



# INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

***DE KIEV A WEIMAR: EL USO DEL MÉTODO RETROSPECTIVO PARA  
EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA (2022-1919)***

***De Kiev a Weimar: l'ús del mètode retrospectiu per a l'aprenentatge de la  
història contemporània (2022-1919)***

*From Kiev to Weimar: the use of the retrospective method for learning  
Contemporary history (2022-1919)*

**DAVID CARBONELL GOU I ERNEST PARELLADA TORRES**

Institut Illa de Rodes

dcarbon2@xtec.cat

eparell2@xtec.cat

Recibido: 10.11.2022 / Aceptado: 22.12.2022 / Publicado: 23.12.2023



© Los autores

**Resumen.** Tras el inicio de la invasión rusa de Ucrania el 24 de febrero de 2022, los autores del presente artículo, ambos profesores de Educación Secundaria, decidimos replantear su programación didáctica y diseñar e implementar un proyecto, titulado “De Kiev a Weimar: una cronología inversa del mundo contemporáneo (2022-1919)”, cuyos objetivos son la adquisición de una visión global del mundo contemporáneo, el empleo del conocimiento histórico para argumentar ideas y revisarlas de manera crítica, y el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo que permita analizar los problemas sociales relevantes. Su metodología gira alrededor de tres ejes: la aplicación del método retrospectivo, el tratamiento integrado de lengua y contenidos (TILC) y el uso de metodologías activas. Un trabajo que se alinea con las directrices establecidas tanto en la LOMLOE como en el nuevo currículum de ordenación de las enseñanzas de bachillerato en Catalunya. El proyecto, todavía en fase de implementación, ha presentado dos dificultades hasta el momento: por un lado, la resistencia de parte del alumnado ante una metodología no basada en la presentación cronológica de los hechos para su memorización. Por otro, la cantidad de esfuerzo invertido por los docentes para programar y planificar de forma minuciosa todas las tareas. Sin embargo, estas dificultades se han visto compensadas por el grado de participación y motivación que el proyecto está despertando en el aula, convertida en un espacio mucho más participativo y abierto al debate y a la opinión.

**Palabras clave:** método retrospectivo, metodologías activas, TILC, enfoque competencial, invasión rusa de Ucrania.

**Resum.** Després de l'inici de la invasió russa d'Ucraïna el 24 de febrer de 2022, els autors del present article, tots dos professors d'educació secundària, decidim replantejar la seva programació didàctica i dissenyar i implementar un projecte, titulat "De Kíev a \*Weimar: una cronologia inversa del món contemporani (2022-1919)", els objectius del qual són l'adquisició d'una visió global del món contemporani, l'ús del coneixement històric per a argumentar idees i revisar-les de manera crítica, i el desenvolupament d'un pensament crític i creatiu que permeti analitzar els problemes socials rellevants. La seva metodologia gira al voltant de tres eixos: l'aplicació del mètode retrospectiu, el tractament integrat de llengua i continguts (TILC) i l'ús de metodologies actives. Un treball que s'alinea amb les directrius establertes tant en la \*LOMLOE com en el nou currículum d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat a Catalunya. El projecte, encara en fase d'implementació, ha presentat dues dificultats fins al moment: d'una banda, la resistència de part de l'alumnat davant una metodologia no basada en la presentació cronològica dels fets per a la seva memorització. Per un altre, la quantitat d'esforç invertit pels docents per a programar i planificar de manera minuciosa totes les tasques. No obstant això, aquestes dificultats s'han vist compensades pel grau de participació i motivació que el projecte està despertant a l'aula, convertida en un espai molt més participatiu i obert al debat i a l'opinió.

**Paraules clau:** mètode retrospectiu, metodologies actives, TILC, enfocament competencial, invasió russa d'Ucraïna

**Abstract.** Following the Russian invasion of Ukraine on February 24, 2022, the authors of this article decided to rethink their syllabus and designed as well as implemented a project titled "From Kiev to Weimar: a reverse chronology of the contemporary world (2022-1919)". The project aims at the acquisition of a global vision of the contemporary world, the use of historical knowledge to argue ideas and review them critically and the development of critical and creative thinking for analysing relevant social problems. As regards the methodology, it revolves around three key elements: the application of the retrospective method, the integrated language and content approach (TILC) and the use of active methodologies. The project is, therefore, aligned with the guidelines established in both the LOMLOE and the new Catalan curriculum. This work, still in its implementation stage, has presented two difficulties so far: on the one hand, it has faced some students' struggle against a methodology not based on the chronological presentation of facts for their memorization. On the other hand, the project requires a vast amount of effort by teachers to program and carefully plan all the tasks. However, these difficulties have been overcome by the degree of participation and motivation awakened in the classroom, which has become a much more participatory space, open to debate and opinion.

**Key words:** retrospective method, active methodologies, TILC, educational competence approach, Russian invasion of Ukraine.

---

## INTRODUCCIÓN

El 24 de febrero de 2022, Rusia comenzó la invasión de Ucrania. El gobierno ucraniano informó del lanzamiento de misiles sobre Kiev, la capital, y varios tanques y tropas rusas entraron en el país por distintos puntos. El planeta contaba, pues, con un conflicto bélico más. En ese preciso momento, los autores del texto, profesores de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo del Instituto Illa de Roses (Roses), habíamos cerrado la unidad didáctica dedicada a la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y nos disponíamos a trabajar la Revolución Rusa. La coincidencia en el tiempo de estas dos situaciones, la trascendencia del momento histórico presente y el tema objeto de estudio del pasado, -y el hecho de que las dos tuvieran un denominador común tan claro- nos llevó a replantearnos la programación didáctica del curso y a ver como necesario, casi un imperativo moral, el uso del método retrospectivo en la enseñanza de la materia en

lugar de hacer una breve referencia en clase sobre la guerra en Ucrania. Con suerte, estableceríamos un diálogo con los alumnos a modo de nota a pie de página del currículo. A partir de ese momento, decidimos trabajar tres de los bloques de contenido que conforman la materia, es decir, la época de los grandes conflictos internacionales, el mundo durante la segunda mitad del siglo XX y el mundo actual, a partir de dicho enfoque. Así, partiendo de la invasión de Ucrania, decidimos trabajar, en primer lugar, los elementos clave de este conflicto, para entonces definir los rasgos definitorios del mundo actual y luego rastrear sus orígenes en el mundo contemporáneo, más concretamente en el siglo XX. Nuestra intención consistía en trabajar los hechos de forma retrospectiva, desde el año 2022 hasta los inicios del siglo XX.

