



Universidad de Jaén
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**GUERRA CIVIL EN ANDALUCÍA:
LA DESBANDÁ.
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
2º DE BACHILLERATO**

Alumno/a: Rivas Fuentes, Antonio Daniel

Tutor/a: Prof. D. Francisco Miguel Anguita Villar
Dpto: Didáctica de las Ciencias Sociales

Junio, 2022

Índice

Resumen y palabras clave.....	3
1. Introducción y objetivos.....	4
2. Fundamentación epistemológica.....	6
2.1. Estado de la cuestión del tema.....	6
2.1.1. Historiografía y estado de la cuestión de la Guerra Civil.....	6
2.1.2. Estudio de caso. La tragedia de la carretera Málaga-Almería: la Desbandá..	7
3.1.2.1. Antecedentes.....	8
3.1.2.2. Desarrollo.....	9
3.1.2.3. Consecuencias.....	11
2.2. Tratamiento didáctico del tema.....	12
2.2.1. La Guerra Civil en las aulas.....	12
2.2.1.1. Libros de texto.....	14
2.2.2. Recursos para la enseñanza-aprendizaje de la Guerra Civil.....	15
2.2.2.1. Recursos patrimoniales.....	15
2.2.2.2. Recursos audiovisuales.....	17
2.2.2.3. Recursos literarios.....	21
3. Proyección didáctica.....	22
3.1. Contextualización.....	22
3.1.1. Contextualización del centro escolar.....	23
3.1.2. Contextualización del aula.....	24
3.2. Justificación.....	24
3.2.1. Justificación curricular.....	24
3.2.2. Justificación social.....	25
3.3. Elementos curriculares básicos.....	26
3.3.1. Objetivos.....	26
3.3.1.1. Objetivos generales de etapa: Bachillerato.....	27
3.3.1.2. Objetivos generales de materia: Historia de España.....	28
3.3.1.3. Objetivos específicos de la unidad didáctica.....	29
3.3.1.4. Concreción curricular de objetivos específicos.....	29
3.3.2. Competencias clave.....	30
3.3.2.1. Competencias clave de la UDI.....	33
3.3.3. Contenidos.....	34
3.3.3.1. Contenidos generales o curriculares.....	35
3.3.3.2. Contenidos específicos o didácticos.....	35
3.3.4. Metodología.....	36
3.3.4.1. Principios metodológicos.....	36
3.3.4.2. Resumen de la propuesta didáctica y cronología.....	37
3.3.4.3. Temporalización: sesiones, actividades y recursos.....	39

3.3.5. Evaluación.....	48
3.3.5.1. Tipología de evaluación y temporalización.....	49
3.3.5.2. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.....	49
3.3.5.3. Instrumentos de evaluación.....	52
3.3.5.4. Mapa de desempeño.....	53
3.4. Elementos curriculares complementarios.....	56
3.4.1. Atención a la diversidad/ANEAE.....	56
3.4.2. Elementos transversales.....	57
3.5. Innovación educativa.....	58
4. Conclusiones.....	58
Referencias bibliográficas.....	60
Legislación.....	63
Anexos.....	64

Resumen

Con este trabajo me propongo desarrollar una unidad didáctica de la asignatura Historia de España para el curso de 2º de Bachillerato, en concreto sobre la Guerra Civil, haciendo hincapié en el desarrollo de la misma en Andalucía con el caso particular de la Desbandá o la Tragedia de la carretera Málaga-Almería. Esta unidad estará desarrollada en torno a una salida didáctica, la cual consistirá en realizar parte del recorrido de la Desbandá. Para la adquisición de los objetivos curriculares por parte del alumnado, se plantean actividades y tareas basadas en el aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: *Historia de España, Guerra Civil, Desbandá, carretera Málaga-Almería, didáctica, aprendizaje cooperativo, bachillerato.*

Abstract

In this paper I intend to develop a didactic unit for the subject History of Spain, for the 2nd year of Baccalaureate, specifically developing the Spanish Civil War, emphasizing its development in Andalusia with the particular case of the Desbandá or the Malaga-Almeria road tragedy. This unit will be developed around an educational output, which will consist of doing part of the Desbandá route. For the acquisition of the curricular objectives by the students, activities and tasks based on cooperative learning are proposed.

Keywords: *History of Spain, Spanish Civil War, Desbandá, Málaga-Almería road, didactic, cooperative learning, baccalaureate.*

1. Introducción y objetivos.

“Aquella noche estuvimos toda la noche andando, pero al llegar por la mañana habían tres barcos que nos tenían todo el camino bombardeando.”¹

Para Shlomo Ben-Ami, Catedrático de Historia de la Universidad de Tel Aviv, el fracaso de la II República² no estuvo condicionado por los problemas sociales y regionales que había heredado más que por las medias políticas, algunas malas y evidentes, y por la reacción a ellas (1986). Quizá la reacción más evidente que podemos encontrar en la Historia es el golpe de Estado del 18 de julio de 1936, que no triunfa en toda España y desencadena en una Guerra Civil³ entre “nacionales” y “republicanos”. Una guerra que se llevó por delante a más de 150.000 víctimas, según las últimas investigaciones (Casanova, 2008).

Es en el contexto de esta guerra en el que sucede la tragedia de la carretera Málaga-Almería, más conocida como la Desbandá, el éxodo de miles de personas que vivían en Málaga durante el asedio y la toma de la misma por las tropas franquistas e italianas en febrero de 1937 y se ven obligadas a huir hacia Almería por el temor a las represalias por parte del bando sublevado. El recuerdo de esta tragedia marcó a todas las familias que se vieron afectadas de manera directa, a la mayoría de la población de Málaga y de sus pueblos y otras provincias andaluzas (Barranquero Texeira, 2012).

Esta unidad didáctica tiene como intención desarrollarse dentro los contenidos curriculares relativos a la Guerra Civil en la asignatura de Historia de España para 2º de Bachillerato, en el Instituto de Educación Secundaria Antigua Sexi, en la localidad granadina de Almuñécar. Esto es así debido a que fue una de las localidades por las que pasó la columna de personas que huían de Málaga.

El diseño de esta unidad parte de la premisa de que el alumnado se interesará más por la Historia si conocen los sucesos que tuvieron lugar en un contexto cercano y conocido, por ello, a través de un suceso concreto me propongo que conozcan y aprendan sobre un suceso más amplio, conocer la Guerra Civil a través de la Desbandá. Para conseguir esto, uno de los puntos clave de esta proyección será la salida didáctica que se realizará a modo de recreación histórica, además del aprendizaje cooperativo en diferentes actividades con las podrán realizar diferentes tareas.

1 Testimonio personal de Antonia García de la Cueva, Málaga, 1926. Recogido por Marta Lozano Motos y María Fernanda Cortés Mora. En L. Prieto y E. Barranquero. *Población y Guerra Civil en Málaga: caída, éxodo y refugio*. (pp. 189).

2 Para este trabajo se usará 'República', 'II República' y 'Segunda República', según recomendaciones de la FundéuRAE (<https://www.fundeu.es/recomendacion/guerra-civil-claves-de-redaccion/>).

3 Para este trabajo se usará 'Guerra Civil' (en mayúscula) y 'guerra civil española' (en minúscula), según recomendaciones de la FundéuRAE (<https://www.fundeu.es/recomendacion/guerra-civil-claves-de-redaccion/>).

Este trabajo está dividido en dos partes interconectadas y fundamentales. Por un lado, la fundamentación epistemológica, es decir, el estado de la cuestión y la historiografía del tema (en este caso, la Guerra Civil y la Desbandá), así como un apartado de descripción del suceso de la Desbandá a modo de contextualización general⁴. Por otro lado, la proyección didáctica, con el desarrollo en detalle de la unidad didáctica, tanto sus elementos legislativos y curriculares como sus elementos prácticos y sociales. Para finalizar, un apartado de conclusiones de la realización de este trabajo, así como apartado de referencias bibliográficas, legislación y anexos.

Por todo ello, el objetivo general que me propongo de cara a la realización de este trabajo es aplicar todo lo aprendido en el Máster, tanto de manera teórica en las asignaturas como de manera práctica durante mi estancia en un centro escolar, con la intención de que resulte en un producto atractivo y factible a la hora de implantarlo y extrapolarlo a cualquier aula de Andalucía, cambiando el suceso concreto (en este caso la Desbandá) por otro que tenga relación con la localización del centro escolar. Los diferentes objetivos específicos que me propongo para conseguir el objetivo general son:

- Conocer la historiografía de la Guerra Civil, comprendiendo cómo afecta al desarrollo del currículo de Historia de España. Conociendo la historiografía podré comprender algunas de las razones por las que se ha desarrollado de una manera concreta el currículo de esta asignatura y de qué manera ha influido a la hora de desarrollarse la didáctica de la Guerra Civil.
- Desarrollar el suceso de la Desbandá, relacionándolo con el propósito de la unidad didáctica. Al ser este suceso concreto el centro de la unidad didáctica a través del cual implicar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Guerra civil, creo indispensable el desarrollo del mismo para poder aterrizar la proyección didáctica en el aula.
- Diseñar una unidad didáctica de manera realista y acorde a la legislación, implantando diferentes innovaciones y aportando otros puntos de vista. Con este último objetivo específico me quiero centrar en el aspecto técnico de la unidad didáctica, sin perder de vista la parte social de la misma, pero trabajando dentro de la legislación y con el currículo desarrollado por el Ministerio de Educación y ampliado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

⁴ No se ha realizado de la misma manera con la Guerra Civil ya que lo considero un suceso más conocido que la Desbandá y la escueta descripción que se pudiera hacer en este trabajo no aportaría nada al mismo.

2. Fundamentación epistemológica.

La fundamentación epistemológica del tema a tratar está integrada por un apartado referente al estado de la cuestión de la Guerra Civil y la Desbandá, y otro apartado referente al tratamiento didáctico que se ha dado de estos temas.

2.1. Estado de la cuestión del tema.

El estado de la cuestión está dividido en dos apartados. Por un lado, la historiografía de la Guerra Civil y el estado de la cuestión de la misma. Por otro, el mismo planteamiento de la Desbandá, así como sus antecedentes, desarrollo del suceso y sus consecuencias.

2.1.1. Historiografía y estado de la cuestión de la Guerra Civil.

La Guerra Civil siempre ha suscitado gran interés y en la actualidad sigue siendo tema de debate, aunque hayan pasado casi 80 años y habiendo generado alrededor de quince mil libros, equiparable a la producción generada por la Segunda Guerra Mundial. Esto lo atañe Paul Preston al hecho de que Franco siguió con una vida tranquila en el poder durante casi 40 años después del fin de la Guerra Civil, lo que para el movimiento antifascista del mundo entero suponía una afrenta. Además de eso, Franco mantuvo abierta la herida de la Guerra Civil, tanto dentro como fuera de España. Prueba de ello fue el intento de golpe de Estado de Tejero en 1982 (Preston, 2008).

Este interés se sigue encontrando también en la Academia, por parte de historiadores e historiadoras. Ciertamente es que muchos archivos referidos a la Guerra Civil se destruyeron, en especial entre 1965 y 1985, entre la época en la que régimen empezaba una etapa más aperturista y se desarrollaba la Transición y el pacto de silencio (Espinosa, 2006). Sin embargo, la investigación sobre el tema es prolija. Según Preston, una de las personas que más contribuyó a la historiografía de la Guerra Civil fue Rutledge Southworth, diseccionando las leyendas construidas por el franquismo, como el bombardeo de Guernika. Su herencia fue recogida por otros historiadores, como Reig Tapia y sus investigaciones sobre muchos aspectos del franquismo y en especial la represión (Preston, 2008). En especial, las consecuencias del conflicto y el exilio, con obras de Dreyfus-Armand, Alted y Domergue, o Schwarzstein, o la vertiente militar y episodios como la Batalla del Ebro y la Defensa de Madrid, con obras de Reverte o Solé y Vilarroya. Además, nuevos planteamientos como la historia local, la historia oral o la perspectiva de género, están cogiendo importancia a la hora de trabajar sobre la Guerra Civil (Blanco Rodríguez, 2007).

En la actualidad, se siguen publicando numerosas producciones sobre la Guerra

Civil, periódicos recogen artículos sobre diferentes episodios, congresos siguen insistiendo en el análisis de aquéllos sucesos y las aportaciones son cada vez más abundantes (Prieto y Barranquero, 2007).

Sin embargo, junto con el esfuerzo y el surgimiento de asociaciones dedicadas a la recuperación de la memoria histórica, han surgido diversas figuras dedicadas a la “revisión” de la historia, que argumenta que toda investigación realizada en los últimos treinta años son el resultado de una conspiración, en la cual están involucrados todos y todas las historiadoras. Conspiración que no es otra que la de imponer una única interpretación motivada por razones políticas de la historia de la Guerra Civil (Preston, 2008). Aún así, como ya he comentado, la producción sobre la Guerra Civil es muy extensa, y aunque algunos hagan más ruido, siempre estará la Historia para rebatirles.

2.1.2. Estudio de caso. La tragedia de la carretera Málaga-Almería: la Desbandá.

Uno de los sucesos más dramático y menos conocido durante la Guerra Civil fue la Desbandá, la huida de miles de personas de Málaga, en su mayoría mujeres, niños y niñas y personas ancianas, por la carretera de Almería hacia el este, por la que fueron bombardeadas y masacradas por la aviación italiana y la flota naval sublevada (Barranquero Texeira, 2012).

La producción de estudios académicos sobre este tema es un poco limitada, casi exclusivamente se encuentra limitada a un grupo de trabajo de la Universidad de Málaga coordinador por Antonio Nadal y la Asociación de Estudios sobre la República, la Guerra Civil y el Franquismo en Málaga “Torrijos”. Uno de los recursos más usado para reunir información sobre este suceso es la Historia Oral, como apuntan Lucía Prieto y Encarnación Borrego: “[La Historia Oral] nunca ha sido aceptada por la historiografía tradicional, sin embargo, la renovación epistemológica y metodológica y el carácter social que confiere al discurso historiográfico es innegable” (2007).

Algunas historias de vida coetáneas quedaron recogidas por protagonistas de la historia como Adolfo Sánchez Vázquez, a partir de sus propias vivencias en el camino, o las del médico Norman Bethune, que intentó dar a conocer fuera del país lo que sucedió en Málaga. Otras tantas de algunos supervivientes se publicaron hace no tanto, como las memorias de Miguel Escalona, un niño evacuado de Torremolinos, o Ángeles Vázquez, niña refugiada en La Caleta de Málaga durante la guerra (Prieto y Barranquero, 2007).

Como trabajos más recientes, señalar aquel realizado por Encarnación Barranquero y Lucía Prieto, profesoras titulares del Departamento de Historia

Contemporánea de la Universidad de Málaga, “Población y Guerra Civil en Málaga: caída, éxodo y refugio”, así como el de Antonio Nadal, “Guerra Civil en Málaga”.

2.1.2.1. Antecedentes.

Ya desde el 18 de julio de 1936, aún no habiendo prosperado allí el golpe de Estado, Málaga vivía una situación muy complicada: escaseaban los alimentos, medicinas y los servicios eran irregulares, los comités intentaban mantener una normalidad que era imposible de alcanzar (Barranquero Texeira, 2012). A su vez, se erigía como uno de los puertos más importantes de la España republicana, por lo que poseía un gran valor estratégico, es por ello que la ciudad estuvo bombardeada por el bando franquista desde el 22 de agosto. Estos ataques, sumados a los refugiados que llegaban de la zona sublevada (pueblos del oeste y del norte) junto a la falta de organización por parte del gobierno en la ciudad y la falta de armamento del ejército, propició que Málaga cayera en manos del bando sublevado en escasos cinco meses (Prieto y Barranquero, 2007).

El 14 de enero de 1937 comienza el avance de las tropas franquistas desde Algeciras y entrando rápidamente en Estepona. En los próximos días, el frente de Granada ocupa Alhama, estrechando el cerco republicano en Málaga. Se configura de esta manera el frente fascista, con los camisas negras italianos al norte, en el frente de Antequera, Loja y Alhama, y las columnas franquistas y de Regulares de Marruecos, comandadas por el general Queipo de Llano, desde el frente de Ronda y Marbella (Nadal, 1988). Málaga queda en el centro de una franja de 30km de ancho controlada por el bando republicano, quedando una única ruta de escapatoria terrestre: la carretera que seguía la costa hasta el puerto de Almería, a unos 200km de Málaga (Stewart y Stewart, 2013).

Los batallones organizados por partidos y sindicatos leales a la República conformaban en Málaga un total de 30.000 hombres pero sin armamento, que esperaron hasta el último momento y nunca llegó (Nadal, 1988). El 5 de febrero aparecen por el oeste cinco buques de guerra del bando franquista, entre los que se encontraban el Cervera, el Canarias y el Baleares, que en los siguientes días seguirían la columna de personas que escapaban de Málaga. El gobernador de la provincia abandona la ciudad a su suerte el día 6 de febrero por la tarde sin comunicárselo a nadie (Stewart y Stewart, 2013). De esta manera, se decidió dejar Málaga el día 7 de febrero por la mañana, trasladando el cuartel general a Nerja. Durante ese mismo día por la noche comienza mucha de la población malagueña y de pueblos de alrededor que habían ido cayendo a andar hacia Almería. El día 8 de febrero por la mañana, las primeras tropas franquistas comienzan a desfilar por las calles de Málaga (Nadal, 1988).

