se comportaría esas naciones, fijar metas y tomar decisiones.

En España el sustrato venía de antes, las primeras ideas de la necesidad de un cambio de paradigma en el campo de la Historia se sitúan en la Institución Libre de Enseñanza. En 1891 uno de sus personajes, Rafael Altamira, ya criticaba el aprendizaje memorístico en la enseñanza de Historia y apostaba por la simulación en la formación de los estudiantes, porque les educa en valores como la solidaridad y el respeto, les despierta el interés, motiva su participación y superan el papel pasivo. Posteriormente, Elena Martín comentaba que con los juegos de simulación, lo que se trata es que el alumno “aprenda y comprenda los procesos históricos, aprenda *a hacer* historia, en vez de limitarse a la incorporación de contenidos concretos”, pero que no deben ser considerados como un método para enseñar y aprenderlo todo, sino como un recurso más dentro de la enseñanza de la Historia (1983, p. 74).

Según Marrón “la simulación es para las Ciencias Sociales lo que el laboratorio para las Ciencias Experimentales” (1996, p. 46). Obviamente el historiador no puede reproducir y manipular en un laboratorio los fenómenos o situaciones sociales que sus estudiantes deben estudiar por su complejidad y por la aleatoriedad de sus elementos, donde la intervención humana es clave. Martín (1989) y Hierro (1995) apuntan al respecto que nos es imposible reproducir una crisis económica, -como haríamos con una reacción química-, ni recrear fielmente una batalla o los fenómenos que derivaron en la aparición de la industrialización porque no nos podemos poner en los pensamientos y sentimientos de las personas implicadas. Esta presupuesta incapacidad de experimentación en el campo social ha sido tradicionalmente una de las desventajas que más se han achacado a la didáctica de la Historia. De modo que, la simulación y el *role playing*, las cuales intentan o pretenden recrear parcialmente, -con todas las limitaciones obvias-, los escenarios y condiciones de un fenómeno pasado, pueden ser una solución alternativa y una metodología adecuada para tal fin, como se comprobará más adelante en el desarrollo de la propuesta didáctica.

Por tanto, ¿cuáles son las ventajas específicas que la simulación aporta a la didáctica de la Historia? Ante esta pregunta los autores consultados ofrecen diferentes respuestas, entre ellas:

- Muestra la realidad histórica en su complejidad, con múltiples versiones. Permite la inmersión del alumno en una realidad histórica simulada que supera las constricciones espacio-temporales. La simulación favorece la comprensión de ideas y conceptos abstractos, es idónea para modificar, según las necesidades educativas, las variables espacio-temporales y es útil para situar al alumnado en un lugar o en un tiempo donde sería imposible tener una experiencia directa. Genera, según Valverde, “experiencias inmersivas” (2010, p. 83-96).
- Lleva a que los estudiantes conozcan, comprendan e interpreten la realidad, pasada y presente, y se comprometan con la sociedad y los problemas de la Humanidad (Quinquer, 2004, 19).
- El alumnado es el que *hace* y vive activamente la Historia (Biosca, 1997).

- Al articular el proceso de aprendizaje de los contenidos de índole socio-histórico como un juego, proporciona un componente lúdico que lo hace más atractivo, interesante y motivador para el alumno (Cuenca, 2010).
- El hecho de que normalmente sean actividades grupales, potencia las dinámicas de grupo, el uso de la expresión oral y la tolerancia, ya que el alumnado debe acostumbrarse a aceptar opiniones diferentes a la propia (Hierro, 1995, 74).

Los alumnos, obviamente, no pueden cambiar el pasado pero sí cuestionarse sobre ¿qué hubiese pasado si las cosas hubiesen sucedido de otra manera o se hubiesen tomado otras decisiones? Por ello, una de las críticas más tenaces sobre el uso de la simulación en Historia es que el docente, aunque parta de una situación inicial similar a la real, puede que los resultados que obtenga sean diferentes a los realmente acaecidos, de modo que llegue a pensar que es cierto lo que no sucedió. Sin embargo, Hernández, afirma que “mostrar que las cosas pueden ser de una manera u otra según las decisiones de las personas es lo verdaderamente interesante de la simulación en Historia” (2001, p. 26).

A partir de los trabajos de Taylor (1972) y Saegesser (1991), Hierro (1995, p. 72-73) recoge los tipos de simulación más idóneos para enseñanza de las Ciencias Sociales:

1. Simulación social: muy utilizada en Geografía, su objetivo es tomar decisiones para modificar la realidad. Los juegos de localización y las actividades de planificación del territorio son algunos ejemplos.
2. Análisis de casos: en los que al alumnado se le presenta un problema hipotético que debe resolver.
3. Juegos de simulación: los más adecuados para la Historia y de los que se viene hablando a lo largo de estas páginas.
4. Dramatizaciones o *role playing*: son “simulaciones de empatía”, muy útiles para ayudar al alumnado a comprender las intenciones y motivaciones de los agentes históricos y que ofrecen la posibilidad de una comparación con la realidad histórica conocida y con los comportamientos concretos de los agentes históricos del tema que se ha simulado. El alumno debe situarse “en el lugar de...” y actuar como cree que lo hubiese hecho el personaje histórico al cual imita. Según Hierro la dramatización tiene varias ventajas: resulta

familiar a los alumnos, -quienes alguna vez habrán representado algún papel en la escuela-, se puede adecuar a las características del alumnado y la clase, y utilizar para cualquiera de los temas del currículum.

En la actualidad el empleo de los juegos de simulación y el *rol playing* en la enseñanza-aprendizaje de la Historia es cada vez más una práctica consolidada, -con una proliferación en todas sus vertientes-, aunque escasamente extendida y practicada. Lo cierto es que su realidad es compleja, por un lado, el juego de simulación “tradicional” sigue siendo una estrategia correcta para plantear el conocimiento de determinadas situaciones históricas, mientras que, por otro lado, los programas informáticos de simulación captan la atención de los alumnos pese a que muchas veces ofrecen productos estereotipados que apenas fomentan la cooperación, la reflexión y su acción es muy mecánica (Hernández, 2001, p. 36).

Para ejemplificar alguno de los múltiples juegos de simulación diseñados para el proceso de enseñanza-aprendizaje en Historia, se pueden citar:

- *Oregon Trail*: creado en 1971, tiene como protagonista a un colono americano y está inspirado en una de las rutas migratorias utilizadas durante el siglo XIX en EEUU para poblar nuevos territorios.
- *Revolución Rusa*: diseñado por Birt y Nochol en 1979 para ilustrar los hechos acaecidos entre junio y septiembre de 1917. En él, los alumnos divididos en diferentes grupos políticos (bolcheviques, mencheviques, jefes del ejército, obreros de Petrogrado) deben establecer alianzas para formar un gobierno. Ganará el que haya establecido la alianza más realista.
- *Evitemos la Guerra Civil*: creado por Ferrán Arbós en 1985, para trabajar este episodio de la historia contemporánea de España donde los alumnos tienen que llegar a un consenso para evitar el conflicto.
- Los llevados a cabo por Tomás Biosca en el IES Pere Martell de Tarragona: *El mensaje secreto*, para trabajar las civilizaciones urbanas de Oriente Medio; *El viaje de Argos*, sobre el mundo clásico o *La carta del señor feudal* con la que se estudia el feudalismo.

- Los llevados a cabo por el Grupo 13-16. Taller de historia, proyecto curricular de Ciencias Sociales. Aunque son a nivel nacional, toman como referencia el ámbito anglosajón.
- También incluir los diseñados por el profesor de Ciencias Sociales del IES Comuneros de Castilla (Burgos), el Dr. Joaquín García: *La Gran Guerra Antártica*¹⁰ sobre la Primera Guerra Mundial (1914-1918) u *Operación Mincemeant*¹¹ acerca de las estrategias en la Segunda Guerra Mundial. Todos ellos planteados para ser trabajados a través de los soportes digitales Wix y Webquest.
- Incluso ACNUR ha diseñado un juego de simulación titulado *Pasajes, juegos de sensibilización* para abordar dentro de las aulas aspectos como la guerra o el problema de los refugiados.

Todo ellos son ejemplos que ponen de manifiesto la práctica habitual de crear y divulgar juegos de simulación para la aplicación didáctica de la Historia.

Respecto a los juegos informáticos de simulación en Ciencias Sociales, el artículo de José María Cuenca realiza un análisis sobre los mismos concluyendo que, a pesar de la falta de interés sobre su empleo para la enseñanza de los contenidos de esta materia, son unos recursos con gran potencial para trabajar contenidos de gran complejidad al mismo tiempo que se motiva al alumnado. Asimismo añade que las posibilidades virtuales de reconstrucción, acercamiento y comprensión de la realidad que éstos proporcionan han de complementarse con una formación específica por parte del profesor y del alumno (Cuenca, 2010, p. 70).

Dentro de estos juegos informáticos de simulación, los contenidos sociales son uno de los ámbitos más demandados, especialmente los de índole histórica. Algo que como bien apunta Cuenca (2010) choca con el rechazo que esta área de conocimiento suele provocar entre los alumnos durante la enseñanza formal y, sobre todo, con la escasa aplicación didáctica de los mismos, probablemente por los obstáculos que también conllevan: falta de rigor histórico y social.

¹⁰ La Gran Guerra Antártica: <http://joagarand.wixsite.com/granguerraantartica/blank-gf0sa>

¹¹ Opearción Mincemeant: <https://sites.google.com/site/operacionmincemeat/introducción>

Por norma general estos juegos se centran en un determinado periodo histórico con unos referentes históricos que proporcionan cierta motivación y que suelen presentarse con frases como “puedes cambiar el curso de la Historia, atrévete”. Algunos de los ejemplos los tenemos en *Egipto, la profecía de Heliópolis* (Friendware), que simula al Egipto de Amenofis III, *Roma. El testamento del César* (Friendware), donde el alumno, simulando bajo el papel de un decurión, tiene que enfrentarse a los asesinos de César, *París 1313. El misterio de Notre-Dame* donde se plantea una reconstrucción del París medieval, introduciéndose en escenas de la vida cotidiana para resolver la desaparición de un personaje o en *Aztecas. La maldición de la ciudad de oro* (Friendware), que se centra en la resolución de un misterio, ambientado en la ciudad de Tenochtitlán en 1517, muy próximo a la llegada de los conquistadores españoles (Cuenca, 2010, p. 76). Como se puede observar, este tipo de juegos de misterios y aventuras de ambientación histórica están diseñados para prácticamente todas las civilizaciones y periodos históricos.

No obstante, todo este tipo de juegos de simulación con base histórica y fines didácticos no hay que confundirlos con otros en los cuales se utilizan las características de un periodo o hecho histórico específico como mero escenario o excusa para desarrollar el juego haciéndolo quizá más creíble (es el caso de los juegos de estrategia militar), o aquellos en los que el componente histórico se reduce a una ambientación temporal estereotipada (vikings, épocas medievales, romana, etc.) y en los que se incluyen elementos míticos o fantásticos (dragones, gnomos, hadas, gigantes). Dada su finalidad meramente lúdica, sin valores o finalidad didáctica, no se profundizará en ellos.

Todo indica a que los profesores y didactas del área de las Ciencias Sociales vamos a tener que reflexionar en cómo profundizar y reorientar los juegos de simulación en Historia, como estrategia de primer orden para hacer comprensible al alumnado el estudio del pasado.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: “CORRESPONSALES DE GUERRA”

Una vez vistos los elementos teóricos acerca de la simulación y el *role playing*, es el momento de conocer y analizar su dimensión en la práctica. En este apartado se presenta la propuesta didáctica titulada: “corresponsales de guerra”, una actividad diseñada y aplicada en la asignatura de Historia de 4º de ESO en el IES Cardenal López de Mendoza (Burgos) para trabajar la Unidad Didáctica de la Segunda Guerra Mundial.

Aplicando las dos metodologías, citadas e investigadas en este trabajo, se ha convertido a los alumnos en reporteros de guerra los cuales han tenido que elaborar su propio periódico con las noticias más destacadas de cada año del conflicto.

3.1. OBJETIVOS

3.1.1. Objetivos generales de la etapa ESO

De acuerdo con lo establecido en el artículo 2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria, se entienden como objetivos los logros que el estudiante debe alcanzar al finalizar cada etapa, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin. Igualmente, conforme a lo dispuesto en los artículos 23 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, se especifica que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos

que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y comunicación.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la CCAA, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, consumo, cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Aprender a apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

3.1.2. Objetivos específicos de la actividad

Los objetivos específicos que se pretenden conseguir con la actividad “corresponsales de guerra”, así como con la enseñanza de la Unidad Didáctica “la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)”, para 4º de ESO:

1. Analizar y explicar las principales causas que llevaron al estallido de la Segunda Guerra Mundial, comprender las alianzas establecidas y la formación de dos bloques enfrentados, y conocer el contexto histórico mundial de la primera mitad del siglo XX.
2. Localizar en tiempo y espacio los acontecimientos y procesos históricos más relevantes acaecidos durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y explicarlos.
3. Diferenciar y situar las diferentes escalas geográficas en esta guerra mundial: Europa, Norte de África, Pacífico y Asia.
4. Reconocer y comprender las consecuencias demográficas, económicas, territoriales y políticas, además de los efectos morales y éticos, que implicó este conflicto.
5. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y reflexionar sobre sus consecuencias.
6. Conocer y ubicar los procesos más importantes de la descolonización de postguerra en Asia y África durante la segunda mitad del siglo XX.
7. Detallar los acuerdos de paz firmados entre los países vencedores y los vencidos.
8. Identificar los principales organismos internacionales creados tras la Segunda Guerra Mundial y distinguir cuáles son sus órganos y competencias.
9. Valorar la importancia de la defensa y el respeto hacia los derechos y las libertades de las personas sin distinción de raza, sexo, religión o ideología.
10. Adquirir y emplear con precisión el vocabulario específico de esta Unidad Didáctica, entendiendo conceptos como “totalitarismo”, “apaciguamiento”, “potencias del Eje”, “aliados”, “guerra total” o “crímenes contra la humanidad”.
11. Utilizar adecuadamente las fuentes de información y los documentos históricos y/o historiográficos sobre el periodo de la Segunda Guerra Mundial. Alfabetización en medios de comunicación. Saber comentar, seleccionar, interpretar y obtener información de diferentes fuentes primarias: textos, mapas, gráficos, noticias de prensa, dibujos, caricaturas, carteles propagandísticos, fotografías o documentales.
12. Reconocer las manifestaciones artísticas e intelectuales de la época.

3.2. COMPETENCIAS CLAVE IMPLICADAS

En la realización de esta propuesta didáctica se ha intentado fomentar la adquisición de las siete competencias clave establecidas en la LOMCE. No obstante, cabe advertir que, al tratarse de una asignatura perteneciente al área de las Ciencias Sociales, las competencias más próximas a esta materia se han trabajado en mayor proporción.

1. Comunicación lingüística (CL)

Competencia transversal, muy importante y ampliamente desarrollada en todas las actividades didácticas planteadas para los alumnos. La expresión oral y escrita se trabajará con la redacción y exposición de trabajos, la participación en debates fomentados por el profesor en el aula, con la lectura, comprensión y comentario de documentos históricos y, especialmente, con la propuesta de elaboración de un periódico sobre el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial a través de la consulta y contrastación de fuentes primarias (fotografías, noticias, carteles, documentales, etc.).

El análisis de diversas fuentes primarias y de textos históricos sobre ese periodo mejorará la riqueza léxica, la redacción, las técnicas de argumentación y afianzará los hábitos de lectura y comunicación entre los alumnos. Con todo, también se intentará potenciar el aprendizaje de nuevos conceptos, siglas e incluso palabras procedentes del inglés o alemán, -como *appeasement* (“apaciguamiento”) o *anschluss* (“anexión”)-, siempre que tengan relevancia dentro de este temario.

2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)

Quizás esta competencia sea la que en menor medida se pueda adquirir en esta asignatura, en general, y en esta Unidad Didáctica, en particular. Sin embargo, algunos elementos de la misma sí se pueden abordar como el análisis de gráficos, tablas o porcentajes. Además, la competencia en ciencia y tecnología se podrá trabajar someramente cuando se aborde del desarrollo científico-técnico experimentado durante el periodo de entreguerras por parte de las potencias europeas, Japón y EEUU, las cuales se lanzaron a una imparable carrera armamentística elaborando nuevas tecnologías y armas bélicas, más potentes y dañinas, entre ellas, la bomba atómica. Igualmente, se podrá valorar qué impacto tuvieron estos avances científico-tecnológicos en el desarrollo de la guerra y en sus inmediatas consecuencias (mayor mortandad entre soldados y civiles, ciudades arrasadas, territorios minados, etc.).

3. Competencia digital (CD)

En la actualidad es una competencia muy importante y trascendental dado que las herramientas digitales están presentes continuamente en nuestra vida académica y cotidiana. La adquisición de esta competencia se fomentará mediante la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tales como aplicaciones, recursos digitales, páginas web, así como programas informáticos que permitan la búsqueda, obtención, recopilación, presentación y edición de la información relativa a esta materia. En general, se trabajará con los programas habituales de edición de texto (Word) y presentación de trabajos (PowerPoint), pero también se impulsará el conocimiento de otras herramientas online como *Wix* o encuestas de Google Docs.

4. Aprender a aprender (AA)

Se trata de una competencia imprescindible para el alumno, por lo cual, a lo largo de estas sesiones, se intentará desarrollar al máximo buscando constantemente la participación activa del estudiante en el aula mediante la formulación de preguntas, dilemas o lluvia de ideas, la realización de investigaciones y el empleo de habilidades cognitivas que permitan al alumno aprender de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con sus objetivos y necesidades.

Gracias a la metodología activa de la simulación, los alumnos, convertidos en narradores de la propia historia, aprenderán los conocimientos propios de esta asignatura de forma autónoma (*learning by doing*), “aprenderán haciendo”, pero, sobre todo, fomentarán su motivación, su espíritu crítico y su capacidad para la construcción de su propio conocimiento y aprendizaje.

