



MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y  
ENSEÑANZA DE IDIOMAS

## **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

CURSO 2016-2017

EL USO DE LA NOVELA COMO RECURSO DIDÁCTICO  
EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**ESPECIALIDAD:** GEOGRAFÍA E HISTORIA

**APELLIDOS Y NOMBRE:** MIRANDA BOLAÑOS, MANUEL

**D.N.I.:** 53566089D

**CONVOCATORIA:** JUNIO

**TUTOR:** ANTONIO GUERRA ZABALLOS / DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA HUMANA.  
FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

# ÍNDICE

RESUMEN.....	3
1. DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN .....	4
2. DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	10
2.1 ORIGEN Y DEFINICIÓN DE LA NOVELA HISTÓRICA.....	10
2.2 EL USO DE LA NOVELA HISTÓRICA .....	11
2.3 LOS TIPOS Y CATEGORIAS DE LA NOVELA HISTÓRICA .....	14
2.4 LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE .....	17
3. DE LOS OBJETIVOS.....	20
3.1 OBJETIVOS GENERALES.....	20
3.2 OBJETIVOS DIDÁCTICOS .....	21
4. DE LA METODOLOGÍA.....	22
4.1 TEMA ELEGIDO .....	22
4.2 CLASE Y GRUPO .....	23
4.3 DESARROLLO DE LAS SESIONES .....	24
4.4 ROL DEL PROFESOR .....	28
4.5 CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	29
5. DE LOS RESULTADOS.....	30
6. DE LA DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	35
6.1 RELACIÓN CON LA PROFESIÓN DOCENTE.....	37
6.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....	38
6.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	39
7. DE LAS CONCLUSIONES.....	40
8. BIBLIOGRAFÍA.....	41
9. ANEXOS.....	45

## RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster es un estudio y propuesta didáctica sobre la pertinencia del uso de la novela en general y de la novela histórica en particular como un recurso válido y útil en el aprendizaje de las Ciencias Sociales para los estudiantes de secundaria y bachillerato. Durante las siguientes páginas se presenta una investigación concienzuda que expone los diferentes puntos de vista académicos que existen hoy en día acerca de este tema. Se analizan cuestiones como el origen y definiciones de lo que es una novela histórica, sus usos en un contexto educativo, los tipos y categorizaciones existentes sobre ella, pues no todas las novelas serían adecuadas para ser utilizadas como recursos educativos, así como las estrategias de enseñanza y las dificultades de aprendizaje que se pueden encontrar al llevar a cabo este tipo de actividades en el aula. Además se expone una propuesta de uso que fue puesta en práctica durante mi periodo de asistencia obligatoria a un centro educativo de enseñanza secundaria, dónde explico la metodología, expongo los resultados y realizo un análisis crítico de ellos con la esperanza de que puedan servir de guía al lector, si su interés está enfocado en el uso de este recurso.

## ABSTRACT

This Master's Dissertation is a study and didactic proposal about the use of the novel in general and the historical novel in particular as useful resource to learn Social Sciences in secondary schools and baccalaureate. During the following pages, a thorough investigation is presented that display the different academic points of view that exist today on this subject. It analyzes issues such as the origin and definitions of what a historical novel is, its uses in an educational context, the types and categorizations existing on it, cause not all novels would be suitable for use as educational resources, as well as strategies of teaching and the learning difficulties that can be found when we make this type of activities in the classroom. In addition, a proposal for use that was put into practice during my period of compulsory attendance at a secondary school, where I explained the methodology, showed the results and performed a critical analysis of them in the hope that they could serve as a guide to the reader, if their interest is focused on the use of this resource.

## PALABRAS CLAVE

Novela, Lectura, Usos, Recurso didáctico

Novel, Reading, Applications, Didactic resource.

## 1. DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN

Durante mi época de estudiante de secundaria, a finales de los años 90 y primera mitad de los 2000, era común que los docentes de asignaturas como Lengua y Literatura, Filosofía, Historia y Geografía incluyeran en su planificación didáctica el encargo a sus alumnos de la lectura de una o dos novelas durante el curso con la única finalidad de que fueran leídas, y a lo sumo, realizar una pequeña prueba. No para evaluar el conocimiento que habíamos adquirido y si lo habíamos puesto en relación con el resto de la materia impartida en la clase, sino para comprobar si habíamos leído o no el libro exclusivamente. Este tipo de actividades eran vistas por la mayoría de los estudiantes como algo inútil y una pérdida de tiempo ya que no apreciaban un valor didáctico en ellas lo que provocaba, gracias en gran medida a la irrupción de internet, que los alumnos en vez de leer los libros, buscaran en la red resúmenes de estos con el fin último de aprobar esos test que sólo medían si habíamos leído la novela o si habíamos entendido, en mayor o menor medida, el argumento.

Rompiendo una lanza a favor de mis profesores he de decir que la mera consecución de este objetivo tan básico, que el alumno leyera un libro, era ya en sí mismo un gran éxito pues la lectura no era una actividad muy popular entre el alumnado, en el que yo mismo me incluía, pues no resultaba nada atractiva para la mayoría de nosotros ya que vivíamos en un mundo donde los nuevos estímulos digitales eran mucho más fascinantes. Este no era un fenómeno nuevo pues ya se venía constatando desde hacía tiempo tal y como afirma Michéle Petit:

La proporción de lectores asiduos entre los jóvenes ha disminuido en los últimos veinte años [...] Los jóvenes prefieren el cine o la televisión, que identifican con la modernidad, con la velocidad, a los libros; o prefieren la música o el deporte, que son placeres compartidos. El tiempo del libro habría pasado. (Petit, 1999, p. 15)

También es bien sabido que los hábitos de lectura entre el alumnado de Secundaria y Bachillerato no están muy extendidos tal y como vienen a confirmar diferentes encuestas cuando a principio de curso se realizan sondeos a los estudiantes que arrojan datos desalentadores pues afirman que “sólo un 2% leen asiduamente, un 10% leen algo y el resto solamente leen las lecturas obligadas de cada asignatura que además son calificadas como un aburrimiento” (Fernández-Tresguerres Velasco, 2008, p. 100).

De aquella época aún tengo en mi estantería los ejemplares de esas novelas que una vez tuve que leer por mandato de mis profesores y de las cuales no supe valorar su beneficio intelectual y pedagógico debido a que no tuve un guía que me ayudara a comprender ni a desentrañar el conocimiento que guardaban. Mirando con perspectiva y desde mi posición de graduado en Historia y futuro docente me impresiona cómo fui capaz de leer libros de la talla de “Utopía” de Tomás Moro, “Luzes de Bohemia” de Ramón del Valle-Inclán, “La Celestina” de Fernando de Rojas, “El 19 de marzo y el 2 de mayo” de Benito Pérez Galdós, “Memorias de Adriano” de Marguerite Yourcenar, “La perla” de John Steinbeck o “Rebelión en la granja” de George Orwell sin ayuda o explicación alguna. Es cierto que aprendí muchas cosas de estas narraciones pero siento que si hubieran estado acompañadas de unos complementos didácticos podría haber aprendido mucho más. También debo señalar que uno de los problemas era la obligatoriedad asociada con las lecturas lo que hacía que perdieran parte de su atractivo, y por consiguiente, la motivación para su lectura disminuía. Petit (1999) constata este hecho al declarar que tras haber entrevistado a alumnos de diferentes escuelas francesas, estos no se muestran benevolentes con ella, pues afirman que ésta les ha quitado el gusto por leer “porque se había convertido en una obligación, en una disección de textos que no les decían nada la mayor parte de las veces” (p. 160). De este recuerdo y esta idea es donde ha surgido la semilla que ha dado como fruto este Trabajo Fin de Máster.

El instituto de Secundaria y Bachillerato ofrece un ambiente propicio en el que poder usar la novela como recurso educativo. En primer lugar me gustaría hacer notar el potencial que tienen los centros de Secundaria y Bachillerato ya que la mayoría de ellos disponen de bibliotecas con una gran cantidad de ejemplares de las más variadas temáticas a disposición de los alumnos. El problema que he observado, tanto de mi experiencia personal como estudiante, mi experiencia durante las prácticas de este máster y a través de encuestas informales, es la general infrutilización de estas, pues en la mayoría de los casos las bibliotecas de los centros educativos se usan como aulas para la realización de exámenes, aulas de castigo o almacén de libros, ya que en muchas de ellas su función de préstamo hacia los alumnos ha sido eliminada. La falta de informatización y catalogación de los fondos así como no disponer de un horario de uso flexible está entre las razones del poco uso que se les da. Estas situaciones son un problema, pues se afirma que las oportunidades que tienen los estudiantes para leer dependen muy estrechamente de la imagen de los libros, de la lectura y de la escuela que tiene su profesor así como la organización pedagógica del centro. Si los alumnos observan que este recurso no es utilizado según su concepción

inicial es muy difícil que puedan valorarlo. Por eso el concepto de las bibliotecas en los centros de secundaria requerirían de una transformación profunda de la organización pedagógica para que funcionaran correctamente para que así, como afirma Patte (2008), “si se encuentra en el núcleo del centro y la pedagogía, la biblioteca se convierte en un punto de referencia rico, variado y organizado [...] en el que se aprende a informarse, a disfrutar de la lectura”(p. 35).

Por suerte existen centros en diferentes provincias donde esto se ha puesto en marcha con magníficos resultados tal y como se observa en aquellos centros adscritos a la Red Profesional de Bibliotecas Escolares de Córdoba donde se afirma que la revitalización de la biblioteca ha tenido como consecuencia que esta se transforme en un lugar donde los alumnos acuden habitualmente a realizar actividades tan variadas y enriquecedoras como:

La elaboración de dossiers de prensa, exposiciones, confección de boletines o revistas para difundir la información y fomentar la lectura y la escritura, organización de encuentros con autores, exposición de novedades y muchas otras actividades fruto de la imaginación y la creatividad de la comunidad educativa. (Carmona, 2017)

En segundo lugar se ha de tener en cuenta que la forma de acercarse a la lectura ha cambiado entre el alumnado. El principal motivo de esto es que nuestra sociedad ha evolucionado hacia la ya bautizada por muchos como Sociedad de la Información donde la inmensa mayoría de los habitantes de los países desarrollados nos vemos a diario bombardeados por decenas de comunicaciones y noticias que nos llegan de forma escrita a través de nuestros dispositivos electrónicos. Una de las diferencias más significativas con la sociedad anterior a la revolución informática es que los conocimientos tienen cientos de fuentes distintas, cosa que no pasaba antes pues mucha de la sabiduría se adscribía a una cantidad, en ocasiones limitada, de ejemplares impresos lo que los convertían en objetos muy valiosos y por tanto la forma en cómo se acercaba uno al texto tenía un proceder muy específico. Eso ya no es así. La forma en la que hoy en día nos aproximamos a estos textos digitales es llamada por los psicólogos como lectura hermenéutica o postmoderna y cuya característica principal es que “la voz del lector se ha impuesto sobre la del autor, de modo que la función del lector ya no es reconstruir la voz del autor sino construir su propio texto” (Pozo, 2011, p. 103).

“¿Y qué es leer?” Nos podríamos preguntar. Según Solé (2005) “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto. Un proceso mediante el cual el primero

intenta satisfacer los objetivos que guía su lectura” (p.17). Las mentes de nuestros estudiantes están configuradas para hacer lecturas que poco tienen que ver con la manera tradicional así que es necesario actuar en este aspecto. Nadie podrá negar que el análisis de fuentes escritas, en la asignatura de Historia, siempre es útil si bien debemos tener presente que para el alumno pueden ser de difícil comprensión. A veces “aparecen conceptos y formas literarias de relatar que no siempre son fáciles de interpretar para una mente que no está acostumbrada” (Hernández Cardona, 2012, p. 116). Para que nuestros alumnos cambien sus formas de leer, los profesores debemos cambiar nuestras formas de enseñar. La lectura analítica no implica sólo acceder a otra forma de relacionarse con textos escritos, sino más allá de ello mantener una relación diferente de conocimiento. Como bien afirma el profesor Pozo: “esta nueva actitud requiere convertir en objeto de conocimiento no sólo el texto, sino también la representación o interpretación que el lector construye de ese texto” (Pozo, 2011, p. 102).

¿Y cómo podemos hacer esto? Roger Chartier nos da una pista y señala que la lectura en voz alta en la escuela tiene como objetivo verificar la capacidad de la lectura silenciosa, “lo que es paradójico” (Chartier, Aguirre Anaya, & Cue, 1999, p. 138). En los centros educativos se puede practicar la lectura en voz alta, hábito que ha ido desapareciendo inexorablemente desde el siglo XIX pero que ayuda en el proceso de aprendizaje, pues se pone de manifiesto las dificultades del estudiante ante el vocabulario que contiene el texto así como su comprensión lectora, situación que en la lectura silenciosa, la habitual que hacen a diario, no se puede detectar y que es, en verdad, un problema bastante común ya que “la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no logran ese aprendizaje” (Solé, 2005, p. 25).

En tercer lugar es un recurso que se puede utilizar en el centro educativo de manera interdisciplinar. Podemos definir la interdisciplinariedad como un instrumento cuya finalidad esencial radica en “la aproximación de las diversas disciplinas hasta su posible integración para llegar a una visión global del conocimiento científico en la que diversas disciplinas implicadas confluyen y hacen sus particulares aportaciones” (Benito Severino, 1985, pp. 14-15). El origen de este pensamiento podemos encontrarlo de la mano de Hermann von Helmholtz, un científico muy polifacético del siglo XIX, el cual hizo aportaciones muy importantes a diferentes campos como la fisiología, la física, las matemáticas, la psicología, filosofía y la música (Sánchez Ron, 2009, pp. 12-16).

Para sus defensores, la interdisciplinariedad es un proceso mucho más beneficioso para los alumnos ya que consideran que la enseñanza atomizada es alienante. La educación interdisciplinaria sería hoy día una necesidad en vista a que vivimos en un mundo cada vez más interconectado y “sería la única vía válida para luchar contra el “elementarismo” que caracteriza actualmente nuestros planes de estudios” (Méndez, 1982, p. 73). Otros autores como Liceras y Romero (2016) señalan que es clara la necesidad de ahondar en el aprendizaje interdisciplinar desde los 12 años en la E.S.O., ya que se deben abandonar los compartimentos estancos y ofrecer un saber más contextualizado, desde una perspectiva más amplia en la que el todo es algo más que la suma de las partes en pro de lograr un nuevo saber sinérgicamente potenciado (p. 103). También es cierto que existen autores que tienen reticencias hacia esta práctica, no porque nieguen taxativamente su utilidad, sino que dudan que se pueda conseguir una enseñanza tan completa como se pretende tal y como afirma Benito Severino (1985) cuando dice que: “La raíz profunda del problema [...] reside en la contradicción entre la especialización del saber y la división del trabajo de un lado, y la búsqueda de una educación completa de las personas con una visión global de los problemas” (p. 15). Por último señalar que el uso de planteamientos interdisciplinares aún son escasos y limitados en el marco de la investigación (Hernández Cardona, 2012, p. 25).

Como se observa, el uso de la novela puede implicar que el alumno avance en su aprendizaje en varias asignaturas a la vez si se realiza una planificación interdisciplinar entre varios departamentos del centro educativo y de esta manera se podría combatir los efectos que produce, lo que se conoce como “causalidad”, que no es más que la situación que se produce cuando los alumnos no son capaces de asignar más de una causa a un hecho histórico determinado, y que es uno de los retos más interesantes en el aprendizaje. “Si bien el alumnado aprende con relativa facilidad, el hecho de que las causas siempre preceden a los efectos no les resulta fácil atribuir los hechos a más de una causa” (Hernández Cardona, 2012, pp. 40-41). De la misma manera lo afirman otros autores calificando esto como “una de las mayores dificultades para los alumnos de la Educación Secundaria: la comprensión y manejo de la causalidad múltiple” (Pozo, Asensio, & Carretero, 1983). Usando este recurso de forma interdisciplinar los alumnos tendrían la oportunidad de apreciar más claramente como un hecho puede estar participado, por ejemplo, por la Literatura, la Historia y la Filosofía, algo que quizás para él, en principio, no tendría relación alguna.

Por último, el emplear la novela en el aula “nos da la oportunidad de enseñar la historia de una manera interesante, como complemento del libro de texto, llenándola

de contenidos y fomentando la imaginación y la creatividad del alumno así como estimularlo a la lectura” (Bertrand Baschwitz, 2008, p. 32). De lo que se trata es de entretener y despertar el gusto por la Historia, en este caso, para que sean capaces de conocer los hechos históricos de un modo dinámico y activo, acorde con la personalidad lúdica que disponen la mayoría de ellos (Lage Fernández, 1993, p. 22). Si se consigue eliminar el rechazo que trae asociada la obligatoriedad de las lecturas logrando sustituirlo por una experiencia agradable, los alumnos estarán más predispuestos a aprender con la novela. “El placer permite apreciar la calidad de todo el libro, ya sea informativo u obra de ficción o si se dirige específicamente a los adolescentes o a todos los públicos” (Patte, 2008, p. 52). En esta misma dirección se posiciona Solé (2005) cuando afirma que “lo que se pretende es que guste leer y que se aprenda leyendo. Estos objetivos están igualmente presentes en la Educación Secundaria” (p. 31). Cuando se consigue estimular a los alumnos los resultados positivos no tardan en aparecer pues según Fernández-Tresguerres (2008) al acabar el curso “podemos constatar con gran satisfacción, que alumnos que no querían ver un libro ni por el forro se han convertido en lectores. Podemos afirmar, sin miedo a errar, que es mejor estimular a obligar” (p. 101).

En resumen, lo que pretendo conseguir con esta propuesta es poner en valor el uso de la novela y de las bibliotecas de los centros educativos como lugares donde acudir, para que los docentes usen sus recursos con el fin fomentar un tipo diferente de lectura entre los alumnos que les lleve a adquirir, a través de un aprendizaje interdisciplinar, nuevos conocimientos de una manera amena y motivadora. ¿Por qué la idea universal de que enseñar es igual a decir, y aprender es igual a repetir? Como bien afirma Ferreiro (1999) más allá de que el tema específico sea lectura, historia o geografía

Luchamos contra un fenómeno universal que desemboca en una incomprensión total de lo que es aprender y lo que es enseñar. Es como si todavía creyéramos que todo pasa por la transmisión oral [...] Los documentos escritos existen como instrumentos que el maestro abre o cierra en el momento que él decide, no como un saber acumulado que está a su disposición. (p. 154)

No quisiera finalizar este apartado sin citar una frase de Michéle Petit (1999) con la que estoy muy de acuerdo: “Para transmitir el amor a la lectura, y en particular a la lectura literaria, hay que haberlo experimentado” (p. 168).

