

Educación para la paz a través del cine bélico y la empatía histórica

Trabajo de Fin de Máster

Máster en Formación del Profesorado de Educación Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Modalidad de Humanidades

Trabajo realizado por:
Álvaro Socas Pimentel

Dirigido por:
Roberto José González Zalacaín

Curso 2023/2024

Índice

Resumen.....	3
1. Introducción	4
2. Planteamiento del problema de innovación.....	5
2.1. El aprendizaje de la historia.....	5
2.2. ¿Por qué educar para la paz?.....	8
3. Fundamentación teórica	9
3.1. Innovación educativa: definición y utilidad.....	9
3.2. El cine como recurso didáctico para el aprendizaje de la historia.....	11
3.3. Cine bélico y educación para la paz	13
3.4. Justificación curricular	16
4. Metodología	20
5. Objetivos.....	23
5.1. Objetivos generales.....	23
5.2. Objetivos específicos	24
6. Plan de intervención	25
6.1. <i>Sin novedad en el frente (2022)</i>	26
6.2. <i>Banderas de nuestros padres y Cartas desde Iwo Jima (2006)</i>	29
6.3. <i>Apocalypse now (2019)</i>	31
7. Plan de seguimiento	35
7.1. Modelo de evaluación.....	35
7.2. Propuesta de mejora	38
8. Conclusiones	41
9. Bibliografía	43
10. Anexos	47
Anexo 1. Cuestionario películas.....	47
Anexo 2. Plantilla condiciones de vida de los soldados en las trincheras	48
Anexo 3. Testimonios de veteranos	49
Anexo 4. Ejemplos de cartas.....	50
Anexo 5. Instrucciones para confeccionar la carta.....	52
Anexo 6. Rúbrica de los cuestionarios.....	54
Anexo 7. Rúbrica de la actividad “neurosis de guerra”	55
Anexo 8. Rúbrica de la carta	56
Anexo 9. Rúbrica comentario de la imagen	57

Anexo 10. Ficha técnica <i>Sin novedad en el frente</i>	58
Anexo 11. Fichas técnicas <i>Banderas de nuestros padres</i> y <i>Cartas desde Iwo Jima</i>.....	59
Anexo 12. Ficha técnica <i>Apocalypse now</i>	61
Anexo 13. Lista de cotejo coevaluación y autoevaluación	62

Resumen

El objetivo de este trabajo es plantear una alternativa al estudio de los conflictos armados en la educación secundaria y generar así una cultura de la paz entre el alumnado. Para ello, se hace uso del cine bélico y de la empatía histórica. El cine bélico se plantea como el recurso didáctico con el que mostrar la guerra desde una visión diferente a la que pueden ofrecer los libros de texto. De ello parten actividades que están influenciadas por la empatía histórica que buscan que el alumnado pueda comprender las condiciones que traen aparejados los conflictos históricos y así ponerse en el lugar de las personas que convivieron con estos acontecimientos históricos. Consideramos que es a través del conocimiento del pasado y de la capacidad para empatizar con las acciones humanas como se puede educar para la paz. Asimismo, esta propuesta persigue generar un aprendizaje significativo en el alumnado y cambiar así su concepción sobre la materia de historia.

Palabras clave

Educación para la paz, cine bélico, empatía histórica, innovación educativa, enseñanza de las Ciencias Sociales

Abstract

The main purpose of this work is to propose an alternative to the study of armed conflicts in the high school education and thus generate a culture of peace among the students. For this purpose, we use the war cinema and the historical empathy. War films are posed as a didactic resource to study war from a different point of view compared to that offered by textbooks. This is the starting point for activities influenced by historical empathy, which aim to enable students to understand the conditions brought about by historical conflicts and thus to put themselves in the shoes of the people who lived through these historical events. We believe that it is through knowledge of the past and the ability to empathise with human actions that we can educate for peace. Also, this proposal aims to generate a significant learning in students and thus change their conception of History.

Key words

Education for peace, war cinema, historical empathy, educative innovation, social science teaching

1. Introducción

En el presente trabajo se desarrolla una propuesta de innovación educativa para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato. Presentamos una alternativa al aprendizaje y enseñanza de los conflictos armados en la educación reglada. Derivado del conocimiento histórico generado mediante esta propuesta pretendemos fomentar una educación para la paz entre el alumnado. Para ello, nos ayudamos del cine bélico y el concepto de la empatía histórica en la confección de las actividades.

El proyecto atiende a dos razones. Por un lado, al modo en que se estudian las guerras dentro de las asignaturas de historia en la educación no universitaria. Aunque esta propuesta se dirige a Bachillerato, esta propuesta se puede adaptar al ciclo de la ESO, puesto que los problemas identificados son compartidos en esta etapa y las actividades propuestas se pueden adaptar con facilidad. El estudio de los conflictos armados, como otros elementos de la Historia, está vinculado frecuentemente a los tradicionales planteamientos memorísticos-expositivos, que suelen ser identificados poco atractivos y sin utilidad por parte del alumnado, lo cual termina generando en desinterés. Frente a esto presentamos una metodología que genere un aprendizaje significativo y se plasme en el desarrollo de habilidades como la creatividad y la reflexión. Dicha metodología pretende hacer protagonista al estudiantado en el proceso de aprendizaje con actividades que tienen como objetivo mejorar la comprensión sobre los hechos históricos, con un enfoque basado en el razonamiento y el sentido crítico. Por otro lado, las sucesivas reformas educativas progresivamente han situado la educación en valores entre sus objetivos fundamentales. De este modo, uno de los esfuerzos de esta propuesta es integrar de una forma óptima en la materia de historia y que sea el conocimiento histórico el que pueda ayudar al alumnado a desarrollar una cultura de la paz entre el alumnado.

Para alcanzar estos objetivos hemos planteado el cine bélico y la empatía histórica como los medios para el desarrollo y adquisición de habilidades de pensamiento histórico. El cine bélico se emplea como una fuente secundaria más con el que iniciar o aplicar los conocimientos sobre el pasado. En este sentido, el hecho de emplear el cine y no otras fuentes se debe a que las películas seleccionadas pueden

transmitir mejor todo lo que supone una guerra, especialmente la dimensión humana, frente a los libros de textos. Además, es un recurso que conecta con la empatía histórica, puesto que las películas fomentan la empatía con los personajes representados y nos ayuda a comprender las acciones de otros poniéndonos en su lugar. Esto mismo buscamos con las acciones humanas del pasado mediante la empatía histórica.

El trabajo se articula de la siguiente manera. En primer lugar, se presentarán los problemas que afronta la propuesta de innovación. A continuación, se expone la fundamentación teórica que justifica el proyecto, la metodología escogida y los objetivos planteados, generales y específicos. Seguido de ello se presenta el plan de intervención con la explicación de las actividades y el plan de seguimiento con el modo de evaluación propuesto y las posibles sugerencias de mejora. El trabajo incluye un anexo con los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades y la evaluación de estas.

2. Planteamiento del problema de innovación

2.1. El aprendizaje de la historia

La historia es percibida por el alumnado como una asignatura aburrida y distante, lo que se traduce en actitudes de desinterés y desmotivación hacia la materia (Bécares Rodríguez et al., 2016; Pagès, 2014). Ciertas metodologías resultan poco efectivas para que el alumnado pueda comprender el objeto de estudio de la historia, sus funciones y los procedimientos de los y las historiadoras. Estas se basan en la memorización mecánica en detrimento de la creatividad, el aprendizaje comprensivo y la reflexión. La formación del alumnado en las competencias que pide la sociedad actual (selección y procesamiento de información o gestión de los problemas de nuestro mundo) no puede ser atendida por la metodología tradicional (Pericacho Gómez & Andrés Candelas, 2018). La repetición mecánica de fechas y datos históricos no desarrolla ninguna otra habilidad que no sea la memorística, además de resultar poco atractiva para el alumnado. En este sentido se vuelve necesario plantear metodologías que se alejen del aprendizaje superficial y conecten con el alumnado para provocar un verdadero

aprendizaje significativo. Es por esta razón que nos decantamos por el empleo de la denominada “empatía histórica”. Yilmaz (2007) recoge la siguiente definición:

Downey, que prefiere el término "toma de perspectiva" al concepto “empatía histórica”, define el término como la habilidad de comprender los marcos de referencia de los personajes históricos, en base a hechos y acontecimientos históricos, sin tratar de identificarse o simpatizar con sus sentimientos (p.332).

Downey defiende de esta manera un estudio del pasado racional, no emotivo. No es necesario ninguna implicación emocional para realizar un ejercicio de empatía histórica con éxito, de ahí el término “toma de perspectiva”. El objetivo, por tanto, es la comprensión de las mentalidades, del comportamiento de los personajes históricos, no una identificación de las mentalidades. Sin embargo, el planteamiento de este proyecto se acerca más a la postura de Endacott y Brooks (2013), que puntualizan que un acercamiento afectivo puede favorecer la capacidad de comprensión y contextualización de la Historia. Para estos autores es complementario a la vertiente cognitiva, puesto que la observación de nuestros propios sentimientos y la identificación de los mismos en otras personas es aquello que nos permite entenderlos. Pretendemos potenciar la parte afectiva y emocional del conocimiento social.

[...] hay que emplear técnicas que ayuden a captar la visualización de los elementos del conflicto, como juegos de rol, juegos de simulación o dramatizaciones, estrategias didácticas que facilitan: captar el aspecto emocional, que nos indica las percepciones y las posturas frente al conflicto; marcar distancia emocional, que nos ayuda a perfilar las posiciones subjetivas con menos apasionamiento; situarnos en el lugar del otro (empatía) para comprender las diversas posiciones y predisponernos a todos para la negociación; analizar los conflictos en profundidad (causas profundas), poniendo de relieve las necesidades e intereses insatisfechos que se encuentran en sus orígenes para evitar su reaparición cíclica, es decir la no resolución; y, finalmente, buscar cooperativamente la salida: hay soluciones , no solución (Tribó Travería, 2013, p. 6).

No obstante, esto no implica que debemos desproveernos de nuestro razonamiento crítico. Podemos comprender a un determinado personaje histórico en base a nuestro registro personal de sentimientos, pero esto no implica que no hagamos un análisis crítico y racional de dicho personaje (Doñate Campos & Ferrete Sarria, 2019). De este modo, la empatía histórica tiene como uno de sus propósitos comprender que las ideas, independientemente de si se tratan del pasado o del presente, son el resultado del contexto histórico. Por ejemplo, podemos entender el sentimiento de entusiasmo y optimismo de los jóvenes reclutas en la Primera Guerra Mundial, pero no compartirlo, puesto que conocemos la labor de propaganda que hicieron los estados implicados en el conflicto o el desconocimiento acerca de la guerra que existía en unas generaciones que habían crecido en sociedades en paz.

Las investigaciones sobre la efectividad del empleo de la empatía histórica arrojan dos beneficios fundamentales. Primero, existe una estrecha relación entre emoción y motivación, por lo que implicando emocionalmente al alumnado en el aprendizaje podemos suponer que despertaremos su interés. Nos alejamos del análisis impersonal y frío de un determinado contexto histórico, que provoca indiferencia en los alumnos y se percibe como un tema más de su libro de texto. Esto gana una mayor importancia cuando hablamos de aprender sobre conflictos históricos y de generar una cultura de la paz. El alumnado puede acercarse al pasado desde otras vías, lo cual implica romper la rutina y complementar las lecciones magistrales con actividades donde el alumnado pueda reflexionar y participar activamente. En este sentido, como Sierra Gómez (2013) señala, numerosos especialistas en educación defienden la relevancia del aprendizaje activo en el proceso didáctico. El alumnado alcanza una comprensión más profunda de los conceptos, se potencia la interacción entre compañeros y compañeras, y mejora su actitud hacia el aprendizaje. No hay estudios específicos que interrelacionen motivación y empatía histórica, pero Doñate Campos y Ferrete Sarria sí observan una relación en las actividades llevadas a la práctica por diferentes autores y autoras (Cruz Pazos & Pizarro Alcalde, 2014; Davison, 2012; Downey, 1995; Guillén Franco, 2016; Kohlmeier, 2006).

Por otro lado, la capacidad comprender y razonar también se ve potenciada por el componente afectivo. Mootz (2014) sostiene que las actividades de empatía histórica,

que permiten al alumnado trabajar con fuentes de primera mano, compartir opiniones a través del debate y realizar análisis, mejoran la capacidad de razonamiento histórico de los adolescentes. Prats señala lo conveniente que resultan las actividades de empatía histórica para un conocimiento adecuado de los hechos históricos, puesto que “No es posible contextualizar los hechos si los alumnos y alumnas no son capaces de demostrar que son conscientes de las motivaciones humanas, con referencia a acontecimientos del pasado” (Prats Cuevas, 2001, p. 17).

En conclusión, este concepto tiene como propósito que el alumnado perciba “determinadas problemáticas del pasado como propias y cercanas, identificar aspectos comunes entre pasado y presente que ayuden a humanizar el fenómeno histórico, y adoptar actitudes más comprometidas y críticas con los problemas del presente. Se trata de hacer una didáctica de la Historia capaz de mirar al pasado para hacer frente a lo que Rösen (2007) denomina los desafíos de la globalización” (San Martín Zapatero & Ortega-Sánchez, 2020, p. 8).

2.2. ¿Por qué educar para la paz?