5. Competencias sociales y cívicas (CSC)

Junto con la competencia digital y la comunicación lingüística, ésta es, por antonomasia, la competencia clave que más se trabajará al estar implícita en una asignatura propia de las Ciencias Sociales.

Por tanto, se fomentará el estudio y la comprensión tanto de la realidad social pasada como del mundo presente en el que vivimos. Se apostará por el ejercicio de los valores cívicos y la férrea defensa de los derechos humanos, así como la necesidad de cooperar, convivir y ejercer una ciudadanía democrática, contribuyendo a mejorar la sociedad actual y futura.

En esta Unidad Didáctica en la que se abordan aspectos como los totalitarismos, la homofobia y los crímenes de guerra, resulta ineludible impulsar valores trascendentales de tolerancia, igualdad y respeto entre seres humanos, además de promover la comprensión de conceptos como democracia, libertad, justicia, ciudadanía y derechos humanos.

El trabajo cooperativo y en equipo, planteado en la actividad principal del tema, ayudará a fomentar valores cívicos y habilidades sociales. Mientras que la elaboración de una columna de opinión está pensada para desarrollar entre al alumnado actitudes de tolerancia y respeto a la pluralidad religiosa, política, ideológica o sexual. Asimismo, a lo largo de estas sesiones, tanto el profesor como los alumnos contribuirán al desarrollo de esta competencia, intentando generar, dentro del aula, un clima de diálogo, respeto y tolerancia hacia los diferentes compañeros.

6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)

Aunque a menudo esta competencia no se tenga lo suficientemente en cuenta, se intentará que los alumnos tomen conciencia de sus valores y actitudes personales, aprendan a asumir riesgos, a equivocarse, a negociar y, por su puesto, a ser responsables.

Se apostará por que los estudiantes adquieran esta competencia desde el mismo momento en que diseñen su propio grupo de redacción, asumiendo diferentes roles. Cuando redacten su noticia sobre la Segunda Guerra Mundial deberán elegir con criterio propio un tipo de información y desechar otro, desarrollar su creatividad e ingenio, llevar adelante diferentes iniciativas para desarrollar la opción elegida y responsabilizarse de su trabajo hasta la entrega del producto final: su noticia.

7. Conciencia y expresiones culturales (CEC)

Por último, esta competencia también está muy ligada al área de conocimiento de las Ciencias Sociales y, por tanto, siempre que sea posible se apostará porque los alumnos conozcan, comprendan, aprecien y valoren críticamente las manifestaciones artísticas y culturales. Para ello trabajaremos con fotografías, recortes de prensa antiguos, carteles propagandísticos, documentales, audiovisuales, etc. acercándoles el arte desde diferentes perspectivas y aprovechando para fomentar los principios de libertad de expresión y derecho a la información.

3.3. CONTENIDOS

3.3.1. Contenidos conceptuales

En función de los objetivos y las competencias clave anteriormente descritas y tomando como referencia los contenidos estipulados en la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, dentro del bloque seis del currículo de Geografía e Historia para 4º de ESO, se ha considerado oportuno ampliar y ordenar los contenidos conceptuales de esta manera:

- Las causas del estallido de la Segunda Guerra Mundial:
 - El legado de la Primera Guerra Mundial.
 - El descontento alemán e italiano por el Tratado de Versalles.
 - Ascenso y avance de los totalitarismos en la Europa de entreguerras.
 - La depresión e inestabilidad económica de los años 30.
 - Rearmamento y desarrollo de una potente industria bélica.
 - Pactos, alianzas y formación de dos bloques enfrentados.
 - Política de *appeasement* (“apaciguamiento”).
 - Política pre-bélica expansionista de Japón, Italia y Alemania.
- Desarrollo de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945):
 - Ofensiva y supremacía de las potencias del Eje (1939-1942).
 - Expansión de la guerra: de guerra europea a guerra mundial o “total”.
 - Victoria de los aliados (1943-1945).
- Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial:
 - El Holocausto, los crímenes contra la humanidad y los juicios de Núremberg y de Tokio.
 - Los procesos de descolonización en Asia, África y el Pacífico.
 - Las conferencias de paz.
 - La creación de la ONU: principales órganos y competencias.
 - La nueva geopolítica mundial y la Guerra Fría (EEUU Vs URSS).
- El legado de la Segunda Guerra Mundial en la actualidad.

3.3.2. Contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales, acciones o habilidades prácticas que se desarrollarán en esta propuesta didáctica sobre la Segunda Guerra Mundial son varios:

- Búsqueda, lectura y reflexión de noticias sobre el legado de la Segunda Guerra Mundial en la actualidad.
- Complementación o reelaboración de un PowerPoint-esquema con las principales causas que llevaron a la Segunda Guerra Mundial.
- Valoración y análisis del avance, evolución y mundialización de la guerra a través de la observación y análisis de mapas históricos.
- Identificación de los personajes históricos más destacados del periodo estudiado.
- Ubicación de los países implicados en la contienda y de las principales batallas libradas en la misma.
- Lectura y análisis de textos históricos e historiográficos sobre los contenidos de esta Unidad Didáctica.
- Análisis de tablas y gráficos relacionados con los contenidos del tema.
- Análisis de fuentes primarias muy diversas (fotografías, noticias de la época, carteles propagandísticos, caricaturas satíricas, etc.).
- Redacción, en grupo, de un periódico sobre el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, año a año, a partir del contenido proporcionado en la Wix.
- Obtención de información sobre los acontecimientos más destacados de la Segunda Guerra Mundial a partir de otras fuentes (libros de texto, enciclopedias, páginas web, blogs, etc.).
- Elaboración de una columna de opinión, desde un punto de vista histórico, acerca de la importancia de cada periodo de la Segunda Guerra Mundial.
- Adquisición y utilización de vocabulario histórico específico.
- Visionado y análisis de fragmentos de documentales históricos sobre las consecuencias morales y éticas de este conflicto bélico.
- Preparación de un debate improvisado sobre las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y sus repercusiones en la actualidad.

3.3.3. Contenidos actitudinales

En cuando a los contenidos actitudinales se intentará promover una serie de valores o actitudes:

- Comprensión y curiosidad por los procesos históricos ocurridos en la primera mitad del siglo XX.
- Conocimiento y reflexión sobre las consecuencias demográficas, económicas y políticas que traen aparejadas una guerra, además de las morales y éticas.
- Defensa y valoración positiva de la democracia y de la búsqueda de soluciones pacíficas a cualquier tipo de conflicto o problema.
- Defensa de los derechos y las libertades de todos los seres humanos, de la tolerancia y de la pluralidad sociocultural.
- Rechazo a cualquier tipo de totalitarismo y concienciación del peligro de los nacionalismos o dictaduras excluyentes.
- Condena a las dictaduras y a las ideologías extremistas, racistas o xenófobas.
- Rechazo a la guerra o a cualquier otra acción violencia como fin o medio.
- Búsqueda de la paz y la convivencia a través del diálogo.
- Toma de conciencia sobre los riesgos del avance tecnológico.
- Sensibilización, pensamiento crítico e inteligencia emocional y ética hacia unos acontecimientos trascendentales que cambiaron el devenir de la Historia.

3.4. METODOLOGÍA EMPLEADA

A continuación se describen los principios metodológicos empleados en el desarrollo de la Unidad Didáctica y la actividad propuesta, aunque esta información se verá mucho más detallada en el apartado “Diario de aula” recogido en Anexos.

La metodología utilizada a lo largo de estas sesiones podría calificarse de mixta y flexible debido a que se ha tenido que adaptar a los recursos disponibles en el centro. De igual modo, se ha intentado alternar diferentes metodologías para dar un mayor dinamismo a la docencia: desde la clase magistral o tradicional, en la que el profesor explica los contenidos a los alumnos, pasando por las metodologías activas como el aprendizaje por simulación o el trabajo cooperativo.

Tanto con la simulación como con el trabajo cooperativo se ha buscado que los alumnos sean los verdaderos protagonistas, y en el caso de esta Unidad Didáctica en particular se ha conseguido convirtiéndolos en corresponsales de la Segunda Guerra Mundial. La clase, agrupada en equipos de redacción formados por 4 o 5 personas, ha tenido una doble misión: la primera, documentarse bien sobre el periodo de la guerra escogido por el grupo y, la segunda, redactar sus propias noticias y columnas de opinión. Para ello la utilización de la Wix ha sido fundamental.

Las pretensiones que se pretenden conseguir con el empleo de este tipo de metodologías son diversos:

- La empatía histórica: que los alumnos aprendan a través de la experiencia viva basada en situaciones reales, experimentando y afrontando diferentes contextos, que se trasladen simbólicamente hasta los acontecimientos que tienen que narrar y desde esa perspectiva sean capaces de comprender y reflexionar objetivamente acerca de ellos.
- La adquisición de la competencia “aprender a aprender”: que los alumnos construyan su propio aprendizaje, un aprendizaje significativo que responda a sus intereses y que, con las indicaciones pertinentes del profesor, complemente lo que ya pueden saber acerca de la Segunda Guerra Mundial.
- El trabajo en equipo: con la formación de grupos de trabajo se busca el establecimiento de vínculos que motiven, fomenten y favorezcan la colaboración entre los alumnos, de manera que aprendan los beneficios y las dificultades que supone trabajar de esta determinada manera.

Finalmente cabe mencionar que desde un primer momento se ha tratado de aplicar principios pedagógicos propios de otras metodologías activas, como la clase invertida o *flipped classroom*, buscando siempre la participación del alumnado lanzándole preguntas o generando debates improvisados, por ejemplo, a través de la recopilación de noticias actuales sobre el legado de la Segunda Guerra Mundial o el visionado de pequeños fragmentos de documentales acerca de las consecuencias morales de este conflicto. Con ello se propone a los alumnos que extraigan sus propias ideas o conclusiones, fomenten su pensamiento crítico y desarrollen la competencia de comunicación o expresión oral.

3.5. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE¹²

Las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas para este tema han sido múltiples, aunque todas se ciernen sobre una muy concreta: la propuesta de simulación “corresponsales de guerra”. Su orden de realización ha sido el siguiente:

- Análisis y búsqueda de artículos periodísticos actuales sobre diferentes aspectos de la Segunda Guerra Mundial. ¿Por qué debemos conocer y comprender este conflicto?, ¿tiene repercusiones en la actualidad?
- Visionado del corto de animación de Walt Disney: *Der Fuehrer's Face* (1943) (<https://www.youtube.com/watch?v=kzH1iaKVsBM&t=355s>), y realización de un pequeño debate o coloquio sobre las ideas mostradas en el video, su paralelismo con la Alemania nazi de aquel momento y por qué creen que Walt Disney proyectó este documental en las salas de cine.
- Lluvia de ideas sobre cuáles consideran que fueron las causas que llevaron al estallido de la Segunda Guerra Mundial en 1939.
- Reelaboración de un PowerPoint “tramposo” sobre las principales causas de la Segunda Guerra Mundial. Con la misma plantilla utilizada por el profesor para exponer las causas en clase, el alumno se encuentra que su PowerPoint tiene huecos que deben ser completados con las explicaciones del profesor.
- Lluvia de ideas para repasar las causas de este conflicto bélico.
- Actividad de simulación titulada: “corresponsales de la Segunda Guerra Mundial”. Esta propuesta de trabajo en equipo consta de una fase de documentación a partir de la consulta de fuentes primarias (noticias, fotografías, mapas, etc.) y de una fase de elaboración de un periódico ficticio, el *Mendoza Herald*, el cual recogerá las noticias sobre los acontecimientos más destacados en el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial. La propuesta de simulación, la metodología, los recursos, los materiales y la evaluación de esta actividad se ha recogido de manera sintética y atractiva en la Wix: <https://anafuente9.wixsite.com/iigm>.
- Visionado de un pequeño vídeo extraído de la web del diario *El País* en el que se puede ver a unas mujeres coreanas recluidas en burdeles como esclavas sexuales durante la Segunda Guerra Mundial

¹² Las actividades de enseñanza-aprendizaje aquí planteadas, su temporalización, así como los materiales didácticos empleados en el desarrollo de las mismas serán detallados en el “Diario de aula” (ver Anexos)

(https://www.youtube.com/watch?time_continue=94&v=FpEFB-qsVzw) y también visionado de un fragmento de la serie documental producida por Oliver Stone, *La historia no contada de los Estados Unidos* (2012), en la que se habla de las violaciones sufridas por las mujeres alemanas tras la entrada del Ejército Rojo soviético en Berlín (<https://www.youtube.com/watch?v=yHEvstBjAs4&feature=youtu.be>).

La elección de estas actividades responde a diferentes criterios, desde favorecer la creatividad y la imaginación del alumno, hasta fomentar el trabajo en equipo, las habilidades prácticas y cognitivas, el pensamiento crítico y la participación activa del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje. De modo que estas actividades pueden clasificarse en tres bloques:

- Actividades de conocimientos previos o de motivación: visionado de fragmentos de documentales sobre los contenidos ya explicados en clase, planteamiento de preguntas, pequeños debates improvisados o lluvia de ideas previas, búsqueda de noticias actuales relacionadas con el tema abordado.
- Actividades de desarrollo: trabajo de simulación e investigación en grupo, el cual implica el grueso de las sesiones destinadas a esta Unidad Didáctica, donde el profesor explica la actividad, ayuda y resuelve dudas, pero es el alumno quien lleva la voz cantante del aprendizaje, descubriendo los contenidos y reelaborándolos de manera atractiva y personal a modo de periódico con las noticias más relevantes de la Segunda Guerra Mundial.
- Actividades de consolidación: elaboración de esquemas en PowerPoint, visionado de video-resúmenes de corta duración, presentación oral de los trabajos elaborados en grupo, lectura de artículos o bibliografía extra proporcionada por el profesor, turno de dudas y preguntas.

En cuanto los materiales y recursos didácticos empleados son muy variados. Dada su heterogeneidad, se han agrupado en:

1. Recursos propios del centro:
 - Sala de ordenadores (aula de informática).
 - Ordenador de aula (clase habitual).
 - Cañón o proyector y pantalla (clase habitual y aula de informática).

2. Recursos digitales y audiovisuales:

- PowerPoint elaborado por el profesor con los contenidos para cada sesión.
- PowerPoint “tramposo” para ser trabajado por el alumno.
- PowerPoint interactivo con mapas que muestran visualmente el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial en Europa.
- Wix de creación propia titulada “corresponsales de la Segunda Guerra Mundial”: <https://anafuente9.wixsite.com/iigm>
- Plantilla en Word para la elaboración de las noticias del *Mendoza Herald*.
- PDF del *Mendoza Herald* con la recopilación de los siete artículos sobre el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial redactados por los alumnos.
- Diarios digitales: *El País*, *El Periódico*, *ABC*, etc.
- Video documentales:
 - Kinney, J. (1943). *Der Fuehrer's Face* o *El rostro del Führer* [corto de animación]. Estados Unidos: Walt Disney. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=kzH1iaKVsBM&t=355s>
 - Video (11 de julio de 2017). Salen a la luz imágenes inéditas de las esclavas sexuales de la Segunda Guerra Mundial. *El País*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?time_continue=94&v=FpEFB-qsVzw
 - Stone, O. (2012). *La historia no contada de los Estados Unidos* [cinta documental]. Estados Unidos: Ixtlan Productions. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=yHEvstBjAs4&feature=youtu.be>

3. Otros recursos utilizados:

- Carnets que acreditan a los alumnos como “corresponsales de guerra”.
- Fuentes primarias: fotografías, noticias, carteles, caricaturas de la época...
- Noticias actuales que aluden a los vestigios o a las repercusiones que a día de hoy sigue teniendo este conflicto bélico.
- Libros de texto:
 - Grence, T., Fernández, M. A., Fernández, J. M., Mendoza, I., y Palacios, A. M. (2016). *Historia 4º ESO. Serie descubre*. Madrid: Santillana Educación, S. L.
 - Sánchez, F. (2003). *Historia del mundo contemporáneo, 1º Bachillerato, Humanidades y Ciencias Sociales*. Madrid: Oxford Educación.
- Textos historiográficos, bibliografía y *webgrafía* especializada.

3.6. EXPERIMENTACIÓN, SECUENCIACIÓN Y APLICACIÓN EN EL AULA

Para la Unidad Didáctica se han destinado un total de seis sesiones, dos de ellas destinadas a la realización de la propuesta didáctica.

- **1ª sesión (clase habitual):** presentación de la Unidad Didáctica y de la actividad “corresponsales de la Segunda Guerra Mundial”, formación de equipos de trabajo, análisis de noticias actuales sobre el conflicto y visionado del corto *Der Fuehrer's Face* (1943).
- **2ª sesión (aula de informática):** explicación de las causas de la Segunda Guerra Mundial y complementación del PowerPoint “tramposo”.
- **3ª sesión (clase habitual):** repaso de las causas y explicación de las diferentes fases de la Segunda Guerra Mundial.
- **4ª sesión (aula de informática):** primera toma de contacto con la Wix “corresponsales de la Segunda Guerra Mundial”, los siete grupos que forman la clase navegarán por la web y cada equipo se documentará concretamente sobre el periodo elegido.
- **5ª sesión (aula de informática):** continuación de la sesión anterior, los alumnos acabarán de documentarse acerca de los hechos más destacados de la etapa escogida y elaborarán las correspondientes noticias.
- **6ª sesión (clase habitual):** explicación de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, visionado de dos pequeños videos sobre las consecuencias morales y éticas de la guerra, y fijación de la fecha límite para la entrega de los artículos periodísticos sobre el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial.

3.7. EVALUACIÓN

La evaluación es una importante herramienta educativa que permite conocer el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumnado respecto al tema abordado y valorar si el proceso de enseñanza para obtener dicho conocimiento es óptimo o necesita mejorar. Es decir, que se evalúa tanto lo que aprende el alumno como lo que enseña el profesor.