Esta idea no era ni mucho menos nueva. A mediados del siglo XX, surgió entre los historiadores la necesidad de escapar a la fuerte presión impuesta por la cronología, tan apreciada por los historiadores positivistas, y buscar un tiempo explicativo de la Historia (Llusà, 2015). El propio Marc Bloch ya consideraba que los historiadores no tienen por qué seguir necesariamente el orden cronológico tradicional (Bloch, 1952). Más adelante, en los años 70, la docente Susana Simian de Molinas defendía el enfoque retrospectivo para el estudio de la Historia, siguiendo un orden cronológico regresivo y tomando como punto de partida el presente. Defendía que el empleo de este método aportaba hasta siete ventajas, entre las cuales 1) una mayor motivación de los alumnos, 2) la imposibilidad de comprender el pasado sin conocer el presente, 3) el uso de nuestras experiencias cotidianas para la reconstrucción del pasado, 4) el orden natural que toda investigación sigue partiendo de lo conocido hacia lo desconocido, y 5) una mayor abundancia de documentos de los hechos contemporáneos (Simian de Molinas, 1970). Ya en los años noventa, Pierre Vilar afirmaba lo siguiente:

Reculant en el temps, tenim més possibilitats de copsar de quina manera els problemes plantejats contínuament a una societat depenen de la solució (o de la no-solució) dels problemes plantejats a la societat anterior, així com de l'aparició (o de la no-aparició) de veritables novetats, que no són pas sempre les més assenyalades (Vilar, 2013, p. 13).

Así, el método retrospectivo no puede considerarse un ejemplo de innovación educativa en el ámbito de las Ciencias Sociales. Pero lo cierto es que si la propia Simian de Molinas (1970) constataba en su momento que la bibliografía existente sobre el método retrospectivo no era ni mucho menos abundante, lo mismo puede decirse a día de hoy.

Esto, la escasez de bibliografía y la práctica ausencia de experiencias didácticas útiles sobre el uso de este método en el aula de Historia, fue justamente lo que nos motivó a diseñar e implementar un proyecto didáctico basado en dicho enfoque, titulado “De Kiev a Weimar: una cronología inversa del mundo contemporáneo (2022-1919)”, cuyos objetivos eran los siguientes:

1. Adquirir una visión global del mundo contemporáneo que facilite el análisis de las situaciones y problemas del presente, considerando tanto sus antecedentes históricos como sus relaciones de interdependencia.
2. Emplear el conocimiento histórico para argumentar ideas y revisarlas de manera crítica, teniendo en cuenta nuevas informaciones y superando estereotipos y prejuicios.
3. Desarrollar un pensamiento crítico y creativo para ser capaces de analizar los problemas sociales relevantes de hoy en día y proponer soluciones y alternativas a través del diálogo, la empatía y la cooperación.

El proyecto ha contado con la colaboración del grupo de investigación GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), y más concretamente de su coordinador, Antoni Santisteban, según el cual “no cabe duda de que la finalidad de la enseñanza de la historia ha de ser formar una ciudadanía crítica, responsable y con competencias históricas suficientes para plantear y participar en cambios sociales” (Santisteban, 2019, p. 67). Así, nuestro objetivo último ha sido diseñar un proyecto que permita a los alumnos conectar el contenido de la materia con el presente, con su presente, y les haga entender que forman parte de un mundo global donde tienen lugar acontecimientos que les afectan y les interpelan, y que la Historia es la clave para comprenderlos. Volviendo a Bloch, “la incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente” (Bloch, 1952, p. 38).

## **ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

El proyecto gira alrededor de tres ejes vertebradores: la aplicación del método retrospectivo, el tratamiento integrado de lengua y contenidos (TILC, por ejemplo Casas, et al, 2005 y Canals, 2007) y el uso de metodologías activas.

En primer lugar, la aplicación del método retrospectivo plantea la necesidad de vincular el presente y el pasado, condición de la comprensión de los procesos (Diburzi, 2006). En relación con las siete ventajas ofrecidas por este método, defendidas por Simian de Molinas (1970) y enunciadas brevemente, el proyecto ha puesto el acento en tres: la actualidad como motivación del aprendizaje, la posibilidad y la legitimidad del conocimiento del presente y la socialización de la clase. Así, entendemos el interés por el presente y la conexión que se establece entre éste y la experiencia personal de los alumnos como un elemento motivador y facilitador de un aprendizaje significativo. Un presente que debe trabajarse en el aula pese a los riesgos que esto implica y que, por lo tanto, es también un objeto del conocimiento histórico. Esto valida y legitima la enseñanza de una historia del mundo actual, que no puede ni debe ser un relato definitivo y cerrado sino más bien una invitación al debate, al análisis de problemáticas y a la formulación de hipótesis que tendrán que ser confirmadas o corregidas en el futuro (Diburzi, 2006). Se invita así a los alumnos a construir un relato histórico en el aula de forma conjunta sin la pretensión de llegar a conclusiones definitivas e inmutables y con la voluntad de plantearse preguntas sobre el pasado, el presente y el futuro.

En segundo lugar, el tratamiento integrado de lengua y contenidos (TILC) pretende enseñar de forma integrada los contenidos y el lenguaje académico de los ámbitos curriculares no lingüísticos para mejorar los resultados en el aprendizaje de todas las materias. El uso de este enfoque por parte en el proyecto parte de la constatación de que, para que los alumnos sean competentes, deben saber movilizar, de forma conjunta y coordinada, todo lo que aprenden en cada una de las materias de su currículum (Zabala, 1999), trabajando de manera integrada y no compartimentada. El uso del TILC queda patente en la redacción de una variada tipología de documentos (texto explicativo, texto justificativo, comentario de una imagen, texto narrativo, texto conversacional, teletipo, artículo de opinión, informe, resumen, texto descriptivo), que requieren el uso de bases de orientación y que son evaluados a partir de rúbricas pactadas con el *departament de llengua catalana* del centro.

En tercer lugar, la elección de metodologías activas viene determinada por nuestra convicción de que el trabajo cooperativo, la interacción entre iguales, las actividades en grupo y el intercambio comunicativo son los mejores instrumentos para motivar a los alumnos y movilizar todos sus recursos de aprendizaje (Perrenoud, 2004). Estas

metodologías propician el análisis y la reflexión personal, proceso individual absolutamente imprescindible en la construcción del conocimiento, y favorecen la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como de planificación y regulación de la propia actividad (Chiva y Martí, 2016). El papel del docente en estas metodologías es el de guía de la actividad constructiva del alumnado. Y ese rol es esencial para sacar el máximo rendimiento de su potencialidad.