## 2. DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este segundo apartado pasaré a presentar el debate académico que se ha venido desarrollando hasta hoy sobre el uso de la novela y la novela histórica en particular en el contexto educativo y dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 2.1 ORIGEN Y DEFINICIÓN DE LA NOVELA HISTÓRICA

Para encontrar el origen de la novela histórica debemos retrotraernos hasta principios del siglo XIX, ya que según el filósofo y crítico literario Georg Lukács (1977) este género nació con la caída de Napoleón (p. 15) y del que el escritor escocés Walter Scott, junto con su *Ivanhoe*, serían el primer ejemplo de este tipo de literatura. En un contexto histórico donde el Antiguo Régimen daría paso poco a poco, pero inexorablemente, al Estado-Nación el género literario también se transformó y evolucionó a partir de los cambios en el sistema literario, en los contextos culturales e ideológicos, en las pretensiones de los autores y en la receptividad de los lectores (Garnelo Merayo, 2006, p. 24).

La novela histórica se ha tratado de definir por parte de los estudiosos desde prácticamente el origen de esta ya que responder a la pregunta: “¿Qué es la novela histórica?”, no es tarea simple. Muchos autores ven en Aristóteles al primer crítico literario pues el filósofo ateniense afirma en su obra *Poética* que:

La función del poeta no es narrar lo que ha sucedido, sino lo que podría suceder, y lo posible, conforme a lo verosímil y lo necesario. Pues el historiador y el poeta no difieren por contar las cosas en verso o en prosa [...] La diferencia estriba en que uno narra lo que ha sucedido, y otro lo que podría suceder. De ahí que la poesía sea más filosófica y elevada que la historia, pues la poesía narra más bien lo general, mientras que la historia, lo particular. (Aristóteles, *Poética*, 1451 a-b)

Para el renombrado filólogo Carlos García Gual cuando Aristóteles habla de “poesía” nosotros deberíamos leer “ficción”. De esta manera lo que el filósofo ateniense propone es que la ficción supera en amplitud de miras a la realidad, es decir, la novela tiene un enfoque más panorámico que el de la historiografía porque los historiadores tratan de ofrecer la verdad escueta de lo que sucedió mientras que la ficción novelesca juega con lo verosímil, un territorio infinitamente más libre en el que caben varias y múltiples perspectivas (García Gual, 2007).

Veamos ahora otra definición, como la de un estudioso de la literatura como David Daiches. La definición que ofrece no es nada sencilla pues según él:

A historical novel can be primarily an adventure story, in which the historical elements merely add interest and a sense of importance to the actions described; or it can be essentially an attempt to illustrate those aspects of the life of a previous age which most sharply distinguish it from our own; or it can be an attempt to use a historical situation to illustrate some aspects of man's fate which has importance and meaning quite apart from that historical situation. (Daiches, 1951, p. 83)

La novela histórica para Daiches puede adquirir diferentes aspectos mientras que para otros autores la definición es más bien simple, como para García Gual (2002) que afirma que “la novela histórica es meramente ficción enmascarada en datos históricos” (p. 12). En la misma línea se manifiesta Fernández-Tresguerres (2008) cuando asegura que la novela histórica es la que utilizando personajes de ficción nos introduce en determinados acontecimientos históricos. Finalmente para completar esta definición de la novela histórica considero necesario citar a Felicidad Buendía ya que proporciona otro enfoque diferente al decir que: “definir la novela histórica en un sentido estricto supone decir de ella sencillamente que desarrolla una acción novelesca en el pasado: sus personajes principales son imaginarios, en tanto que los personajes históricos y los hechos reales constituyen el elemento secundario” (Buendía, 1963, pp. 16-17). Es decir, el novelista puede inventarse a sus personajes y ponerlos en relación con grandes figuras de la Historia, que sirvan para dar el toque monumental o decorativo de fondo. Según García Gual podemos distinguir fácilmente en cualquier novela histórica una parte documentada, de noticias históricas y arqueológicas, y otra que es de elaboración, manipulación de datos y fabulación, plenamente debida a la fantasía del novelista (García Gual, 2002, p. 23).

## 2.2 EL USO DE LA NOVELA HISTÓRICA

Sobre el uso que ha tenido y tiene la novela histórica hay autores que sostienen que esta no ha aportado ningún elemento nuevo a lo que ya se suscribe por los textos de historia como Kouassi (2011) que afirma que “lo que hace es recrear este mismo ambiente a través de la ficción inventando discursos y técnicas para poder llegar al objetivo que se propone” (p. 26). Bien es cierto que la novela histórica ha estado permanentemente devaluada al considerarla como un género “popular” pero pese al

descrédito ha gozado de éxito desde el Romanticismo hasta hoy. Según García Gual (2010) la mala fama de este género literario se ha dado principalmente entre los críticos literarios e historiadores. Ambos le reprochan que es un género bastardo y ambiguo, pues ha nacido de la mezcla de la crónica histórica y la ficción novelesca. Los historiadores critican que “no se limita a contar los hechos como verdaderos y los críticos que apoye su relato ficticio en los andamiajes de la Historia” (García Gual, 2002, p. 11).

Sobre este aspecto hay autores que opinan que la novela histórica puede verse como un oxímoron, una contradicción, ya que se fundamenta en dos elementos opuestos: La realidad frente a la ficción. La mezcla de ambos daría lugar a un tercer elemento totalmente diferente que es la verosimilitud (Kouassi, 2011). Los historiadores intentan ofrecer la verdad escueta de lo que sucedió en un relato fundado siempre en testimonios precisos sobre el pasado, mientras que la ficción novelesca juega con lo verosímil, un territorio infinitamente más libre por lo que “en este sentido la novela histórica suele ofrecernos un viaje al pasado generalmente más ameno y lúdico que el mejor acreditado texto histórico” (García Gual, 2007). Aquí es donde parece radicar el núcleo de todas las críticas hacia la novela, en su aspecto divertido y de ocio que le hace perder la seriedad académica de la cual deben gozar todos aquellos recursos que sean usados para la enseñanza. Desde luego que la finalidad de muchas de estas novelas puede ser únicamente el mero entretenimiento, pero yo defiendo aquellas que aportan motivos para la reflexión.

Sobre el germen que da origen tanto a la historia como a la novela, ambas comparten los mismos materiales históricos para sus narraciones y esto es algo reconocido por la mayoría de autores. Así de esta manera son entendibles las palabras de Flaubert<sup>1</sup> cuando afirmó que “las novelas histórica son tolerables porque nos enseñan historia” (Flaubert, 1881). Otra razón por la cual las novelas historias son un buen recurso didáctico es que la literatura, como afirma Martínez García (2010), es un instrumento de evasión sin parangón que posibilita el abandono de la realidad y el acceso a un mundo resguardado de vaivenes hostiles y genera un espacio temporal propicio para la felicidad y para la plena identificación con el público lector (p. 241).

Otro de los debates que existen es sobre el uso didáctico que tiene la novela y sobre su qué aspectos del aprendizaje es capaz de incidir. Uno de ellos sería ayudar a la mejor comprensión de las relaciones causa-efecto pues “el estudio detenido del

---

<sup>1</sup> Gustave Flaubert (1821-1880) fue un escritor francés y está considerado como uno de los mejores novelistas occidentales contemporáneos. Es conocido principalmente por su novela *Madame Bovary* y por su gran celo en el arte de la escritura y el estilo.

tiempo remoto no sólo permite detectar relaciones de causa-efecto entre el pasado y el presente [...] sino que facilita la instrucción sobre el mismo” (Martínez García, 2010, p. 286). Además consigue otro resultado que es acercar los hechos narrados haciendo que sean percibidos como cercanos por el lector. De esta forma la Historia se filtra a través de la voz del personaje, traspasada por sus sentimientos y emociones; el pasado se vuelve cercano. “El lector no percibe la distancia de siglos que le separa del narrador porque reconoce en él ideas, actitudes y planteamientos contemporáneos” (Fernández Prieto, 2003, p. 151).

Lo expuesto anteriormente entra en relación con lo que se conoce con la capacidad de manejo del tiempo histórico. Este es un requisito indispensable para poder comprender de forma adecuada cualquier situación histórica. Tal y como afirman prestigiosos psicólogos de la educación (en Pozo et al., 1983), uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la Historia, sobre todo en los primeros años, es el horizonte temporal del niño, que le impide situar los acontecimientos más allá de una o dos generaciones. De esta manera la novela histórica puede entrar a paliar este problema pues el empeño de este género por ubicar el plano temporal de la acción en el pasado se debe a que “en muchas ocasiones tiene como motivación desenterrar cuestiones reprimidas u olvidadas cuya revelación puede poseer un gran valor educativo” (Martínez García, 2010, p. 286). Otro autor que defiende este uso es García Gual (2002) ya que según él, el novelista puede dar la palabra a los vencidos y marginados para que estos proporcionen otra versión de los hechos históricos. “No es accidental que tantas novelas históricas actuales sobre el mundo antiguo tengan como protagonista a una mujer” (p. 19). Y no sólo eso sino que también puede proporcionar algo más: una visión propia, más fantástica, fresca, dramática y vivaz de ese pasado (p. 12).

La enseñanza de la Historia hoy es vista como una manera de acercar al aula y a nuestros estudiantes una visión diferente y amplia de otras formas de vida o culturas, que son tan aceptables como la nuestra y que responde a la gran diversidad que existe en nuestro planeta (Bertrand Baschwitz, 2008, p. 11). La importancia de llevar a la clase este conocimiento y su comprensión nos obliga como docentes a tener presente valores como la tolerancia, la solidaridad y la aceptación de otras maneras de vivir y de pensar. Todos estos conceptos deben estar dentro de la enseñanza de la Historia por lo que los profesores “podemos usar la novela histórica y la historia novelada como recurso y soporte para conseguir este objetivo” (Bertrand Baschwitz, 2008, p. 11). En este sentido, algunos de los comportamientos que se deberían

fomentar son expuestos por Benbunan Bentata (2008) los cuales he recogido en la siguiente lista parcial (p.235):

- Denunciar injusticias y actos inhumanos como gesto de solidaridad y compromiso.
- Asumir responsabilidades sociales de forma activa.
- Ponerse en el lugar de los demás: desarrollar la empatía como camino a la solidaridad
- Escuchar las opiniones de los demás como gesto de tolerancia y respeto.
- Ser libre y valiente para pensar y opinar y alentar a los demás a que también lo hagan.
- Respetar a los débiles, a los más pequeños y a las minorías como un deber de conciencia moral y no como un acto de simple tolerancia.

La literatura como expresión artística, según opina la psicóloga Bibinha Benbunan, contiene en su misma esencia la capacidad de contar historias y conmover al lector. Es por esta razón que si la novela basándose en hechos reales o recreados relata sucesos, estos, adquirirán el potencial de convertirse en un importante apoyo para la enseñanza de la Historia desde la emoción y la solidaridad por lo que este recurso puede contribuir a enriquecer el proceso de aprendizaje (Benbunan Bentata, 2008, p. 222). Como afirma Solé (2005) “siempre se lee para algo, para alcanzar alguna finalidad por lo que la interpretación que los lectores hagan dependerá del objetivo que presida la lectura” (p.18).

### 2.3 LOS TIPOS Y CATEGORIAS DE LA NOVELA HISTÓRICA

Continuando con el debate académico que existe alrededor del tema en cuestión ahora pasaré a exponer aquel que se centra en la categorización de qué textos literarios pueden ser considerados como aceptables y cuáles no. Para comenzar habría que examinar, afirma Lefere, aquellas modalidades que sin ser novela histórica se encuentran muy cerca de serlo, como son las siguientes: narraciones parcialmente de carácter ficcional, narraciones testimoniales, cuentos históricos, teatro histórico, poema histórico, ensayo histórico e incluso el guión histórico. Habría que repasar la hipótesis de que cada una de estas modalidades genéricas se corresponden, al menos parcialmente, con una rama temática específica de la Historia (2014, pp. 52-62). Lo que nos propone este autor es que no todas las narraciones serían adecuadas para su uso en una didáctica. De esta manera, las propias novelas históricas pueden ser

también clasificadas dependiendo de su rigor. En Lage Fernández (1993) se propone la siguiente clasificación (pp. 23-24):

- Libros que se ciñen estrictamente a la historia.
- Libros que mezclan a partes iguales, la historia con la ficción.
- La historia como decorado.
- La historia como experiencia o libros autobiográficos.

Para comenzar, la división entre novela y novela histórica es ya objeto de debate. Para los que defienden el género novelístico como algo global donde no caben las subcategorías argumentan que la novela no pretende sustituir a la historia. Es un género que no se inmiscuye en la realidad suplantándola, pero que sí “la olfatea y la destripa” (Ortiz, 2006, p. 28). Una buena novela utiliza personajes o elementos históricos y no se diferencian en nada de otra clase de novela porque “el proceso de “dramatización” transforma la lectura histórica de la novela en materia no histórica” (Ortiz, 2006, p. 19). Por lo tanto, la novela será buena o mala, no porque sea reconstrucción más o menos precisa de una época, sino porque se conjuga los elementos narrativos que hacen inolvidable una novela. “Es ya novela y no historia, y como novela nos atraerá, nos fascinará o nos aburrirá”(Ortiz, 2006, p. 28). Todo esto se enlaza con lo que muchos autores defienden y es la libertad creadora de la que goza el literato y de la que carece el historiador. Así, un novelista tiene la opción de no ceñirse a los hechos siempre que con ello pueda aumentar la capacidad de seducir y atraer al lector. Pues como afirma Silva (2008): “la novela veraz, pero carente de gancho, es un esfuerzo estéril; mientras que la invención bien traída [...] justifica por sí sola el oficio de narrar historias y permite a quien lo practica jugar ante el lector un papel más allá del mero entretenimiento” (p. 255).

Sin embargo, se advierte que intentar hacer una interpretación histórica de una novela podría ser contraproducente pues el riesgo de confundir los datos veraces y la ficción añadida por el autor sería muy alto. A lo largo del tiempo ha habido historiadores que se han interesado en hacer lecturas de las obras literarias, pero a menudo sin éxito, pues según afirma Chartier (1999) “las leían como si fueran un documento singular que ilustraba los resultados o que corroboraba lo que las fuentes y las técnicas clásicas de la Historia habían mostrado” (pp. 125-126). Así que hacer una lectura reductiva, puramente documental que destruye el interés mismo de la obra literaria, no sería la mejor opción.

Otra modalidad de literatura diferente a la novela histórica es la llamada historia novelada. Se ha convertido en los últimos años en una nueva forma de divulgar la historia tanto dentro de las aulas como fuera de ellas. Esta modalidad es definida como “un libro de historia” pues “todo lo que en él se cuenta son hechos y personajes reales, que vivieron esos acontecimientos [...] pero además el escritor-historiador le añade pensamientos y emociones; diálogos y primeras personas” (Bertrand Baschwitz, 2008, p. 21). Como vemos este género se vale de las técnicas literarias para crear el ambiente y las emociones para de esta manera atrapar al lector pues el fin de la historia novelada es hacer sentir como única forma de conectar con el lector y así poder involucrarlo en la historia que se le quiere contar. La diferencia con la novela histórica es que todo lo que se cuenta es “rigurosamente cierto [...] utilizando recursos literarios [...] interesando al lector en la trama a la vez que le da toda la información histórica que se desea que tenga, para el conocimiento preciso de los hechos históricos ocurridos” (Bertrand Baschwitz, 2008, pp. 24-26). Por otro lado, hay autores a los que la historia novelada no sólo no les convence sino que la repudian directamente. “La historia novelada me interesa muy poco. Más bien me desagradó, como ocurre con casi toda la vulgarización [...] Aunque reconozco que dada mi ignorancia de determinados temas agradezco la vulgarización científica, que no es más que un sucedáneo” (Ortiz, 2006, p. 28).

La siguiente modalidad en cuestión es el ensayo histórico. Los defensores de la historia como ensayo afirman que este nos invita siempre a la reflexión y a desarrollar nuestra capacidad de pensamiento, opinión y crítica para con el autor del texto que es a su vez una reflexión propia. Una de las posibles dificultades del uso del ensayo es que se presupone un conocimiento previo de la materia en cuestión. “Tiene en común con la historia novelada que las dos no se alejan del rigor histórico pero tratan de hacer ameno al lector, no erudito, los temas a tratar. El objetivo es el mismo: divulgar la historia” (Bertrand Baschwitz, 2008, p. 28). Un ejemplo de esta categoría sería el que hizo Gregorio Marañón sobre el Conde-Duque de Olivares.

Por último, el uso de la biografía novelada es el que menos apoyo tiene entre los diferentes autores. La principal crítica que se le hace es que este tipo de literatura corre el riesgo de convertirse en una suerte de hagiografías del personaje donde la parcialidad y el equilibrio entre relato e historia desaparece irremediablemente. De esta manera no es de extrañar opiniones hostiles y beligerantes como la siguiente. La biografía novelada:

Suele ser mentirosa, blanda y zafia. El autor no se molesta demasiado, recoge la historia más o menos oficial y la vuelve a contar, dando un ligero toque de humanidad a los personajes introduciendo anécdotas de su cosecha, situaciones y, a ser posible, diversos amoríos [...] No son novelas sino, insisto, algo diferente. (Ortiz, 2006, pp. 18-19)

Como se observa, existe una gran diversidad de textos literarios para poder trabajar con ellos en clase pero el problema con el que nos encontramos como docentes es la dificultad de elegir aquellos que sean los más adecuados. Hay una gran variedad de temas, todos ellos con un potencial divulgativo enorme, por lo que es necesario evitar caer en lo que por desgracia suele ocurrir muy a menudo en las aulas que es que “el maestro se remite estrictamente a los libros que corresponden a las necesidades del programa, de la materia que enseña, convirtiendo a este tipo de literatura como la prolongación del manual escolar en el peor de los sentidos” (Patte, 2008, p. 35).

#### 2.4 LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

Las estrategias de enseñanza también son objeto de análisis por parte de aquellos que han estudiado el uso de la novela como recurso didáctico. Es bien sabido entre pedagogos y psicólogos que una idea común que subyace en todas las teorías del aprendizaje humano, sean asociativas o constructivas, es que aprender implica cambiar los conocimientos y las conductas anteriores (Pozo, 2011). Es muy frecuente que los intentos deliberados por adquirir o enseñar conocimientos explícitos se topan con las representaciones o teorías implícitas aprendidas anteriormente por el estudiante, muchas veces de forma incidental y sin que este sea consciente de ello, por lo que “es obligado volver a reconstruir esos conocimientos reflexionando sobre ellos porque sólo así podremos cambiarlos” (Pozo, 2011, pp. 162-163). La psicología de la educación ha ayudado mucho en este campo y como ya vaticinó Piaget una de las aplicaciones de esta ciencia es la que concierne a la adaptación de los métodos didácticos a las leyes del desarrollo del pensamiento.