En los últimos años ha ganado mayor relevancia la educación en valores plasmado en planteamientos curriculares con la entrada del marco competencial. Su materialización son los llamados ejes transversales y tratan temas como la salud, el consumo, la igualdad de oportunidades o la educación no sexista. La educación en estos valores es concebida como un proceso paulatino y continuo, y que implica a toda la comunidad educativa. Uno de estos temas es la Educación para la Paz y la Convivencia. Consideramos que es un eje al cual había que darle importancia más allá de lo habitual por las circunstancias en las que nos encontramos. Desde el inicio de la década de 2000 el número de conflictos y de muertes relacionadas con combates no ha parado de aumentar. Esto se refleja tragicamente en conflictos poco conocidos para el público occidental como la guerra de Tigray o la guerra civil de Yemen y en otros tan en boca como la guerra de Ucrania o la de Gaza. Siendo más o menos conocidos y con sus particularidades, todos comparten unas consecuencias negativas a todos los niveles para las personas que se ven afectadas. De este modo, al ser un problema que nos afecta y que, por desgracia, seguirá estando presente en el futuro es necesario que las nuevas

generaciones se formen para poder desarrollar un cambio a mejor. Proporcionar herramientas y procedimientos para resolver los conflictos de manera pacífica y consolidar la convivencia se vuelve una tarea imprescindible de la educación en valores.

No obstante, a pesar de su aparente importancia por parte de todos los sectores de la comunidad educativa, en muchas ocasiones educar para la paz queda relegado a un segundo plano y estrictamente vinculado al día de la Paz cuando debería estar integrado en todas las asignaturas. Por este motivo se plantea esta propuesta de innovación. El alumnado está constantemente bombardeado por información sobre violencia y contenido violento. Este último resulta ciertamente atractivo en los productos de ocio y entretenimiento, por lo que en este TFM propone un ejercicio a la inversa. Nuestro objetivo es emplear los mensajes violentos para generar una postura antibelicista y pacifista. De esta manera, el cine bélico se convierte en un recurso con el que reflexionar sobre la actitud hacia la guerra. Aunque se trate de cine bélico son producciones que abogan por un discurso a favor de la paz y de la no violencia.

3. Fundamentación teórica

3.1. Innovación educativa: definición y utilidad

Este trabajo se fundamenta en una propuesta de innovación educativa, por lo tanto es clave definir qué entendemos por innovación educativa y la importancia que tiene en el ámbito didáctico. El universo conceptual y práctico de la innovación educativa es amplio, difícil de acotar y con zonas ambiguas. Una definición sintética de esta puede ser la que ofrece González Monteagudo (2020):

“La innovación educativa suele referirse a procesos que tienen como objetivo central la mejora de la calidad educativa, el desarrollo y experimentación de metodologías nuevas o alternativas, el aumento de la participación e implicación de los diferentes actores educativos, la actualización de los programas educativos, el foco sobre los aprendizajes y los aprendices (más que sobre la enseñanza y los “enseñantes”)” (p.1).

Por tanto, la innovación educativa tiene como objetivo resolver los problemas que se puedan presentar en el ámbito educativo mediante un proceso creativo, donde se plantea una nueva que es puesta en práctica teniendo en cuenta su utilidad.

En este TFM, se pretende modificar la concepción de la historia como disciplina de la educación reglada y, en concreto, el tratamiento que se le da a la historia bélica. Consideramos que existe una desconexión del alumnado con la asignatura debido a la creencia generalizada de que se trata de una materia puramente memorística y en el cual no entienden para qué les puede servir su estudio. El motivo de esta visión de la historia se debe en gran medida a la repetición de un relato compartimentado y descontextualizado. De este modo, se pretende generar un aprendizaje significativo para el alumnado a través del cine bélico que genere una conciencia sobre las consecuencias de los conflictos armados, especialmente sobre la dimensión humana, puesto que estas son compartidas en muchas ocasiones a lo largo de la historia. Asimismo, también supone una innovación para el profesorado acostumbrado a la planificación, la burocracia y la falta de curiosidad, que puede ver en esta propuesta la flexibilidad que oferta el currículum y la importancia que tiene la educación en valores. El profesorado debe entender que la educación va más allá de lo puramente académico, puesto que tiene una influencia en nuestra visión del mundo y cómo nos relacionamos en él.

A priori puede parecer que se trata de una propuesta ya vista, puesto que el empleo del cine como veremos a continuación es algo ya habitual y la educación para la paz desde hace unos años se encuentra entre los objetivos de las reformas educativas. Sin embargo, el potencial innovador reside en la combinación de ambos junto al concepto de empatía histórica. Dicho concepto se sitúa como un elemento fundamental en el funcionamiento de las actividades planteadas, puesto que va a ser una de las vías con las que construir conocimiento histórico y una cultura de la paz entre el alumnado. Este ha sido desarrollado en los últimos años y su peso ha ido en aumento a la par que ha habido una mayor preocupación por la dimensión afectiva de la educación. Con ello buscamos abarcar de forma integral los planos cognitivo y afectivo de la formación del alumnado. Consideramos que en este punto pretendemos alcanzar lo que se denomina una innovación incremental, es decir, “un cambio que se construye sobre la base de los componentes de una estructura ya existente [...]”. Es decir, refina y mejora un elemento,

una metodología, una estrategia, un proceso, un medio de entrega o un procedimiento existente” (Vidal Ledo et al., 2022, pp. 2-3).

La innovación educativa es imperativa en tiempos de cambio como los actuales. Es una época en la que la guerra vuelve a ser una realidad cercana que parece quedarse para mucho tiempo no se puede entender que la educación para la paz no ocupe un lugar central en las aulas y la sociedad. De ahí que las nuevas generaciones deban aprender sobre los conflictos bélicos, la multicausalidad a la que están sujetos, su desarrollo y las consecuencias directas e indirectas que tienen para las sociedades que las sufren. Del mismo modo, en una sociedad donde el impacto de imagen supera cada vez más a la palabra escrita, emplear el cine y otros recursos audiovisuales se hace muy necesario.

En definitiva, discutir sobre la guerra y mostrarla a través de la representación audiovisual creemos que es vital para poder concienciar sobre la paz y fomentar la resolución de los conflictos por la vía pacífica.

3.2. El cine como recurso didáctico para el aprendizaje de la historia

El cine cuenta con un potencial sociocultural, artístico y humano difícilmente comparable, puesto que ofrece un circuito abierto donde se expone la realidad vital con todos sus sentimientos, deseos, acontecimientos, percepciones, etc. Constituye un producto cultural que facilita el desarrollo de la propia personalidad de los espectadores. Expone al público la diversidad de culturas, filosofías, pensamientos, historias y modos de vida, lo que permite adentrarse en ellas para conocerlas y comprenderlas. De esta forma, el cine es un instrumento que gracias a su capacidad comunicativa nos ayuda a analizar la vida humana y sus aptitudes morales básicas.

Ver una película nos permite adentrarnos en el estudio de la sociedad, conocer culturas diferentes a la propia, formar visiones en torno a acontecimientos pasados, presentes y futuros. Además, al ponernos en el papel de los personajes y preguntarnos el porqué de sus actos entramos en contacto con valores, ideas, pensamientos, actitudes y normas semejantes o distintas a las nuestras que debemos valorar (García Arias, 2018, p. 13).

Representa un recurso educativo muy útil para la consecución de contenidos y objetivos de muy diversa índole (Pereira Domínguez & Alonso Escontrela, 2000). El cine, como expresión artística, cultural y medio de comunicación de masas, adquiere una gran utilidad didáctica para muchos autores y autoras, lejos de ser valorado exclusivamente un producto de consumo y entretenimiento (Breu, 2012; Valero Martínez, 2008).

El empleo del cine para la transmisión de contenidos ha sido una constante en las últimas décadas, especialmente en el campo de la historia. En este caso nos centramos en el cine bélico. Generalmente, su uso se ha limitado a ser un recurso más con el que recrear el pasado, aunque su utilidad pueda ir más allá. El cine bélico no es simplemente el fruto de una narración de hechos del pasado, ya que en su resultado visual intervienen desde los intereses de producción a nuestra interpretación de los mismos, reconstruyéndose así el mensaje que a priori la cinta pretendía compartir. De esta manera, insistimos en que el cine hay que verlo como un documento, por lo que es necesario establecer una actitud y aptitud bélica como tal debe ser analizada en relación con su contenido y consigo misma como continente. El cine bélico intenta explicarse mientras que nuestro propósito debe ser el de entenderlo como fruto de su momento, sujeto a intereses y como un ejercicio de recreación. Con todo, la película debe ser analizada desde dos vertientes; una en relación con un objeto cultural repleto de intenciones y, la otra, como un producto social sujeto a interpretaciones y valoraciones según las capacidades del público (Amar, 2013). Esto se debe a que la cinta posee dos valores bien diferenciados. Por un lado, encontramos el valor intrínseco las películas constituyen a su vez una forma de observar las características del contexto y la sociedad en la que se genera la película, ya que esta responde a la visión y pensamiento coetáneo de la sociedad y momento histórico tenemos el valor extrínseco, relativo al contenido. Por otro lado, por su valor extrínseco al ser un instrumento de análisis y reproducción de una serie de eventos históricos (Breu, 2012; Caparrós Lera, 2008; Marcus, 2005; Valero Martínez, 2008).

Para hacer un correcto uso de los filmes es importante saber interpretarlas, observar la película desde una perspectiva crítica, distinguir los diferentes registros visuales y aprender a elegir los momentos precisos del film que aporten al fin didáctico

y no los meramente dramáticos. Su valor es prácticamente indudable a la hora de conocer los hechos históricos a modo de aproximación a la historia, pero con reservas, sin dejarse llevar por la magnitud y grandilocuencia de sus imágenes. Es una forma de explorar el pasado, pero que está sujeto no sólo a matices interpretativos sino también a las intenciones de la producción, distribución y exhibición (Amar, 2013). Además, uno de los principios de la disciplina histórica es el contraste entre fuentes. Por este motivo, el uso del cine como fuente histórica debería estar acompañado del empleo de fuentes primarias y otras secundarias para así desafiar la fiabilidad de todas las fuentes apostando por el desarrollo del pensamiento crítico (Marcus, 2005).

En resumen, numerosos autores coinciden en que el empleo correcto de las películas puede ser una herramienta para explorar e investigar desde una mirada crítica. Esto las convierte en una fuente de información para guiar las consultas y un punto de partida para que el alumnado comience a crear y construir su propia comprensión del pasado (Breu, 2012; Díaz, 2013; Stoddard & Marcus, 2010; Walker, 2006; Woelders, 2007).

3.3. Cine bélico y educación para la paz

Aparte de los beneficios ya citados del cine de temática histórica, y en concreto del cine bélico, para el aprendizaje y enseñanza de la historia, este género ofrece una oportunidad para la educación en valores. En la actualidad, las actitudes y valores se aprenden como cualquier otro tipo de contenido (conceptos, hechos, principios y procedimientos) y se formulan en todas las áreas curriculares bajo la denominación de “contenidos actitudinales” (Moneo Rodríguez & Álvaro Dueñas, 2011). Muchos de estos son transversales a las materias del currículo como es en este caso: la educación para la paz.

La educación para la paz es un proceso en continua construcción que requiere desde el conocimiento exacto de la realidad hasta comportamientos y herramientas que permitan desarrollar a la persona en este valor prosocial que se proyecta en nosotros mismos hacia los demás, nuestro entorno y contextos en armonía y respeto (Amar, 2013). La educación para la paz tiene como fin aprender a coexistir sin conflictos y si estos surgen, quizás como resultado de dicha coexistencia, las intenciones de resolución

del mismo han de primar sobre los intereses personales o colectivos. De esta manera, se trata de una acción a favor de la comunidad, que mejore las relaciones sociales y ponga la comprensión del otro como aliciente para superar las diferencias de índole económica, política, social, cultural, religiosa, étnica, de género o de orientación sexual. Con ello, esto implica aprender y enseñar en paz, libres de perjuicios y prejuicios, donde los apriorismos se diluyan a través de la educación y se produzca un desarrollo de la personalidad íntegramente y para la colectividad (Amar, 2013).

La educación para la paz tiene que ser un mecanismo que fomente, todavía más si cabe, actitudes y valores de justicia, libertad y tolerancia a la par que cuestione aquellos que son antiéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, la obediencia ciega o la indiferencia (Xesús R., 2004; Zaplana Marín, 2003). La educación para la paz se incorpora en el currículo escolar para darle una dimensión transversal; constituye así una educación para la acción en la formación y desarrollo de actitudes y valores asociados a la paz. Desde el ámbito escolar esto se plasma también en trabajar el concepto de conflicto para canalizar la agresividad, las manifestaciones y tipos de violencia (Arteaga González et al., 2019).

Es un principio que se basa en el pensamiento de Luis Aranguren (1998) en torno a “enseñar la igualdad y aprender la diferencia”. Es importante señalar que la alfabetización (que se define según el propio nivel de involucración de las personas en la adquisición comprensivas de escribir y leer la vida para crecer en experiencias y transformar el mundo) junto con el diálogo se erigen como herramientas imprescindibles para la educación para la paz (Amar, 2013, pp. 14-15). Con este TFM se pretende abarcar estos dos aspectos para poder alcanzar los objetivos de formación y aprendizaje en valores pacifistas que se plantean. Por un lado, emplear el cine puede contribuir a incrementar el nivel de involucración del alumnado al emplear medios alternativos y, por otro lado, porque las actividades están pensadas para que se pueda producir un dialogo entre el alumnado acerca de cómo interpretan la historia y también a nivel interno por la forma en que cada persona percibe sus propios sentimientos e identifica los mismos en otras personas para comprenderlos.

La educación histórica desempeña un papel principal en la formación de una cultura de la paz entre el alumnado. Debido a que su potencial educativo radica en su

método crítico de conocimiento de lo social y no directamente en su capacidad para transmitir valores/reproducir ideología, la educación histórica suministra a los ciudadanos y ciudadanas conocimientos y herramientas para la comprensión crítica del mundo y la sociedad en la que viven. En este sentido, Cerdas-Agüero (2015) sostiene:

Esta lucha se lleva a cabo por medio de un proceso de lectura crítica de la realidad, sensibilización e identificación con esta. Velázquez (2001 citado por M. T. Pinheiro, 2006) explica que la educación para paz se visualiza como un proceso de constante concienciación de las personas y de la sociedad para “aprender a vivir juntos y con los otros (para desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz)...” (Delors, 1996 citado por Monclús y Sabán, 1999, p. 102) (p.138-139).