En definitiva, estos tres ejes (método retrospectivo, TILC y metodologías activas) se combinan en el proyecto, en los tres casos desde un enfoque competencial, orientado hacia la consecución de un aprendizaje profundo y funcional, que debe poder aplicarse en contextos diferentes, perdurar en el tiempo y permitir resolver problemas en situaciones reales, de acuerdo con lo establecido en la LOMLOE (Ley orgánica 3/ 2020, de 29 de diciembre) y el nuevo currículum de ordenación de las enseñanzas de bachillerato (Decreto 171/ 2022). Este enfoque se sustenta a su vez sobre tres componentes, que el nuevo currículum considera primordiales para satisfacer las necesidades integrales de aprendizaje del alumnado de bachillerato: la gestión y comunicación de la información, la resolución de problemas a partir de la aplicación integrada de los aprendizajes y el fomento del juicio y pensamiento crítico.

El primero consiste en buscar información con relación a un problema o temática propia de la materia, en fuentes diversificadas; analizarla, contrastarla, sintetizarla y valorar su fiabilidad para construir conocimiento que posibilite la toma de decisiones fundamentadas y la elaboración de producciones posteriores. Incluye el uso de conocimientos previos curriculares. El segundo consiste en movilizar los aprendizajes adquiridos propios de la materia, así como manejar los recursos disponibles y distintas formas de razonamiento, para interpretar y dar respuesta a variedad de situaciones, independientemente de la disciplina de la que provengan. El tercero consiste en analizar, interpretar y evaluar, con criterios lógicos y desde una perspectiva ética, la consistencia de los razonamientos, la pertinencia de las decisiones, las consecuencias derivadas de un acto o la resolución de una problemática en relación con los contenidos de una materia, a fin de tomar decisiones y actuar consecuentemente (Decreto 171/ 2022, de 20 de septiembre).

## **EL PROYECTO: DISEÑO Y METODOLOGÍA**

El proyecto, que parte del actual conflicto en Ucrania y retrocede cronológicamente hasta el 1914, se divide en dos bloques: el Bloque 1, titulado *El mundo actual* (2022-1985),

y el Bloque 2, titulado *El siglo XX (1985-1919)*. Estos bloques se dividen, a su vez, en capítulos. Así, el Bloque 1 se divide en los siguientes capítulos:

- Capítulo 0. El contexto actual
- Capítulo 1. El siglo XXI: De Kiev a Nueva York (2022-2001)
- Capítulo 2. El siglo XXI: De Nueva York a Moscú (2001-1985)

Por su parte, el Bloque 2 se divide en los siguientes capítulos:

- Capítulo 3. La Guerra Fría: De Moscú a Berlín (1991-1947)
- Capítulo 4. La Segunda Guerra Mundial: De Yalta a Varsovia (1945-1939)
- Capítulo 5. El período de entreguerras: De Varsovia a Weimar (1939-1919)

El Capítulo 0, titulado *El contexto actual*, se compone de siete tareas, todas ellas orientadas a contextualizar el conflicto de Ucrania, trabajando sus elementos clave y a su vez perfilando algunos de los rasgos definitorios del mundo actual. La tarea 0 pretende responder a la pregunta “¿Qué es la guerra?” mediante la lectura y posterior discusión de un texto sobre la guerra previamente adaptado (Hillmann, 2005). Por su parte, las tareas 1 y 2 pretenden activar los conocimientos previos de los alumnos referentes tanto a la situación en Ucrania como a personajes y hechos relativos al período 2022-1919 mediante la identificación de distintas imágenes históricas y la respuesta a un cuestionario KPSI; las tareas 3, 4 y 5 se han diseñado para que el alumnado se ubique a nivel geográfico, reflexione sobre los conflictos bélicos que existen en la actualidad y, hecho esto, responda la siguiente pregunta: “¿Consideras que la guerra de Ucrania te ha afectado más que el resto de conflictos bélicos que están a la misma distancia? Si es así, ¿cuáles crees que son los motivos?”. Finalmente, las tareas 6 y 7 se centran en el conflicto de Ucrania y piden a los alumnos que investiguen sus causas, analicen los hechos acontecidos hasta el momento y se atrevan a enunciar, a modo de hipótesis, las posibles consecuencias que esta guerra puede tener para Europa y, más concretamente, para ellos.

Cabe añadir que este capítulo se pudo rubricar con la visita a nuestro centro de Simon Vall-lloera, historiador y periodista especializado en relaciones internacionales que ha



trabajado, entre otros, en Bosnia-Herzegovina, Croacia, Sudáfrica, Israel, Palestina, Marruecos y Estados Unidos, donde tuvo la oportunidad de trabajar dos años en la sede de Naciones Unidas, ubicada en Nueva York. Justo en el momento en el cual estábamos finalizando el capítulo, Simon Vall-llosera regresaba de Ucrania y no tuvo reparo en visitarnos y compartir con nosotros su experiencia a lo largo del primer mes del conflicto, ofreciéndonos su visión profesional y también personal del mismo.

*Figura I.* Charla con Simon Vall-llosera.



Fuente: Propia

El Capítulo 1, titulado *El siglo XXI: De Kiev a Nueva York (2022-2001)*, se compone de cuatro tareas. La primera, la Tarea 8, titulada “Cuatro momentos históricos”, empieza con una pregunta y una reflexión sobre el tiempo histórico. La pregunta es la siguiente: “¿Cuándo empieza el siglo XXI?”. La reflexión lleva a los docentes a considerar el 11S como la fecha de inicio del siglo, marcado hasta el momento por la invasión de Irak y Afganistán, el nacimiento de ISIS, la guerra de los drones o las masacres de Madrid, Londres o París, entre otras. Sin embargo, el siglo XXI presenta otros momentos clave, que consideramos ejes vertebradores de la actualidad y que han sido elegidos, junto con el 11S: la guerra de Osetia del sur, la guerra civil siria y la guerra de Crimea. Las tareas 9, 10 y 11 se ocupan de estos episodios y lo hacen a través del método de aprendizaje cooperativo del rompecabezas (Aronson, 1978).