Estamos más o menos convencidos del principio según el cual el niño no adquiere sus conocimientos esenciales más que a través de acciones dirigidas que le permiten redescubrir o reconstruir en parte las verdades en lugar de recibirlas completamente hechas y digeridas. (Piaget, 1982, pp. 194-195)

Entre las diferentes modalidades de estrategias disponibles la que más aceptación tiene entre los autores, relacionada con el uso de la literatura, son aquellas de tipo interactivo, como las representaciones dramatizadas de textos, pues como señalan “son las que mejor responden a los presupuestos de las teorías socioculturales sobre el aprendizaje y a las finalidades de un enfoque de las Ciencias Sociales basado en el paradigma crítico” (Benejam, Pagès, Comes, & Quinquer, 1998, p. 118). El método interactivo es considerado adecuado ya que proporciona un núcleo de actuación basado en la reconstrucción social de los conocimientos a través de situaciones didácticas que favorecen la expresión oral y la explicitación de las ideas y conocimientos que después, mediante contraste, se modifican y se reelaboran. Además, se afirma que con ello se recupera la idea de una enseñanza que sirve para conocer, comprender e interpretar el mundo, sin excluir la promoción del compromiso del estudiante con la sociedad y “se preocupa de los problemas de la humanidad, por los grupos sociales no hegemónicos, por la diversidad de culturas y géneros, la desigualdad, los conflictos, la interdependencia y el funcionamiento del sistema del mundo y los problemas de la vida cotidiana” (Benejam et al., 1998, pp. 106-108).

Dentro de las estrategias de enseñanza interactivas aquellas enseñanzas basadas en la simulación son especialmente adecuadas para llevar a la práctica (Benejam et al., 1998). La simulación didáctica “es una estrategia metodológica que fomenta la participación del alumnado y que favorece su motivación debido al componente lúdico que puede tener” (Liceras Ruiz & Romero Sánchez, 2016, p. 90). Como ejemplos de simulaciones para aplicar en las Ciencias Sociales se proponen los siguientes en (Benejam et al., 1998, pp. 111-112):

- Ejercicios de localización para Geografía.
- Actividades basadas en la empatía pues ayudan a desarrollar la capacidad y la disposición para comprender las acciones de los hombres y mujeres del pasado y de otras culturas. Esta actividad se señala muy útil para ayudar a los estudiantes a comprender las intenciones y motivaciones de los agentes históricos.
- Las dramatizaciones. Son simulaciones en las que la empatía y la adopción de roles tiene un papel relevante y que permite actuar como se cree que lo haría el personaje al que se representa.

Como se aprecia el objetivo principal es el desarrollo de la afinidad para que ayude al alumnado a comprender las intenciones y motivaciones de los distintos protagonistas de los acontecimientos históricos. “Permite trasladarnos a otros

momentos históricos, a otros entornos diferentes al propio, a mentalidades, comportamientos, hábitos culturales, en definitiva distintos (Liceras Ruiz & Romero Sánchez, 2016, p. 91). Además, permiten reproducir o representar de forma simplificada una situación real o hipotética ya que “las simulaciones engloban una amplia gama de actividades: simulación social, empatía, rol, juegos u otras que incorporan todo lo que sucede bajo el epígrafe “vamos a imaginar que...””(Benejam et al., 1998, p. 111).

A pesar de estas estrategias de enseñanza también se ha de tener en cuenta que el alumnado en muchas ocasiones padece de lo que se conoce como dificultades de aprendizaje. Estas dificultades de aprendizaje pueden condicionar el avance en la adquisición de los conocimientos si no se tienen en cuenta por lo que hay que reparar en ellas y ser conscientes que existen en dos categorías. Por un lado están aquellas dificultades inherentes a los alumnos y al desarrollo de sus capacidades académicas y por otro aquellas que afectan a los métodos de enseñanza.

Este segundo caso es tratado por diversos autores pues afirman que:

La enseñanza de las Ciencias Sociales ha tendido a excederse en el protagonismo de las fechas y los datos, marginando los procedimientos de comprensión de los conceptos y la asunción de valores, lo que propicia un aprendizaje memorístico, repetitivo, poco motivador y consecuentemente poco significativo y funcional. (Liceras Ruiz & Romero Sánchez, 2016, p. 101)

A la hora de usar la novela como recurso didáctico podríamos incurrir en un peligro de sobreinformación ya que el modo de incorporar en la novela los datos históricos, que se supone que la mayoría de los lectores no posee y que son necesarios para poder seguir la trama, “siempre corre el riesgo de ahogar la acción novelesca y de abrumar al lector con un exceso de detalles y pormenores” (Fernández Prieto, 2006, p. 167). De esta opinión se muestra partidario Maeso (2006) quien también advierte de “las descripciones ampulosas y excesivo rigor histórico, cuando el lector lo que precisa es que el escenario donde se ejecuta la acción no sea un lastre insufrible, sino una información temporal valiosa que arrope la trama” (p. 83).

Con respecto a aquellas dificultades de aprendizaje que son relativas a las capacidades de los estudiantes diversos autores realizan los siguientes comentarios. En primer lugar Liceras Ruiz & Romero Sánchez (2016) se preocupan en clasificar estas dificultades en la siguiente lista (pp. 107-108):

- Comprensión de conceptos socio-históricos.

- Causalidad múltiple: Dificultad de distinción entre una explicación causal y una explicación intencional.
- Conversión de la causalidad en una sucesión lineal.
- “Presentismo”.
- Desarrollo de la empatía histórica contextual.

La comprensión de conceptos es siempre importante pues sin ellos resulta muy difícil, por no decir imposible, interpretar la materia. La causalidad múltiple ya me he referido anteriormente a ella (véase supra p. 8) y del reto que supone que los alumnos entiendan que un hecho puede estar participado por varias causas simultáneas con el riesgo de que sólo lo vean como una sucesión lineal de acontecimientos sin relación o influencia mutuas. El “presentismo” es definido por los autores como “la dificultad de abstraerse de su pensamiento y condiciones afectivas, prejuicios, creencias y valores culturales” (Liceras Ruiz & Romero Sánchez, 2016, p. 108) con lo que dificultaría indefectiblemente ese ejercicio de empatía histórica que se busca conseguir. Como reflexión final sobre este apartado y las dificultades del aprendizaje el psicólogo Juan Ignacio Pozo comenta que bastantes de estas dificultades provienen de la necesidad de cambiar lo que ya se sabe o se hace pues aprender implica siempre una manera de desaprender, o mejor “reaprender”, modificar lo previamente ya aprendido. “Muchas veces lo difícil no es adquirir una conducta o un hábito sino dejar de hacerlo” (Pozo, 2011, p. 163).

### 3. DE LOS OBJETIVOS

En este apartado expondré los objetivos en dos niveles. En primer lugar me referiré a aquellos objetivos generales de este Trabajo Fin de Máster. A continuación haré lo propio con los objetivos didácticos que persigue la propuesta didáctica diseñada.

#### 3.1 OBJETIVOS GENERALES

1. Aprender el uso de la novela como un recurso viable y recomendable para la enseñanza de las Ciencias Sociales.
2. Fomentar la utilización de las bibliotecas en los centros educativos como lugares de recursos para los docentes y de aprendizaje para los alumnos.

3. Presentar la novela como un recurso interdisciplinar válido para usar en las Ciencias Sociales.
4. Desarrollar una propuesta didáctica para el estudio del Periodo de Entreguerras en Alemania, en la cual el uso de la novela sea el núcleo.
5. Llevar a cabo los procedimientos recomendados por los diferentes autores enfocados a hacer de este método atractivo e interesante para el alumnado.
6. Identificar y describir las ventajas y desventajas de esta propuesta didáctica tras haber sido puesta en práctica en el aula.
7. Valorar el uso de la novela como un recurso didáctico válido y efectivo para utilizar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 3.2 OBJETIVOS DIDÁCTICOS

1. Conocer aquellos hechos relevantes que acaecieron en la Alemania de entreguerras que condujeron a la toma del poder por parte de Hitler y del partido Nazi.
2. Analizar la situación de Alemania inmediatamente posterior al fin de la Primera Guerra Mundial.
3. Explicar la situación de tensión política y social durante los primeros años de la República de Weimar.
4. Indagar sobre la composición social del país, sus intereses y acciones que llevaron a cabo para ponerlas de manifiesto.
5. Trasladar el sentimiento de derrota y humillación que sentía en general la población alemana a los alumnos con el fin de conseguir una empatía que ayude mejor a la comprensión del hecho histórico.
6. Explicar los problemas económicos derivados de las sanciones y reparaciones impuestos al país como consecuencia de la derrota en la Primera Guerra Mundial.
7. Conocer el origen y el auge de los movimientos totalitarios en el país, en especial la historia del Partido Nacional-Socialista Alemán, y de su influencia en la política alemana durante los años 20 y principios de los 30.
8. Entender el triunfo de Hitler en las elecciones como consecuencia del gran apoyo social que consiguió reunir alrededor de su persona y de su partido.
9. Realizar una prueba escrita a modo de ensayo donde el alumno responda a una cuestión de manera argumentada.
10. Aprender a utilizar un lenguaje preciso y adecuado.

11. Valorar negativamente el recurso a la violencia como mecanismo de la política, así como los extremismos políticos, ideológicos y demás radicalismos en la sociedad democrática.
12. Fomentar el respeto de las personas y desarrollar principios como la tolerancia, el respeto y/o el diálogo para la resolución de problemas.
13. Desarrollar la curiosidad por el conocimiento de un periodo clave de la historia contemporánea europea.
14. Aumentar concepciones como la de permeabilidad al intercambio de opiniones, informaciones y criterios.
15. Favorecer la escucha comprensiva y la lectura atenta.

## 4. DE LA METODOLOGÍA

### 4.1 TEMA ELEGIDO

El tema escogido para realizar la experiencia es *La Alemania de entreguerras* cuya correspondencia temática con el libro de texto de Historia utilizado por los alumnos, se encuentra en su tema 11 “La época de entreguerras: democracias y totalitarismos” y sus subapartados:

- 11.3.1 La República de Weimar durante los años veinte
- 11.3.2 El nazismo como doctrina y religión política
- 11.3.3 De la marginalidad a la toma del poder

Por otro lado, la novela que he utilizado para desarrollar el tema ha sido *Una princesa en Berlín* escrita por el novelista estadounidense Arthur R.G.Solmssen en 1980. Esta novela histórica está ambientada durante los primeros años en Alemania tras el fin de la Primera Guerra Mundial. Debido al periodo de inicio de las prácticas y la duración de las mismas no fue posible advertir con antelación a los estudiantes para que leyeran la novela completa, por lo que fue sustituido por lecturas selectivas de pasajes seleccionados por mi (ver anexo) que trataban los temas fundamentales a exponer del temario. Aunque en un principio esto pudiera presentarse como una contrariedad autores como Solé (2005) ven en la práctica de la lectura fragmentada un procedimiento “muy adecuado para motivar a los alumnos en el aula” (p. 79).

Los motivos que me llevaron a elegir este tema en concreto y la novela fueron un poco variados. En primer lugar tuve que tener en cuenta el desarrollo de la sesiones

por parte del tutor del centro para que hubiera un tiempo razonable por mi parte para poder desarrollar el tema, preparar y planificar las sesiones y componer los materiales a utilizar en el aula. En segundo lugar el tema fue calificado como “interesante”, “atractivo” y “guay” por parte de los alumnos en una encuesta informal realizada al principio de mi periodo de prácticas. No se debe olvidar que los alumnos de 1º de Bachillerato tienen entre 16 y 17 años por regla general y a estas edades los adolescentes “suelen desarrollar interés por temas reivindicativos y tienen la sensibilidad a flor de piel” (Madrigal & Menéndez González, 2014, p. 29) por lo que temas de un contenido político y social como es el propuesto les puede crear un gran atractivo. Por último, la novela seleccionada ya había tenido la oportunidad de leerla personalmente y trabajar en profundidad sobre su contenido durante mi etapa universitaria por lo que mi conocimiento previo sobre la materia era importante, lo que facilitó sin duda el proceso de preparación, así como el poder hacer frente a las dudas y preguntas de los estudiantes durante las sesiones. De esta manera las razones conectan con lo que afirma Solé (2005) pues:

La actividad de lectura es motivadora si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer, y desde luego si el tema responde a un objetivo. “No hay que olvidar que el interés también se crea, se suscita y se educa y que depende en no pocas ocasiones del entusiasmo y la presentación que hace el profesor. (p. 36)

## 4.2 CLASE Y GRUPO

Este proyecto didáctico se puso en práctica en uno de los dos grupos de primero de bachillerato que existen en el centro, concretamente en el que acoge a los alumnos procedentes de los bachilleratos de Humanidades y Ciencias Sociales, al considerar que es una edad adecuada para que los alumnos se enfrenten a textos de este nivel y temática. El grupo estaba compuesto por un total de 14 estudiantes (8 mujeres y 6 varones) de los cuales 2 eran repetidores en el periodo de inicio de las sesiones, una cifra muy inferior a los inscritos en septiembre los cuales llegaban a la cifra de 22. Esta disminución en el número de alumnos es un fenómeno común en este instituto que padece una alta tasa de abandono escolar temprano. Además, la falta de asistencia entre los estudiantes de los últimos cursos de la E.S.O. y bachillerato es muy frecuente por lo que decidí valorar la asistencia a las diferentes sesiones como una forma de motivar a los estudiantes para que acudieran. Para los alumnos esta era la primera

vez que hacían una actividad de estas características por lo que se mostraron con interés y curiosidad desde el principio. Además al ser una clase reducida facilitó su control.

#### 4.3 DESARROLLO DE LAS SESIONES

Por cuestiones de retrasos a la hora de impartir el temario programado por el tutor a causa de las diversas actividades programadas por el centro como salidas didácticas, actos oficiales o celebraciones se constató que no iba a ser posible que el temario de la práctica coincidiera con mi periodo de estancia en el centro por lo que decidí seguir asistiendo hasta el mes de mayo, una vez el temario estuviera lo suficientemente avanzado como para que el tema a exponer no resultara un gran avance para los alumnos y de esta manera no carecieran de los conocimientos previos necesarios para poder hacer frente a la actividad.

El criterio que he seguido a la hora de la preparación y el desarrollo de las sesiones se ha basado principalmente en los principios de motivación y el de actividad selectiva. El primero de ellos lo considero crucial ya que el aprendizaje no se puede poner en marcha si no existe una razón de interés por parte del alumnado. El método didáctico que propongo, basado en el uso de la novela histórica, pretende ser lo suficientemente atractivo como para que los alumnos se sientan predispuestos hacia el aprendizaje activo, donde se les hace partícipes de la historia y el reto que supone ponerse en el lugar de otra persona. El segundo de ellos consiste en que no se suplanten las actividades mentales superiores como son razonar, comprender, aplicar, sintetizar, criticar, etc. por otras actividades cuyo proceso mental es de inferior jerarquía. El memorizar información no debe constituir la única actividad de los alumnos, por esa razón la actividad de evaluación tendrá una naturaleza de ensayo en la cual cada uno de ellos deberá dar una respuesta argumentada a una pregunta planteada por el profesor. “No todas las actividades de aprendizaje son igualmente eficaces para lograr estas metas. La práctica repetitiva produce aprendizajes más pobres o limitados que una práctica reflexiva” (Pozo, 2011, p. 173).

#### **PRIMERA SESIÓN**

Esta primera sesión la dediqué a realizar las siguientes tareas. Empecé con la presentación formal del tema a los estudiantes para pasar a continuación a realizar

una actividad destinada al afloramiento de aquellas ideas previas que pudieran tener los alumnos sobre él, a través de un proceso de lluvia de ideas o “brainstorming”. Como bien afirma Benejam (1998) “no cabe duda que disponer de toda la información sobre la situación del alumnado al iniciar una secuencia puede ser de gran utilidad, aunque a veces puede tener un coste demasiado elevado para los docentes” (p. 131). En Ciencias Sociales es especialmente relevante conocer las ideas previas, las representaciones o los estereotipos que los estudiantes tienen en su mente sobre cuestiones sociales, ya que pueden ser un obstáculo para el aprendizaje y en este caso la diagnosis inicial puede servir para construir una primera aproximación. En este caso el coste beneficio de realizar esta actividad fue positivo ya que ayudó a situar el tema cronológicamente y a resolver alguna que otra duda. A continuación pasé a formular la pregunta sobre la cual estarían destinadas las sesiones a dar respuesta: *¿Influyó la derrota en la Primera Guerra Mundial en que Hitler y el partido Nazi hicieran con el poder en Alemania?* Junto a esta cuestión se les fue presentando a los estudiantes diferentes tablas de las sucesivas elecciones que tuvieron lugar en la Republica de Weimar desde 1919 hasta 1933 donde se observa la evolución política que hubo en el país. Esta actividad es una estrategia de motivación inicial y tiene la intencionalidad de crear el llamado conflicto cognitivo. Según Haroutunian (1983) el aprendizaje se produce cuando tiene lugar un desequilibrio en las estructuras dando oportunidad a poder equilibrar de nuevo esas estructuras de conocimiento en base a dos aspectos importantes como son la asimilación y la acomodación que serían los actos de conocer y el cambio en el conocimiento.

Tras esta primera aproximación al tema pasé a realizar la presentación de la novela. Para esto se leyó la sinopsis de esta y se presentaron a los personajes principales a través de una ficha donde se les ilustraba a través de una fotografía al azar con la finalidad de crear una imagen mental de ellos. Estas fotografías iban acompañadas de unos cuadros de información con aquellos rasgos más importantes de cada uno de ellos. Esto lo hice con el fin de suplir la carencia por parte de los estudiantes de no haber leído la novela por completo. Consideré necesario realizarlo para que las motivaciones e intenciones de los protagonistas fueran comprendidas. Una vez realizada la presentación fueron repartidos los textos que iban a ser utilizados en esta sesión (Anexos 1, 2, 3 y 4). El contenido de estos textos era el siguiente:

- Anexos 1 y 2: *Fin la I Guerra Mundial, Gobierno Socialdemócrata, Revolución espartaquista, Creación de los Freikorps, Golpe de estado de Kapp.*
- Anexo 3: *Estructura social de la aristocracia alemana durante el II Reich.*
- Anexo 4: *Nacionalismo, extrema derecha y terrorismo.*

La dinámica que realicé a partir de aquí fue la siguiente: Cada uno de los anexos contienen pasajes de la obra que están relacionados de manera directa con aquellos sucesos o hechos que son de interés didáctico. Estos anexos contienen además conceptos y palabras clave que han sido marcados previamente por mí para llamar la atención a los estudiantes sobre su importancia en el desarrollo del discurso didáctico. Los estudiantes al ser conscientes de que iban a ser lecturas con objetivos concretos no tendrían la misma actitud pues como señala Solé (2005) “no es lo mismo leer para ver si interesa seguir leyendo, que leer cuando buscamos una información muy determinada” (pp. 34-35). La metodología a seguir en este punto fue la recomendada por Bertrand Baschwitz (2008):

1. Leer primero el texto
2. Los alumnos plantean sus dudas
3. El profesor resuelve las dudas y realiza una explicación detallada

La lectura de los textos se realizó de manera conjunta y en voz alta pues uno de los objetivos didácticos propuestos es la escucha comprensiva y la lectura atenta y como ya han señalado autores la lectura en voz alta favorece un control de la comprensión que “es un requisito esencial para leer eficazmente” (Solé, 2005, p. 35). La lectura de un texto extraído de una novela, como afirma Bertrand Baschwitz (2008) puede ser atractivo para los alumnos y en clase nos ayudaría a introducir ejercicios de comprensión, relación de hechos y conocimiento de la época así como una explicación posterior por parte del profesor como ha sido este caso.