Numerosos historiadores culpan de la caída de Málaga a la desorganización que sufrió la ciudad durante 8 meses, desde que comenzó la Guerra Civil en julio de 1936, así como el abandono por parte del gobierno y del ejército (Nadal, 1988). Sin embargo, no podemos perder de vista que el único culpable fue el golpe de estado franquista contra la democracia.

2.1.2.2. Desarrollo.

A partir del 7 de febrero de 1937, con la toma de la ciudad de Málaga por parte de las tropas franquistas y fascistas italianas, comienza la huida de hasta 40.000 personas hacia Almería en lo que se conoce como la Desbandá o el Guernika andaluz. “El 7 de febrero, antes de que cayera la noche, todas las calles que conectaban con la carretera quedaron taponadas por la avalancha de milicianos y civiles, que ocupaban casi toda la carretera” (Stewart y Stewart, 2013: 191). Durante esos días, numerosas personas fueron bombardeadas por la aviación italiana y por los buques Baleares, Canarias y Cervera. Norman Bethune, médico canadiense de las Brigadas Internacionales que estuvo ayudando en ese recorrido a transportar a las personas más heridas a Almería, cuantificó en unos 3.000 los muertos que quedaron en dicha carretera. Esta cifra no es exacta, ya que resulta imposible saber cuánta gente dejó Málaga, cuánta recorrió los más de 200km que separan Málaga de Almería, ni cuánta se quedó por el camino (Rodrigo, 2008).

El día 8 de febrero por la mañana, mientras caía la ciudad de Málaga, comenzaban los primeros bombardeos sobre la columna de personas que empezaba a llegar a Rincón de la Victoria, bombardeos que fueron continuos durante los tres días siguientes, sincronizados con ataques aéreos (Stewart y Stewart, 2013).

Conforme avanzaba la columna de gente, las tropas italianas les pisaban los pies con la intención de llegar lo antes posible a Almería, mientras que los franquistas pretendían consolidar el terreno conquistado. Torre del Mar fue uno de los lugares donde se intensificaron los bombardeos, pues formaba parte de esta ofensiva. A su paso hacia Nerja, la columna de refugiados de Málaga iba aumentando con la población de la Axarquía, que al ver esa cantidad de gente no esperaron a ver qué podía haber provocado esa procesión (Prieto y Barranquero, 2007).

El tramo de Nerja a Motril está plagado de acantilados y el trazo de la playa es sinuoso, y los barcos se movían con gran facilidad por estas costas. Habiéndose trasladado el Estado Mayor a Motril, se convirtió en la ansiada meta de muchas de las personas que huían por la carretera, por sus recursos médicos, el establecimiento de un frente, etc. Pero se encontraron con la crecida del río Guadalfeo, donde se ahogaron muchas personas intentando cruzarlo y muchas otras dieron media vuelta y volvieron

dirección Málaga (Prieto y Barranquero, 2007).

El 10 de febrero se ordena la evacuación de Motril por la cercanía de las tropas italianas, que esa misma tarde ocuparían la ciudad. La columna de refugiados que había mermado su número debido a la crecida del río, volvió a ver aumentado su tamaño por la población de Motril y los pueblos del interior, que también se encaminaron hacia Almería. Fue en Castell de Ferro donde se estabilizó el frente, que aguantaría hasta principios de 1939 (Prieto y Barranquero, 2007).

La mayoría de familias abandonaron Málaga con lo que pudieron cargar, objetos de valor, algo de ropa, sin saber hasta dónde tendrían que caminar o cuán largo sería el viaje. Algunas llevaban animales de carga o carros, donde pudieron cargar todo lo indispensable. Los animales domésticos y aves de corral rara vez se abandonaban, ya que constituían un importante apoyo a la economía familiar. La inmensa mayoría de personas se fueron andando, los zapatos (quien los tenía) acababan agujereados y tenían que enfudarse los pies en sábanas. Las personas que pudieron llevar provisiones pudieron alimentarse, pero sólo hasta cierto punto, una vez se acabaron los víveres lo único que quedaba eran las huertas por las que iban pasando, sobretodo de cañas de azúcar, y lo que les pudieran dar en los pueblos (Prieto y Barranquero, 2007).

Norman Bethune llegó a Almería el 10 de febrero por la mañana, acompañado de sus compañeros Hazen Sise y Thomas Worsley. A mediodía decidieron partir rumbo a Motril, donde escucharon que se dirigían los refugiados que huían de Málaga. A 15km de Almería, desde lo alto de una colina, pudieron ver la columna de refugiados que llegaban hasta donde les alcanzaba la vista y se dirigían hacia Almería. Antes de llegar a Motril, a 20km, Bethune decidió detener el vehículo y llenarlo de niños y niñas que necesitaban cuidados médicos urgentes. “Todas aquellas personas que llevaban días sufriendo en silencio parecieron revivir y rompieron a llorar, alargaron los brazos hacia Bethune y le suplicaron que les permitiera subir al camión” (Stewart y Stewart, 2013: 193). Durante los dos días siguientes, Bethune, Sise y Worsley se estuvieron turnando haciendo el mismo trayecto de transportar a heridos al hospital de Almería y volver a por más a la carretera. El día 13 de febrero, encaminaron el último viaje dirección a Motril, esperando que hubiera refugiados que necesitaran atención médica, pero a 15km de la ciudad se encontraron una barrera militar que les cortaba el paso, donde un oficial les aseguró que el personal médico se estaba haciendo cargo de aquellas personas que necesitaban asistencia. De esa manera, volvieron a cargar el vehículo con los últimos refugiados que fueron encontrando por el camino y volvieron a Almería (Stewart y Stewart, 2013).

Posteriormente, Norman Bethune escribiría su relato sobre lo que vivió aquellos días en la carretera de Málaga. En 2008, Jesús Majada Neila edita “La huella solidaria”,

una versión completa en español de este relato:

No contentos con haber bombardeado a aquella procesión de campesinos que caminaban sin armas por la larga carretera, la noche del 12 de febrero varios aviones italianos y alemanes del bando franquista atacaron el pequeño puerto de Almería, cuya población se había duplicado en cuestión de días con la llegada de 40.000 personas exhaustas que creían haber encontrado al fin un lugar seguro. [...] Deliberadamente, lanzaron diez bombas sobre el centro de la ciudad donde, a lo largo de la calle principal, los agotados refugiados dormían sobre el cemento, tan apiñados que apenas quedaba hueco entre ellos para que pasara un coche. (pág. 50)

Aquellas personas que pudieron llegar a Almería lo hicieron en poco más de siete días. 200Km de camino andando, casi sin alimento y sin descanso (Prieto y Barranquero, 2007).

2.1.2.3. Consecuencias.

La principal consecuencia directa de la huida de refugiados de Málaga fue el consiguiente bombardeo de Almería, ciudad donde terminó para muchos y muchas el camino de la Desbandá, y que les cogió por sorpresa durmiendo en las calles y las cercanías del puerto (Prieto y Barranquero, 2007).

Además, las autoridades de Almería tuvieron que hacer frente a la llegada de estos refugiados, a lo que se unió el intento del gobernador civil de dar salida a otros puntos de zona republicana, como Castilla-La Mancha, Valencia o Cataluña. Estos refugiados, en su mayoría mujeres, niños y niñas y personas ancianas, no acabaron su camino en Almería, ya que en muchos casos sólo se convirtió en la primera etapa en un camino con sucesos similares al que acababan de sufrir a medida que la República se iba deteriorando. Una vez terminada la guerra, volver a sus localidades de origen suponía la muerte, la cárcel, depuraciones, hambre, etc. En muchos casos, acusados y acusadas de delitos entre los que se encontraba la huida (Barranquero Texeira, 2012).

Entre las consecuencias internacionales que tuvo la toma de Málaga y la Desbandá está la total implicación de Mussolini en la guerra civil española, el cual celebró la toma de la ciudad como victoria italiana. Esto fue así debido al gran número de contingentes italianos que se desplazaron a la península, sin los cuales la caída de la ciudad habría sido más complicada para el bando franquista (Nadal, 1988).

En relación al número total de víctimas, es difícil dar un número exacto. Antonio Nadal, catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Málaga, cuantifica la población que huyó de Málaga en 150.000 personas, atacadas por la marina franquista y la aviación italiana. En relación al número de muertes, las calcula entre 5.000 y 7.000 personas (1988).

2.2. Tratamiento didáctico del tema.

Tradicionalmente, la enseñanza de la Historia ha consistido en exposición de la información y la reproducción de la misma por parte del alumnado en diferentes evaluaciones, o en la obtención de la información a través de los libros de texto, su consecuente memorización y toma de apuntes de explicaciones cerradas (Trepát, 2000). Esto es así debido al patrón que se ha seguido con el profesorado en su etapa educativa, cuando han llegado a la docencia han reproducido el discurso y la metodología de sus profesores y profesoras previas (Trepát, 2000).

En la actualidad, los y las profesionales de la didáctica de las Ciencias Sociales consideran que la enseñanza de las mismas debe contar con un enfoque de la Historia como reconstrucción, con un planteamiento alternativo, y potenciando un análisis de los grandes desequilibrios en el mundo. Es decir, partir no sólo desde un enfoque positivista y crítico de los documentos, sino también desde la interpretación intersubjetiva y libre de dogmas. Realizar un planteamiento alternativo de la Historia, dando protagonismo a la historia social que reivindique el protagonismo de las mujeres y del conjunto de la población en los cambios históricos, y dejando de lado las manifestaciones etno, euro y androcéntricas, que pueden derivar en planteamientos racistas y xenófobos, presentes de manera consciente o inconsciente en las nuevas formas de patriotismo. En relación a las manifestaciones etnocéntricas ya mencionadas, es importante redefinir la ideología del progreso y potenciar un análisis de los grandes desequilibrios en el mundo, señalando sus causas e intentando revertir sus consecuencias. Todo ello puede derivar de una educación para el desarrollo, la paz y la conciencia democrática (Valls y López, 2011).

En este apartado, desarrollaré la didáctica que se sigue en las aulas a la hora de la enseñanza de la Guerra Civil, así como el tratamiento de la misma en los libros de texto. Por último, realizaré un repaso de los diferentes recursos patrimoniales, audiovisuales y literarios que nos pueden servir en el aula para tratar la Guerra Civil, así como el suceso de la Desbandá.

2.2.1. La Guerra Civil en las aulas.

El golpe de Estado y la Guerra Civil dieron paso a 40 años de dictadura, que acabaron con la muerte de Franco, y comenzó la Transición, que no fue más que la evolución de un estado dictatorial a un estado democrático, pero sin pedir responsabilidades por los crímenes cometidos. A partir de 1975, España se caracteriza por la adopción de estructuras democráticas formales, pero con ausencia de una auténtica cultura democrática, al basarse en la nueva Constitución, la cual no establece la demanda de responsabilidades por la dictadura y los crímenes contra la humanidad

que se cometieron. Esto repercutió en la historia que llegaba a las aulas, implicando tratar el tema de una manera superflua y obviando una reflexión que pudiera hacer tambalear los cimientos del proceso de transición democrática y de reconciliación nacional, que propugnaban hacer tábula rasa con la Guerra Civil (Feliu y Hernández, 2013).

En la actualidad, los movimientos por la memoria histórica continúan exigiendo responsabilidades, compensaciones a damnificados y recuperar la memoria de lo que fue la Guerra Civil, no como una lucha entre hermanos en la que todos sufrieron y todos cometieron excesos, sino como un golpe fascista contra el pueblo y el gobierno democrático que desencadenó una guerra de tres años (Feliu y Hernández, 2013). Es por ello que resulta complicado tratar el tema de la Guerra Civil en las aulas: las programaciones de historia son cambiantes según el gobierno del momento, y pueden existir matizaciones según consideren los gobiernos autonómicos (Feliu y Hernández, 2013).

El hecho de que la Guerra Civil sea tan reciente y no haya tenido una conclusión como debería, la convierten en un tema sensible, lo cual hace que su tratamiento en las aulas se dificulte (Anguita Ortega, 2018). Pero es precisamente por ser un tema reciente que tiene consecuencias que nos llegan hasta la actualidad, y ello lo hace necesario de tratar en las aulas para concienciar al alumnado y hacerles reflexionar críticamente, de manera que se pueda acabar con la idea de una historia única (Fernández Muñoz, 2017) o la idea de la falsa equidistancia entre bandos.

Sin embargo, debido a que es un tema sensible, puede afectar a los y las docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, su opinión, subjetividad o posicionamiento. Otro aspecto que no ayuda en su tratamiento en las aulas es el relacionado con el currículo y el tiempo efectivo que se le puede dedicar, siendo este demasiado escaso (García Domingo, 2020). En el siguiente apartado hablaré sobre la Guerra Civil en los libros de texto y cómo su presencia es muchísimo mayor respecto a la presencia que ocupa en el currículo oficial.

El tratamiento de la Desbandá en las aulas no va más allá de charlas o coloquios realizados por asociaciones memorialistas (Vigueras, 2019), los cuales difícilmente pueden crear algún impacto en el alumnado a largo plazo. En 2018, la Junta de Andalucía expuso la necesidad de llevar sucesos como la Desbandá a las aulas, con un carácter didáctico (*Junta apunta necesidad de llevar a aulas episodios históricos como "Desbandá"*, 2018), pero en el momento en el que se escribe este trabajo, ninguna propuesta oficial se ha llevado a cabo.

2.2.1.1. Libros de texto.

Antes de entrar a valorar el tratamiento de la Guerra Civil en los libros de texto, veo conveniente señalar el tratamiento que tiene en el currículo oficial. Y es que la misma comparte bloque con la II República, lo que ofrece una sensación de que la Guerra Civil no ocupa un lugar demasiado importante en la Historia de España si lo comparamos con otros períodos como pueden ser la Transición Democrática o la Restauración Borbónica, ambos con bloques independientes. Pero en los libros de texto encontramos que la Guerra Civil ocupa el mismo número de páginas que la II República o los períodos históricos mencionados (Anguita Ortega, 2018).

En el trabajo realizado por Santiago Jaén en 2020 sobre el tratamiento de la Guerra Civil en los libros de texto de Educación Secundaria y Bachillerato, se puede constatar que en las cuatro editoriales con más presencia en la comunidad autónoma (Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives) podemos encontrar abordados todos los contenidos: causas de la guerra, fracaso parcial del golpe de Estado, la internacionalización del conflicto, fases de la guerra, evolución política y social en las zonas controladas por ambos bandos, y consecuencias de la guerra, aunque el tratamiento difiere de una a otra (2020).

La editorial Anaya desarrolla un apartado dedicado a la sociedad y cultura en la Guerra Civil comparando la situación de ambas zonas. La editorial Santillana hace lo propio dedicando unas breves biografías a diversos personajes importantes durante el conflicto, así como dotando de más profundidad al apartado de las causas de la guerra, al igual que la editorial Vicens Vives. Dicha editorial dedica un apartado a la comparación entre la España republicana y la España sublevada en el terreno social, político y económico, se queda un poco corta sin embargo en el apartado de las causas, dedicándole tan sólo una breve reseña (Jaén Milla, 2020).

Por lo general, los libros de texto de 4º de ESO y 2º de Bachillerato no ofrecen unas propuestas de actividades que generen una reflexión o espíritu crítico que se espera de este tema (Jaén Milla, 2020). Algo que coincide con los estándares de aprendizaje que se desarrollan en el currículo de Bachillerato de Andalucía con actividades como “Sintetiza en un esquema” o “Especifica los antecedentes” (Anguita Ortega, 2018). Sin embargo, Vicens Vives y Santillana ofrecen propuestas encaminadas al desarrollo de un espíritu crítico por parte del alumnado, con actividades que les interpelan sobre las consecuencias de la Guerra Civil o que transportan el tema a la actualidad con la inclusión de fotografías de fosas comunes, textos extraídos de la Ley de Memoria Histórica o la paralización de la misma durante los gobiernos del Partido Popular, ofreciendo al alumnado la posibilidad de que dé su opinión sobre la importancia de dicha ley (Jaén Milla, 2020)

Pese a todo, las aportaciones historiográficas más innovadoras en el campo de la Guerra Civil no han logrado penetrar en los libros de texto, más que por la inexistente censura por la autocensura de los y las autoras de manuales de texto y de las editoriales (Valls Montés, 2007). Sin embargo, los libros de texto contienen diversas fuentes primarias que pueden ser útiles en el aula, de esta manera, junto con el trabajo de recopilación de material que haga el o la propia docente, se puede crear un buen fondo de archivo para el alumnado (Murphy, 2011), además de su utilidad de cara a tener una guía con la que trabajar en el aula.