De esta forma, la educación histórica contribuye a la conformación de una cultura crítica de la paz a través de dos maneras: facilitando la comprensión de la paz como concepto ideológico social e históricamente construido y explicando, en relación con otros hechos históricos, los conflictos, su génesis y su resolución, las relaciones sociales imperantes en las sociedades donde se producen, y su repercusión en ellas (Moneo Rodríguez & Álvaro Dueñas, 2011, pp. 48-49). Por tanto, la educación histórica aparte de su formación en la explicación y comprensión del pasado, también tiene una función constructora de la sociedad del presente. El conocimiento histórico permite al alumnado reflexionar sobre la realidad en la que viven e interpretarla críticamente, lo cual trae como consecuencia que se construyan los valores adecuados para desenvolverse en la sociedad. De esta forma, las actitudes y valores son un producto del conocimiento del alumnado, por lo que una mejor comprensión de los conflictos armados puede llevar a conformar una cultura de la paz más sólida.

La unión entre el conocimiento histórico y la educación para la paz se produce mediante el cine bélico. Este va a ser el medio con el que se discuta en torno a lo que suponen los conflictos bélicos. No entendemos educar para la paz si no hay una crítica a la guerra y a sus consecuencias. En este sentido, Tribó Travería (2013) considera que es fundamental hablar de las guerras en el aula para sensibilizar al alumnado a favor de los valores pacíficos en la resolución de los conflictos (pp. 3-4). Así lo plantea también

Bastida (1994), que refiriéndose en su momento al conflicto de la antigua Yugoslavia, remarcaba la importancia del conocimiento de la guerra y de sus orígenes, sus funciones y sus efectos como vía para que los alumnos optasen por la paz. Por este motivo, planteamos el cine bélico como una alternativa con la que hablar de los conflictos y entender las terribles consecuencias humanas, económicas o ambientales que conllevan estos acontecimientos. En una sociedad donde la imagen cada vez desempeña un papel más trascendental a la hora de comunicar y educar sopesamos que es fundamental integrarla en el aula y aprovechar sus beneficios al completo. El medio audiovisual cuenta con la capacidad de transmitir un mensaje con gran potencia, que puede llevar al espectador a empatizar con los personajes que aparecen en pantalla, porque “la comunicación audiovisual conecta de manera directa e inevitable con las emociones” (Ferrés Prats, 2008, p. 27). Davidson (2012b) apunta que las películas que tratan acontecimientos históricos son una herramienta adecuada para practicar la empatía histórica, puesto que permiten la vinculación afectiva del alumnado con los personajes históricos tratados.

De este modo, como defiende Jarne Esparcia (2012), el cine es capaz de cambiar puntos de vista y de promover la reflexión sobre el mundo que nos rodea. Muchas películas reflejan situaciones reales que permiten que el alumnado comprenda mejor cuál es la verdadera dimensión del problema. La inmersión emocional a la que conduce el cine es necesaria para poder llevar a cabo un trabajo de empatía en el cual seamos capaces de identificarnos con las distintas situaciones y entender el alcance de estas. Es así como se logra que el mensaje sea significativo para el alumnado y provoque algún cambio en su concepción sobre lo que es y representa la violencia. Para ello también va a ser necesario que el alumnado no se limite a la recepción de las imágenes y que pueda generar productos sobre lo que han visto en las películas.

3.4. Justificación curricular

En esta sección se busca proporcionar una justificación curricular para la propuesta, especificando el curso, la asignatura y analizando su incorporación dentro del currículo oficial de la educación reglada. Para este proyecto se ha decidido el curso de 1º de Bachillerato y la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, conforme a la

actual ley en vigor, la LOMLOE (2020). Ya desde la introducción del currículo se exponen algunos puntos que se vinculan con este trabajo.

Historia del Mundo Contemporáneo tiene como objeto la explicación de los cambios que en los dos últimos siglos han configurado el mundo actual y continúan haciéndolo, orientada a promover la observación, análisis e interpretación de su entorno más cercano, partiendo del conocimiento del patrimonio canario relacionado con este momento histórico y, al mismo tiempo, al ejercicio de una ciudadanía activa e implicada en la vida social, con una conciencia de desarrollo sostenible. El pensamiento histórico, que integra el conjunto de intenciones, estrategias y métodos que orientan el estudio del pasado, se pone al servicio de la comprensión del presente para afrontar, así, los retos que nos plantea el siglo XXI. Porque es desde la observación del mundo actual y la previsión del porvenir que ya despunta de donde surge la necesidad de dirigir nuestra mirada a la historia, más o menos reciente, para obtener las claves, las preguntas y, tal vez, también alguna de las respuestas con las que entender y mejorar el mundo en el que vivimos (*Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Anexo 3. Currículos de las materias de Bachillerato*).

Por un lado, este trabajo con su contribución a la educación para la paz implica que el alumnado ejerza una ciudadanía activa e implicada en la vida social, lo cual se relaciona a su vez con los objetivos de desarrollo sostenible. Concretamente, el TFM se vincula con el objetivo nº16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas. La educación para la paz es la vía para encontrar soluciones duraderas a los conflictos, fundamentada en el fortalecimiento del Estado de derecho y la promoción de los derechos humanos. Por otro lado, el currículo establece que el pensamiento histórico “se pone al servicio de la comprensión del presente para afrontar, así, los retos que nos plantea el siglo XXI”, siendo la educación la paz la que proporcione herramientas al alumnado para hacer frente a uno de los graves problemas de nuestro siglo como es la violencia y los conflictos armados, ejemplificados en la guerra de Ucrania o las prácticas genocidas israelíes en Gaza contra la población palestina. El análisis y

reflexión en torno a las actividades propuestas tienen como objetivo que el alumnado pueda desarrollar un discurso pacifista que fomente la resolución pacífica de los conflictos. En este sentido, uno de los objetivos de etapa de bachillerato es: “Entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica” (*Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Anexo 3. Currículos de las materias de Bachillerato*). De igual forma, también se relaciona con el objetivo h) que pretende generar en el alumnado la “capacidad para desarrollar una conciencia histórica de esta etapa contemporánea que le ha tocado vivir” (Decreto 30/2023).

El anclaje curricular se fundamenta principalmente en la competencia específica número dos y en el criterio de evaluación 2.1, aunque también se trabajará la competencia específica número 4, concretamente el criterio 4.2.

2. Tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción alcanzado por los conflictos ocurridos en la era contemporánea, a través del empleo de fuentes históricas fiables, la lectura de textos historiográficos y la elaboración de argumentos propios que prevengan la manipulación de la información, para afrontar acontecimientos traumáticos de nuestro pasado reciente, evitar la repetición de hechos semejantes, reconocer a las víctimas y defender la aplicación del principio de Justicia Universal.

2.1. Concienciarse de las devastadoras consecuencias de las guerras en la edad contemporánea, conociendo sus causas e identificando los cambios que tienen lugar en los países implicados, mediante el uso de fuentes históricas fidedignas y datos contrastados (Decreto 30/2023).

Se observa de esta manera que el principal objetivo de la competencia es “tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción alcanzado por los conflictos ocurridos en la era contemporánea” para “afrontar acontecimientos traumáticos de nuestro pasado reciente, evitar la repetición de hechos semejantes, reconocer a las víctimas y defender la aplicación del principio de Justicia Universal”. Esto se vincula directamente con la propuesta de Gemma Tribó, que sostiene que es a través del

conocimiento de los conflictos y sus consecuencias como se puede desarrollar una actitud pacifista. En cuanto al “empleo de fuentes históricas fiables, la lectura de textos historiográficos y la elaboración de argumentos propios”, son acciones que llevará a cabo el alumnado en las actividades, por lo que su justificación curricular se desarrollará en la metodología y el plan de intervención. En lo que respecta al criterio de evaluación, se aprecia un énfasis en aspectos ya mencionados en la competencia como la conciencia sobre los efectos devastadores de la guerra o el uso de fuentes históricas fidedignas y datos contrastados, pero también señala la importancia de los cambios que se producen en los países afectados por las guerras. la cultura de paz que buscamos generar en el alumnado con esta propuesta no se debe exclusivamente a un conocimiento de las consecuencias fatales de los conflictos bélicos, sino también a raíz de las posturas antibelicistas que decidieron adoptar civiles y combatientes. En este sentido, nos interesa que el alumnado pueda comprobar cómo la guerra puede generar movimientos contrarios a esta.

En cuanto a la competencia específica nº4 y su criterio 4.2, tienen un peso menor con respecto a la 2, pero hay algunos puntos importantes que merecen remarcar.

4. Comprender la importancia de las identidades colectivas en la configuración social, política y cultural del mundo contemporáneo, utilizando el pensamiento histórico, sus conceptos y métodos, para analizar críticamente cómo se han ido construyendo y conformando a través del tiempo, elaborar argumentos propios con los que contribuir a un diálogo constructivo, respetar los sentimientos de pertenencia y valorar la riqueza patrimonial y el legado histórico y cultural que han producido.

4.2. Contrastar fuentes de información actual y textos históricos e historiográficos para elaborar, de forma justificada, argumentos para reconocer el diálogo como herramienta de entendimiento” (Decreto 30/2023).

La competencia fija que se debe utilizar el pensamiento histórico, sus conceptos y métodos. Como se verá en el apartado de objetivos este es uno de los principales, puesto que se pretende que alumnado desarrolle una cultura de la paz a través del conocimiento histórico. El desarrollo del pensamiento histórico está sujeto al estudio de

las fuentes primarias y secundarias. Dichas fuentes se corresponden en parte con los contextos históricos de los conflictos bélicos trabajados, pero también son fuentes de información actuales como testimonios o las propias películas. Es así como contemplamos que el alumnado será capaz de articular sus propios argumentos y defender una postura pacifista que tenga el dialogo como vía de resolución de los conflictos como establece el criterio de evaluación 4.2.

Por último, el empleo de fuentes cinematográficas también está recogido en el currículum de la asignatura como un recurso con el que superar las competencias planteadas. Así se recoge en el criterio 7.1: “Comprender e identificar el papel de las ideologías y las teorías políticas y filosóficas en los cambios históricos contemporáneos, a través del estudio de textos históricos e historiográficos, fuentes literarias y audiovisuales, incluyendo las cinematográficas” (Real Decreto. 30/2023). Aunque se trata de otra competencia específica (n.º 7), se puede comprobar que la materia de Historia del Mundo Contemporáneo es abierta y flexible, y permite al profesorado adaptar su metodología a contextos de todo tipo y conseguir así que sea un incentivo para el aprendizaje activo del alumnado, se fomente el desarrollo del pensamiento histórico y se valore la historia como un saber aplicado.

4. Metodología

Las actividades propuestas emplean diversas metodologías y procedimientos, ya que se adaptan a dinámicas distintas en cada película. El objetivo de ello es presentar al alumnado múltiples perspectivas de los conflictos. Con ello, se busca desarrollar un amplio conjunto de competencias, que tienen como propósito común: fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico y analítico como vía para generar una cultura de paz. Entre las metodologías empleadas se puede destacar la investigación guiada o el juego de roles. Se alterna entre actividades diseñadas para el trabajo cooperativo con otras de elaboración individual con el fin de promover las habilidades colaborativas como la autonomía en las tareas individuales. Todo ello se evalúa a través de productos diversos como cuestionarios, ensayos e informes.

El plan de intervención se estructura en base a las películas. La primera actividad es un cuestionario posterior al visionado de los filmes con los que analizar la película como documento y el contenido de esta. Con esto se pretende que el alumnado lleve a cabo un análisis de la fuente que se empleando y entender así mejor el mensaje que transmite la película. Aunque hay autores partidarios de que el profesorado comente estas cuestiones previamente para que el alumnado sea consciente de las limitaciones de una película como fuente histórica (Stoddard & Marcus, 2010), en esta propuesta somos partidarios de que sean los y las estudiantes capaces de indagar sobre la película. Además, el alumnado reflexionará a través de las preguntas planteadas sobre el mensaje que se pretende transmitir con las escenas escogidas. Esta es la única actividad que se aplica a cada cinta, puesto que cada película cuenta con una actividad específica que se relaciona con el contenido de la obra audiovisual. Algunas de estas actividades se basan en el tratamiento y contraste de fuentes o el análisis de fotografías históricas. También incluimos la metodología de roles, en la que el alumnado se pone en la piel de un o una combatiente de la Segunda Guerra Mundial y escribe a sus seres queridos contando lo que viven en el frente.