## **SEGUNDA SESIÓN**

La segunda sesión estuvo dedicada a continuar con la explicación del temario. Antes de seguir con el contenido se realizó una breve recopilación de lo visto en el día anterior a modo de refrescar la memoria de los estudiantes. Después de esto se repartieron los textos que serían utilizados en esta sesión (Anexos 5, 6, 7, 8, 9). El contenido de estos textos era el siguiente:

- Anexo 5: *Tratado de Versalles: consecuencias, Tratados con la U.R.S.S., Tensiones internas.*
- Anexos 6, 7 y 8: *Situación económica: el problema de la hiperinflación.*
- Anexo 9: *La fundación del N.S.D.A.P. y el Putsch de la cervecería.*

La mecánica que seguí durante la clase fue la misma que utilicé durante la sesión anterior: lectura del texto, planteamiento de dudas por parte de los alumnos y resolución de dudas y explicación en base a los textos.

### **TERCERA SESIÓN**

Al inicio de esta sesión realicé de nuevo al inicio una breve recopilación de lo que se había visto en la clase anterior. A continuación repartí el último texto (anexo 10) cuyo contenido fue:

- *Anexo 10: Fin de la hiperinflación: situación económica y social de Alemania*

De la misma manera que en las anteriores sesiones la forma de proceder fue la recomendada por Bertrand Baschwitz (2008). Una vez finalizado este apartado el resto de la clase se dedicó a realizar una explicación de manera cronológica de los acontecimientos más destacados en la República de Weimar hasta la victoria de Hitler en las elecciones de 1933. Para finalizar esta sesión consideré oportuno exhibir los primeros veinte minutos de la película documental “El triunfo de la Voluntad”. Esta película es contemporánea a los hechos explicados en clase y muestra la visita del nuevo canciller de Alemania, Adolf Hitler, a la ciudad de Núremberg en septiembre de 1934 y tal como se indica en la filmación “es una muestra del renacimiento de Alemania” (Riefenstahl, 1935). El objetivo de esta actividad es que los estudiantes observen, a través de un documento histórico, el apoyo social del que disponía el nazismo durante los primeros años en el gobierno ya que en la película se muestran los preparativos que se realizaron en la ciudad por parte de gran parte de los ciudadanos para acoger la celebración del Congreso. Los alumnos, durante el visionado tuvieron que anotar todos aquellos aspectos que consideraran importantes para añadirlos a la información que se les había proporcionado durante las sesiones anteriores con el fin de poder prepararse la prueba escrita que se realizó en la última sesión. Como bien indica Hernández Cardona (2012) “estos visionados deberán siempre ser muy limitados y nunca gratuitos, es decir, los alumnos deberán observar o analizar determinados aspectos en función de un trabajo concreto” (pp. 126 - 127). Este fue mi objetivo.

### **CUARTA SESIÓN**

Finalmente, durante esta cuarta y última sesión, se llevó a cabo la realización de una prueba escrita y de una pequeña encuesta.

La prueba por escrito (Anexo 11) estaba compuesta por dos cuestiones las cuales debían ser respondidas por los alumnos. La primera de ellas fue la definición de una serie de conceptos clave para entender el tema mientras que la segunda parte de la prueba estuvo dedicada a la elaboración de un breve ensayo en el cual se debía dar una respuesta razonada por parte del estudiante a la cuestión con la cual abrimos el ciclo de sesiones: *¿Influyó la derrota en la Primera Guerra Mundial en que Hitler y el partido Nazi si hicieran con el poder en Alemania?*

Tras la realización del examen que tuvo una duración estimada de cuarenta minutos se dedicaron los diez últimos en que los alumnos completaran una breve encuesta (Anexo 12) sobre aquellos aspectos relacionados con la forma de desarrollo de las sesiones y su comprensión de lo expuesto en clase.

#### 4.4 ROL DEL PROFESOR

En el proceso de enseñanza aprendizaje, según Coll (2010), el profesor ejerce una función de guía, en la medida en que debe asegurar el engarce entre la construcción que el alumno pretende realizar las construcciones que han sido socialmente establecidas y que se traducen en los objetivos y contenidos que prescriben los currículos en vigor. En vista a lo expuesto anteriormente decidí llevar a cabo lo que se conoce como participación guiada. Esta es una situación en la que el tutor ayuda al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación. Según afirma Rogoff (1986) el alumno está capacitado para asumir este tipo de tutoría pues dispone desde el principio de una visión de conjunto o estructura general para llevar a cabo su tarea.

Durante las sesiones ejercí este rol resolviendo todas aquellas dudas que manifestaban los alumnos, dirigiendo sus inquietudes hacia fuentes solventes de información en donde pudieran ampliar su conocimiento a la vez que saciasen su interés. En esta aplicación metodológica he tratado además de cumplir con la mayoría de recomendaciones de Pozo (2011) que están resumidas a modo de mandamientos y que son los siguientes (pp. 557 – 562):

- I. Partirás de sus intereses y motivos con la intención de cambiarlos.
- II. Partirás de sus conocimientos previos con la intención de cambiarlos.
- III. Dosificarás la cantidad de información nueva.
- IV. Harás que automaticen los conocimientos básicos.
- V. Diversificarás los escenarios de aprendizaje para un mismo contenido.

- VI. Diseñarás las situaciones de aprendizaje en función de los contextos de recuperación.
- VII. Organizarás y conectarás de modo explícito unos aprendizajes con otros.
- VIII. Promoverás la reflexión sobre los propios conocimientos.
- IX. Plantearás problemas de aprendizaje y fomentarás la cooperación para su resolución.
- X. Promoverás la planificación y organización de los aprendizajes.

#### 4.5 CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Con respecto a la evaluación de las sesiones decidí que era apropiado realizar una prueba, ya que como afirman diversos autores, fomenta entre el alumnado la toma de conciencia de que están participando en un proyecto educativo y “promociona la adopción de decisiones eficaces. La finalidad de la evaluación del alumnado es que cada alumno y alumna conozca qué ha aprendido” (Hernández Cardona, 2012, p. 18). El tipo de evaluación que decidí utilizar fue la conocida como evaluación sumativa cuyo objetivo es “informar sobre la progresión del aprendizaje de los alumnos así como del grado de adquisición y consecución de los conocimientos y objetivos programados” (Hernández Cardona, 2012, p. 77). Como se observa el objetivo básico de este criterio es la asignación de una puntuación a los estudiantes con la finalidad de valorar si han alcanzado o no un determinado nivel. Este tipo de evaluación se enmarca en un concepto más tradicional pero proporciona una retroalimentación en diferido que, en cierta medida, resulta positiva para el alumno. Este sistema de valoración permite evaluar mejor si el método didáctico ha sido el adecuado o no para proceder a realizar cambios y modificaciones para el futuro.

Para esta actividad se acordó con el profesor de la asignatura que la puntuación máxima sobre la nota final del tercer trimestre sería un tercio del total. Un 3,3 sobre 10 para aquellos que obtuvieran la máxima calificación entre la prueba escrita y la asistencia. Para ello tuve en cuenta los siguientes criterios de evaluación a la hora de corregir los exámenes: estructura narrativa, organización de las ideas, razonamiento, expresión escrita y faltas de ortografía. Además he tenido en cuenta el desarrollo de las siguientes destrezas descritas en el informe DELPHI como son la interpretación, análisis y explicación. La prueba escrita tuvo un valor del 80% de la nota final mientras que la asistencia a clase la valoré con hasta un 20% del total.

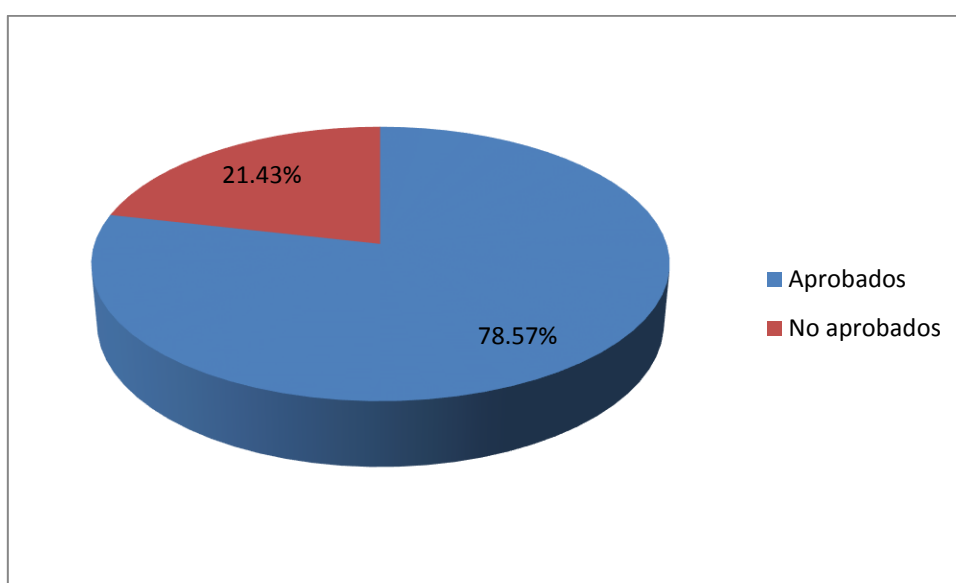
## 5. DE LOS RESULTADOS

En este apartado me detendré a exponer los resultados que se han obtenido de la puesta en práctica de la propuesta didáctica en el aula. En primer lugar me gustaría destacar la completa consecución de todos los objetivos, tanto generales como didácticos, que habían sido propuestos antes de llevarlo a cabo. Los resultados en este aspecto no pueden ser más satisfactorios pues tanto las pruebas escritas como las encuestas muestran datos que no hacen más que confirmar esta afirmación. Sobre el comportamiento y disposición de los alumnos y alumnas durante las sesiones se observó una mejoría notable con respecto a su actitud durante las clases convencionales. En general se ha apreciado un incremento en la atención, conducta e interés. Con respecto a la atención los estudiantes han leído con ávida curiosidad los textos proporcionados, comprobando que la inmensa mayoría de ellos seguía la lectura conjunta que se hacía en el aula. La conducta también ha experimentado una notable mejoría durante estas cuatro sesiones pues se pasó de comportamientos, en ocasiones, poco interesados por la explicación de la materia con interacciones entre ellos que obligaban a interrumpir el desarrollo normal de la clase a una conducta casi modélica donde el silencio durante las lecturas y las explicaciones daba paso a momentos de intercambio de opiniones, moderadas en todo momento por un servidor, evitando las situaciones de debates agrios y enconados donde la falta de respeto entre los alumnos es la pauta. Al ser estos debates resultado de un aumento del interés de los alumnos por la materia explicada puedo afirmar que el contenido de las sesiones resultó lo suficientemente cautivador, atrayente y sugestivo como para que prefirieran mantener una discusión ordenada donde no se perdiera la información que fluía fruto de las dudas y aportes de sus compañeros que no realizar un debate más propio de tertulia televisiva donde es imposible sacar nada en claro.

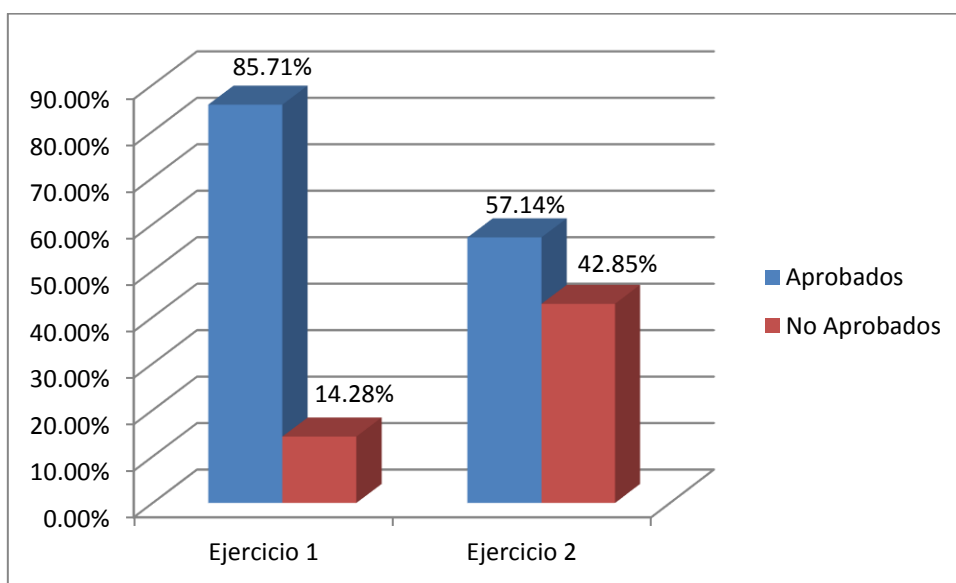
Con respecto a los resultados que se han extraído de la prueba escrita estos son los siguientes: Se realizó la prueba a un total de 14 alumnos de los cuales aprobaron 11 estudiantes mientras que los alumnos que no llegaron a cumplir el mínimo de los requisitos para la superación de la prueba fue de solamente 3. Esto nos arroja un porcentaje de aprobados muy elevado, concretamente el examen fue aprobado por el 78,57% de los estudiantes mientras que el porcentaje de aquellos que no aprobaron fue del 21,43%.

La prueba, como ya he dejado constancia anteriormente, consistía en dos ejercicios claramente diferenciados. El primero de ellos era la definición de cuatro

conceptos clave para la interpretación del tema explicado en clase mientras que el segundo se trataba de la composición de un ensayo de carácter personal donde debían reunir y estructurar todos los conocimientos que habían adquirido durante las sesiones y exponerlo de manera coherente y argumentada. Los resultados de estos ejercicios por separado fueron los siguientes. El número de estudiantes que superó el primer ejercicio fue de 12 alumnos mientras que el segundo ejercicio fue superado por solamente por 8 estudiantes. Esto nos arroja en porcentaje los siguientes resultados: mientras que el primer ejercicio fue superado por el 85,71% de la clase el segundo solamente pudo alcanzar el nivel mínimo de requisitos el 57,14%. Se puede apreciar mejor estas diferencias en los siguientes gráficos:

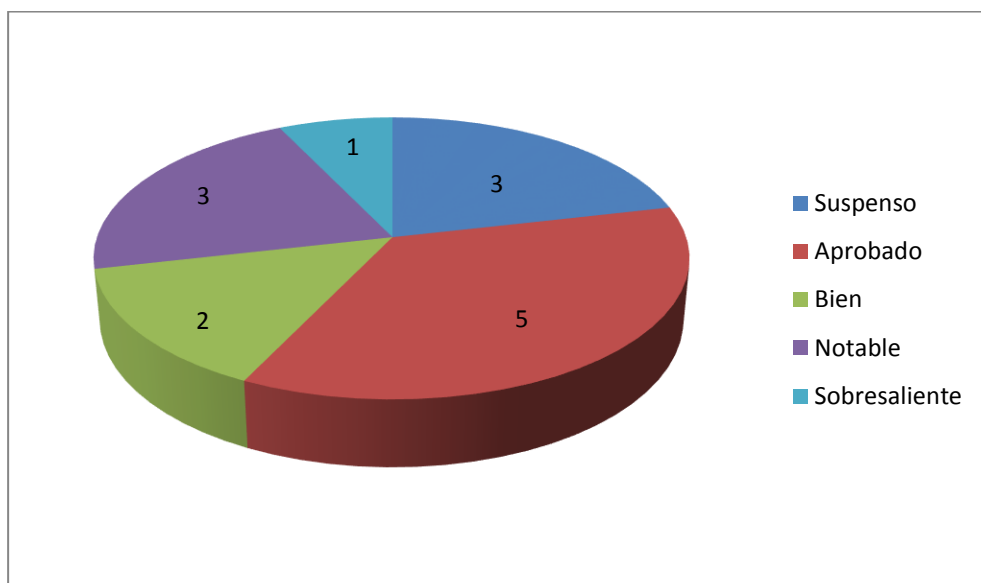


1. Resultado del examen



2. Resultados por ejercicio

Las calificaciones de los estudiantes, por otro lado, pueden ser distribuidas de la siguiente manera para que se pueda apreciar el nivel alcanzado por cada uno de ellos de manera global.

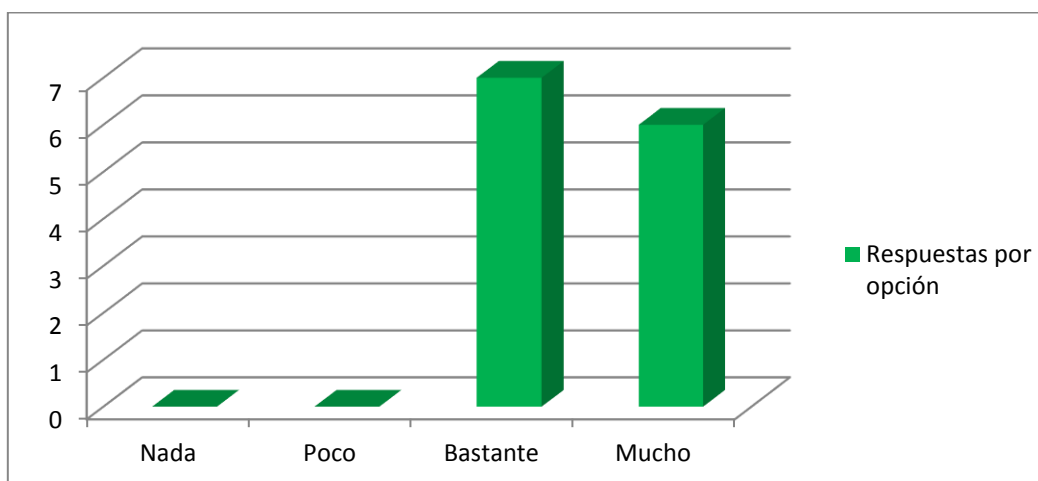


Notas
10
8,8
8,8
7
6,5
6
5,6
5,5
5,1
5
5
4,5
4,3
3,75

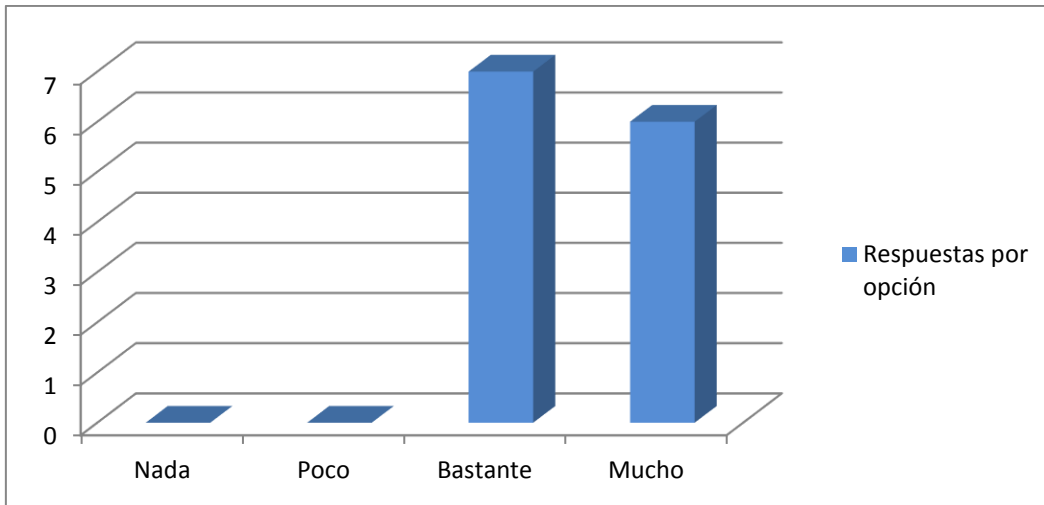
3 Calificaciones por rango de nivel

Además de la prueba escrita llevé a cabo la realización de una encuesta en la cual trato de averiguar la postura de los estudiantes acerca de la propuesta didáctica que en este presente trabajo se viene analizando desde el principio. Este sondeo se hizo a través de un formulario de 8 preguntas de las cuales 7 eran cerradas y 1 abierta. En esta encuesta participaron solamente 13 de los 14 estudiantes que asistieron a las sesiones y los resultados son los siguientes.