2.2.2. Recursos para la enseñanza-aprendizaje de la Guerra Civil.

A continuación expongo una serie de recursos didácticos para usar en las aulas respecto a la Guerra Civil y el suceso de la Desbandá, divididos en recursos patrimoniales (paisajes de guerra, espacios de represión y patrimonio monumental), recursos audiovisuales (fuentes primarias audiovisuales, documentales, cine, fotografías, y cartografía y foto aérea) y recursos literarios (prensa, literatura y cómics).

2.2.2.1. Recursos patrimoniales.

Paisajes de guerra

Para poder comprender en su totalidad unos hechos históricos dados se debe realizar una vivencia y observación directa de sus escenarios. Todavía en la actualidad podemos encontrar diversas fortificaciones e infraestructuras relacionados con la Guerra Civil, evidencias del conflicto que ayudan al análisis e interpretación del mismo (Feliu y Hernández, 2013).

Los campos de batalla pueden ser un recurso didáctico muy útil para hacer llegar al alumnado el significado de la guerra, por la evocación y emoción que pueden despertar. En algunos casos se podrán encontrar evidencias físicas (como trincheras y búnkeres), mientras que en otros casos serán simplemente espacios con una gran carga simbólica, puesto que aunque en esos lugares sucedieron hechos históricos importantes, no dejaron trazas o restos (como sucede en la carretera Málaga-Almería y la Desbandá). Nos podemos acercar a estos lugares a través de bibliografía y fuentes primarias como testigos (Feliu y Hernández, 2013). Estos recursos ofrecen la posibilidad de acercar al alumnado a la Historia, haciéndola más atractiva y didáctica realizando visitas de campo a escenarios de la guerra, generando empatía gracias a la capacidad de conmover que tienen estos lugares hacia las personas que sufrieron la guerra, y a la vez “favoreciendo su compromiso con la construcción de una cultura de paz y de resolución de conflictos, y una ciudadanía comprometida con los principios democráticos” (Jaén Milla, 2015).

Por acotar un poco el tema, en relación a la Guerra Civil en la provincia de Granada podemos encontrar diversas trincheras del frente en Víznar y Alfacar, mientras que en el caso de la Desbandá, desde Málaga hasta Almería podemos encontrar diversos Lugares de Memoria Histórica, como los túneles de la Cala del Moral, Málaga, la desembocadura del río Guadalfeo en Salobreña, Granada, o las trincheras del frente en Carchuna, así como toda la carretera N-340, por la que la Asociación Sociocultural y Club Senderista la Desbandá realiza todos los años, desde el 2017, este mismo recorrido saliendo de Málaga el 3 de febrero, andando hasta Almería, por etapas, durante 10 días. En cierto sentido se puede considerar una recreación histórica el hecho de realizar una etapa como una salida didáctica. A través de recreaciones históricas se pueden desarrollar verdaderos talleres monográficos cuyo proceso de investigación comience o culmine con la recreación del proceso, permitiendo al alumnado desarrollar la empatía y una mejor comprensión del pasado histórico (Hernández, 2002).

Espacios de represión

Por espacios de represión se entienden los campos de concentración, campos de prisioneros, penales y cárceles, la práctica totalidad relacionada con el bando franquista. La mayor parte de los campos de concentración han desaparecido y son escasos los vestigios que se conservan, no sucede así con las cárceles, aunque a menudo se aprovecharon los espacios carcelarios existentes y se improvisaron centros de detención en almacenes, conventos, fábricas, etc., por lo que a veces son difíciles de reconocer, a diferencia de las cárceles de los años veinte y treinta, que siguen en funcionamiento (Feliu y Hernández, 2013).

En la ciudad de Granada se ubicó la antigua prisión provincial de Granada, cuya puerta es actualmente Lugar de la Memoria Histórica, así como diversos campos de concentración y de prisioneros repartidos por toda la provincia, de los cuales no quedan vestigios, pero sí registros y testimonios orales que confirman su existencia: las plazas de toros de Baza y Granada, la azucarera San Torcuato en Guadix, la azucarera el Ingenio en Motril o la azucarera de la Encarnación en Almuñécar, son sólo algunos de los espacios que sirvieron como campos de concentración y trabajo durante la Guerra Civil y justo después de la misma.

También hay registros de fosas comunes a lo largo de toda la carretera Málaga-Almería producto de la Desbandá, pero ninguna de ellas intervenida hasta ahora, debido en parte a que la gran mayoría se desconoce su ubicación exacta, se ha construido y se encuentra inaccesible o directamente no se encuentran catalogadas oficialmente por el gobierno y sólo se tienen testimonios orales de las mismas.

Patrimonio monumental

En patrimonio monumental se podrían catalogar toda aquella arquitectura monumental o los monumentos con la intención de perpetuar la memoria de personas o valores. De la Guerra Civil no tenemos monumentos más allá de los edificados durante el franquismo (como sería el caso del Valle de los Caídos), debido a que en España el fascismo ganó la guerra y la transición después del franquismo estableció una amnistía para los crímenes y perpetuadores del franquismo. Debido a esto sí que podemos encontrar todavía diversos monumentos en recuerdo a las víctimas del bando sublevado, como cruces cerca de alguna iglesia, aunque muchos de estos hitos han sido retirados por la aplicación de la Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura, más conocida como Ley de Memoria Histórica (Feliu y Hernández, 2013).

En relación a los cementerios, la gran mayoría (por no decir todos), tienen alguna fosa común a su alrededor, producto de los fusilamientos que se llevaron a cabo en las tapias; algunas están intervenidas, otras todavía se encuentran sin excavar. En los cementerios de Málaga y Granada encontramos diferentes monumentos en recuerdo a las víctimas. A lo largo de toda la carretera de Málaga a Almería también podemos encontrar diferentes monumentos en recuerdo a las víctimas de la Desbandá o héroes de la misma, como la plaza Norman Bethune en Torre del Mar, Málaga, o los refugios antiaéreos de Almería.

2.2.2.2. Recursos audiovisuales.

Fuentes primarias audiovisuales

Para la Historia del siglo XX se dispone de fuentes primarias audiovisuales, es decir, documentos coetáneos al momento histórico al que hacen referencia. Estos documentos presentan un aspecto de la realidad de ese momento, en algunas ocasiones mostrando la visión del autor o autora, o incluso con una clara finalidad propagandística o con una marcada ideología. El uso de un discurso político o un informativo puede mostrar una parte de la realidad de la época, pero nunca pueden mostrar toda la información y puntos de vista (Trepát y Rivero, 2010). Primero hay que considerar los noticiarios, ya que son piezas cortas y propagandísticas, interesantes para usar en el aula porque el mensaje es conciso y la carga propagandística fácilmente detectable por el alumnado ofrece muchas posibilidades de interpretación didáctica (Feliu y Hernández, 2013). La dificultad de usar estos recursos está en hacerle entender al alumnado que lo que se ve no es más que una visión de esa realidad y no es una verdad inamovible, muchas veces con una intencionalidad (Trepát y Rivero, 2010).

En YouTube podemos encontrar imágenes de archivo de la Guerra Civil del noticiario británico de la época British Movietone y del Istituto Luce italiano, uno de los primeros archivos cinematográficos del mundo y órgano de propaganda durante el fascismo. La Filmoteca Nacional edita la colección de documentales “La Guerra filmada”, con imágenes de la época.

Documentales

El uso de documentales en el aula para la enseñanza de la Historia debe ser limitado, ya que el alumnado puede no tolerar vídeos de larga duración (cosa que en sus hogares no sucede); los visionados de documentales no deben ser tampoco gratuitos, el alumnado debe observar o analizar determinados aspectos en función de un trabajo concreto (Hernández, 2002).

Gracias al documental 'La Desbandá de Málaga en 1937' podremos escuchar diferentes testimonios de los hechos, a modo de fuente primaria. Al tratarse de un archivo audiovisual, la información no sólo llegará por el canal auditivo, sino también a través del canal visual, lo que ayudará a retener la información para volver a ella más adelante (Trepát y Rivero, 2010).

En referencia a la Guerra Civil podemos encontrar numerosos documentales para su uso en aulas, pero una obra que destacan Feliu y Hernández por su carácter aséptico es la colección ya mencionada de 37 documentales editados por la Filmoteca Nacional, “La Guerra filmada”, en especial “Defensa de Madrid” y “El gran desfile de la victoria en Madrid”, por la posibilidad de contrastar (2012). En lo que respecta a la Desbandá, la oferta es más limitada, pero igual de interesante: “Febrero 1937: memoria de una huida” (2009), “Una sombra en el paraíso” (2009) o “Pantalones en la luna” (2013), son las tres propuestas de documental para usar en las aulas, además del reportaje realizado por Canal Sur Televisión “La Desbandá de Málaga en 1937” (2005).

Cine

A la hora de usar películas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia, es importante seleccionar aquellas que tengan un ritmo y temática atractivas para el alumnado, pero también es importante que sean susceptibles de estudio y que la temática pueda conectarse con el currículo o sea de interés educativo (Ambrós y Breu, 2007). En relación a la Guerra Civil, producciones como “Tierra y Libertad” (1995), “La lengua de las mariposas” (1999) o “Las 13 rosas” (2007), pueden ser de utilidad en las aulas, por la cuestión ya mencionada, el interés que puede suscitar en el alumnado y la manera en que tratan la temática (Feliu y Hernández, 2013).

Sin embargo, no hay que olvidar que toda película está contextualizada en un

determinado espacio y tiempo, presenta a una determinada sociedad, es una reflexión sobre el presente o pasado que se produce y emite en un momento determinado. Es por ello que no son obras exentas de subjetividad, ya que dan el punto de vista que una sociedad tiene sobre sí misma, sobre otras sociedades o sobre otros tiempos en un momento histórico determinado. Por todo lo expuesto, su valor como fuente siempre será relativo, ya que tiene una carga de interpretación muy importante, aunque no por ello carece de interés educativo (Hernández, 2002). Producciones como “La Vaquilla” (1985) o “¡Ay, Carmela!” (1990), realizadas durante la Transición española, adolecen de la cultura equidistante entre bandos y la doctrina oficial: todos sufrieron en un enfrentamiento fratricida. Otras producciones, pese a contar con recursos, presentaron una interpretación tópica, como es el caso de “Libertarias” (1996) en relación a la incorporación de las mujeres a la revolución (Feliu y Hernández, 2013).

Fotografías

En muchas ocasiones, la escritura no tiene capacidad propia para describir un determinado elemento o suceso histórico, de ahí que la comunicación y el lenguaje iconográfico tengan un papel importante en la enseñanza-aprendizaje de la Historia (Hernández, 2002). A principios del siglo XX y con la Primera Guerra Mundial se democratizó la fotografía, ya que cualquier periodista o soldado podía llevar una Kodak Pocket en el bolsillo. Al iniciarse la Guerra Civil, la fotografía de guerra estaba plenamente consolidada, y la popularidad a nivel internacional que suscitó el conflicto (ya que se intuía como el preludio de una confrontación a gran escala en Europa) se tradujo en numerosos periodistas y reporteros gráficos de diferentes nacionalidades viajasen a España, dejando imágenes sobre la guerra y su entorno nunca antes vistas. No sólo fotografías del conflicto se conservan, también imágenes en álbumes familiares. Estos documentos ofrecen muchas posibilidades desde el punto de vista didáctico (Feliu y Hernández, 2013).

A través de las fuentes fotográficas podemos elaborar observaciones significativas con relación al contexto histórico de la Guerra Civil. Al apoyar la explicación con diferentes fotografías, se fomenta en el alumnado la observación directa y la descripción de lo que se observa. También se pueden usar para verificar hechos o comparar situaciones que veremos y oiremos de testigos directos de los hechos (Trepát y Rivero, 2010). El uso de fotografías pueden ser útiles en ejercicios dirigidos a mostrar y contrastar el cambio y la continuidad, en estudios sobre la historia local o ejercicios sobre cronologías (Murphy, 2011).

Encontrar imágenes de la Guerra Civil en Internet de fotógrafos famosos de la época como Capa, Taro, Centelles y Brangulí no supone en la actualidad mayor esfuerzo, así como diferentes fuentes con información fotográfica de carácter temático

o monográfico al entorno del conflicto (Feliu y Hernández, 2013).

Cartografía y foto aérea

Los mapas históricos son uno de los recursos más usados a la hora de enseñar Historia, ya que facilita la forma de enfocar la combinación de actividades y diapositivas. “Ubicar los hechos en el espacio contribuye a dotar de significación los procesos históricos” (Trepát y Rivero, 2010: 45). Hernández incluso sostiene que no se pueden comunicar realidades temporales anteriores sin el uso de la cartografía, siendo la cartografía histórica un sublenguaje fundamental en el desarrollo de la disciplina (2002).

Uno de los principales problemas a la hora de usar mapas y planos históricos en las aulas es el desconocimiento geográfico previo por parte del alumnado y la dificultad para interpretar fronteras y situaciones que no existen en el presente. Una solución a este problema puede ser presentar una secuencia de un plano histórico para pasar a compararlo con el plano real en la actualidad; según el profesorado que ha probado esta técnica ha notado mejoras a la hora de la rapidez de comprensión (Trepát y Rivero, 2010). Además, el profesorado señala la lentitud del proceso: “Comprender y retener los procesos históricos de manera significativa lleva su tiempo [...] esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de cambiar la óptica a través de la cual se diseñan las programaciones de Historia en el sistema de aprendizaje español” (Trepát y Rivero, 2010: 45-46). Otra de las actividades que se recomiendan de cara a facilitar la comprensión de mapas históricos es la confección de planos o mapas sencillos de un entorno conocido, poniendo de relieve diferentes problemáticas que permitirán al alumnado una mayor comprensión en la lectura de todo tipo de mapas y planos (Hernández, 2002).

De cara al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Guerra Civil, los mapas históricos pueden resultar muy útil para explicar la evolución del conflicto, los movimientos de los frentes o la explicación geoestratégica. Si además estos mapas se acompañan del friso cronológico facilitan la comprensión en el alumnado (Trepát y Rivero, 2010). La incorporación a una presentación de un mapa histórico de manera dinámica, junto con la línea temporal de cara a explicar las diferentes fases históricas de la guerra, puede mejorar notablemente la comprensión por parte del alumnado y facilitar la labor de explicación del o la docente (Trepát y Rivero, 2010).

La fotografía aérea, el fotoplano y foto satélite pueden ser documentos muy valiosos para la didáctica de Historia, ya que ofrecen una imagen real del territorio en un momento concreto. Es recomendable usar este recurso junto con planos y mapas y históricos, para ponerlos en contraste (Hernández, 2002). El Archivo Histórico del

Ejército del Aire o el Archivo General Militar de Ávila poseen un gran fondo referido a la Guerra Civil, abarcando toda la contienda entre 1936 y 1939.

2.2.2.3. Recursos literarios.

Prensa

Habituarse al alumnado a leer prensa, especialmente periódicos, ya sea en formato físico o digital (a través, por ejemplo, de los perfiles en redes sociales de los propios periódicos), debe ser fundamental, ya que de esta manera pueden consultar la fuente de información de manera reflexiva y crítica (Hernández, 2002).

De cara al uso de prensa para la enseñanza de la Historia, se pueden usar diarios actuales donde se traten temas relacionados con el pasado, o consultar diarios coetáneos a la época que se está enseñando en el aula, siempre que dichos diarios se puedan recuperar. Además, los periódicos antiguos pueden ser una buena fuente de fotografías y mapas de una zona concreta (Murphy, 2011). La prensa constituye una fuente interesante para seguir el desarrollo de la Guerra Civil, seleccionando dicho tema y comparándolo entre diferentes diarios, con los puntos de vista de ambos bandos, o destacando la labor propagandista que tuvieron. “Comparar los puntos de vista de diferentes periódicos franquistas y republicanos acerca de una determinada situación puede resultar un hecho interesante a partir de la lectura de crónicas y noticias” (Feliu y Hernández, 2013: 111).

Para el estudio de la Guerra Civil, la búsqueda y uso de periódicos coetáneos puede ser de gran utilidad de cara a contextualizar las explicaciones y comparar las publicaciones de ambos bandos, si bien su recuperación no siempre es sencilla. Diarios como ABC Sevilla, bajo control del bando franquista, y ABC Madrid, al servicio del bando republicano, ofrecen en Internet de manera libre la consulta de su hemeroteca. De la misma manera, la Biblioteca Nacional de España cuenta con una extensa hemeroteca que permite su consulta online (Feliu y Hernández, 2013).

Literatura

La literatura sobre la Guerra Civil es extensa: narrativa, novela, teatro, poesía, etc. Es por ello que realizar una aproximación de síntesis a la literatura de este período es una tarea complicada, aunque se puede plantear desde diferentes perspectivas. Una de ellas es la lectura por parte del alumnado de alguna novela significativa sobre el conflicto, con el valor añadido que conlleva como fuente de información secundaria. Sin embargo, hay que ser prudentes y dar pautas de lectura, seleccionando cuidadosamente el título a trabajar, conocer bien la obra y estar seguros que el alumnado es capaz de contextualizarla con sus conocimientos (Feliu y Hernández,

2013).