En este caso se ha apostado por una evaluación individualizadora e integradora donde se evalúen tanto los contenidos como las actitudes, destrezas, comportamientos, la capacidad de investigación y la iniciativa del alumno, entre otros aspectos.

3.7.1. Criterios y estándares de aprendizaje

Tal y como establece la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, los contenidos de este bloque temático se evalúan conforme a unos criterios de evaluación y a unos estándares de aprendizaje concretos. No obstante, teniendo en cuenta que los contenidos conceptuales han sido ampliados respecto a los establecidos por la ley, también se ha considerado oportuno modificar alguno de estos criterios y estándares de aprendizaje.

Bloque 6. La Segunda Guerra Mundial (1939-1945)		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>1. Las causas de la Segunda Guerra Mundial: el legado de la IGM, descontento alemán e italiano por el Tratado de Versalles, el auge de los totalitarismos en la Europa de entreguerras, la inestabilidad económica, el rearmamento, las alianzas, la formación de dos bloques enfrentados y la política de “apaciguamiento”.</p> <p>2. Desarrollo de la Segunda Guerra Mundial: supremacía de las potencias del Eje (1939-1942), expansión de la guerra (de guerra europea a guerra “total”), victoria de los aliados.</p> <p>3. Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial: el Holocausto, los procesos de descolonización en Asia, África y el Pacífico, las conferencias de paz, la creación de la ONU, la nueva geopolítica mundial y la Guerra Fría.</p> <p>4. El legado de la Segunda Guerra Mundial en la actualidad.</p>	<p>1.1. Conocer las causas que propiciaron el estallido de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>1.2. Analizar el auge de los totalitarismos.</p> <p>1.3. Identificar los países pertenecientes a las potencias del Eje y a las potencias aliadas.</p> <p>2.1. Esquematisar el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>2.2. Entender el concepto de guerra “total”.</p> <p>2.3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial.</p> <p>3.1. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias.</p> <p>3.2. Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX.</p> <p>3.3. Diferenciar cuales fueron las conferencias de paz que pusieron fin a la Segunda Guerra Mundial y a sus principales protagonistas.</p> <p>4.1. Comprender el legado de la Segunda Guerra Mundial.</p>	<p>1.1.1. Identifica las diferentes causas que derivaron en la Segunda Guerra Mundial</p> <p>1.1.2. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas).</p> <p>1.3.1. Relaciona el establecimiento de pactos y alianzas con la formación de dos bloques enfrentados durante toda la guerra.</p> <p>2.1.1. Elabora una narrativa explicativa del desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos.</p> <p>2.2.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”.</p> <p>2.3.1. Sitúa en un mapa las fases del conflicto.</p> <p>3.1.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial y toma conciencia de lo que suponen los crímenes de guerra.</p> <p>3.2.1. Sitúa en el mapa los principales países que comenzaron el proceso descolonizador tras el final de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>3.3.3. Conoce cuáles fueron los organismos internacionales creados post Segunda Guerra Mundial: BM, FMI, ONU y algunos de sus órganos.</p> <p>4.1.1. Busca en la prensa (papel o digital) noticias actuales relacionadas con la Segunda Guerra Mundial.</p>

Tabla 4. Contenidos conceptuales, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables extraídos y modificados del BOCYL (Orden EDU/362/2015, pp. 32150-32151)

3.7.2. Instrumentos de evaluación

La propuesta didáctica de simulación “corresponsales de guerra”, ha implicado la consideración de tres instrumentos de evaluación primordiales:

- De una parte **las producciones del alumnado:** es este caso un periódico sobre el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial: el *Mendoza Herald*.
- Por otro lado **una rúbrica de evaluación:** elaborada por el profesor y dada a conocer en todo momento a los alumnos en la que se han valorado diferentes aspectos como la búsqueda de información, la redacción, el trabajo en equipo, la reflexión crítica, etc.
- Igualmente, se ha utilizado la **observación directa:** al ser un trabajo llevado a cabo en la misma clase se ha podido visualizar el trabajo del alumnado.

El empleo de todos estos instrumentos de evaluación han permitido establecer una evaluación cuantitativa (numérica) y cualitativa.

	Insuficiente	Aceptable	Satisfactoria	Excelente
Fase 1: Documentación (2,5 pts)	No han consultado la documentación	Han consultado parte de la documentación	Han consultado toda la documentación	Han consultado toda la documentación y, además, han buscado información extra
Fase 2: Artículo (4,5 pts)	Artículo incompleto (faltan hechos), con texto “cortado y copiado” de la web, no siguen o no completan los elementos de la plantilla	Artículo correcto (casi todos los hechos relevantes), sin mayor profundidad, acompañado por alguna foto o mapa. Siguen y completan la plantilla	Artículo relevante e interesante, (buena selección de los principales hechos), acompañado de fotos, gráficos, mapas, etc. Completan toda la plantilla	Artículo relevante y atractivo, hechos principales muy bien seleccionados y plasmados en el artículo. Datos y contenidos extras (fotos, gráficos, mapas) por iniciativa propia. Completan toda la plantilla
Redacción y ortografía (1 pts)	Frases literales no trabajadas, escaso vocabulario y más de 5 faltas ortográficas	Escritura fluida pero falta de coherencia del conjunto del trabajo, vocabulario escaso y 5 faltas ortográficas	Escritura fluida, con estilo propio, sin faltas de ortografía, concordancia y vocabulario más amplio.	Escritura fluida y original, coherencia interna, sin faltas de ortografía y un vocabulario rico y variado.
Puntualidad de entrega (0,5 pts)	Entregan su artículo totalmente fuera de plazo. No llega a rotativas	Entregan su artículo uno o dos días fuera de plazo. Llega por los pelos a rotativas	Entregan su artículo el último día del plazo establecido. Llega a rotativas	Entregan su artículo en el plazo establecido admitiendo correcciones consensuadas con el director. Llega a rotativas
Trabajo en grupo (1,5 pts)	Se desprende que en este artículo no ha habido coherencia en el grupo, en vez de ser colaborativo se han juntado los apartados realizados individualmente	Han sabido trabajar en equipo pero no ha habido una total cohesión total. Algunos miembros no han trabajado tanto como otros	Buen trabajo en equipo, la mayoría de sus integrantes han trabajado satisfactoriamente y eso se nota en el artículo	Excelente trabajo en equipo, todos los integrantes han trabajado y se han esforzado al mismo nivel y la cohesión del grupo ha sido buena. Vuestro trabajo periodístico merece el Premio Pulitzer
Columna de opinión (1 pts EXTRA)	Ausencia de opinión y reflexión personal sobre los hechos narrados	Añaden una escasa y poco argumentada reflexión personal sobre los hechos narrados	Buena reflexión personal, aunque podrían haber añadido más argumentos...	Se nota que la reflexión y la opinión son personales y además están muy bien argumentadas.

Tabla 5. Rúbrica de evaluación para valorar la actividad concerniente a la confección de un periódico sobre las diferentes fases de la Segunda Guerra Mundial (Elaboración propia)

3.8. VALORACIÓN Y RESULTADOS

Las valoraciones expuestas están formuladas a partir de las observaciones directas del profesor durante la realización de la propuesta didáctica, de la evaluación y corrección de la actividad de redacción de un periódico, y de las encuestas online¹³ realizadas a los alumnos, una vez acabada la actividad, en las que de manera anónima éstos reflejan su opinión personal. Una opinión crítica que, aunque muchas veces se omite, es esencial para mejorar la actividad o, en un futuro, reorientar esta dinámica de simulación.

A grandes rasgos la propuesta didáctica de trabajo por simulación y *role playing* que ha convertido a los estudiantes de 4º de ESO en corresponsales ficticios de la Segunda Guerra Mundial ha resultado todo un éxito. La mayoría de los 29 alumnos que integran esa clase se han implicado de manera muy activa, han mostrado una actitud positiva hacia esta actividad de aprendizaje, se ha conseguido despertar su motivación por la Historia y, debido a todo esto, el resultado ha sido bastante satisfactorio como puede apreciarse en el siguiente gráfico de calificaciones.



Fig. 4. Distribución de las notas obtenidas en la actividad ((Elaboración propia)

Como se puede comprobar no hay ningún suspenso y las notas rondan entre el notable y el sobresaliente. Se puede decir que todos los alumnos se han implicado en la actividad, aunque no todos con el mismo entusiasmo ni con la misma constancia. Igualmente al ser un trabajo grupal ha habido estudiantes que se han escudado en el grupo y han trabajado más “en la sombra”, por eso se puede apreciar que hay dos alumnos que tienen una nota suficiente.

¹³ El formulario online se puede consultar en Anexos y en la web:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScoTCfhDDtpsthoEXBq5RD5811Defkp52eM1k3sOgS8BEMZnQ/viewform>

- **Aspectos positivos a continuar**

Todos los estudiantes han interpretado muy bien su papel, han conseguido posicionarse como si de auténticos corresponsales de guerra se tratasen y desde esa visión han desarrollado la actividad, es decir, han sido capaces de adquirir la empatía histórica.

Otro de los objetivos marcados era la adquisición de la competencia “aprender a aprender”, que también se ha logrado satisfactoriamente, ya que los alumnos han ido construyendo su propio aprendizaje, un aprendizaje experimental y significativo. Mientras que el desarrollo del trabajo en equipo ha tenido un resultado un poco menor del que se esperaba porque al no contar con suficientes ordenadores para todos ha habido momentos en los que algún miembro del grupo no trabajaba, lo que es un aspecto a mejorar aunque no compete al profesor sino a las infraestructuras del centro.

Tal y como se ha expuesto en el apartado de actividades de aprendizaje, este trabajo constaba de dos fases, una primera de documentación a través de la consulta de todo tipo de fuentes, sobre todo primarias, y una segunda fase de elaboración del periódico *Mendoza Herald*. Ambas fases han tenido un desarrollo dispar, la búsqueda de información mediante recursos digitales o las fuentes más tradicionales (libros, enciclopedias, etc.) es una habilidad que todavía no tienen muy desarrollada y, muy a menudo, recurren al peligroso recurso de “copiar y pegar” lo que extraen de Internet. En este terreno todavía queda mucho por hacer.

En cuanto a la fase de redacción del periódico, ha sorprendido su capacidad de síntesis y de plasmar los hechos más importantes, no todos con el mismo éxito, pero sí de manera más o menos general. Como se trataba de realizarlo en equipo ha habido casos en los que el peso de la redacción ha recaído en manos de una o dos personas, un elemento negativo que habrá que mejorar en futuras ocasiones. En los escritos también se nota un problema ya endogámico: las faltas de ortografía.

Entre los elementos positivos de esta última fase cabe destacar que han hecho un gran esfuerzo en acompañar los textos con titulares llamativos y fotografías que acompañasen la información. Asimismo, todos los grupos han realizado la parte optativa de la columna de opinión, cuyo objetivo no era otro que el de despertar su espíritu crítico acerca de los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial. El resultado de estas reflexiones ha sido muy interesante, como por ejemplo la proporcionada por el Grupo 1:

“Nuestra sincera opinión es que todos estos hechos, muertes, etcétera... podrían haberse evitado si los distintos países y asambleas hubieran sabido dialogar y no tomar las armas. Además se denota una gran ambición por los territorios que realmente no son necesarios para estos países, por lo cual esa ansiedad por expandirse era totalmente innecesaria. También creemos que esto debería servirnos de escarmiento a todos los países para que no ocurran hechos como estos otra vez, aunque ya están sucediendo en menor escala”.

Todo esto por lo que respecta a la valoración del profesor sobre el desarrollo de la actividad. Pero como la opinión de los estudiantes cuenta, y mucho, éstos a través de un cuestionario online han considerado las siguientes apreciaciones:

1. A prácticamente la totalidad de la clase (un 95,3%) le ha gustado o parecido interesante la actividad propuesta, siendo 1 poco y 5 mucho:

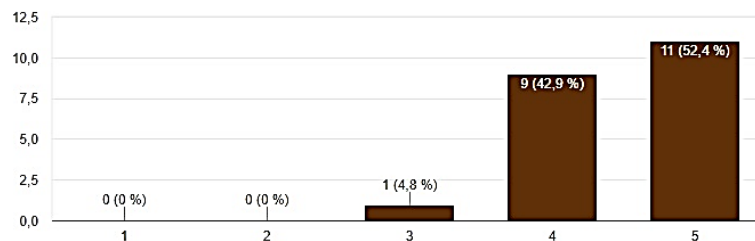


Fig. 5. Grado de satisfacción con la actividad

2. En cuanto a la utilización de la Wix, su formato, contenido, información y navegación por los diferentes apartados..., la inmensa mayoría valora que es fácil de utilizar, atractiva, ordenada, coherente y muy completa:

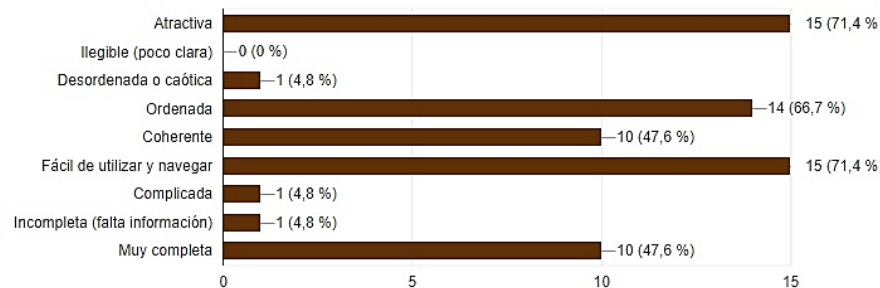


Fig. 6. Opinión acerca de la Wix

3. Otra de las pretensiones de este trabajo es conocer si la simulación y el *role playing* son útiles y con ellas se consigue motivar e interesar al alumnado por el estudio de la Historia. En este caso, ante la pregunta sobre cómo se han sentido en el papel de un corresponsal de la Segunda Guerra Mundial, un 80% afirma que le ha gustado la experiencia.

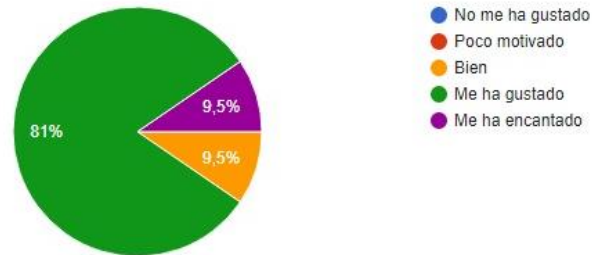


Fig. 7. Valoración de la experiencia como corresponsales de guerra

4. Respecto a la primera fase de la actividad, la de documentación, un 33,5% considera que la información proporcionada en la Wix es buena, pero aun así ha buscado más información, aunque la mayoría opina que ésta es suficiente.

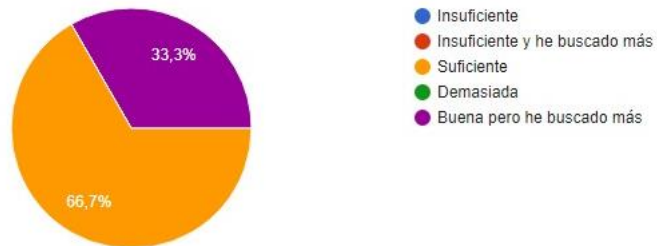


Fig. 8. Opinión sobre la calidad y la cantidad de información proporcionada en la Wix

5. En cuanto a la segunda fase, la de la elaboración del artículo periodístico, se puede apreciar como a un 71% le ha parecido interesante esta actividad de redacción.

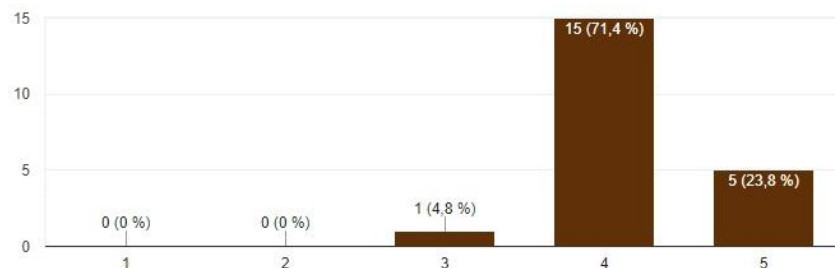


Fig. 9. Grado de interés en la redacción del periódico sobre la Segunda Guerra Mundial

6. Dentro de las etapas de documentación y elaboración del artículo, el uso de las fuentes primarias (noticias, fotos, carteles) proporcionados en la misma Wix les ha servido de gran utilidad para informarse y escribir sobre los acontecimientos de las Segunda Guerra Mundial.

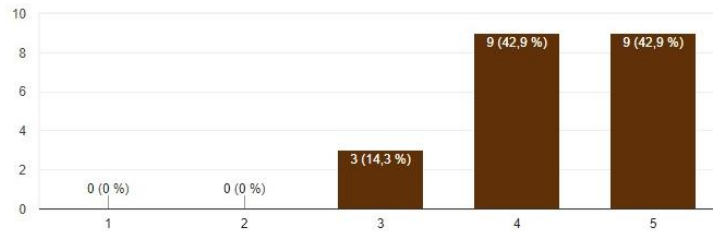


Fig. 10. Utilidad de las fuentes primarias en el desarrollo de la actividad

7. El principal elemento negativo de esta práctica didáctica ha sido el tiempo destinado a la misma. Como se puede apreciar en el gráfico, los alumnos creen que han tenido poco tiempo para documentarse y redactar la noticia.

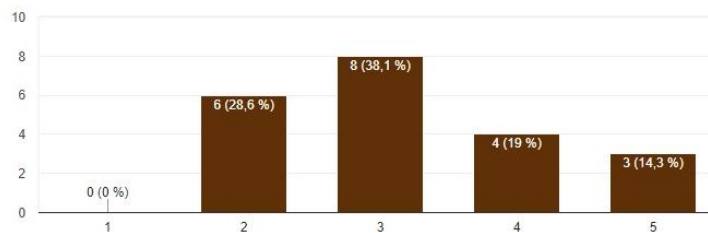


Fig. 11. Valoración sobre el tiempo destinado a la realización de la actividad

8. Otro de las cuestiones abordadas ha sido el apoyo docente durante la propuesta didáctica. Aquí el alumnado considera que el respaldo del profesor ha sido bueno.