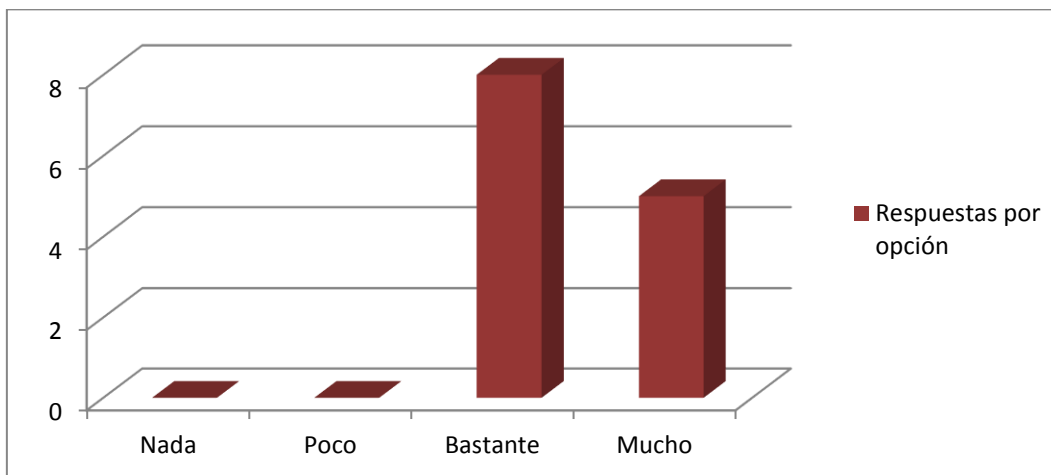
1. *El uso de la novela como hilo conductor ha facilitado mi aprendizaje y mejorado mis conocimientos en la materia.*



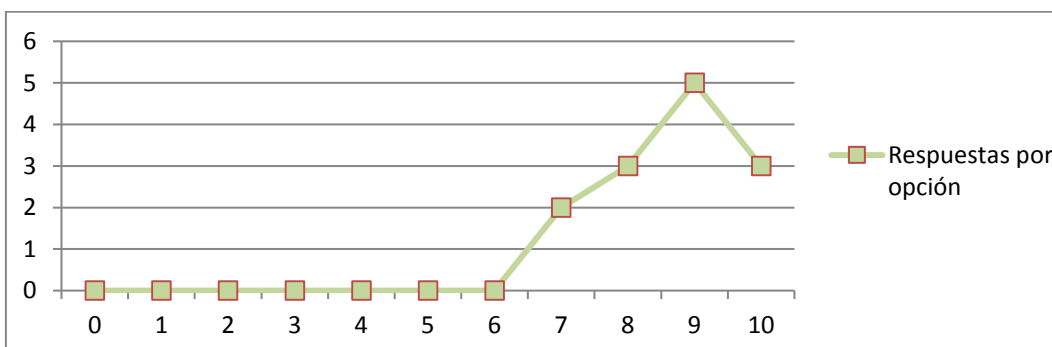
2. *Creo que el uso de la novela como recurso didáctico es adecuado para el aprendizaje de la materia.*



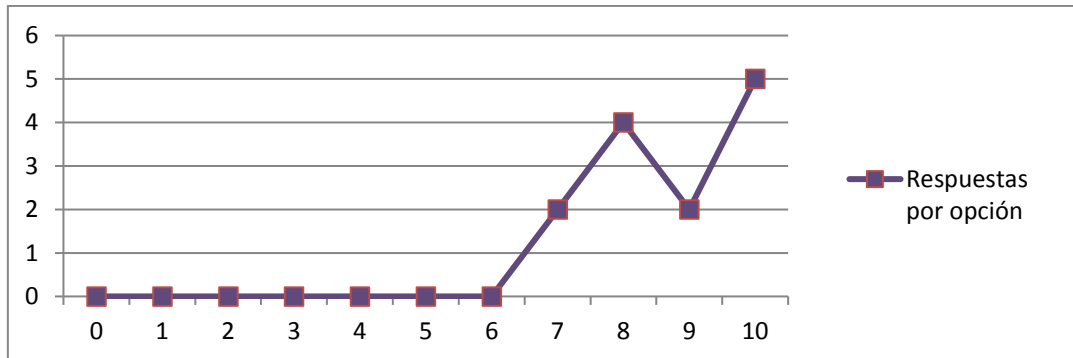
3. *Gracias a este tipo de actividad he aprendido más que en una clase "normal".*



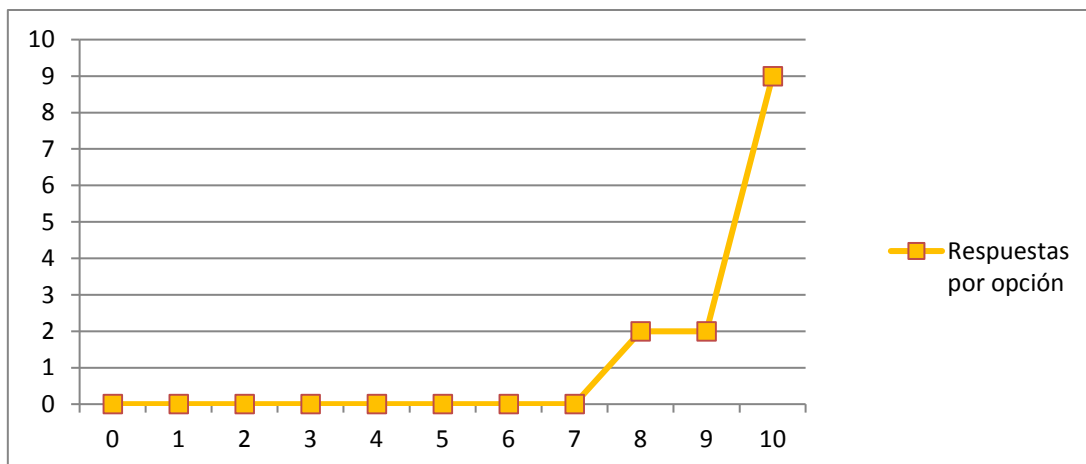
4. *Valora de 0 a 10 (donde 0 es "nada" y 10 es "mucho") si te ha gustado esta forma de exponer el temario.*



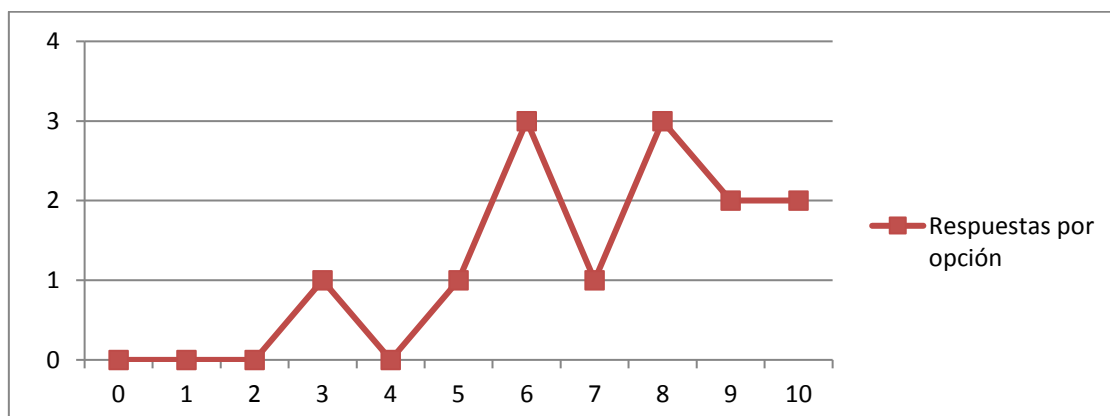
5. Valora de 0 a 10 (donde 0 es “nunca más” y 10 es “siempre”) si consideras que este tipo de actividades debería repetirse a lo largo del curso.



6. Valora de 0 a 10 (donde 0 es “muy mala” y 10 es “excelente”) la actitud del profesor, las explicaciones y la ayuda proporcionada durante las sesiones.



7. Valora de 0 a 10 (donde 0 es “nada” y 10 es “mucho”) si la actividad ha despertado tu interés por la lectura de novelas históricas.



8. *Comentarios, sugerencias o críticas que quieras hacer:*<sup>2</sup>

*“Me ha gustado bastante y he entendido todo”*

*“Más títulos de novelas históricas”*

*“Se agradece el hecho de que no se ciña sólo en el tema de turno y añada datos curiosos, imágenes y temas relacionados así como anécdotas pues hace más llevadera la asignatura y nos aporta cultura general, que además, es muy importante tener”*

*“Todo muy bien explicado, y muy buena idea lo de explicarlo mediante una novela”*

*“Es un nuevo método de aprender, donde el aprender se ve de una forma mucho más interesante”*

## 6. DE LA DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este punto del trabajo pasaré a interpretar los datos que he expuesto en el apartado anterior en base a la bibliografía existente.

En primer lugar creo que es necesario empezar por comentar el resultado global de la prueba escrita la cual ha sido aprobada por más de las 3/4 partes de los estudiantes lo que considero que ha sido un resultado bastante positivo. De los 14 estudiantes que se sometieron a la prueba sólo 3 de ellos no llegaron a cumplir con los requisitos mínimos de evaluación y de ellos, 2 alcanzaron calificaciones por encima del 4. La alumna que peor nota obtuvo lo hizo principalmente porque en lugar de elaborar un discurso propio en base a los textos entregados y a las explicaciones dadas en clase, realizó un examen con información extraída literalmente de los textos de la novela por lo que su prueba se parecía más a un resumen de extractos que a lo que se pedía y que estaba, además, explicado de manera escrita en el examen.

Analizando los diferentes ejercicios que componían la prueba escrita se observa una notable diferencia en los resultados obtenidos por los estudiantes en cada uno de ellos. Mientras que el ejercicio destinado a la explicación de conceptos fue superado por un 85.71% de los alumnos, el segundo; consistente en la elaboración de un ensayo a partir de una pregunta, sólo consiguieron alcanzar los requisitos mínimos poco más de la mitad de los estudiantes, en concreto el 57,14%. Según parece una de

---

<sup>2</sup> Esta cuestión solamente fue respondida por un total de 5 estudiantes.

las dificultades del aprendizaje mencionadas por Liceras Ruiz & Romero Sánchez (2016), la dificultad en la comprensión de conceptos, fue en este caso superada con bastante éxito mientras que la realización del ensayo, un ejercicio objetivamente de mayor dificultad, supuso para los alumnos un mayor esfuerzo. Por otro lado es de destacar que la gran mayoría de los que superaron el segundo ejercicio lo hicieron con muy buena nota lo que nos podría indicar que estos alumnos lograron dar con la clave para analizar y extraer la información de los textos ya que como afirma Solé “la estructura del texto ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene y que facilita enormemente su interpretación” (Solé, 2005, p. 74).

En relación a los resultados que se desprenden de la encuesta realizada cabe comentar lo siguiente. Para las tres primeras preguntas acerca de la facilidad con la que han adquirido los conocimientos gracias al uso de la novela, su uso en el aula como un recurso didáctico a tener en cuenta y si consideran que han aprendido más que una clase “normal”, los resultados se inclinan mayoritariamente a considerar que han tenido “bastante” facilidad para el aprendizaje así como la mejora en sus conocimientos. Creen además que el uso de la novela como recurso es bastante adecuado, 7 de 13, y muy adecuado, 6 de 13, para utilizarlo en la materia. Por último la valoración personal que han hecho sobre los conocimientos que han adquirido sigue en la línea de lo anterior ya que 8 de 13 consideraron que habían aprendido bastante más que con una clase normal. Se aprecia con estos resultados la validez de las afirmaciones de autores como García Gual (2002) y Fernández Prieto (2006) que consideran que el filtro que supone la novela endulza el conocimiento y lo hace más apetecible para el que se acerca a él.

Las siguientes preguntas del cuestionario se centraron en una valoración numérica sobre diferentes aspectos tales como si la propuesta didáctica había sido de su agrado, si consideraban que esta manera de abordar el temario debería usarse más veces a lo largo del curso, cómo han apreciado la actitud del profesor respecto a la actividad y si este método educativo ha conseguido despertar su interés por la lectura de novelas históricas. Si atendemos a las respuestas sobre la pregunta cuatro observamos como la moda se sitúa en el 9 como la valoración más repetida seguida del 10 y del 8 por lo que para más del 80% de los alumnos la satisfacción fue notable y sobresaliente. Sobre la pregunta cinco y la conveniencia de repetir esta forma de abordar el temario más veces a lo largo del curso la moda se sitúa esta vez en el 10 con 5 valoraciones en este sentido seguido por el 8 como segunda respuesta más repetida con 4 votos en este sentido por lo que se observa una actitud favorable hacia este tipo de métodos didácticos. La pregunta seis mide la actitud e implicación del

profesor durante el desarrollo y la puesta en práctica. Los resultados que arroja el cuestionario señalan que los alumnos valoran esta como “excelente”, con 9 valoraciones sobre 13 en este sentido. De esta manera vemos como bien afirmaba Patte (2008) la actitud del profesor hacia la novela y su conocimiento de esta influye directamente en la percepción y la actitud que tienen los estudiantes hacia ella. Por último se pedía que valoraran si el método había despertado su interés por la lectura de novelas. Aquí las respuestas han sido algo más dispares.

En general podemos apreciar una disposición positiva ya que las opciones más repetidas se sitúan en el 6 y en el 8 con 3 votos cada una, es decir, cerca de la mitad de los estudiantes entre ambas. Destacan las opciones 9 y 10 con 4 votos entre las dos. También llama la atención la valoración que hace un estudiante con un 3, lo que indicaría que habría despertado muy poco su interés pero en el cuestionario el alumno matiza esta opción escribiendo lo siguiente *“No me gusta leer novelas (sólo fantasía)”*. Resulta interesante la afirmación del estudiante ya que realiza una clara distinción entre lo que para él o ella es una novela y lo que no, que en su caso el género de fantasía quedaría excluido. Es un debate muy intenso que ya se ha tratado durante la fundamentación teórica con opiniones muy diversas como las de Ortiz (2006) sobre su rechazo a clasificar la novela dependiendo de su temática o las de Bertrand Baschwitz (2008) cuando no solo defiende su categorización sino que hace múltiples diferencias. Esto nos proporciona la información de que es un debate aún en activo y que hasta los estudiantes, lectores como todos, también tienen sus propias opiniones al respecto.

Por último sobre la octava y última pregunta, en donde los alumnos pudieron expresarse libremente haciendo el comentario que vieran oportuno, las respuestas han sido ya expuestas anteriormente y creo que no es necesario añadir nada más aparte de que se muestran positivas y favorables con el método y como escribe uno de ellos *“Es un nuevo método de aprender, donde el aprender se ve de una forma mucho más interesante”*.

## 6.1 RELACIÓN CON LA PROFESIÓN DOCENTE

En vista a los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de esta propuesta educativa varias conclusiones pueden ser extraídas para reflexionar sobre cómo este cambio en el método didáctico puede mejorar nuestra labor como docentes y de la cual los estudiantes salgan beneficiados.

En primer lugar me gustaría señalar que tras esta experiencia la importancia del libro de texto quedaría un tanto rebajada. Se ha demostrado que no es necesariamente imprescindible que los estudiantes tomen contacto con el temario a través de él. Una novela, bien seleccionada, puede servirnos de la misma manera que el clásico libro de texto aportando además un plus ya que sazona los contenidos con un punto de entretenimiento que hace que los estudiantes mantengan su interés durante más tiempo y les anime a involucrarse más en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se ha puesto de manifiesto en el cuestionario, los alumnos tras las sesiones valoran la novela como recurso y reconocen que su curiosidad e interés por ellas ha aumentado. Si se consigue esto, es posible que se pueda recuperar el uso de las bibliotecas de los institutos como lugares donde los alumnos puedan ampliar no sólo su conocimiento, sino que se conviertan en puntos de convergencia de las diferentes asignaturas haciendo posible un aprendizaje multidisciplinar.

Por último, destacar como esta propuesta didáctica consiguió no sólo mejorar los niveles de atención y la implicación de los alumnos, así como sus notas, sino que también consiguió mejorar el ambiente en el aula donde se redujo de manera notable los comportamientos disruptivos y las faltas de atención por parte de los alumnos y alumnas.

## 6.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Si bien es cierto que estoy muy satisfecho con los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de la propuesta no debo pasar por alto que esta no ha sido desarrollada de la mejor manera posible. Paso a comentar a continuación aquellos aspectos o circunstancias que han podido influir en que el ambiente de estudio no haya podido llegar a ser el ideal.

En primer lugar he de hacer referencia a la planificación. Debido a las circunstancias en las que se enmarcan los estudios de este Máster imposibilitan una planificación con antelación para llevar a cabo la propuesta. Al tener una novela como objeto de trabajo, hubiera sido necesario que los estudiantes hubieran tenido la oportunidad de poder leerla por completo para lo que hubiera sido necesario informarles desde principio de curso o como muy tarde al comienzo del trimestre correspondiente. Como el periodo de prácticas está limitado a sólo dos meses hizo

imposible que los alumnos leyeran la novela completa por lo que se tuvo que suplir esta carencia por amplios pasajes seleccionados por mí (ver anexo). Intuyo que si hubieran tenido la oportunidad de leer el libro al completo habrían adquirido una visión de conjunto mucho más precisa.

