

TRABAJO FIN DE MÁSTER

# ¿Aprender historia imaginándola?

El relato breve histórico como  
herramienta de motivación y  
empatía histórica en alumnos  
de Ciencias Sociales

Alexander Goñi Remirez

Tutor: Iñigo Mugueta Moreno

## INDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
Hipótesis.....	5
Objetivos .....	5
MARCO TEÓRICO.....	6
METODOLOGÍA.....	16
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	25
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	35
VALORACIÓN .....	38
BIBLIOGRAFÍA .....	39
ANEXOS	

## INTRODUCCIÓN

Cuando se nos expuso la naturaleza del Trabajo Fin de Máster, en el que debíamos desarrollar una pequeña investigación llevando al aula una propuesta o innovación didáctica, enseguida me di cuenta de que pedían poner a prueba algunas de las innovaciones vistas en el máster y no grandes hazañas didácticas. Eso sí, dándole quizá una vuelta de tuerca y desarrollando una metodología específica y personal. Esto no impide que me plantee el trabajo como una respuesta parcial a algunos de los problemas de la enseñanza de las CCSS que he podido apreciar tanto en la parte teórica del máster como en los dos periodos de prácticas.

### Falta de motivación

El problema más evidente, a mi juicio, en la enseñanza de las CCSS es la falta de motivación del alumnado: ni comprenden, ni valoran, ni les motiva aprender Historia. Éste es un problema muy complejo que desborda las limitaciones propias de este trabajo, pero creo que hay un elemento asociado a este fenómeno bastante evidente: el abuso del libro de texto por parte de los docentes. Tal y como pude comprobar durante las prácticas es muy común que el profesorado de CCSS deje de lado su propia creatividad para refugiarse en el libro de texto. Las seguridades y comodidad que ofrece el libro de texto para el docente no son pocas, pero dar la asignatura de esta manera hace muy difícil que el alumnado se implique y muestre interés. Esta metodología insuficiente, entre otras muchas cosas, hace que la Historia sea una asignatura en general muy poco valorada por los alumnos.

### Presentismo-Superficialidad

Otro de los problemas que he podido constatar, muy asociado al anterior, es el presentismo en la historia: es decir, que se juzga los hechos, personajes y sociedades del pasado con los ojos y valores de hoy, y, a poder ser, sirviendo a intereses actuales. Así, la disciplina histórica en vez de servir para reflexionar sirve para confundir, discutir, atacar. Se convierte en arma arrojadiza. Me cuesta no asociar este fenómeno con otro muy notable: la superficialidad en la comprensión de la Historia. Usualmente se le ha dado mucha más importancia en la enseñanza de la Historia a los acontecimientos puntuales, que a los procesos históricos subyacentes y a la historia de las mentalidades. Considero que esto es un problema para la enseñanza de las CCSS porque impide una comprensión profunda de la Historia, e incapacita para valorar con justicia la vida, logros y fracasos de los que nos precedieron. Entiendo que la materia de CCSS no puede ser atractiva para la mayoría de los alumnos si sólo se busca la memorización –que sin duda es importante, pero a mi juicio no lo prioritario-. Hay que buscar una lectura profunda de los hechos históricos, la reflexión, la comprensión del tiempo histórico y de los procesos de distintas duraciones, teniendo presente la historia de las mentalidades. Esta actitud haría de la asignatura algo más atractivo, porque ayudaría al alumnado a responderse a algunas cuestiones fundamentales, en

vez de darle una respuesta insuficiente y obligarle a que “se la trague” sin apenas procesarla. Además la comprensión de la Historia sería una base mucho más firme para cualquier formación intelectual que la pura memorización de acontecimientos. Si pretendemos que los alumnos sean conscientes de que ellos son protagonistas de la historia –que es, a mi juicio, una posible fuente de motivación-, si queremos que adquieran la consciencia de estar en un determinado punto de la historia – fundamental para su desarrollo personal y ciudadano-, de que el futuro depende de lo que hagamos hoy y de que eso conlleva una responsabilidad histórica, hemos de hacerles comprender la historia desde la cotidianidad de las gentes que la protagonizaron, y para hacer esto con honestidad es imprescindible superar una visión presentista de la historia. Aclaro que no creo que tenga nada que ver el presentismo en historia con la justa y necesaria relación del tiempo pasado con el presente, y con la imperiosa necesidad de buscar en las situaciones del ayer el origen de las realidades de hoy.

#### Posibles soluciones

Para superar el primer reto, el de la falta de motivación por la asignatura, veía una posible solución: ceder protagonismo al alumnado con una pedagogía activa y crear un marco en el que desarrollar su creatividad cada uno según sus capacidades. El segundo reto, superar una mirada presentista de la historia y la superficial comprensión de la misma, podría tener solución trabajando la empatía e imaginación histórica. Además y sin caer en el sentimentalismo, apelar a la empatía con los sentimientos de los personajes históricos, podría ser una manera de presentarles la historia de una forma novedosa y ser así piedra de motivación. Considero que buena parte del éxito de la novela histórica, sin duda una gran generadora de atención, “nace del anhelo del público por conocer las caras del pasado”<sup>1</sup>, de un interés en conectarse con los sentimientos de las personas del pasado que no puede ser colmado por las monografías históricas. Es decir, la imaginación y la empatía histórica y sentimental, que llevan al público a comprar masivamente novelas históricas, pueden servir en el aula como elemento motivacional.

#### Propuesta

Mi propuesta, tratando de aunar esas dos consideraciones, pasa por trabajar la Historia en el aula desde la creación literaria. Historia y literatura, sin querer posicionarme claramente en el eterno debate “Historia, ¿ciencia o arte?”, son perfectamente complementarias en muchos aspectos y se sirven la una a la otra. Así la Historia supone un infinito recurso para los literatos, y la literatura sirve a la Historia para hacerse entender, llegar a todos los públicos y ser más deleitable. Eso es precisamente lo que encuentro de atractivo en trabajar la Historia con fórmulas

---

<sup>1</sup> Ruiz-Domènec, J.E, semana estudios medievales 2008, pag 259

literarias. No es una consideración que nazca de la especulación sino de mi experiencia personal: yo me “enganché” a la Historia a través de la creación narrativa. Fue casi por casualidad, pero aprendí y comprendí más creando e investigando por mi cuenta que memorizando –con suerte y vanos esfuerzos- el libro de texto en clase. Esa experiencia me confirma en la teoría del aprendizaje significativo.

Esta idea de mezclar historia y literatura tiene el aval académico de importantes investigadores en didáctica, como Ivo Mattozzi o Kieran Egan, de historiadores reputados como Peter Burke y de filósofos de la talla de Paul Ricoeur. El italiano es el que aboga por convertir la Historia en una disciplina escrita, narrada. Hacer que los alumnos tengan que escribir está en perfecta consonancia con esta idea. El trabajo de estos autores constituye el punto de partida y la base teórica sobre la que he diseñado y pensado mi propuesta didáctica.

Partiendo de una evaluación inicial basada en la observación directa, y una vez diseñada la metodología, ésta se llevó a cabo durante el prácticum II, en el colegio Hijas de Jesús de Pamplona, con los dos grupos de 4º de la E.S.O. Estos grupos, muy diferentes entre sí, me permitieron valorar cómo funcionaba el mismo método en dos grupos de perfiles muy distintos. Además, en colaboración con el tutor de las prácticas, elegí dos temas concretos a los que aplicar mi metodología: la shoá y las consecuencias de la segunda guerra mundial. Elegí éstos puntos, trabajados dentro del tema más amplio de la segunda guerra mundial –que también impartí, aunque sin aplicar esta metodología-, por considerarlos muy proclives a ser narrados.

A falta de un estudio más concienzudo, sirva este trabajo para valorar la utilidad de la creación literaria como herramienta para la asignatura de CCSS, y para ampliar el enorme campo de procedimientos a los docentes que no han dado por perdida la batalla de motivar a sus alumnos.

## Hipótesis:

Con todo el sustento teórico proporcionado por el Máster y apoyado también en mi corta experiencia e intuición, propongo la siguiente hipótesis:

“La aplicación de esquemas narrativos –el relato breve histórico- por parte de los alumnos permite desarrollar la empatía y la imaginación histórica y atraer el interés de los alumnos por la Historia”

## Objetivos:

El objetivo principal de este trabajo es, aparte de poner a prueba la hipótesis inicial, conseguir un aprendizaje significativo y por descubrimiento en los alumnos de 4º de la ESO de la materia CCSS a través del relato breve. Dicho de otro modo: poner en práctica una metodología activa donde los alumnos construyen su propio conocimiento. Como objetivos asociados importantes me planteo estos dos:

- 1- Motivar al alumnado de la materia CCSS cediéndole el protagonismo en su proceso de aprendizaje, y fomentar una actitud mucho más activa del alumnado en clase.
- 2- Desarrollar la empatía histórica, dentro de una actitud reflexiva, como medio para superar explicaciones simplistas de la historia y alcanzar una comprensión profunda de las causas y consecuencias de los hechos históricos.

Parto de que estos dos objetivos sólo podrán ser alcanzados parcialmente durante las sesiones prácticas por estar acotadas por el marco ofrecido en el Prácticum II del Máster de Profesorado.

A parte de estos objetivos también me planteo otros de menor alcance, como el desarrollo de un vocabulario específico y de la competencia literaria; conocer la valoración del alumnado respecto a mi metodología, y comparar ésta con otras formas que han trabajado. Además, después de constatar durante la fase de observación de las prácticas que, en las dos clases en las que iba a poner a prueba mi hipótesis, había alumnos con una total falta de implicación y motivación en la materia, y otros que siendo brillantes estaban acomodados y en actitudes muy pasivas, me propuse que mi trabajo también debía servir para dar nuevas oportunidades a los rezagados –sin darles por perdidos- y proponer nuevos retos a los demasiado cómodos con el libro de texto.

## MARCO TEÓRICO

Toca justificar las bases teóricas de mi hipótesis y propuesta metodológica. Para ello haré referencia a los antecedentes, y sustentaré mi trabajo desde el punto de vista curricular, psicopedagógico, didáctico y epistemológico.

### Antecedentes:

En este punto trataré de hacer un somero recorrido de la historia de la didáctica de las ciencias sociales en España que sitúe mi propuesta metodológica en su contexto. Mi trabajo pone en relación varios conceptos; por un lado el binomio creatividad literaria e historia, por otro empatía histórica. Por eso, aparte de un breve recorrido por la evolución de la didáctica de las CCSS en España, también prestaré atención a quiénes y en qué medida han trabajado esos conceptos previamente.

Hace falta retrotraernos por lo menos hasta los años 70 para encontrar las primeras innovaciones en didáctica de las CCSS. Fue entonces cuando algunos centros de estudios medios impulsaron propuestas innovadoras que resultaron en importantes avances en metodología didáctica. En ese contexto de renovación adquirieron cierto protagonismo los grupos renovadores *Germanía 75* e *Historia 13-16*<sup>2</sup>. Su fuerza innovadora no se consolidó, pero estos grupos pusieron de manifiesto que de hecho había retos en la enseñanza de las CCSS, y que sin duda había que mejorar.

Ya en los años ochenta la universidad se interesa sobre la investigación en didáctica de la Historia, creando el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, y los primeros departamentos universitarios de esta disciplina. Como disciplina, por tanto, es muy nueva y no tiene un recorrido tan consolidado como otras áreas del conocimiento. Una pequeña paradoja es que pese a ser una disciplina atractiva por estar en construcción y por tener mucho campo de investigación, no acaba de reclamar la atención de docentes universitarios. Son pocos los investigadores centrados en esta disciplina si los comparamos con otras áreas del conocimiento. Y no sólo son bastante escasos, sino que buena parte de ellos no están dentro del escalón más alto de la jerarquía académica, lo que les resta influencia en las tomas de decisiones curriculares de la universidad. Además es curiosa la concentración geográfica de gran parte de los investigadores en didáctica de las CCSS, y es que muchos pertenecen a universidades barcelonesas: Universidad de Barcelona o Universidad Autónoma de Barcelona. Son los grupos más consolidados y los que mayor producción científica tienen actualmente<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Guijarro Fernández, Alfonso. El diseño curricular de Ciencias Sociales en la educación secundaria obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas actuales. Tesis Doctoral dirigida por el Dr. Alberto Luis Gómez, Universidad de Cantabria, Departamento de Ciencias de la Educación, Santander, 1997, 587 p.

<sup>3</sup> La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales; PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ; SEBASTIÁN MOLINA PUCHE; JORGE ORTUÑO MOLINA; Universidad de Murcia (pag 159)

Si el modo de medir la investigación académica universitaria son sus publicaciones, es indicativo el hecho de que sean pocas las publicaciones universitarias que se dediquen explícitamente a la publicación de investigación científica sobre la didáctica de las ciencias sociales. Quizá una de las más importantes es Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación. Eso sí, de un tiempo a esta parte han aumentado significativamente las publicaciones pero no tanto las de carácter científico como las de carácter divulgativo<sup>4</sup>.

Un buen estado de la cuestión es el que hizo Joaquín Prats en el año 2011. Después de un profundo análisis él concluye que, pese al avance de los últimos años, dentro del área existe una falta de consolidación, y propone una reflexión específica – con menos deudas hacia las ciencias de la educación- y un consenso de temas y aspectos sobre los que trabajar.

Actualmente hay cinco ámbitos en los que se pueden enmarcar casi todas las investigaciones en didáctica de las CCSS<sup>5</sup>. “Estos cinco ámbitos son:

Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas.

Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales.

Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales.

Investigaciones ligadas a las concepciones de la Historia y la Geografía u otras ciencias sociales entre el alumnado y la evaluación de los aprendizajes.

Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio y otros espacios de comunicación.”

Mi pequeño trabajo de investigación podría encuadrarse tanto en el segundo ámbito como en el cuarto. Pero tampoco veo un modo de categorizarlo perfectamente dentro de los ámbitos de investigación que propone Joaquín Prats. El propio Prats reconoce que hay investigaciones que no encajan sólo en uno de esos ámbitos, sino que pueden hacerlo en varios, y establece unos puntos que se escapan de esta categorización, entre los que encuentro uno que sí se identifica con mi trabajo: Evaluación del funcionamiento de métodos y estrategias didácticas.

---

<sup>4</sup> La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales; PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ; SEBASTIÁN MOLINA PUCHE; JORGE ORTUÑO MOLINA; Universidad de Murcia (pag 154)

<sup>5</sup> Prats, J., Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. En Didáctica de las ciencias experimentales y sociales (25):17-35.



Un último aspecto a destacar en el análisis de la evolución de la didáctica de las CCSS en general es que tiene mucho futuro y es incipiente. Esto es así especialmente en el ámbito de la enseñanza secundaria, ya que hasta hace unos pocos años no hacía falta más que un cursillo para poder ser docente en secundaria, y ahora es necesario un máster. Esto seguramente va a catapultar la didáctica de las ciencias sociales hacia un mayor desarrollo.

#### -Antecedentes de la relación en didáctica de creación literaria e historia

En cuanto a los antecedentes de la utilización de la imaginación, de la creación literaria y de la empatía en la didáctica de las CCSS, son relativamente escasos.

Si hablamos del poder de la imaginación en la enseñanza tendremos que hacer referencia obligada a Kieran Egan, hay otros autores que también han trabajado esto (IEGN, Imaginative Education Research Group) pero en general partiendo del trabajo de Egan. Si consideramos a este autor el pionero en esta voluntad de utilizar la imaginación y la narración en la didáctica, constatamos que esta corriente de investigación tiene unos 30 años de recorrido desde la publicación, en 1986, de "Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza". Toda esta corriente intenta rescatar esta cualidad intelectual como algo perfectamente útil a la enseñanza, consideran la imaginación una potente caja de herramientas al servicio del aprendizaje, que posibilita que el alumno no sólo aprenda sino que se deleite con ese aprendizaje<sup>6</sup>. El uso de la imaginación -en términos de Egan, la capacidad de representar mentalmente lo que no está presente- provee de categorías a los niños que les permiten comprender y aprender cantidad de saberes del currículum de las Ciencias Sociales. A pesar del impulso investigador de este sector, he constatado que las investigaciones respecto a la imaginación en la enseñanza específica de las CCSS en secundaria son prácticamente inexistentes. Parece como si la imaginación se agotara en los niños, cuando la capacidad de crear historias y fantasear no se pierde con la infancia a no ser que un estudio demuestre lo contrario. Kieran Egan y sus discípulos aplican sobre todo sus innovaciones en educación primaria y pocas veces en secundaria. Eso, por supuesto, a nivel de publicaciones científicas.