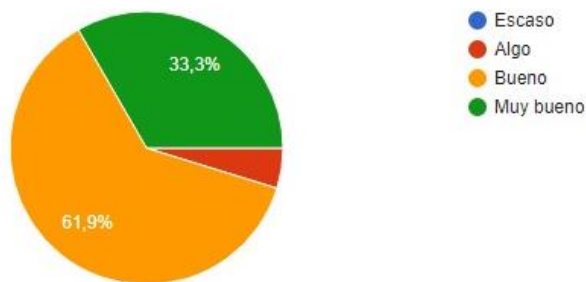


Fig. 12. Estadística sobre el apoyo del profesor a lo largo de la simulación

9. Asimismo, los estudiantes consideran que con las metodologías de simulación y *role playing*, que les han permitido tener una visión en primera persona de los hechos, han aprendido mucho o mucho más sobre este conflicto.

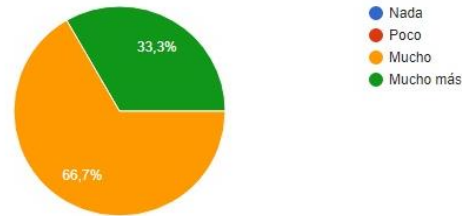


Fig. 13. Valoración acerca de lo que consideran que han aprendido del tema de estudio

10. Por último se les ha preguntado acerca de qué es lo que más y lo que menos les ha gustado de esta actividad y que mejorarían, y éstas han sido las respuestas:

Es una forma muy guay de aprender los acontecimientos de una forma más sencilla y más atractiva que aprenderlo del libro como tal.
LO QUE MAS, LA FORMA EN LA QUE LO HAS EXPLICADO EN CLASE Y LO QUE MENOS, EL POCO TIEMPO QUE HEMOS TENIDO EN CLASE
Me ha parecido una actividad muy dinamica y fácil para que se nos queden mejor los conceptos pero el tiempo para realizarla a sido bastante escaso.
Lo que más me ha gustado es que hemos podido investigar por nuestra cuenta y lo que menos el poco espacio para desarrollar el artículo. En general me ha parecido buena actividad
más: novedoso para una clase de historia menos: poco tiempo de trabajo
Lo que más que es diferente ínter tuvo y aprendes mucho más. Y lo que menos que hemos tenido muy pocos días para hacerlo en la sala de ordenadores.
Me ha gustado mucho que no ha sido una actividad cualquiera de buscar información sólo, sino de ponerte en el papel de una periodista y pensar como lo haría ella al redactar el artículo.
Dejarnos más días para poder hacerlo
El trabajo a estado bien pero me constó entender lo que habia que hacer y la forma de hacerlo
Lo que más me ha gustado es que te de la oportunidad de ponerte en alguien que esta allí documentandola de verdad. No ha habido nada que no me haya gustado, yo quizás hubiera dejado una sesión más, pero por lo demás todo perfecto, tanto la experiencia como la manera de explicarlo
Lo que mas me ha gustadona sido que nos hiciese un carnet , y no tengo nada de lo que no me halla gustado.
Me ha gustado mucho porque ha sido una actividad distinta y entretenida. Quizá dejaria mas tiempo para hacerlo
Lo que mas me ha gustado han sido las tarjetas de acreditacion de periodista, todo un detaye. En general todo muy bien.
Ha sido una actividad bastante entretenida e interesante
Me ha parecido muy buena idea lo de estudiar la II guerra mundial a través de un periódico y me ha parecido una manera muy interesante de rrabajarlo. Lo malo ha sido el tiempo q tuvimos para hacerlo porque no nos dio mucho tiempo a terminarlo como queriamos
Me ha gustado mucho todo

Tabla 6. Observaciones realizadas por los alumnos

- **Aspectos mejorables**

Del seguimiento de la clase, la corrección de los artículos y los resultados del formulario anterior se desprenden también una serie de elementos negativos que se necesitarían mejorar o solucionar de cara a futuras aplicaciones de esta actividad. Estos aspectos negativos son los siguientes:

- En primer lugar el **tiempo**. Una de las quejas más constantes por parte de los alumnos, quienes así lo han reflejado en la encuesta, es la falta de tiempo o las pocas sesiones de las que han dispuesto para desarrollar la actividad. Esto pone de manifiesto que actividades de este tipo requieren de mucho tiempo y que el docente debe calcular muy bien el número de sesiones para que el desarrollo sea óptimo.

En esta propuesta didáctica, pensaba para ser trabajada durante dos sesiones en el aula, parece haber fallado la temporalización porque está claro que son insuficientes para poder llevar a cabo la actividad de manera adecuada.

- En segundo lugar también es necesario remarcar el **trabajo en equipo** como otro posible aspecto a perfeccionar. En este caso se creyó oportuno que, como era la primera vez que realizaban una actividad de tales características, fuesen los propios alumnos los que formase los equipos libremente. Esto ha llevado a que algunos grupos hayan estado descompensados y no se haya conseguido que todos sus integrantes participasen con la misma intensidad ni implicación. La formación de grupos y cómo después estos trabajan a lo largo de las sesiones es un elemento que el docente debe controlar porque es importante para que la actividad tenga buenos resultados y se desarrolle adecuadamente. Se deben evitar que entre los diferentes equipos e, incluso, entre los integrantes de uno de ellos, se vaya a diferentes velocidades. Por tanto, debe apostarse por grupos equilibrados.
- En la fase de documentación y **búsqueda de información** también se aprecian resquicios por subsanar. A lo largo del curso se debe ir enseñando y fomentando la habilidad entre los alumnos de cómo buscar información de manera correcta y cómo utilizar diversas fuentes históricas para la realización de trabajos, ya que se ha comprobado que esta tarea de documentación les ha sido un poco costosa por no estar habituados a ella.

4. CONCLUSIONES

En relación con los objetivos o pretensiones expuestos en la introducción de este trabajo, tras una investigación exhaustiva y una puesta en práctica del objeto de análisis, se han llegado a unas conclusiones bastante esclarecedoras. Debido a su extensión se ha considerado más conveniente clasificarlas de la siguiente manera:

- Respecto a las **pretensiones de este trabajo**:

En primer lugar y respecto al **marco teórico**, la simulación, los juegos de simulación y el *role playing* no son metodologías novedosas, sino el resultado de una larga trayectoria que se viene empleando con distintos fines desde el siglo XIX, pasando al campo de la educación a finales del XX. En España, aunque desde 1982 empezaron a ser más conocidas gracias a los estudios de Elena Martín, lo cierto es que siguen siendo poco entendidas y utilizadas.

En el caso de la Historia, hay que tener en cuenta que esta es una disciplina viva, que la crean y la experimentan las personas y que, por tanto, el mero relato y memorización de sucesos, fechas o personaje históricos no es suficiente para que el alumnado aprenda, se interese por la materia y, sobre todo, incorpore esos conocimientos al suyo propio, les de utilidad o reflexiones sobre ellos.

En segundo lugar, tras el análisis teórico de estos dos métodos y los resultados obtenidos con su puesta en práctica mediante la actividad didáctica “corresponsales de guerra”, se puede afirmar que la simulación y el *role playing* **son** unas **excelentes herramientas metodológicas** de innovación educativa, **totalmente válidas y consolidadas para la enseñanza y el aprendizaje** activo de las Ciencias Sociales en general, y **de la Historia** en particular. Además, mejoran y dan calidad a ese proceso de enseñanza-aprendizaje, estimulan valores, transforman la interacción entre profesor-alumno, y entre los mismos alumnos, y aúnan lo teórico con lo práctico.

Es cierto que no son las únicas y, que como cualquier otra metodología, tiene sus pros y sus contras, pero como futuros docentes también hay que ser conscientes tanto de las posibilidades didácticas, como de las ventajas, dificultades y problemas que implican el uso de estos recursos.

- En cuanto al alcance real de la **aplicación práctica**:

La simulación y el *rol playing* ofrecen posibilidades únicas en el aprendizaje de la Historia. Además de la comprensión de los contenidos propios del tema, favorece que **el alumnado conozca, construya, participe y experimente**, -aunque de modo ficticio-, en **un fenómeno histórico** como es la Segunda Guerra Mundial. Igualmente, son muy adecuados para trabajar elementos transversales o interdisciplinarios: desde aspectos históricos, pero también geográficos, sociológicos, éticos, morales, económicos, lingüísticos, etc.

Se ha puesto de manifiesto que el alumno, bajo el rol de corresponsal de guerra, ha sido el principal **protagonista** del proceso de enseñanza y ha participado de manera activa en la construcción de su propio aprendizaje buscando información sobre el tema trabajado, dando a este proceso una utilidad práctica, siendo consciente de que lo aprendido, en este caso la Segunda Guerra Mundial, tiene un sentido y una utilidad. Es decir, se ha conseguido un **alumno “activo y participativo** en su educación”.

Dentro de esa participación, el estudiante ha aprendido de manera **autónoma**, fomentando su reflexión y espíritu crítico y la adquisición de estrategias de aprendizaje. Por tanto la simulación y el *role playing* han permitido la inmersión del alumnado en una realidad histórica simulada que supera las constricciones espacio-temporales.

Por otra parte, estas metodologías, como se ha podido comprobar, presentan una gran ventaja: **motivan** y permiten al alumnado involucrarse y aprender activamente. Desde una rasante lúdica y novedosa se consigue que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia le resulte interesante. Los estudiantes, tal y como se aprecia en los resultados de la encuesta realizada, tienen una disposición favorable hacia las nuevas metodologías, sentimiento que se incrementa cuando la actividad tiene tintes dinámicos y se emplean medios tecnológicos como una Wix, vídeos, diapositivas, etc. Aunque ellos lo perciben como algo lúdico y divertido, lo cierto es que también aprenden todo tipo de contenidos a través de la investigación y la representación de un papel. Pero, sobre todo, **comprenden mejor el pasado**, de una manera significativa, dándole valor a los hechos históricos y las múltiples variantes que en ellos inciden.

En cuanto a la consecución de las **competencias clave**, son varias las que estas estrategias permiten desarrollar, la competencia digital a través del uso de una Wix, la

competencia lingüística mediante la elaboración de un diario, pero, sobre todo, una competencia muy esencial en el aprendizaje de la Historia como es la competencia social y cívica, pues los alumnos han aprendido por su propia experiencia valores democráticos, la necesidad de convivir en paz, de respetar los Derechos Humanos o ser tolerante, entre otros. Sin dejar de lado la competencia aprender a aprender, que ya viene implícita en este tipo de metodologías basadas en el aprendizaje experimental y en el “aprender haciendo” (*learning by doing*).

Por último, con estas metodologías de simulación y *role playing* y la actividad de corresponsales de guerra se ha conseguido que los alumnos hayan desarrollado **destrezas, habilidades y actitudes** muy importantes como saber trabajar en equipo, ser autónomos, tener una actitud participativa, adquirir responsabilidades, tomar decisiones, reflexionar sobre los conocimientos y prácticas aprendidas, fomentar la comunicación tanto oral como escrita, ser creativos, resolver problemas, manejar las nuevas tecnologías y los recursos digitales, aplicar las competencias aprendidas, etc. Por tanto, se han desarrollado diferentes habilidades, algunas tan importantes como el espíritu crítico acerca de una etapa tan trascendental en la Historia como es la Segunda Guerra Mundial,

Además de todas estas habilidades o destrezas hay que destacar el florecimiento de la **empatía histórica**, el alumnado se ha puesto en la piel de un periodista de esa época, y con ello se han generado emociones y sentimientos (aprendizaje emocional). Bajo este prisma es más fácil que el estudiante pueda adentrarse en el pasado y llegar a comprender mejor los diferentes puntos de vista sin una visión tan presentista o personal. Como bien han reflejado alguno de los alumnos en los artículos de opinión, han llegado a ser conscientes de la importancia que tuvieron esos hechos, sus consecuencias e, incluso la importancia o necesidad de informar sobre ellos. En este sentido, se podría hablar de una dimensión emocional del aprendizaje.

En definitiva, como futuros docentes de educación secundaria debemos ser conscientes que en un mundo tan cambiante, la educación también evoluciona a una velocidad vertiginosa, enfrentándonos a retos constantes. Ante ellos, debemos adaptarnos a los nuevos paradigmas educativos con nuevas metodologías y nuevos recursos didácticos, sin perder de vista las tres grandes preguntas de la educación: qué, cómo y para qué enseñar.

5. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Andreu, M. A. (2008). Simulación. En M. J. Labrador y M. A. y Andreu (ed.) *Metodologías activas. Grupo de Innovación en Metodologías Activas (GIMA)*. (pp. 93-105). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia (UPV)

Andreu, M. A., García, M., y Mollar, M. (2005). La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes*, 11(55), pp. 34-38

Angelini, M. L. y García-Carbonell, A. (2014). Análisis cualitativo sobre la simulación telemática como estrategia para el aprendizaje de lenguas. *Revista Iberoamericana de Educación (IRE)*, 64(2), pp. 1-15

— (2015). Percepciones sobre la Integración de Modelos Pedagógicos en la Formación del Profesorado: la Simulación y Juego y el ‘Flipped Classroom’. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), pp. 16-30

Artola, R. (1995). *La Segunda Guerra Mundial*, Madrid: Alianza Editorial

Biosca, T. (1997). La història i els jocs didàctics de simulació. *L’Avenç. Revista de història i cultura*, 217, pp. 52-53

Carrera, X. (ed.) (2006). *Aprender a través dels jocs de simulació*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida

Cataldi, Z., Lage, F., y Dominighini, C. (2013). Fundamentos para el uso de simulaciones en la enseñanza. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 10(17), pp. 8-1

Crookall, D. y Oxford, R. (1990). *Simulation, Gaming and Language Learning*. New York: Newbury House Publishers

Cuenca, J. M. (2001). Los juegos informáticos de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, pp. 69-82

De la Calle, M. (2001). El juego, recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, pp. 5-6

Díaz, M., Fernández, M., Jiménez, M., del Pino, F., y Vidal, B. (2003). *Historia. Ciencias Sociales 4º ESO*. Madrid: Oxford Educación

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56

Ferrer, I. (29 de marzo de 2018). Muere a los 107 años el profesor holandés que salvó a 600 niños durante la ocupación nazi. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2018/03/29/actualidad/1522343898_445117.html?rel=st_r_articulo#1522456499670

García-Carbonell, A., Rising, B., Montero, B., y Watts, F. (2001). Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language. *Simulation & Gaming. An International Journal of Theory, Practice and Research*, 32(4), pp. 481-491

García-Carbonell, A. y Watts, F. (2007). Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos. *Ibérica. Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 13, pp. 65-89

Grande, M. y Abella, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), pp. 56-84

Grence, T., Fernández, M. A., Fernández, J. M., Mendoza, I., y Palacios, A. M. (2016). *Historia 4º ESO. Serie descubre*. Madrid: Santillana Educación, S. L.

Hernández, F. X. (2001). Los juegos de simulación y la didáctica de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, pp. 23-36

Hierro, I. (1995). Història i simulació. *L'Avenç. Revista de història i cultura*, 191, pp. 73-74

Jones, K. (1995). *Simulations. A handbook for teachers and trainers*. London: Kogan Page

Kelly, T. (7 de abril de 2018). Japón recupera los marines por primera vez desde la Segunda Guerra Mundial. *ABC*. Recuperado de: http://www.abc.es/internacional/abci-japon-recupera-marines-primera-desde-segunda-guerra-mundial-201804071108_noticia.html

Kinney, J. (1943). *Der Fuehrer's Face* o *El rostro del Führer* [corto de animación]. Estados Unidos: Walt Disney. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=kzH1iaKVsbM&t=355s>

Labrador, M. J. y Andreu, M. A. (ed.) (2008). *Metodologías activas. Grupo de Innovación en Metodologías Activas (GIMA)*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia (UPV)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106. Referencia: BOE-A-2006-7899

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295. Referencia: BOE-A-2013-12886

López, M. Y. (2011). La simulación como método de enseñanza (Trabajo de Postgrado). Lima: Universidad de Wiener. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/margaysabel/la-simulacin-como-mtodo-de-enseanza>

Los restos de un piloto de la Segunda Guerra Mundial regresan a Estados Unidos para ser sepultado. (26 de marzo de 2018). *Tele 13*. Recuperado de: <http://www.t13.cl/noticia/mundo/los-restos-piloto-segunda-guerra-mundial-regresa-estados-unidos-ser-sepultado>

Marrón, M. J. (1996). Los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía. *Didáctica geográfica, 1*, pp. 45-56

Martín, E. (1982). *Los juegos de simulación en EGB y BUP*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

— (1983). Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico. *Infancia y Aprendizaje, 24*, pp. 69-94

— (1986). Los juegos de simulación: cómo hacerlos, dónde conseguirlos. *Infancia y Aprendizaje, 34*, pp. 115-122

Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León para Educación Secundaria en Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 8 de mayo de 2015, núm. 86. Referencia: BOCYL-D-08052015-4

Ortiz de Urbina, M., Medina, S., y De la Calle, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 11*(3), pp. 277-300

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats, R. Prieto-Puga, J. Santacana, X. Souto y C. Trepát. *Didáctica de la Geografía y la Historia, 2*(8). (pp. 67-85). Barcelona: Graó

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, pp. 7-22

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, núm. 3. Referencia: BOE-A-2015-37

Rivero, P. (2016). El profesor es la llave a la fascinación por el aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 467. Sección entrevista. Editorial Wolters Kluwer

Saegesser, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*. Madrid: Aprendizaje-Visor

Salen a la luz imágenes inéditas de las esclavas sexuales de la Segunda Guerra Mundial. (11 de julio de 2017). *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2017/07/10/actualidad/1499722200_683762.html

Sánchez, F. (2003). *Historia del mundo contemporáneo, 1º Bachillerato, Humanidades y Ciencias Sociales*. Madrid: Oxford Educación

Stone, O. (2012). La historia no contada de los Estados Unidos [cinta documental]. Estados Unidos: Ixtlan Productions. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=yHEvstBjAs4&feature=youtu.be>

Taylor, J. L. (1993). *Guía de simulación y juegos para la educación ambiental*. Madrid: Ediciones la Catarata

Una bomba de la II Guerra Mundial obliga a cerrar uno de los aeropuertos de Londres. (12 de febrero de 2018). *El Periódico*. Recuperado de: <https://www.elperiodico.com/es/internacional/20180212/bomba-segunda-guerra-mundial-cierra-aeropuerto-londres-6618153>

Universidad de Maryland. (2018). *ICONS Project* [recursos electrónico]. Recuperado de: <https://www.icons.umd.edu/education>

Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, pp. 83-99

6. ANEXOS

1. DIARIO DE AULA

En este “Diario de aula” se exponen detalladamente las sesiones realizadas en la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO, para el desarrollo de la Unidad Didáctica “La Segunda Guerra Mundial (1939-1945)”, con su correspondiente secuenciación e indicación de las actividades realizadas y del material didáctico empleado en las mismas, destacando la actividad de simulación y role playing: “corresponsales de guerra”.