Otro aspecto que ha podido limitar la investigación ha sido el reducido y menguante número de alumnos. Como también comenté anteriormente desde que empezó el curso académico esta clase ha sufrido reiteradas bajas entre sus estudiantes haciendo que la muestra final para el estudio haya sido solamente de 14 estudiantes. Además se debe añadir que las reiteradas faltas puntuales entre los alumnos podrían haber sido un lastre para el seguimiento de las sesiones y a pesar de que se decidió valorar la asistencia para que fuera un aliciente no consiguió evitar que dos alumnos faltaran de manera intermitente durante el periodo que se desarrolló el estudio.

Por último, otro factor que ha podido contribuir a la limitación del estudio es la no coincidencia, debido a cuestiones de programación, con el ritmo del temario que se estaba siguiendo en las clases y el tema a tratar con mi propuesta que se adelantaba cronológicamente. Aunque esto se tuvo en cuenta a la hora de realizar la propuesta considero que hubiera sido más recomendable que los estudiantes hubieran dispuesto de los conocimientos previos consolidados para una mejor comprensión.

### 6.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Durante este trabajo he expuesto cómo el uso de la novela puede ser una herramienta bastante útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos. A lo largo de estas páginas se han tratado temas como la elección de la novela, sus tipos, el enfoque o las estrategias que se pueden aplicar para que el desarrollo de la actividad sea lo más valiosa posible, pero siempre en torno a un único libro. Desde aquí me pregunto si no sería posible la utilización de varias novelas a un mismo tiempo con el fin de combinarlas o enfrentarlas entre sí con el fin de aumentar la visión de conjunto y ofrecérselo así a nuestros estudiantes. Sobre este asunto ha reflexionado uno de los autores consultados durante la investigación pero según se desprende de sus palabras no estaría muy convencida de su posible aplicación cuando afirma que “el maestro no está preparado para trabajar con libros, en plural; está capacitado para trabajar con un libro, que es el que domestica a su manera” (Ferreiro, 1999, p. 155).

Sin embargo, no existen a día de hoy estudios que hayan puesto en práctica esta situación así como un debate académico que intente dirimir sí la utilización de un conjunto de libros a la vez sería recomendable o no para que los alumnos de enseñanza Secundaria y Bachillerato pudieran utilizarlos como una herramienta efectiva para su aprendizaje por eso creo que sería conveniente tener en cuenta esta propuesta para una exploración más concienzuda.

## 7. DE LAS CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo de investigación destinado a poner punto y final a mis estudios de Máster he podido profundizar en un tema de mi interés y que considero significativo en la enseñanza de las Ciencias Sociales como es el uso de la novela como correa de transmisión del conocimiento.

Durante la fundamentación he podido constatar la diversa cantidad de opiniones que existen sobre cómo enfocar este asunto dentro del ámbito educativo. Un debate muy enriquecedor a mi juicio y del cual extraigo una conclusión muy valiosa y es que a pesar de los, en ocasiones, antagónicos puntos de vista en ningún momento se ha puesto en duda el beneficio positivo que entraña este tipo de literatura para los estudiantes, algo que he podido comprobar por mi mismo tras llevar a cabo en el aula mi propuesta. Los resultados no han podido ser más satisfactorios en todos los sentidos y a pesar de que no todos los estudiantes consiguieron superar la prueba final todos ellos calificaron la experiencia como muy positiva y enriquecedora estando además dispuestos a repetirla en otras ocasiones, opiniones por lo tanto que me animan a mejorar y ampliar esta propuesta para un futuro, espero no muy lejano, cuando pueda volver a las aulas en calidad de profesor.

Finalmente y ya para concluir este trabajo, quisiera volver a señalar la importancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales pues son unos estudios que enseñan a los alumnos a pensar, a reflexionar, a investigar y a ser críticos con la realidad que los rodea por lo que, si a través de esta propuesta eso se puede conseguir con mayor facilidad me sentiría ampliamente satisfecho por el esfuerzo realizado en esta investigación.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. (2016). *Poética*. (A. Villar Lecumberri, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Benbunan Bentata, B. (2008). Impacto emocional de la literatura del sufrimiento: La educación en valores a través de la Shoah. En *La novela histórica como recurso didáctico para las ciencias sociales*. Madrid: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.
- Benejam, P., Pagès, J., Comes, P., & Quinquer, D. (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Benito Severino, L. (1985). *Programación del ciclo medio: (modelo de programación y desarrollo de una didáctica interdisciplinar para el ciclo medio de EGB)*. Madrid: Escuela Española.
- Bertrand Baschwitz, C. (2008). La historia de las historias: historia novelada y novela histórica. En *La novela histórica como recurso didáctico para las ciencias sociales* (pp. 9 - 39). Madrid: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.
- Buendía, F. (1963). *Antología de la novela histórica española: (1830-1844)*. Madrid: Aguilar.
- Carmona, P. L. (2017, enero 18). Las bibliotecas se convierten cada vez más en centros de recursos. *Diario Córdoba*. Recuperado a partir de [http://www.diariocordoba.com/noticias/cordobalocal/bibliotecas-colegios-institutos-educacion-21\\_1115491.html](http://www.diariocordoba.com/noticias/cordobalocal/bibliotecas-colegios-institutos-educacion-21_1115491.html)
- Chartier, R., Aguirre Anaya, C., & Cue, A. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia...: Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. (2010). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En J. Palacios &

- A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. vol.2, Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Daiches, D. (1951). *Willa Cather: A Critical Introduction*. Ithaca (Nueva York): Cornell University Press.
- Fernández Prieto, C. (2003). *Historia y novela: poética de la novela histórica*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- \_\_\_\_\_ (2006). La Historia en la novela histórica. En J. Jurado Morales (Ed.), *Reflexiones sobre la novela histórica* (pp. 165 - 184). Chiclana de la Frontera (Cádiz): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Fernández-Tresguerres Velasco, M. L. (2008). La novela histórica juvenil. En *La novela histórica como recurso didáctico para las ciencias sociales* (pp. 95 - 145). Madrid: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. (G. Quinteros, Ed.). México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Flaubert, G. (2015). *Bouvard y Pécuchet (Los mejores clásicos)*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial España.
- García Gual, C. (2002). *Apología de la novela histórica y otros ensayos*. Barcelona: Península.
- García Gual, C. (2007, diciembre 1). Recorridos imaginarios por el pasado. *EL PAÍS*. Madrid. Recuperado a partir de [http://elpais.com/diario/2007/12/01/babelia/1196469556\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2007/12/01/babelia/1196469556_850215.html)
- Garnelo Merayo, S. (2006). *Teoría de la novela histórica. Historia y novela en Jesús Fernández Santos*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.
- Haroutunian, S. (1983). *Equilibrium in the balance: a study of psychological explanation*. Nueva York: Springer.

- Hernández Cardona, F. X. (2012). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Kouassi, A. (2011). *Representación del tema de la Guerra de la Independencia en la novela histórica española reciente*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Lage Fernández, J. J. (1993). El relato juvenil de tema histórico. *CLIJ. Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 50, 21-29.
- Lefere, R. (2014). *La novela histórica: (re)definición, caracterización, tipología*. Madrid: Visor Libros.
- Liceras Ruiz, Á., & Romero Sánchez, G. (Eds.). (2016). *Didáctica de las ciencias sociales: Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide.
- Lukács, G. (1977). *La novela histórica*. México: Era.
- Madrigal, A., & Menéndez González, L. F. (2014). *Escuela de padres y madres*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Maeso, J. (2006). La novela histórica. En J. Jurado Morales (Ed.), *Reflexiones sobre la novela histórica* (pp. 81-96). Chiclana de la Frontera (Cádiz): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Martínez García, M. (2010). *La subversión de la nación en la novela histórica de Walter Scott: relectura de «Waverley, old mortality» y «The heart of Midlothian» en clave postmoderna*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de publicaciones.
- Méndez, J. M. A. (1982). Las ciencias de la educación en el contexto interdisciplinar: una justificación epistemológica. (notas para un ensayo explicativo del currículo universitario). *Revista Española de Pedagogía*, 40(155), 67-87.
- Ortiz, L. (2006). La pereza del crítico. En J. Jurado Morales (Ed.), *Reflexiones sobre la novela histórica* (pp. 17-30). Chiclana de la Frontera (Cádiz): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer: Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1982). *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. (P. F. Lazarsfeld & W. J. M. Mackenzie, Eds.). Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (2011). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I., Asensio, M., & Carretero, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (23), 55-74.
- Riefenstahl, L. (director). (1935). *Triumph des Willens* [película documental]. Alemania: Reichsparteitagfilm.
- Rogoff, B. (1986). Adult assistance of children's learning. En T. E. Raphael (Ed.), *The contexts of school-based literacy*. Nueva York: Radom House.
- Sánchez Ron, J. M. (2009). *Un mundo interdisciplinar: en la senda de Helmholtz y Von Neumann: (lección inaugural del curso 2009-2010)*. Santander: PUBliCan.
- Silva, L. (2008). El historiador y el cuentista. En *La novela histórica como recurso didáctico para las ciencias sociales* (pp. 255 - 257). Madrid: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.
- Solé, I. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

## 9. ANEXOS

### Anexo 1

*En el soleado comedor, dije a la madre de Christoph que estaría más que satisfecho de alojarme en su casa hasta que conociera mejor la ciudad y encontrara otro lugar. Le conté que había vivido solo en París y que no me había gustado... y entonces oí que entraba alguien.*

*Me volví y me puse en pie para que me presentaran a una versión de Christoph, más rubia, más delgada, más baja y mucho más joven, vestida con una trinchera de aspecto militar, que le venía grande.*

*—Este es Kaspar, mi hermano menor... El señor Peter Ellis, aus Amerika.*

*Kaspar Keith me estrechó la mano con firmeza, se inclinó y unió sonoramente los tacones. No sonrió.*

*—B-B-B-Bild - dijo el general con bastante claridad—.*

*Bill!*

*Kaspar salió del comedor y regresó un momento después, todavía con la crujiente trinchera y llevando en la mano un pequeño retrato enmarcado que me entregó: mi boceto de Christoph, la cara ennegrecida por el fuego, una pierna atada con un torniquete ensangrentado, apoyada la cabeza en la rueda delantera de mi ambulancia. **Verdun 1916**, había escrito yo en un ángulo antes de arrancar la hoja del cuaderno de dibujo.*

*Todos me observaban. No supe qué decir. Devolví el retrato a Kaspar.*

*—Muchas gracias—dije—. Eso fue hace mucho tiempo.*

*Christoph anunció que tenía que ir a su oficina, pero quiso acompañarme hasta mi habitación. El general siguió asintiendo y observando. Frau Keith me estrechó nuevamente la mano. Kaspar, al parecer, quería hablar con su hermano porque nos siguió por la alfombrada escalera.*

*Cuando abrieron la puerta del dormitorio que estaba al final del pasillo, percibí que acababan de ventilarlo y de sacudir el polvo. Era un cuarto confortable con una cama angosta, un sofá de cuero, alfombra persa, mesa para escribir y un pesado armario de roble. En las paredes, había más adornos como los que había visto en la planta baja: fotografías enmarcadas, grupos de oficiales sonrientes a pie o a caballo, en uniforme gris de combate, en uniforme negro y plateado de desfile, con bigote y gorra de piel, adornada con enormes calaveras blancas: los otenkopfusaren, Húsares de las Calaveras.*

*—¿Tú también estuviste en la guerra? —pregunté a Kaspar.*

El joven negó con la cabeza.

—Demasiado joven, en 1918 yo era cadete.

—Pero nuestro Kaspar también peleó lo suyo—dijo Christoph—. **Marinebrigade Ehrhardt.**

Aquello no significaba nada para mí.

—**Freikorps**—dijo Kaspar, alzando el mentón—. El mejor.

—Hum, yo no estoy tan seguro—dijo su hermano, sonriendo—. ¡Recuerda el **golpe de Kapp!**

La cara de Kaspar se puso roja.

—¡Aquello no fue culpa nuestra! Fue...

—¿Qué es un **Freikorps**? —pregunté.

La cólera de Kaspar se volvió contra mí.

—¿Qué es un **Freikorps**? ¿Puedo preguntarle dónde estaba usted en 1919? Dijo con sarcasmo.

—En 1919, estaba en una clínica psiquiátrica.

—¿Una qué? —no entendía, pero Christoph se lo dijo en alemán y añadió:

—Sé más amable, por favor.

—¡Le pido disculpas, señor! —dijo Kaspar con furia, el rostro todavía encarnado. Dio media vuelta y salió de la habitación.

—¡Peter, debo pedirte disculpas! —Christoph se sentó en el sofá—. Sabes que es aún muy joven y que ha tenido una adolescencia terrible—miró su reloj—. ¿Nos sentamos un momento y dejas que te explique? Tengo que presentarme en la oficina, pero quiero que comprendas a mi hermano.

---

## Anexo 2

—Por supuesto, yo no estaba aquí cuando terminó la guerra —dijo Christoph Keith—, así que todo esto lo he oído de otros. Debió de ser indescriptible... La agitación, la confusión... Empezó con los marineros, la flota había estado inmovilizada en los puertos, Kiel y Wilhelmshaven, sin hacer nada durante años; la comida era pésima, la disciplina muy dura. Entonces se enteraron de que tenían que zarpar para una última batalla contra los ingleses, y ese mismo día de noviembre se rebelaron, apagaron las calderas y marcharon hacia las ciudades. Fue como una cerilla en hierba seca,

*¿sabes?; la gente estaba agotada, cansada de la guerra. La revuelta se extendió a los obreros, al ejército; en todas las ciudades había multitudes en las calles, marineros con fusiles y brazales rojos, mujeres que gritaba desde las casas... Fue toda una revuelta de los trabajadores contra el orden establecido. Y, por supuesto, ¿quiénes eran los símbolos del gobierno del Kaiser? Los oficiales. ¡Y la gente se puso a perseguir oficiales por las calles y a arrancarles las charreteras!*

*«Bueno, creo que eso no es tan importante para un norteamericano. Para un oficial alemán, esas insignias sobre sus hombros representan... no podría explicártelo.... **lo representan todo: su país, su honor, su lugar jerárquico en el mundo... Las charreteras tienen, ¿cómo podría decirlo?, una importancia mística.** Todos saludan al hombre con charreteras de mayor graduación. Recuerdo que, cuando yo era pequeño y paseaba con mi padre por la Unter den Linden, todos los hombres de uniforme le saludaban...*

*- Pues bien, imagínate ahora a mi hermano menor, con dieciséis años, de cadete del colegio militar y paseando por la calle con otro cadete, cuando de pronto se ve rodeado por una multitud, soldados y marineros desertores y mujeres de las fábricas, que se apodera de ambos muchachos, los derriba, los patean y les arranca las charreteras del uniforme y les grita insultos de toda clase.*

***-¿Puedes imaginar cómo se sentirían? ¿Cómo detestan ahora todo lo que tenga que ver con obreros y banderas rojas, bolchevismo o socialismo?***

*«Bien, ¿qué sucede mientras tanto? El país está sumido en el caos. El Kaiser escapa a Holanda. **Karl Liebknecht** proclama un sóviet alemán. Los socialdemócratas proclaman una república. La gente se dispara entre sí desde las barricadas. Nadie sabe qué está ocurriendo. Los grupos **espartaquistas** de Liebknecht, los verdaderos comunistas, desfilan por las calles, toman edificios públicos. Es una revolución. Y, como te he dicho, al pueblo alemán no le gustan las revoluciones, ni siquiera a los socialistas. No le gusta que los obreros asalten las tiendas y disparen en las calles. **¿Qué hizo entonces el gobierno socialista? Llamó al ejército.***

*«Bien, el ejército volvía de Francia, volvía ordenadamente, a la zaga de sus oficiales; pero también había sido contaminado por la revolución. Las filas estaban llenas de Soldatenräte (no sé cómo los llamáis vosotros, son una especie de comisarios, soldados) que trataban de quitar la autoridad a los oficiales, hacer elecciones... ¿Puedes imaginártelo, elecciones en el ejército alemán? Bien, el gobierno quería tropas de confianza; en otras palabras, tropas que hicieran fuego contra otros alemanes, contra sus ex-compañeros, contra los Soldatenräte, los marineros... ¿Dónde podía encontrar tropas de confianza? La mayoría de los hombres que regresaban de Francia no quería disparar contra nadie, y menos contra otros alemanes. Querían irse a sus casas y eso es lo que hizo la mayoría, no bien volvieron del otro lado del Rin.*

»La mayoría. No todos. Vosotros tenéis un dicho en inglés: "El ejército es una segunda familia". Unos habían sido soldados durante tanto tiempo que no sabían sentir otra cosa. Otros trataron de volver a su casa, no pudieron encontrar trabajo, no pudieron soportar la vida tranquila, quizá necesitaban las marchas y los cañones, la compañía de los otros soldados y la emoción... Y otros, como mi hermano menor, furiosos porque la guerra había terminado, querían tener la oportunidad de luchar por su país, quizá porque les habían arrancado las charreteras...

»Bueno, lo que sucedió fue que formaron un montón de cuerpos privados de soldados. **El Freikorps**. Ejército-independiente. Una antigua expresión que viene de las guerras contra Napoleón. Todo el que podía encontrar algún dinero y hombres que lo siguieran, generales, coroneles, un capitán de la marina, tenientes, hasta unos pocos sargentos, lo hacía. Y el Alto Mando les permitió que tuvieran uniformes, fusiles, municiones, ametralladoras, algunos cañones y carros blindados.

El Landes jgdekorps del general Maercker fue el primero; lo enviaron a **Weimar** para proteger a los profesores y políticos que estaban redactando una nueva constitución. Aquí, en Berlín, hubo intensos combates, los de la Guardia Montada **mataron a Liebknecht, mataron a Rosa Luxemburgo**, le abrieron el cráneo con la culata de los fusiles y la arrojaron al canal... Terminaron con los espartaquistas».

Christoph dejó de hablar, sacó del bolsillo una pitillera de plata, me ofreció un Gauloise y encendió ambos cigarrillos.

—¿Y Kaspar se alistó en uno de esos cuerpos? —pregunté. Christoph asintió con la cabeza.

—En la Marinebrigade Ehrhardt. No sé cómo se enroló porque estaba compuesto en su mayoría por oficiales de la Marina. Conseguían reclutas entre los cadetes y creo que alguien lo convenció. Los muchachos vieron cosas terribles. No había trincheras. Luchaban en las calles, irrumpían en las viviendas colectivas de los obreros, disparaban desde los tejados, en los patios actuaban pelotones de fusilamiento... No tomaban prisioneros, simplemente los ejecutaban. Entonces, el chico tenía diecisiete años. Lucharon aquí, en Berlín, lucharon en Munich, lucharon en Silesia y, después, regresaron a Berlín y trataron de hacer una revolución propia, el llamado «**golpe de Kapp**», para derribar la República de Weimar. No funcionó. Ocuparon Berlín, pero los obreros se lanzaron a la huelga general. Todo se detuvo. No había trenes, ni autobuses, ni electricidad... nada. El Alto Mando dio marcha atrás, el doctor Kapp y los generales que lo apoyaban huyeron en avión a Suecia, y la Marinebrigade Ehrhardt se retiró otra vez.