Hablando de la narrativa en el ámbito de las CCSS se vienen dando experiencias desde los años 80 "tanto en Inglaterra como en España"<sup>7</sup>. Aparte de Kieran Egan, que también trabaja relacionando estos aspectos, hay dos autores muy reconocidos con grandes aportaciones en este sentido: Ivo Mattozzi y Cristofol Trepát. Es el italiano quien aboga por desarrollar la competencia en los alumnos de escribir sobre la historia<sup>8</sup>. Para Mattozzi es fundamental que el alumnado aprenda a escribir sobre la historia. También Trepát trabaja sobre este concepto de narratividad en la didáctica de

---

<sup>6</sup> EGAN, K, La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje, pag 3.

<sup>7</sup> VIRGINIA CUESTA, 2007

<sup>8</sup> MATTOZZI IVO, Enseñar a escribir sobre la historia, pg 39

la Historia, y lo relaciona con la empatía y la imaginación<sup>9</sup>. Más allá de estos autores más conocidos, hay otros menos conocidos que también vienen trabajando sobre este tema. Es el caso de Virginia Cuesta cuya tesis “Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la Historia” me ha sido muy útil.

-Antecedentes del uso de la empatía histórica en la enseñanza

Sobre el concepto de empatía histórica y su uso en la didáctica de las CCSS también se ha trabajado ampliamente. Ya en los años ochenta investigadores como Schemilt y Lee estaban trabajando alrededor de este concepto y categorizaron los estadios de la empatía histórica en los que se puede encontrar el alumnado<sup>10</sup>. Es un campo que ha merecido la atención de grandes investigadores en didáctica como –de nuevo- Trepát, quien dedica todo un capítulo de su célebre “Procedimientos en Historia” a la empatía histórica como procedimiento. En la universidad autónoma de Barcelona han trabajado este concepto recientemente investigadores como Joan Pagés y Neus Monfort.

Para ser una disciplina joven he encontrado bastantes más antecedentes para mi trabajo de lo que cabría imaginar. Aunque sí que echo en falta trabajos más específicos para CCSS en educación secundaria, y trabajos científicos que relacionen con más claridad literatura, empatía e Historia.

### Marco curricular:

En este apartado trataré de situar mi trabajo dentro del currículo oficial específico de CCSS en Navarra.

Una de las primeras cosas que se pretende con la materia de CCSS, según el currículo, es que los alumnos y alumnas adquieran los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes...”<sup>11</sup>. En esas actitudes y destrezas necesarias para comprender la realidad y las experiencias colectivas pasadas, creo que se puede situar perfectamente la empatía que pretendo conseguir mediante la creación narrativa.

Dentro de los objetivos comunes para toda la educación secundaria que marca el currículum son varios los que este trabajo, de manera directa, puede contribuir según mi criterio. El primer objetivo es: - Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

---

<sup>9</sup> Trepát, 1995, capítulo 9

<sup>10</sup> Jesús Domínguez, Enseñar a comprender el pasado histórico, conceptos y empatía

<sup>11</sup> Currículo vigente de CCSS del gobierno de Navarra

Con mi trabajo me propongo precisamente ayudar a que los alumnos superen el simplismo a la hora de explicar la Historia y que relacionen todos los elementos estudiados en CCSS de manera integrada.

Mi propuesta puede contribuir también de manera notoria al octavo objetivo general de la materia: Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación. Resulta obvio explicar por qué.

El trabajo se encaja perfectamente en los objetivos específicos –criterios de Evaluación- de 4º de la ESO, el curso en el que he llevado a cabo mi propuesta. Especialmente el que reza: “Identificar las causas y consecuencias de hechos y procesos históricos significativos estableciendo conexiones entre ellas y reconociendo la causalidad múltiple que comportan los hechos sociales”. Por la misma razón de antes.

En cuanto a los contenidos mi propuesta se ha realizado para transmitir un tema concreto: las consecuencias de la segunda guerra mundial. Este tema se enmarca en el bloque de contenidos en el bloque que dice: Grandes cambios y conflictos en la primera mitad del XX. Imperialismo, guerras mundiales y revolución social. Además la metodología que propongo puede ayudar a conseguir el primer punto del bloque de contenidos comunes: Adquisición de las destrezas lingüísticas necesarias para el aprendizaje del área: comprensión de textos escritos, conocimiento del vocabulario específico, uso correcto de la expresión oral y escrita, etc. De este bloque de contenidos comunes la metodología propuesta puede ayudar también a la identificación de los componentes económicos, sociales, políticos, culturales, que intervienen en los procesos históricos y comprensión de las interrelaciones que se dan entre ellos. Así mismo contribuye sin duda a otro de los contenidos comunes: Valoración de los derechos humanos y rechazo de cualquier forma de injusticias, discriminación, dominio o genocidio. Asunción de una visión crítica hacia las situaciones injustas y valoración del diálogo y la búsqueda de la paz en la resolución de los conflictos. Creo que también contribuye con otros contenidos comunes, pero de manera menos específica.

Desde el punto de vista de las competencias que el currículo se propone desarrollar con la asignatura –a lo que no se le ha dado tradicionalmente mucha importancia, pero sin duda la tiene-, mi trabajo también se encuadra perfectamente en el espíritu del currículo.

Mi propuesta contribuye a la adquisición de la competencia social y ciudadana porque contribuye al entendimiento y fomenta el desarrollo de una cualidad indispensable para esta competencia: la empatía. Considero que ponerse en el lugar del otro es una contribución muy notable al desarrollo de actitudes ciudadanas y democráticas.

Otra competencia a la que mi propuesta puede contribuir más eficientemente es la lingüística, que se propone también en el currículo de CCSS como base de todo aprendizaje. El desarrollo de la competencia lingüística en mi trabajo viene dado por el esfuerzo que han de hacer por narrar con cohesión, por aprender y utilizar lenguaje

específico y porque en el ejercicio de escribir un relato se desarrolla no sólo la expresión escrita sino la comprensión lectora.

Entre otras competencias el currículo pretende fomentar la de autonomía e iniciativa personal. La forma en la que se realizó el trabajo de campo puede ayudar en esta competencia porque desde un primer momento se les exige la toma de decisiones –elección libre de un tema dentro de un marco de temas propuestos-, la discriminación de información, y porque, en definitiva, la creación literaria es una continua toma de decisiones.

Más allá de las competencias contenidas en el currículo, mi trabajo puede contribuir a algunas competencias más que no aparecen en el currículo oficial. Éstas competencias las define María Luisa Sanz de Acedo –Universidad Pública de Navarra- en “Competencias cognitivas en Educación Superior”. En concreto considero que mi trabajo puede contribuir claramente a la adquisición de las competencias contenidas en el bloque de competencias necesarias para comprender la información<sup>12</sup> y las del bloque de pensamiento creativo<sup>13</sup>.

En definitiva mi trabajo está en gran consonancia con el currículo oficial de la asignatura y de hecho va “más allá” en algunos aspectos.

## MARCO PSICOPEDAGÓGICO

En este punto trataré de hacer un breve resumen de los planteamientos psicopedagógicos en los que me apoyo. Por un lado resumiré las características de la edad de los alumnos con los que he trabajado -con un enfoque psicoevolutivo- y por otro haré un somero repaso de la corriente pedagógica en la que enmarco mi trabajo: el constructivismo.

### Adolescencia

El proyecto se realizó con chicos y chicas de cuarto de la ESO, con edades comprendidas entre los 15 y los 16 años (con la excepción de dos repetidores). Esta edad corresponde con la etapa evolutiva de la adolescencia. Es una etapa que se sitúa entre el final de la niñez y el comienzo de la vida adulta. El adolescente sufre unos cambios físicos que le capacitan para la reproducción. Además se dan unos cambios a todos los niveles -cognitivos, morales, sociales y emocionales- que marcan el cambio hacia la vida adulta. Dentro del desarrollo cognitivo que se da en el adolescente es fundamental para el aprendizaje por descubrimiento –base didáctica de mi trabajo- la llegada, alrededor de los 15 años de edad, del pensamiento formal.

Gracias al pensamiento formal, el adolescente es capaz de resolver problemas planteando hipótesis, de razonar sobre lo posible, de incorporar conocimiento previo,

---

<sup>12</sup> Sanz de Acedo, ML, 2010, pag 41

<sup>13</sup> Sanz de Acedo, ML, 2010, pag 78

de razonar verbalmente y de razonar de forma hipotético-deductiva<sup>14</sup>. Estas características cognitivas son fundamentales para que el alumnado pueda, a través de la metodología que propongo, crear relatos verosímiles, razonados y que respondan a los retos que les planteo. Para construir un relato histórico es indispensable tener la capacidad de razonar sobre lo posible, de formular hipótesis y de utilizar el conocimiento previo.

### Constructivismo

El constructivismo es una corriente pedagógica –en la que se sitúan grandes personalidades como Jean Piaget o Vigotsky- considera al alumno el centro de la enseñanza y parte activa para la adquisición del conocimiento. Su objetivo prioritario es desarrollar la capacidad del alumno de aprender y pensar.

Del constructivismo, que ha tenido mucho éxito entre los pedagogos e investigadores en didáctica, nacen bastantes teorías distintas entre sí entre las que se encuentran dos que sustentan teóricamente el fondo de mi trabajo. Esas teorías son el aprendizaje significativo –desarrollada por Ausubel- y el aprendizaje por descubrimiento –Bruner-.

El aprendizaje significativo es aquel, según Ausubel, en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee reajustando ambas informaciones en el proceso cognitivo. Para que esto suceda es necesario trabajar con materiales con estructura lógica para que el alumno pueda relacionarlos, y unos organizadores previos que estructuren el conocimiento del alumno.

A pesar de la pretensión de que el aprendizaje que pretendo lograr con mi pequeño proyecto sea significativo, no concuerda totalmente con la teoría desarrollada por Ausubel. Esto es porque Ausubel considera que la forma más eficaz de enseñar la materia de estudio es mediante la exposición verbal, y aunque yo defiendo el uso de la exposición verbal, considero que los alumnos deben ser los actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje. Mi propuesta pasa por que los alumnos descubran nuevos conocimientos y los integren significativamente con los conocimientos previos vistos en clase.

La otra teoría, la del aprendizaje por descubrimiento –Bruner- pretende que el alumno llegue por sí mismo a los conocimientos mediante la exploración a través de un método inductivo. La situación de aprendizaje se debe plantear de modo que al alumnado se le plantee una serie de preguntas desconcertantes o un problema a resolver. El profesor debe ayudar y dirigir este proceso de descubrimiento, a través de preguntas-guía, por ejemplo, para estimular al alumno a observar, formular hipótesis y ponerlas a pruebas.

---

<sup>14</sup> Coleman, J., y Hendry, L. 2003.

Mi propuesta no encaja a la perfección en ninguna de las dos teorías, pero se apoya en ellas y toma de las dos lo que considero más conveniente de cada una. De la teoría del aprendizaje significativo la pretensión de organizar y estructurar mentalmente la adquisición de nuevo conocimiento integrándolo al previo. De la teoría del aprendizaje por descubrimiento la voluntad de concederle al alumno protagonismo en su proceso de enseñanza.

## MARCO DIDÁCTICO.

En didáctica, cuestión en la que apenas llevo a iniciado, mis pilares han sido Kieran Egan y, sobre todo, Trepát.

Del primero he tomado la justificación de la utilización de la imaginación en historia y parte del modelo narrativo de cuento, pero adaptándolo sustancialmente. Kieran Egan, en su libro "Fantasía e Imaginación: su poder en la enseñanza", asevera que la imaginación tiene un poder enorme en la construcción de significados a partir de la experiencia del niño y la información que recibe. Esta consideración, a cuya demostración aporta grandes esfuerzos, es la base según la cual considero que mi propuesta, en la medida en que trabaja la imaginación, puede ser beneficiosa para la comprensión de la Historia. Aunque la imaginación es una capacidad intelectual tradicionalmente minusvalorada en la enseñanza, Kieran Egan considera que el éxito en la enseñanza radica en una "perspectiva adecuada de las capacidades intelectuales de los niños", entre las que destaca la imaginación<sup>15</sup>. Hay que aprovechar esa capacidad en vez de pasar por encima de ella. Yo la extiendo más allá de la infancia, algo que Kieran Egan no hace con rotundidad.

Egan propone el modelo narrativo de cuento, organizado en torno a cinco pasos: descubrir lo importante; encontrar pares opuestos; organización del contenido en forma de cuento, conclusión y evaluación<sup>16</sup>. Según la metodología defendida por Egan el docente deberá saber narrar lo más importante del tema a través de una serie de personajes, entre los que destacan la pareja de opuestos, que logre captar con fuerza la importancia del tema. "Un modelo de enseñanza que se funde en la fuerza de la narración –explica- asegurará el planteamiento de un conflicto o un sentido de tensión dramática al principio de nuestras clases o unidades (...) De este modo, creamos una expectativa que se satisfará al final"<sup>17</sup>. La organización seguirá las pautas del cuento tradicional, es decir estructurando el temán con un principio y un fin atractivo para el oyente. Y como punto final, deberá encontrar la mejor forma de

---

<sup>15</sup> EGAN, 1986, 34

<sup>16</sup> EGAN, 1986. 62

<sup>17</sup> EGAN, 1986. 39

resolver el conflicto entre esos pares opuestos, que bien pueden ser personajes de carne y hueso, o conceptos desligados de una realidad palpable, pero reales. A través de este modelo pretende organizar las unidades didácticas. Yo no he hecho tal cosa, no he aplicado el modelo narrativo de cuento. Pero sí que me valgo de su justificación teórica para construir mi metodología. Mi propuesta dista bastante de la de Egan por varias cuestiones. La primera es que según el modelo narrativo de cuento el autor es el profesor mientras que los alumnos pueden mantener una actitud pasiva. Yo pretendo un aprendizaje por descubrimiento y pretendo, también, ceder el protagonismo no a la creatividad del profesor –que también- sino a la creatividad de los alumnos. Es decir, Egan quiere que los profesores escriban cuentos y organicen las unidades didácticas a través de ellos, pero yo pretendo que sean los alumnos quienes protagonicen la creación literaria.

Otra diferencia fundamental, quizá por la edad a la que van dirigidos los trabajos, es que considero el cuento como un modelo demasiado cerrado como para dar cabida a las posibles innovaciones de alumnos que ya no son niños sino adolescentes. El esquema narrativo que más me convence es el relato breve. La novela es demasiado larga y el cuento demasiado cerrado. El relato breve mantiene las virtudes más destacables del cuento, es decir, el ritmo rápido, la acción, etc. Y a la vez es una forma literaria más libre que el cuento, permitiendo llevar la creatividad no sólo a los personajes o la temática, sino a la propia estructura del relato. El relato breve se apoya en la imaginación, pero por ser de carácter histórico, deberá siempre buscar la representación verídica de los acontecimientos, de la época, de la mentalidad de los personajes.