1ª SESIÓN (Jueves, 12 de abril) – Clase habitual																										
Descripción	Actividades	Material didáctico utilizado																								
<p>- Presentación de lo que vamos a ver a lo largo de estas seis sesiones sobre esta Unidad Didáctica: causas, desarrollo y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>- Explicación de la actividad de simulación: “corresponsales de la Segunda Guerra Mundial”, y cómo la vamos a trabajar en el aula de informática a través de la Wix que he creado para ello.</p> <p>- Formación de equipos de trabajo. Los alumnos han podido hacer libremente los grupos, pero todos deben estar compuestos por 4 o 5 estudiantes. Cada grupo ha elegido un periodo de la Segunda Guerra Mundial acerca del cual se documentarán y elaborarán un artículo periodístico, simulando ser corresponsales de guerra destinados en el lugar de los hechos.</p> <p>- Para una primera toma de contacto con el tema les he mostrado varios titulares de noticias actuales sobre el legado de este conflicto y han visionado el corto de Walt Disney <i>Der Fuehrer's Face</i> (1943). Tras ambas actividades he dado pie a la apertura de un debate improvisado, fomentando la participación y la reflexión de los alumnos.</p>	<p>1. Análisis y búsqueda de artículos periodísticos actuales sobre diferentes aspectos de la Segunda Guerra Mundial. ¿Por qué debemos conocer y comprender este conflicto?, ¿tiene repercusiones en la actualidad?</p> <p>2. Visionado del corto de animación de Walt Disney: <i>Der Fuehrer's Face</i> o <i>El rostro del Führer</i> (1943) y realización de un pequeño debate o coloquio donde los alumnos aborden y reflexionen sobre algunas cuestiones como: cuáles son las ideas mostradas en el video, que similitudes guarda con la realidad que atravesaba la Alemania nazi de aquel momento, por qué creen que Walt Disney proyectó este documental en las salas de cine, cual creen que es el mensaje subliminal que encierra.</p> <p>Además este documental ha servido para repasar los contenidos vistos en el tema anterior (El ascenso de los totalitarismos en la Europa de entreguerras) y hacer de puente con los de esta Unidad Didáctica.</p>	<p>- PowerPoint del profesor:</p>  <p>- Word para formar los 7 equipos de trabajo y elegir un periodo de la IIGM:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Grupo (IGM)</th> <th>Temas/Contexto/Episodios</th> <th>Asignaciones</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>1. 1939: Inicio de la guerra (Polonia)</td> <td>1. 1939: Inicio de la guerra (Polonia)</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>2. 1940: Batallas de Francia y Bélgica</td> <td>2. 1940: Batallas de Francia y Bélgica</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>3. 1941: Invasión de la Unión Soviética</td> <td>3. 1941: Invasión de la Unión Soviética</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>4. 1942: Batallas de Stalingrado y Midway</td> <td>4. 1942: Batallas de Stalingrado y Midway</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>5. 1943: Batallas de Iwo Jima y Normandía</td> <td>5. 1943: Batallas de Iwo Jima y Normandía</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>6. 1944: Batallas de Normandía y Filipinas</td> <td>6. 1944: Batallas de Normandía y Filipinas</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>7. 1945: Batallas de Berlín y Hiroshima</td> <td>7. 1945: Batallas de Berlín y Hiroshima</td> </tr> </tbody> </table> <p>- Noticias periodísticas actuales sobre la II Guerra Mundial extraídas de diarios digitales:</p>  <p>- Corto de animación de Walt Disney, <i>Der Fuehrer's Face</i> (1943) de 8 minutos: https://www.youtube.com/watch?v=kZH1iaKV5BM&t=355s</p> 	Grupo (IGM)	Temas/Contexto/Episodios	Asignaciones	1	1. 1939: Inicio de la guerra (Polonia)	1. 1939: Inicio de la guerra (Polonia)	2	2. 1940: Batallas de Francia y Bélgica	2. 1940: Batallas de Francia y Bélgica	3	3. 1941: Invasión de la Unión Soviética	3. 1941: Invasión de la Unión Soviética	4	4. 1942: Batallas de Stalingrado y Midway	4. 1942: Batallas de Stalingrado y Midway	5	5. 1943: Batallas de Iwo Jima y Normandía	5. 1943: Batallas de Iwo Jima y Normandía	6	6. 1944: Batallas de Normandía y Filipinas	6. 1944: Batallas de Normandía y Filipinas	7	7. 1945: Batallas de Berlín y Hiroshima	7. 1945: Batallas de Berlín y Hiroshima
Grupo (IGM)	Temas/Contexto/Episodios	Asignaciones																								
1	1. 1939: Inicio de la guerra (Polonia)	1. 1939: Inicio de la guerra (Polonia)																								
2	2. 1940: Batallas de Francia y Bélgica	2. 1940: Batallas de Francia y Bélgica																								
3	3. 1941: Invasión de la Unión Soviética	3. 1941: Invasión de la Unión Soviética																								
4	4. 1942: Batallas de Stalingrado y Midway	4. 1942: Batallas de Stalingrado y Midway																								
5	5. 1943: Batallas de Iwo Jima y Normandía	5. 1943: Batallas de Iwo Jima y Normandía																								
6	6. 1944: Batallas de Normandía y Filipinas	6. 1944: Batallas de Normandía y Filipinas																								
7	7. 1945: Batallas de Berlín y Hiroshima	7. 1945: Batallas de Berlín y Hiroshima																								

Tabla 7. Desarrollo de la 1ª sesión, actividades realizadas y material empleado (Elaboración propia)

2ª SESIÓN (Lunes, 16 de abril) – Aula de informática

Descripción	Actividades	Material didáctico utilizado
<p>- En esta segunda sesión he realizado una clase más tradicional. Siguiendo la metodología de clase magistral he explicado las causas que llevaron al estallido de la Segunda Guerra Mundial en 1939.</p> <p>Para hacer que la sesión fuese más amena primero hemos comenzado la clase realizado una lluvia de ideas, preguntado cuáles consideran ellos que fueron las causas que condujeron a la guerra.</p> <p>- Por otro lado, he proporcionado a los alumnos la misma plantilla de PowerPoint que iba a utilizar para exponer las causas de la guerra, pero la suya con huecos en rojo que han tenido que rellenar y completar con las explicaciones dadas por el profesor. Una herramienta que además de serles novedosa les ha hecho estar más atentos a las explicaciones del profesor.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Lluvia de ideas sobre cuáles consideran ellos que fueron las causas que llevaron al estallido de la Segunda Guerra Mundial en 1939. Reelaboración de un PowerPoint “tramposo” sobre las principales causas de la Segunda Guerra Mundial. Con la misma plantilla utilizada por el profesor para exponer las causas en clase, el alumno se encuentra que su PowerPoint tiene huecos que deben ser completados con las explicaciones del profesor. 	<p>- PowerPoint del profesor:</p>  <p>- PowerPoint “tramposo” del alumno:</p>  <p>- Para la elaboración de este PowerPoint he consultado bibliografía específica (ver apartado de Bibliografía) y libros de texto de 4º de ESO. También he añadido mapas, gráficos, tablas, numerosas fotografías, recortes de prensa de la época, caricaturas, etc. que hacen más visual y atractiva la explicación.</p>     

Tabla 8. Desarrollo de la 2ª sesión, actividades realizadas y material empleado (Elaboración propia)

3ª SESIÓN (Martes, 17 de abril) – Clase habitual




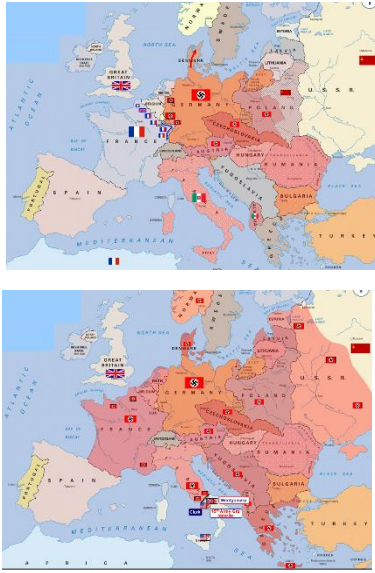
Descripción	Actividades	Material didáctico utilizado
<p>- He iniciado la sesión con un rápido repaso de lo que vimos en la clase anterior, es decir, sobre las causas de la guerra. Para ello he vuelto a contar con la técnica de lluvia de ideas, una buena manera de asentar los conocimientos o resolver posibles dudas.</p> <p>- Tras ese breve resumen, esta sesión también ha sido bastante teórica y la he empleado para trabajar las diferentes fases de la Segunda Guerra Mundial. Esta explicación no ha sido muy exhaustiva porque sobre estos contenidos trabajarán en la actividad planteada con la Wix, narrando en primera persona los hechos más importantes de esta guerra a modo de artículo periodístico.</p> <p>- Al final de la clase hemos repasado las etapas de la guerra en Europa con un PowerPoint interactivo el cual, a través de un mismo mapa, flechas, banderas, colores y sonido escenifica perfectamente los avances y retrocesos de las potencias del Eje y de las potencias aliadas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lluvia de ideas para repasar las causas de este conflicto bélico. 2. Repaso de las fases de la guerra con el apoyo de un PowerPoint interactivo con mapas que muestran visualmente el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial en Europa. 	<p>- PowerPoint del profesor:</p>   <p>1ª FASE: La supremacía del Eje (1939-1942)</p> <p>1939 1942</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 sept. 1939: <i>Hitler</i>, la guerra relámpago en Polonia → Alemania invade Polonia • 1939: Ejército Rojo soviético invade el este de Polonia (cláusulas Pacto germano-soviético) • 3 sept. 1939: GB y Francia declaran la guerra a la Alemania de Hitler • 30-nov.-1939: Guerra Rusa-finés → URSS inicia la ocupación de Finlandia  <p>- PowerPoint interactivo:</p> 

Tabla 9. Desarrollo de la 3ª sesión, actividades realizadas y material empleado (Elaboración propia)

4ª SESIÓN (Jueves, 19 de abril) – Aula de informática

Descripción	Actividades	Material didáctico utilizado
<p>- Una vez que ya hemos visto las causas y el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, esta sesión la hemos dedicado a la primera toma de contacto con la Wix “corresponsales de la Segunda Guerra Mundial”. Antes de adentrarnos en esta actividad he entregado a cada alumno su correspondiente carnet que le acredita como reportero de guerra, en el que además figura el enlace directo a la Wix.</p> <p>- A lo largo de esos 50 minutos de clase, cada grupo ha navegado por la Wix, les he explicado la actividad, la metodología y como les evaluaré. Los alumnos se han descargado la plantilla en la que deben redactar su noticia sobre una fase determinada del conflicto y se han documentado en profundidad a partir de la información proporcionada en el apartado de “recursos y materiales”.</p>	<p>1. Actividad de simulación titulada: “corresponsales de la Segunda Guerra Mundial”. Esta propuesta de trabajo en equipo consta de una fase de documentación, -a partir de la consulta de fuentes primarias (noticias, fotografías, mapas, etc.)-, y de una fase de elaboración de un periódico ficticio, el <i>Mendoza Herald</i>, el cual recogerá las noticias sobre los acontecimientos más destacados en el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>La propuesta de simulación, la metodología, los recursos, los materiales y la evaluación de esta actividad se ha recogido de manera sintética y atractiva en la Wix: https://anafuente9.wixsite.com/igm.</p>	<p>- Carnets de corresponsales de guerra:</p>  <p>- Wix de creación propia titulada: “corresponsales de la II Guerra Mundial”, https://anafuente9.wixsite.com/igm:</p>  <p>-En el apartado de “recursos y materiales” los alumnos se han documentado a partir de fuentes primarias (fotografías, noticias, documentales, propaganda de la época, etc.)</p> <p>- Plantilla en Word del <i>Mendoza Herald</i> en el que aparecen detallados los apartados que deben redactar para elaborar sus noticias:</p> 

Tabla 10. Desarrollo de la 4ª sesión, actividades realizadas y material empleado (Elaboración propia)

5ª SESIÓN (Martes, 24 de abril) – Aula de informática

Descripción	Actividades	Material didáctico utilizado
<p>- Esta sesión supone una continuación y avance de la anterior. Los alumnos han acabado de documentarse acerca de los hechos más destacados de la etapa escogida y han comenzado a elaborar sus correspondientes artículos periodísticos.</p> <p>- En ambas clases desarrolladas en el aula de informática aunque se ha dejado a los alumnos que trabajasen de forma autónoma, aprendiendo y descubriendo por ellos mismos ese periodo de la historia, como profesora he estado pendiente en todo momento de que el clima de trabajo fuese el adecuado, me he pasado por las diferentes mesas de trabajo resolviendo dudas, corrigiendo algún titular, ayudando con la Wix y la actividad, etc.</p>	<p>1. Actividad de simulación titulada: “corresponsales de la Segunda Guerra Mundial”. Hemos terminado la fase de documentación y hemos pasado a la redacción de las noticias.</p> <p>Una vez acabados y corregidos todos los artículos redactados por los alumnos, los he juntado en un único documento y he generado un PDF. De manera que este <i>Mendoza Herald</i> se ha convertido en la publicación más especializada sobre el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial.</p>	<p>- Wix de creación propia titulada: “corresponsales de la II Guerra Mundial”, https://anafuente9.wixsite.com/igm:</p>  <p>- Plantilla en Word del <i>Mendoza Herald</i> en el que aparecen detallados los apartados que deben redactar para elaborar sus noticias:</p>  <p>- PDF del <i>Mendoza Herald</i> con la recopilación de los siete artículos sobre el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial redactados por los alumnos:</p> 

Tabla 11. Desarrollo de la 5ª sesión, actividades realizadas y material empleado (Elaboración propia)

6ª SESIÓN (Jueves, 26 de abril) – Clase habitual		
Descripción	Actividades	Material didáctico utilizado
<p>- En esta última sesión les he explicado las diversas consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (pérdidas humanas, repercusiones económicas, territoriales, políticas, etc.).</p> <p>Siguiendo la tónica general de las otras sesiones, en el PowerPoint que he utilizado de apoyo para la explicación de las consecuencias de la guerra he recurrido de nuevo a las fuentes primarias y, en el caso de las consecuencias morales y éticas le he proyectado dos pequeños documentales sobre la violación de mujeres durante este conflicto.</p> <p>- También se ha fijado la fecha límite para la entrega de los artículos: viernes 25 de abril. El jefe de redacción de cada equipo deberá hacerme llegar la noticia por correo electrónico.</p>	<p>1. Visionado de un pequeño vídeo extraído de la web del diario <i>El País</i> en el que se puede ver a unas mujeres coreanas recluidas en burdeles como esclavas sexuales durante la Segunda Guerra Mundial y de un fragmento de la serie documental producida por Oliver Stone, <i>La historia no contada de los Estados Unidos</i> (2012), en la que se habla de las violaciones sufridas por las mujeres alemanas tras la entrada del Ejército Rojo soviético en Berlín.</p>	<p>- PowerPoint del profesor:</p>  <p>2) Económicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciudades (Londres, Berlín, Dresde, Roma, Hiroshima, Nagasaki) • Infraestructuras (puentes, carreteras, ferrocarriles) • Fábricas • Campos de cultivo • Granjas <p>• Ruina económica de Europa y Japón (1/3 de EEUU (poco perjudicado))</p> <p>• Dependencia de EEUU → Plan Marshall (ayuda económica para reconstruir la Europa occidental)</p> <p>• Acuerdos de Bretton Woods (EE.UU., julio 1944), se creó</p> <p>• Fondo Monetario Internacional (FMI)</p> <p>• Banco de Reconstrucción y Desarrollo</p> <p>• Banco Mundial (Banco Mundial, BMS)</p> <p>• Facilitar acuerdos económicos internacionales</p> <p>- Vídeo-noticia de <i>El País</i> (11 de julio de 2017). Salen a la luz imágenes inéditas de las esclavas sexuales de la Segunda Guerra Mundial: https://www.youtube.com/watch?time_continue=94&v=FpEFB-qsVzw</p>  <p>- Fragmento de la serie-documental de Oliver Stone, <i>La historia no contada de los Estados Unidos</i> (2012): https://www.youtube.com/watch?v=yHEvstBjAs4&feature=youtu.be</p> 

Tabla 12. Desarrollo de la 6ª sesión, actividades realizadas y material empleado (Elaboración propia)