Algunos ejemplos de novelas para trabajar en las aulas pueden ser la obra de Romón J. Sender “Réquiem por un campesino español”, “Por quién doblan las campanas” de Ernest Hemingway, “El laberinto mágico” de Max Aub o el relato de George Orwell “Homenaje a Cataluña”. Por su calidad, también son relevantes las obras en el terreno de la poesía de Rafael Alberti, Miguel Hernández o Màrius Torres. También se puede incluir la obra de Federico García Lorca, aunque fue asesinado a los pocos días del comienzo de la Guerra Civil (Feliu y Hernández, 2013).

En cuanto al suceso de la Desbandá, destacar el relato en primera persona de Norman Bethune “El crimen de la carretera Málaga-Almería” o la poesía de Paco Doblas en “El Guernica andaluz”.

Cómics

Si bien existen cómics y tiras cómicas integradas en algunas revistas por parte de ambos bandos durante la Guerra Civil (Flechas, Pelayos, el Miliciano Remigio o El Be Negro), obtener los originales para realizar un análisis en el aula puede ser complicado. Sin embargo, una posibilidad para el uso del cómic en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Guerra Civil es a través de los realizados como novelas gráficas a principios del siglo XXI. Obras como “No Pasarán” de Vittorio Giardino, durante el final de la guerra y la batalla del Ebro, o “El paseo de los canadienses” de Carlos Guijarro, novela gráfica sobre la tragedia de la carretera Málaga-Almería (Feliu y Hernández, 2013).

3. Proyección didáctica.

La proyección didáctica está constituida por la contextualización del centro y del alumnado, la justificación curricular y social, los elementos curriculares básicos (objetivos, competencias clave, contenidos, metodología y evaluación), los elementos curriculares complementarios (atención a la diversidad y elementos transversales) y un apartado sobre la innovación educativa.

3.1. Contextualización.

La contextualización supone ubicar esta unidad didáctica en el lugar donde se va a desarrollar, es decir, en el centro escolar y en el aula donde se va a llevar a cabo, teniendo en cuenta todas las circunstancias que puedan afectar a su desarrollo. Hablamos del conjunto de variables y los elementos que influyen en el diseño e implantación de la programación didáctica (García, 2016).

3.1.1. Contextualización del centro escolar⁵.

El Instituto de Educación Secundaria Antigua Sexi se encuentra el paraje conocido como Lo Colorao, en la localidad de Almuñécar, en la costa granadina, denominada Costa Tropical por su microclima subtropical. Denominada Sexi Firmum Iulium por Julio César en el 40 a.C., fue fundada por los fenicios con el nombre de SKS, de ahí el nombre del centro.

El centro cuenta con tres módulos independientes, conectados entre sí por escaleras, debido a que está situado en una colina a las afueras del municipio. Tanto la ubicación como la estructura del mismo es el mayor inconveniente que tiene. A pesar de ello, es el centro con más antigüedad de la localidad, albergando a unos 700 alumnos y alumnas, repartidas en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato (en las modalidades de Ciencias y Humanidades y Ciencias Sociales), Educación Secundaria de Adultos, Bachillerato de Adultos (en modalidad de Ciencias y Ciencias Sociales), Ciclo Formativo de Grado Medio de Gestión Administrativa, y los Ciclos Formativos de Grado Superior de Gestión de Alojamientos Turísticos y de Administración y Finanzas.

La jornada escolar transcurre entre la 8:00 y las 14:30 horas, en módulos horarios de sesenta minutos que transcurren de forma continua hasta las 11:00, hora en la hay establecida una franja de treinta minutos que sirve de recreo. A partir de las 11:30 continúa el horario lectivo.

Según el INE (Instituto Nacional de Estadística), a fecha de enero de 2021, el municipio tiene una población de 25.890 personas, de las cuales 13.121 son mujeres y 12.769 son hombres, que se reparten en los tres núcleos de población: Almuñécar, La Herradura y Torrecuevas. El porcentaje de población menor de 20 años es del 18,5%, y la escolarizada se encuentra, además de en el I.E.S. Antigua Sexi, en el I.E.S. Al-Andalus y el I.E.S. Puerta del Mar, en el núcleo de Almuñécar, mientras que el I.E.S. Villanueva del Mar se encuentra en La Herradura.

Actualmente, la economía del municipio se basa en la agricultura y el turismo estacional, por lo que las familias del alumnado del centro en su gran mayoría se dedica a estos sectores, en menor medida a profesiones técnicas, por lo que el nivel socioeconómico que podemos encontrar es medio, con un claro predominio de familias bien estructuradas, aunque no son raros los casos en que el alumnado refleja un ambiente familiar enrarecido.

⁵ La contextualización del centro se puede encontrar en el Proyecto Educativo del mismo: http://www.antiguasexi.es/wordpress/proyecto-educativo-2020_2021/.

3.1.2. Contextualización del aula.

El grupo hacia el que está enfocada esta unidad didáctica es 2º de Bachillerato B, de la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales, el cual está compuesto por 20 alumnas y alumnos, 12 alumnas y 8 alumnos, ninguno de ellos repetidores. Si bien en general es un grupo con una actitud positiva y proactiva, hay algunos y algunas estudiantes con ciertas circunstancias que dificultan su aprendizaje.

Hay una alumna con pensamientos intrusivos que está en tratamiento psiquiátrico y tiene sesiones con la orientadora del centro, a la que se le tiene que prestar especial atención. Otra alumna con baja autoestima y muy introvertida, a la cual se le intenta animar y resaltar sus fortalezas. Hay dos alumnos que se distraen constantemente y no son capaces de realizar trabajo autónomo. Por último, un alumno tiene problemas con la autoridad, por lo que aunque tiene buena relación con sus compañeros y compañeras, tiene un carácter más complicado de cara al profesorado. Una de las razones por las que he decidido que esta unidad didáctica se realice en grupos es para intentar aplacar estas circunstancias.

De esta manera, las dos primeras alumnas descritas están en el mismo grupo, con una alumna amiga de ambas en las que se pueden apoyar y otro alumno muy predispuesto a llevar a cabo las tareas grupales, por lo que una proporciona el apoyo emocional y el otro el apoyo a la hora de realizar las tareas. Los dos alumnos con problemas de concentración están en dos grupos diferentes, pero con las mismas dinámicas: una persona de las más aventajadas de clase, otra persona con dotes de liderazgo y otra persona con capacidad de organización del trabajo. Así nos aseguramos que estos dos alumnos reciban los estímulos necesarios para poder trabajar, tanto de manera grupal como individual. En cuanto al alumno con problemas con la autoridad, se ha optado por intentar establecer lazos de confianza, manteniendo cierto nivel de autoridad y dándole a entender que es desde el respeto mutuo.

3.2. Justificación.

La justificación de la unidad didáctica pasa por justificar la importancia de la misma dentro del propio currículo escolar, así como su importancia de cara a la sociedad.

3.2.1. Justificación curricular.

El hecho de realizar una unidad didáctica sobre la Guerra Civil haciendo hincapié en Andalucía con sucesos como la Desbandá viene avalado, en primer lugar, por la ley autonómica andaluza (Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía) la cual dicta, en su artículo 40, que el currículo “deberá contemplar la

presencia de contenidos y actividades relacionadas con el medio natural, la Historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía”.

La Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, expone, entre otras razones, la importancia de dar mayor carga a la Historia Contemporánea de España, de cara a que los hechos más recientes ayuden a que el alumnado esté más y mejor informado sobre la sociedad actual, reforzando su espíritu crítico, capacidad de análisis e interpretación de elementos complejos. En el caso de Andalucía se destaca la especial atención de la que tendrá que ser objeto acudiendo al criterio de especificidad y singularidad, atendiendo a los procesos y la contextualización de los acontecimientos históricos que han ayudado a la construcción de los elementos específicos que van definiendo los momentos actuales, ayudando a tener una perspectiva histórica de nuestra sociedad.

En el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, en el propio currículo de la materia de Historia de España, se destacan los nuevos saberes básicos que deberá desarrollar la asignatura. Dentro del saber básico de *Sociedades en el tiempo* encontramos el ítem *El golpe de Estado de 1936, la Guerra Civil y el Franquismo: aproximación a la historiografía sobre el conflicto y al marco conceptual de los sistemas totalitarios y autoritarios*, y en el saber básico *Retos del mundo actual*, el ítem *Memoria democrática: reconocimiento de las acciones y movimientos en favor de la libertad en la Historia contemporánea de España, conciencia de los hechos traumáticos y dolorosos del pasado y del deber de no repetirlos. Reconocimiento, reparación y dignificación de las víctimas de la violencia y del terrorismo en España. Las políticas de memoria en España. Los lugares de memoria*.

En relación al antiguo Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de ESO y Bachillerato, dentro del Bloque 10 de la materia de Historia de España, *La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de Crisis Internacional (1931-1939)*, encontramos los contenidos referentes a la Guerra Civil: la sublevación y el desarrollo de la guerra; la dimensión internacional del conflicto; la evolución de las dos zonas; las consecuencias de la guerra. Mientras que es la Orden de 15 de enero de 2021 la encargada de ampliar dichos contenidos a la casuística de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en lo referente a la Guerra Civil en Andalucía, la conflictividad en la región y el movimiento autonomista andaluz.

3.2.2. Justificación social.

Como se recoge en el artículo 45 del Anteproyecto de la Ley de Memoria Democrática, el sistema educativo español deberá incluir el conocimiento de la Historia y memoria democrática española, así como la lucha por los valores y libertades democráticas, realizando una actualización de los contenidos curriculares. Con esta unidad didáctica pretendo adelantarme a lo que esta futura ley propone.

Es necesario conocer la historia reciente de Andalucía, más aún si cabe la Guerra Civil, y no sólo porque lo avale el currículo oficial, sino para que el alumnado entienda que la sociedad en la que vivimos es producto de lo que pasó antes y que comprendan que los discursos que podemos ver y oír a todas horas en medios de comunicación y en entornos cercanos no son inofensivos y se nutren de ese pasado. Junto a esto, el drama de contabilizar más de 100.000 desaparecidos y desaparecidas durante la Guerra Civil y el franquismo hace más que necesario que los y las jóvenes conozcan su pasado reciente.

El hecho de situarnos en el municipio de Almuñécar, uno de los escenarios de la Desbandá, puede ser de utilidad a la hora de que el alumnado se implique en su proceso de aprendizaje, al saber que la Guerra Civil y sucesos como el ya mencionado no les toca de lejos, ni en el tiempo ni en el espacio. Hacerles partícipes de su historia puede despertar en ellos y ellas el sentimiento de ciudadanía crítica con su presente, creando ciudadanos y ciudadanas comprometidos con los principios democráticos.

3.3. Elementos curriculares básicos.

Toda unidad didáctica se compone de los siguientes elementos curriculares básicos: objetivos (qué es lo que se espera conseguir al final de dicha unidad), competencias clave (las capacidades imprescindibles para que el alumnado pueda progresar), contenidos (qué conocimiento va a aprender el alumnado), metodología (de qué manera va a adquirir dicho conocimiento) y evaluación (cómo se va a medir la consecución de los objetivos).

3.3.1. Objetivos.

Según el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas de Bachillerato, los objetivos son los logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa, cuya consecución estará vinculada a la adquisición de las competencias clave. El Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, complementa dicha definición aludiendo a la relación de la consecución de los objetivos como el resultado de las experiencias de

enseñanza-aprendizaje, planificadas para dicho fin. Los objetivos representan la intencionalidad de la enseñanza, siendo la primera fase para desarrollar capacidades y adquirir competencias (García, 2016).

Podemos encontrar diferentes tipos de objetivos generales: según a la etapa educativa que aplique (en este caso, Bachillerato) y que vendrán detallados en el Real Decreto 243/2022, pudiendo ampliarse en el Decreto 110/2016 para la casuística de la Comunidad Autónoma de Andalucía. También podemos encontrar objetivos generales de área o materia (en este caso, Historia de España) y que vendrán detallados por la Comunidad Autónoma de Andalucía en la Orden de 15 de enero de 2021. Por último, los objetivos específicos serán los que se desarrollarán en nuestra unidad didáctica.

Existen objetivos conceptuales o los relacionados con hechos, datos o conceptos que necesitan memorizarse; procedimentales, los cuales tienen que ver con llevar a la práctica lo aprendido de manera teórica; y actitudinales, relacionados con la forma de comportarse y saber estar (Pérez, 2016).

3.3.1.1. Objetivos generales de etapa: Bachillerato.

Según el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, los objetivos generales que he considerado oportunos relacionar con mi unidad didáctica son los siguientes:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

En relación a la especificidad de Andalucía, recogido en el Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía (no afectado por la modificación del decreto 183/2020, de 10 de noviembre), he creído conveniente seleccionar el siguiente objetivo:

- b) Profundizar en el conocimiento y el aprecio de los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.

3.3.1.2. Objetivos generales de materia: Historia de España.

Según la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, de los objetivos desarrollados para la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato, he seleccionado los siguientes objetivos:

- 1. Poder identificar en la línea del tiempo y situar en el espacio geográfico los hechos y situaciones más importantes de cada periodo histórico.
- 2. Saber valorar las repercusiones que para la España presente han tenido los hechos de su pasado.
- 3. Conocer y comprender la interrelación de los distintos acontecimientos tanto políticos, como sociales, económicos y culturales, valorando las causas, procesos y consecuencias para la situación actual.
- 4. Fomentar una visión integradora, global y no excluyente de todos los hechos y situaciones que conforman la Historia de España, valorando tanto los elementos comunes y de unión, como los elementos particulares y de diferencias que conforman nuestro pasado. Generar una visión de los pueblos de España basada en la tolerancia y solidaridad, junto a los proyectos comunes que han sido grandes logros de nuestra Historia. Destacar los elementos de unión y de tolerancia que jalonan nuestros momentos más representativos de logros históricos.
- 7. Dominar las reglas democráticas de nuestro actual ordenamiento constitucional, valorando su proceso histórico y fomentando el compromiso individual y colectivo con los derechos humanos y las libertades. Conocer los problemas de índole social y económica fomentando el respeto a las normas de convivencia fundamentales, otorgadas en un devenir histórico lleno de sacrificios, trabajo y esfuerzos comunes.
- 8. Adquirir las técnicas del trabajo intelectual que permiten seleccionar la información, valorar las distintas fuentes, utilizar diversas tecnologías y saber discriminar el saber histórico de las opiniones interesadas, partidistas o poco rigurosas. Usar con rigor la metodología del conocimiento histórico para

comprender, entender y saber de nuestro pasado.

3.3.1.3. Objetivos específicos de la unidad didáctica.

Como ya he comentado, los objetivos específicos de la unidad didáctica serán de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, existiendo un equilibrio entre los tres tipos y desarrollando dos objetivos por cada tipo.

Objetivos conceptuales

- OE.1. Comprender el punto de partida de la Guerra Civil y el desarrollo de la misma en el contexto español y andaluz.
- OE.2. Conocer la historia del movimiento autonomista andaluz, relacionándola con la casuística de la Guerra Civil en la comunidad y la figura de Blas Infante.

Objetivos procedimentales

- OE.3. Elaborar documentos, como infografías e historias de vida, sobre la Guerra Civil o sucesos que tuvieron lugar durante la misma.
- OE.4. Debatir sobre las consecuencias de la Guerra Civil española, teniendo en cuenta el contexto andaluz y más concretamente el suceso de la Desbandá.

Objetivos actitudinales

- OE.5. Valorar los testimonios orales de las personas que vivieron la Guerra Civil.
- OE.6. Ser consciente de las implicaciones que tuvo la Guerra Civil en Andalucía con sucesos como la Desbandá.

Para alcanzar estos objetivos, se desarrollarán los contenidos específicos de la unidad didáctica, extraídos de los contenidos curriculares de la materia.

3.3.1.4. Concreción curricular de objetivos específicos.

De cara a tener una visión clara de cómo los objetivos didácticos establecen una relación con los objetivos de etapa y de materia extraídos de la legislación, se muestra la siguiente tabla:

Objetivos específicos de la UDI	Objetivos de etapa		Objetivos de materia
	RD 243/2022	Decreto 110/2016	Orden 15 de enero 2021
OE.1. Comprender el punto de partida de la Guerra Civil y el desarrollo de la misma en el contexto español y andaluz.	a, h		1, 3, 4
OE.2. Conocer la historia del movimiento autonomista andaluz, relacionándola con la casuística de la Guerra Civil en la comunidad y la figura de Blas Infante.	a, h	b	1, 2, 3, 4, 7
OE.3. Elaborar documentos, como infografías e historias de vida, sobre la Guerra Civil o sucesos que tuvieron lugar durante la misma.	a, b		1, 2, 3, 8
OE.4. Debatir sobre las consecuencias de la Guerra Civil española, teniendo en cuenta el contexto andaluz y más concretamente el suceso de la Desbandá.	a, b, h	b	2, 3, 4, 7
OE.5. Valorar los testimonios orales de las personas que vivieron la Guerra Civil.	a, b, h		2, 3, 4, 8
OE.6. Ser consciente de las implicaciones que tuvo la Guerra Civil en Andalucía con sucesos como la Desbandá.	a, h	b	1, 2, 3, 4, 7

Tabla 1: Concreción curricular de los objetivos específicos de la unidad didáctica.