El segundo autor en el que baso mi propuesta didáctica es Cristofol Trepát. En su libro "Procedimientos en Historia: un punto de vista didáctico" dedica un capítulo a la empatía histórica. Trepát defiende que el desarrollo de la empatía histórica es necesario para la comprensión profunda de los conceptos por parte del alumnado. Define la empatía histórica como "la habilidad de meterse dentro de las personas del pasado para explicar las razones de sus impulsos y decisiones"<sup>18</sup>, o dicho de otro modo se trata de imaginar –de manera coherente y sin anacronismos- el punto de vista de los personajes del pasado. Por supuesto esto no implica la adhesión a esos puntos de vista, sino su comprensión. Otra definición es la del profesor Serrano, en quien se apoya Trepát. Serrano dice de ella que es la capacidad para "comprender las acciones humanas en el pasado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo"<sup>19</sup>. El sustento teórico de mi concepto de empatía histórica está aquí. En el resto del capítulo Trepát ofrece una serie de interesantísimos procedimientos para desarrollar la empatía histórica, respondiendo con optimismo a quienes dudan de que la materia de

---

<sup>18</sup> Trepát, 1995, 301 pg

<sup>19</sup> E. Serrano: "La empatía histórica como instrumento de aprendizaje" en Historia 16, núm. 205. Mayo de 1993. Págs. 120-121

historia tenga la capacidad de suscitar la empatía. Además afirma que esta capacidad que se puede desarrollar en la materia puede ser una de las posibles “utilidades sociales de la Historia”<sup>20</sup>. Sustenta teóricamente mi afirmación previa de que la empatía histórica puede servir para desarrollar la competencia social y ciudadana.

A pesar de lo mucho que valoro y lo mucho que sustenta mi propuesta, echo en falta en el trabajo de Trepát sobre la empatía un procedimiento basado en la creación literaria. Considero que el mejor medio para adquirir la empatía histórica es precisamente la literatura de corte histórico. Si ya un lector de literatura se ve arrastrado a meterse en los personajes de una novela o un relato históricos, el autor de dichos relatos hace un ejercicio introspectivo todavía más profundo para crear sus personajes y recrear la época.

### Marco epistemológico

Desde el punto de vista historiográfico, parto de una corriente historiográfica concreta sin pretender absolutizarla. Esa corriente historiográfica en la que me apoyo es la que surge en *Annales* al amparo de Lucien Febvre y Bloch, se desarrolla con Braudel<sup>21</sup>, luego con Le Goff, y desemboca en las nuevas historias en las generaciones más cercanas. Desde ésta concepción se da mucha importancia a la historia social, de las mentalidades y económica que el alumnado anteriormente sólo había visto de forma parcial, pues es frecuente que la Educación Secundaria se centre mucho en los aspectos políticos, diplomáticos y militares dejando de lado otros que, de hecho, pueden resultar más provechosos para comprender los hechos históricos. Desde esta perspectiva, y sobre todo a raíz de Braudel, es imprescindible transmitir el concepto de tiempo histórico, así como las diferentes duraciones en Historia, entendiendo los procesos de corta, media y larga duración. Considero que esta corriente puede encajar bastante bien con el trabajo de la empatía histórica. Sin embargo, tampoco absolutizo estas nuevas historias porque no quiero despreciar la historia diplomática, política y militar, que precisamente sirve –y sirve quiere decir que no me parece el objetivo central- y no poco para entender en profundidad la vida de las personas del pasado. Dicho de otro modo, pretendo transmitir contenidos de toda clase porque de otro modo no puedo aspirar a una comprensión multi causal en los alumnos. Además el carácter de mi trabajo permite llegar a unos contenidos comunes y otros ampliables y libres mediante los ejercicios propuestos.

En el contexto de las prácticas de historia en el que se ha desarrollado este trabajo, esta metodología se pensó y aplicó para trabajar el tema de las consecuencias de la segunda guerra mundial, y de forma colateral el genocidio nazi. Por las circunstancias en las que me encontraba –alumnos absolutamente acostumbrados a trabajar exclusivamente con libro de texto- me vi obligado a trabajar con los puntos y

---

<sup>20</sup> Trepát, 1995, 314 pg

<sup>21</sup> Aurell, 2008, 214 pg



categorizaciones que hacía el libro de texto. La parte positiva de esto es que así sirvió mejor a los alumnos para un posterior estudio de la asignatura de cara a unos exámenes finales marcados por el profesor habitual a la manera habitual. Para el desarrollo de los contenidos -que tenían que mirar al doble objetivo de tratar la historia desde el punto de vista de sus protagonistas sin dejar de lado cuestiones militares, diplomáticas, políticas, económicas y sociales- me serví de las diversas obras de investigación-divulgación de Antony Beevor sobre la segunda guerra mundial tales como "Berlín: la caída" o "Stalingrado". Además también me he apoyado en el manual de historia breve del mundo contemporáneo de José Luis Comellas.

## METODOLOGÍA

Esta propuesta se pensó y trabajó en dos grupos totalmente diferentes de 4º de la ESO del colegio Hijas de Jesús de Pamplona, en el marco de las prácticas del máster de profesorado en educación secundaria. El profesor titular de CCSS, mi tutor de prácticas, no era partidario de nuevas metodologías, pero tuvo la cortesía de no poner impedimentos de ningún tipo más allá de la exigencia de sacar adelante el temario durante las sesiones que utilizara. Los problemas que pudieron surgir no tuvieron que ver con su actitud, sino con el propio formato de las prácticas.

La idea inicial era poner a prueba la hipótesis partiendo de la comparación entre una clase con la metodología propuesta y otra clase del mismo nivel con la metodología tradicional del libro de texto. Sin embargo, la fase de observación previa me hizo cambiar de idea puesto que se trataba de dos grupos de 4º de la ESO casi antagónicos y se podría analizar la utilidad del mismo procedimiento en dos grupos distintos. Esa fase de observación previa duró alrededor de un mes a razón de tres horas semanales por grupo y en ella pude conocer bastante bien el funcionamiento de las clases habituales, el comportamiento y las características de los grupos con los que iba a trabajar.

### Muestra:

El grupo A, correspondiente al itinerario de letras, era más numeroso -20 chicos y chicas- y en general sus miembros estaban muy desmotivados, con la excepción de dos alumnos y una alumna con excelentes resultados. Había varios repetidores en este grupo, y las bajas calificaciones eran una constante generalizada. El claustro de profesores estaba en general cansado anímicamente con todos los fracasos en ese grupo y de los comportamientos algo disruptivos de algunos alumnos. El otro grupo, el B, estaba compuesto abrumadoramente por chicas -2 chicos frente a 17 chicas- y tenían unos resultados académicos excelentes aunque, como pude comprobar,

también se encontraban desmotivadas y consideraban la Historia como algo absolutamente inútil y carente de significado.

A estas consideraciones llegué por tres fuentes de información diferentes: la fase de observación, en la que fui apuntando todos los detalles de relevancia; las observaciones detalladas de su profesor habitual, con quien intercambié largas charlas para conocer mejor las características de los grupos; los últimos controles de tema, que tuve ocasión de repasar una vez ya estuvieron corregidos por el profesor habitual.

Tengo que decir que antes de poner en práctica mi propuesta, tuve la oportunidad de trabajar con los dos grupos cuatro sesiones. En ellas utilicé distintas metodologías: desde el libro de texto al desarrollo de la clase a través de videos cortos. Esto es importante porque durante esas sesiones intenté preparar el terreno haciendo énfasis en la importancia de aprender Historia, de adquirir el tiempo histórico, de comprender el pasado, etc. En un ambiente en el que lo habitual era la metodología basada en leer el libro de texto e ir comentando, creo que les resultó novedoso y posibilitó que estuvieran en cierto estado de expectativa.

Pese a las dificultades de comportamiento de algunos alumnos del grupo A, ambos grupos se mostraron muy colaboradores y participativos. El trabajo que hicieron conmigo contó para su evaluación, y ellos mismos evaluaron esta metodología por medio de cuestionarios.

Como mi metodología mezclaba la historia con algunas técnicas más propias de la literatura, solicité la aprobación de la docente de lengua y literatura de ambos grupos, quien tampoco puso ningún inconveniente. El profesorado, especialmente el departamento de CCSS, se mostró colaborador y totalmente confiado.

### Diseño y planificación del trabajo:

En mi opinión, no se debe absolutizar una metodología menospreciando y olvidando las demás, sino que hay que integrar los aspectos más positivos de cada metodología que se muestre útil. Aunque el plato fuerte de mi propuesta es la creación literaria y la tarea de escribir un relato breve histórico, dentro de mi plan de acción entraba el uso de la clase de tipo expositivo con imágenes o sin imágenes, o apoyado en videos cortos, que considero también como un apoyo fuerte a la enseñanza de la asignatura. De tal modo el trabajo está diseñado en tres sesiones, dos en el aula –una de ellas doble- y una en casa. Hay varias cuestiones que han influido en el diseño del trabajo. La primera y más importante es que por exigencias del temario y del profesor titular, cada sesión debía tratarse un tema por entero y siguiendo el esquema propuesto en el libro de texto. Esto significó que aunque en la parte central de mi propuesta se trabajaron las consecuencias de la segunda guerra mundial –como

ya he dicho-, tuve que introducirles en mi metodología entrando por otro tema: la Shoá o exterminio judío.

Así la primera sesión debía abordar el tema del exterminio y las dos siguientes sesiones las consecuencias de la segunda guerra mundial.

Habiendo hecho una primera aproximación en forma de preguntas orales en la fase de observación, vi que su relación con la literatura –exceptuando algunas chicas del grupo B y los alumnos más brillantes del grupo A- era nula. Más rara era aún su relación con la literatura histórica y todavía menos común –inexistente- era quien se había parado a probar su creatividad literaria. Exceptuando un total de cuatro alumnos, nadie mostraba un especial interés por la historia, y no recordaban haber trabajado nunca la empatía histórica. Así comprendí que no podía ponerles directamente a escribir un relato histórico, sino que debía mostrarles ejemplos primero, despertar un germen de empatía histórica y provocarles ganas de escribir antes de pedirles metas más complicadas. Luego debía trabajar quizá someramente una base común, de forma expositiva, para el tema de las consecuencias de la segunda guerra mundial, explicarles la tarea que les pedía que hicieran, con los requisitos mínimos del relato y las pautas a seguir y el modo en que lo iba a evaluar. También consideré que un seguimiento personal era apropiado para generar un marco desde el que potenciar su creatividad. Entendiendo que siendo una “tarea” inusual debía darles por lo menos semana y media de plazo para entregar los relatos, durante las sesiones sucesivas a estas dos centrales también dedicaría unos minutos a preguntar cómo iban con los relatos y a resolver dudas.

Concerté con el profesor habitual de la asignatura que la valoración del relato supondría el 30% del control del tema. El profesor hacía un control de cada gran tema, de modo que en un trimestre antes de llegar al examen de evaluación hacía tres o cuatro controles, buscando de esta manera una evaluación continua. El hecho de que el relato “contase para nota” hacía que el esfuerzo realizado por los alumnos no fuera improductivo de cara a la evaluación.

Organicé las tres sesiones y la evaluación de la siguiente manera:

- Primera sesión de 50 minutos de duración. Sobre el exterminio judío. Desde un enfoque: histórico y emocional, buscando la empatía histórica. Planificación
  - o Primer paso: empezar por la lectura de un relato hiperbreve hecho por mí (en los anexos) e inconcluso. El relato –tremendamente típico y sencillo- trata sobre el holocausto desde la perspectiva de un niño judío polaco a cuya familia le sorprende un asalto de los escuadrones de la muerte. Es fundamental que este texto sea emotivo y verosímil, que conecte con sentimientos o ideas en los que se puedan ver reflejados

los alumnos –para facilitar la empatía- y que a su vez sea coherente desde el punto de vista histórico.

- Segundo paso: Este relato sirve de antesala a una presentación en Prezi –plataforma similar a Power Point pero con mayores posibilidades- en el que se aborda de manera sistemática el tema del exterminio respondiendo a las preguntas que estructuran de manera eficaz cualquier tema histórico -¿qué? ¿quién? ¿dónde? ¿cómo? ¿por qué? ¿para qué? ¿con qué resultados?-. Es importantísimo que esta exposición sea concisa, muy clara, y que conecte con los conocimientos que adquirieron en las sesiones anteriores. Además se buscará trabajar cada punto con imágenes, pequeños videos –de un minuto de duración máximo-, que completen la información escrita y verbal con información visual. Hasta aquí la primera mitad de la primera sesión.
- Tercer paso: Una vez terminada la exposición del hecho histórico llega el ejercicio de creatividad literaria y de empatía histórica. El ejercicio consiste en continuar el relato inconcluso leído al principio de la clase de manera colectiva y personal. Es una paradoja con solución. Todos los relatos comienzan con el mismo punto de partida y la misma frase inicial: “Eran las siete de la tarde y entre lágrimas recogía el pelo ensangrentado de mi madre”. Para este ejercicio se aprovecha la disposición de la clase en filas –cuatro filas de cinco-. Cada alumno dispondrá de cinco minutos para continuar el relato inconcluso. Una vez terminados estos cinco minutos cada alumno pasará a su compañero de atrás (o al primero de la fila si se trata del último) lo que haya escrito, y en los siguientes cinco minutos éste deberá seguir escribiendo el relato desde el punto en que lo haya dejado su predecesor. Así sucesivamente en cuatro turnos. De este modo al final del ejercicio habrá tantos relatos e historias como alumnos, pero cada relato estará escrito por cuatro alumnos. Es importante dejar claras las normas de este ejercicio, como no utilizar tacos, ceñirse al tiempo, mantener el silencio en esos espacios de cinco minutos creativos y escribir por lo menos una frase con sentido.
- Cuarto paso: Se leen en voz alta alguno de estos relatos, buscando también un momento de diversión y ensalzando las primeras muestras de empatía por parte de quien las haya mostrado. También el profesor debe corregir de manera inmediata y oral alguno de los anacronismos que aparezcan en los relatos. Se concluye la clase recogiendo todos esos mini relatos colectivos.

- Segunda sesión (sesión doble de dos horas seguidas) de 100 minutos de duración: Sobre las consecuencias de la segunda guerra mundial, desde un enfoque totalmente histórico.
  - o Primer paso: Nexa con la clase anterior. Durante los primeros cinco minutos se leerán un par de relatos de la sesión anterior si hubiera alguno especialmente coherente.
  - o Segundo paso: Presentación y primera explicación de la actividad propuesta. Se les pedirá la realización de un relato histórico breve, sujeto a unas normas concretas, en base a los conocimientos básicos que se verán durante la sesión que serán desarrollados según los intereses temáticos de cada cual –dentro de unos temas propuestos y siempre guardando relación con las consecuencias de la segunda guerra mundial-.
  - o Tercer paso: Siguiendo el modelo de presentación con Prezi –tipo power point- se hará una parte de la clase expositiva. En este paso se tratarán desde varios puntos de vista las consecuencias de corto, medio y largo recorrido de la segunda guerra mundial. Consecuencias de tipo político, militar, humano –bajas-, moral, psicológico, económico, social... Además se intentará explicar estas consecuencias desde un contexto de los procesos de corta, media y larga duración. Esta parte expositiva tendrá el apoyo de pequeños videos, de imágenes, e incluso de algún testimonio.
  - o Cuarto paso: Explicación más detallada de los requisitos del relato, de las pautas a seguir y presentación de posibles temas. Los requisitos del relato son: que trate de algún aspecto de las consecuencias de la segunda guerra mundial; que demuestre que se ha investigado sobre el tema; que muestre vocabulario específico histórico; que sea coherente; que tenga personajes concretos, ya sean reales o ficticios; que la extensión del relato esté entre 1000 y 2000 palabras; que lo presenten en formato Word a través de la plataforma de gmail. Los consejos que les di era que utilizaran frases cortas –más fáciles para que un escritor novel escriba de forma clara y coherente-; que procurasen fijarse muy bien en cuestiones de tiempo y espacio; y que no hicieran afirmaciones de tipo histórico que no supieran justificar. Los relatos serán de temática libre bajo esos requisitos, o podrán atenerse a los temas y personajes propuestos: la historia posterior al conflicto del padre de familia salvado por Maximiliano Kolbe en el campo de concentración; la continuación de la historia del pianista; una enfermera japonesa que cura las heridas de niños a las afueras de Nagasaki; una mujer francesa que un soldado nazi había dejado embarazada; la esposa de un nazi en Alemania; un oficial alemán en los juicios de Nüremberg; un soldado de

división azul que vuelve a España; un republicano español que ha combatido junto a la resistencia francesa; una familia alemana inocente que vive el conflicto y años después es separada por la división de Berlín en dos; un campesino chino que ha sobrevivido a Chiang kai Chek, al general Tojo y a Mao; un superviviente de los campos de concentración no judío que viaja por Europa; el doctor Menguele en su huida sudamericana; un judío italiano que ha salvado la vida bajo salvoconducto vaticano y lucha por la creación del estado de Israel; un soldado americano que vuelve a casa; un soldado del ejército comunista que vuelve a Rusia. Es importante dejarles claro que con el relato hay un doble objetivo; el desarrollo de la empatía histórica y la adquisición de conocimientos no vistos en clase pero relacionados con lo trabajado en clase.