Así, los dividimos el aula en equipos-base de cuatro alumnos, que se reparten los cuatro momentos históricos y los trabajan de forma individual como especialistas. La Tarea 9 consiste en la redacción de un texto explicativo sobre cada hecho histórico. Para dicha redacción, cada alumno debe leer y analizar las siguientes fuentes, facilitadas por el docente en el dossier del proyecto: una fuente primaria textual; una fuente secundaria, concretamente una infografía; una fuente primaria audiovisual y una fuente secundaria textual. A su vez, debe realizar una investigación (guiada) en Internet para hallar las causas, los principales hechos, las consecuencias y las visiones enfrentadas sobre el episodio histórico trabajado. Con el texto explicativo redactado, los alumnos deben volver a su equipo-base para realizar la Tarea 10. Trabajando de forma cooperativa, cada equipo debe redactar un texto justificativo que responda a la siguiente pregunta: “Atendiendo a su influencia en el conflicto actual, ¿en qué orden situarías los acontecimientos históricos?”. Finalmente, la Tarea 11 pretende hacer reflexionar a los alumnos sobre los “otros momentos históricos”, es decir, sobre todos aquellos episodios que conforman el período 2001-2022 que no han sido elegidos. Cada equipo debe entonces rellenar un eje cronológico con tantos momentos como les sea posible.

El Capítulo 2, titulado *El siglo XXI: De Nueva York a Moscú (2001-1985)*, está formado por seis tareas. La primera de ellas, la Tarea 12, gira alrededor de un artículo de Carlos Mendo, publicado en El País (1989), en el que el autor reflexiona sobre el polémico artículo del politólogo estadounidense Francis Fukuyama, que posteriormente se convirtió en libro, titulado “El fin de la Historia” (1992). Este artículo sirve, de nuevo, para reflexionar sobre el tiempo histórico y replantear la pregunta hecha en el capítulo anterior: “¿Cuándo empieza el siglo XXI?”. El objetivo es que los alumnos entiendan que el mundo en el período 1985-2001 se encontraba en un cruce entre el fin de la Historia y el siglo XXI. Hecha esta reflexión, la Tarea 13 presenta veinte imágenes históricas que ilustran este cruce, imágenes que corresponden a veinte momentos que dieron forma al mundo de hoy. Los alumnos deben observar las imágenes y, utilizando la información facilitada por el docente (títulos y descripciones) deben responder a la pregunta “¿Cuáles son los eventos históricos que representan?”. Las imágenes son una fuente primaria de gran valor para estudiar la Historia y, por este motivo, dedicamos la siguiente tarea, la Tarea 14, a trabajar una de las imágenes de la tarea anterior mediante la redacción de un comentario histórico, cuyo procedimiento y directrices tienen establecidas en el dossier del proyecto.

Con todas las imágenes comentadas, las tareas 15, 16 y 17 se dedican a la realización de una crónica periodística sobre el período 2001-1985. En primer lugar, en la Tarea 15, los alumnos deben convertirse en corresponsales, es decir, profesionales del periodismo

que escriben sobre un país o sobre una zona determinada y que aportan información relevante y exclusiva del lugar en el que trabajan, y deben redactar un texto narrativo, una crónica periodística, en la que aparezcan cuatro eventos históricos de la Tarea 13. La selección de eventos viene dada por el docente y el trabajo de los alumnos consiste en unirlos, buscando conexiones temporales, espaciales o conceptuales entre ellos, todo ello teniendo en cuenta cuestiones tales como los territorios implicados en los eventos, los personajes históricos principales, las causas, las consecuencias y las posibles soluciones a problemas planteados que no se hayan dado. El estilo de la crónica debe ser objetivo, pero el cronista puede permitirse determinadas libertades expresivas tanto en el enfoque como en el uso de la lengua. Con esta terminada, la Tarea 16 consiste en pasar del texto a la pantalla. Así, los alumnos deben convertir sus crónicas, redactadas y corregidas, en una crónica audiovisual mediante la realización de un vídeo corto (de tres a cinco minutos), acompañado el texto de imagen, vídeo y música. El segundo capítulo termina con la puesta en común y la coevaluación de todas las crónicas audiovisuales.

El Capítulo 3, titulado *La Guerra Fría: De Moscú a Berlín (1991-1947)*, se compone de ocho tareas. Las tareas 18 y 19 pretenden acercar la realidad de la Guerra Fría al ámbito local y cotidiano de los alumnos. En primer lugar, se les ofrece un conjunto de imágenes, textos y fragmentos audiovisuales, algunos pertenecientes a elementos locales (ampurdaneses) y otros globales. Estos elementos se presentan de forma desordenada para que, trabajando de forma cooperativa, los alumnos los identifiquen y los ordenen de forma cronológica. En segundo lugar, el docente pide a los alumnos que retrocedan a la Tarea 2, al inicio del proyecto, en la cual estos tenían que responder una serie de preguntas, algunas de ellas de carácter personal. Nuestra intención es la de recuperar el sentido de aquellas preguntas, reformulándolas en un nuevo contexto histórico para encontrar la conexión entre el ayer y el ahora. Así, los alumnos deben responder las siguientes preguntas:

- Cada día, viniendo al centro, veis un objeto de forma esférica en lo alto de una montaña. ¿Sabéis decir su nombre y cuál es su utilidad e importancia histórica?
- ¿Qué motivos creéis que llevaron a los estadounidenses a instalar sus bases militares (y su armamento) en nuestro territorio?
- ¿Creéis que Roses (y el Empordà) siguen teniendo un valor estratégico?

- Una vez vistos (y relacionados) los documentos de la tarea anterior, ¿creéis que debemos sentirnos amenazados de forma directa? ¿Cómo os hacen sentir?

*Figura II.* Imagen presentada en la Tarea 18.



Fuente: Serrat, Ll. y Lladó, M. (2009).

Hecha una primera aproximación, las tareas 20, 21 y 22 presentan y definen el objeto de estudio del capítulo, es decir, la Guerra Fría, y establecen un vínculo directo con la guerra de Ucrania. El objetivo de dichas tareas es el de comprender que el concepto “Guerra Fría” se emplea para caracterizar la tensión que, en el período comprendido entre en 1947 y 1991, opuso dos mundos antagónicos, el de Estados Unidos y el bloque occidental y el de la URSS y el bloque comunista. Del mismo modo, la guerra de Ucrania ha dividido Europa, cuyos estados han tenido que tomar partido, decidiendo, por ejemplo, si son o no favorables a la operación militar rusa o si apoyan o no las sanciones contra Rusia. Así pues, consideramos que este conflicto permite evocar, entre otros, la crisis de los misiles de Cuba de 1962. En la Tarea 20, los alumnos deben entender esta línea de argumentación a partir de la lectura compartida de un artículo de Miquel Payeras, publicado en la revista *El Temps* (2022). El docente divide el aula en siete grupos, cada uno con una tarea a realizar en relación con el contenido del texto. Son las siguientes: un eje cronológico del período 1947-1991, un eje cronológico del período 1991-2022, un guión (paso a paso) de la crisis de los misiles de 1962, un glosario con los personajes históricos más destacados, un glosario con los eventos históricos más

destacados, un glosario con los conceptos clave y un glosario con vocabulario desconocido o especialmente complicado.