3.3.2. Competencias clave.

Las competencias clave suponen un saber *hacer*, es decir, supone una acción práctica pero también un conocimiento y ejercicios de capacidades. Se entiende por competencia el nivel de dominio que se tiene en relación a la realización de una tarea (Pérez, 2016). Esta permitirá el desarrollo de las actividades en el ámbito social y, por tanto, la socialización (García, 2016).

Atendiendo a la definición que ofrece el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, y el Decreto 110-2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, entendemos por competencias clave todas aquellas capacidades que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar en su itinerario formativo, aplicando de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, teniendo como fin la adecuada realización de actividades y la resolución eficaz de los problemas que se

le puedan presentar.

Siguiendo lo dispuesto en el Real Decreto 243/2022 y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, existen 8 competencias clave, establecidas a raíz de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, a saber: competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora, y competencia en conciencia y expresión culturales.

Debido a que estas competencias aún no se encuentran desarrolladas para el currículo de Bachillerato, y que las anteriores competencias coinciden en su totalidad con las nuevas (a excepción de la competencia plurilingüe), de cara a seleccionar las competencias clave que se llevarán a cabo en esta unidad didáctica he decidido usar la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, aún estando derogada, ya que es en la que se basa la Orden de 15 de enero de 2021 para detallar dichas competencias en relación al currículo de la materia de Historia de España de 2º de Bachillerato. Dichas competencias son:

- 1. Comunicación lingüística.

Referente a la acción comunicativa dentro de unas prácticas sociales determinadas, donde el alumnado actúa como interlocutor, pudiendo implicar varias lenguas. Al estar vinculada a las prácticas sociales, el individuo recibe y produce mensajes con distintas finalidades. Tener en cuenta esta competencia supone la puesta en valor de metodologías activas de aprendizaje.

- 2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

La competencia en matemática implica de conocimientos sobre números, medidas y estructuras, así como operaciones y representaciones matemáticas y comprensión de términos y conceptos matemáticos. Se trata de reconocer el papel de las matemáticas en el mundo y aplicar estos conceptos en la resolución de problemas que puedan surgir en el día a día. Esta competencia supone que el alumnado es capaz de establecer una relación entre el conocimiento conceptual y el conocimiento procedimental. Por otro lado, la competencia básica en ciencia y tecnología es aquella que proporciona un acercamiento al mundo físico y la interacción responsable con él

desde acciones individuales y colectivas encaminadas a la protección y mejora del medio natural, cualidades decisivas para el mantenimiento de la calidad de vida y progreso de los pueblos.

- 3. Competencia digital.

Es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación. Supone además, la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, lectura y escritura, conjunto de conocimientos necesarios para ser competente en un entorno digital. Implica adquirir actitudes y valores que permitan al usuario adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías.

- 4. Aprender a aprender.

Es una competencia fundamental para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida y en diferentes contextos. Se caracteriza por la habilidad de iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje, es decir, motivarse para aprender, motivación que vendrá dada de la curiosidad que se genere por parte del profesorado, resultando en la autopercepción por parte del alumnado de ser protagonista del proceso y resultado de su aprendizaje. Además, esta competencia requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje, para ajustarlos a la tarea que desemboca en el propio aprendizaje. Esto hará que se desarrolle un aprendizaje más eficaz y autónomo.

- 5. Competencias sociales y cívicas.

Estas competencias implican la capacidad de utilizar conocimientos y actitudes sobre la sociedad para interpretar fenómenos y problemas sociales, de cara a elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver dichos problemas, así como para interactuar con otras personas y grupos de acuerdo a normas basadas en respeto mutuo y convicciones democráticas. La competencia social está relacionada con el bienestar personal y colectivo, fomentando el desarrollo pleno en el ámbito social e interpersonal adquiriendo los códigos de conducta de distintas sociedades y entornos. Es igualmente importante conocer los conceptos básicos relativos al individuo y al grupo, igualdad y no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos y culturales. Por otro lado, la competencia cívica está basada en el conocimiento de conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles. Las destrezas de esta competencia están relacionadas con la habilidad para interactuar en el ámbito público y manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten a la sociedad.

- 6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

La competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor implica la capacidad de transformar ideas en actos, es decir, tomar conciencia de la situación donde intervenir y gestionar los conocimientos necesarios con el propio criterio de cara a alcanzar el objetivo previsto. Es una competencia fundamental para futuros ciudadanos emprendedores, contribuyendo a la cultura del emprendimiento.

- 7. Conciencia y expresión culturales.

Esta competencia desarrolla aspectos como la valoración con espíritu crítico, la comprensión y apreciación, con actitud abierta y respetuosa, de las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizándolas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerándolas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Implica además, interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico de la sociedad, valorando la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural y el diálogo entre culturas y sociedades.. El desarrollo de esta competencia implica una actitud y valor personal de interés, reconocimiento y respeto por las diferentes manifestaciones artísticas y culturales, así como por la conservación del patrimonio.

3.3.2.1. Competencias clave de la UDI.

Las competencias clave desarrolladas para la materia de Historia de España en la Orden de 15 de enero de 2021 y que serán fundamentales en esta unidad didáctica son:

1. Social y cívica.

A través de esta unidad didáctica será indispensable el desarrollo de la competencia social y cívica, debido en gran medida a la competencia cívica, en relación al conocimiento de los conceptos de democracia, justicia e igualdad. Las actitudes y valores que desarrolla esta competencia son los que se enfocan en el pleno respeto de los derechos humanos y a la voluntad de participar en la toma de decisiones democráticas, además del respeto de los valores compartidos para garantizar la cohesión de la comunidad, basándonos en el respeto de los principios democráticos. Sumado a esto, el desarrollo de estas competencias de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Guerra Civil y sus consecuencias permitirá al alumnado tener un mayor grado de madurez, fomentando la comprensión y el manejo de factores y agentes de los cambios históricos que se producen. Saber de dónde venimos y el avance de nuestra sociedad nos ayuda a valorar las resistencias que hay que vencer para prosperar como sociedad.

2. Aprender a aprender.

El hecho de desarrollar una unidad didáctica referida a una guerra nos ayuda a desarrollar la competencia de aprender a aprender, ya que es fundamental conocer cómo se suceden hechos, causas y consecuencias, tratando que el alumnado adquiera el hábito de construir su propio modelo de razonamiento basado en el conocimiento de realidades complejas, llevando a la práctica diaria estos procesos de razonamiento y toma de decisiones, desarrollando un espíritu crítico, adquiriendo opiniones razonadas y basadas en criterios científicos.

3. Conciencia y expresiones culturales.

En relación a las competencias social y cívica, el respeto a diversidad cultural en todas sus expresiones y manifestaciones es fundamental a la hora de estudiar la Guerra Civil y la represión franquista sobre la población civil, a través del estudio de periodos de persecución e intransigencia, desarrollando los valores de tolerancia y respeto junto al conocimiento de nuestra propia Historia reciente. La promoción de la participación en la vida y la actividad cultural en la sociedad implica comportamientos que favorecen la convivencia social. De la misma manera, el hecho de visitar un Lugar de Memoria Histórica y participar en la recreación de un suceso como fue la Desbandá ayuda a mantener vivo el patrimonio inmaterial, como una de las manifestaciones de nuestra herencia, no sólo histórica, sino también cultural.

En definitiva, el desarrollo de estas tres competencias clave ayudarán a fomentar en el alumnado un pensamiento crítico y el asentamiento de los valores democráticos, conceptos que vendrán desarrollados en parte de los elementos transversales que recoge esta propuesta de unidad didáctica y que expondré más adelante.

3.3.3. Contenidos.

Según el Decreto 110-2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, los contenidos son el conjunto de conocimientos que contribuyen al alcanzar los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de las competencias, es decir, “son se consideran de utilidad para ser conceptualizados e interiorizados por el alumnado, con la finalidad de socializarlos, desarrollar capacidades y adquirir competencias” (García, 2016: 100). Estos contenidos se ordenan en asignaturas en función de la etapa educativa, la cual la podemos encontrar en este caso en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

3.3.3.1. Contenidos generales o curriculares.

Los contenidos generales a los que haré referencia son aquellos que vienen recogidos en la ya citada Orden de 15 de enero de 2021, en la etapa de Bachillerato, dentro de la materia de Historia de España, son los siguientes:

Bloque 10. La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de Crisis Internacional (1931- 1939)
1. El bienio reformista: la Constitución de 1931; la política de reformas; el Estatuto de Cataluña; las fuerzas de oposición a la República.
2. El bienio radical-cedista: la política restauradora y la radicalización popular; la revolución de Asturias.
<u>3. Frente Popular: primeras actuaciones del gobierno; preparación del golpe militar.</u>
<u>4. Guerra Civil: la sublevación y el desarrollo de la guerra; la dimensión internacional del conflicto; la evolución en las dos zonas; las consecuencias de la guerra.</u>
5. La Edad de Plata de la cultura española: de la generación del 98 a la del 36.
<u>6. Conflictividad en Andalucía, Blas Infante y el movimiento autonomista andaluz.</u>
<u>7. Guerra Civil en Andalucía y sus consecuencias.</u>

Tabla 2: Contenidos generales del currículo de Historia de España.

3.3.3.2. Contenidos específicos o didácticos.

De cara a desarrollar los contenidos generales, para esta unidad didáctica he redactado diferentes contenidos específicos, que en gran parte coinciden con los contenidos generales, con la diferencia de que añadido un ítem específico sobre la Desbandá, divido el ítem sobre la Guerra Civil, unificando el contexto español y andaluz, y adelantando en el orden el ítem sobre el movimiento autonomista andaluz, por cuestiones cronológicas y de cara a darle más peso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Quedan redactados de la siguiente manera.

- 1. Las elecciones de febrero de 1936 y el golpe de Estado en julio del mismo año.
- 2. Movimiento autonomista andaluz antes y después del golpe de Estado.
- 3. Sublevación y desarrollo de la Guerra Civil, en el contexto español y andaluz.
- 4. La masacre de la carretera Málaga-Almería en febrero de 1937, la Desbandá.
- 5. Dimensión internacional y consecuencias de la Guerra Civil en España y Andalucía.

3.3.4. Metodología.

El Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, define la metodología didáctica como el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado de cara a posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados, es decir, “el análisis del conjunto de factores personales, organizativos y estructurales que permiten concluir si un método o conjunto de métodos son aplicables a la realidad del aula” (García, 2016: 101).

De esta manera, se presentan los principios metodológicos que regirán la presente unidad didáctica, un resumen de la misma con una cronología, y el desarrollo de dicha cronología con una temporalización de las sesiones, describiendo las actividades y recursos necesarios para la misma.

3.3.4.1. Principios metodológicos.

Según las estrategias metodológicas que encontramos en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, el aprendizaje tradicional memorístico basado en las clases magistrales ha quedado relegado en la actualidad debido al desarrollo de la sociedad digital y el acceso universal a la información, lo cual se debe tener en cuenta a la hora de establecer las metodologías en el aula. También ha quedado demostrada la eficacia del aprendizaje activo, por el que el alumnado aprenderá gracias a explicar, analizar y evaluar sus conocimientos y a crear sus propios contenidos y conceptos.

De igual manera, el cambio de paradigma hacia una educación competencial hace que sea necesario desarrollar un tipo de aprendizaje que permita al alumnado desarrollar estrategias y herramientas de aprendizaje permanente que le ayuden a desenvolverse en su día a día.

Haciendo al alumnado protagonista de su aprendizaje, las actividades de aula serán motivadoras, contextualizadas y centradas en el propio alumnado, utilizando estrategias de aprendizaje cooperativo, debates sobre temas de actualidad y relacionados con el currículo, exposiciones y elaboración de materiales, etc.

Las nuevas tecnologías también tendrán cierto protagonismo en el aula, debiendo ponerse al servicio de la comunidad educativa ya que ofrecen mayor autonomía y personalización del aprendizaje, teniendo en mente que no son un fin en sí mismas, sino que deben ayudar a construir conocimiento social y colaborativo, fomentando en el alumnado un sentimiento de participación en la sociedad con sus

propias ideas, difundiéndolas para ser establecer redes de conocimiento y aprendizaje.

Por todo lo expuesto, las metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje activas deberán ser prácticas, fomentando un aprendizaje activo y participativo, en parte propiciado por tipologías de aprendizaje como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo.

Mi propuesta pasa por realizar dinámicas de aprendizaje cooperativo al inicio de cada sesión de cara a recordar la sesión anterior a través de lluvia de ideas, siendo el propio alumnado el que construya su propio aprendizaje. A través de documentos audiovisuales trataré de hacer las partes de explicación docente más amenas, proponiendo debates de lo visualizado y sobre la salida didáctica, relacionados con temas de actualidad; salida didáctica la cual permitirá al alumnado ser protagonista de su propio conocimiento. Por último, con la realización de una tarea final grupal de aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje colaborativo el alumnado podrá poner en práctica sus conocimientos sobre las nuevas tecnologías, y con la tarea individual de un relato ficcionado sobre la salida didáctica podrá crear su propio contenido relacionado con el currículo a través de un estudio de caso.

3.3.4.2. Resumen de la propuesta didáctica y cronología.

Mi propuesta didáctica gira entorno a una salida didáctica que consistirá en un recorrido a pie de Almuñécar a Salobreña, junto a la Asociación Sociocultural y Club Senderista 'La Desbandá', la cual realiza todos los años, desde el 2005, el recorrido de Málaga a Almería en conmemoración al trágico suceso en 1937. El recorrido está compuesto por 10 etapas, comenzando todos los años el 3 de febrero desde Málaga, día en que comenzó el ataque definitivo a dicha ciudad por parte del bando franquista y el ejército fascista italiano, y terminando el 12 de febrero en la ciudad de Almería. La salida didáctica consistirá en la realización de la etapa 4 del recorrido, que va de Almuñécar a Salobreña, el lunes día 6 de febrero (de 2023).

El hecho de realizar esta unidad didáctica entorno a una salida didáctica en un día concreto del calendario implica tener que adelantar en la programación dicha unidad. Este pequeño inconveniente se puede resolver en una reunión con el departamento de Geografía e Historia del centro, bien invirtiendo el orden de los contenidos, empezar por lo más actual y acabar por lo más alejado en el tiempo, bien adelantando únicamente dicha unidad, lo que implicaría perder parte del contexto previo a la Guerra Civil. En cualquier caso, creo que puede ser una propuesta interesante, más si cabe cuando la nueva ley de educación, a través del Real Decreto 243/2022, flexibiliza los contenidos de las materias.

Una vez realizada esta puntualización, esta unidad didáctica consistirá, de acuerdo a las horas que corresponden de Historia de España en el currículo de Bachillerato según la Orden de 15 de enero de 2021, de 3 horas semanales, repartidas en 4 semanas, con un total de 9 sesiones y 1 actividad complementaria en horario lectivo, comenzando el 27 de enero de 2023 y finalizando el 17 de febrero del mismo año. El cronograma queda de la siguiente manera:

	Lunes	M	Miércoles	J	Viernes
Sema- na 1					<i>Sesión 1 (27/01/2023)</i> - Explicación e introducción del tema. - Repaso del tema anterior. - Explicación y visionado de vídeos. - Actividad aprendizaje colaborativo (1 – 2 – 4).
Sema- na 2	<i>Sesión 2 (30/01/2023)</i> - Repaso de clase anterior. - Explicación y visionado de vídeo. - Actividad aprendizaje colaborativo (folio giratorio).		<i>Sesión 3 (01/02/2023)</i> - Repaso de clase anterior. - Explicación y visionado de vídeos. - Esquema colaborativo en la pizarra.		<i>Sesión 4 (03/02/2023)</i> - Repaso de clase anterior. - Explicación y visionado de vídeo. - Actividad aprendizaje cooperativo (mesa redonda). - Explicaciones y directrices de la salida.
Sema- na 3	<i>Actividad complement. (06/02/2023)</i> - Salida didáctica durante toda la mañana (de 9.00h a 14.00h).		<i>Sesión 5 (08/02/2023)</i> - Actividad aprendizaje cooperativo (mesa redonda). - Trabajo autónomo sobre tarea 2.		<i>Sesión 6 (10/02/2023)</i> - Repaso general y de salida didáctica. - Explicación. - Actividad aprendizaje cooperativo (mesa redonda).
Sema- na 4	<i>Sesión 7 (13/02/2023)</i> - Repaso de clase anterior. - Explicación. - Visionado de vídeo y debate.		<i>Sesión 8 (15/02/2023)</i> - Actividad aprendizaje cooperativo (mapa conceptual a cuatro bandas). - Trabajo autónomo grupal sobre tarea 1.		<i>Sesión 9 (17/02/2023)</i> - Exposiciones grupales de la tarea 1.