- o Quinto paso: orientarles personalmente en la elección del tema y resolverles cualquier duda que pudieran tener.

- La tercera sesión no tiene una duración determinada –sólo está limitada por la fecha de entrega-, y su tema sigue siendo las consecuencias de la segunda guerra mundial. Esta tercera sesión se realiza cada uno en su casa y trata de la realización del relato breve histórico. Tiene varias partes bien definidas: elección del tema concreto; investigación sobre el tema concreto; creación de personajes y argumento: escritura del relato. En esta sesión son primordiales las competencias englobadas en la toma de decisiones. Los alumnos estarán en contacto vía mail con el docente.

- Evaluación del relato breve:

La evaluación del relato supondrá tres puntos del control de tema, y tendrá en cuenta:

-Aspectos formales. Como la ortografía, la sintaxis, etc. 10 %

-La calidad literaria. Originalidad, tratamiento de los personajes, coherencia interna del relato. 20%. Obviamente se tendrá en cuenta su escasa experiencia en estos ejercicios.

-El vocabulario específico utilizado. Abarcando desde categorías historiográficas a apellidos reales, nombres de armas, objetos... Evitando los anacronismos. 10%

-La investigación del tema. La parte más importante de la evaluación se centrará en valorar la adquisición de nuevos conocimientos a raíz de la investigación. 40%.

- La empatía histórica lograda. Se valora también el esfuerzo del alumno por meterse en la piel de un personaje histórico para comprender sus acciones y circunstancias. 20%

Todos estos aspectos se valorarán en cuatro niveles: no logrado, poco logrado, logrado y muy logrado. Además se tendrá en cuenta que es la primera vez que trabajan de esta manera, por lo que se hará una valoración benigna y justa. En este sentido parto con ventaja porque el formato de las prácticas hace muy difícil desarrollar filias y fobias que puedan degenerar en injusticias a la hora de corregir.

### Desarrollo práctico:

Este punto detalla la puesta en práctica de la metodología sesión por sesión en cada grupo.

1ª Sesión. La primera sesión en la que ejecuté la planificación de la metodología fue en el grupo B, el de nivel más homogéneo y avanzado. El primer paso, el de introducirles el tema mediante un relato literario histórico breve, ya les sorprendió y, creo, atrapó. Es cierto que el tema del exterminio nazi de los judíos y otros grupos sociales, ya interesa de por sí y ya tenían muchos conceptos adquiridos previamente en base a películas, series y noticias. Durante la parte expositiva de la clase, intercalada con pequeños videos e imágenes, prestaron mucha atención y mantuvieron una actitud activa preguntando dudas. Mi idea es que no tuvieran nada sobre la mesa, que no cogieran apuntes, y ya les facilitaría yo posteriormente la presentación. Esto hizo que estuvieran más concentrados en la explicación o al menos que tuvieran menos herramientas de "evasión". El ejercicio de continuar colectivamente el relato del principio les entusiasmó. Al principio se mostraron confusas –mayoría de chicas- y tardaron bastante en empezar a escribir, pero en los siguientes turnos –donde tenían que leer lo anterior escrito por sus compañeros y continuar su relato- escribieron con avidez. Una vez terminados los relatos al cabo de cuatro turnos, la expectación al recibir el relato que había iniciado cada uno era generalizada. Leímos algunos relatos. Los relatos eran en su mayoría la narración de catástrofes cada vez más grandes que le ocurrían al personaje principal, cosa que merecerá un análisis posterior. Quizá sea una falla en la metodología, pero sobrepasé en varios minutos la hora. Esto me sorprendió porque durante la fase de observación dos minutos antes de que diera la hora cerraban el libro y los estuches, y esperaban al final de la clase, pero al menos durante esta primera sesión la mayoría no demostró ninguna prisa.

La primera sesión con el grupo A siguió el mismo patrón. Esta sesión coincidió que fue un viernes a última hora en un grupo de alumnos usualmente poco interesados por la materia. Sin embargo, y pese a ciertas dudas por mi parte, respondieron durante la sesión tan positivamente como el grupo B. Una diferencia con el otro grupo es que en los relatos aparecía más vocabulario armamentístico específico, cosa que, sólo con la experiencia sobre el terreno, achaco al mayor uso de videojuegos bélicos –única fuente de información histórica fuera del aula para muchos-. Además los relatos eran más sádicos.

Algunos de los relatos históricos colectivos expres –por llamarlos de alguna manera- están adjuntados en los anexos.

2ª Sesión. La segunda sesión también se trabajó primero en el grupo B. En esta sesión no tuve ningún problema para sacar adelante la programación prevista. Al tratarse de una sesión doble a primera hora de la mañana, consideré oportuno realizar un descanso de 10 minutos a la mitad de la sesión. En ese tiempo quisieron leer algunos relatos colectivos más del día anterior. La primera parte de la sesión fue sobre ruedas siguiendo el esquema habitual de responder con una presentación audiovisual y sirviéndome de esquemas, textos, imágenes y videos cortos, a las preguntas más importantes sobre el tema. Como innovación y para poner a prueba sus conocimientos previos, en cada una de las preguntas la planteaba y dejaba que fueran ellos quienes respondieran, y luego dando las respuestas oficiales. En las sesiones anteriores ya había logrado que participaran más activamente en la clase, así que no hubo problema con esto. Esta forma de trabajar sin darles de primeras la respuesta es positiva porque les obliga a pensar y a responderse ellos mismos a las cuestiones. La segunda parte de esta sesión, consistente en explicarles la tarea del relato breve minuciosamente y ayudarles personalmente a elegir tema y empezar a trabajar, también salió sin contratiempos según lo planeado. Para ello utilicé una fotocopia en la que venía punto por punto explicitado los requisitos del relato, las pautas a seguir y los posibles temas. En este grupo la práctica totalidad de la clase ya trabajó durante los últimos quince minutos en pensar y empezar el relato.

Esta segunda sesión fue también doble en el grupo A. Hubo más problemas con este grupo, aunque ninguno de importancia, porque encima acababan de tener un control de otra materia. Aun así generalmente atendieron y participaron en la primera parte de la sesión. He de decir que aunque con menos acierto, cuando les planteaba las cuestiones que luego la presentación iba a responder, participaban con más entusiasmo y hasta con más originalidad que el otro grupo. Este entusiasmo por participar no era tanto de los alumnos más avanzados del grupo, aunque también se mostraban participativos y con las respuestas más convincentes, sino de los que no sacaban buenas calificaciones en la materia. La segunda parte de la sesión fue más complicada porque al dejarles un rato para elegir personalmente, en silencio y



libremente los temas sobre los que escribir, algunos aprovecharon para desconectar o para hablar entre ellos. Aun así al término de la clase la mayoría tenían claro sobre qué escribir y cómo hacerlo.

3º Sesión. La tercera sesión fue la del trabajo en casa. A decir verdad fueron pocos los que utilizaron el mail para preguntarme dudas, de hecho de 38 alumnos sólo me escribieron dos. Di de tiempo semana y media para entregar el trabajo. Dos días después tenía ya en mi correo cinco relatos –que luego analizaré- y durante los siguientes días fueron llegando con cuentagotas, hasta que el último día recibí gran parte de los relatos. A pesar de que había varias alumnas y un par de alumnos muy descolgados en la asignatura, todos me enviaron –aunque sin cumplir todos los requisitos- un relato breve y, en principio, histórico.

Conforme iba recolectando los relatos me di cuenta de un fallo en la planificación o en el planteamiento del trabajo del que luego daré buena cuenta.

#### Evaluación:

En la evaluación constaté que a pesar de darles muchas facilidades, muchos no habían cumplido los requisitos ni seguido las pautas. Así que cerca de una cuarta parte de los relatos no merecieron la mitad de la nota, aunque a todos se les sumó algo por el esfuerzo. De 38 relatos, 4 merecieron la máxima nota, 12 merecieron una nota alta, 11 consiguieron cumplir con los requisitos mínimos y 7 no lo hicieron. El punto negro de la evaluación es que no pude entregar los relatos corregidos en mano, como me hubiera gustado, sino por correo, debido a la finalización del período de prácticas.

#### Recogida de datos:

Para analizar los resultados de la metodología me baso en cuatro tipos de documentos recuperados: los controles del último control previo a la metodología –que no he podido facilitar en los anexos-; los relatos hiperbreves colectivos de la primera sesión; los relatos breves históricos en sí; el cuestionario final que les pasé una vez terminadas las sesiones. A esto hay que añadirle las observaciones realizadas durante todo el proceso, en el que intervine activamente.

Los primeros me servían para evaluar con cierto rigor la situación académica de los alumnos en la asignatura. El problema con estos datos es que si bien me sirvieron para analizar la situación de partida no lo hacían de cuestiones como la empatía histórica o la imaginación, y tampoco servían para analizar el conocimiento de las cuestiones trabajadas mediante esta metodología –porque se trataba de otro tema-. Además, por cuestiones de política de centro no he podido reproducir en los anexos los controles

reales. Estos datos fruto de mi observación se encuentran recogidos a través de notas y su condensación me permite valorar la situación general inicial de ambos grupos.

Los relatos hiperbreves me sirven para confirmar de forma general la zambullida en la metodología. El problema que tienen es que sirven para hacer valoraciones generales, pero no particulares, porque se escribían de forma anónima. Se puede constatar un proceso general en todo el grupo, pero no particular, porque se trató de una actividad colectiva. Entre los dos grupos se recuperaron 37 de estos relatos colectivos.

Los relatos son los documentos recuperados más importantes para estudiar la efectividad de la metodología. Se recuperaron a través de mail, y en total son 38 relatos.

El cuestionario final refleja el sentir de los alumnos respecto a esta forma de trabajar en comparación a otras. A la hora de la recogida, en la última sesión en el centro, hubo un problema ya que varios alumnos tuvieron que perderse la sesión por exámenes de recuperación. Los cuestionarios se hicieron de manera individual y anónima, para que pudieran expresarse con total libertad, y su realización tomó 20 minutos. En total se recogieron 33 cuestionarios.

Los cuestionarios constaban de 5 preguntas destinadas a conocer su opinión sobre las metodologías utilizadas: De entre las metodologías que hemos utilizado –lectura comentada del libro de texto, presentación con videos e imágenes (prezi), presentación más relato, relato breve histórico-: 1) ¿Con cuál has trabajado más? 2) ¿Con cuál has trabajado más a gusto? 3) ¿Con cuál has aprendido más? 4) ¿Cuál crees que te ayuda más a estudiar? 5) ¿Con cuál te quedas? Justifica tu respuesta.

## DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### Gestión de los datos

Para sacar la máxima información útil de los documentos recogidos he utilizado una metodología de análisis cualitativo y cuantitativo. Estas formas de trabajar se complementan la una a la otra. El método cuantitativo posibilita establecer estadísticas y recoger datos concretos. El cualitativo, más basado en la capacidad de análisis y observación del investigador, explica las causas que dan lugar a esos datos. El método cuantitativo proporcionará datos y el cualitativo observaciones que propiciarán un análisis más acertado de esos datos.

Además para poder interpretar los resultados es necesario establecer comparativas. La comparativa se establecerá en dos direcciones, desde la situación final hasta la final con todos los alumnos; entre los dos grupos tan heterogéneos que trabajaron la misma metodología.

## Análisis de los datos

### 1. Primeros datos.

Las primeras impresiones las obtuve de preguntas orales generales, y, sobre todo, de la lectura de los controles del tema anterior.

Valoración general grupo B. Tienen un buen nivel académico, con sólo dos suspensos y dos suficientes, y una nota media de notable en los últimos controles. En los conceptos cortos han tenido un porcentaje de acierto muy alto. Prácticamente todos usan las mismas palabras y estructura de respuesta, por lo que deduzco que se han basado en la memorización. En su mayoría, en la pregunta de desarrollo han demostrado una gran capacidad memorística y una notable redacción. Cuando llegan a las causas del ascenso de Hitler al poder empiezan a fallar más. La mayor parte esquematiza algunas causas pero no las explica. Los menos tratan de argumentar pero jugándose todo a una carta. Ninguno parece comprender ni remotamente las relaciones entre las causas. La última pregunta, a la que no están acostumbrados según me comunica su profesor habitual, les pide comentar una imagen, averiguando la cronología y el tema, y haciendo un pequeño desarrollo del tema (la foto representa un comedor social en EEUU en el año 1930, y el tema es el crack del 29). Aproximadamente la mitad no aciertan con el tema. Aun así los que sí han acertado se quejan, porque, según sus propias palabras “el profesor ha ido a pillar” poniendo una pregunta que no suele poner. No hay atisbo de empatía, ni de comprensión y relación de causas. Durante la entrega de los controles corregidos pregunté dirigiéndome a toda la clase a quién le interesaba la historia: de 17 alumnos, sólo un chico y una chica aseguraron tener interés.

Valoración general grupo A. La clase está muy polarizada en dos grupos con diferentes resultados académicos. Hay alumnos sobresalientes y una gran mayoría de alumnos con resultados regulares. Además hay un grupo de cinco alumnos totalmente descolgados de la materia de CCSS. En los controles la valoración general es muy mala. En los conceptos han fallado mucho y cometido errores graves –como confundir comunismo y nazismo-. Una minoría ha sacado la máxima puntuación en los conceptos, pero por la repetición de las mismas palabras, parece que su acierto se explica básicamente por memorización. Lo mismo ocurre con la pregunta de desarrollo. En el comentario de la imagen ocurre parecido: un grupo pequeño de alumnos aciertan con el tema y lo desarrollan bien, otro grupo ni intenta averiguar de qué se trata y otro grupo se inventa la respuesta tratando de acertar por casualidad. Cerca de la mitad de los alumnos tienen una redacción algo incoherente y, sobre todo, con abundantes fallos de ortografía. En general, pese a las buenas calificaciones de algunos, falta comprensión de las causas, relación y estudio. Tampoco hay modo de rastrear la empatía. En este grupo hay dos alumnos que se muestran muy interesados por la historia y varios más que se dicen algo interesados. Casi todas las chicas detestan la asignatura.

### 2. Relatos colectivos hiperbreves.

En estos documentos he analizado diversas variables, con el objetivo de discernir un primer indicio de empatía. Tienen la dificultad de que por cada relato son cuatro los autores.

Otro problema es que se escribieron en un momento propicio para buscar el divertimento. En ningún caso arrojarán estos datos conclusiones concluyentes, pero en cambio sí unas impresiones generalizadas. Todos los relatos trataban sobre el holocausto.

A falta de un modelo para definir el grado de empatía histórica en este tipo de relatos he tratado de cuantificar las referencias explícitas a sentimientos –el dolor moral de perder a la familia, el miedo, la humillación, desesperanza,...-, experiencias de los sentidos –olor, tacto, visiones impactantes, ruidos concretos-, los relatos que tienen un desarrollo histórico creíble, y aquellos relatos en los que sale alguna virtud positiva de lado alemán. Para cuantificar un mínimo de coherencia en la trama, también se ha contado el número de relatos en los que el propio narrador muere. Todo esto con la esperanza de ponerlos en relación mediante un análisis cualitativo.