Finalmente, una vez desmenuzado el artículo, la Tarea 21 sirve para responder de forma conjunta a la siguiente pregunta: “¿Crees que la Guerra de Ucrania permite evocar la crisis de los misiles de Cuba de 1962? ¿Por qué?”. En la Tarea 22, los alumnos deben trabajar treinta conceptos clave para entender la Guerra Fría. Trabajando de forma cooperativa, deben buscar información sobre cada uno de ellos para ordenarlos cronológicamente y ubicarlos en una de las cuatro etapas en las que hemos dividido el período 1945-1991: Segunda Guerra Fría (1945-1979), Distensión (1979-1985), Escalada de tensión (1985-1991) y Formación del mundo bipolar (1945-1991).

Figura III. Treinta conceptos clave de la Tarea 22.



Fuente: Elaboración propia

Las tareas 23, 24 y 25 constituyen el núcleo central del capítulo. La Tarea 23 presenta el Teléfono rojo a través de la visualización de un vídeo de un minuto titulado “Hot Line Installed From Washington To Russia (1963)” y de la lectura de un texto elaborado por nosotros sobre los momentos de tensión entre la Unión Soviética y los Estados Unidos desde 1963 hasta nuestros días. Hecho esto, las tareas 24 y 25 consisten en la redacción mediante equipos cooperativos de un texto conversacional (un diálogo) que recree una conversación entre la Casa Blanca y el Kremlin a través de varios teletipos, divididos en las cuatro etapas en las que previamente se ha dividido la Guerra Fría (1945-1991). El grupo clase se divide en ocho equipos. Para cada etapa, dos equipos trabajarán el contenido de la misma a partir de la redacción del diálogo, uno defendiendo el bando occidental y uno el bando oriental. El diálogo debe incluir el siguiente contenido: por un lado, los eventos históricos más relevantes de cada etapa (los alumnos deben consultar los hechos históricos de la Tarea 20). Por el otro, la ideología y las características (políticas, económicas, sociales, culturales) de cada bloque (los alumnos deben buscar información en sitios web recomendados por nosotros). El diálogo debe redactarse vía Twitter. Cada tuit, es decir, cada teletipo, debe ser escrito por uno de los dos bandos y debe llevar la etiqueta #telefonorojo. No hay un límite de teletipos, tan solo los suficientes para asegurarse de que el diálogo cubre de forma suficiente el requisito del contenido. Los teletipos deben ser verosímiles a nivel histórico y, por tanto, deben respetar el momento histórico de la etapa que haya sido asignada. Por ejemplo, si un diálogo gira en torno a la guerra de Yom Kipur, cada bando debe respetar la posición que realmente defendió en el año 1973.

Una vez redactados los cuatro diálogos, la Tarea 25, que cierra el capítulo, sirve para compartirlos en el aula, por medio de Twitter, proyectando en la pizarra cada conversación (con la etiqueta #telefonorojo). El trabajo de cada alumno, de forma individual, consistirá en tomar notas de los diálogos de los demás equipos, preguntando todo aquello que no le quede claro. A partir de las notas tomadas y de las preguntas hechas, cada alumno debe redactar un texto periodístico, concretamente un artículo de opinión, valorando el contenido de cada diálogo, su verosimilitud histórica y, sobre todo, valorando la existencia de diversos futuros posibles, probables y deseables.

El Capítulo 4, titulado *La Segunda Guerra Mundial: De Yalta a Varsovia (1945-1991)*, está formado por nueve tareas. La primera de ellas, la Tarea 26, titulada “El día de la victoria”, consiste en el análisis comparativo entre dos discursos políticos: el de Vladimir Putin, hecho durante el desfile del Día de la Victoria en la Plaza Roja de Moscú el 9 de mayo de 2022, y el de Volodimir Zelenski, grabado en una calle de Kiev, con una

barricada de fondo y difundido a través de Internet. Los alumnos deben, en primer lugar, analizar varios fragmentos pertenecientes a los dos discursos e identificar a qué líder pertenece cada uno de ellos. Hecho esto, tienen que analizar de forma crítica y hacer una valoración histórica de los discursos con la ayuda de las siguientes preguntas:

- ¿Qué argumentos históricos utilizan uno y otro para justificar su postura?
- ¿Cuáles son los referentes históricos más utilizados en cada discurso?
- ¿Qué similitudes y diferencias existen entre un discurso y otro? Compáralos.
- 

Las tareas 27 y 28 giran alrededor de las comparaciones acaecidas desde el inicio del conflicto en Ucrania entre Putin y Hitler. En la Tarea 27, una supuesta portada de la revista Time con Vladímir Putin como protagonista, convertido en Adolf Hitler bajo el título “The return of history”, compartida a través de redes sociales y en multitud de grupos de mensajería instantánea. La imagen se trataba de un montaje fotográfico realizado por Patrick Mulder, un diseñador gráfico galés, y nos sirve, junto con la portada original y un fragmento del escrito del propio autor del montaje, para plantear a los alumnos las siguientes preguntas:

- ¿Conoces otros episodios de *fake news* relacionados con el conflicto de Ucrania?
- ¿Conoces otros episodios de *fake news* relacionados con otros hechos históricos?
- ¿Qué opinas sobre la justificación del autor?
- ¿Identificas, como el autor, a Putin con Hitler? ¿Por qué?

*Figura IV.* Imagen presentada en la Tarea 27.



Fuente: Mulder, P. (2022).

Por su lado, la Tarea 28 sirve para reflexionar sobre la utilización intencionada (y, en muchos casos, perversa) de la Historia y el vocabulario histórico, así como la propaganda política. Este uso de la Historia no es nuevo y tiene un largo recorrido a través del tiempo. Por este motivo, presentamos un artículo de Marina Sera (2022), para que los alumnos, trabajando de forma cooperativa, respondan las siguientes preguntas:

- ¿Por qué crees que ambos bandos recurren a la retórica de la Segunda Guerra Mundial?
- ¿Estás de acuerdo con la afirmación que hace el historiador Efraim Zuroff?
- ¿Qué sabes sobre la cesión de los Sudetes a la Alemania nazi en 1938?
- ¿Crees que los discursos del Día de la Victoria de la Tarea 26 contienen los elementos que Zuroff critica en este artículo?