»El capitán Ehrhardt huyó a Hungría, la brigada se disolvió, todos los korps fueron disueltos, el Gobierno ya no los necesitaba. Kaspar se puso ropa de paisano, subió a

*un tren y volvió a casa. Desde entonces, ha estado aquí, pero incapaz de hacerse una vida nueva. Tendría que ir a la universidad, y a veces asiste a clase, pero duerme mucho durante el día y pasa sus noches bebiendo con otros individuos de los Freikorps. Detestan al Gobierno, hablan de política y creo que, también, **hacen otras cosas.***

—¿Qué clase de cosas? —pregunté.

*Christoph miró su reloj y se puso en pie.*

—Creo que prefiero no saber qué son esas otras cosas —dijo—. Ahora tengo que ir al banco. Volveré para cenar y después pasearemos un rato por la ciudad. ¿De acuerdo?

---

### Anexo 3

»En primer lugar, sabes, por supuesto, que son judíos... aunque quizá sea más exacto decir que *eran* judíos, porque se convirtieron a la Iglesia evangélica en la época de Napoleón. O sea que no se consideran judíos, aunque todos los demás sí, y no se habla de eso en su presencia.

»¿Que por qué se hicieron cristianos? Porque aquella era una época de liberación. El ejército francés trajo las ideas de la Revolución francesa a todos estos viejos Estados alemanes, la idea de que todos los hombres son iguales; y, con ella, la de que los judíos no debían encerrarse en la judería, hablar un idioma diferente y casarse solamente entre sí... Entre los mismos judíos, por lo menos entre algunos de ellos, cundió la idea de que, después de todo, quizá no eran el Pueblo Elegido, de que tal vez eran como los demás pueblos, así que quisieron salir de la judería y tomar parte en la vida del mundo.

»Bueno, en Berlín, de todos modos, nunca tuvimos judería; es una ciudad nueva, pero los príncipes que fueron reyes de Prusia no sentían simpatía por los judíos y a muy pocas familias judías les permitieron vivir aquí. Una de ellas fue la de los Mendelssohn. ¿Has oído hablar de Moisés Mendelssohn?

—¿Pariente del compositor? —pregunté.

—Fue su abuelo. Fue filósofo y escritor. Tradujo partes del Antiguo Testamento al alemán a fin de que los judíos pudieran aprender este idioma. Siguió siendo judío, pero quiso atraer a los demás judíos a la vida alemana. Fue un hombre bastante famoso, aunque no tan rico como sus descendientes. Bien, tuvo muchos hijos e hijas, y una de éstas se casó con David Waldstein, un banquero, quizás el hombre más rico

de Berlín. ¿Por qué tantos judíos eran banqueros? Porque, en primer lugar, era una de las pocas cosas que les estaba permitido hacer, prestar dinero, y no iba contra su

religión cobrar... No sé cómo decís vosotros, nosotros decimos *zinsen* cuando a alguien se le cobra por prestarle dinero.

—¿intereses ?

-Sí, intereses. Creo que en alguna parte de la Biblia se prohíbe. ¿Recuerdas lo de Jesús y los mercaderes del templo? Yo no lo entiendo muy bien, pero, en toda Europa, no solamente en Alemania, eran los judíos quienes se dedicaban a prestar dinero, es decir, a la banca, ya en la Edad Media.

Llegó la cerveza en copas como balones, rebosantes de espuma. Las levantamos ceremoniosamente y bebimos. Sabía exactamente a como era de esperar que supiera la cerveza mezclada con zumo de frambuesa. Christoph vació su copa hasta la mitad con una serie de tremendos sorbos, la dejó sobre la mesa, se limpió el bigote y continuó su relato.

—Pues bien, este David Waldstein decidió bautizarse, hacerse cristiano y, cuando nacieron sus hijos, los bautizó también. Supongo que quiso que fueran parte de la vida alemana

y, para eso, había que ser cristiano. Como digo, era la época de Napoleón; Napoleón había derrotado a los prusianos y ocupado Berlín, obligado a los prusianos a unirse a su campaña rusa, y, entonces, después de la retirada de Moscú, uno de los generales prusianos retiró a sus hombres del ejército de Napoleón y se unió a los aliados. Uno de mis antepasados fue oficial de ese ejército y uno de los hijos de Waldstein fue caballero también, aunque no oficial, por supuesto. Este mismo hijo (se llamaba Jacob Waldstein) se hizo célebre, escribió poemas y canciones, escribió varios dramas, fue amigo de Heine y de Félix Mendelssohn y fundó una revista literaria con dinero que le dieron sus hermanos. Sus hermanos dirigían el banco y tuvieron muchos hijos, y sus hijos dirigieron el banco y sus hijas se casaron con miembros de nuestra aristocracia. Porque,

por aquel entonces, esta familia, y otras parecidas, estaban haciéndose enormemente ricas.

»Estábamos en la revolución industrial, que llegó tarde a Alemania. Ferrocarriles, minas de carbón, fundiciones... y, para construir ferrocarriles, para fundiciones, acerías, hay que reunir dinero. ¿Y quiénes saben cómo reunir dinero? No nuestros *junkers*, nuestros antiguos terratenientes, descendientes de los Caballeros Teutónicos. No los oficiales del ejército del rey. No los ministros ni los consejeros privados del rey. No, ellos nada saben de dinero porque eso no es para caballeros; lo que los ingleses llaman ser comerciantes, queda terminantemente prohibido para los caballeros que gobiernan el país. ¿Quiénes saben reunir dinero, montones de dinero, emitir títulos y acciones, aquí y en París, en Londres, en Nueva York? Los que saben son los Mendelssohn, los Waldstein, los Oppenheim y los otros. Por supuesto, los Rothschild en Frankfurt, Viena y Londres son los más famosos, después los Bleichroder, Furstenberg, muchos más... No todos son judíos, entiéndeme; toda la alta

burguesía prosperó súbitamente, el dinero entró a raudales, se construyeron palacios aquí y en Berlín y en el campo, y sus hijas se casaron con quienes *ya tenían* palacios

pero no podían pagar su manutención. Personas con títulos antiguos. Y así es cómo ellos también quisieron títulos. Financiaron hospitales, donaron colecciones de arte a los museos; los Waldstein tenían su propio periódico. Al Gobierno le gustaba contar con el apoyo de estas personas, en realidad eran súbditos *extremadamente* leales al rey que, para entonces, también era emperador, el Kaiser. Y Bismarck, el hombre que hizo un Kaiser de su rey... Bismarck consideraba útiles a estas familias. **Y les dio, a algunas, los títulos que querían.** Los Waldstein fueron los primeros.

---

#### Anexo 4

Puerta de Brandenburgo. El golpe había terminado, y aquel año, más tarde, el Gobierno consiguió licenciar al *Freikorps*. Incluida la Ehrhardt. Algunos hombres fueron aceptados en el ejército, pero muy pocos. La mayoría quedó en la calle.

—Kaspar volvió a casa.

—Kaspar volvió aquí, pero no encontró nada que hacer.

Nada que hacer, excepto meterse en problemas con esos «viejos camaradas». Muchos de ellos se han congregado en Munich. Los bávaros odian la República, odian Berlín... y ayudan a esos individuos. El hermano de Tillesen, el que mató a Erzberger, huyó a Munich, y el jefe de policía, ¡cielo santo!, le consiguió un salvoconducto para Hungría. Es allí donde se oculta ahora. Munich se ha convertido en la Capital Blanca, la contracapital, el lugar donde toda clase de grupos nacionalistas están tratando de organizarse: estudiantes, terratenientes, empleados de comercio, funcionarios sin empleo, y, por supuesto, la gente del *Freikorps*.

—¿Qué quieren? —pregunté—. He hablado de ello con Kaspar, y no parecía saber qué es lo que quieren. ¿No quieren que vuelva el Kaiser?

—Oh, Dios mío, ¿qué quieren ellos? ¿Quién sabe? Quizás unos pocos deseen el regreso del Kaiser. Los bávaros, algunos, quieren que vuelva su propio rey. Pero la mayoría, como dices tú, no sabe lo que quiere. Sólo saben lo que no quieren: odian la República porque la República accedió al Tratado de Versalles, quieren destruir la República y romper el tratado; tienen un miedo mortal al comunismo, matarían alegremente a todos los comunistas de Alemania; y, por supuesto, odian a los judíos, culpan a los judíos

de todo lo que ha salido mal. Por una parte, dicen que Marx era judío y que la mayoría de los dirigentes comunistas son judíos. Por otra, se quejan de que tantos banqueros y agentes de bolsa sean judíos, y de que los judíos sean dueños de tantos periódicos, teatros y de los grandes establecimientos... En otras palabras, no hay tantos judíos,

pero los que hay han prosperado en las cosas que les permiten hacer y así se han vuelto poderosos, y *llamativos*... y la gente, sencillamente, los envidia.

»¿Qué quieren en realidad los nacionalistas? ¿Qué harían si tuvieran el poder? Mira el golpe de Kapp. ¿Qué

hicieron? Nada. No hicieron nada. Permanecieron inmóviles hasta que perdieron la iniciativa. El movimiento nacionalista es puramente negativo, puramente destructivo. Los nacionalistas están buscando un programa... y un jefe.

—¿Qué es eso del O.C.? —le pregunté—. Dijiste algo acerca de que los amigos de Tillessen eran miembros del O.C., y a él casi le dio un ataque. Kaspar te llamó traidor. ¿Qué es O.C.?

No respondió inmediatamente. Se puso de pie, fue a la ventana y miró hacia el jardín.

-----

La lluvia había cesado y, entre los troncos altos y negros de los árboles, el cielo empezaba a aclarar. Christoph cojeaba y no seguía un sendero, sino que caminaba bosque a través, seguro de su camino. No dijo una palabra hasta que hubimos recorrido unos quinientos metros.

—Quiero darte las gracias.

—No es necesario...

—... y pedirte que me ayudes otra vez. Necesitaré mucha ayuda. No te la pediría si no tuviera que hacerlo, pero es mi deber. No puedo hacerlo sin tu ayuda, Peter.

—Bueno, por supuesto, haré cualquier cosa que...

—Cuando vi el automóvil, tomé una decisión. Tengo que sacar a mi hermano de esto. Cómo sea. Pero no sé exactamente de qué modo.

—¿Sacarlo de qué?

—Van a matar a Rathenau.

—¿Quieres decir... Tillessen?

—Quizá no Tillessen personalmente, pero está en el grupo.

—¿Cómo lo sabes?

—Bueno, simplemente lo sé. El está en la O.C.

—No quisiste decirme...

**Organización Cónsul.** No me preguntes qué significa el nombre. No significa nada. Son nacionalistas extremistas, ex miembros del *Freikorps*, en su mayoría gente de Ehrhardt. Se cree que el mismo Ehrhardt es el «Cónsul». Ahora, tienen su base de

operaciones en Múnich. El Gobierno bávaro los protege del Gobierno federal. Reciben dinero de banqueros e industriales temerosos del socialismo y del comunismo. Y matan a personas. ¿Conoces la palabra *Feme*? Viene de la Edad Media. Tribunales de honor secretos, *Femegerichte*. Hacen juicios secretos y condenan a muerte a personas que han violado su código de honor, o simplemente a enemigos políticos. Eso es lo que la O.C. está haciendo a los que creen han traicionado a Alemania, hombres que firmaron la paz con los aliados, hombres que están gobernando la República. Han matado ya a muchos. El más célebre fue Matthias Erzberger, el verano pasado. ¿No te he hablado de eso... del hermano de

Tillessen?

—Sí, pero ¿cómo sabes. . . ?

—¡Lo sé! Lo siento en los huesos. **Matarán a Rathenau.**

—Entonces deberíamos detenerlos.

—No se puede. No hay modo de detenerlos. Todo el mundo ha advertido a Rathenau. No quiere tomar precauciones, no acepta guardaespaldas, se desplaza en un automóvil descapotado... No hay forma de detenerlos, pero no quiero ver complicado a mi hermano, mi apellido, el apellido de mi padre. ..

Se detuvo un momento para recobrar el aliento.

—Pero ¿y si Kaspar ya estuviera complicado...?

---

## Anexo 5

—Peter—dijo Sigrid quedamente—, no podemos decirte cuánto aprecia la gente de aquí lo que hicieron los cuáqueros. Yo estaba en un internado... ¡y, francamente, pasaba hambre!

La repentina familiaridad, la gratitud que expresaban todos me incomodaban. Quise cambiar de tema.

—¿Por qué los ingleses mantuvieron el bloqueo una vez terminada la guerra?

—Para obligarnos a firmar el **Tratado de Versalles** -dijo Alfred—. No esperaron a que se firmara, ¡pero esperaron bastante tiempo!

—¿Y piensan que no fue un buen tratado?

—**¿Que no fue un buen tratado?** - dijo Christoph incrédulo.

—Lo siento—dije al ver los rostros atónitos. Me di cuenta de que había metido la pata—. No sé mucho de esas cosas.

Se miraron unos a otros.

Por fin, dijo Alfred:

—Creo que es demasiado complicado discutir todo el tratado esta noche. Pero, **ya que lo preguntas, sí, es un tratado muy malo, un tratado terrible**, no sólo por **la tierra que nos han quitado**, no sólo por los centenares de miles de **alemanes que están obligados a hacerse ciudadanos de Francia, Polonia y Checoslovaquia**, sino que es malo también porque **no permite que Alemania sobreviva como nación**. Lo que quiero decir es que tenemos un Gobierno, una forma republicana de gobierno en la actualidad, **¡pero este Gobierno no puede cumplir las obligaciones de ese tratado!**

—¿Te refieres al pago de las indemnizaciones?

—Así es. ¿Te das cuenta de cuánto esperan los aliados que paguemos? ¡La última cifra que leí era ciento treinta y dos mil millones de marcos oro! Bueno, la verdad es que **es imposible** que paguemos, nunca pagaremos, ¡no podemos pagar! Y la presión para que hagamos esos pagos está causando esta increíble **inflación**, los precios suben todos los días, la gente no sabe qué hacer y empieza a desesperar. ¿Cómo puede sobrevivir un Gobierno con tales presiones?

Christoph me ha dicho que el ministro de Asuntos Exteriores—dije—, el hombre que conocí esta tarde...

—**Walther Rathenau.**

—Sí, que él desea cumplir con el tratado. ¿Es eso exacto?

Quiere avanzar en esa dirección —dijo Christoph—.

Sabe que no podemos pagar todo lo que piden, pero quiere colaborar.

Alfred asintió.

—En efecto. **Cree que la única forma de restaurar nuestra economía es la de razonar con los aliados**, demostrarles que pagaremos todo lo que podamos, quizás en especie en lugar de con dinero... Te diré una cosa: Walther Rathenau es uno de los hombres más brillantes que tenemos, ama a su país y cree que la única forma de salvar la situación es trabajar con los aliados, ganar tiempo, consolidar y fomentar el comercio y la industria de Alemania, dar trabajo a los parados...

Helena interrumpió:

—¿Y sabéis que hará el pueblo alemán por Walther Rathenau? ¡Lo matará!

—*¡Helena!*

—¡Es verdad! Un sacerdote acudió a la policía, había oído algo en confesión, la policía acudió directamente al canciller Wirth, y Wirth pidió a Rathenau que aceptara una escolta policíaca. Pero él rechaza toda protección, no quiere permitirlo.

—¿Te lo contó él?—preguntó Christoph.

—Claro que no. Me lo contó su madre.

—¿Su madre?

—Sabed que ella le rogó que no aceptara el cargo.

—Pero ¿por qué quieren matarlo? —pregunté.

—¡Porque es judío!

No supe adónde mirar. Por fin, miré a Christoph.

—**Es algo más complicado**—dijo Alfred.

—De ninguna manera es más complicado —dijo Helena—. Es muy sencillo.

—El verano pasado mataron a **Matthias Erzberger**—dijo Alfred—. Un político católico jefe del **Partido Centrista**. El firmó el armisticio de 1918 y dirigió la campaña para que el Gobierno alemán firmara el Tratado de Versalles. Su teoría es la de que no importa lo que se firme si le ponen a uno un revólver en la cabeza, de modo que el tratado no nos obliga a nada. Pero eso es demasiado sutil para ellos. Lo mataron de todos modos.

—Y ahora está **Rapallo**—dijo Christoph—. No pueden entender cómo Rathenau pudo firmar un tratado con los bolcheviques. **Ellos recuerdan a Liebknecht y a los espartaquistas**, recuerdan que tuvimos un sóviet en Baviera, allá en Munich, y ahora firmamos un tratado con los rusos.

—¿Quiénes son «ellos»? —pregunté.

—**Los nacionalistas**—dijo Alfred—. **La extrema derecha, el general Ludendorff, Karl Helfferich, todos los que odian la República.**

—Porque la República firmó en Versalles—dijo Christoph.

—Los que fueron oficiales del ejército, **los que piensan que no fuimos derrotados en el campo de batalla, sino que nos traicionaron los comunistas y socialistas de la retaguardia**

—dijo Alfred.

—Los tipos del *Freikorps*—dijo Helena.

Miré a Sigrid y a Christoph. Sus expresiones no cambiaron, pero Sigrid bajó la mirada hacia su plato.

—Hay buenas personas en el *Freikorps*—dijo ella.

—No conozco ninguna—dijo Helena.

—Yo sí—dijo Sigrid.

Silencio mortal. Por fin, habló Alfred:

—Voy a deciros una cosa: en 1919, **no hubiese habido República sin el Freikorps**. Ellos salvaron al Gobierno y os sorprendería saber quiénes pusieron el dinero, mucho dinero, para pagar a esas tropas. Walther Rathenau, por ejemplo.

—¡Alfred, estás diciendo tonterías!

—Pregúntaselo a él.

—¡Se lo preguntaré!

—Os diré cuál fue la otra fuente de dinero.

—¡Oh, no!

—¡Oh, sí! Christoph, Lili, Sigrid y yo les observábamos en silencio.

—Recordad que era la Navidad de 1918. Revolución. Caos. Turbas en las calles. Miles de personas marchando, marchando con banderas rojas. Cantando. Estás sentado en el banco. Les oyes cantar. ¿Qué crees que necesitas? **Necesitas soldados. Pero el ejército está desbaratado**, el ejército está lleno de comisarios con brazaletes rojos, el ejército no puede hacer nada. ¿Qué hacen los generales? Los generales forman pequeños ejércitos privados, cuerpos de voluntarios, gente que aún quiere pelear, gente que sólo sigue a sus propios jefes. Pero hay que pagarles. ¿De dónde sacar el dinero?—Alfred hizo una pausa—. Lo consiguieron.

Silencio opresivo. Helena empezó otra vez:

—Tu padre y tío Fritz jamás...

—No estoy seguro de que lo supieran.

—¿Strassburger?

Alfred asintió.