- En el grupo B:

Se contabilizaron un total de 115 alusiones directas a sentimientos en 17 relatos, lo que hace una media de 6,76 alusiones a sentimientos por relato. El sentimiento más generalizado entre estos relatos es la desesperanza -32 veces de una u otra manera- seguido por el miedo -29 alusiones- y el deseo de venganza -16 alusiones-.

Se han contado un total de 25 experiencias de los sentidos significativas –por ejemplo, olía a cerrado, estábamos hacinados y notaba el contacto de otras personas-, por lo que apenas resulta en una media de 1 experiencia de este tipo por relato.

Para discernir un relato verosímil históricamente se ha tenido en cuenta si la trama era creíble, el uso de vocabulario específico y el uso de conceptos recién adquiridos –las SS; campos de concentración, movimientos de masas, etc-. 8 eran verosímiles y 9 inverosímiles.

El resultado de los relatos en los que sale algún atisbo de virtud en el lado de algún elemento alemán es de 2 referencias en 17 relatos.

Siguiendo el criterio antes propuesto, resulta que en 5 relatos la trama no es mínimamente coherente. Es decir, algo más de un cuarto de los relatos no tenían un mínimo de sentido.

El seguimiento que hice me permite asegurar que, durante la sesión en que se recogieron los datos señalados, todos los alumnos participaron con entusiasmo. Pude constatar un fenómeno curioso, y es que en los primeros turnos apenas escribían y en los últimos lo hacían tanto que pedían más tiempo. Otro fenómeno observable fue que tenían ganas de leer lo que había escrito el compañero anterior y, a la vez, de que el siguiente descubriera sus propias ideas originales. Al finalizar el ejercicio todos los alumnos invirtieron un tiempo en leer los relatos que habían iniciado, aun habiendo tocado la campana hacía unos minutos. La lectura de los ejercicios deja patente que los primeros turnos supusieron un esfuerzo mayor y resultaron en unos intentos más serios por meterse en la piel del personaje, mientras que cuando avanzaba la actividad, la mayoría de “escritores” optaba por añadir más sangre a la historia o por inventar un final lo más original posible, sin conseguirlo las más veces. Dados los múltiples fallos ortográficos y de falta de cohesión en algunas frases, se puede pensar que no estaban nada acostumbrados a escribir y, menos, a narrar.

- En el grupo A:

Muestras de sentimientos: 146 en 20 relatos, lo que resulta en una media de 7'3 alusiones a sentimientos por relato.

Experiencias de los sentidos: 18 referencias en 20 relatos, lo que resulta en menos de una referencia por relato.

La relación de relatos verosímiles e inverosímiles. De 20 relatos, 10 acababan con la muerte del propio narrador.

Básicamente las observaciones que hice durante la recogida de estos datos en el aula fueron las mismas que con el grupo B. Si acaso, el revuelo que se armaba entre turno y turno era mayor, y la tendencia a la diversión dentro del ejercicio también. En un grupo con más chicos se notó que el sadismo fue mayor y las cuestiones bélicas estaban más representadas que en el grupo anterior.

### 3. Relato breve histórico

En los relatos breves históricos personales, parte clave en la investigación, se han tratado de rastrear datos que ayuden a dilucidar varias cuestiones: el grado de empatía histórica; la calidad de la investigación personal; la originalidad a la hora de elegir tema; la verosimilitud histórica de los relatos; el grado en que los relatos cumplen lo que se les pidió.

Para cuantificar la empatía histórica, cosa harto complicada, se ha contado el número de relatos que estaban narrados en primera persona, de aquellos relatos que proponían sentimientos y situaciones plausibles históricamente y se han cuantificado los relatos en los cuales el protagonista hacía reflexiones de tipo moral. Como prueba de la implicación en el relato se han cuantificado todos aquellos relatos que no llegaban a la extensión de palabras mínima (1200 palabras), los que han llegado y se han quedado cerca, y los que han escrito 1500 palabras o más. Los datos de mayor relevancia en este sentido son de tipo cualitativo.

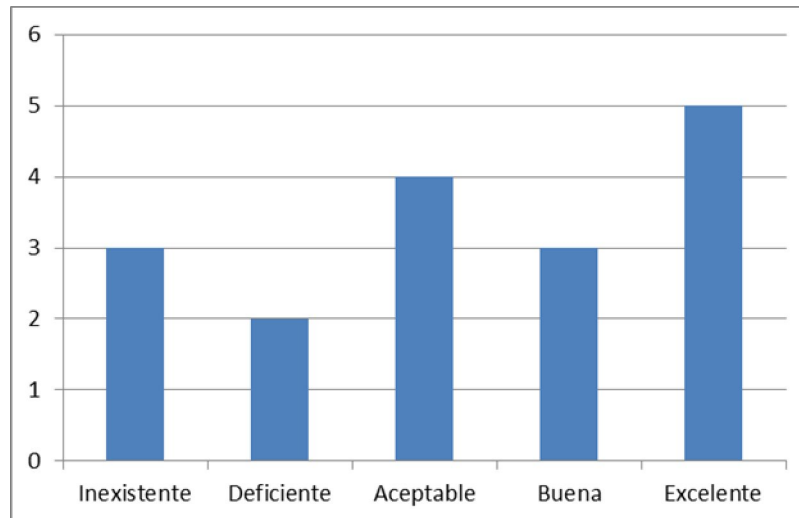
La calidad de la investigación personal se ha analizado de forma cualitativa, atendiendo a factores como el uso de vocabulario específico y la correspondencia del relato con hechos históricos concreto, y luego se ha cuantificado en número de relatos con investigación personal inexistente, deficiente, aceptable, buena y excelente.

Para poner cifras a la originalidad se ha organizado los relatos por su temática.

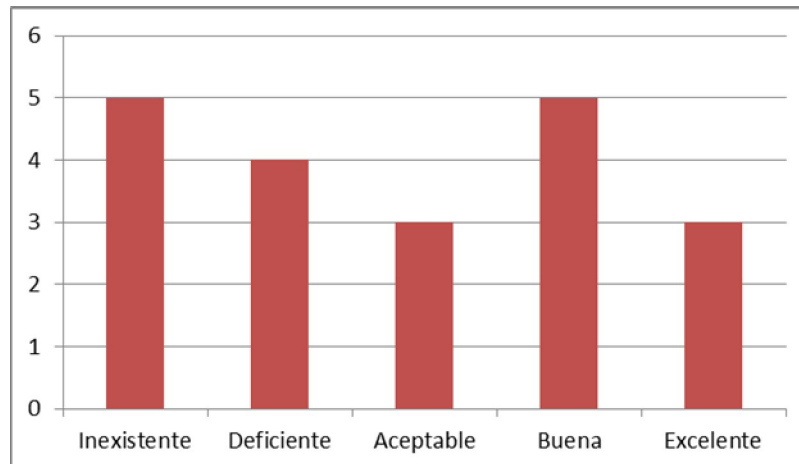
-Empatía histórica en los relatos del grupo B: el 100% de los relatos estaban narrados en la primera persona del singular (no parece un dato de relevancia); de 17 relatos, 12 proponían sentimientos y situaciones plausibles históricamente. Más de la mitad. De todos estos relatos, solamente en cuatro (23%) los protagonistas hacían reflexiones de tipo moral. En este grupo dos alumnas no llegaron al mínimo de 1200 palabras, mientras que siete alumnas sobrepasaron ampliamente las 1500 palabras.

-Empatía histórica en los relatos del grupo A: todos los relatos –menos uno, de perfil más periodístico- estaban narrados en primera persona del singular; de 20 relatos, 8 proponen sentimientos y situaciones plausibles históricamente. Menos de la mitad. De estos relatos, en cuatro los protagonistas hacen reflexiones morales de relevancia. En cuanto a la extensión de los relatos, 2 no llegaban al mínimo de palabras exigidas, 9 se quedaban en los márgenes de ese límite y 8 sobrepasaban ampliamente el límite.

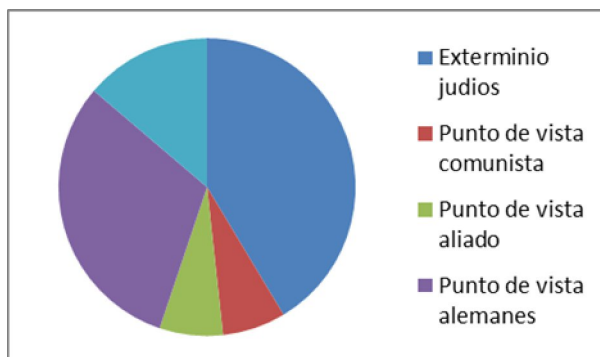
-Investigación en los relatos del grupo B:



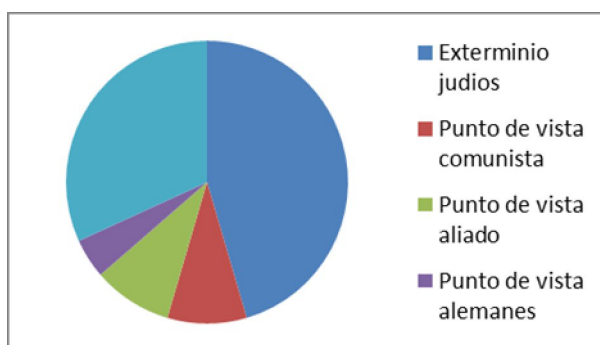
-Investigación en los relatos del grupo A:



-Relatos del grupo B organizados por temática: (cada relato puede relacionar varios temas)



-Relatos del grupo A organizados por temática:



Como fenómenos observables al leer estos relatos destaco: la falta de originalidad de gran parte de ellos –eligieron un tema sobre el que ya habían escrito en el ejercicio anterior-; la dificultad de combinar investigación y redacción literaria –muy pocos conjugaban bien estos aspectos-; el esfuerzo positivo que la mayoría hizo por meterse en la piel de un personaje en la historia e imaginar desde dentro su punto de vista –los intentos fueron más numerosos que los éxitos-.

Otro hecho observable y difícilmente cuantificable es el nivel de reflexión alcanzado por algunos relatos. Esto también lo relaciono con la empatía histórica pues son reflexiones hechas desde el punto de vista del protagonista del relato. Como ejemplo: “La guerra siempre deja secuelas. Inolvidables. Bestiales. Horribles y profundas. Secuelas que te persiguen durante toda la vida. Una frase, una imagen, una persona. Para muchos sólo son números, cifras, nombres sin importancia. Pero cuando vives la guerra, todo cobra vida de repente: un número pasa a ser una persona; una imagen, la historia<sup>22</sup>”.

No puedo dejar de hacer constar que un número apreciable –unos 8- de los “escritores” no han asimilado el análisis amplio de las causas ni las medidas del tiempo histórico, o por lo menos no lo han aplicado a sus relatos, donde aparecen frases como: “Era una mañana de septiembre del año 1939, allí comenzó todo, Hitler inició la guerra relámpago”.

<sup>22</sup> Aida Milton (alumna de 4º de la ESO A), cuyo relato es el primero del anexo

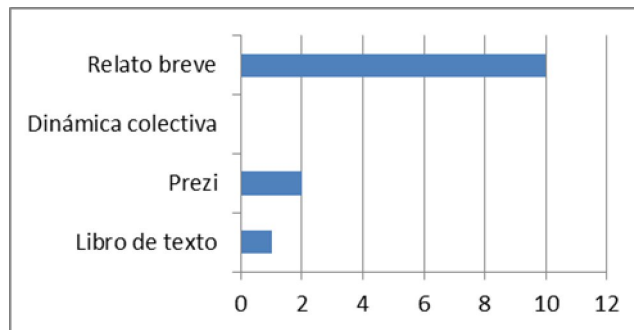
Salvo varias excepciones, los que estaban muy descolgados con la materia tampoco pusieron un gran interés en la realización del relato. Esas excepciones fueron los que estando descolgados pusieron interés y lograron sacar adelante un relato decente y alguno hasta sobresaliente.

#### 4. Cuestionarios:

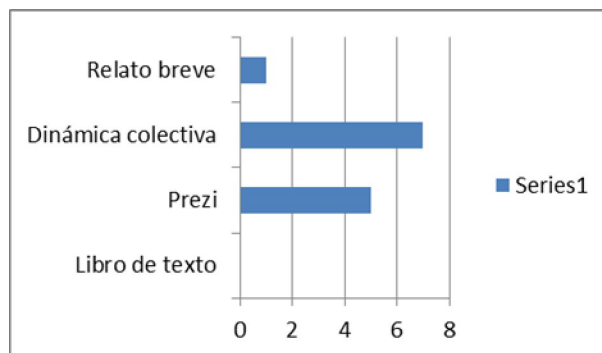
Los datos sacados del cuestionario son los más sencillos de cuantificar. Recordemos, el cuestionario planteaba unas preguntas al respecto de cuatro metodologías usadas en clase: lectura comentada del libro de texto; presentación del tema con imágenes y videos (prezi); clase iniciada con relato, seguida de una breve presentación y dinámica posterior (relato colectivo); y el trabajo de investigación-redacción del relato breve histórico.

En el grupo B, con 13 alumnos en ese momento, contestaron así:

1): ¿Con cuál has trabajado más?

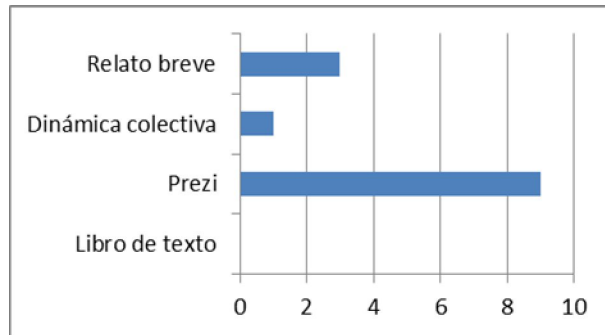


2): ¿Con cuál has trabajado más a gusto?

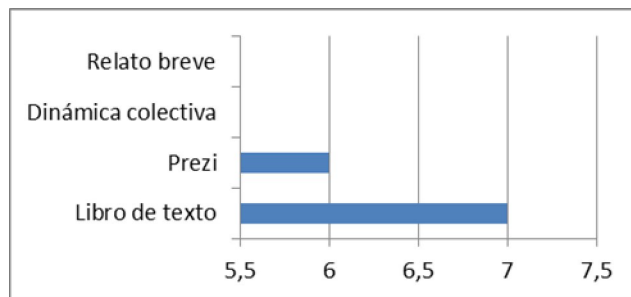




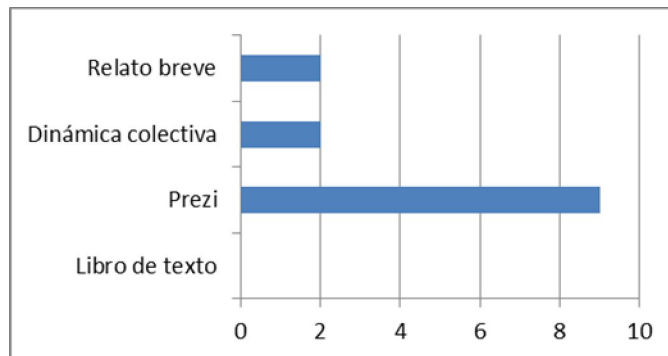
3) ¿Con cuál has aprendido más?



4) ¿Cuál te sirve mejor para estudiar?

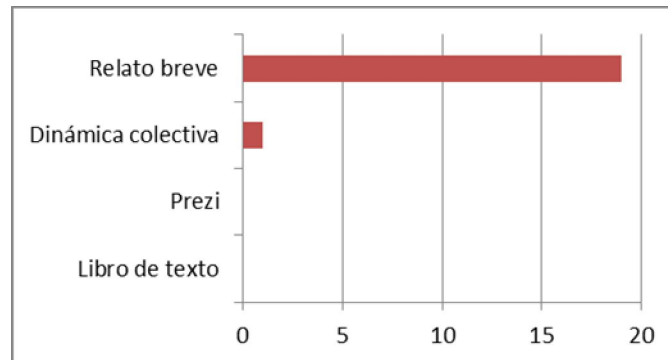


5) ¿Con cuál te quedas?