Las tareas 29, 30 y 31 pretenden establecer una comparación entre la guerra en Ucrania y la Segunda Guerra Mundial. Si la Tarea 29 lo hace a partir de la identificación y la comparación de distintas imágenes de un conflicto y de otro, las tareas 30 y 31 pretenden valorar qué puntos de contacto tiene la Segunda Guerra Mundial con la actual, comparando, de entrada, el inicio de la primera con la situación actual de un conflicto, el de Ucrania, que, previsiblemente, también se alargará en el tiempo. Esta comparación se debe hacer a partir de la investigación en Internet y la elaboración de una tabla comparativa de ambos conflictos. Los ítems que deben compararse son los siguientes: precedentes de la guerra, avisos, amenazas, conflictos anteriores; bandos, países aliados o posibles aliados; personajes destacados y declaraciones iniciales; territorio donde se desarrollan los combates y territorios amenazados; armamento y potencial económico de los bandos; consecuencias o posibles consecuencias; víctimas o posibles víctimas; posibles futuros.

Finalmente, la Tarea 32 pide a los alumnos que imaginen que son expertos en geopolítica y conflictos internacionales. El CIDOB, centro de investigación en relaciones internacionales con sede en Barcelona, les pide que, después de haber estudiado las similitudes y las diferencias entre la Segunda Guerra Mundial y la Guerra de Ucrania, redacten un informe, que debe estar basado en toda la información obtenida a lo largo del proceso de investigación y en todas las evidencias plasmadas en la tabla comparativa de las tareas 30 y 31. Este informe, que no se trata de una predicción, fruto de las emociones o la intuición, sino de un ejercicio de prospectiva, en el que los alumnos deben utilizar su conocimiento del pasado para valorar el presente y los posibles futuros, debe responder la siguiente pregunta: “¿Puede llegar a producirse una Tercera Guerra Mundial?”.

El capítulo se cierra con las tareas 33 y 34, tituladas “Los años 1945-1947: una concordia efímera”. El período 1945-1947 vio cómo la Gran Alianza que había derrotado al Eje se rompía y daba paso a la Guerra Fría entre Estados Unidos y la URSS. Este pequeño período, bisagra entre dos grandes etapas, suele plantear problemas de encaje. ¿Pertenece a la Segunda Guerra Mundial o a la Guerra Fría? ¿Es consecuencia de una o causa de la otra? Las tareas 33 y 34 pretenden resolver estas preguntas y lo hacen, de nuevo, a partir del método del rompecabezas (Aronson, 1978). Para ello, se divide el grupo clase en equipos-base de seis alumnos. Cada equipo-base tendrá, pues, seis especialistas y cada uno tendrá que leer el contenido de uno de los apartados de la página [Historiasiglo20.org](http://Historiasiglo20.org) (Ocaña, 2022). Los apartados a elegir son los siguientes: La efímera concordia, 1946: El creciente enfrentamiento, 1947: El año de la ruptura, La Doctrina Truman, El Plan Marshall, La respuesta soviética. Una vez realizado el trabajo

como especialista, cada alumno debe volver a su equipo-base y, trabajando de forma cooperativa, cada equipo debe responder la siguiente pregunta: “Si fuerais historiadores, ¿qué título pondrías al período 1945-1947?”.

El último capítulo, el Capítulo 5, titulado *El período de entreguerras: De Varsovia a Weimar (1939-1919)*, se compone de nueve tareas. Las tareas 35 y 36 consisten en la identificación y el análisis de nueve imágenes que, una vez ordenadas y enlazadas, permiten definir la evolución del nazismo de Múnich a Auschwitz, tomando prestado el título de la obra del historiador Ferran Gallego (2006). Por su parte, la Tarea 37, titulada “De Keynes a Roosevelt”, presenta diez fuentes textuales, tanto primarias como secundarias, sobre la situación económica en el período de entreguerras. La tarea de los alumnos consiste en comprender y discutir su contenido para luego elaborar un título creativo y literario para cada uno de ellos. Las tareas 38, 39 y 40 se centran en la definición del término “totalitarismo” y lo hacen, en primer lugar, en la Tarea 38, a partir de la lectura de diez fragmentos textuales extraídos del libro “Los orígenes del totalitarismo”, de Hannah Arendt (2006), y la posterior respuesta a la pregunta “¿Qué es el totalitarismo, según Hannah Arendt?”. En segundo lugar, la Tarea 39 ofrece a los alumnos una definición enciclopédica de “totalitarismo” (totalitarisme | enciclopedia.cat, s. f.) y les plantea la pregunta siguiente: “¿Qué elementos en común con los fragmentos leídos puedes encontrar?”. En tercero y último lugar, la Tarea 40, una vez definido el totalitarismo a partir de los fragmentos extraídos del libro de Hannah Arendt, y la definición, se pide a los alumnos la redacción de un texto justificativo que responda a la siguiente pregunta: “¿Podemos hablar de la existencia de totalitarismos hoy en día?”.

Las tareas 41 y 42, tituladas “Elecciones al Parlamento” constituyen el núcleo central del capítulo. El objetivo de dichas tareas es el de realizar una investigación histórica sobre los tres bloques políticos enfrentados en las elecciones parlamentarias de Alemania el año 1933: el NSDAP (nazismo), el KPD (comunismo) y el SPD (socialdemocracia). Así, el trabajo a realizar en grupos es el siguiente: en primer lugar, los alumnos deben realizar la lectura y vaciado del contenido de una fuente textual primaria (adaptada) de cada bloque electoral: el *Mein Kampf* (bloque nazi), la Constitución de la Unión Soviética de 1924 (bloque comunista) y la Constitución de Weimar (bloque socialdemócrata). En segundo lugar, cada equipo debe elaborar un cuadro comparativo a partir de la información extraída de las fuentes textuales y de la búsqueda guiada en Internet. El cuadro debe sintetizar y comparar los tres bloques y debe contener, como mínimo, los siguientes elementos: forma de gobierno, rasgos ideológicos, acción política, acción económica y derechos y libertades. En tercer lugar, la tarea se finaliza con la celebración

de un *role playing* electoral a partir de unas tarjetas con perfiles sociológicos de votantes facilitadas por el docente. Cada alumno debe justificar oralmente su voto teniendo en cuenta el perfil sociológico que le ha sido asignado.

En relación al *role playing* electoral, cada alumno recibe un papel con un perfil sociológico de votante y debe decidir a qué partido quiere votar: al partido nazi, al partido comunista o al partido socialdemócrata. Los perfiles sociológicos de votante son los siguientes:

Figura V. Perfiles de votantes de la Tarea 41.