---

## Anexo 6

Para la mayoría de los alemanes, la Navidad de 1922 estaba convirtiéndose en una pesadilla. A mediados de diciembre, un dólar valía más de 7.000 marcos, y medio kilo de mantequilla, que había costado 800 marcos en noviembre, entonces costaba 2.000. Cuando salía de compras, tenía que recoger dinero en Waldstein & Co. El cajero entraba en la pequeña sala de recepción con una caja de latón, y el montón de billetes que ponía sobre la mesa tenía que dividirse en fajos separados, que entonces yo distribuía en los bolsillos de mi traje y de mi nuevo abrigo cruzado. Nevaba. En las calles, la expresión de los transeúntes era severa, afligida. La palabra **¡Ruhr!** era un

grito diario en los titulares de todos los periódicos. Los franceses anunciaban que, si los alemanes no se ponían al día en sus entregas de carbón, acero y postes telefónicos, el ejército francés entraría en la región de Essen, Duisburgo, Gelsenkirchen, Miiilheim, Bochum, Dortmund... las ciudades ennegrecidas por el humo, los calles de fábricas, las minas de carbón y las acerías: *Ruhrgebiet*, el centro industrial de Alemania. Estos eran los titulares. En el interior, los periódicos publicaban páginas enteras de ofertas de oro, joyas, alianzas matrimoniales, anillos de compromiso... «¡Precios increíbles!» Y las tiendas estaban llenas de gente comprando cosas. En la «Kaufhaus des Westens», una de las tiendas más grandes de la ciudad, la actividad era frenética, la gente entraba desde el Wittenbergplatz por las puertas giratorias, atestaba los pasillos, se hacinaba en los ascensores, se empujaba para admirar los artículos en exposición: joyas y trajes de etiqueta, lencería, cristal de Bohemia y porcelana de Sajonia, libros de arte, trenes de juguete arrastrados por locomotoras a vapor, ejércitos de soldaditos de plomo dispuestos en escenas de célebres batallas históricas... **Mientras algunos tenían que vender el anillo de boda para comer, otros—como yo, con recursos para especular**, norteamericanos, ingleses, franceses, holandeses, belgas, gente de Europa Oriental, cuya nacionalidad no sabía distinguir, y también muchos alemanes— parecían cargados de papel moneda y lo gastaban lo más rápidamente posible, convirtiéndolo en regalos de Navidad que, al día siguiente, costarían mucho más que hoy.

---

## Anexo 7

No sé, sencillamente no sé, trato de quitármelo de la cabeza. Por el momento, mi mayor problema no es Kaspar, sino mi madre. El *Dollarkurs* superó esta tarde los 11.000 marcos. ¿Te das cuenta de lo que eso significa?

—¡Dios mio, Christoph!

—Por supuesto, significa cosas diferentes, según las personas. Para ti significa que hoy eres más rico que ayer. Pero, **para las viudas, los pensionistas, los que viven de sus ahorros...** ¡No necesito explicarte lo que significa cuando un par de zapatos cuesta treinta mil marcos!

—Pero ¿por qué no puedes hacer por tu madre lo que has estado haciendo por mi?— pregunté a Christoph.

—Bueno, por supuesto, en cierta medida, hemos estado intentándolo. Pero para empezar, ella no tenía dólares. Tiene algunas acciones que han aumentado de valor, hemos hipotecado esta casa y tomado dinero en préstamo para comprar florines holandeses, hay un poco de oro y algunas joyas que podemos vender... Es una lucha, me veo obligado a especular con sus bienes como no debería especularse con las pocas cosas que le han quedado a una viuda, ¡pero tengo que hacerlo, o todo se perderá! Por lo menos, yo tengo el salario

de los Waldstein, que han sido lo bastante decentes como para aumentarlo. Pero mira a los que hay en esta habitación. Se han pasado la vida sirviendo a su país lo han gobernado. Todo el mundo les respetaba, les hacía reverencias, les saludaba, los recibían en la Corte, les dieron títulos, les dieron medallas... mientras miraban con altanería a los que se dedicaban a los negocios... por no mencionar la banca. ¡Prestar dinero! ¡Jugar en la Bolsa! No del todo limpio. Sin duda tiene que hacerlo alguien, individuos de otras clases sociales. Como recoger la basura. Sirvieron a su país toda su vida, con la esperanza de disfrutar de una vejez honrosa y cómoda. ¿Y ahora sabes qué va a sucederles, a menos que adquieran súbitamente el talento de un Erich Strassburger y el capital para utilizar ese talento? —Christoph miró a los hombres que habían gobernado un imperio—. Tendrán que ponerse en las colas de racionamiento, con los obreros de Neukölln y Moabit. ¡Excepto los que mueran de hambre antes de rebajarse tanto!

—Es como en la guerra —dijo la señorita Boatwright, dos semanas más tarde.

---

## Anexo 8

—¿Vamos a otro sitio?

—Id vosotros—dijo Helena—. El novio y la novia se van a casa. En taxi.

—Creo que deberíamos llevar a la novia y al novio a su casa en un taxi—dijo Lilí.

Pedi la cuenta. Cuando la trajeron, estaba cuidadosamente detallada y sumaba 790.650.000.000 de marcos. Muy serviciales, habían calculado al cambio especial de 31 dólares con 63.

—¿Puedo ver esa cuenta?—preguntó Alfred, poniéndose las gafas de leer y, antes de que yo pudiera evitarlo, la tomó. Christoph se puso de pie, miró por encima del hombre de Alfred y sacó la estilográfica...

—*Herr Ober!*—gritó Alfred.

—Un momento—protesté—. Esta es mi fiesta, sé que el lugar es caro...

No me prestaron atención. En un abrir y cerrar de ojos, el *maitre*, el gerente y un cajero habían reunido en torno a nuestra mesa.

—*Herr Baron*, es el procedimiento habitual aquí.

—¿Desde cuándo? ¡Esto es ultrajante!

—¡No es culpa nuestra, señor!

—¿De dónde ha sacado este *Kurs*? Usted sabe muy bien que a las dos eran veintiséis mil millones.

—¡Pero ahora son las dos de la madrugada, *Herr Baron!* Tenemos que defendernos...

—¿E inventan por ello un nuevo *Kurs*? ¿El *Kurs* nocturno no del Adlon?

—El cálculo da menos de veinticinco mil millones por dólar —anunció Christoph, que había estado haciendo cuentas en el reverso de un menú.

—*Herr Baron*, tenemos que defendernos—dijo el gerente.

—¿Cómo sabremos cuál será el *Kurs* cuando depositemos el dinero mañana por la mañana? —preguntó el cajero. Era un joven pálido, colérico, de piel enfermiza y gafas de cristales gruesos. Vestía un traje raído. Parecía cansado.

—¡Usted está cobrando en dólares, hombre!—dijo Christoph en tono de plaza de armas—. ¡Mañana por la mañana *valdrán más!*

Por supuesto, ellos lo sabían perfectamente. Si yo hubiera tratado de pagar la cuenta en marcos—suponiendo que hubiese podido llevar al comedor más de setecientos noventa mil millones de marcos—no los hubieran aceptado. Qué hacía la gente si no tenía dólares, libras, florines o francos? Algo que seguro no hacían era cenar en el Hotel Adlon.

Cuando terminaron las negociaciones, mi cuenta había sido reducida en un dólar y veintitrés centavos, lo cual difícilmente valía la pequeña escena. Christoph y el gerente estaban tratando de suavizar las cosas y Alfred comentó que todos estaban en el mismo barco.

—No, no estamos en el mismo barco dijo el cajero, furioso.

—¿Cómo dice?

—¡Sáquenlo de aquí! —siseó el gerente al *mattre*.

El cajero, con los brazos ya sujetos por uno de los mozos y por el *mattre*, gritó:

—No estoy en el mismo barco con un norteamericano que tiene la cartera llena de dólares... ni con el barón von Waldstein. Alfred se puso en pie, todos nos pusimos en pie, el cajero fue arrastrado hacia fuera...

—Mil perdones, *Herr Baron*, el hombre será despedido por la mañana...

Alfred alzó las cejas.

—¿Para qué por la tarde se aliste en la S.A.? ¿Cree que eso mejoraría la situación? Paga la cuenta, Peter. Lamento el incidente.

Me habló de sus conversaciones con Hugo Stinnes, con el doctor Havenstein, del Reichsbank, con el Ministro de Hacienda...

—La verdad es que no saben qué están haciendo. **Están pagando las deudas del Gobierno recurriendo a la impresión de papel moneda tan rápidamente como les es posible.** ¿Sabe qué es esto? Me lo enseñaron ayer con orgullo: el primer billete de cien mil marcos. ¿Sabe cuánto valía cuando cerró el mercado esta tarde? ¡Poco más de cinco dólares!

Yo ya lo sabía porque, a la sazón, lo averiguaba dos veces al día por medio de Christoph. El marco bajaba tan deprisa que, en Alemania, todo el mundo comprobaba el *Dollarkurs* dos veces al día.

—Lo que están haciendo —dijo Whitney— es reducir el paro. Mantener a la gente trabajando, porque **están seguros de que, si llegara a haber más parados, los obreros se harían comunistas; y temen al comunismo más que a nada en el mundo.** Pero Stinnes no predica con el ejemplo: dice que quiere mantener a sus hombres trabajando, que desea mantener baratos los productos alemanes a fin de que puedan competir en el extranjero. Esto está bien. Pero lo que hace es alentar al Reichsbank a que imprima más y más dinero para que el dinero valga cada vez menos. **Al mismo tiempo pide préstamos enormes, compra todas las minas y las acerías y las fábricas que se ponen a su alcance** (hace años que lo viene haciendo) **y, después, paga los préstamos con marcos que valen una fracción de lo que valían cuando se los prestaron. Sobre esta inflación, se ha construido un imperio.**

—Pero, señor Wood, ¿por qué le prestan dinero?

—Porque dicen que él proporciona empleo. No quieren a los obreros en las calles. Temen una revolución. Stinnes dice que sus hombres están mal pagados, pero asegura que podría triplicarles el salario si trabajaran diez horas al día. Y, como no quieren hacerlo, habrá que obligarles, igual que les obligaron a ir a la guerra.

—¿Qué hará para obligarles a que trabajen diez horas al día? —pregunté.

—Stinnes quiere a un dictador, pero no a un príncipe o a un rey o a alguien como Seeckt. No quiere un tipo con monóculo y medallas. **Quiere a un hombre que hable el lenguaje del pueblo, como dice él. Un hombre que pueda agitar al pueblo, entusiasmarle, convencerle de que, trabajando sesenta horas a la semana, Alemania saldrá de sus apuros.**

—¿Y dónde encontrará a un hombre así?

—En Munich—dijo Whitney Wood—. Ya lo ha encontrado.

—¿En Múnich? ¿No se referirá usted a Hitler? ¿Adolf Hitler?

Whitney Wood asintió.

Ah, no—dije—. Está chiflado. No hace más que vociferar contra los judíos. Todo lo que le ha sucedido a Alemania ha sido por culpa de los judíos. Está obsesionado...

—Sí, ésa es la parte que no comprendo, porque, por supuesto, todo esto lo he sabido por intérpretes... ¿Por qué Stinnes quiere apoyar a ese Hitler en contra de su propio pueblo? Quiero decir, ¿cómo se puede ser tan cínico...?

—¿Qué propio pueblo?

—Bueno, Stinnes es judío.

—No. No es judío.

Claro que sí. Basta sólo con mirarlo.

—No, señor. No es judío. Viene de una antigua familia de la Ruhr. Son propietarios de minas de carbón.

—¿Quién le ha dicho eso?

—El barón von Waldstein.

—Bueno, él tiene que saberlo—Whitney Wood pareció pensativo—. Muy bien, eso resuelve el enigma. Stinnes dice que Múnich está a punto de estallar. **Los bávaros odian Berlín, odian la República**, la ciudad hierve de sujetos que desean derribar al Gobierno. Están los monárquicos bávaros que desean el regreso de su propio rey; hay una docena de agrupaciones derechistas, la mayoría armadas hasta los dientes, **y está la pandilla de Hitler**, no puedo recordar exactamente cómo se llama. Son todos muy disciplinados, obedecen órdenes, están obteniendo uniformes y dinero, pero lo más importante es que Hitler es un *excelente* orador, arrastra a las multitudes, hipnotiza a miles de personas con sólo gritarles, es un orador nato. Stinnes piensa que puede alejar a los trabajadores del comunismo, que él dejará que los hombres de negocios dirijan la economía, que traerá un poco de orden y que, cuando lo haya logrado, podrán reunir nuevos capitales en el exterior. Y, cuando él dice «en el exterior», ya se sabe a qué se refiere —Whitney Wood sonrió—. Creo que es

por eso por lo que *Herr Stinnes* es tan amable conmigo.

Cabeceé.

—Este Hitler... ni siquiera es alemán. Vino de Austria, era pintor de brocha gorda, o algo parecido...

—¿Y qué? El canciller que hay ahora, **el doctor Cuno**, fue presidente de la Línea "Hamburgo-América" de transatlánticos. Un pintor de brocha gorda no podría hacerlo mucho peor, ¿verdad? Y no es que piensen dejarle que dirija nada. Sólo van a contratarle la voz para poner un poco de orden. A los alemanes les gusta el orden y lo que tienen ahora es el caos, y el caos puede desembocar en una revolución—Whitney Wood hizo una pausa para encender un cigarro—. **Lo que quiero decir es que, desde nuestro punto de vista, el plan de Stinnes es mejor que el de una Alemania bolchevique, ¿no crees?**

---

## Anexo 10

En suma, la inflación parece estar terminando. La Rentenmark del doctor Schacht está siendo bien recibida. Es difícil explicar la razón, porque la razón se basa principalmente en la psicología de las masas y no en la economía. La idea de que la Rentenmark esté respaldada por una hipoteca sobre la tierra y la industria alemanas—si bien carente de significado para fines prácticos y legales—parece no obstante significar algo para nuestro pueblo y, al parecer, está restableciendo la confianza en el papel moneda alemán como medio de pago. Los granjeros, en particular, aceptan ahora las Rentenmark en pago de sus cosechas, por lo que la cosecha de 1923 ha sido entregada, los productos agrícolas llegan a las ciudades, el hambre termina y también, como consecuencia, los disturbios civiles. ¿Cómo ha sucedido esto? Mientras se estaban imprimiendo billetes de Rentenmark, los viejos marcos siguieron cayendo en relación al dólar. El 20 de noviembre, al *Kurs* del mercado negro era de 11.000.000.000.000 marcos el dólar. Sin embargo, el cambio oficial en el mercado de Berlín para ese día era «solamente» de 4.200.000.000.000 marcos el dólar. A algunos de nosotros y al doctor Schacht nos pareció que podríamos sostener esta tasa el tiempo suficiente para fijarla como base de conversión de la Rentenmark, porque habría dejado los números redondos, aunque “redondo” es, en este sentido, casi una broma de mal gusto. En consecuencia, el doctor Schacht, como delegado económico del Reich, decretó que: 1.000.000.000.000 marcos = 1 Rentenmark = 10/42 de dólar.

Para expresarlo de otra manera: el viejo marco valdría la billonésima parte de un Rentenmark y, por lo tanto, para convertir los marcos en Rentenmark, sólo habría que tachar doce ceros. Hasta ahora, por lo menos, esta tasa de cambio se ha mantenido: el *Kurs* del mercado negro y el *Kurs* de la Bolsa de Colonia (¡ocupada, como usted sabe, por el ejército francés!) han bajado, de manera uniforme, desde los once billones el dólar del 2 de noviembre hasta esta mañana, en que alcanzó el *Kurs* «oficial», de la Bolsa de Berlín, de cuatro billones doscientos mil millones el dólar. Por lo tanto, podría decirse que el doctor Schacht ha logrado «estabilizar» el marco. Estas operaciones de estabilización fueron acompañadas de una baja *catastrófica y totalmente inesperada* del precio de las acciones en la Bolsa de Berlín. Hay varias teorías para explicar esto; no le molestaré mencionándoselas. ¡Siempre es más fácil explicar lo que ha sucedido que lo que sucederá en la Bolsa! En cualquier caso, el valor de las acciones de su cuenta cayó súbitamente por debajo del valor de su deuda en dólares con nosotros. No nos quedó otro remedio, dadas las circunstancias, que vender sus acciones por lo que pudimos obtener (como se detalla en el balance adjunto del 1 de diciembre de 1923), lo cual fue considerablemente menos que el importe de su deuda. No le hará sentirse mejor saber que *millones* de personas de esta nación también han quedado financieramente arruinadas—en su mayoría, no por la caída de la Bolsa, **sino por la devaluación del marco, que ha destruido todas las cuentas de ahorro, todas las pensiones, todas las pólizas de seguro de Alemania. Al parecer, el marco se ha estabilizado, pero la clase media ha quedado reducida al nivel del proletariado.** Aquellos que tienen trabajo podrán recuperarse; los que dependen de pensiones, capitales o ahorros se verán obligados a vender, los cubiertos y los muebles y, en algunos casos, a venderse a sí mismos.

## PRUEBA

### “El periodo de entreguerras en Alemania”

Nombre:

Apellidos:

Curso:

Fecha:

*“Esta prueba está destinada a valorar los conocimientos que has adquirido durante las sesiones anteriores. Consta de dos partes, la primera es una definición de conceptos destinada a comprobar tu destreza con la diferente terminología asociada al temario. La segunda es la elaboración de un breve ensayo donde has de dar una respuesta estructurada, organizada y razonada a la pregunta planteada. El tiempo disponible para su realización será de 50 minutos y podrás usar un máximo de dos folios. En ella, además de responder con los hechos que consideres relevantes, tienes la libertad de plantear teorías, **siempre de manera razonada y argumentada**, que complementen tu discurso. ¡Ánimo y que la fuerza te acompañe!”*

1. Define los siguientes conceptos (4 puntos)

- Freikorps
- Tratado de Versalles
- Hiperinflación
- N.S.D.A.P. (Partido Nacional-socialista Obrero Alemán)

2. Responde a la siguiente pregunta de forma argumentada: Teniendo en cuenta la situación de Alemania tras la Primera Guerra Mundial ¿Cómo fue posible que Hitler y el partido Nazi se hicieran con el poder en Alemania? (6 puntos)

## ENCUESTA

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1. El uso de la novela como hilo conductor ha facilitado mi aprendizaje y mejorado mis conocimientos en la materia.				
2. Creo que el uso de la novela como recurso didáctico es adecuado para el aprendizaje de la materia.				
3. Gracias a este tipo de actividad he aprendido más que en una clase "normal".				
4. Valora de 0 a 10 (donde 0 es "nada" y 10 es "mucho") si te ha gustado esta forma de exponer el temario.				
5. Valora de 0 a 10 (donde 0 es "nunca más" y 10 es "siempre") si consideras que este tipo de actividad debería repetirse a lo largo del curso.				
6. Valora de 0 a 10 (donde 0 es "muy mala" y 10 es "excelente") la actitud del profesor, las explicaciones y la ayuda proporcionada durante las sesiones.				
7. Valora de 0 a 10 (donde 0 es "nada" y 10 es "mucho") si la actividad ha despertado tu interés por la lectura de novelas históricas.				
8. Comentarios, sugerencias o críticas que quieras hacer:				