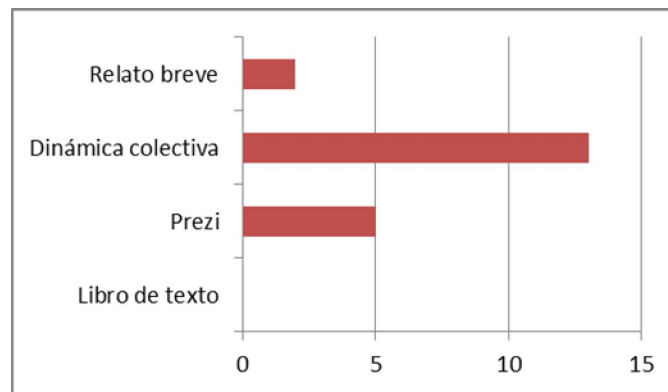


En el grupo A, con 20 alumnos en ese momento, respondieron así:

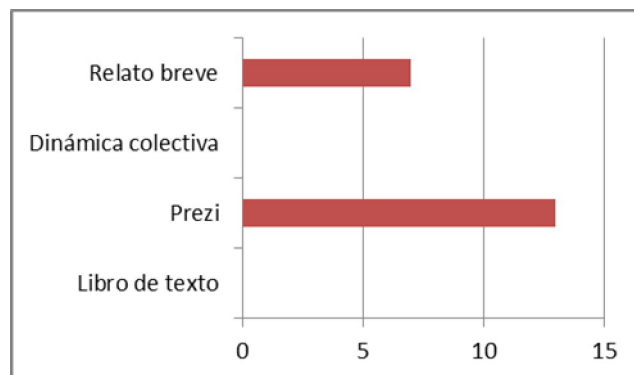
1): ¿Con cuál has trabajado más?



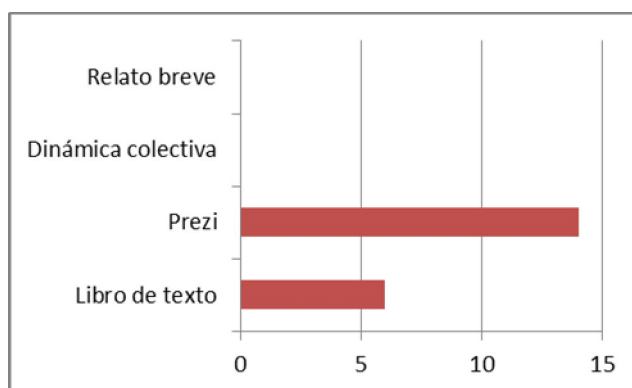
2): ¿Con cuál has trabajado más agosto?



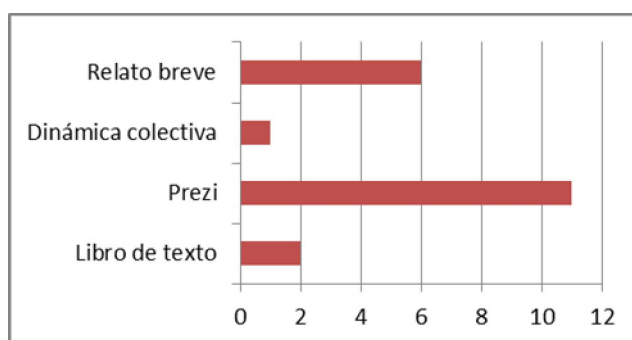
3): ¿Con cuál has aprendido más?



4) ¿Cuál te sirve mejor para estudiar?



5) ¿Con cuál te quedas?



Estos datos cuantitativos no logran transmitir certeramente la realidad de sus preferencias y aprendizajes. Para empezar porque no tiene en cuenta las segundas opciones que pusieron prácticamente en todas las preguntas, ni cómo justificaron sus respuestas. Buena parte de ellos decía que prefería para estudiar el libro de texto, pero por costumbre, según reconocían. Además la inmensa mayoría abogaba por intercalar sesiones de desarrollo con presentaciones con imágenes y videos bien esquematizadas con dinámicas colectivas y relatos. La mayoría reconoció haber aprendido muchas cosas nuevas gracias al relato, aunque consideraban que su aprendizaje había sido mayor durante las presentaciones de prezi.

En el grupo B, observé que tenían más reticencias a la hora de abandonar el libro de texto como metodología. Después de hablar con ellos llegué a la conclusión de que era por la confianza en la fiabilidad y corrección del libro, por las seguridades que aparentemente ofrece.

En el grupo A los que mejores notas sacaban habitualmente no obtuvieron en los relatos las máximas calificaciones, así que este grupo se mostraba reticente respecto a la utilización del relato breve histórico como procedimiento –ni siquiera esporádico-.

En general pedían la integración de todas esas metodologías como posible solución a sus problemas con la asignatura.

## Discusión de los resultados

Todos los datos previos deberían servir para comprobar si ha habido un desarrollo de la empatía histórica y si esto ha supuesto una fuerza motivadora y una fuente de aprendizajes basados en la comprensión. Es decir, si de verdad el procedimiento que he planteado ayuda a un aprendizaje significativo construido en buena parte, además, por ellos.

### Limitaciones:

Lamentablemente, dadas las circunstancias de brevedad de las prácticas –habiendo empezado a aplicar la propuesta quizá muy tarde-, no pude conseguir los datos que hubieran venido a hacer una valoración mucho más taxativa del éxito del procedimiento. Esos datos hubieran sido las pruebas de evaluación del tema que por entero impartí yo en ambas clases. De tener esos datos podría afirmar con más rotundidad el éxito o fracaso de la metodología propuesta en conseguir un aprendizaje significativo y el objetivo de superar las explicaciones demasiado simples en historia.

### Interpretación de los datos:

Interpretando los datos que sí he conseguido, estoy en posición de intuir esos resultados y otros, pero nunca de hacer afirmaciones demasiado rotundas. Si las hago, dada mi incapacidad de quedarme totalmente desapasionado, quíteseles un punto de rotundidad.

El punto de partida parece claro: dos grupos distintos, de perfiles muy distintos, con unas capacidades imaginativas por explotar y una empatía histórica jamás trabajada. En cuanto a habilidades literarias, si bien conocían las estructuras narrativas básicas y en general no cometían barbaridades sintácticas y ortográficas, no estaban siendo desarrolladas en la asignatura salvo en los controles de evaluación, donde siempre hay preguntas de desarrollo. Dicho de otro modo, y siempre salvando algunas excepciones: interés por la Historia muy poco en general –de hecho se puede decir que abundaba el desprecio; grado de empatía inexplorado; comprensión de los hechos históricos poco profunda; conceptos aprendidos de memoria.

A veces la cercanía excesiva de un acontecimiento impide valorarlo justamente. Es por eso que ahora, visto en perspectiva, sí que aprecio una evolución en los alumnos, aunque apenas pueda justificar dicha información con datos cuantitativos. Me parece muy clarificador el hecho de que muchos relatos pusieran en relación distintos elementos y conceptos históricos, mientras que en los controles previos uno de sus problemas era precisamente la explicación demasiado simple de los acontecimientos –con una relación de causa inmediata efecto inmediato-. Aunque no se ha conseguido en toda la muestra, es un punto importante, porque implica un cambio de perspectiva que posibilita una comprensión mayor de la Historia, y conseguido en pocas sesiones.

Me ha sido muy difícil medir cuantitativamente la empatía histórica, pero he podido constatar sin ninguna duda que, como mínimo, todos los alumnos han tratado de mirar al pasado desde la perspectiva de un personaje cuyos ojos ellos han imaginado. Sólo el ejercicio

ya es positivo para cambiar de perspectiva y empezar a comprender la historia desde quienes la vivieron como cotidianidad. El análisis cuantitativo de la empatía que deja conclusiones más objetivas es el de la extensión. Aunque comprendo que no es un cálculo totalmente fiable, he establecido la relación entre extensión e implicación en el trabajo. Mejor que valorar a los que sobrepasan ampliamente las 1500 palabras de extensión –en los que pueden intervenir otros factores para esa extensión-, es valorar el reducido número de alumnos que han demostrado no implicarse con la historia al escribir claramente menos palabras de las requeridas. Coincide que todos ellos han sacado las peores calificaciones en el ejercicio. Así, de un total de 38 alumnos, puedo estar seguro de que al menos 5 (13%) demostraron no haberse implicado con la actividad. En sentido opuesto, pero considerándolo un dato menos fiable, 15 de 38 relatos superaban ampliamente el mínimo exigido (40%).

Trepát dice que “uno de los problemas didácticos más candentes de la Historia” estriba en “la escasa complejidad de comprensión de los conceptos históricos por parte del alumnado”<sup>23</sup>. Comparto la visión del problema y la confianza en la solución: la empatía histórica. Sin embargo, insisto, sólo puedo ver el procedimiento realizado como un punto de partida. Si siguen trabajando dejando de lado esta consideración, ese germen útil para comprender la historia se desvanecerá. La constancia, como la paciencia, parece ser vital en enseñanza.

No puedo estar seguro de que haya indicios de que un gran número de ellos hayan empezado a comprender los conceptos históricos de forma más prudente y compleja. Pero atendiendo a los relatos, a mis impresiones y a sus cuestionarios, es probable que Trepát tenga razón y haya significado un comienzo.

La imaginación histórica es algo que he trabajado y conseguido menos. Esto es porque no he dado tanto valor al talento creativo de los alumnos como a la reflexión empática. En cualquier caso, como no hay imaginación que no se alimente de los sentidos, a través de las distintas presentaciones les proporcioné imágenes y sonidos. Me parece que la capacidad de servir al aprendizaje significativo de estos elementos está fuera de toda duda. Así lo ponen de manifiesto los mismos alumnos cuando eligen mayoritariamente el prezi como metodología que mejor les ha ayudado a aprender. También mediante el relato se alimenta la imaginación, porque igual no pone imágenes visuales, pero sí narrativas, de tal manera que facilita la reconstrucción de un pasado que de otra manera –sin estos apoyos- se les presenta como una pizarra de datos carentes de atractivo.

Estoy completamente seguro de que quien trabajó cumpliendo todos los requisitos y pautas el relato breve, pudo desarrollar un aprendizaje por descubrimiento y significativo –construido sobre los conocimientos previamente asentados en clase y perfectamente conectados. Considero que aprender de esta manera es mucho mejor, porque implica personalmente al alumno, en la medida en que se le hace responsable de la construcción de su propio conocimiento y se le da libertad creativa. Seguramente haya temas en la historia aprendidos de pura memoria que en este momento en el que escribo ya se es hayan borrado

---

<sup>23</sup> Trepát, 1995, pag 301

casi por completo. Sin embargo, dudo mucho que el tema que trabajaron a través del relato se les haya borrado... acaso sólo difuminado.

En cuanto a la capacidad narrativa de los alumnos he quedado un tanto decepcionado, porque me esperaba más originalidad, mejores historias y mejores maneras de contarlas. Seguramente me esperaba demasiado. Aun así lo importante es que han procedido de un modo ligeramente parecido al que autores como Peter Burke dicen que es bueno proceder en historia. Han trabajado, de forma muy lejana, como trabajaría un historiador convencido de que la narración –incluso literaria- es fundamental para comunicar la historia.

Los cuestionarios demuestran, al menos, que prefieren por abrumadora mayoría cualquier otra metodología antes que seguir con el libro de texto. Relacionan libro de texto directamente con el control –con el volcado de conocimientos- sin disfrutar en absoluto de su lectura ni asimilar verdaderamente el conocimiento.

Viendo el entusiasmo con el que aceptaron las dinámicas, las presentaciones e incluso el relato, puedo atreverme a decir que el problema de la motivación no está en que los alumnos no tengan ganas de trabajar o aprender, sino en que muchos profesores han perdido la motivación por educar y ayudar a crecer en la verdad.

Enlazado con la consideración anterior se podría argüir que el éxito no está en la metodología sino en el interés del alumno que se esfuerza y “cumple todos los requisitos”. Sin embargo, creo que en este caso ha ocurrido al revés como demuestra que se han implicado en el trabajo muchos alumnos que no lo estaban en el inicio. Ha sido la metodología la que les ha motivado a esforzarse. Y no sólo por buscar el incentivo de la nota, sino por el reto de hacer algo que nunca habían hecho y, precisamente, por haberles dado el espacio donde se han sentido protagonistas. También creo que en esta motivación que se ha conseguido, ha influido el atractivo de trabajar historia desde el punto de vista humano y empático.

En cualquier caso, con los cuestionarios anónimos, mis propias observaciones, el buen trabajo general en los relatos puede defenderse que: han aprendido imaginando una ficción y unos personajes dentro de la Historia; que han trabajado a gusto y motivados; que han adquirido conocimientos que no hubiesen adquirido en clase; que no han trabajado menos que de otras maneras sino al contrario; que su perspectiva de la Historia ha cambiado y que su consideración de la asignatura es más positiva que antes de aplicar la metodología.

Comparación entre ambos grupos:

Pese a la divergencia de los datos recabados, parece que la metodología trabajada es igual de satisfactoria en los dos grupos. Como prueba vuelvo a utilizar la extensión de los relatos. El juicio a priori, era que iba a ser más difícil implicar a los alumnos del grupo A en el trabajo, pero en la práctica los dos grupos mostraron estar en equilibrio en cuanto a extensión-implicación. En el grupo B, la metodología ha funcionado más a modo de reto, y en el A ha funcionado más como una forma de reenganche para rezagados. El grupo B ha obtenido mucho mejores resultados, y en el A unos cuantos han permanecido con el mismo grado nulo de motivación, pero proporcionalmente en el A los resultados también han sido

esperanzadores académicamente, mejorando, por lo menos, en comprensión de hechos históricos y redacción.

### Autocrítica:

Como grave fallo me computo no haber elaborado algún tipo de rúbrica para tener criterios más firmes al medir la empatía.

Otro fallo que veo en el diseño del trabajo es acotar un poco más los temas. Pude haber previsto que muchos hablarían en su relato del tema del holocausto, haberlo restringido y así tendría para analizar relatos mucho más variopintos y originales. De haber propuesto temas de los que no tuvieran casi conocimientos previos hubiera podido evaluar mejor la investigación y también el aprendizaje por descubrimiento.

Si bien la metodología del relato arroja resultados positivos, motiva a los alumnos, es adecuada a la edad y propicia el aprendizaje por descubrimiento, también es cierto que unas pautas más claras sobre la composición o estructura del relato –aun quitando algo de libertad al alumno- hubiesen resultado en relatos más atractivos.

Debí haber facilitado fuentes de confianza para la parte de investigación de los alumnos.

Son varios fallos graves que de haber sido tenidos en cuenta previamente, los resultados de este trabajo hubieran sido mejores.

De convertirse esta metodología en algo relativamente habitual para un docente, supondría un trabajo quizá excesivo de corrección y ralentizaría el ritmo de temas vistos que se puede alcanzar con otras metodologías más sencillas.

### Valoración:

La valoración general que hago de la metodología aplicada es, pese a algunos fallos, muy positiva. No he tenido problemas infranqueables en ningún punto de la planificación ni puesta en práctica de la metodología, en cambio sí los he tenido a la hora de elaborar este trabajo. Me justifico pensando en que es la primera vez que trabajo sobre didáctica.

El presente trabajo no confirma la hipótesis inicial, pero invita a pensar que es correcta. Supone un punto de partida aceptable para, en el futuro, desarrollarlo más en todos los sentidos y confirmar entonces la hipótesis con algo más que intuiciones y datos poco firmes.

La metodología propuesta ha sido muy satisfactoria para los alumnos, quienes, como mínimo, han permanecido atentos y concentrados en el aula, y han cambiado su perspectiva de la historia.