Tabla 3: Cronograma de la unidad didáctica.

3.3.4.3. Temporalización: sesiones, actividades y recursos.

- Sesión 1. Viernes 27 de enero de 2023.

En la sesión 1 se dedicarán 5 minutos a explicar la unidad didáctica: contenidos, criterios y evaluación, así como a formar los 5 grupos de 4 personas que se mantendrán a lo largo de las casi cuatro semanas que dura esta unidad. Los 5 minutos siguientes se dedicarán a repasar el tema anterior, la II República, a través de los últimos cinco minutos de un vídeo de 'La Cuna de Halicarnaso' (<https://youtu.be/qkYulkOpzTY?t=992>).

En los siguientes 25 minutos se realizará la explicación del contenido específico 1 (llamado 1. *La conjura contra la República: de la victoria del Frente Popular en febrero al golpe de Estado en julio*⁶) acompañada de una presentación, intercalando dicha explicación con vídeos de imágenes de la época (10 minutos):

14 de mayo de 1936: <https://www.youtube.com/watch?v=E8KoeuVgQMg>

23 de julio de 1936: <https://www.youtube.com/watch?v=TsZi31XfzOQ>

27 de julio de 1936: <https://www.youtube.com/watch?v=ON1GJQELRSg>

30 de julio de 1936: <https://www.youtube.com/watch?v=pRkkN8hHdJY>

En los últimos 15 minutos se realizará una actividad de aprendizaje cooperativo con el método 1 – 2 – 4 (Actividad 1). Con los grupos ya formados, se les pedirá que piensen de manera individual en una línea cronológica de los hechos destacables desde las elecciones de febrero de 1936 hasta el golpe de Estado de julio de ese mismo año. Después deberán ponerlo en común en parejas. Por último, entre las cuatro personas que forman el grupo, llegan a la conclusión más adecuada por escrito. Esta actividad formará parte del portfolio con el que realizarán la tarea 1 (ver apartado Evaluación).

⁶ Para facilitar la comprensión del alumnado, se le ha dado a cada apartado de la unidad un nombre distinto, de esta manera pueden saber qué se va a aprender en la sesión. Irán entre paréntesis y no serán relevantes para el desarrollo de esta unidad, sólo a modo de información complementaria.

Sesión 1. Introducción y antecedentes					
Objetivos			Contenidos		
Etapas	Materia	Específico	Generales	10.3. Frente Popular: primeras actuaciones del gobierno; preparación del golpe militar.	
RD 243/22 a, b, h	1, 2, 3, 4, 8	OE.1 OE.3	Específicos	1. Las elecciones de febrero de 1936 y el golpe de Estado en julio del mismo año.	
			Competencias clave	CAA, CEC	
Tiempo		Actividades			
5 minutos		Explicación de contenido, criterios y evaluación.			
5 minutos		Repaso del tema anterior a través de la visualización de vídeo.			
25 minutos		Explicación del contenido específico 1.			
10 minutos		Visualización de vídeos con imágenes de la época.			
15 minutos		Actividad de aprendizaje cooperativo (1 – 2 – 4).			
Recursos		Aula, ordenador, proyector, pizarra y un cuaderno por grupo (portfolio).			

Tabla 4: Sesión 1

- Sesión 2. Lunes 30 de enero de 2023.

Para la sesión 2 se dedicarán los primeros 5 minutos a realizar un repaso con una lluvia de ideas a raíz de la puesta en común de la Actividad 1.

Los siguientes 45 minutos se realizará una explicación del contenido específico 2 (llamado 2. *Andaluces levantaos: movimiento autonomista andaluz antes y después del golpe de Estado*), en un primer bloque de 15 minutos y un segundo bloque de 10 minutos, con un intervalo de 10 minutos para ver una breve explicación en vídeo de Manuel Ruíz Romero, Doctor en Historia, sobre el movimiento autonomista andaluz durante la II República (<https://youtu.be/o9CkribaE2Y>).

Los últimos 20 minutos de clase se dedicarán a realizar una actividad de aprendizaje cooperativo con el método de folio giratorio (Actividad 2). Con los grupos ya formados, se les pedirá que vayan escribiendo uno a uno todos los miembros del mismo todo lo que recuerden del tema tratado. La actividad consiste en desarrollar el tema de la manera más completa posible con la aportación de todos y todas. Esta actividad formará parte del portfolio con el que realizarán la tarea 1 (ver apartado Evaluación).

Sesión 2. Movimiento autonomista andaluz				
Objetivos			Contenidos	
Etapas	Materia	Específico	Generales	10.6. Conflictividad en Andalucía, Blas Infante y el movimiento autonomista andaluz.
RD 243/22 a, h D. 110/16 b	1, 2, 3, 4, 7	OE.2	Específicos	2. Movimiento autonomista andaluz antes y después del golpe de Estado.
			Competencias clave	
Tiempo		Actividades		
5 minutos		Repaso de la clase anterior.		
15 minutos		Explicación del contenido específico 2.		
10 minutos		Visualización de vídeo con explicación.		
10 minutos		Explicación del contenido específico 2.		
20 minutos		Actividad de aprendizaje cooperativo (folio giratorio).		
Recursos		Aula, ordenador, proyector, pizarra y un cuaderno por grupo (portfolio).		

Tabla 5: Sesión 2

- Sesión 3. Miércoles 1 de febrero de 2023.

Los primeros 10 minutos de la sesión servirán para realizar un repaso de la clase anterior corrigiendo y poniendo en común la Actividad 2 a través de un esquema en la pizarra.

En los siguientes 35 minutos se realizará la explicación del contenido específico 3 (llamado 3. *Guerra Civil I: sublevación y desarrollo de la guerra. Guerra Civil en Andalucía y evolución en las dos zonas*) acompañada de una presentación, intercalando dicha explicación con vídeos de imágenes de la época (5 minutos):

6 de agosto de 1936: <https://www.youtube.com/watch?v=PEs3UQkn0F4>

20 de agosto de 1936: <https://www.youtube.com/watch?v=cJGkb-PKPN4>

24 de agosto de 1936: <https://www.youtube.com/watch?v=Hw9rYFcF7Tw>

27 de agosto de 1936: <https://www.youtube.com/watch?v=8R8uLM6ptsM>

Los últimos 10 minutos de la sesión se realizará un esquema colaborativo en la pizarra de la teoría que se ha impartido ese día.

Sesión 3. Guerra Civil I: golpe de Estado					
Objetivos			Contenidos		
Etapas	Materia	Específico	Generales	10.4. Guerra Civil: la sublevación y el desarrollo de la guerra; la dimensión internacional del conflicto; la evolución en las dos zonas; las consecuencias de la guerra. 10.7. Guerra Civil en Andalucía y sus consecuencias.	
RD 243/22 a, b, h D. 110/16 b	1, 2, 3, 4, 7, 8	OE.3 OE.6	Específicos	3. Sublevación y desarrollo de la Guerra Civil, en el contexto español y andaluz.	
			Competencias clave	CSC, CAA, CEC	
Tiempo		Actividades			
10 minutos		Repaso de la clase anterior.			
20 minutos		Explicación del contenido específico 3.			
5 minutos		Visualización de vídeos con imágenes de la época.			
15 minutos		Explicación del contenido específico 3.			
10 minutos		Esquema colaborativo en la pizarra.			
Recursos		Aula, ordenador, proyector, pizarra y un cuaderno por grupo (portfolio).			

Tabla 6: Sesión 3

- Sesión 4. Viernes 3 de febrero de 2023.

Esta sesión será previa a la actividad complementaria, por lo que será de preparación antes de la salida. Los primeros 5 minutos de la sesión se dedicarán a realizar un pequeño repaso de la clase anterior con una lluvia de ideas.

Los siguientes 30 minutos se realizará la explicación del contenido específico 4 (llamado 4. *La masacre de la carretera Málaga-Almería en febrero de 1937, la Desbandá*), a través del visionado del reportaje de Canal Sur Televisión “La Desbandá de Málaga en 1937” ([parte 1](#) y [parte 2](#)).

Seguidamente, los próximos 20 minutos se dedicarán a realizar una actividad de aprendizaje cooperativo con el método de mesa redonda (Actividad 3). Con los grupos ya formados, se nombrará un/a secretario/a que tome de las intervenciones de cada persona del grupo, y una persona encargada de que se respeten los turnos de palabra. Cada grupo pondrá en común las ideas clave de la Desbandá, a modo de resumen y de concretar lo que han aprendido del documental. Esta actividad formará parte del portfolio con el que realizarán la tarea 1 (ver apartado Evaluación).

Los últimos 5 minutos de la sesión se dedicarán a la explicación y directrices sobre la salida didáctica con mapa de la ruta. Se pedirá encarecidamente al alumnado que intenten ponerse en la piel de la gente que tuvo que realizar ese camino y evitar que les alcanzaran los bombardeos, de cara a realizar la tarea 2 (ver apartado Evaluación).

Sesión 4. La Desbandá I: antes de la salida				
Objetivos			Contenidos	
Etapas	Materia	Específico	Generales	10.7. Guerra Civil en Andalucía y sus consecuencias.
RD 243/22 a, b, h D. 110/16 b	1, 2, 3, 4, 7, 8	OE.4 OE.5 OE.6	Específicos	4. La masacre de la carretera Málaga-Almería en febrero de 1937, la Desbandá.
			Competencias clave	CSC, CEC
Tiempo		Actividades		
5 minutos		Repaso de la clase anterior.		
30 minutos		Explicación del contenido específico 4 a través de vídeo reportaje.		
20 minutos		Actividad de aprendizaje cooperativo (mesa redonda).		
5 minutos		Explicación y directrices de la salida didáctica.		
Recursos		Aula, ordenador, proyector, pizarra y un cuaderno por grupo (portfolio).		

Tabla 7: Sesión 4

- Actividad complementaria: salida didáctica. Lunes 6 de febrero de 2023.

El lunes 6 de febrero se realizará una salida didáctica, la cual consiste en una ruta a pie desde Almuñécar hasta Salobreña con la Asociación Sociocultural y Club Senderista La Desbandá, la cual realiza cada año el recorrido de la carretera de Málaga a Almería durante 10 días, rememorando la Desbandá, y con ésta salida realizaremos una de estas etapas junto con dicha asociación, la que va desde Almuñécar a Salobreña. Son unos 13km de recorrido, a realizar en unas 4 horas. La salida está programada a las 9.30h desde el Parque del Mediterráneo, Almuñécar, y la llegada será sobre las 13.30h al río Guadalfeo, Salobreña, donde se encuentra un hito de memoria histórica en recuerdo de la Desbandá.

El alumnado deberá estar a las 9.00h en el Parque del Mediterráneo, para asegurarnos que se puede empezar el recorrido de manera puntual. Cada alumno y alumna será responsable de llevar una botella de agua, crema solar y zapatillas cómodas para andar. Se volverá a recordar la finalidad de ésta salida, ponerse en el lugar de las personas que tuvieron que huir a pie hacia Almería, de cara a realizar la

tarea 2 (ver apartado Evaluación).

A la llegada al río Guadalfeo, sobre las 13.30h, se le pedirá al alumnado que haga un pequeño ejercicio de reflexión introspectivo. Habrá un autobús esperando para llevarnos de vuelta a Almuñécar.

Actividad complementaria: salida didáctica					
Objetivos			Contenidos		
Etapas	Materia	Específico	Generales	10.7. Guerra Civil en Andalucía y sus consecuencias.	
RD 243/22 a, b, h D. 110/16 b	1, 2, 3, 4, 7, 8	OE.4 OE.5 OE.6	Específicos	4. La masacre de la carretera Málaga-Almería en febrero de 1937, la Desbandá.	
			Competencias clave		CSC, CEC
Tiempo		Actividades			
5 horas		Ruta a pie entre Almuñécar y Salobreña.			
Recursos		Autobús que nos traiga de vuelta a Almuñécar.			

Tabla 8: Actividad complementaria: salida didáctica

- Sesión 5. Miércoles 8 de febrero de 2023.

La sesión posterior a la salida didáctica la dedicaremos a recapitular sobre el tema de la Desbandá y la salida en sí, dedicando 40 minutos a un debate sobre la Desbandá y sus consecuencias, siendo ésta la Actividad 4 y evaluándose con una lista de cotejo.

El tiempo restante de la sesión se dejará para que el alumnado pueda trabajar en la realización de la tarea 2 (ver apartado Evaluación).

Sesión 5. La Desbandá II: después de la salida					
Objetivos			Contenidos		
Etapas	Materia	Específico	Generales	10.7. Guerra Civil en Andalucía y sus consecuencias.	
RD 243/22 a, b, h D. 110/16 b	1, 2, 3, 4, 7, 8	OE.4 OE.5 OE.6	Específicos	4. La masacre de la carretera Málaga-Almería en febrero de 1937, la Desbandá.	
			Competencias clave	CSC, CAA, CEC	
Tiempo		Actividades			
40 minutos		Debate.			
20 minutos		Tiempo para realizar la tarea 2.			
Recursos		Aula y un cuaderno por persona.			

Tabla 9: Sesión 5

- Sesión 6. Viernes 10 de febrero de 2023.

En esta sesión comenzaremos realizando durante los primeros 10 minutos un repaso general y de la salida didáctica, a través de un esquema colaborativo en la pizarra.

Los siguientes 30 minutos se dedicarán a la explicación del contenido específico 3 (llamado 5. *Guerra Civil II: desarrollo de la guerra y las dos zonas, en España y Andalucía*), acompañada de una presentación.

Los últimos 20 minutos se dedicarán a realizar una actividad de aprendizaje cooperativo con el método de mesa redonda (Actividad 5). Con los grupos ya formados, se nombrará un/a secretario/a que tome de las intervenciones de cada persona del grupo, y una persona encargada de que se respeten los turnos de palabra. Cada grupo pondrá en común las diferentes etapas de la Guerra Civil, a modo de resumen y de concretar lo que han aprendido hasta el momento. Esta actividad formará parte del portfolio con el que realizarán la tarea 1 (ver apartado Evaluación).

Sesión 6. Guerra Civil II: desarrollo				
Objetivos			Contenidos	
Etapas	Materia	Específico	Generales	10.4. Guerra Civil: la sublevación y el desarrollo de la guerra; la dimensión internacional del conflicto; la evolución en las dos zonas; las consecuencias de la guerra. 10.7. Guerra Civil en Andalucía y sus consecuencias.
RD 243/22 a, b, h D. 110/16 b	1, 2, 3, 4, 7, 8	OE.3 OE.6	Específicos	3. Sublevación y desarrollo de la Guerra Civil, en el contexto español y andaluz.
			Competencias clave	
Tiempo		Actividades		
10 minutos		Repaso general y de la salida didáctica.		
30 minutos		Explicación del contenido específico 3.		
20 minutos		Actividad de aprendizaje cooperativo (mesa redonda).		
Recursos		Aula, ordenador, proyector, pizarra y un cuaderno por grupo (portfolio).		

Tabla 10: Sesión 6

- Sesión 7. Lunes 13 de febrero de 2023.

La sesión comenzará con 10 minutos de repaso de la clase anterior, corrigiendo y poniendo en común la Actividad 5 a través de un esquema en la pizarra.

Los siguientes 30 minutos se dedicarán a la explicación del contenido específico 5 (llamado *6. Guerra Civil III: dimensión internacional y consecuencias en España y Andalucía*), acompañada de una presentación.

Para finalizar, durante los últimos 20 minutos se visualizará un pequeño vídeo-testimonio de la Guerra Civil (<https://www.youtube.com/watch?v=HXOSRJmQZvl>), seguido de un debate con opiniones sobre el mismo y el tema en general, siendo ésta la Actividad 6 y evaluándose con una lista de cotejo.

Sesión 7. Guerra Civil III: consecuencias					
Objetivos			Contenidos		
Etapas	Materia	Específico	Generales	10.4. Guerra Civil: la sublevación y el desarrollo de la guerra; la dimensión internacional del conflicto; la evolución en las dos zonas; las consecuencias de la guerra. 10.7. Guerra Civil en Andalucía y sus consecuencias.	
RD 243/22 a, b, h D. 110/16 b	1, 2, 3, 4, 7	OE.4 OE.6	Específicos	5. Dimensión internacional y consecuencias de la Guerra Civil en España y Andalucía.	
			Competencias clave		CSC, CAA
Tiempo		Actividades			
10 minutos		Repaso de la clase anterior.			
30 minutos		Explicación del contenido específico 5.			
20 minutos		Visualización de vídeo y debate.			
Recursos		Aula, ordenador, proyector, pizarra y un cuaderno por grupo (portfolio).			

Tabla 11: Sesión 7

- Sesión 8. Miércoles 15 de febrero de 2023.