En lo que se refiere al visionado de las películas, este TFM toma como referencia a algunos autores como Brent (2002) o Breu (2012), que optan por fragmentar el filme y no visionarla al completo, con el objetivo de centrar la atención en aquellos aspectos más destacados sobre los que se articulan las diferentes actividades propuestas. La selección de los productos audiovisuales es el primer paso en el planteamiento didáctico por parte del profesorado. Breu (2012) establece los siguientes criterios de selección:

- Ser atractivas a los ojos del estudiantado, tener un cierto ritmo
- Transmitir, globalmente, valores cívicos; ser enriquecedoras desde el punto de vista personal
- Poner sobre la mesa motivos para la reflexión o para la interpretación del mundo
- Ser capaces de generar un conjunto de propuestas conectadas con el currículo escolar (p.17)

De esta forma, la labor del profesorado durante todo el proceso (antes, durante y después del visionado) será como mediador entre el conocimiento y el alumnado, guiando y pautando la labor de investigación, por lo que debe haber un trabajo previo de visionado y documentación para conocer bien los aspectos de interés didáctico (Díaz, 2013). En este sentido, las películas seleccionadas siguen los criterios anteriormente expuestos sumado a otro escogido por el autor: variedad de períodos históricos y conflictos bélicos. Con esto se pretende que el alumnado pueda observar cómo las consecuencias de los conflictos bélicos se asemejan entre sí, con mayor o menor magnitud, pero siendo una realidad que no se puede adscribir a una guerra exclusivamente. Las películas seleccionadas son *Sin novedad en el frente* (2022), *Bandera de nuestros padres* y *Cartas desde Iwo Jima* (2006), y *Apocalypse Now* (1979), que se corresponden a la Primera Guerra Mundial, la Segunda Guerra Mundial y la Guerra de Vietnam, respectivamente. Estamos ante conflictos que modificaron radicalmente el orden mundial y que, sobre todo, acarrearón unas consecuencias humanas sin parangón, especialmente en el caso de las dos guerras mundiales. También es importante que el profesorado lleve a cabo una explicación introductoria del contexto histórico que recrea la película y de la propia película. Es un paso imprescindible en un planteamiento de este tipo para que el alumnado pueda comprender lo que representa el filme.

La planificación de estas actividades está concebida para una duración de entre 8 y 9 sesiones, puesto que no se trata de una “pincelada” de cine con respecto al resto del curso. Se trata de películas y actividades que se pueden ir realizando a lo largo del curso o durante un período del curso. Lo importante es que se trate de un trabajo regular, metódico, tanto en su periodicidad como en la constitución de la secuencia de actividades y películas seleccionadas.

Los agrupamientos de estas actividades es el pequeño grupo y el trabajo individual. Se pretende que estas formas de trabajo se alternen para que se potencien el diálogo y la reflexión. Esta es una cuestión en la que se incide desde el currículum de la materia, puesto que se fomenta la realización de actividades en contextos colaborativos, alejadas de modelos agresivos y competitivos, y potenciar así las habilidades sociales (Decreto 30/2023, p.4). La evaluación pasa por la observación sistemática de las

actividades desarrolladas en el aula como los debates al igual que el análisis de los productos elaborados por el alumnado dentro y fuera del aula. Estos siempre estarán en relación con los objetivos establecido antes de la realización de la actividad y con el cumplimiento de los criterios de evaluación previamente planificados, además de que el alumnado dispondrá de las herramientas de evaluación elaboradas por el profesorado para tener constancia de los criterios con los que se evaluará su trabajo.

5. Objetivos

5.1. Objetivos generales

Este proyecto de innovación tiene como principal objetivo abordar dos grandes áreas temáticas. En primer lugar, busca ofrecer una solución al problema presente en la educación formal al estudiar Historia que se plasma en la idea de que historia es *una materia que no se necesita ser comprendida sino memorizada*. La meta es llevar los elementos propios de la disciplina histórica a las aulas e iniciar así al alumnado en las herramientas de análisis del pasado. Esto es lo que lleva a alcanzar los principales objetivos de la didáctica de la historia:

1. Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.
2. Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.
3. Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado
4. Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido (Prats, 2001, p. 16).

Para ello, consideramos que desempeña un papel fundamental la empatía histórica en el primer punto, puesto que se pretende que el alumnado comprenda que las ideas al igual que los hechos históricos se encuadran en determinados contextos históricos, por lo que es importante contextualizarlos para así entender su origen, desarrollo y repercusión. El trabajo con fuentes primarias y secundarias también es imprescindible si se quieren abarcar los puntos 2 y 3, puesto que son estas las que nos muestran la diferencia entre los puntos de vista de las personas que vivieron los

acontecimientos históricos que narran o representan, pero también la diversidad de perspectivas con las que se han trabajado esas fuentes primarias. Asimismo, el hecho de emplear el cine bélico acompañado de otras fuentes también busca que el alumnado pueda identificar formas diversas de acceder adquirir información y de evaluar su veracidad al contrastarla. Por último, las actividades planteadas tienen como objetivo el punto nº4, es decir, que el alumnado pueda plasmar de manera organizada y sintética todo lo que hayan aprendido sobre el pasado.

El otro objetivo, pero no menos importante, es educar para la paz. Como ya se mencionaba anteriormente, dentro de los propósitos del sistema educativo está la educación en valores. De este modo, con este proyecto de innovación se pretende que, desde una perspectiva histórica, los y las estudiantes reflexionen acerca de la importancia de construir una sociedad con la paz como valor fundamental para evitar que se repitan acontecimientos tan traumáticos. Este es sin duda uno de los principios que rigen la educación en la actualidad, puesto que:

La educación para la paz también sensibiliza y dirige a pensar, visualizar y vivir de una nueva forma las relaciones humanas, en las cuales aprendamos a vivir junto a los demás individuos, con otras personas y para las otras, así como desarrollar las capacidades personales, ejercer las libertades, actuar con autonomía, asumir responsabilidades y crecer en la solidaridad, la esperanza y el amor humanos (Cerdas-Agüero, 2015, p. 139).

De esta manera se estará cumpliendo no solo con los objetivos de un plan de estudios sino con el gran compromiso social que tiene la educación: formar seres humanos conscientes de sus potencialidades, con la capacidad de promover el diálogo y la negociación. Esto desemboca en un desarrollo integral de la personalidad del alumnado (Martínez Real, 2012).

5.2. Objetivos específicos

En cuanto a los objetivos más concretos o específicos, no podemos ignorar que uno de los propósitos de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo es comprender los principales conflictos del siglo XX y las sociedades que se vieron afectadas por estos

enfrentamientos. Tanto las películas seleccionadas como las actividades planteadas tienen como función que el alumnado aprenda sobre la Primera Guerra Mundial, la Segunda Guerra Mundial y la Guerra de Vietnam. Además, se plantea como una visión distinta a la que presentan la mayoría de los recursos empleados en secundaria, que ofrecen la información fundamental, pero desde una perspectiva superficial que no se acerca a todas esas personas agrupadas en cifras de combatientes, civiles y víctimas.

Otros objetivos están vinculados a todos aquellos conocimientos y habilidades que se trabajan en las actividades propuestas. En primer lugar, el alumnado se iniciará en el análisis cinematográfico al estudiar la causa de la película, el cómo está estructurada o el mensaje que se quiere transmitir en las escenas y en la película. También se busca que el alumnado sea capaz de llevar a cabo investigaciones guiadas que puedan llevar a comparaciones entre épocas y comprender así que pueden existir continuidades en la historia. Segundo, otro de los objetivos es que el alumnado sea capaz de ponerse en la piel de los soldados movilizados. Muchos de los conscriptos de las guerras que recrean las películas seleccionadas tenían una edad cercana a la del alumnado que cursa la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo (16-18 años), por lo que los alumnos y alumnas pueden empatizar más con lo que vivieron y sufrieron. Tercero, el último propósito del trabajo es que el alumnado elabore diferentes productos, ya sean informes o relatos, pero que estén contruidos siguiendo unas pautas, aprendiendo a recopilar, seleccionar y organizar la información. Es uno de los aprendizajes que se pueden transferir con mayor facilidad a otras situaciones del curso, no solo en la asignatura de Historia.

6. Plan de intervención

A continuación, se expone la sucesión de actividades que conforman la propuesta de intervención e innovación de este trabajo. Cada actividad está acompañada de una breve descripción, las pautas generales que deberían seguirse para su aplicación en el aula a modo de recomendación y algunas consideraciones que puedan resultar necesarias. Las actividades están organizadas en base a cada película seleccionada, puesto que algunas se desarrollan en relación con escenas concretas de estas. Las descripciones se

complementan con los anexos recogidos en el apartado de anexos al final del trabajo. Cabe recordar que al ser una propuesta se puede adaptar según convenga; escogiendo otros recursos audiovisuales, modificando las actividades o cambiándolas por otras.

6.1. *Sin novedad en el frente* (2022)

Sin novedad en el frente se ambienta en la Primera Guerra Mundial y cuenta la historia de Paul, un joven alemán reclutado en los últimos meses del conflicto. La película está basada en la novela homónima de Erich Maria Remarque, la cual se caracteriza por su potente mensaje antibelicista, ya que el autor participó en la contienda y conoció así de primera mano el sufrimiento de dicha guerra. El filme recoge el testigo de la novela al contraponer el entusiasmo y el patriotismo de Paul y sus compañeros con los horrores de la guerra de los que son testigos y protagonistas cuando son enviados a la primera línea.

Los fragmentos seleccionados tienen una duración total de 18 minutos. Desglosados el resultado sería este:

1. Escena: Uniformes nuevos y arenga a los reclutas (5:35-12:50)
2. Escena: Negociaciones por el armisticio (1:05-1:07)
3. Escena: Combate en las trincheras (1:10-1:18)
4. Escena: Arenga final del general (2:04-2:06)

Estas escenas están seleccionadas por dos motivos: por un lado, representan muchas de las situaciones traumáticas del conflicto y de lo que supuso para los soldados que combatieron en la Primer Guerra Mundial, y, por otro lado, por la representación que hace de algunos aspectos claves del conflicto como fue el nacionalismo, los procesos de reclutamiento, los intentos por alcanzar un armisticio o las armas empleadas.

La propuesta con *Sin novedad en el frente* comienza de la misma forma que con los otros filmes seleccionados: la elaboración de un cuestionario posterior a la visualización de los fragmentos escogidos (anexo 1). Este cuestionario constará de dos partes:

1. Preguntas relativas a la película como documento: ¿quién dirigió y produjo la película? ¿Cuándo se estrenó? ¿En qué contexto histórico se sitúa? ¿Por qué se realizó?

2. Preguntas relativas a las escenas seleccionadas, es decir, al contenido.

La primera parte del cuestionario es general a las tres películas, mientras que la segunda parte tiene unas preguntas concretas en cada película. Las preguntas específicas de *Sin novedad en el frente* son las siguientes:

- ¿Qué busca transmitir la película con el proceso de recuperación y entrega de los uniformes?
- ¿Cómo intenta motivar el profesor a los chicos que se van a alistar? ¿Cuál es su efecto?
- ¿Cuál es la imagen que tienen Paul y sus amigos sobre la guerra?
- El discurso del general es una escena similar a la arenga del profesor en la primera. ¿tiene la misma respuesta por parte de los soldados? ¿A qué se debe?

Estas serán respondidas en el aula y el alumnado puede contar con la ayuda de sus dispositivos móviles para llevar a cabo la búsqueda de información sobre la película. En cuanto a las preguntas sobre el contenido, el alumnado dispondrá del cuestionario desde el principio de la sesión para que sea consciente del objetivo de la actividad y de lo que debe identificar en el visionado.

Con esta actividad se pretende que el estudiantado conozca la película como un documento preguntándose el porqué de su creación. Conocer el planteamiento de la dirección y la producción, la historia en la que se inspira y/o su vinculación con el contexto histórico en el que vivieron o viven les ayudará a comprender por qué se quería transmitir un mensaje antibelicista. Por otro lado, las preguntas relativas a las escenas buscan una reflexión más allá de la descripción de lo que han visualizado.

La actividad es individual y su duración será de una sesión, la cual se divide en 18 minutos para la proyección y 37 minutos para la realización del cuestionario. Al final de la sesión se entregarán para que sean corregidos por el o la docente.

La segunda actividad se titula “Neurosis de guerra”. Esta se basa en la propuesta de Snyder (2019) que tiene como objetivo que el alumnado discuta acerca de las presiones psicológicas a las que se enfrentan los soldados en el frente. Durante la Primera Guerra Mundial se empezaron a diagnosticar los trastornos mentales derivados de la guerra utilizando el término neurosis de guerra o fatiga de guerra. Era la primera vez que se le daba nombre a esta patología tan común en el frente, que se traducían en pánico, estar asustado, sentir deseos de huir o la falta de capacidad para razonar, dormir, caminar o hablar. La exposición a un ambiente tan dañino en todos los niveles provocó patologías de todo tipo, pero fueron en muchas ocasiones las mentales las que dejaron más secuelas terminado el conflicto.

En esta actividad el primer paso es que el o la docente explique el concepto de “neurosis de guerra” y su relación con la Primera Guerra Mundial. A continuación, el alumnado tendrá como tarea describir las condiciones y circunstancias de los soldados en la película y señalará aquellas que a su parecer tienen un peso importante en la aparición de la llamada “neurosis de guerra”. Contarán con una plantilla con las condiciones y circunstancias más comunes que les puede servir de guía (anexo 2). Tras esto, el profesorado introducirá el concepto de Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) y mediante dos pequeños documentales (12 minutos) el alumnado podrá observar cómo las consecuencias de la guerra en la salud mental de muchos soldados han continuado estando presente en los conflictos armados hasta la actualidad (anexo 3). Tras esto se realizará una puesta en común sobre lo que suponen los ambientes bélicos y cómo afectan a las personas en todas sus dimensiones.

Esta actividad se realizará por parejas y tendrá una duración de dos sesiones: la primera para llevar a cabo el visionado de las escenas seleccionadas, la explicación del concepto de neurosis de guerra y comenzar el análisis de las condiciones de los soldados en la película. En lo que respecta a la segunda, además de continuar con la actividad de la sesión anterior se visualiza el documental y se realiza la puesta en común.

6.2. *Banderas de nuestros padres* y *Cartas desde Iwo Jima* (2006)

La Segunda Guerra Mundial está representada por *Banderas de nuestros padres* y *Cartas desde Iwo Jima*, dos películas dirigida y coproducidas por Clint Eastwood. La primera está basada en la novela del mismo nombre escrita por James Bradley y Ron Powers sobre la batalla de Iwo Jima en 1945. Cuenta la historia de los seis soldados estadounidenses que alzaron la bandera en la cima de esta isla japonesa en el océano Pacífico y las consecuencias posteriores de dicho evento en sus vidas. La película está tomada desde el punto de vista estadounidense de la batalla. Por su parte, *Cartas desde Iwo Jima* ofrece la versión nipona del enfrentamiento en esta isla del Pacífico. Es el único período histórico que cuenta con dos películas por haber sido ambas concebidas por el director como una forma de mostrar la guerra desde ambas perspectivas, alejándose de la tradicional visión maniqueísta del cine bélico, especialmente si se trata de la Guerra del Pacífico.