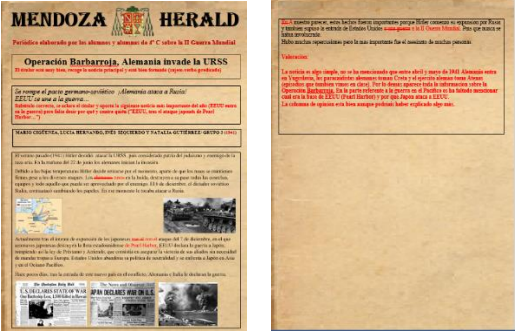

SESIÓN FUERA DEL AULA – CORRECCIÓN Y ENTREGA DE NOTAS																																																																																																																																																																																																																															
Descripción	Material didáctico utilizado																																																																																																																																																																																																																														
<p>- Por último, una vez recogidos por correo electrónico todos los artículos periodísticos sobre el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, los he evaluado siguiendo la rúbrica de evaluación que aparece en la Wix.</p> <p>- A los alumnos, a través del jefe de redacción de cada grupo, les he hecho llegar las correcciones utilizando la misma plantilla en la que han redactado sus noticias y enviándosela por correo electrónico.</p> <p>- A mi tutor del centro, Luis M. Merino, le he enviado las notas definitivas utilizando un método de evaluación que combina la evaluación cuantitativa y la cualitativa.</p> <p>- Por otro lado, me interesaba mucho conocer cuál es la opinión de los alumnos respecto a esta actividad de simulación que les ha convertido durante estas sesiones en auténticos corresponsales de la Segunda Guerra Mundial. Para conocer su valoración, utilizando la misma Wix, he creado un apartado de “valoración”, que les remite a un cuestionario elaborado con Google Forms donde pueden dar su opinión de manera anónima.</p>	<p>- Rúbrica de evaluación, https://anafuente9.wixsite.com/iigm/evaluacion:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Insuficiente</th> <th>Aceptable</th> <th>Satisfactoria</th> <th>Excelente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Fase 1: Documentación (2,5 pto)</td> <td>No han consultado la documentación</td> <td>Han consultado parte de la documentación</td> <td>Han consultado toda la documentación</td> <td>Han consultado toda la documentación y, además, han buscado información extra</td> </tr> <tr> <td>Fase 2: Artículo (4,5 pto)</td> <td>Artículo incompleto (faltan hechos), con texto "cortado y copiado" de la web, no siguen o no completan los elementos de la plantilla</td> <td>Artículo correcto (casi todos los hechos relevantes), sin mayor profundidad, acompañado por alguna foto o mapa. Siguen y completan la plantilla</td> <td>Artículo relevante e interesante. (Buena selección de los principales hechos), acompañado de fotos, gráficos, mapas, etc. Completan toda la plantilla</td> <td>Artículo relevante y atractivo, hechos principales muy bien seleccionados y planteados en el artículo. Datos y contenidos extra (fotos, gráficos, mapas) por iniciativa propia. Completan toda la plantilla</td> </tr> <tr> <td>Redacción y ortografía (1 pto)</td> <td>Frases literales no trabajadas, escaso vocabulario y más de 5 faltas ortográficas</td> <td>Escritura fluida pero falta de coherencia del conjunto del trabajo, vocabulario escaso y 5 faltas ortográficas</td> <td>Escritura fluida, con estilo propio, sin faltas de ortografía, concordancia y vocabulario más amplio.</td> <td>Escritura fluida y original, coherencia interna, sin faltas de ortografía y un vocabulario rico y variado.</td> </tr> <tr> <td>Puntualidad de entrega (0,5 pto)</td> <td>Entregan su artículo totalmente fuera de plazo. No llega a rotativas</td> <td>Entregan su artículo uno o dos días fuera de plazo. Llega por los pelos a rotativas</td> <td>Entregan su artículo el último día del plazo establecido. Llega a rotativas</td> <td>Entregan su artículo en el plazo establecido incluyendo correcciones consensuadas con el director. Llega a rotativas</td> </tr> <tr> <td>Trabajo en grupo (1,5 pto)</td> <td>Se desprende que en este artículo no ha habido coherencia en el grupo, en vez de ser colaborativo se han juntado los apartados realizados individualmente</td> <td>Han sabido trabajar en equipo pero no han habido una total cohesión total. Algunos miembros no han trabajado tanto como otros</td> <td>Buen trabajo en equipo, la mayoría de sus integrantes han trabajado satisfactoriamente y eso se nota en el artículo</td> <td>Excelente trabajo en equipo, todos los integrantes han trabajado y se han enfocado al mismo nivel y la cohesión del grupo ha sido buena. Vuestro trabajo periodístico merece el Premio Pulitzer</td> </tr> <tr> <td>Columna de opinión (1 pto EXTRA)</td> <td>Ausencia de opinión y reflexión personal sobre los hechos narrados</td> <td>Añaden una escasa y poco argumentada reflexión personal sobre los hechos narrados</td> <td>Buena reflexión personal, aunque podrían haber añadido más argumentos...</td> <td>Se nota que la reflexión y la opinión son personales y además están muy bien argumentadas.</td> </tr> </tbody> </table> <p>- Plantilla de Word con las correcciones:</p>  <p>- Excel con las notas de la actividad:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="7">CORRESPONSALES DE LA II GUERRA MUNDIAL (1939-1945)</th> <th rowspan="2">OBSERVACIONES</th> </tr> <tr> <th>Documentación (2,5 pto)</th> <th>Artículo (4,5 pto)</th> <th>Redacción y ortografía (1 pto)</th> <th>Puntualidad (0,5 pto)</th> <th>Trabajo en grupo (1,5 pto)</th> <th>Columna de opinión (1 pto EXTRA)</th> <th>NOTA FINAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>GRUPO 1 (1939)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mónica Barbaño</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>1,5</td> <td>1</td> <td>9</td> <td>El artículo recoge los hechos más importantes del primer año de la IIGM. Algunos aspectos a mejorar son el título (demasiado genérico), en el subtítulo se repiten verbos y la información está algo desordenada. La columna de opinión está bien redactada, aunque podría recoger algo más de información y la columna de opinión es muy interesante.</td> </tr> <tr> <td>Isabel Martínez</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>1,5</td> <td>1</td> <td>8,5</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Yolanda Rodríguez</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>1,5</td> <td>1</td> <td>9</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Alea Sebastián</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>1,5</td> <td>1</td> <td>8,5</td> <td></td> </tr> <tr> <td>GRUPO 2 (1940)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ariadna Ortega</td> <td>1,8</td> <td>2</td> <td>0,75</td> <td>0,5</td> <td>1,2</td> <td>0,75</td> <td>8</td> <td>La columna personal refleja los acontecimientos relacionados del año 1940, aunque se nota un falta algo más de información. El título es adecuado para año así, como para el resto de años, pero en el que me quede, el subtítulo es concreto. En cuanto a las imágenes, en general, son buenas, pero algunas parecen ser de otros años, como por ejemplo la columna de opinión es muy interesante.</td> </tr> <tr> <td>Laura Pérez</td> <td>1,8</td> <td>2</td> <td>0,75</td> <td>0,5</td> <td>1,2</td> <td>0,75</td> <td>8</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Melena Portugal</td> <td>1,8</td> <td>2</td> <td>0,75</td> <td>0,5</td> <td>1,2</td> <td>0,75</td> <td>8</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Laura Puente</td> <td>1,8</td> <td>2</td> <td>0,75</td> <td>0,5</td> <td>1,2</td> <td>0,75</td> <td>8</td> <td></td> </tr> <tr> <td>GRUPO 3 (1941)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Maria Cordero</td> <td>1,8</td> <td>2,7</td> <td>0,75</td> <td>0,5</td> <td>1,5</td> <td>0,75</td> <td>8</td> <td></td> </tr> <tr> <td>María Guzmán</td> <td>1,8</td> <td>2,7</td> <td>0,75</td> <td>0,5</td> <td>1,5</td> <td>0,75</td> <td>8</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Laura Hernández</td> <td>1,8</td> <td>2,7</td> <td>0,75</td> <td>0,5</td> <td>1,2</td> <td>0,75</td> <td>7,7</td> <td>Respecto la noticia recoge los días hechos más importantes de la guerra en 1941. El artículo está bien redactado y es interesante. En cuanto a las imágenes, en general, son buenas, pero algunas parecen ser de otros años, como por ejemplo la columna de opinión es muy interesante.</td> </tr> <tr> <td>Isabel Izquierdo</td> <td>1,8</td> <td>2,7</td> <td>0,75</td> <td>0,5</td> <td>1,2</td> <td>0,75</td> <td>7,7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>GRUPO 4 (1942)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Marta de Miguel</td> <td>2</td> <td>2,5</td> <td>0,8</td> <td>0,4</td> <td>1,5</td> <td>0,8</td> <td>7,8</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Alea Gallego</td> <td>2</td> <td>2,5</td> <td>0,8</td> <td>0,4</td> <td>1,5</td> <td>0,8</td> <td>7,8</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Isabel Izquierdo</td> <td>2</td> <td>2,5</td> <td>0,8</td> <td>0,4</td> <td>1,5</td> <td>0,8</td> <td>7,8</td> <td>En la noticia se reflejan los acontecimientos más importantes de 1942, en el subtítulo se hace mención a la batalla de Midway, pero esta se ve un poco repetida en el artículo, por lo que los hechos no quedan tan claros. El título está bien planteado para los días.</td> </tr> </tbody> </table> <p>- Cuestionario online para conocer la opinión de los alumnos acerca de esta actividad. Para ello he empleado Google Forms, https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScoTCfhDDtps thoEXBq 5RD5811Defkp52eM1k3sOgS8BEMZnQ/viewform:</p> 		Insuficiente	Aceptable	Satisfactoria	Excelente	Fase 1: Documentación (2,5 pto)	No han consultado la documentación	Han consultado parte de la documentación	Han consultado toda la documentación	Han consultado toda la documentación y, además, han buscado información extra	Fase 2: Artículo (4,5 pto)	Artículo incompleto (faltan hechos), con texto "cortado y copiado" de la web, no siguen o no completan los elementos de la plantilla	Artículo correcto (casi todos los hechos relevantes), sin mayor profundidad, acompañado por alguna foto o mapa. Siguen y completan la plantilla	Artículo relevante e interesante. (Buena selección de los principales hechos), acompañado de fotos, gráficos, mapas, etc. Completan toda la plantilla	Artículo relevante y atractivo, hechos principales muy bien seleccionados y planteados en el artículo. Datos y contenidos extra (fotos, gráficos, mapas) por iniciativa propia. Completan toda la plantilla	Redacción y ortografía (1 pto)	Frases literales no trabajadas, escaso vocabulario y más de 5 faltas ortográficas	Escritura fluida pero falta de coherencia del conjunto del trabajo, vocabulario escaso y 5 faltas ortográficas	Escritura fluida, con estilo propio, sin faltas de ortografía, concordancia y vocabulario más amplio.	Escritura fluida y original, coherencia interna, sin faltas de ortografía y un vocabulario rico y variado.	Puntualidad de entrega (0,5 pto)	Entregan su artículo totalmente fuera de plazo. No llega a rotativas	Entregan su artículo uno o dos días fuera de plazo. Llega por los pelos a rotativas	Entregan su artículo el último día del plazo establecido. Llega a rotativas	Entregan su artículo en el plazo establecido incluyendo correcciones consensuadas con el director. Llega a rotativas	Trabajo en grupo (1,5 pto)	Se desprende que en este artículo no ha habido coherencia en el grupo, en vez de ser colaborativo se han juntado los apartados realizados individualmente	Han sabido trabajar en equipo pero no han habido una total cohesión total. Algunos miembros no han trabajado tanto como otros	Buen trabajo en equipo, la mayoría de sus integrantes han trabajado satisfactoriamente y eso se nota en el artículo	Excelente trabajo en equipo, todos los integrantes han trabajado y se han enfocado al mismo nivel y la cohesión del grupo ha sido buena. Vuestro trabajo periodístico merece el Premio Pulitzer	Columna de opinión (1 pto EXTRA)	Ausencia de opinión y reflexión personal sobre los hechos narrados	Añaden una escasa y poco argumentada reflexión personal sobre los hechos narrados	Buena reflexión personal, aunque podrían haber añadido más argumentos...	Se nota que la reflexión y la opinión son personales y además están muy bien argumentadas.		CORRESPONSALES DE LA II GUERRA MUNDIAL (1939-1945)							OBSERVACIONES	Documentación (2,5 pto)	Artículo (4,5 pto)	Redacción y ortografía (1 pto)	Puntualidad (0,5 pto)	Trabajo en grupo (1,5 pto)	Columna de opinión (1 pto EXTRA)	NOTA FINAL	GRUPO 1 (1939)									Mónica Barbaño	2	3	1	0,5	1,5	1	9	El artículo recoge los hechos más importantes del primer año de la IIGM. Algunos aspectos a mejorar son el título (demasiado genérico), en el subtítulo se repiten verbos y la información está algo desordenada. La columna de opinión está bien redactada, aunque podría recoger algo más de información y la columna de opinión es muy interesante.	Isabel Martínez	2	3	1	0,5	1,5	1	8,5		Yolanda Rodríguez	2	3	1	0,5	1,5	1	9		Alea Sebastián	2	3	1	0,5	1,5	1	8,5		GRUPO 2 (1940)									Ariadna Ortega	1,8	2	0,75	0,5	1,2	0,75	8	La columna personal refleja los acontecimientos relacionados del año 1940, aunque se nota un falta algo más de información. El título es adecuado para año así, como para el resto de años, pero en el que me quede, el subtítulo es concreto. En cuanto a las imágenes, en general, son buenas, pero algunas parecen ser de otros años, como por ejemplo la columna de opinión es muy interesante.	Laura Pérez	1,8	2	0,75	0,5	1,2	0,75	8		Melena Portugal	1,8	2	0,75	0,5	1,2	0,75	8		Laura Puente	1,8	2	0,75	0,5	1,2	0,75	8		GRUPO 3 (1941)									Maria Cordero	1,8	2,7	0,75	0,5	1,5	0,75	8		María Guzmán	1,8	2,7	0,75	0,5	1,5	0,75	8		Laura Hernández	1,8	2,7	0,75	0,5	1,2	0,75	7,7	Respecto la noticia recoge los días hechos más importantes de la guerra en 1941. El artículo está bien redactado y es interesante. En cuanto a las imágenes, en general, son buenas, pero algunas parecen ser de otros años, como por ejemplo la columna de opinión es muy interesante.	Isabel Izquierdo	1,8	2,7	0,75	0,5	1,2	0,75	7,7		GRUPO 4 (1942)									Marta de Miguel	2	2,5	0,8	0,4	1,5	0,8	7,8		Alea Gallego	2	2,5	0,8	0,4	1,5	0,8	7,8		Isabel Izquierdo	2	2,5	0,8	0,4	1,5	0,8	7,8	En la noticia se reflejan los acontecimientos más importantes de 1942, en el subtítulo se hace mención a la batalla de Midway, pero esta se ve un poco repetida en el artículo, por lo que los hechos no quedan tan claros. El título está bien planteado para los días.
	Insuficiente	Aceptable	Satisfactoria	Excelente																																																																																																																																																																																																																											
Fase 1: Documentación (2,5 pto)	No han consultado la documentación	Han consultado parte de la documentación	Han consultado toda la documentación	Han consultado toda la documentación y, además, han buscado información extra																																																																																																																																																																																																																											
Fase 2: Artículo (4,5 pto)	Artículo incompleto (faltan hechos), con texto "cortado y copiado" de la web, no siguen o no completan los elementos de la plantilla	Artículo correcto (casi todos los hechos relevantes), sin mayor profundidad, acompañado por alguna foto o mapa. Siguen y completan la plantilla	Artículo relevante e interesante. (Buena selección de los principales hechos), acompañado de fotos, gráficos, mapas, etc. Completan toda la plantilla	Artículo relevante y atractivo, hechos principales muy bien seleccionados y planteados en el artículo. Datos y contenidos extra (fotos, gráficos, mapas) por iniciativa propia. Completan toda la plantilla																																																																																																																																																																																																																											
Redacción y ortografía (1 pto)	Frases literales no trabajadas, escaso vocabulario y más de 5 faltas ortográficas	Escritura fluida pero falta de coherencia del conjunto del trabajo, vocabulario escaso y 5 faltas ortográficas	Escritura fluida, con estilo propio, sin faltas de ortografía, concordancia y vocabulario más amplio.	Escritura fluida y original, coherencia interna, sin faltas de ortografía y un vocabulario rico y variado.																																																																																																																																																																																																																											
Puntualidad de entrega (0,5 pto)	Entregan su artículo totalmente fuera de plazo. No llega a rotativas	Entregan su artículo uno o dos días fuera de plazo. Llega por los pelos a rotativas	Entregan su artículo el último día del plazo establecido. Llega a rotativas	Entregan su artículo en el plazo establecido incluyendo correcciones consensuadas con el director. Llega a rotativas																																																																																																																																																																																																																											
Trabajo en grupo (1,5 pto)	Se desprende que en este artículo no ha habido coherencia en el grupo, en vez de ser colaborativo se han juntado los apartados realizados individualmente	Han sabido trabajar en equipo pero no han habido una total cohesión total. Algunos miembros no han trabajado tanto como otros	Buen trabajo en equipo, la mayoría de sus integrantes han trabajado satisfactoriamente y eso se nota en el artículo	Excelente trabajo en equipo, todos los integrantes han trabajado y se han enfocado al mismo nivel y la cohesión del grupo ha sido buena. Vuestro trabajo periodístico merece el Premio Pulitzer																																																																																																																																																																																																																											
Columna de opinión (1 pto EXTRA)	Ausencia de opinión y reflexión personal sobre los hechos narrados	Añaden una escasa y poco argumentada reflexión personal sobre los hechos narrados	Buena reflexión personal, aunque podrían haber añadido más argumentos...	Se nota que la reflexión y la opinión son personales y además están muy bien argumentadas.																																																																																																																																																																																																																											
	CORRESPONSALES DE LA II GUERRA MUNDIAL (1939-1945)							OBSERVACIONES																																																																																																																																																																																																																							
	Documentación (2,5 pto)	Artículo (4,5 pto)	Redacción y ortografía (1 pto)	Puntualidad (0,5 pto)	Trabajo en grupo (1,5 pto)	Columna de opinión (1 pto EXTRA)	NOTA FINAL																																																																																																																																																																																																																								
GRUPO 1 (1939)																																																																																																																																																																																																																															
Mónica Barbaño	2	3	1	0,5	1,5	1	9	El artículo recoge los hechos más importantes del primer año de la IIGM. Algunos aspectos a mejorar son el título (demasiado genérico), en el subtítulo se repiten verbos y la información está algo desordenada. La columna de opinión está bien redactada, aunque podría recoger algo más de información y la columna de opinión es muy interesante.																																																																																																																																																																																																																							
Isabel Martínez	2	3	1	0,5	1,5	1	8,5																																																																																																																																																																																																																								
Yolanda Rodríguez	2	3	1	0,5	1,5	1	9																																																																																																																																																																																																																								
Alea Sebastián	2	3	1	0,5	1,5	1	8,5																																																																																																																																																																																																																								
GRUPO 2 (1940)																																																																																																																																																																																																																															
Ariadna Ortega	1,8	2	0,75	0,5	1,2	0,75	8	La columna personal refleja los acontecimientos relacionados del año 1940, aunque se nota un falta algo más de información. El título es adecuado para año así, como para el resto de años, pero en el que me quede, el subtítulo es concreto. En cuanto a las imágenes, en general, son buenas, pero algunas parecen ser de otros años, como por ejemplo la columna de opinión es muy interesante.																																																																																																																																																																																																																							
Laura Pérez	1,8	2	0,75	0,5	1,2	0,75	8																																																																																																																																																																																																																								
Melena Portugal	1,8	2	0,75	0,5	1,2	0,75	8																																																																																																																																																																																																																								
Laura Puente	1,8	2	0,75	0,5	1,2	0,75	8																																																																																																																																																																																																																								
GRUPO 3 (1941)																																																																																																																																																																																																																															
Maria Cordero	1,8	2,7	0,75	0,5	1,5	0,75	8																																																																																																																																																																																																																								
María Guzmán	1,8	2,7	0,75	0,5	1,5	0,75	8																																																																																																																																																																																																																								
Laura Hernández	1,8	2,7	0,75	0,5	1,2	0,75	7,7	Respecto la noticia recoge los días hechos más importantes de la guerra en 1941. El artículo está bien redactado y es interesante. En cuanto a las imágenes, en general, son buenas, pero algunas parecen ser de otros años, como por ejemplo la columna de opinión es muy interesante.																																																																																																																																																																																																																							
Isabel Izquierdo	1,8	2,7	0,75	0,5	1,2	0,75	7,7																																																																																																																																																																																																																								
GRUPO 4 (1942)																																																																																																																																																																																																																															
Marta de Miguel	2	2,5	0,8	0,4	1,5	0,8	7,8																																																																																																																																																																																																																								
Alea Gallego	2	2,5	0,8	0,4	1,5	0,8	7,8																																																																																																																																																																																																																								
Isabel Izquierdo	2	2,5	0,8	0,4	1,5	0,8	7,8	En la noticia se reflejan los acontecimientos más importantes de 1942, en el subtítulo se hace mención a la batalla de Midway, pero esta se ve un poco repetida en el artículo, por lo que los hechos no quedan tan claros. El título está bien planteado para los días.																																																																																																																																																																																																																							