El objetivo principal de puesta a prueba de la hipótesis inicial no se ha cumplido al cien por cien, pero considero que sí se ha llegado a un aprendizaje significativo a través de un proceso de aprendizaje por descubrimiento. Las sucesivas investigaciones en materia de empatía deberían tratar, a mi juicio, de proponer un procedimiento específico para medir la empatía. Una vez alcanzado este punto ya se podría dilucidar qué metodología obtiene los mejores resultados buscando la empatía histórica.

Se ha cumplido con creces el objetivo de motivar y de hacer participar a los alumnos – quienes previamente participaban sólo leyendo el texto y haciendo los controles- activamente en la clase. Para corroborar esto no hay nada mejor que la propia opinión de los alumnos.

El otro objetivo prioritario, desarrollar la empatía histórica para alcanzar una comprensión profunda del alcance y razón de los hechos históricos, no ha podido ser evaluado. Sin embargo, se ha constatado una evolución respecto a la situación inicial, pues se ha observado y corroborado una actitud reflexiva de los alumnos respecto a la historia. La evaluación concreta de la empatía queda para futuras investigaciones.

Los objetivos secundarios se han conseguido de manera parcial. La mayoría de los alumnos han desarrollado vocabulario específico y en cuanto a la competencia literaria, al menos, tienen ya una experiencia reciente –por más pobre que sea-. El objetivo de retar a los que mejores calificaciones obtenían y reenganchar a los descolgados se ha conseguido de forma muy parcial. Algunos de los que mejores notas tenían se motivaron mucho con el relato, mientras que otros –considerando la memorización su baluarte- anduvieron un poco perdidos. En cuanto a los descolgados, tengo que reconocer que fue muy gratificante ver motivados a algunos de ellos. Pero no funcionó con todos.

A decir verdad, el logro de esta metodología del que más orgulloso me siento –la motivación de los alumnos por la Historia- no se consiguió por la aplicación de mi propuesta – que también-, sino por la frase con la que comencé la primera sesión: “por favor, cerrad el libro de texto y guardadlo en el cajón”.



## BIBLIOGRAFÍA

- AURELL, Jaume. 2008. Tendencias historiográficas del siglo XX. Santiago de Chile: Globo.
- AUSUBEL, D.P. 2002. Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- BURKE, Peter. 1991. Formas de hacer historia. Madrid: Alianza editorial.
- CEDEÑO, A. 2001. Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. Actualidades Investigativas en Educación 1 (1):26-35.
- COLEMAN, J., y HENDRY, L. 2003. Psicología de la Adolescencia. Madrid: Morata.
- EGAN, K. Fantasía e imaginación: Su poder en la enseñanza. Ediciones Morata. 1999 [1986].
- GUIJARRO FERNÁNDEZ, Alfonso. El diseño curricular de Ciencias Sociales en la educación secundaria obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas actuales. Tesis Doctoral dirigida por el Dr. Alberto Luis Gómez, Universidad de Cantabria, Departamento de Ciencias de la Educación, Santander, 1997
- MATTOZZI, Ivo, "Enseñar a escribir sobre la historia" en Enseñanza de las CCSS: revista de investigación N°. 3, 2004 , págs. 39-48
- MIRALLES, P.; MOLINA, S. y ORTUÑO, J. 2011. La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación (29):149-173.
- SERRANO, E: "La empatía histórica como instrumento de aprendizaje" en Historia 16, núm. 205. Mayo de 1993. Págs. 120-121
- PRATS, J., y VALLS, R. 2011. La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales (25):17-35.
- TREPAT, C. y FELIU, M. 2007. La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales (21):3-13.
- TREPAT, C. Procedimientos en historia, un punto de vista didáctico, Graó, Barcelona, 1995, 355 pags.

## ANEXO I:

### DIME QUIEN SOY

José ,es un chico de 27 años que trabaja como escritor en un periódico digital. Un buen día su tía Sofía encuentra una fotografía de su abuela , bisabuela de José , con su firma al dorso.

Sofía pide a su sobrino José que investigue sobre la vida de su abuela , llamada Amelia Garayoa, ya que nadie de la familia la conoció , porque abandonó a su hijo.

José tras muchas investigaciones, hablando con unas mujeres de apellido Garayoa y familiares de Amelia , sus primas y hermanos ,consigue ir enlazando los hechos.

Amelia Garayoa vivía en España que venía de una familia adinerada , de la alta burguesía .Era una chica muy guapa y muy lista que acabó casándose con 19 años con Miguel un hombre poco mayor que ella, con el que tuvo un hijo llamado Pablo (abuelo de José).

Amelia acabó uniéndose un grupo de comunistas que buscaban la igualdad para todos, sin distinciones . En oposición a su marido y su familia ya que eran democráticos ella seguía teniendo reuniones con aquellos comunistas, que tenían que esconderse para no ser encontrados por sus ideales.

Un buen día, entre tantas peleas con su marido, Amelia acabó fugándose con un comunista del que se había enamorado. Él era un espía americano que trabajaba para las URSS bajo el mando de Stalin.

Viajaron a América , Italia , Rusia a reunirse con más comunistas, hicieron un viaje en barco en el que conocieron a Carla Alesandrini una gran artista ,cantante de ópera y muy reconocida en Italia. Carla hizo tal amistad con Amelia que la trataba como a la hija que nunca tuvieron ella y Piero, su marido y representante .Cuando llegaron a Rusia les estaban esperando a ellos dos para sacarles información. Los torturaron de tal manera que el acabó muriendo y Amelia logró salir pero se había quedado hundida y sola, por eso ,decidió regresar a España a ver a su familia y a su hijo Pablo el cual abandonó.

Había empezado la guerra civil y su padre había muerto tiroteado, su madre había muerto también pero de tuberculosis , una enfermedad muy difícil de curar en esa época y su hermana pequeña estaba muy enferma, tenía principio de tuberculosis y no tenía dinero para comida. Su hermana Melita se había quedado al cuidado de sus tíos y sus primos que se vieron muy contentos de volver a ver a Amelia.

Ella se puso a trabajar para poder ganar un poco de dinero para ayudar a su familia. Su hermana mejoró mucho, pero la situación en España no era como antes, había pobreza y miseria.

Amelia quiso ver a su hijo Pablo (que tenía ya dos añitos),abrazarlo, besarlo... pero su marido Miguel no le permitió acercarse, no quería saber nada de ella , ya que los había abandonado a los dos. Amelia con la ayuda de sus primos consiguió ver a Pablo desde lejos cuando iba al parque, pero nada más.

Ella decidió marcharse para escapar de aquella situación tan triste e impotente y decidió visitar a Carla Alesandrini y a Piero, a Italia donde estaba gobernando Mussolini .Estuvo unos meses en compañía de Carla , acudiendo a fiestas y eventos, en uno de ellos conoció a Max Shuman , un coronel alemán , era el médico de las tropas alemanas y con el que tuvo una gran amistad. Mantuvieron una bonita relación. Amelia trabajaba como espía para los americanos<sup>24</sup>. Cuando él tuvo marcharse a Alemania ,ella también se fue a Alemania y se alojó en una casa de antiguos amigos judíos de sus padres.

Al cabo del tiempo Max Shuman se casó con la baronesa Catoline , por obligación familiar y tuvieron un hijo llamado Friedich.

La baronesa murió un año después de dar a luz. Amelia y Max comenzaron su noviazgo.

Cuando Adolf Hitler empezó como líder nazi, todos los judíos fueron desapareciendo. Max era un alemán opuesto a los ideales de Hitler, no apoyaba eso de exterminar a todos los judíos y como él, muchos, pero no se atrevían a oponerse al líder nazi, porque si no serían asesinados.

Amelia como buena espía que era acompañaba a todos los sitios a donde iba el ejército alemán con su médico Max. Ella tenía una gran facilidad para los idiomas.

Conocía todos los movimientos de los alemanes por eso una mañana que iba a pasar un comboy de alemanes nazis, ella junto con un grupo antihitlerianos bombardeó ese convoy.

Lo que Amelia no sabía era que Max, su amado, iba en él. Lo vió tirado en el suelo, lleno de sangre y no hacía más que gritar arrepentida; como no se separó del cuerpo de Max, la cogieron como culpable de lo sucedido y todos los demás escaparon.

A Amelia la llevaron a un campo de concentración donde le obligaron a hablar, pero ella lo único que hizo fue callar. No habló ni una palabra, se había quedado muda, en shock.

Le hicieron todo tipo de vejaciones en ese campo, la violaron, le cosieron sus partes intimas, le amputaron uno de los pechos, le hicieron monstruosidades, igual que al resto de los judíos<sup>25</sup>.

Para los alemanes, ahora era como una judía más. Los tenían en celdas diminutas, desnudos o semidesnudos, como ratas, tenían piojos por la cabeza ya que la limpieza brillaba por su ausencia, sin comida... era inhumano, y cada semana elegían a una chica para asesinarla.

En otros campos, existían cámaras de gas, donde metían a un grupo grande de judíos desnudos y les encerraban con gas hasta que morían en cuestión de minutos, viéndoles los alemanes a través de unos agujeros que había en la pared.

A los hombre les obligaban a trabajar duro y a las mujeres las utilizaban como juguetes sexuales y ratas de laboratorio para experimentar.

Un día llamaron a Amelia Garayoa y todos pensaban que sería la siguiente en morir, la sacaron a la calle en puro invierno y vio a un hombre en silla de ruedas, le daba igual. Pero cuando se acercó ese hombre a ella, Amelia le miró y se quedó atónita, no podía creerlo era Max, sin

---

<sup>25</sup> Ella no era judía.

piernas, pero era Max, ella le abrazó y le pidió que le perdonase y que por favor la matase, por lo que le había hecho, que no merecía vivir. Él la abrazó y la metió en el coche, la llevó a su casa y allí fue donde vivieron, no les quedaba dinero para vivir y tenían que vender todas sus pertenencias, ya que mas no trabajaba por ser un hombre tullido y por defender a Amelia. Al final Amelia se puso a trabajar, le salio un buen trabajo en oficinas y así pudieron vivir los tres, Amelia, Max y Friedch (su hijo) como una familia.

Su casa estaba a diez metros del muro de Berlín, ya que Alemania estaba dividido en dos, cuando cayó el muro de Berlín el 9 de noviembre de 1989 Max murió y Amelia cruzó ese muro y se marchó a España, ya que Friedich se había casado y había tenido hijos cuando llegó a España supo que su marido Miguel se había juntado con la niñera y habían tenido una niña.

José cuando terminó toda la historia de su bisabuela fue a casa de los ancianos Garayoa para darles una copia de lo que había escrito y entonces conoció a su bisabuela en persona, estaba muy anciana y con alzhéimer que le gustaría recordar su vida, y saber quién era en realidad. Leyendo lo que José había conseguido saber sobre su vida en la guerra mundial.

Quería que le dijese quien era .

SARAY ARRATIA, 4º de la ESO

## Anexo II:

### ESTA ES MI HISTORIA

Esta es una de tantas historias de supervivientes de la II Guerra mundial, pero no todas son iguales, ya que cada una tiene su propia historia diferente. Como bien he dicho soy un soldado superviviente de la operación Overlord, conocida como el desembarco de Normandía y mi nombre es Joseph.

Nací en el año 1922 en Texas, se podría decir que éramos una familia acomodada y sin problemas económicos. Mi padre era dueño de una tienda de muebles y mi madre era costurera, yo era el menor de 4 hermanos. Desde que era pequeño mi sueño siempre había sido ser abogado, por eso en 1941 me fui a estudiar derecho en la universidad de Texas.

No creáis que mis estudios duraron mucho, porque desde que comenzó la segunda guerra mundial en 1939, la vida y la sociedad cambió de una manera radical. Aunque empecé a estudiar derecho, sabía que eso no era mi deber, así que decidí aliarme a

las tropas americanas. Yo quería liberar a Francia y acabar con Hitler, por esa razón me hice soldado y en 1942 renuncié a mis estudios.

Como os podéis imaginar los entrenamientos eran muy duros y no todos podían soportarlo. El desembarco estaba pensado desde 1943. Originalmente la misión iba a comenzar el 5 de junio de 1944 pero a causa de los malos pronósticos meteorológicos se pensaron dos días alternativos: el 6 de junio o el 19 y finalmente se decidió que fuera el 6 de junio de 1944. Los alemanes se dejaron engañar por el mal tiempo, aunque tenían una poderosa fuerza defensiva. Millones de soldados cruzaron el canal de la Mancha para invadir Francia y liberarla, desde el 6 de junio (Día D) hasta el 25 de agosto (Liberación de París).

Pero la invasión era intuida por los nazis, por ello Hitler ordenó fortificar las defensas alemanas a lo largo de las costas. Los aliados realizaron ataques de distracción en el paso de Calais (la parte más cercana a la isla de Gran Bretaña) para que pareciera que la invasión iba a realizarse en ese mismo lugar.

Ahora que ya conocéis como se desarrolló el Día D, os voy a contar mi historia.

Desde hace meses ya conocíamos el plan de la invasión, así que solo faltaba esperar a que llegara el día para ir a la playa de Omaha a luchar contra el ejército alemán. Los soldados fueron reunidos desde hace 2 meses en un campamento en Gran Bretaña donde además de entrenarnos, nos aprendíamos y memorizábamos las técnicas y planes para acabar con Hitler.

Cada día que pasaba los nervios e incluso la locura aumentaba entre los soldados. Muchos de los soldados sabían que morirían nada más llegar a la playa. Yo sabía que ir, podría ser una muerte asegurada, pero debía luchar por las libertades y los derechos de todas las personas. Eso no quiere decir que infravalorábamos nuestras vidas, sino que la dábamos por nuestra patria y un mundo mejor.

Llegó el 4 de junio y recibimos la noticia de que seguramente no embarcaríamos hasta dentro de unos días por el mal tiempo. Esta noticia relajó y tranquilizó a todos los

soldados, pero la alegría no duró mucho. Nos comunicaron que el desembarco se produciría la madrugada del día 6. Esto provocó que la gente se pusiera muy nerviosa, pero era lo que llevábamos esperando desde hace meses. Todos los planes y tácticas iban a ponerse en marcha en el campo de batalla que iba ser para nosotros la playa de Omaha.

El 5 de junio a las 21:00 horas los altos cargos nos ordenaron el embarque en nuestros correspondientes navíos, dependiendo del pelotón que perteneciéramos.

No tengo muchos recuerdos de aquel espantoso viaje, pero os contare todos los detalles que pueda recordar. Cuando llegamos al puerto para embarcar, estaba repleto de barcos y seguramente no entraría un solo barco más. En el campamento me hice unos cuantos amigos americanos, canadienses y británicos, pero con el que mejor hice amistad era un americano de California llamado Ryan. Él me contó que tenía una preciosa hija de 3 años y me enseñó una fotografía que llevaba siempre con él. Era su amuleto de la suerte.

Ryan y yo no conseguíamos orientarnos para encontrar nuestro barco, pero al fin lo encontramos y subimos a bordo. Era un barco enorme con pasillos oscuros y muchas puertas a los dos lados. Entramos en nuestra habitación donde compartíamos con otros 50 soldados, se podría decir que dormíamos unos encima de otros. Había demasiada gente en cada habitación, los olores que se acumulaban eran insostenibles y el olaje hacía que una buena parte de los soldados se marearan o enfermaran por falta de higiene.

Durante la noche, todos los soldados estaban en sus "camas", ya que era difícil considerar a eso una cama. Entre los soldados, yo incluido no conseguimos conciliar el sueño. Durante una larga noche lo único que hice fue rezar y repetir una y otra vez la misma oración y me decía a mi mismo que lo más importante no era que sobreviviera, sino más bien que pudiera cumplir con mi deber y no fallar a mis compañeros, eso era lo importante<sup>26</sup>. Esa fue la noche más larga de mi vida, parecía

---

<sup>26</sup> Excelente muestra de empatía literaria.

que las horas no pasaban nunca. Cuando dieron las 5 de la mañana todo el mundo empezó a movilizarse. Todos nosotros nos cambiamos de los puentes de los barcos a los lanchones de desembarco.