En este caso, antes de reproducir *Banderas de nuestros padres* se expondrá la fotografía a la que hace referencia la película a modo de introducción. El objetivo es generar una lluvia de ideas en torno a la fotografía y explorar así el conocimiento del alumnado acerca de una imagen tan famosa. Además, también es interesante preguntar si conocen otras similares como la de Evguéni A. Jaldéi en la toma de Berlín por las tropas soviéticas. A continuación, se proyectará los fragmentos de ambas películas y contestará el cuestionario. en cuanto a las preguntas generales, cobra mucha importancia la referente al por qué de realizar estas dos películas y, por ende, por qué mostrar dos perspectivas de una misma batalla. Esto abarcaría una sesión y en la siguiente comenzaría la segunda actividad.

Las escenas seleccionadas se corresponden al siguiente minutaje.

1. Escena: Captura de un soldado estadounidense y lectura de la carta 1:21:06-1:25:30/1:30:31-1:35:07 (*Cartas desde Iwo Jima*)
2. Escena: Inicio de la gira 0:43-0:49 (*Banderas de nuestros padres*)
3. Escena: Altercado fuera del bar: 1:19:14-1:20:18 (*Banderas de nuestros padres*)

Al igual que sucede con las otras sesiones de visionado, los fragmentos seleccionados ayudan a trabajar algunos elementos del conflicto que recrean las películas, en este caso la Segunda Guerra Mundial. *Banderas de nuestros padres* representa el esfuerzo de guerra de la sociedad estadounidense a través de la venta de bonos o el uso de la propaganda, mientras que *Cartas desde Iwo Jima* expone la mentalidad de parte del ejército japonés sobre la guerra y el honor. Ambas recrean la batalla de Iwo Jima con la ventaja de hacerlo desde las dos perspectivas.

Las preguntas sobre el contenido serían las siguientes:

- ¿Cómo reaccionan los soldados ante la orden de curar al prisionero estadounidense? ¿Qué quiere decir el teniente coronel Nishi con la siguiente intervención “Hijo, ¿conoces a algún americano?”
- ¿Qué sienten los soldados japoneses en el momento en que se lee la carta? ¿Por qué prestan tanta atención?
- ¿Cómo es la situación de Hayes “Ira” en la sociedad estadounidense con respecto a sus compañeros blancos? ¿Pasaría lo mismo si fuera afroamericano?
- ¿Crees que, en el caso de la película, el fin justifica los medios? Es decir, ¿es razonable la posición del gobierno y la conformidad de los tres muchachos, que actúan bajo coacción moral, en un contexto bélico como el que se presenta en la cinta?

La Segunda Guerra Mundial fue uno de los conflictos donde se popularizó la correspondencia entre los soldados movilizados y sus seres queridos. La alfabetización de muchos de los países implicados en la contienda provocaron que los y las soldados de clase baja y media también pudieran comunicarse con sus familias. Esto tuvo como consecuencia que en la actualidad se conserven una gran cantidad de cartas y otros documentos enviados a sus hogares en los que se expone las condiciones en las que viven, sus miedos o sus deseos. Constituyen una fuente primaria muy útil para conocer la vida de estos hombres y mujeres (aunque en menor número estas últimas), que, por lo general, suelen quedar relegados a un segundo plano o al olvido frente a las biografías de los personajes célebres.

De este modo, la parte final de la actividad consistirá en que el alumnado debe ponerse en la piel de un o una soldado que lucha en alguno de los escenarios de la Segunda Guerra Mundial y que le está describiendo en una carta lo que vive en la guerra a un ser querido que le espera en casa como sucede *Cartas desde Iwo Jima*. Es la actividad que materializa el concepto de empatía histórica, puesto que es así como el alumnado puede identificar algunos de sus sentimientos en otras personas y capacitarles para entender por lo que pasaban las personas que escribían estas misivas. Es importante que comprendan que estas cartas eran los documentos a los que los y las combatientes confiaban sus sentimientos y era su forma de evadirse de una rutina trágica. Aunque con los años y ya en la actualidad se desarrollaron otros medios que permiten una comunicación más fluida y una mayor disponibilidad, las situaciones que viven las personas combatientes son muy similares a las que narran en las cartas que se conservan.

Para realizar esta actividad contarán con ejemplos reales proporcionados por el profesorado para que puedan observar la estructura, las temáticas o el formato (anexo 4). Se puede emplear cualquier forma de representación que prefieran, por ejemplo; poesías, canciones, dibujos, etc. Lo importante es que aparezcan reflejadas las condiciones de vida, los pensamientos o las consecuencias de la guerra como las muertes o la destrucción. Además, el alumnado contará con una plantilla con los apartados imprescindibles y los puntos sugeridos para ayudarles a la hora de elaborar la misiva (anexo 5).

Es una actividad individual y su duración es de una sesión completa. Lo único imprescindible es papel para las cartas, aunque luego el alumnado puede traer los materiales que considere necesarios u otros elementos como fotografías históricas o fotos recreadas por ellos y ellas.

6.3. *Apocalypse now* (2019)

El último de los conflictos seleccionados es la Guerra de Vietnam, uno de los enfrentamientos armados más documentados a nivel histórico y periodístico, lo cual llevó a una gran producción cultural en forma de canciones, documentales, libros y películas. La cinta seleccionada es *Apocalypse now*, una película épica bélica

estadounidense de 1979 dirigida y producida por Francis Ford Coppola. No obstante, en este caso se empleará la versión de 2019 por cuestiones de accesibilidad, pero que cuenta con pocos cambios con respecto a la original. La trama de *Apocalypse now* transcurre en 1969, en plena guerra, donde el coronel Walter E. Kurtz ha enloquecido y manda sobre sus tropas de montañeses (una etnia de la región) como un dios. La historia cuenta la misión del capitán de las operaciones especiales, Benjamin L. Willard, de acabar con él de forma extraoficial siguiendo las órdenes de sus superiores. Es una de las películas bélicas más reconocidas por su valor cinematográfico, su subtexto y los temas que aborda, como su concepción de la locura de la guerra y el horror de la barbarie y degradación moral humanas a consecuencia de los conflictos armados. Está basada en la novela *El corazón de las tinieblas* de Joseph Conrad e influenciada por la película de Werner Herzog *Aguirre, der Zorn Gottes*. La primera aborda temas como el colonialismo, el choque de culturas, el racismo y la violencia humana en el contexto de la colonización de África, mientras que la segunda narra la historia ficticia del explorador español Lope de Aguirre y un grupo de conquistadores a través del río Amazonas en busca de El Dorado.

Las escenas seleccionadas se corresponden con los siguientes minutos:

1. Escena: Willard conoce al coronel Killgore (0:23:30-0:30)
2. Escena: ataque al poblado norvietnamita (0:37-0:43)
3. Escena: monologo del coronel Kurtz (2:32-2:33)

En total tiene una duración de 20 minutos, por lo que restarían 35 minutos para la realización del cuestionario. Estas escenas recrean algunas características de la Guerra de Vietnam como fue el empleo del napalm, o los problemas de disciplina del ejército estadounidense. Las preguntas relativas al contenido son las siguientes:

- ¿Por qué existe tanta desesperación entre los soldados? ¿A qué se debe?
- Al comienzo de la escena del ataque al pueblo por la unidad del coronel Killgore hay reporteros cubriendo la batalla. Investiga si tiene paralelismos con la cobertura mediática de los conflictos actuales.

- La banalización es el proceso por el cual se trivializa una acción o una actitud, es decir, se le quita importancia o se minimiza. ¿Crees que el coronel Killgore banaliza la guerra. Si es así, ¿cómo?
- El coronel Kurtz dice: El horror tiene cara y uno debe familiarizarse con él. El horror y el terror moral son tus amigos, de lo contrario se convierten en enemigos espantosos, en enemigos de verdad. ¿Se trata de una justificación de los actos que se cometen en las guerras o es una forma de ignorar los traumas generados por los conflictos? Justifica tu respuesta.

La segunda actividad con *Apocalypse now* se basa en el análisis de fuentes primarias. Seguiremos trabajando el concepto de empatía histórica mostrando la historia desde varias perspectivas. El objetivo es estudiar los efectos de las guerras en las personas a través de las fotografías históricas de la guerra de Vietnam. Estas componían los fotorreportajes con los que el mundo, y especialmente la sociedad estadounidense, podían informarse sobre el transcurso de la guerra sin depender de los reportes oficiales del ejército, que en muchas ocasiones minimizaban las derrotas u ocultaban acciones muy cuestionables. Como en la actualidad era común que periodistas acompañaran las operaciones de las tropas de los países occidentales y sus aliados, y pudieran evidenciar lo que sucedía en el conflicto. La guerra de Vietnam se ha popularizado por la gran cantidad de fotografías en las que se reflejaba el uso de napalm para arrasarse la selva, poblados y ciudades arrasadas, las víctimas civiles o las bajas de los contendientes. Una de estas fue *Saigon Execute*, que muestra el momento de la ejecución sumaria de un prisionero del Viet Cong por un general survietnamita y que llevó al fotógrafo Eddie Adams a ganar el premio Pulitzer en 1969. Muchas imágenes como esta se convirtieron en iconos de la guerra e influenciaron enormemente a la opinión pública estadounidense para reclamar el fin de la guerra.

El único requisito a la hora de seleccionar las instantáneas es que hayan sido tomadas durante la guerra, es decir, entre 1955 y 1975. No tienen por qué haber sido realizadas en Vietnam, ya que podrían ser fotografías de las protestas en otros países. Sí se sugiere que sean fotografías ricas en contenido que puedan dar lugar a un análisis extenso y con múltiples elementos que comentar.

El alumnado se organizará en pequeños grupos (3-4 personas) y tendrá como tarea realizar un comentario sobre la fotografía en el que deben aparecer los criterios estipulados:

- Selección de una imagen que se ajuste a las características temáticas tanto geográficas como cronológicas.
- Identificación de la imagen: señalar autor o autora, título de la fotografía, fecha y lugar
- Descripción: identificar y explicar lo que aparece en la fotografía, quiénes aparecen, si son civiles o combatientes (a qué ejército o grupo paramilitar se adscriben)
- Relevancia: reflejar si la fotografía tuvo repercusión internacional y si es así de qué forma. Sería interesante que investiguen si se trata de una fotografía editada o es falsa.
- Conclusiones: en este punto se busca que el alumnado exponga cómo reciben la información a través de las fuentes. Se pretende que comparen si la fotografía les informa más que las monografías, las cartas de la Segunda Guerra Mundial que emplearon como modelo para la segunda actividad o las películas. Esta comparación también la harán en base al impacto que les supone.
- Fuentes consultadas

Tras este análisis, en la siguiente sesión el alumnado expondrá al resto de la clase su comentario de forma sintética (5-10 minutos).

El propósito de esta actividad es que el alumnado pueda observar mediante una fuente primaria visual las consecuencias de la guerra y compararlo con las escenas recreadas en las películas. De esta forma, por un lado, el alumnado se acercará a la dimensión humana del conflicto y, por otro, trabajar con fuentes primarias y compararlas con las que ya conocen para desarrollar el pensamiento crítico como defiende Marcus (2005).

7. Plan de seguimiento

7.1. Modelo de evaluación

Dentro de la metodología habitual en el aprendizaje y enseñanza de la ciencias sociales suele emplearse la prueba escrita como la herramienta de evaluación por antonomasia. Estas se suelen emplear al final de cada tema, con la excepción de algunos proyectos o trabajos colaborativos. El empleo de la prueba escrita suele relacionarse con la necesidad de dar una mayor objetividad a la evaluación, aunque muchas veces no se cuestiona la objetividad de las valoraciones que se obtienen a partir de estas pruebas. digamos que se rigen por la idea de que los exámenes son la prueba de quién ha estudiado y quién no, pero no hay una constatación de que haya habido un aprendizaje. Por otro lado, carecer de diversas herramientas e instrumentos de evaluación choca con la preocupación creciente por una educación mucho más diversa e igualitaria. Uno de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje es flexibilizar el proceso de evaluación para la utilización de los medios, las técnicas y los instrumentos que proporcionen diversas evidencias, y el tiempo dedicado a la evaluación (Segura Castillo & Acuña Quiros, 2019). Cabe decir, que consideramos la prueba escrita una herramienta muy útil, pero que no puede ser el método exclusivo con el que analizar el conocimiento del alumnado y, por tanto, puede ser complementada o sustituida por otras herramientas.

De esta forma, la evaluación de esta propuesta se basa en el análisis de los productos generados en diferentes actividades con las que evaluar todos los tipos de contenidos (conceptuales, actitudinales y procedimentales). Esto resulta en una evaluación formativa y continua. Guevara et al. (2019) definen la evaluación formativa como: “la valoración de la respuesta de los estudiantes a los trabajos de desempeño, tareas o proyectos para mejorar la competencia de los estudiantes propiciando el aprendizaje por ensayo-error o falla” (p.57). Este modelo se implementa a través de 4 actividades con sus respectivos productos que permiten analizar el aprendizaje del alumnado a lo largo de la propuesta y determinar una calificación. De las cuatro actividades, solo una se repite tras el visionado de las películas seleccionadas (el cuestionario sobre la película). Las otras tres desarrollan se estructuran en base a metodologías y habilidades distintas con las que trabajar la educación para la paz a

través del conocimiento histórico. Se pretende que el alumnado puede ir reflexionando a lo largo de esta propuesta acerca de su aprendizaje y progresión. La mayoría de las actividades se rigen por la autoevaluación, salvo la actividad 4 que cuenta con el añadido de la coevaluación y la autoevaluación. Dicha coevaluación la realizarán cada grupo tras asignarle un grupo y observar su exposición final del comentario de la imagen. Para ello contarán con una lista de cotejo con la que evaluar el trabajo de sus compañeros y compañeras, y el de su propio grupo.