Tabla 13. Trabajo desarrollado por el profesor fuera del centro (Elaboración propia)

2. CARNET DE “CORRESPONSAL DE GUERRA”



Fig. 14. Plantilla del carnet de reportero de guerra personalizado y entregado a los alumnos

3. WIX DESARROLLADA PARA ESTA PROPUESTA DIDÁCTICA

Inicio Actividad Metodología Recursos y materiales Evaluación Valoración Reflexión

CORRESPONSALES DE LA II GUERRA MUNDIAL

La "exclusiva" de Clare Hollingworth

El 29 de agosto de 1939 la periodista británica de *The Daily Telegraph*, **Clare Hollingworth**, envió desde Polonia una noticia a su diario que hizo temblar los cimientos del mundo en el que vivía: "1000 tanques del ejército de la Alemania nazi estaban concentrados en la frontera polaca". En sus manos tenía la primicia del inicio de la II Guerra Mundial.

En Historia, las fuentes primarias, entre ellas las periodísticas, son una herramienta fundamental que nos permiten reconstruir nuestro pasado. ¿Qué pasaría si corresponsales como Hollingworth, fotógrafos, cámaras o freelance no se desplazaran hasta las zonas que actualmente están en conflicto?

Por suerte, siempre hay periodistas valientes que se movieron por las áreas más peligrosas del planeta y nos dan y nos dan a conocer la realidad más inmediata, por muy dura que esta sea.

¿QUIERES INDAGAR UN POCO MÁS EN LA FIGURA DE ESTA INTREPIDA REPORTERA? FICHA SOBRE SU IMAGEN

Y vosotros, ¿os atreveríais a cubrir una guerra?

Seguindo la estela de **Clare Hollingworth**, lo que aquí se os propone es que por unos días os convertáis en auténticos corresponsales de guerra y, entre todos, elaboréis un periódico: el *Mendoza Herald*, el cual recogerá el desarrollo de la II Guerra Mundial (1939-1945).

Nacida el 10 de octubre de 1911 en un suburbio de Leicester (Inglaterra), **Clare Hollingworth** fue corresponsal en el extranjero durante más de medio siglo cubriendo conflictos en Europa, África y Asia.

Con tan sólo 27 años **Hollingworth**, que apenas llevaba una semana trabajando para *The Daily Telegraph* en Polonia, persuadió al cónsul británico para que éste le prestara su coche con el objetivo de hacer una investigación en Alemania. Mientras conducía a lo largo de la frontera germano-polaca la periodista observó una gran acumulación de tropas y tranques alemanes. El 29 de agosto de 1939 el periódico inglés recogió su informe sobre estos hechos y tres días después, el 1 de septiembre de 1939) día la noticia por la cual pasaría a la historia del periodismo: la invasión alemana de Polonia y el inicio de la II Guerra Mundial.

Currida en mil y una batallas, esta reportera fue testigo de otros tantos horrores acontecidos en Vietnam, Argelia, Oriente Medio, India y Pakistán. Además entrevistó a célebres personajes como el último Sha de Irán. Tras recorrer casi todos los continentes y con varios reconocimientos a su incansable labor periodística, -entre ellos, la Orden del Imperio Británico (1963)-, en 1981 y con 70 años de edad, se retiró del periodismo y se estableció en Hong Kong dado que, en sus últimos años, había sido corresponsal del *Telegraph* en China.

¿SABÍAIS QUE VIVIÓ HASTA LOS 105 AÑOS?

Aquí podéis consultar algunas noticias sobre su recorrido vital y periodístico

Inicio **Actividad** Metodología Recursos y materiales Evaluación Valoración Reflexión



¡EXTRA, EXTRA! ¡URGENTE!

Se buscan intrépidos periodistas como **Clare Hollingworth** para cubrir un conflicto que ya lleva tiempo calentándose a fuego lento en el centro de Europa. Algunos miran al pasado y temen una contienda de similares características a las de la Gran Guerra de 1914. Necesitamos a personas que pongan la vista, el oído y todos sus sentidos en el desarrollo de la misma.

¿Os atrevéis a viajar al centro de los hechos y narrarlos en primera persona?
 ¿Os necesitamos para conocer este periodo de la historia que podría ser determinante! Con vuestros carnets de corresponsales de guerra (descargables [aquí](#)), los siguientes pasos son:

- 1º. Formar grupos de 4 o 5 alumnos-reporteros y elegir a vuestro jefe de redacción
- 2º. Escoger un año concreto de la II Guerra Mundial (1939-1945)
- 3º. Descargar la **plantilla del Mendoza Herald**
- 4º. Cada grupo redactará, de manera conjunta, un artículo periodístico (máx. 3 págs.) sobre ese periodo

Para ello no os harán falta máquinas del tiempo que os trasladen hasta el lugar de los hechos: navegando por el apartado de **recursos y materiales** de trabajo encontraréis toda la información necesaria (fuentes primarias y teletipos) y la plantillas para elaborar vuestra noticia.

5º. Una vez acabado y revisado el artículo, el jefe de redacción de cada equipo lo **enviará** a la directora del **Mendoza Herald**, es decir, a la profesora (anafuente89@gmail.com) para que ésta lo dé el visto bueno definitivo y lo pueda mandar a rotativas.

Entre todos conseguiremos que el **Mendoza Herald** sea la publicación más especializada en la IIGM (Después de juntar los 7 artículos podréis descargar el diario completo [aquí](#))

¿Preparados para relatar los sucesos de la II Guerra Mundial?

1. REDACTAR UN ARTÍCULO

Inicio Actividad **Metodología** Recursos y materiales Evaluación Valoración Reflexión

Como en cualquier periódico que se precie, una vez que ya habéis formado vuestros grupos de redacción (de 4 o 5 corresponsales) y elegido el periodo de la II Guerra Mundial que vais a **describir**, es el momento de pasar a la acción y dar a conocer a vuestros lectores las noticias más importantes de ese año. Es aquí cuando se os plantean dos fases de trabajo muy importantes, que van ligadas la una a la otra, y que llevaréis a cabo en el aula de informática durante 2 sesiones: la fase de documentación y la fase de redacción.

Para aquellos más curiosos que quieran seguir siendo corresponsales de la II Guerra Mundial más allá de los muros de nuestro instituto-redacción, lo podrán hacer consultando esta web.

¡Todo sea por dar una buena información a nuestros lectores!

1ª FASE, DOCUMENTACIÓN

Viajar al pasado y ser testigos directos de los sucesos de la II Guerra Mundial resulta, a día de hoy, imposible e improbable, sin embargo, podemos conoceros de primera mano gracias a las **fuentes primarias** (noticias, fotografías, vídeos, carteles, etc.) producidas en aquel momento y que aún conservamos. Esta fase de documentación se complementa con una serie de "teletipos" proporcionados por la profesora en el apartado de **recursos y materiales**, aunque, por supuesto, también se admite la libre consulta de otras fuentes de información como libros de texto, páginas web, etc.

2ª FASE, ELABORACIÓN DEL ARTÍCULO

Una buena documentación es la mejor aliada de un periodista porque con ella sus piezas informativas adquieren rigurosidad y calidad. Es hora de demostrar vuestras dotes periodísticas y, de manera conjunta, redactéis una noticia (máx. 3 páginas) que recoja los elementos más importantes del año de la guerra que habéis escogido con anterioridad.

¿QUÉ ELEMENTOS DEBE CONTENER VUESTRO ARTÍCULO PERIODÍSTICO?

Siguiendo la **plantilla del Mendoza Herald**



1. TÍTULO
Un título llamativo con la información más destacada de ese año

2. SUBTÍTULO
Con la segunda noticia o información que consideréis más relevante
(NOMBRE Y 1er APELLIDO DE LOS 4-5 CORRESPONSALES + GRUPO)



Inicio Actividad Metodología **Recursos y materiales** Evaluación Valoración Reflexión

DOCUMENTACIÓN

Si habéis indagado un poco en la figura de **Clare Hollingworth** os habréis dado cuenta de que la principal labor de un corresponsal de guerra es estar en el lugar y en el momento preciso en el que ocurren los hechos para poder comunicarlos lo mejor y más pronto posible a sus lectores.

Aquí jugaremos con un "falso directo" en cada fase de la II Guerra Mundial encontraremos información narrada en presente sobre los acontecimientos más relevantes que tuvieron lugar a lo largo de ese año. Igualmente, la manera más realista de acercarnos a esos hechos es a través de las **fuentes primarias**, por ello, junto a los "teletipos" encontraremos fotografías, portadas de prensa, documentales, mapas e incluso algunos carteles originarios de esos mismos años.

Por supuesto, si todos estos recursos os parecen insuficientes podréis consultar tantos otros como deseéis, siempre que tengan el suficiente rigor, pues en definitiva, se trata de elaborar noticias de calidad.



Inicio Actividad Metodología Recursos y materiales Evaluación Valoración Reflexión

1939: EL INICIO DE LA GUERRA

1-septiembre-1939. Blitzkrieg, la guerra relámpago en Polonia

El Ejército polaco esperó un ataque a lo largo de sus fronteras, pero Hitler pone en práctica una nueva estrategia militar denominada *Blitzkrieg* ("guerra relámpago"); numerosos bombarderos alemanes destruyen los trenes polacos impidiendo la movilización de las fuerzas polacas.

Los tanques alemanes arrojan la defensa polaca y se adentran en el país. Los polacos se resisten pero a mediados de este mismo mes el Ejército Rojo soviético invade el este del país (como habían acordado en el Pacto germano-soviético del 23-agosto-1939), además de Estonia, Letonia y Lituania.

Alemania tenía la "línea Sigfrido": un cordón militar que logra derrotar en 16 días al Ejército polaco (capitulación de Varsovia).

Alemania invade Polonia

3-septiembre-1939. GB y Francia declaran la guerra a Alemania

Gran Bretaña y Francia declaran la guerra a Alemania (sin intención de ayudar a los polacos, urden planes para evitar una guerra mundial). Hitler realiza una oferta de paz con poca convicción, a la vez que ordena atacar los Países Bajos y Francia.

GB y Francia declaran la guerra a Alemania

30-noviembre-1939. Guerra Ruso-finesa

La URSS declara la guerra a Finlandia (Guerra Ruso-finesa), pero ésta resiste el ataque inicial de unas superiores tropas soviéticas.

Guerra entre Rusia y Finlandia

Inicio Actividad Metodología Recursos y materiales Evaluación Valoración Reflexión

En el mundo del periodismo existe una máxima: la inmediatez, por ello sólo disponéis de 2 sesiones en el aula de informática para desarrollar las 2 fases esenciales de un buen periodista: la documentación y la redacción de las piezas informativas. Aunque sí lo deseáis también podéis buscar más información y pulir vuestros artículos fuera de clase.

Desde la dirección del **Mendoza Herald** se apuesta por la total libertad de expresión de sus corresponsales de prensa y, sobre todo, por el derecho a una información fiable y de calidad, de manera que vuestro trabajo y artículos serán evaluados por la directora del periódico (la profesora) siguiendo esta rúbrica de evaluación. (En base a 10 ptos)

	Insuficiente	Aceptable	Satisfactoria	Excelente
Fase 1: Documentación (2,5 pto)	No han consultado la documentación	Han consultado parte de la documentación	Han consultado toda la documentación	Han consultado toda la documentación y, además, han buscado información extra
Fase 2: Artículo (4,5 pto)	Artículo incompleto (falta hechos), con texto "cortado y copiado" de la web, no siguen o no completan los elementos de la plantilla	Artículo coherente (casi todos los hechos relevantes), sin mayor profundidad, acompañado por alguna foto o mapa. Siguen y completan la plantilla	Artículo relevante e interesante, (buena selección de los principales hechos), acompañado de fotos, gráficos, mapas, etc. Completan toda la plantilla	Artículo relevante y atractivo, hechos principales muy bien seleccionados y planteados en el artículo. Datos y contenidos extra (fotos, gráficos, mapas) por iniciativa propia. Completan toda la plantilla
Redacción y ortografía (1 pto)	Frasas literales no trabajadas, escaso vocabulario y más de 5 faltas ortográficas	Escritura fluida pero falta de coherencia del conjunto del trabajo, vocabulario escaso y 5 faltas ortográficas	Escritura fluida, con estilo propio, sin faltas de ortografía, coherencia y vocabulario más amplio.	Escritura fluida y original, coherencia interna, sin faltas de ortografía y un vocabulario rico y variado.
Puntualidad de entregas (0,5 pto)	Entregan su artículo totalmente fuera de plazo. No llega a tiempo	Entregan su artículo uno o dos días fuera de plazo. Llega por los pelos a tiempo	Entregan su artículo el último día del plazo establecido. Llega a tiempo	Entregan su artículo en el plazo establecido aumentando correcciones puntuales con el director. Llega a tiempo
Trabajo en grupo (1,5 pto)	Se desprende que en este artículo no ha habido coherencia en el grupo, en vez de ser colaborativo se han juntado los apartados realizados individualmente	Han sabido trabajar en equipo pero no ha habido una total coherencia total. Algunos miembros no han trabajado tanto como otros	Buen trabajo en equipo, la mayoría de sus integrantes han trabajado satisfactoriamente y eso se nota en el artículo	Excelente trabajo en equipo, todos los integrantes han trabajado y se han esforzado al mismo nivel y la coherencia del grupo ha sido buena. Vuestro trabajo periodístico merece el Premio Pulitzer
Imena de opinión (1,5 EXTRA)	Ausencia de opinión y reflexión personal sobre los hechos narrados	Añaden una escasa y poco argumentada reflexión personal sobre los hechos narrados	Buena reflexión personal, aunque podrían haber añadido más argumentos...	Se nota que la reflexión y la opinión son personales y además están muy bien argumentadas.

¿QUÉ SON LOS PREMIOS PULITZER?
Pincha sobre el premio

Inicio Actividad Metodología Recursos y materiales Evaluación Valoración Reflexión

"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involucrame y lo aprendo"

(Benjamin Franklin)

El objetivo de esta actividad es involucraros en la construcción de vuestro propio aprendizaje sobre la II Guerra Mundial a través de la técnica de simulación, convirtiéndoos en auténticos corresponsales de guerra. En esta metodología también se ha apostado por el trabajo cooperativo, formando grupos de redacción de 4 o 5 estudiantes, y por el uso de todo tipo de fuentes de información, destacando las primarias (noticias, fotografías, documentales de la época, etc.)