Jove a l'atur	Soldat veterà de la IGM	Gran industrial
Petit propietari agrari	Petit burgès	Criada domèstica
Oficial de l'exèrcit	Banquer	Terratinent
Aturat	Membre de les SA	Infermera
Mestressa de casa	Comerciant	Sabater jueu
Homosexual	Aristòcrata	Comerciant jueu
Periodista	Escriptor liberal	Pintor d'avantguarda
Mossèn catòlic	Dona soltera treballadora	Sindicalista
Escriptor marxista	Obrer de fàbrica	Militant antifeixista

Fuente: Elaboración propia

Con el perfil de votante en sus manos, el alumno debe crear su personaje y debe hacerlo a partir de la elaboración de una ficha de votante en la que debe constar la siguiente información:

- Identidad: nombre y apellidos, descripción física (aspecto físico, carácter, gustos y aficiones).
- Cronología personal: cinco momentos clave en la vida del personaje que conformen su orientación de voto.
- Ideología: cinco rasgos característicos de la fuerza política que el alumno cree que debe votar.
- Situación personal en el período de entreguerras: texto explicando los hechos vividos entre el final de la Primera Guerra Mundial (1918) y las elecciones (1933). Los hechos deben hacer referencia a su biografía personal pero, a su vez, deben estar relacionados con eventos históricos del período.
- Voto: el alumno debe marcar la casilla correspondiente a su elección de voto.
- Justificación del voto: tres argumentos por los que el alumno vota a su partido.

La Tarea 42, una vez las fichas de votante están hechas, consiste en la votación en el aula. Antes de depositar el voto en la urna y con la ficha de votante como apoyo, los alumnos deben presentarse de forma oral ante el grupo clase, definiendo la identidad, la ideología y la situación personal de su personaje. Sus compañeros, partiendo de la explicación dada, tienen que adivinar su voto y éste, a su vez, tendrá que hacer lo mismo con los suyos. Con la votación finalizada y el recuento de votos hecho, el grupo compara los resultados obtenidos con los resultados que deberían haber salido y, si es necesario, el docente resuelve los errores que se hayan podido cometer y aclara las posibles dudas que hayan surgido.

La Tarea 43, titulada “El fascismo hoy” cierra el capítulo y el proyecto y lo hace mediante la proyección y el posterior análisis de la película “Die Welle” (2008), de Dennis Gansel, basada en los hechos que tuvieron lugar en un instituto en Estados Unidos en 1967. Vista la película, los alumnos deben releer su texto justificativo sobre la existencia de los totalitarismos hoy en día y deben responder a la siguiente pregunta: “Puede darse un sistema totalitario en la Europa actual? ¿Y en nuestro país?”.

Figura VI. Ficha de votante de la Tarea 41.

<b>IDENTITAT</b>			
Nom			
Descripció			
<b>CRONOLOGIA</b>		<b>IDEOLOGIA</b>	
<b>SITUACIÓ PERSONAL AL PERÍODE D'ENTREGUERRES</b>			
<b>VOT</b>			<b>JUSTIFICACIÓ DEL VOT</b>
<small>Arbeitslos für Protest und Frieden</small> Arbeitslos für Protest und Frieden	<small>Arbeitslos für Protest und Frieden</small> Arbeitslos für Protest und Frieden	<small>Arbeitslos für Protest und Frieden</small> Arbeitslos für Protest und Frieden	
Flusslinie <input type="radio"/>	Sozialdemokratische <input type="radio"/>	Communisten <input type="radio"/>	

Fuente: Elaboración propia

## DIFICULTADES Y LIMITACIONES DEL PROYECTO

En primer lugar, debe tenerse en cuenta que el proyecto está todavía en fase de implementación, puesto que empezó a aplicarse a principios de marzo de 2022, y el curso terminó en junio del mismo año, lo que hizo imposible poder trabajar la totalidad de los capítulos. El curso 2022-2023 el proyecto se ha reiniciado, esta vez con mucho más tiempo de trabajo disponible, lo que permitirá terminarlo y poder hacer una valoración más completa y detallada.

El primer problema que hemos tenido que afrontar en nuestros primeros meses de diseño e implementación es lo que Simian de Molinas definió como “luchar contra hábitos de trabajo adquiridos por profesores y alumnos” (1970). Es sorprendente ver que los alumnos, nuestros alumnos, siguen entendiendo la historia como un relato tradicional y hermético en el que se suceden una serie de acontecimientos que pueden tener o no relación con el presente. Esta relación se da es a modo de anécdota y, por lo tanto, no se establece ningún vínculo real ni significativo. Esta concepción de la materia, y también de su rol como meros receptores de un conocimiento que les resulta extraño y ajeno, se puede apreciar en la dependencia que muchos de ellos tienen hacia el libro de texto. Nosotros hemos optado por el diseño de un dossier electrónico, no un libro de texto tradicional. Un dossier en el que se plantean tareas y se facilitan enlaces a fuentes primarias, secundarias, así como sitios web de referencia, para que sean los propios alumnos los que, con nuestra ayuda, construyan el conocimiento. Esto ha resultado un tanto desconcertante y difícil de llevar para algunos de ellos, muy acostumbrados a leer un único texto que les va relatando los sucesos año por año en un orden cronológico progresivo, a memorizarlo y a verterlo de forma acrítica el día del examen final. Vencer esta resistencia por parte de algunos alumnos, que deben investigar y plantearse preguntas en lugar de leer y memorizar, no ha sido fácil y sigue exigiendo un intenso trabajo de acompañamiento y de guía por parte nuestra.

En segundo lugar, las mismas dificultades manifestadas por los alumnos, señaladas en el párrafo anterior, han tenido que ser resueltas por nosotros mediante una importante labor de diseño de tareas y preparación de materiales, todo esto de forma casi simultánea a la implementación del proyecto. Hemos tenido que realizar un importante esfuerzo de programación y planificación docente y lo hemos hecho en muy poco tiempo, adaptándonos a los hechos históricos que iban sucediéndose a medida que el proyecto avanzaba, con reuniones de forma periódica y discutiendo los pormenores de las sesiones incluso durante el desarrollo de las mismas para modificar o matizar alguna de las preguntas planteadas, dar más tiempo para terminar una tarea que se preveía más corta o eliminar otra que parecía necesaria, pero que la puesta en práctica de la sesión ha convertido en sobrante. Todo esto teniendo en cuenta, como ya ponía de manifiesto Simian de Molinas (1970) la falta de textos adaptados al método retrospectivo y la escasez de bibliografía sobre el mundo actual.

Hemos contado con el asesoramiento de Antoni Santisteban, que en todo momento se ha mostrado predispuesto a ofrecer su opinión y a facilitar lecturas que han sido de gran ayuda. Finalmente, el uso del TILC ha exigido una importante labor de preparación de bases de orientación y de rúbricas de evaluación para guiar el proceso

de redacción de los documentos exigidos, lo que ha implicado un diálogo constante con miembros del *departament de llengua catalana* para unificar criterios.