Las actividades alternan dos tipos de agrupamientos: pequeños grupos (PGRU) y trabajo individual. Con ello, se pretende desarrollar el trabajo cooperativo y potenciar la autonomía del alumnado. Las evaluaciones de las actividades grupales son para el grupo en conjunto para fomentar la responsabilidad colectiva y conseguir así que todos los integrantes se sientan comprometidos con la tarea y se esfuercen solidariamente para no perjudicar al grupo. El peso que se le da a cada actividad es diferente por una serie de razones. Primero, porque hay actividades con las que se trabajan más los objetivos principales de este proyecto. Segundo, por la extensión y complejidad de cada, puesto que hay algunas que requieren de un mayor esfuerzo por el análisis que debe hacerse o la investigación que deba realizarse. De esta forma, el porcentaje de las actividades se distribuye así:

- Actividad 1: Cuestionario pos-visionado: 20%
- Actividad 2: Informe “neurosis de guerra” y cuestionario TEPT: 25%
- Actividad 3: Carta: 25%
- Actividad 4: Comentario de fotografía histórica: 30%

La evaluación está fundamentada en las competencias específicas y los criterios de evaluación seleccionados para comprobar si el alumnado está logrando los aprendizajes esperados. En el apartado de la justificación curricular se señalaba que se trabajarían las competencias específicas números 2 y 4 junto a los criterios 2.1 y 4.2. Ambas están vinculadas a las cuatro actividades programadas. Por un lado, de forma general, la competencia nº2 está estrechamente relacionada con las actividades, porque tienen como objetivo que el alumnado tome conciencia de las efectos de los conflictos identificando las causas y sus consecuencias. Asimismo, también reconocen el impacto del uso de la violencia, conocen los principales conflictos que se han producido en la era

contemporánea, usan textos historiográficos y comprenden la importancia de la memoria historia para no repetir hechos semejantes. En cuanto a la competencia 4, la actividad nº2 tiene como fundamento el contraste de fuentes de información actual y textos históricos e historiográficos para desarrollar el pensamiento histórico,

Más en concreto nos centramos en los criterios de evaluación. A continuación, se especifica la vinculación entre los criterios seleccionados y las actividades planteadas.

El criterio de evaluación 2.1. se trabaja durante las 4 actividades. Se busca que el alumnado sea capaz de: “Concienciarse de las devastadoras consecuencias de las guerras en la edad contemporánea, conociendo sus causas e identificando los cambios que tienen lugar en los países implicados, mediante el uso de fuentes históricas fidedignas y datos contrastados” (Decreto 30/2023, p. 12). Las cuatro actividades se orientan a esa concienciación de lo que supone una guerra, aunque es con las actividades 2, 3 y 4 con las que se va a hacer un uso claro de fuentes históricas fidedignas y con las que puede existir un mayor grado de exploración en el aspecto humano de la guerra. A la actividad 3 habría que sumarle la valoración de la capacidad del alumnado para redactar un texto en forma de carta siguiendo una estructura clara y una temática determinada. Asimismo, en la actividad 4 también es importante valorar el comentario de una fuente histórica. Esto se relaciona con el criterio 4.2.: “Contrastar fuentes de información actual y textos históricos e historiográficos para elaborar, de forma justificada, argumentos para reconocer el diálogo como herramienta de entendimiento” (Decreto 30/2023, p. 14). En la actividad nº2 se busca que el alumnado contraste la información que expone una fuente secundaria como es la película con la que transmiten los testimonios de veteranos de guerras del siglo XXI.

La rúbrica es una de las herramientas de evaluación empleadas para analizar los productos generados. Estas se encuentran en los anexos situados al final del trabajo (anexos 7, 8, 9 y 10). Es interesante que las rúbricas sean proporcionadas al alumnado junto a las instrucciones y modelos de las actividades para que puedan saber qué se evalúa y cómo. De forma complementaria a las rúbricas planteamos la observación directa, dirigida a tomar notas y describir las conductas. Es aconsejable que al final de cada actividad se realice un intercambio de impresiones con el alumnado, para que

reflexionen sobre ello y puedan mejorar de cara a la siguiente actividad. Por último, como ya comentaba anteriormente, también hay un apartado de autoevaluación y coevaluación entre los grupos en la última actividad, que se realiza a través de una lista de cotejo. Esta también se encuentra en los anexos situados al final del trabajo (anexo 13).

7.2. Propuesta de mejora

Este proyecto se ha basado principalmente en el uso del cine bélico como una herramienta didáctica con la que desarrollar la educación para la paz. Uno de los cambios más claros puede ser la elección de las películas, ya sea para recrear otros conflictos o para tratar los mismos que se exponen en este trabajo desde otro enfoque. En este sentido, una de las sugerencias pasa por películas que se ambienten en el contexto histórico de las guerras más significativas, pero recreando la opinión pública sobre los conflictos. Uno de estos ejemplos lo representa *El juicio de los 7 de Chicago*, que reproduce uno de los juicios más populares de la Historia de Estados Unidos. En este se juzgaba a siete individuos detenidos durante una manifestación en contra de la guerra de Vietnam acusados de conspirar en contra de la seguridad nacional. Su arresto y juicio fue claramente político y dio lugar a una serie de conflictos sociales por la notabilidad de los detenidos (eran representantes o líderes de los principales movimientos pacifistas).

Una de las propuestas de mejora pasa por hacer partícipes a otros agentes de la comunidad educativa. la educación para la paz es un proceso continuo que requiere del compromiso y la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa. La participación de las familia es lo que puede generar una adherencia en el alumnado, ya que los adultos actúan como modelos a seguir para los y las estudiantes. Pueden mostrarles cómo resolver conflictos de manera pacífica respetar la diversidad y fomentar la colaboración y el diálogo. Las actuaciones desde los centros escolares son eficaces en la medida que responden a un contexto social favorable. Promover en los alumnos y alumnas una reflexión acerca de la paz siempre estará bien, pero su eficacia puede verse disminuida si no hay una continuidad fuera del ámbito estrictamente

escolar, es decir, si no se prolonga en su entorno familiar social (Moneo Rodríguez & Álvaro Dueñas, 2002). De esta forma, alguna de las propuestas que se pueden realizar es un cine fórum al que también puedan acudir las familias o que personas con experiencias bélicas (sería interesante contar con la participación de combatientes o excombatientes y civiles). Esta segunda propuesta gana peso en pueblos o ciudades en los que haya población refugiada, de la que podría formar parte el propio alumnado, para que sean estas personas las que puedan narrar de primera mano cómo es vivir en un ambiente de guerra y que puedan compararlo con lo que vieron en las películas u otras fuentes escogidas.

Otros posibles cambios se podrían aplicar en la metodología de las actividades. Estas han sido planteadas desde un aprendizaje activo y significativo que se aleja de prácticas y metodologías basadas exclusivamente en lo memorístico y el libro de texto como recurso central. De esta forma, consideramos que las alternativas a las tareas planteadas deben ir en dirección, aunque pueden estar complementadas por otras metodologías como la expositiva. Por eso, debido al enfoque de la empatía histórica podría ser interesante potenciar las dinámicas de roles como en la actividad nº3. El grado de implicación del alumnado puede ser mucho mayor con este tipo de ejercicios que salen de la rutina y les convierten en protagonistas del proceso de aprendizaje. Guillén comentaba, después de haber llevado a la práctica un ejercicio de juego de roles, que, a pesar de las dificultades para situarse en un contexto histórico, el alumnado consigue grandes avances en su forma de entender la historia (Guillén Franco, 2016).

Por otro lado, el número y la tipología de las actividades propuestas, así como su modelo de evaluación, también pueden ser examinados. Es una posibilidad que la duración de la propuesta sea demasiado extensa o excesiva en cuanto a actividades requiriendo muchas sesiones para realizarlas. Su mejora pasa por una implementación en un contexto real con el que evaluar si la carga de trabajo es manejable para el estudiantado y/o se ajusta al resto de la programa y, de ser necesario, reducir o adaptar el número de actividades. Asimismo, a las actividades también se les podría destinar un mayor tiempo en el caso de que el tiempo planteado no sea suficiente para su realización o también se podría reajustar la temporalización entre estas.

En cuanto al modelo de evaluación, esta propuesta emplea la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación por estimarlas las más adecuadas para analizar las actividades planteadas en cada caso. No obstante, se podría plantear modificar los tipos de evaluación en cada actividad y hacer más hincapié en uno u otro según se considere.

Del mismo modo, las recomendaciones sobre la forma de desarrollar las actividades también pueden modificarse, como, por ejemplo, el tamaño de los grupos de trabajo. Consideramos que no sería recomendable plantear todas las actividades con un solo tipo de agrupamiento, ya que, en el caso de que fueran todas individuales, esto supondría una carga excesiva para el alumnado y no permitiría abordar la dimensión colaborativa. Tampoco recomendamos que el agrupamiento sea solo PGRU, puesto que no se podría evaluar tan detalladamente el aprendizaje de cada alumno y alumna.

Estas ideas, junto con otras sugerencias, son simplemente ejemplos que se pueden contemplar, ya que el proyecto ofrece una gran flexibilidad para su implementación en diversos contextos. Siempre y cuando se cumplan los objetivos planteados, las modificaciones realizadas no deberían afectar negativamente el desarrollo ni los resultados. En resumen, la propuesta de mejora para este trabajo queda a disposición del docente que desee aplicar este proyecto en su aula, permitiendo la inclusión de nuevas dinámicas o la transformación de las actividades según los intereses y necesidades del grupo. Los objetivos planteados pueden alcanzarse a través de diversos modelos o actividades, siendo las propuestas de este trabajo solo una de muchas posibles.

Por último, es importante comentar que para conocer el grado de éxito de la propuesta también se puede plantear la elaboración de un cuestionario sobre el grado de satisfacción del alumnado. Junto a la propia evaluación del profesorado nos parece una buena forma de conocer si se han cumplido los objetivos propuestos y conocer la opinión del alumnado de cara a la continuidad de las actividades en cursos posteriores o seguir realizando otras similares durante el curso.

8. Conclusiones

Con este trabajo se pretendían afrontar dos cuestiones fundamentales: el aprendizaje de la historia y la educación para la paz. Es habitual que la asignatura de historia se conciba como una materia *aburrida e inútil* por buena parte del alumnado. Este ha sido un problema que se ha intentado afrontar desde diferentes vías. Una de ellas es mediante el empleo de la empatía histórica. Frente a un aprendizaje superficial vinculado a datos y fechas descontextualizados se plantean actividades de empatía histórica para conseguir un conocimiento adecuado de los hechos históricos, puesto que identificar y entender las motivaciones humanas les puede ayudar a contextualizar los hechos del pasado. Este concepto además conecta con la educación para la paz, el otro gran objetivo de esta propuesta. La educación para la paz es uno de los contenidos transversales con mayor incidencia en los últimos años en los currículos. Su importancia ha ido en aumento, pero la forma en que se expresa en ocasiones es limitada a fechas señaladas como el día de la Paz. Este tipo de acciones poseen un gran significado simbólico, aunque quedan diluidas en el curso si no hay un trabajo constante. Es por esta razón que planteamos construir una cultura de la paz a través del conocimiento histórico.

Como sostiene Tribó Traviera (2013), “el conocimiento del pasado —triste, cruel, a veces trágico —ha de actuar como antídoto en el presente para evitar confrontaciones y guerras, y, aunque parezca una paradoja, el conocimiento del pasado violento debe servir como garantía para la construcción de un futuro pacífico y democrático” (p.6). Asimismo, no se entiende educar para la paz si no hay un trabajo desde la metodología socioafectiva representada por la empatía histórica. Esta es coherente con el valor formativo de la historia. La comprensión y la vivencia se facilita mediante secuencias instructivas que integran contenidos conceptuales y emocionales. El enfoque socioafectivo consiste en “vivenciar en la propia piel” o lo que es lo mismo: identificar las percepciones y las posiciones frente al conflicto; marcar distancia emocional para poder analizar críticamente, ponerse en el lugar del otro para comprender las diversas posturas y predisponernos a todos para la negociación, y buscar una solución negociada teniendo en cuenta las necesidades e intereses insatisfechos (Tribó Traveria, 2013).

Para lograr estos objetivos planteamos un proyecto fundamentado en el empleo del cine bélico como el recurso didáctico con el que mostrar la guerra desde una visión diferente a la que pueden ofrecer los libros de texto. De ello parten actividades que están influenciadas por la empatía histórica y que buscan que el alumnado pueda conocer las condiciones que traen aparejados los conflictos históricos y así ponerse en su lugar. Intentamos así que la historia no sea contemplada como una materia que requiere exclusivamente de memorización y que puede suponer una herramienta para interpretar el pasado y comprender el presente. Además, proponer otra forma de aprender sobre historia puede estimular motivación intrínseca de las actividades. Esta propuesta establece al estudiantado protagonista de su aprendizaje. “Se trata de romper con un aprendizaje rutinario que no sorprende ni plantea ningún reto al alumnado” (Doñate Campos & Ferrete Sarria, 2019, p. 58).

De este modo, planteamos que la unión del cine bélico y la educación para la paz junto a la empatía histórica puede ser una vía con la que desarrollar el pensamiento histórico y generar una cultura de la paz entre el alumnado. Además, las actividades planteadas posibilitan una aproximación a la historia más cercana, participativa y motivadora, lo cual consideramos imprescindible si queremos invitar a reflexionar al estudiantado sobre cuestiones socialmente relevantes y con un impacto en la actualidad.