La sesión 8 se dejará para realizar un repaso general de la unidad y dejar tiempo para realizar la tarea 1 (ver apartado Evaluación). Durante los primeros 30 minutos se realizará una actividad de aprendizaje cooperativo con el método de mapa conceptual a 4 bandas (Actividad 7). Cada grupo realizará un mapa conceptual de la unidad, a modo de resumen y esquema sobre la Guerra Civil en España y Andalucía. Esta actividad formará parte del portfolio con el que realizarán la tarea 1 (ver apartado Evaluación). El tiempo restante de la sesión se dejará para que el alumnado pueda trabajar en la realización de la tarea 1 (ver apartado Evaluación).

Sesión 8. Repaso general				
Objetivos			Contenidos	
Etapa	Materia	Específico	Generales	Los relativos a la unidad didáctica.
RD 243/22	1, 2, 3, 4, 7, 8	OE.3	Específicos	Los relativos a la unidad didáctica.
a, b, h		OE.4	Competencias clave CSC, CAA, CEC	
D. 110/16		OE.5		
b		OE.6		
Tiempo		Actividades		
30 minutos		Actividad de aprendizaje cooperativo (mapa conceptual a 4 bandas).		
30 minutos		Tiempo para realizar tarea 1.		
Recursos		Aula y un cuaderno por grupo (portfolio).		

Tabla 12: Sesión 8

- Sesión 9. Viernes 17 de febrero de 2023.

La última sesión se dedicará a las exposiciones de la tarea 1 por parte de los cinco grupos. Cada grupo tendrá un máximo de 10 minutos, lo que hace un total de 50 minutos de exposiciones. Los 10 minutos restantes se reservarán para la preparación entre grupo y grupo.

Sesión 9. Evaluación				
Objetivos			Contenidos	
Etapa	Materia	Específico	Generales	Los relativos a la unidad didáctica.
RD 243/22 a, b	1, 2, 3, 8	OE.3	Específicos	Los relativos a la unidad didáctica.
			Competencias clave	CSC, CAA, CEC
Tiempo		Actividades		
50 minutos		Exposiciones de la tarea 1, con 10 minutos por grupo.		
10 minutos		Preparación entre grupo y grupo.		
Recursos		Aula, ordenador y proyector.		

Tabla 13: Sesión 9

3.3.5. Evaluación.

Se entiende la evaluación como el proceso de recopilación y utilización de la información de cara a tomar decisiones respecto al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el alumnado (García, 2016: 102). La misma comprende tanto la modalidad que se va a seguir de cara a evaluar al alumnado, como los criterios que se van a evaluar a través de unos estándares de aprendizaje concretos. Por último,

habiendo desarrollado los instrumentos que permitirán la evaluación, se expone un mapa de desempeño donde se recoge la correlación de todos los elementos de la unidad didáctica.

3.3.5.1. Tipología de evaluación y temporalización.

Según la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la evaluación de la materia de Historia de España debe ser formativa y que valore el proceso completo de aprendizaje, sin centrarse tanto en un momento concreto, en la que se tengan en cuenta diversos instrumentos y herramientas de evaluación, de manera que se pueda evaluar el rendimiento del alumnado de forma continuada.

Debido a ello, la tipología de evaluación que sigue esta unidad didáctica se basa una modalidad tanto cualitativa como cuantitativa, así como sumativa. Por un lado, la evaluación cuantitativa dará más importancia a los hechos objetivos, con exactitud y rigidez en los datos, mediante la recogida y análisis de los mismos; mientras que la modalidad cualitativa presta más atención al sujeto a evaluar y sus circunstancias personales, de esta manera se pueden evaluar más allá de los objetivos propuestos, no evaluando sólo el resultado sino también el proceso. Aún así, también se le dará cierta importancia al factor sumativo, es decir, qué se ha aprendido al finalizar la unidad, con la finalidad de aportar una calificación referente a la adquisición de unas competencias o el haber alcanzado unos objetivos concretos. “La evaluación sumativa tiene como función informar sobre la progresión del aprendizaje del alumnado así como del grado de adquisición y consecución de los conocimientos y los objetivos programados” (Hernández, 2002: 77).

La temporalización de la evaluación será continua, ya que todas las actividades que se hagan a lo largo de las sesiones llevarán una nota pareja, aunque al final de la unidad didáctica se pida que entreguen las tareas finales, ambas se podrán realizar conforme se realizan el resto de actividades, de ahí que hable de una evaluación continua.

3.3.5.2. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Según el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas de Bachillerato, los criterios de evaluación son los referentes que indican el nivel de desempeño que se espera del alumnado en según qué actividades referentes a unas competencias específicas de cada materia. El Decreto 110-2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, simplifica dicha definición

describiéndolos como aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, respondiendo a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.

En relación a los estándares de aprendizaje evaluables, al ser un elemento específico de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el Decreto 110/2016 los define como las especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, es decir, concreta lo que el alumnado debe saber, comprender y hacer en cada asignatura. Esto implica que deben ser observables, medibles y evaluables, permitiendo graduar el rendimiento alcanzado. Aunque dichos estándares desaparecen con la nueva Ley de Educación, al no estar la misma completamente desarrollada ni implantada en la comunidad, sigo incluyéndolos en esta programación.

El criterio de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables extraídos de la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en los que se basa esta unidad didáctica son los siguientes:

Criterio de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
3. Analizar la Guerra Civil, identificando sus causas y consecuencias, la intervención internacional y el curso de los acontecimientos en las dos zonas. CSC, CAA, CCL, CEC.	3.1. Especifica antecedentes de la Guerra Civil. 3.2. Relaciona la Guerra Civil española con el contexto internacional. 3.3. Compara la evolución política y la situación económica de los dos bandos durante la guerra. 3.4. Especifica los costes humanos y las consecuencias económicas y sociales de la guerra. 3.5. Sintetiza en un esquema las grandes fases de guerra, desde el punto de vista militar.

Tabla 14: Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables específicos de esta unidad didáctica son los siguientes:

Contenidos específicos	Criterios de evaluación específicos	Estándares de aprendizaje evaluables específicos
1. Las elecciones de febrero de 1936 y el golpe de Estado en julio del mismo año.	CE.1. Conocer los hechos previos al golpe de Estado y el desencadenante del mismo.	STD.1.1. Interpreta la situación de la II República previa al golpe de Estado.
2. Movimiento autonomista andaluz antes y después del golpe de Estado.	CE.2. Analizar las características del movimiento autonomista andaluz antes y después del golpe de Estado.	STD.2.1. Reproduce los hechos más importantes del movimiento autonomista andaluz. STD.2.2. Reconoce la relación entre el movimiento autonomista andaluz y Blas Infante.
3. Sublevación y desarrollo de la Guerra Civil, en el contexto español y andaluz.	CE.3. Desarrollar los sucesos y etapas de la Guerra Civil en España y concretamente en Andalucía.	STD.3.1. Elabora una infografía con las etapas más significativas de la Guerra Civil en Andalucía. STD.3.2. Identifica las causas y los antecedentes de la Guerra Civil en España y Andalucía. STD.3.3. Explica el desarrollo de la Guerra Civil en España y Andalucía. STD.3.4. Sintetiza las consecuencias de la Guerra Civil en España y Andalucía.
4. La masacre de la carretera Málaga-Almería en febrero de 1937, la Desbandá.	CE.4. Explicar la relación entre la Desbandá y la Guerra Civil en Andalucía.	STD.4.1. compone un relato ficcionado sobre el suceso de la Desbandá. STD.4.2. Analiza diferentes testimonios de la Desbandá relacionándolos con el suceso en sí. STD.4.3. Debate sobre las consecuencias humanas, políticas y económicas de la Desbandá.
5. Dimensión internacional y consecuencias de la Guerra Civil en España y Andalucía.	CE.5. Relacionar las consecuencias de la Guerra Civil con hechos actuales.	STD.5.1. Debate con argumentos sobre las implicaciones de la Guerra Civil en la sociedad actual.

Tabla 15: Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables específicos.

3.3.5.3. Instrumentos de evaluación.

Para la evaluación de esta unidad didáctica se llevarán a cabo 7 actividades y 2 tareas finales. A continuación, se detallan los tipos de actividades y sus instrumentos de evaluación.

- Actividad 1: actividad de aprendizaje cooperativo con el método 1 – 2 – 4, a realizar por cada uno de los grupos. La evaluación de esta actividad se realizará a través de un portfolio que deberán entregar al final de la sesión junto con la tarea 1. Supone el 5% de la calificación de la unidad.
- Actividad 2: actividad de aprendizaje cooperativo con el método de folio giratorio, a realizar por cada uno de los grupos. La evaluación de esta actividad se realizará a través de un portfolio que deberán entregar al final de la sesión junto con la tarea 1. Supone el 15% de la calificación de la unidad.
- Actividades 3 y 5: actividades de aprendizaje cooperativo con el método de mesa redonda, a realizar por cada uno de los grupos. La evaluación de estas actividades se realizará a través de un portfolio que deberán entregar al final de la sesión junto con la tarea 1. Cada actividad supone el 5% de la calificación de la unidad.
- Actividad 7: actividad de aprendizaje cooperativo con el método de mapa conceptual a 4 bandas, a realizar por cada uno de los grupos. La evaluación de esta actividad se realizará a través de un portfolio que deberán entregar al final de la sesión junto con la tarea 1. Supone el 5% de la calificación de la unidad.
- Tarea 1: será una tarea de aprendizaje basado en proyectos, con los mismos grupos que realizan las anteriores tareas, a través del portfolio que han ido realizando en las anteriores sesiones deberán confeccionar una infografía en formato digital con la herramienta que elijan sobre la Guerra Civil, indicando antecedentes, causas, fases y consecuencias de la Guerra Civil en Andalucía. Al plantear preguntas, se buscan las causas que han motivado una situación; a través de las relaciones causa-efecto, multiplicidad de causas que inciden en un hecho y la subjetividad en los testimonios, el alumnado puede entender procesos históricos, geográficos y sociales, de la manera más objetiva posible (Hernández, 2002). Dicha infografía se evaluará de manera grupal, mientras que la presentación oral de la misma conllevará una evaluación individual, ambas a través de rúbricas. Supone el 35% de la evaluación, la parte grupal el 80% y la parte individual el 20% de la misma.
- Actividades 4 y 6: serán debates sobre un tema concreto, los cuales se evaluarán de manera individual a través de listas de cotejo. Cada uno supondrá un 5% de la

evaluación.

- **Tarea 2:** será una tarea individual en la que cada alumno y alumna deberá elaborar un relato ficcionado en el que cada uno y una deberá ponerse en la piel de una persona que tuvo que recorrer la carretera de Málaga-Almería. Las simulaciones empáticas pueden ser útiles en ciencias sociales, si bien la empatía no es un procedimiento de investigación ni permite conseguir nuevos datos, sí permite relacionar datos estudiados y motivar el conocimiento de nuevos (Hernández, 2002). Se evaluará a través de una rúbrica y supone un 20% de la calificación.

Las herramientas de evaluación serán el portfolio, listas de cotejo y rúbricas (ver Anexo I).

	Instrumento	Herramienta	Porcentaje de evaluación
Actividad 1	1 – 2 – 4	Portfolio	5%
Actividad 2	Folio giratorio	Portfolio	15%
Actividad 3	Mesa redonda	Portfolio	5%
Actividad 4	Debate	Lista de cotejo	5%
Actividad 5	Mesa redonda	Portfolio	5%
Actividad 6	Debate	Lista de cotejo	5%
Actividad 7	Mapa conceptual a 4 bandas	Portfolio	5%
Tarea 1	Infografía	Rúbrica	35%
Tarea 2	Relato ficcionado	Rúbrica	20%

Tabla 16: Instrumentos de evaluación.

3.3.5.4. Mapa de desempeño.

En el siguiente mapa de desempeño se puede ver la correlación de todos los elementos de esta unidad didáctica: los instrumentos, objetivos, criterios, estándares y competencias clave.

Instrumentos de evaluación	Objetivos de etapa	Objetivos de materia	Objetivos específicos	Criterios de evaluación específicos	Estándares de aprendizaje evaluables específicos	Competencias clave
Actividad 1	RD 243/22 a, b, h	1, 2, 3, 4, 8	OE.1 OE.3	CE.1. Conocer los hechos previos al golpe de Estado y el desencadenante del mismo.	STD.1.1. Interpreta la situación de la II República previa al golpe de Estado.	CAA, CEC
				CE.3. Desarrollar los sucesos y etapas de la Guerra Civil en España y concretamente en Andalucía.	STD.3.2. Identifica las causas y los antecedentes de la Guerra Civil en España y Andalucía.	
Actividad 2	RD 243/22 a, h D. 110/16 b	1, 2, 3, 4, 7	OE.2	CE.2. Analizar las características del movimiento autonomista andaluz antes y después del golpe de Estado.	STD.2.1. Reproduce los hechos más importantes del movimiento autonomista andaluz.	CAA, CEC
					STD.2.2. Reconoce la relación entre el movimiento autonomista andaluz y Blas Infante.	
Actividad 3	RD 243/22 a, b, h D. 110/16 b	1, 2, 3, 4, 7, 8	OE.4 OE.5 OE.6	CE.4. Explicar la relación entre la Desbandá y la Guerra Civil en Andalucía.	STD.4.2. Analiza diferentes testimonios de la Desbandá relacionándolos con el suceso en sí.	CSC, CEC
Actividad 4	RD 243/22 a, b, h D. 110/16 b	1, 2, 3, 4, 7, 8	OE.4 OE.5 OE.6	CE.4. Explicar la relación entre la Desbandá y la Guerra Civil en Andalucía.	STD.4.3. Debate sobre las consecuencias humanas, políticas y económicas de la Desbandá.	CSC, CEC
Actividad 5	RD 243/22 a, b, h	1, 2, 3, 4, 8	OE.1 OE.3	CE.3. Desarrollar los sucesos y etapas de la Guerra Civil en España y concretamente en Andalucía.	STD.3.3. Explica el desarrollo de la Guerra Civil en España y Andalucía.	CSC, CAA, CEC
Actividad 6	RD 243/22 a, b, h D. 110/16 b	1, 2, 3, 4, 7, 8	OE.1 OE.3 OE.4	CE.3. Desarrollar los sucesos y etapas de la Guerra Civil en España y concretamente en Andalucía.	STD.3.4. Sintetiza las consecuencias de la Guerra Civil en España y Andalucía.	CSC, CEC
				CE.5. Relacionar las consecuencias de la Guerra Civil con hechos actuales.	STD.5.1. Debate con argumentos sobre las implicaciones de la Guerra Civil en la sociedad actual.	

Instrumentos de evaluación	Objetivos de etapa	Objetivos de materia	Objetivos específicos	Criterios de evaluación específicos	Estándares de aprendizaje evaluables específicos	Competencias clave
Actividad 7	RD 243/22 a, b, h	1, 2, 3, 4, 8	OE.1 OE.3	CE.3. Desarrollar los sucesos y etapas de la Guerra Civil en España y concretamente en Andalucía.	STD.3.2. Identifica las causas y los antecedentes de la Guerra Civil en España y Andalucía.	CSC, CAA, CEC
					STD.3.3. Explica el desarrollo de la Guerra Civil en España y Andalucía.	
					STD.3.4. Sintetiza las consecuencias de la Guerra Civil en España y Andalucía.	
Tarea 1	RD 243/22 a, b, h	1, 2, 3, 4, 8	OE.1 OE.3	CE.3. Desarrollar los sucesos y etapas de la Guerra Civil en España y concretamente en Andalucía.	STD.3.1. Elabora una infografía con las etapas más significativas de la Guerra Civil en Andalucía.	CSC, CAA, CEC
Tarea 2	RD 243/22 a, b, h D. 110/16 b	1, 2, 3, 4, 7, 8	OE.4 OE.5 OE.6	CE.4. Explicar la relación entre la Desbandá y la Guerra Civil en Andalucía.	STD.4.1. Compone un relato ficcionado sobre el suceso de la Desbandá.	CSC, CEC

Tabla 17: Mapa de desempeño.

3.4. Elementos curriculares complementarios.

Por elementos curriculares complementarios entendemos aquellos que están destinados a propiciar las necesarias adaptaciones al alumnado con necesidades educativas especiales y con necesidades específicas de apoyo educativo, así como los elementos transversales que deberán tratarse en todas las materias y etapas.

3.4.1. Atención a la diversidad/ANEAE.

Según el artículo 25 del Real Decreto 243-2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas de Bachillerato, es competencia de las administraciones educativas disponer de los medios necesarios para que el alumnado que requiera una atención diferente a la ordinaria pueda alcanzar los objetivos establecidos para esa etapa, así como adquirir las competencias correspondientes. La Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, describe la atención a la diversidad como el conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan una mejor respuesta a las necesidades y diferencias de todo el alumnado en un entorno inclusivo.