No obstante, estas dos dificultades (la resistencia por parte de algunos alumnos al cambio metodológico y la exigencia de una mayor dedicación y preparación por parte del docente) se están viendo compensadas este curso 2022-2023 por el grado de participación y motivación que el proyecto está despertando en el aula, que se ha convertido en un espacio mucho más participativo y abierto al debate y la opinión, un espacio donde los alumnos han entendido que el docente no pretende ofrecerles conclusiones definitivas mediante un libro de texto sino invitarles a reflexionar sobre el presente y su relación con el pasado mediante tareas de indagación y análisis.

## CONCLUSIONES

El proyecto “De Kiev a Weimar: una cronología inversa del mundo contemporáneo (2022-1919)” nació con el inicio de la invasión de Ucrania y surgió de la necesidad de dar una respuesta al momento actual a partir de la enseñanza de la Historia contemporánea, trabajando sus episodios más cruciales de forma retrospectiva, desde el año 2022 hasta los inicios del siglo XX. Sus objetivos son la adquisición de una visión global del mundo contemporáneo, el empleo del conocimiento histórico para argumentar ideas y revisarlas de manera crítica y el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo que permita analizar los problemas socialmente relevantes. La metodología didáctica empleada son la aplicación del método retrospectivo, el tratamiento integrado de lengua y contenidos (TILC) y el uso de metodologías activas, y han respondido en todo momento a un único propósito, que no es otro que el de lograr que los alumnos conecten con el pasado a partir del estudio y la comprensión del presente y lo hagan no como meros receptores de un discurso cerrado sino como sujetos activos que participan de forma activa en la construcción de su aprendizaje, a partir del diálogo, la empatía, la cooperación y el estudio directo de las fuentes primarias.

El camino escogido puede tener que enfrentarse a la resistencia de algunos alumnos que prefieran una metodología más tradicional y sin duda mucho más cómoda. Además, exige un volumen de planificación y diseño de situaciones de aprendizaje mucho mayor. Pero hemos podido comprobar que hay motivos para dar continuidad a este proyecto y, sobre todo, hay motivos para seguir trabajando desde el presente puesto que, citando por última vez a Marc Bloch, “Si yo fuera un anticuario sólo me gustaría ver las cosas viejas. Pero soy un historiador y por eso amo la vida” (Bloch, 1957, p. 38).

## NOTAS

David Carbonell Gou es licenciado en Geografía y Certificado-Diploma de Estudio Avanzados vinculado al área de conocimiento de la Geografía física por la Universitat de Girona. Actualmente imparte Ciencias Sociales y Geografía en el Instituto Illa de Rodes (Roses). Actualmente es profesor de Ciencias Sociales y de Geografía en el Instituto Illa de Rodes. En el ámbito del voluntariado, ha participado en movimientos de esplai, de defensa del medio y es cofundador de la asociación Dóna Dona.

Ernest Parellada Torres es licenciado en Historia por la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualmente es profesor de Ciencias Sociales, Historia de España, Política, Derecho y Ciudadanía e Historia del Mundo Contemporáneo en el Instituto Illa de Rodes, donde trabaja mediante el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos, e implementa situaciones de aprendizaje y materias mediante la metodología AICLE.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDRT, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza.

ARONSON, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.

BLOCH, M. (1957). *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica.

CANALS, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 49-60.

CASAS, M.; BOSCH, D. Y GONZÁLEZ-MONFORT, (2005). Competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 39-52.

CHIVA, O. Y MARTÍ, M. (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. Graó.

DECRET 171/ 2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8758, de 22 de setembre de 2022. eli/ es-ct/ d/ 2022/ 09/ 20/ 171/ dof

DIBURZI, N., MILIA, L. Y SCARAFÍA, I. (2006). El método retrospectivo en la enseñanza de la Historia. Algunas reflexiones a partir del compromiso docente de Susana Simián de Molinas. *Clio & Asociados*, 9-10, 103-115.



FUKUYAMA, FRANCIS. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Silex.

GALLEGO, F. (2006). *De Múnich a Auschwitz*. Ensayo.

HILLMANN, KARL-HEINZ. (2005). *Diccionario enciclopédico de Sociología*. Herder.

LEY ORGÁNICA 3/ 2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

LLUSÀ I SERRA, JUAN. (2015). *Ensenyar historia des de la contemporaneïtat. Estudi de cas sobre la construcció del concepte contemporaneïtat a l'ESO*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.

MENDO, CARLOS. (1989). *El fin de la historia*. *El País*. Recuperado a partir de [https://elpais.com/diario/1989/08/31/opinion/620517611\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1989/08/31/opinion/620517611_850215.html)

OCAÑA, J. (2005). *Historiasiglo20.org*. *El sitio web de la historia del siglo XX*. Recuperado el 12 de octubre de 2022, de <http://www.historiasiglo20.org>

PAYERAS, MIQUEL. (2022). La recuperació de la Guerra Freda. *El Temps*, 1970, 32-34.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

SANTISTEBAN, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos. Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*. 10, 57-79.

SERA, MARINA. (2022). El ataque ruso y el abuso de la acusación de nazismo como arma de propaganda. SWI Swissinfo.ch. Recuperado a partir de [https://www.swissinfo.ch/spa/ucrania-guerra-historia\\_el-ataque-ruso-y-el-abuso-de-la-acusaci%C3%B3n-de-nazismo-como-arma-de-propaganda/47490754](https://www.swissinfo.ch/spa/ucrania-guerra-historia_el-ataque-ruso-y-el-abuso-de-la-acusaci%C3%B3n-de-nazismo-como-arma-de-propaganda/47490754)

SIMIAN DE MOLINAS, S. (1970). *El método retrospectivo en la enseñanza de la Historia*. Ángel Estrada y Cía.

TOTALITARISME | [enciclopedia.cat](https://www.enciclopedia.cat/). (s. f.). [Enciclopedia.cat](https://www.enciclopedia.cat/). Recuperado el 12 de octubre de 2022, de <https://www.enciclopedia.cat/gran-enciclopedia-catalana/totalitarisme>

XTEC. (s.f.). Tractament Integrat de Llengua i Contingut (TILC). xtec.gencat.cat. Recuperado el 16 de octubre de 2022, de <https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/metodologies/tilc>

VILAR, P. (1994). *Introducció a la història de Catalunya*. Edicions 62.

ZABALA, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Graó.