Para mí este fue el peor momento, ya que en menos de media hora bajaríamos de la barca e intentaríamos llegar vivos a tierra firme. Algunos soldados de mi alrededor se marearon y vomitaron por el ajetreo de las olas. Pensé que solo me quedaba media hora de vida. Afortunadamente nuestra barca no era de las primeras que desembarcaban. Lo más peligroso era desembarcar los primeros ya que se convertían en escudos para el resto de soldados.

Tomamos las posiciones en los rampas, listos para saltar cuando estas fueran bajadas. Las rampas bajaron y lo único que se veía era el mar lleno de sangre, con cadáveres por todos los lados y obstáculos en la playa para dificultar el avance de los soldados. No hay palabras para describir lo que sentía y lo que estaba viendo, era el horror de los horrores. Saltamos al agua y avanzábamos como se podía entre cadáveres intentado llegar a la arena. Miles de balazos se oían a mí alrededor y una bala me dio en la pierna, pero debía continuar y aguantar el dolor. Conseguir llegar a tierra y protegerme con uno de los obstáculos que habían puesto los alemanes. Me fabriqué como pude un torniquete en la pierna para no sangrarme y seguir adelante. A partir de aquí mis recuerdos se nublan por el segundo balazo que recibí que me dejó inconsciente. Un compañero me arrastro a lo largo de la playa hasta ponerme a salvo, gracias a él sobreviví. Estuve inconsciente durante un par de días, y me desperté en la enfermería que habían montado después de las 8 horas que duro el combate en la playa. El famoso Día D había llegado a su fin, ahora había que adentrarse hasta Berlín para acabar con Hitler. La mayoría de los soldados que habían sobrevivido se quedaron en Normandía para acabar con las potencias del eje que quedaron allí y otros se fueron acercando hacia Alemania, como fue mi caso.

En 2 meses llegué cerca de Berlín donde decidí ayudar a los judíos que se escondían de los nazis para ayudarles a escapar y salir de Alemania. A partir de ese momento

deje de ser soldado y se podía decir que me había convertido en un judío, porque si me pillaban acabaría yendo como los judíos, a los campos de concentración o simplemente matarme en el momento. Fue una decisión difícil, porque era más peligroso ayudar a los judíos que ser un soldado, por lo menos desde mi punto de vista.

Llegué a Potsdam, una ciudad alemana a las afueras de Berlín, donde ayudé a unos pocos judíos a huir haciéndoles unos pasaportes falsos con otra identidad. Este trabajo fue muy difícil, ya que el miedo de que me descubrieran corría por mis venas. En esta ciudad conocí a una hermosa y amable judía llamada Dina, pero cuando le conocí todos los contactos que tenía para ayudarme a hacer los pasaportes habían decidido huir y me quedé solo. Ya no podía ayudar a nadie más judíos a huir, solo a refugiarles en las casas. Pasaba mucho tiempo con Dina y me acabe enamorando de ella. Dina me contó muchas cosas de su vida anterior y me enseñó palabras en alemán como Artischocke, Zuhause, Schrank... y muchas otras palabras. No sé porque pero la palabra alcachofa (Artischocke) la utilizaban mucho y me la aprendí enseguida. Los días pasaron, y aunque estuviéramos rodeados de policías nazis, nadie nos había encontrado. Sinceramente esto me tranquilizó porque yo creía que después de este tiempo, ya nos hubieran encontrado. La Gestapo o las SS. Pero la tranquilidad no duró mucho, el 24 de octubre de 1944 escuchamos voces detrás de la puerta donde vivíamos, eran alemanes y parecían muy enfadados. Echaron la puerta abajo y antes de esto nos escondimos en unos zulos improvisados, pero no tardaron en encontrarnos.

¡Esto era el fin! Nos metieron en una furgoneta a todos los judíos que encontraron en el barrio donde estábamos viviendo. No querían que me separaran de Dina y la agarré con todas mis fuerzas durante el viaje. Pero cuando paró la furgoneta nos hicieron bajar y separaron a hombres y mujeres. No me resultó nada fácil separarme de Dina, no me preocupaba mi muerte sino la de Dina, ya no la volvería a ver nunca más. Sin darme cuenta ya nos habían pasado por unas duchas de agua congelada y desinfectante, estaba vestido con una camiseta y un pantalón de rallas muy sucio y



maloliente, todo el mundo llevaba el mismo pelo con un número de preso y también me habían rapado el pelo, no podía asimilar lo que estaba viendo, estaba dentro del campo de concentración de Auschwitz

Todos los días nos explotaban en trabajos forzados de sol. Yo tenía que cavar un enorme agujero, que no sabía para qué lo querían, pero yo lo hacía. En esto consistía mi vida en el campo de concentración trabajar y más trabajar, porque apenas nos daban de comer ni beber ni hacíamos otras actividades, era una vida muy dura. Al pasar los días, los vigilantes y mandos que nos obligaban a trabajar y nos vigilaban todo el día, estaban cada vez más nerviosos y agresivos. Uno de los compañeros de mi habitación me contó que le había oído hablar a un general nazi que la guerra estaba llegando a su fin y no era su favor, querían exterminarnos lo antes posible.

Esta noticia me dejó de piedra y temí por la vida de Dina, debía salvarla pero no podía. Con más frecuencia los prisioneros del campo desaparecían y nadie sabía de ellos, pero eso solo significaba una cosa, que les había matado. El 27 de enero de 1945 todas las personas de mi barracón nos obligaron a acudir a otro edificio donde miles de prisioneros habían entrado pero nunca regresaron. Había llegado mi fin, pero en ese mismo momento llegaron e invadieron el campo de concentración tropas de soldados del ejército rojo y consiguieron liberarnos. ¡Ya éramos libres! Ahora tenía que ir a buscar a Dina, me dirigí a la zona de mujeres e iba preguntando a cada mujer que veía si sabía dónde estaba, pero nadie sabía de su existencia. Cada vez estaba más preocupado pero seguía preguntando hasta que di con una mujer mayor que había estado con ella. Pero no me dio ninguna buena noticia, todo lo contrario, hace 2 semanas que se la llevaron sin saber su destino.

El mundo se me echó encima, no podía dar crédito de lo que estaba escuchando. Yo había sobrevivido por segunda vez y ella había muerto. No podía ser verdad y empecé a gritar y a llorar, cuando una mujer se me acercó a mí y me dijo: Salgamos de este infierno y no pienses en lo que has dejado atrás, ya no hay solución. Entonces me agarró y salimos de aquel lugar espantoso. Solo quedamos 7600 prisioneros frente a

2,5 millones de personas que habían muerto. Pero esto no concluyó así, ya que la segunda guerra mundial no terminó hasta el 2 de septiembre de 1945.

Gente que me conoce me dicen que he sido una persona muy afortunada de no haber muerto ni en la guerra ni en el campo de concentración. Pero ¿realmente soy una persona afortunada por haber vivido en el momento más oscuro y trágico de la historia, y haber visto morir a muchos amigos y compañeros míos durante la guerra, ver la locura de los nazis que han arrebatado la vida de la persona que más quería en este mundo? Para mí esto no es ser una persona afortunada, pero ya que he sobrevivido me gustaría que conocierais la manera en la que puede comportarse una persona al creerse superiores al resto y pedirlos que no vuelva a suceder nada parecido a esto. Espero que la Memoria Histórica ayude a que esta barbarie no vuelva a suceder. Que nadie se crea superior en raza o religión al resto de sus semejantes, no favorece a nadie.

¿Me prometéis que jamás existirá una Tercera Guerra Mundial?

SONIA ELIA

### Anexo III:

(MI ÚLTIMO ALIENTO)

31 de diciembre de 1942

Querida Alexandra,

Fin de año, y mi única esperanza es regresar contigo a casa. Pero para ser realista, sé que me espera la muerte, nos encontramos bajo las ruinas de uno de los muchos edificios derrumbados de Stalingrado, estamos a menos veinte bajo cero, aunque la sensación termina es de otros menos veinte. Tengo parte de mi cuerpo, en estado de congelación, herido por bala en la pierna derecha por lo que no puedo andar, al igual que varios de mis compañeros.

Calculo que llevaremos un mes bajo tierra, abasteciéndonos a base de un tanque de comida que poco a poco se va acabando, deducimos por lo que queda del edificio que nos encontramos en el sótano de un restaurante, así que supongo que tenemos "suerte", pero escaseamos de agua, incluso hemos tenido que beber nuestra propia orina, además las condiciones higiénicas son devastadoras, ratas esperan nuestra muerte para devorarnos, y el olor de los cadáveres de aquellos que no resistieron, hace que sea insoportable vivir. Por el

momento, solo quedamos siete compañeros y yo, aunque empezamos cuarenta y cinco. Contamos con un transmisor, pero nuestros radiomensajes no sirven de mucho, ya que es casi imposible nuestro rescate, hemos pensado en salir de aquí de alguna manera, pero de nada sirve si tenemos a 2.000 soviéticos, encima nuestra, buscando como perros nuestra salida para matarnos.

Ya ni siquiera recuerdo cómo llegamos aquí, pero como a todos los demás soldados el mensaje de Hitler llegó: "Se le ordena la selección para su colaboración en Stalingrado propiamente dicho. Ordeno que se luche hasta el último suspiro de vuestra miserable alma. No debe pensarse en ninguna capitulación. Quien capitule o abandone sin órdenes la fortaleza será considerado como un traidor. Cuento con que el VI Ejército y sus jefes combatirán como héroes wagnerianos." Este mensaje, tanto para mí como para todos, cambio nuestras vidas.

Fue un 27 de julio de 1942, cuando la recibí, aun podía sentir el sol por mi piel, y sé que lo echaría de menos, los cargos mayores empezaron a juntarnos, una nueva guerra se acercaba, pero aquel nombre Stalingrado y los soviéticos, hacia que un escalofrío me recorría todo el cuerpo. Aun recuerdo la última vez que te vi, mi pequeña Alexandra, rubia como los rayos del sol, y tus grandes ojos llorosos, mientras marchaba en aquel camión, que solo me conduciría hacia la perdición. Tras un largo recorrido en camión, pude ver familiares despidiéndose de los soldados, que partían hacia una nueva guerra, niños llorando al ver que sus padres jamás volverían a casa, y mujeres alzando el pañuelo en la costa de Schwerin, la ciudad donde he vivido 27 años, era mi primera guerra y estaba muerta de miedo. Mis compañeros, miraban desconsolados hacia un infinito, esperanzados de volver a casa, y que bajo el poder de Hitler, el mundo sea nuestro. Tras cuatro días de viaje, llegamos a Kiev, estaba totalmente desorientado, había miles y miles de soldados y todos dirigidos por un mismo hombre, Von Paulus. Nos dividieron en grupos, yo estaba en el séptimo, al igual que yo muchos de los demás soldados era su primera guerra, nos metieron en grandes tanques, durante un mes viviríamos ahí, donde nos formarían para vencer a los soviéticos. Vivíamos como podíamos, nuestro único alimento eran las alcachofas, ya que esa tierra era rica en ellas, pero la verdad cuando llevas casi quince días comiendo lo mismo, tu cuerpo empieza a producir unos pedos que son más letales que cualquier bomba que Hitler lanzara. La relación entre soldados era buena, todos apoyábamos a nuestro país, y nuestro lema era: "venceremos porque tenemos que vencer", teníamos la esperanza de que esos cabrones de los soviéticos conocerían a los alemanes. Pero bajo una noche calurosa, de los últimos días de verano, empezó el caos, todos los batallones estábamos agrupados por secciones, y empezamos a dirigirnos hacia Stalingrado, la guerra había comenzado. Durante los siguientes meses, parecía que llevábamos el control de la guerra, pero resulto que no, los soviéticos habían quemado todas las ciudades, campos, para que no pudiésemos abastecernos de nada, al principio nos llegaban aviones aliados con reservas, así que no nos preocupaba tanto los soviéticos, avanzaríamos hasta derrotarlos. Pero hay algo que ni yo ni ninguno podía cambiar, el gran frío de Rusia, el invierno estaba llegando, y no estaba a nuestro favor, llevábamos escasa ropa, así que cuando las noches empezaban a ser frías, nos agrupábamos modo pingüinos, o bebíamos para olvidar las penas, y entrar en calor. El ejército, que nos habría la puertas hacia nuevos caminos, quedo inmobilizado, así que nuestra mayor fuerza quedo destruida, el miedo empezó a recorrer nuestro cuerpo, y eso no eran buenas noticias. Nos llegaban órdenes del mismísimo Hitler, para seguir avanzando hacia adelante, pero ya estábamos totalmente desmoralizados,

diciembre había llegado. Muchos de los soldados, intentaron huir, fueron castigados por alta traición, otros en cambio, se suicidaban, las provisiones escaseaban, ya no teníamos municiones, así que nuestra única arma era luchar con lo que encontrábamos en los suelos y cuerpo con cuerpo. Pensé en rendirme, pero la verdad que la única esperanza eras tú, solo quería volver a casa, y si quería conseguirlo tenía que luchar hasta el final, aunque eso me llevaría a la muerte, pero todo soldado es fiel a su patria y prefería morir de hambre, a suicidarme por cobardía. Estuvimos días y días avanzando en soledad cuarenta y cinco hombres y yo, conseguimos entrar en una ciudad en ruinas, no quedaba nada, solo escasos edificios levantados, cadáveres quemados y escombros, decidimos quedarnos en ella, nos pareció buena idea para combatir el frío, bajo un edificio que en la calle. Así que, entramos, resulta que era el mismo edificio en el que me encuentro ahora, y en el que estoy pasando los últimos días de mi posible vida, si se le podría llamar así. Durante los primeros días de la estancia en la ciudad, buscamos reservas, suministros, armamentos, para una posible lucha que surja, pero esperaba que esto cesaría cuanto antes, y los últimos días sean menos horribles que los anteriores. Pero parece que no todo iba a salirme bien, hace escasas mes y algo, nos encontrábamos buscando agua cuando oímos lo que parecía un tanque, en efecto, soviéticos habían llegado a la ciudad, empezaron a dispararnos a quemarropa, intentábamos huir como ratas hacia lugares más escondidos, no queríamos volver a nuestro escondite para no descubrir a los demás, conseguimos un escondite donde aguantamos hasta la noche. A la mañana siguiente, todo parecía calmado, pero solo había comenzado, mi compañero y yo, salimos pero por sorpresa aparecieron dos soldados, nos enfrentamos cuerpo a cuerpo, y con lo que encontramos, pero todo resulto nefasto, mi compañero recibió un golpe en la cabeza, su fin llegó, muerto y aturdido por la situación salí corriendo, pero uno de ellos me disparo en la pierna derecha, sentí como todo el peso del mundo se abalanzaba sobre mí, en esos momentos perdí el conocimiento, pero aún recuerdo el sonido de balazos y como gritaban mi nombre. Horas después, me desperté en nuestro escondite, no sabía cómo, tenía muchas preguntas, pero mi cabeza me daba vueltas, y me dolía la pierna, al incorporarme vi un gran charco de sangre, definitivamente estaba herido. Vi que solo quedaban pocos soldados alrededor mía, uno de ellos, mi fiel Bismark, me explico que al oír los disparos salieron en nuestro socorro, y que acabaron con los soviéticos que nos atacaron. Pero la dura realidad, es que ahora sabían que estábamos en la ciudad, y no descansarían hasta encontrarnos, por lo que nuestros últimos días se estaban acercando. Pero eso ocurrió hace un mes aproximadamente, seguimos incomunicados, los radiomensajes que enviamos no sirven de mucho, las malas noticias no cesan y el caos invade las ciudades, Hitler está a punto de perder esta guerra, y nosotros no regresaremos a casa. Respecto a los demás, solo queda esperar, el frío infernal nos cubre, y de vez en cuando podemos oír como el enemigo se acerca, echo de menos la luz solar, echo de menos todo mi pasado, a ti. No sé si alguna vez te llegara esta carta, pero siempre quedaras en mi recuerdo.

Te quiere, Otto.

SARA GARCÍA