A menudo, el hecho de tener que recordar fechas, acontecimientos, batallas, personajes y lugares involucrados, pactos, armisticios, etc. puede resultar una tarea tediosa y poco atractiva, que se pone de manifiesto sobre todo en grandes conflictos como la II Guerra Mundial. Sin embargo, conocer y comprender su desarrollo no tiene por qué implicar un aprendizaje memorístico, se os puede dar un punto de apoyo –las fuentes primarias–, y a partir de ellas dejar que seáis vosotros quienes construyáis ese devenir histórico, valoréis cuáles fueron los sucesos más importantes, qué consecuencias tuvieron y por qué la necesidad de darlos a conocer. En definitiva: estimular vuestro espíritu crítico.

Fig. 15-22. Páginas que componen la Wix "corresponsales de guerra"
 Disponible en: <https://anafuente9.wixsite.com/iigm> (Elaboración propia)

4. DIARIO MENDOZA HERALD ELABORADO POR LOS ALUMNOS

MENDOZA HERALD
 Periódico elaborado por los alumnos y alumnas de 4º C sobre la II Guerra Mundial

CRÓNICAS DE LA II GUERRA MUNDIAL (1939-1945)

Nuestros mejores corresponsales de guerra nos ofrecen en exclusiva las noticias más destacadas sobre los hechos acontecidos durante el desarrollo de este conflicto que ha acabado con la paz mundial



ESPECIAL II GUERRA MUNDIAL

1939 1940 1941 1942 1943 1944 1945

MENDOZA HERALD
 Periódico elaborado por los alumnos y alumnas de 4º C sobre la II Guerra Mundial

ESTALLA LA GUERRA EN EUROPA

Gran Bretaña y Francia declaran la guerra a Alemania, estalla la guerra y el campo en Polonia, mientras que la URSS declara la guerra a Finlandia

MONICA BARRERO, ANA SEBASTIAN, HELENA RODRIGUEZ Y ISABEL MARTINEZ GRUPO 1 (1939)

Hace tres meses (el 1 de septiembre de 1939), estalló la guerra en Europa, que ha sufrido numerosos bombardeos por parte del ejército alemán, destruyendo los trenes polacos e impidiéndoles movilizarse. Gracias a ello, los alemanes avanzaron con la defensa polaca y se adelantaron en el país, derrotados en 15 días, debido a la ayuda del Ejército Rojo soviético que irrumpió en el país junto a Estonia, Letonia y Lituania y de la línea Sigfrido.

Doce días después, (3 de septiembre de 1939) Gran Bretaña y Francia declaran la Guerra a Alemania. Hitler realiza una oferta de paz con poca credibilidad, a la vez que ordena atacar los Países Bajos y Francia.

A día de hoy, 20 de noviembre, la URSS ha declarado la guerra a Finlandia, pero este reanuda el ataque inicial de unas superiores tropas soviéticas.






COLUMNA DE OPINIÓN

Desde nuestro punto de vista esos hechos fueron muy importantes dado que muestran cómo estalló la Segunda Guerra Mundial. Esto nos ayuda a comprender cómo se desarrolló la guerra y el caos y el terror que fue. Nuestra sincera opinión es que todos esos hechos, muertes, destrozados... podrían haberse evitado si los dos países y también hubieran sabido dialogar y no tomar las armas, además se desató una gran embolada por los territorios que realmente no son necesarios para estos países, por lo cual esa actitud por expandirse era totalmente innecesaria. También creemos que esta guerra sirvió de experiencia a todos los países y comentarios para que no se cometan hechos como estos otra vez, aunque ya están sucediendo en varias zonas. En resumen, creemos que ha tenido una gran repercusión en la historia globalmente y que todos deberíamos saber cómo sucedió para darnos cuenta de que la violencia nunca es la solución.

MENDOZA HERALD
 Periódico elaborado por los alumnos y alumnas de 4º C sobre la II Guerra Mundial

INVASIONES POR TIERRA, MAR Y AIRE

COMIENZA LA INVASIÓN ALEMANA POR EL NOROESTE. ESTALLIDO DE UNA BATALLA AEREA EN INGLATERRA

LAURA PUENTE, LAURA PEREZ, MALENA PORTUGAL Y ADRIAN ORTIGERA GRUPO 1 (1940)

Los alemanes liderados por Hitler, entre los meses de abril a junio de 1940, invaden varios países:


- El 9 de abril, Alemania ocupa Dinamarca y Noruega se rinde a Gran Bretaña y Francia, pues estos amenazaron a los alemanes con minar la zona donde ellos se iba a construir de hierro, a esta operación la bautizaron como "Operación Weserübung".
- En mayo entraron en los Países Bajos y Bélgica por aire, aprovechando de sus aeródromos y puentes, quedando la ciudad de Rotterdam completamente destruida por los bombardeos alemanes (10 de mayo).
- A finales de mayo Alemania invade Francia y los británicos, aliados de Francia, se ven obligados a retirarse a Dunkerque, donde son evacuados por la Marina británica y algunas embarcaciones civiles.
- El 14 de junio París se rinde y Alemania se queda con el control del Norte y la zona atlántica.

- Como consecuencia de esto, Francia quedó dividida en dos zonas la de los alemanes propiamente dicha y la Francia de Vichy liderada por Petain. Mientras el General francés Charles de Gaulle desde su exilio en Gran Bretaña forma el llamado "Gobierno de la Francia libre".

- Este mismo mes Italia, apoyada por Hitler, se une a Alemania y ataca a Francia. La Italia de Mussolini quiere atraer a los británicos al Canal de Suez (Egipto)

- A Hitler le queda sólo un enemigo: Gran Bretaña, así que decide bombardear Londres, ese mismo día 7 de mayo, pero sin éxito, entonces lo mismo con submarinos pero sin con éxito.

- Los británicos con Winston Churchill a la cabeza por fin derrotan a Hitler y crean su lema que es: "SANGRE, SUDOR Y LAGRIMAS"



COLUMNA DE OPINIÓN

Es innegable que fue uno de los mayores acontecimientos del siglo XX, marcó la historia y la cambió en muchos aspectos, hubo consecuencias muy graves como miles de víctimas y destrucción por todos partes, se puede decir que cambian una gran parte positiva como la derrota de los alemanes y sobre todo de su líder, Hitler.

MENDOZA HERALD
 Periódico elaborado por los alumnos y alumnas de 4º C sobre la II Guerra Mundial

Operación Barbarroja, Alemania invade la URSS

Se rompe el pacto germano-soviético. ¿Alemania ataca a Rusia? EEUU se une a la guerra...

MARCO GIGENZA, LUCIA BERNANDO, INÉS IZQUIERDO Y NATALIA GUTIERREZ GRUPO 3 (1941)

El verano pasado (1941) Hitler decidió atacar la URSS, país considerado patria del judaísmo y enemigo de la cruz aria. En la mañana del 22 de junio los alemanes iniciaron la invasión. Debido a las bajas temperaturas Hitler decide retirarse por el momento, aparte de que los rusos se mantenían firmes pese a los diversos ataques. Los rusos en la batalla, destruyeron a su paso todas las coches, equipos y todo aquello que podía ser aprovechado por el enemigo. El 6 de diciembre, el ejército soviético Stalin, contrató cambiando los papeles. En ese momento le tocó atacar a Rusia.

Actualmente tras el intento de expulsión de los japoneses con el ataque del 7 de diciembre, es el que aeronaves japonesas destruyeron la flota estadounidense de Pearl Harbor, EEUU declara la guerra a Japón, rompiendo así la ley de Práximo y Alejado, que consistía en asegurar la victoria de sus aliados sin necesidad de entrar tropas a Europa. Estados Unidos abandonó su política de neutralidad y se enfrentó a Japón en Asia y al Océano Pacífico. Hace pocos días, tras la entrada de este nuevo país en el conflicto, Alemania e Italia le declaran la guerra.






COLUMNA DE OPINIÓN

A nuestro parecer, estos hechos fueron importantes porque Hitler comenzó su expansión por Rusia y también supuso el estallido de Estados Unidos a la II Guerra Mundial, pero que nunca se había involucrado.

Hubo muchas repercusiones para lo más importante fue el asesinato de muchas personas.

MENDOZA HERALD
 Periódico elaborado por los alumnos y alumnas de 4º C sobre la II Guerra Mundial

MATANZA SANGRIENTA

El poderoso ejército japonés consigue una gran expansión por Asia y el Pacífico, pero EEUU le firma en la batalla de Midway bombardeando sus portanaves y así derrotando a los japoneses

MALENA GARCIA, MARTA GARCIA, ALBA CALLEJO Y NAIMIRA DE MIGUEL GRUPO 4 (1942)

RESISTENCIA EN STALINGRADO

El 28 de julio del 1942, en medio de los más duros combates en el frente del sur, Stalin firmó su famosa orden N° 227 "sobre la prohibición de la retirada de las posiciones ocupadas sin previa orden o medidas tomadas para su mantenimiento", conocida como "ni un paso atrás".

El objetivo alemán era atravesar los ríos Don y Volga para tomar por completo la ciudad de Stalingrado. En un principio la ciudad iba a ser evacuada, pero Stalin prohibió el abandono de la ciudad a millares y miles por lo que la matanza sería asegurada, los soviéticos tenían una táctica que era mantener a los soldados que retrocedían ante un saqueo, aunque este fue imposible de realizar.

En noviembre de octubre de 1942 la ciudad ya estaba casi en manos alemanas pero siempre había unos pocos soldados rusos que la defendían. El Ejército Rojo lanzó una serie de ofensivas que envolvieron al sexto ejército alemán.

EL ALMIRANTE

La mayor batalla del El-Almirante ha comenzado, tres meses de estabilidad entre los rusos británicos y alemanes, la primera el mando de capitán B. Montgomery deciden lanzar una ofensiva bombardeando a las tropas alemanas fuertemente sobando así con sus líneas defensivas. Varios días después, con la falta de recursos alemanes y sus comandantes detenidos, aguantaron con la artillería hasta que el 30 de octubre, el mariscal alemán Rommel intentó un ataque y fracasó. Luego los rusos y los rusos británicos marcharon a sus estadounidenses, al mando del general Eisenhower, desembarcaron en Marseilles atacando a los alemanes por la retaguardia. El día uno de noviembre Rommel se retira a Túnez, comenzando así la "batalla de Túnez" que continuó hasta el momento. Seguimos informando.



Capitán británico, B. Montgomery

COLUMNA DE OPINIÓN

La batalla de Stalingrado fue sin duda una gran victoria y será siempre recordada por la tenacidad que prevaleció y la consecución. La historia jamás conoció una batalla en la que 330.000 soldados quedaran cercados y arrojados al viento, y sin dejar de lado la idea de que se había derrotado al VI ejército alemán el que en su primera etapa había marchado por Europa.

La victoria comenzó en el Tercer rebote considerablemente el prestigio del Ejército Rojo soviético. La de Stalingrado fue la primera gran contienda ganada por la URSS, que significó además la eliminación de fuerzas considerables del enemigo. Ningún país de la coalición anti hitleriana puede jactarse con una victoria como aquella.

Y sin duda la victoria fortaleció la moral de las personas y del ejército lo que más adelante ayudó en el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial.

Las batallas del El-Almirante dejaron grandes bajas por los dos bandos, una batalla que si hubiera estado mejor preparada por parte de los alemanes podría haber sido ganada, si Hitler no hubiera pasado tanto días de su vida en un avión con sus tropas y hubiera reforzado más la artillería y los recursos que más la resistencia de Rommel hubiera supuesto un gran avance para los alemanes, hubieran derrotado a los británicos y a los estadounidenses hubieran ganado gran parte del territorio africano.

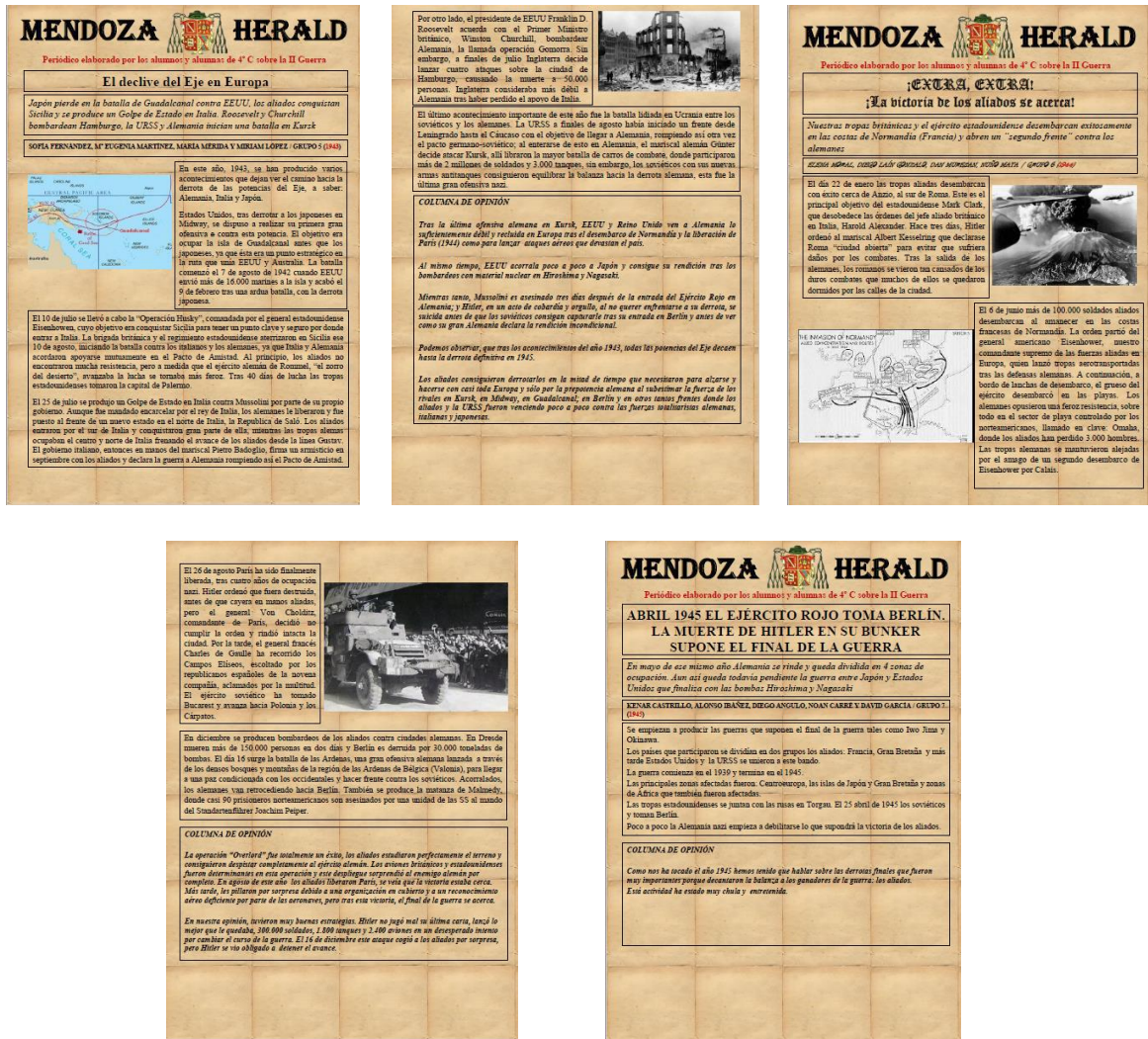


Fig. 23-36. Páginas del periódico *Mendoza Herald* redactadas por los alumnos
También disponible en: <https://anafuente9.wixsite.com/iigm> (Elaboración propia)

5. ENCUESTA ONLINE PARA EL ALUMNADO SOBRE ESTA ACTIVIDAD

Corresponsales II Guerra Mundial

¡Enhorabuena! Ya eres un auténtico periodista especializado en la II Guerra Mundial. Después de haber elaborado las noticias sobre unos acontecimientos que dejaron una huella imborrable en la historia universal, ahora te toca A TÍ evaluar esta actividad. La directora del Mendoza Herald te agradece la colaboración.

***Obligatorio**



1. 1. En general, ¿te ha gustado o parecido interesante esta actividad? (1 poco, 5 mucho) *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

2. 2. En cuanto a la web, su formato, contenido, información y navegación por los diferentes apartados te han parecido... (Selecciona los adjetivos que consideres oportunos) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Atractiva
- Ilegible (poco clara)
- Desordenada o caótica
- Ordenada
- Coherente
- Fácil de utilizar y navegar
- Complicada
- Incompleta (falta información)
- Muy completa
- Otro: _____

3. 3. ¿Cómo te has sentido en el papel de un corresponsal de guerra de la II Guerra Mundial?*Marca solo un óvalo.*

- No me ha gustado
- Poco motivado
- Bien
- Me ha gustado
- Me ha encantado

4. 4. En la primera fase, la de documentación, la información proporcionada en el apartado | de “recursos y materiales” es: **Marca solo un óvalo.*

- Insuficiente
- Insuficiente y he buscado más
- Suficiente
- Demasiada
- Buena pero he buscado más

5. 5. La segunda fase, la elaboración de un artículo periodístico, me ha parecido... (1 poco interesante, 5 muy interesante) **Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. 6. El uso de las fuentes primarias (noticias, fotos, carteles) tanto para documentarte sobre los hechos como para escribir el artículo ha sido de... (1 poca utilidad, 5 de mucha utilidad) **Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 7. ¿Has tenido tiempo suficiente para documentarte y redactar la noticia? (1 poco, 5 mucho) **Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 8. El apoyo docente en ambas fases ha sido... **Marca solo un óvalo.*

- Escaso
- Algo
- Bueno
- Muy bueno

9. 9. Consideras que desde esa visión en primera persona de los hechos has aprendido... sobre la II Guerra Mundial *

Marca solo un óvalo.

- Nada
- Poco
- Mucho
- Mucho más

10. 10. ¿Qué es lo que más y lo que menos te ha gustado? Sugerencias de mejorar y comentarios sobre esta actividad

Con la tecnología de