Este apartado viene desarrollado en relación al contexto del aula en la que tiene lugar esta unidad didáctica, por lo que el alumnado a tener en cuenta sería la alumna con pensamientos intrusivos a la que hay que prestar atención, la alumna con baja autoestima, los dos alumnos con tendencia a la distracción y el alumno con problemas con la autoridad. Debido a esto, no sería necesario realizar una adaptación del currículo significativa, sino más bien una adaptación curricular no significativa en aquellos aspectos que no afectan a los elementos básicos del currículo oficial, como son las adaptaciones a la metodología y actividades.

Aunque esta unidad didáctica se ha planteado teniendo en cuenta estas circunstancias y no se podría hablar de una adaptación, los elementos que se han desarrollado teniendo en cuenta los casos de estos alumnos y alumnas en concreto han sido, principalmente, la explicación de la teoría, incluyendo elementos que llamen la atención e intercalándolos con explicaciones tradicionales, como son la visualización de diferentes vídeos con imágenes de la época o documentales con testimonios orales. Además, los grupos de trabajo se han formado teniendo en cuenta a estos alumnos y alumnas, como ya he comentado en el apartado del Contexto del aula.

En definitiva, la atención a la diversidad para el contexto de este grupo está cubierta, sin embargo, cualquier cambio en la metodología puede ser realizado de cara a otras adaptaciones en mayor o menor medida.

3.4.2. Elementos transversales.

Según el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de ESO y Bachillerato, los elementos transversales que se deberán trabajar en todas las materias de cada etapa son la comprensión lectora, la cual se desarrolla a través de las explicaciones en el aula; la expresión oral y escrita, con la realización de las actividades y tareas propuestas; la comunicación audiovisual, con la visualización de diferentes vídeos; las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con la realización de las tareas finales; el emprendimiento, a través del trabajo en grupos y la toma de decisiones dentro de los mismos; y la educación cívica y constitucional, elemento que se trabajará de manera específica a lo largo de toda la unidad didáctica.

En relación a la educación cívica y constitucional, el artículo 39 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, ya recoge la educación en valores como un elemento transversal, a través del fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, la superación de las desigualdades por razón de género y la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad, algo a lo que ya se hace mención en la Orden de 15 de enero de 2021, como uno de los elementos transversales a tener en cuenta por parte de la materia de Historia de España, ofreciendo la oportunidad de que el alumnado profundice en la concienciación de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, contribuyendo a la lucha contra la violencia de género y a la no discriminación basada en cualquier condición o circunstancia personal o social.

Volviendo al Real Decreto 1105/2014, se deberá fomentar el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida, así como los valores que sustenten la libertad, justicia, igualdad, pluralismo político, paz, democracia y respeto a los derechos humanos, ayudando a prevenir la violencia contra las personas con discapacidad, la violencia terrorista y cualquier otro tipo de violencia, racismo o xenofobia, evitando comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación.

Por último, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía hace una última mención a un elemento transversal en su artículo 40, en relación a la cultura andaluza, la cual deberá estar presente en los contenidos a través de actividades relacionadas con el medio natural, la Historia, la cultura, así como otros hechos diferenciadores de Andalucía, como es el caso de la Desbandá en esta unidad didáctica.

3.5. Innovación educativa.

La principal característica de innovación educativa que presenta esta propuesta de unidad didáctica es el uso de las TIC en el aula. Si bien es algo bastante habitual actualmente, el hecho de usar fuentes primarias audiovisuales, y más en un tema que se presta tanto a ello como es la guerra civil española, creo que puede fomentar el interés del alumnado por dos motivos: el más evidente es que, hablando mal y pronto, ver vídeos les resulta más entretenido que atender las explicaciones del o la docente; el segundo motivo es el hecho de poder ver en movimiento algo que para ellos y ellas puede resultar lejano en el tiempo.

También veo conveniente señalar algo que parece insignificante pero creo que no lo es tanto. Me refiero al hecho de descartar la evaluación tradicional de examen final, y más teniendo en cuenta que hablamos de 2º de Bachillerato. Sé que puede parecer arriesgado no hacer examen en un curso tan decisivo en el que la mayor parte del alumnado tiene sus intereses puestos en Selectividad, pero considero que es mucho más enriquecedor en su proceso de aprendizaje que no se tengan que preocupar de aprender de memoria para luego vaciarse en el examen y olvidarlo al día siguiente; creo que en este sentido es mucho más provechoso realizar actividades y tareas prácticas para que desarrollen el pensamiento crítico y de esta manera poder aplicarlo en su vida diaria a corto y largo plazo.

No quiero terminar sin mencionar lo que considero que es una innovación educativa, en este caso la salida didáctica. Es verdad que siempre han existido estas salidas, pero creo que puede considerarse una innovación el hecho de que formen parte imprescindible de la proyección didáctica, en el sentido de que considero que es vital para poder desarrollar este tipo de didáctica basada en la historia local y en sucesos con los que el alumnado se pueden sentir identificados por el hecho de que les toque de cerca en el espacio y, en cierta manera, en el tiempo. Sin dejar de lado el hecho de que estamos hablando de una cuasi-recreación histórica, por lo que fomenta el interés del alumnado al no ser la típica salida didáctica.

4. Conclusiones.

Vengo de la disciplina de la Antropología Social y Cultural, la Historia no es mi especialidad, pero siempre me ha gustado y me ha parecido una herramienta esencial para desarrollar un pensamiento crítico y participar de la sociedad actual. Por ello, aún teniendo ciertas faltas de conocimientos que para un historiador o historiadora son básicos, creo que he podido desarrollar una unidad didáctica más que decente y realista de cara a llevarla a la realidad de las aulas.

Quiero resaltar el valor añadido que tiene la historia local y que considero que dota a esta propuesta de un carácter innovador e interesante, tanto para el alumnado como para los y las docentes de cara a realizar propuestas similares.

En relación a los aspectos técnicos del trabajo, pasaré a exponer de qué manera considero que he alcanzado los objetivos específicos que me propuse al comienzo de este trabajo y cómo éstos me han ayudado a alcanzar el objetivo general.

En primer lugar, creo haber expuesto de manera sintética la historiografía actual de la Guerra Civil, explicando cómo ha afectado al currículo en el apartado de Contenidos. El siguiente objetivo, relacionado con el desarrollo del suceso con la Desbandá, viene alcanzado por el desarrollo de la propia unidad didáctica y la temporalización de las sesiones y la actividad complementaria. Por último, el objetivo de diseñar la unidad didáctica de manera realista y acorde a la legislación considero haberlo superado, teniendo en cuenta tanto la legislación vigente como aquella que aún está en proceso de establecerse.

Por todo ello, el objetivo general que me propuse sobre aplicar todo lo aprendido en el Máster de cara a exponer una unidad didáctica interesante, novedosa y de fácil implantación ha sido alcanzado a lo largo de todo el trabajo, desde la parte teórica con la fundamentación epistemológica, hasta la parte práctica, con la transposición didáctica de dicha teoría a la práctica.

Me gustaría terminar este trabajo con una reflexión. Hablaba Paul Preston de los “revisionistas” de la Guerra Civil, aquellos que pretendían reescribir la historia a placer culpando a la República y ensalzando la figura de Franco (2008). Estas palabras, aún teniendo quince años, siguen estando tristemente vigentes. Las teorías del desastre de la República, de la justificación del golpe de Estado y de la consiguiente guerra, de las bondades del régimen franquista y otros discursos que se creían superados están cada vez más instaurados en el debate nacional. Como futuro docente, me voy a permitir el atrevimiento de decir que es nuestra responsabilidad, de los y las docentes del futuro, hacer que estos discursos se cuestionen, se critiquen y se destierren de nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas.

- Ambrós, A., & Breu, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Graó.
- Anguita Ortega, Á. (2018). La presencia de la Guerra Civil Española en el currículo educativo del Bachillerato andaluz. *IJNE: International Journal of New Education*, 1(2), 77-94.
- Barranquero Texeira, E. (2012). 75 años del infierno. El drama de la carretera Málaga-Almería. *Andalucía en la historia*, (35), 58-63.
- Ben-Ami, S. (1986). La República toma el poder: ¿preludio de una catástrofe inevitable?. En P. Preston (ed.): *Revolución y guerra en España, 1931-1939*, 25-40. Alianza Editorial.
- Blanco Rodríguez, J. A. (2007). La historiografía de la guerra civil española. *Hispano Nova*, 7.
- Casanova, J. (2008). Guerra Civil y violencia política. En J. Casanova & P. Preston (Coords.) *La guerra civil española* (pp. 27-60). Editorial Pablo Iglesias.
- Espinosa, F. (2006). *La justicia de Queipo*. Grupo Planeta Spain.
- Feliu, M., & Hernández, X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Graó.
- Fernández Muñoz, B. (2017). La enseñanza y didáctica de la guerra civil española en las aulas de Secundaria y Bachillerato. En Grupo de Evaluación Educativa y Orientación de la Universidad de Salamanca-Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (Coord.), *Actas del I Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE* (pp. 141-148).
- García, I. (2016). La programación didáctica. En J. D. & M. P. Ferra (Coords.), *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica* (pp. 97-102). Ediciones Pirámide.
- García Domingo, M. (2020). *La Guerra Civil Española en el aula: un tema conflictivo* [Trabajo Final de Máster, Universidad de Zaragoza]. <http://zaguan.unizar.es/record/97579/files/TAZ-TFM-2020-1041.pdf>
- Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó.

- Jaén Milla, S. (2015). Los vestigios de la Guerra Civil Española: Espacios de interés para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didácticas específicas* (13), 6-16.
- Jaén Milla, S. (2020). La guerra civil en Andalucía. Análisis de los textos escolares para eso y bachillerato. En *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 730-742).
- *Junta apunta necesidad de llevar a aulas episodios históricos como "Desbandá".* (2018). La Vanguardia.
<https://www.lavanguardia.com/cultura/20180614/45105599846/junta-apunta-necesidad-de-llevar-a-aulas-episodios-historicos-como-desbanda.html>
- Majada Neila, J. (2008). *Norman Bethune. La huella solidaria*. Málaga: Junta.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia: Primaria y Secundaria*. Graó.
- Nadal, A. (1988). *Guerra civil en Málaga*. Ed. Argúval.
- Stewart, R., & Stewart, S. (2013). *Las vidas del Dr. Bethune* (Vol. 157). Universidad de Salamanca.
- Pérez, M. (2016). Contenidos, objetivos y competencias en educación. En J. D. Segovia & M. P. Ferra (Coords.), *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica* (pp. 35-46). Ediciones Pirámide.
- Preston, P. (2008). La guerra civil española. En J. Casanova & P. Preston (Coords.) *La guerra civil española* (pp. 11-26). Editorial Pablo Iglesias.
- Prieto, L. & Barranquero, E. (2007). *Población y guerra civil en Málaga: caída, éxodo y refugio*. Centro de ediciones de la Diputación de Málaga.
- Rodrigo, J. (2008). *Hasta la raíz: Violencia durante la Guerra Civil y la dictadura franquista*. Alianza Editorial.
- Trepát, C. A. (2000). Procedimientos en Historia: Definición, didáctica y evaluación. En *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*, 14 (pp. 11-39). Instituto de Ciencias de la Educación. Educación Abierta. Universidad de Zaragoza.

- Trepat, C. A., & Rivero, P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Graó.
- Valls Montés, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*.
- Valls, R., & López, R. (2011). La didáctica de la Historia y la Geografía como reflexión para la educación actual: Perspectiva histórica. En *Geografía e historia: complementos de formación disciplinar* (pp. 189-199). Secretaría General Técnica.
- Viguera, F. (2019). La Desbandá entra en las aulas. *El independiente de Granada*. <http://www.elindependientedegranada.es/ciudadania/desbanda-entra-aulas>

Legislación.

- Anteproyecto de Ley de Memoria Democrática.
- Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Decreto 183/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas de Bachillerato.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de ESO y Bachillerato.

Anexos.

Rúbrica grupal de la tarea 1 (80% de la calificación de dicha tarea)

	Perfecto 10 ptos.	Muy bien 9 ptos.	Bien 5 ptos.	Regular 4 ptos.
Contenidos 30%	Recoge toda la información necesaria, profundizando en algunos conceptos y no se deja nada.	Recoge la información justa y necesaria sin profundizar.	Recoge la mayor parte de la información, pero se echa de menos algún contenido.	Recoge algo de información, falta algún contenido y hay errores.
Imágenes 30%	Cuenta con todas las imágenes necesarias y son adecuadas para los contenidos, con especial cuidado de los pequeños detalles.	Cuenta con las imágenes necesarias y son adecuadas para los contenidos.	Hay alguna imagen de más/menos, pero son adecuadas para los contenidos.	Hay demasiadas/pocas imágenes y no son adecuadas para los contenidos.
Diseño 30%	Se organizan de forma perfecta los elementos en el espacio, los colores son armónicos y el tipo de letra es adecuado y legible.	Se organizan de forma adecuada los elementos en el espacio, los colores no son muy armónicos, pero el tipo de letra es legible.	Se organizan bien los elementos en el espacio, pero a veces la letra no es legible.	No se ha cuidado la organización de los elementos en el espacio y la letra no es legible.
Ortografía 10%	Se utilizan correctamente las reglas ortográficas y los signos de puntuación.	Presenta uno o dos errores, pero se utilizan bien los signos de puntuación.	Presenta algunos errores y a veces no se usan bien los signos de puntuación.	Presenta muchos errores y no se usan bien los signos de puntuación.

Rúbrica individual de la tarea 1 (20% de la calificación de dicha tarea)

	Perfecto 10 ptos.	Muy bien 9 ptos.	Bien 5 pto.	Regular 4 ptos.
Tiempo 20%	Se ocupa el tiempo exacto para hablar, sin sobrepasar ni quedarse corto respecto al resto de compañeros/as.	Ha hablado algo de más/menos respecto al resto de compañeros/as, pero ha sabido manejar el tiempo.	Ha hablado de más/menos respecto al resto de compañeros/as, pero en general ha sabido manejar el tiempo.	Ha hablado bastante de más/menos respecto al resto de compañeros/as y no ha sabido manejar el tiempo.
Expresión oral 20%	Habla despacio y con gran claridad.	La mayor parte del tiempo habla despacio y con claridad.	A veces habla despacio y claro, pero otras habla rápido y no se le entiende bien.	Habla rápido y no se le entiende muy bien.
Volumen 20%	El volumen es lo suficientemente alto.	La mayor parte del tiempo el volumen es lo suficientemente alto.	A veces habla a un volumen adecuado, pero otras habla muy bajo.	Habla a un volumen muy bajo.
Vocabulario 20%	Usa vocabulario adecuado, técnico y explica palabras que podrían no conocerse.	Usa un vocabulario adecuado y bastantes términos técnicos.	Usa un vocabulario algo adecuado y algún término técnico.	Usa palabras o frases que no se entienden y ningún término técnico.
Postura del cuerpo y contacto visual 20%	La postura y el gesto son muy adecuados. Mira al resto de compañeros/as con total naturalidad.	La mayor parte del tiempo la postura y el gesto son muy adecuados. Casi siempre mira al resto de compañeros/as mientras habla.	Algunas veces mantiene la postura y el gesto adecuados, pero en otras no. En ocasiones mira a sus compañeros/as.	No mantiene la postura y el gesto no es el adecuado. La mayoría de las veces no mira a sus compañeros/as.

Rúbrica de la tarea 2

	Perfecto 10 pts.	Muy bien 9 pts.	Bien 5 pts.	Regular 4 pts.
Conocimiento general 30%	Sitúa muy bien el ensayo en el contexto histórico, demostrando conocimientos generales del tema.	Sitúa el ensayo en el contexto histórico y demuestra conocimientos generales del tema.	Puede situar el ensayo en el contexto histórico, pero no tiene buen conocimiento general del tema.	No puede situar el ensayo en el contexto histórico y no tiene buenos conocimientos generales del tema.
Contenido específico 30%	Incluye contenido de tema concreto, desarrollando varios hechos destacados en clase y demostrando un buen conocimiento.	Incluye contenido de tema concreto, desarrollando un hecho destacado en clase.	Incluye algún contenido del tema concreto, pero no desarrolla ningún hecho concreto.	No incluye contenido del tema concreto y se limita a realizar una narración aislada de los hechos.
Redacción y estructura. 20%	El estilo y la redacción son excelentes. Presenta una estructura correcta.	El estilo, la redacción y la estructura son adecuados.	El estilo, la redacción y la estructura son mejorables.	El estilo, la redacción y la estructura dejan mucho que desear.
Gramática y ortografía 20%	Se utilizan correctamente las reglas ortográficas y los signos de puntuación.	Presenta uno o dos errores, pero se utilizan bien los signos de puntuación.	Presenta algunos errores y a veces no se usan bien los signos de puntuación.	Presenta muchos errores y no se usan bien los signos de puntuación.

Lista de cotejo de las actividades 4 y 6 (cada ítem contará 20% en la calificación de cada actividad).

Ítem	Sí	No
Participa activamente en el debate.		
Demuestra conocimientos del tema tratado.		
Defiende su postura con argumentos.		
Respeto el turno de palabra y no interrumpe a compañeros y compañeras.		
Usa un vocabulario adecuado al tema tratado.		