9. Bibliografía

- Amar, V. (2013). El cine bélico: Lecciones para una educación en paz. *Revista temas em educação : RTE*, 22(1), 11.
- Arteaga González, S. R., Torres Díaz, N., & Pérez Gómez, N. (2019). Los modelos de educación para la paz y la escuela. *Revista Varela*, 19(53), 165-180.
- Bécares Rodríguez, L., Busto Zapico, M., & Hoyos González, C. (2016). Sentarse, escuchar y repetir. ¿Existe otra forma de enseñar historia? *Ikastorratza*, 16, 15-38.
- Breu, R. (2012). La historia a través del cine: 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato. Barcelona : Graó.
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista educare*, 19(2), 135-154.
- Cruz Pazos, P., & Pizarro Alcalde, F. (2014). Empatía en clase de Historia: Los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. *Clío: Historia y enseñanza de la Historia*, 40, 1-49.
- Davison, M. (2012). It is Really Hard Being in Their Shoes”: Developing Historical Empathy in Secondary School Students. University of Auckland.
- Díaz, J. J. (2013). Cine y enseñanza de la historia. Medios de comunicación y pensamiento crítico. En *Nuevas formas de interacción social. Obras colectivas.* (pp. 315-335). Ciencias de la educación 13.UAH.
- Doñate Campos, O., & Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36, 47. <https://doi.org/10.7203/dces.36.12993>
- Downey, M. (1995). Doing history in a fifth-grade classroom: Perspective taking and historical thinking. 1995 Annual Meeting Call for Proposals, San Francisco.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social studies research & practice*, 8(1), 41-58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- Ferrés Prats, J. (2008). Cine y educación: ¿desconocidos, rivales o aliados? *Educación social*, 39, 13-29.

- García Arias, T. (2018). Cine y educación: Una propuesta didáctica. *PublicacionesDidácticas.com*, 96, 13-20.
- González Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa [Recurso electrónico].
- Guevara Bazán, I. A., Rodríguez Sánchez, A., & Salazar Ayala, E. (2019). Educación, innovación tecnológica y auto-aprendizaje (1st ed.). Editorial Brujas.
- Guillén Franco, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *Clío: Historia y enseñanza de la Historia*, 42, 1-34.
- Jarne Esparcia, N. (2012). Diez filmes para educar para la paz. *Making of: cuadernos de cine y educación*, 91-92, 74-78.
- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory and Research in Social Education*, 34(1), 34-57.
- Marcus, A. S. (2005). «It Is as It Was»: Feature Film in the History Classroom. *Social studies (Philadelphia, Pa: 1934)*, 96(2), 61-67. <https://doi.org/10.3200/TSSS.96.2.61-67>
- Martínez Real, C. N. (2012). La educación para la paz como eje transversal en el nivel medio superior. *Raximhai*, 45-92. <https://doi.org/10.35197/rx.08.01.e.2012.03.cm>
- Moneo Rodríguez, M., & Álvaro Dueñas, M. (2002). Educar para la paz enseñando historia. *Investigación y desarrollo*, 10(1), 40-53.
- Mootz, D. G. (2014). Towards a taxonomy: History teachers and History classrooms. University of Western Sydney.
- Moutier, M. (2018). Cartas de la Wehrmacht. Crítica.
- Pagès, Joan. (2014). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales [Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales].
- Pericacho Gómez, F. J., & Andrés Candelas, M. (2018). Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: Un estudio a través de

centros escolares representativos. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844174543>

- Prats Cuevas, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Prats, J. (2001). *Principios de la enseñanza de la Historia*. Junta de Extremadura: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- San Martín Zapatero, A., & Ortega-Sánchez, D. (2020). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: Una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 38, 3. <https://doi.org/10.7203/dces.38.15648>
- Segura Castillo, A. M., & Acuña Quirós, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: El estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Educación (Universidad de Costa Rica)*, 43(1), 643-655. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28449>
- Sierra Gómez, T. (2013). *El aprendizaje activo como mejora de las actitudes los estudiantes hacia el aprendizaje [Trabajo de Fin de Máster]*. Universidad de Navarra.
- Snyder, K. (2019, enero 6). Teaching the Movie “All Quiet on the Western Front”. *Teaching Social Studies*. <https://teachingsocialstudies.org/2019/01/06/teaching-the-movie-all-quiet-on-the-western-front/>
- Stoddard, J. D., & Marcus, A. S. (2010). More Than «Showing What Happened»: Exploring the Potential of Teaching History with Film. *The High School Journal*, 93(2), 83-90. <https://doi.org/10.1353/hsj.0.0044>
- Toplin, R. B. (2002). Invigorating History: Using Film in the Classroom. *OAH Magazine of History*, 16(4), 5-6. <https://doi.org/10.1093/maghis/16.4.5>
- Tribó Travería, G. (2013). *Didáctica de la historia y educación para la paz en tiempos de crisis. ¿Cómo construir un futuro compartido basado en el diálogo y la paz?* Institut català internacional per la pau, 9.

- Vidal Ledo, M. J., Miralles Aguilera, E. de los Á., Morales Sánchez, I. del R., & Gari Calzada, M. (2022). Innovación educativa. *Educación Médica Superior*, 36(3), 1-18.
- Walker, T. R. (2006). Historical Literacy: Reading History through Film. *Social studies (Philadelphia, Pa. : 1953)*, 97(1), 30.
- Woelders, A. (2007). Using Film to Conduct Historical Inquiry with Middle School Students. *The History teacher (Long Beach, Calif.)*, 40(3), 363-395.
- Xesús R., J. (2004). Educar para la paz en tiempos difíciles. Bakeaz.
- Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History teacher (Long Beach, Calif.)*, 40(3), 331-337.
- Zaplana Marín, A. (2003). Educar para la paz a través del cine de guerra. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 10, 299-319.

10. Anexos

Anexo 1. Cuestionario películas

El ejemplo es de la película *Sin novedad en el frente*, por lo que en los otros casos solo se modifican las preguntas relativas a las escenas seleccionadas por las planteadas en el plan de intervención.

1. Preguntas relativas a la película como documento: ¿quién dirigió y produjo la película? ¿Cuándo se estrenó? ¿En qué contexto histórico se sitúa? ¿Por qué se realizó?

2. Preguntas relativas a las escenas seleccionadas, es decir, al contenido.

- ¿Qué busca transmitir la película con el proceso de recuperación y entrega de los uniformes?
- ¿Cómo intenta motivar el profesor a los chicos que se van a alistar? ¿Cuál es su efecto?
- ¿Cuál es la imagen que tienen Paul y sus amigos sobre la guerra?
- El discurso del general es una escena similar a la arenga del profesor en la primera. ¿tiene la misma respuesta por parte de los soldados? ¿A qué se debe?

Anexo 2. Plantilla condiciones de vida de los soldados en las trincheras

Ha ocurrido un episodio de neurosis de guerra múltiple en el ejército alemán. Como psiquiatras se les ha encargado elaborar un estudio completo de las condiciones que afrontan los soldados en las trincheras en base a lo que vieron en los clips de la película. Esta plantilla les puede servir de guía, aunque puede completarse con otros aspectos que consideren importantes.

- Condiciones físicas:
- Heridas y su gravedad:
- Comida:
- Agua:
- Climatología (su efecto en los soldados):
- Tiempo de descanso y condiciones para dormir:
- Relación con otros soldados del mismo rango y con los superiores:
- Muertes y sus efectos:

Anexo 3. Testimonios de veteranos

https://www.youtube.com/watch?v=S2dJ2sjvr_M



<https://www.rtve.es/noticias/20210911/11s-entrevista-veterano-guerra-irak-afganistan/2169954.shtml>



Anexo 4. Ejemplos de cartas

Los ejemplos seleccionados están recogidos de la obra de Marie Moutier (2018): *Cartas de la Wehrmacht*, en la que realiza una recopilación de la correspondencia de los soldados alemanes a lo largo de la guerra y en todos los frentes en los que combatieron.

[...] Mirad, nuestro Harry también ha caído. Y un hombre de mi unidad. Me despedí de él el 3 de septiembre, deseándole mucha suerte. El 12 de septiembre, si no me equivoco, le envié una caja de puros, pero había muerto el 9, así que no llegó a recibirla. El combate por los últimos bloques de viviendas continúa con la misma intensidad. La población ha tenido que dejar sus cas, así que nosotros las hemos convertido en un cómodo alojamiento. Ojalá las balas no nos toquen. Cuando pienso en ellas, siento terror. Por hoy no tengo ninguna novedad más que contar. Estoy bien. Espero que ustedes también. Un saludo muy afectuoso [...].

Karl N. 1942, Stalingrado

[...] ¿Cómo estás tú, amada mía? ¿Y nuestros queridos hijos? No dejo de pensar en vosotros. Qué bonito sería poder estar juntos pronto... ¿Cuánto tiempo tendremos que esperar todavía [...].

Alois S., 1942, Stalingrado

Querida mía, ¡qué época tan difícil vivimos! Si alguien leyera los informes actuales de la Wehrmacht sería presa del pánico. Nunca nos ha ido tan mal como ahora. ¿Cómo acabará esto?

Heinrich E., 1945

Queridos todos:

Tengo piojos y colitis y estoy de mal humor. ¡esto es asqueroso! Llevamos semanas sin comer nada caliente. Toda la comida nos llega fría. De ahí la diarrea. También llevamos semanas sin lavarnos ni afeitarnos. De ahí los piojos. Y llevamos semanas sin recibir cartas [...].

Hans St., 1944, Italia

Queridos padres, querida Gloddes:

Anoche recibí vuestras amables cartas del 30 de diciembre y del 3 y 7 de enero. Muchas gracias, de todo corazón. Estoy bien y, sobre todo, contento por saber que no habéis sufrido ningún daño durante los muchos bombardeos de los últimos tiempos [...].

Werner O., 1944, Italia

Querida mamá:

Esta carta está especialmente dirigida a ti porque no puedo compartir mis sentimientos más profundos con cualquier persona. Siento una enorme necesidad de hablar a un ser querido de lo que casi me está rompiendo el corazón. En estos momentos somos soldados de infantería. Eso significa que ocho hombres compartimos un búnker con seis camas y que disponemos de un espacio de un metro y medio por dos metros, sin puerta, sin luz, sin estufa y a una temperatura de -15°C o -20°C, bajo una tempestad de nieve [...].

Pero todo eso no es nada comparado con la angustia... que no es el miedo ante la posibilidad de morir, sino, sencillamente el pavor ante esta incertidumbre enorme y amenazante. Si supiéramos cuando vamos a morir, al menos podríamos prepararnos. Pero ignoramos si existe alguna posibilidad de volver de esta guerra y de acabar nuestros días tranquilamente o si nos harán prisioneros, si acabaremos heridos en manos de los rusos [...]. Y luego está el dolor de no poder adivinar lo que será mañana de nuestro pueblo, cuándo llegará por fin la paz, cómo conseguiremos reconstruir nuestras vidas más adelante [...].

Ludwig K., 1945, Pomerania

Anexo 5. Instrucciones para confeccionar la carta

1. Datos personales

- 1.1. **Nombre y apellidos del soldados.** Inventado o real, pero adecuado a su nacionalidad.
- 1.2. **Nacionalidad y alianza a la que pertenece.** Debe reflejarse a qué país y a qué alianza pertenece cada combatiente.

2. Conocimiento histórico

- 2.1. **Contexto histórico.** Debe especificarse en qué frente (frente occidental u oriental europeo, norte de África, el Pacífico, etc.) se encuentra y en qué batalla concretamente. Se pueden emplear las más conocidas como Stalingrado, Normandía o Guadalcanal, pero también otras menos conocidas si se investiga sobre ellas. En el margen superior derecho de la carta debe aparecer el lugar donde se encuentra, el nombre de la batalla y la fecha (día, mes y año).
- 2.2. **Condiciones de vida:** en esta parte se debe aludir a las condiciones de vida que se estuvieran afrontando en el frente escogido (no tendría sentido hablar de calor intenso durante la batalla de Stalingrado o de las trincheras en un buque en el Pacífico). También se puede comentar cuestiones relativas a armamento o los medios empleados.
- 2.3. **Censura:** se puede aludir a la censura a la que estaba sometida la correspondencia.

3. Sentimiento

- 3.1. **Destinatario:** se debe concretar a quién va dirigida la carta. Normalmente solían estar dirigidas a familiares cercanos, a parejas o amistades. Es interesante que se reflejen los sentimientos para que sea más creíble.
- 3.2. **Nueva comunicación y respuesta a otras cartas:** La carta puede ser una nueva comunicación o una respuesta a una anterior.
- 3.3. **Estado de ánimo:** Solía ser común que en estas cartas se reflejaran algunos pensamientos y deseos de los y las combatientes (ilusión, odio al enemigo, desesperación, ganas de volver a casa, etc.).
- 3.4. **Despedida:** puede ser con optimismo por recibir una nueva carta o pesimista por si puede ser la última.

4. Formato

- 4.1. La carta se realizará en un folio y se entregará dentro de un sobre en el que se escribirá el nombre y apellidos del destinatario y del remitente por detrás.
- 4.2. Letra legible y sin faltan de ortografía
- 4.3. Diferenciación de párrafos por temas
- 4.4. Extensión: una cara de una hoja de un folio.
- 4.5. Identificación del autor o autora en la parte de atrás (nombre, apellidos y grupo).

Anexo 6. Rúbrica de los cuestionarios

Indicador de evaluación	Insuficiente (1/4)	Suficiente/bien (5/6)	Notable (7/8)	Sobresaliente (9/10)
Comprensión de la película (30%)	Muestra una comprensión limitada o incorrecta de las escenas seleccionadas.	Comprende las escenas de manera superficial.	Muestra una buena comprensión de las escenas seleccionadas	Demuestra una comprensión profunda y detallada de las escenas seleccionadas.
Investigación sobre la película (30%)	Muestra poca o ninguna investigación. La información es inadecuada o incorrecta.	Muestra una investigación limitada. La información es superficial.	Muestra una buena investigación sobre la película, aunque falta profundidad en algunas preguntas.	Muestra una investigación exhaustiva sobre la película.
Creatividad y originalidad (25%)	Las respuestas carecen de creatividad y originalidad.	Las respuestas son creativas, pero en su mayoría son comunes y predecibles.	Las respuestas son creativas y originales, aunque en algún punto son predecibles.	Las respuestas demuestran destacan por su alto nivel de creatividad y originalidad. Se presentan puntos de vista únicos e interesantes.
Organización y claridad (15%)	Es muy difícil comprender las respuestas porque la estructura es pobre y la coherencia es inexistente.	Las respuestas son algo confusas por estar desorganizadas y su coherencia es limitada.	Las respuestas están bien organizadas, pero hay algún punto donde no es tan clara la respuesta.	Las respuestas están bien organizadas y siguen una estructura clara y lógica.

Anexo 7. Rúbrica de la actividad “neurosis de guerra”

Indicador de evaluación	Insuficiente (1/4)	Suficiente/bien (5/6)	Notable (7/8)	Sobresaliente (9/10)
Identificación (35%)	Apenas identifica los elementos solicitados, con muchas omisiones o errores.	Identifica algunos elementos, pero faltan varios o son incorrectos.	Identifica la mayoría de los elementos solicitados con precisión.	Identifica todos los elementos solicitados de manera precisa y completa.
Precisión y claridad (25%)	Las explicaciones son confusas y contienen muchos errores.	Las explicaciones son comprensibles, pero contienen varios errores.	Las explicaciones son claras, con mínimos errores.	Las explicaciones son precisas y claras, sin errores.
Análisis crítico (25%)	No proporciona un análisis significativo de los elementos.	Proporciona un análisis superficial de los elementos.	Proporciona un análisis adecuado, aunque podría ser más profundo.	Proporciona un análisis profundo y reflexivo de los elementos identificados.
Presentación (15%)	La presentación es desorganizada y no sigue las indicaciones.	La presentación es aceptable, pero carece de organización o no sigue todas las indicaciones.	La presentación es clara y está bien organizada, con mínimas desviaciones de las indicaciones.	La presentación es profesional y está bien organizada, siguiendo todas las indicaciones.

Anexo 8. Rúbrica de la carta

Indicador de evaluación	Insuficiente (1/4)	Suficiente/bien (5/6)	Notable (7/8)	Sobresaliente (9/10)
Comprensión histórica (30%)	Muestra una comprensión limitada o incorrecta del contexto histórico. Los detalles relevantes están ausentes o incorrectos.	Muestra una comprensión superficial del contexto histórico. Incluye pocos detalles relevantes y algunos errores	Muestra una buena comprensión del contexto histórico. Incluye algunos detalles relevantes, pero puede faltar profundidad.	Demuestra una comprensión profunda y detallada del contexto histórico de la Segunda Guerra Mundial. Incluye datos precisos y relevantes.
Realismo (30%)	La carta carece de realismo y autenticidad. No hay una inmersión en el personaje que pretende recrear.	La carta es algo realista, pero carece de autenticidad en varios aspectos	La carta es bastante realista y auténtica, aunque puede faltar algún detalle menor.	La carta es altamente realista y auténtica. Captura de manera efectiva lo que podía sentir y vivir una persona en el frente.
Creatividad y originalidad (25%)	La carta carece de creatividad y originalidad.	La carta es algo creativa, pero se vuelve común y predecible.	La carta es creativa y original, pero podía tener un toque más personal.	El contenido y la organización muestra un gran nivel de creatividad y originalidad.
Organización y estructura (15%)	La carta está desorganizada y es difícil de seguir. La estructura es pobre y la coherencia es inexistente.	La carta está algo desorganizada. La estructura es confusa y la coherencia es limitada.	La carta está bien organizada, pero puede tener algunas áreas donde la claridad y la coherencia se pierden	La presentación es clara, limpia y organizada. Está bien estructurada y no presenta faltas de ortografía.

Anexo 9. Rúbrica comentario de la imagen

Indicador de evaluación	Insuficiente (1/4)	Suficiente/bien (5/6)	Notable (7/8)	Sobresaliente (9/10)
Información requerida (60%)	No se contestan o prácticamente faltan todos los apartados requeridos.	Se responden las cuestiones planteadas, pero de una forma muy breve y/o con información poco relevante	Se responden todas las cuestiones planteadas, aunque en algunos apartados la información es poco relevante o insuficiente.	Se responden todas las cuestiones planteadas en profundidad y proporcionando datos de relevancia.
Tratamiento de fuentes (30%)	La búsqueda de información es insuficiente y no se evalúa críticamente la fiabilidad de las fuentes utilizadas.	Se realiza una búsqueda básica de información, aunque no se evalúa de manera crítica la fiabilidad de todas las fuentes utilizadas.	Se realiza una búsqueda amplia de información y se evalúa de manera crítica la fiabilidad de las fuentes utilizadas.	Se realiza una búsqueda exhaustiva de información y se evalúa de manera crítica y rigurosa la fiabilidad de todas las fuentes utilizadas.
Presentación del comentario (10%)	Carece de limpieza, organización, tiene poca calidad visual y presenta muchas faltas de ortografía.	La presentación es poco organizada y se observan varias faltas de ortografía y elementos que ensucian la presentación (tachones, abuso típex, etc.), pero es de calidad suficiente.	La presentación es clara y organizada, aunque presenta alguna falta de ortografía y elementos que ensucian la presentación (tachones, abuso típex, etc.)	La presentación es clara, limpia y organizada. Está bien estructurada y no presenta faltas de ortografía.

Anexo 10. Ficha técnica *Sin novedad en el frente*

Año: 2022

Duración: 2h 28 min

País: Alemania

Género: Drama, Histórico, Guerra

Dirección: Edward Berger

Guion: Ian Stokell y Lesley Paterson

Libro: Erich Maria Remarque

Reparto : Felix Kammerer, Albrecht Schuch, Aaron Hilmer

Sinopsis: Un joven con fuertes convicciones nacionalistas es reclutado cuando estalla la Primera Guerra Mundial por el ejército alemán. Es enviado al frente occidental junto con la mayoría de su clase. Durante el combate, sufre fuertes traumas y vive aterrorizado con morir en tierra de nadie (Sensacine).



Anexo 11. Fichas técnicas *Banderas de nuestros padres* y *Cartas desde Iwo Jima*

Banderas de nuestros padres

Año: 2006

País: Estados Unidos

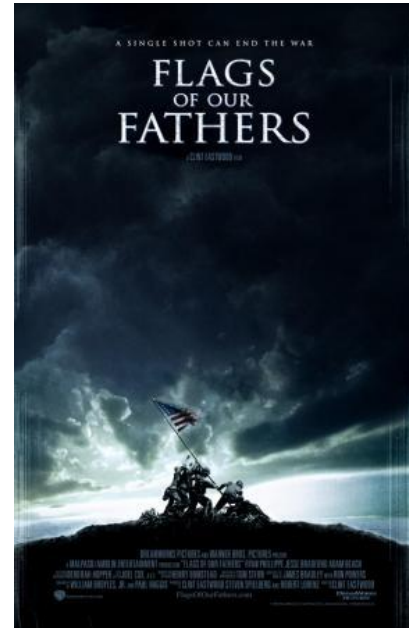
Duración: 2h 12 min

Género: Drama bélico

Dirección: Clint Eastwood

Guion: Paul Haggis y William Broyles Jr.

Libro: James Bradley y Ron Powers



Reparto: Ryan Phillippe, Jesse Bradford, Adam Beach, John Benjamin Hickey, John Slattery

Sinopsis: Segunda Guerra Mundial (1939-1945). La batalla de Iwo Jima (1945), el episodio más cruento de la guerra del Pacífico, quedó inmortalizada en la foto de unos soldados que izaban una bandera norteamericana. El objetivo de esta batalla era la toma de un islote insignificante, pero de gran valor estratégico, pues desde allí los japoneses defendían su territorio. En la contienda cayeron más de 20.000 japoneses y 7.000 estadounidenses. Mientras tanto, en los Estados Unidos la célebre foto en la que seis soldados izaban la bandera americana fue un instrumento propagandístico para conseguir fondos que permitieran seguir sufragando los gastos de la guerra. El mismo año el propio Eastwood dirigió *Cartas desde Iwo Jima*, que narra la misma batalla desde el punto de vista japonés. (FILMAFFINITY)

Cartas desde Iwo Jima

Año: 2006

País: Estados Unidos

Duración: 2h 21 min

Género: Drama bélico

Dirección: Clint Eastwood

Guion: Paul Haggis y Iris Yamahsita

Libro: James Bradley y Ron Powers

Reparto: Ken Watanabe, Kazunari Ninomiya,
Tsuyoshi Ihara, Ryo Kase, Shido Nakamura

Sinopsis: Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Rodada íntegramente en japonés, la película ofrece la versión nipona de la batalla de Iwo Jima, el episodio más cruento de la guerra del Pacífico, en el que murieron más de 20.000 japoneses y 7.000 estadounidenses. El objetivo de la batalla para los japoneses era conservar un islote insignificante, pero de gran valor estratégico, pues desde allí defendían la integridad de su territorio. El mismo año, Eastwood dirigió también *Banderas de nuestros padres*, que narra la misma batalla desde el punto de vista norteamericano. La versión japonesa muestra cómo el general Tadamichi Kuribayashi (Ken Watanabe) organizó la resistencia a través de un sistema de túneles. (FILMAFFINITY)



Anexo 12. Ficha técnica *Apocalypse now*

Año: 1979

País: Estados Unidos

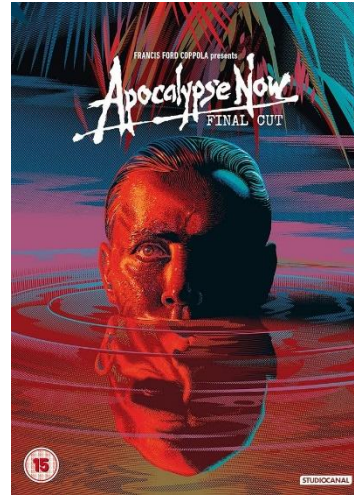
Duración: 2h 33 min

Género: Drama bélico

Dirección: Francis Ford Coppola

Guion: John Milius y Francis Ford Coppola

Libro: Joseph Conrad



Reparto: Martin Sheen, Marlon Brando, Robert Duvall, Frederic Forrest, Sam Bottoms

Sinopsis: Durante la guerra de Vietnam, al joven Capitán Willard, un oficial de los servicios de inteligencia del ejército estadounidense, se le ha encomendado entrar en Camboya con la peligrosa misión de eliminar a Kurtz, un coronel renegado que se ha vuelto loco. El capitán deberá ir navegar por el río hasta el corazón de la selva, donde parece ser que Kurtz reina como un buda despótico sobre los miembros de la tribu Montagnard, que le adoran como a un dios. (FILMAFFINITY)

Anexo 13. Lista de cotejo coevaluación y autoevaluación

FORMULARIO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN.

Instrucciones: Por favor, evalúen su exposición, además evalúen también la del grupo asignado considerando los criterios proporcionados. Recuerden Marquen con “X” la valoración que crean oportuna, reflexionen dentro del propio grupo a la hora de evaluar.

Nombres de los miembros del grupo autoevaluado:

Nombres de los miembros del grupo a evaluar:

Claridad del mensaje: ¿El mensaje de la exposición es clara y fácil de entender?

CALIFICACIONES	MUY INSATISFECHO	INSATISFECHO	SATISFECHO	MUY BIEN	EXCELENTE
	1	2	3	4	5
AUTOEVALUACIÓN					
COEVALUACIÓN					

Calidad de la exposición: ¿La presentación visual de la exposición es atractiva y profesional?

CALIFICACIONES	MUY INSATISFECHO	INSATISFECHO	SATISFECHO	MUY BIEN	EXCELENTE
	1	2	3	4	5
AUTOEVALUACIÓN					
COEVALUACIÓN					

Coherencia con el tema: ¿El contenido de la exposición se relaciona de manera coherente con el tema asignado?

CALIFICACIONES	MUY INSATISFECHO	INSATISFECHO	SATISFECHO	MUY BIEN	EXCELENTE
	1	2	3	4	5
AUTOEVALUACIÓN					
COEVALUACIÓN					

Originalidad y creatividad: ¿Se evidencia originalidad y creatividad en la presentación de la investigación?

CALIFICACIONES	MUY INSATISFECHO	INSATISFECHO	SATISFECHO	MUY BIEN	EXCELENTE
	1	2	3	4	5
AUTOEVALUACIÓN					
COEVALUACIÓN					

Comprensión del tema: ¿Demuestra el grupo un entendimiento profundo del tema abordado?

CALIFICACIONES	MUY INSATISFECHO	INSATISFECHO	SATISFECHO	MUY BIEN	EXCELENTE
	1	2	3	4	5
AUTOEVALUACIÓN					
COEVALUACIÓN					

Última pregunta, únicamente deben valorarse a ustedes mismos como grupo:

Cumplimiento de plazos: ¿El grupo cumplió con los plazos establecidos para la investigación y la presentación?

	MUY INSATISFECHO	INSATISFECHO	SATISFECHO	MUY BIEN	EXCELENTE
CALIFICACIONES	1	2	3	4	5
AUTOEVALUACIÓN					

Observaciones adicional

