



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Constitución de la identidad docente en el ámbito
de las Ciencias Sociales

The formation of teaching identity in the field of
Social Sciences

Autora

Laura Bosch Torrijos

Director

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2016-2017

Índice de contenidos

1. Prólogo	2
2. El perfil docente en el ámbito de las Ciencias Sociales	3
2.1. Marco teórico para el aprendizaje como docente	3
2.2. Las competencias de la buena docente	5
2.3. Competencias docentes en el ámbito de las CCSS	15
3. El aprendizaje y perfil docente personal a través de los trabajos realizados.....	18
3.1. Justificación de la selección y explicación de los trabajos	18
3.2. Reflexión crítica y relación entre los trabajos.....	24
4. Conclusiones	30
4.1. Balance general de Máster	30
4.2. Retos y oportunidades futuras.....	32
5. Bibliografía y fuentes documentales	35
ANEXO I.....	39
ANEXO II	61

1. Prólogo

Vivimos en un mundo cambiante en el que, por suerte, el derecho a la educación continúa siendo uno de los derechos fundamentales recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y legislado en el Estado español por la Constitución española (1978).

Abogando por este derecho y teniendo una fuerte vocación docente previa a la realización del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, concretamente en la especialidad de Geografía e Historia, del curso académico 2016-2017, presento a continuación mi Trabajo Fin de Máster (de acuerdo a la modalidad A).

En él pretendo realizar una síntesis de todo lo estudiado y aprendido en las asignaturas impartidas durante la realización de dicho Máster, añadiendo, además, una serie de reflexiones críticas sobre las competencias que ha de haber adquirido una buena profesora para desarrollar su profesión, de modo que lo que pretendo es determinar el perfil docente para, posteriormente, justificar mi adquisición particular de dichas competencias a través del análisis y la reflexión en torno a dos de los trabajos que he realizado a lo largo de este curso, tal y como queda reflejado en los primeros puntos del presente trabajo.

Posteriormente, concluiré con un balance general de los estudios que he cursado y una reflexión de los retos y oportunidades futuras que se me presentarán como docente, siendo consciente de que habré de invertir cierto esfuerzo en avanzar en determinadas líneas y en mejorar en otras muchas.

De este modo, lo que intento reflejar en las siguientes páginas es un análisis del proceso de constitución de mi identidad docente, en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Este trabajo supone el último paso para constituirme como docente, pero es el primero de los pasos de la que será mi trayectoria profesional en el ámbito educativo.

“Cada trecho recorrido enriquece al peregrino
y lo acerca un poco más a hacer realidad sus sueños.”

Paulo Coelho

2. El perfil docente en el ámbito de las Ciencias Sociales

La Real Academia Española define a una docente o profesora como aquella persona que ejerce o enseña una ciencia o arte. Y, aunque a lo largo de la vida el aprendizaje se da en diferentes ámbitos, circunstancias, y por la aportación de distintos agentes sociales, dentro del sistema educativo reglado o formal, el papel que desempeña la docente es clave en este proceso que es el aprendizaje para, en este caso, las adolescentes.

Sin embargo, la propia figura docente ha de responder a un proceso formativo previo, que le otorgue las herramientas necesarias para llevar a cabo con profesionalidad su trabajo, de modo que se presentan y analizan a continuación los objetivos y las competencias de los estudios de Máster que habilitan para esta profesión, con el objetivo de determinar cuál ha sido la aportación de cada una de ellas, desde un enfoque reflexivo, tras mi experiencia personal como alumna de dicha titulación universitaria.

El punto de partida es la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, puesto que es la normativa que enumera y detalla los objetivos que han de perseguir las estudiantes del Máster.

2.1. Marco teórico para el aprendizaje como docente

Tal y como se expone en la ya citada Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre, y en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, así como se determina en la página web de la titulación (<http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/queseaprende.html>) los objetivos de aprendizaje a conseguir mediante el curso de la titulación que nos ocupa son los siguientes:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en

torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado;

desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Si bien es cierto que a través de las diferentes asignaturas ofertadas por la titulación se ha cumplido este amplio listado de objetivos, cabe señalar que nos encontramos ante una titulación joven, con posibilidades de mejora, y a la que habrá que proporcionar tiempo de maduración para ajustarse a los retos que plantea un ámbito educativo tan dinámico y cambiante.

2.2. Las competencias de la buena docente

El Máster Universitario en Profesorado, además persigue la adquisición de una serie de competencias específicas fundamentales que debe alcanzar una docente en su formación académica como tal. Dichas competencias quedan, de alguna manera, recogidas también por la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre.

A continuación, se detalla cada una de dichas competencias en relación a lo aprendido en cada una de las diferentes asignaturas cursadas, de modo que se prioriza, en la reflexión, las ideas fundamentales obtenidas, siendo éstas las que determinan el perfil docente en el ámbito educativo en general, y en el de las Ciencias Sociales (CCSS) en particular.

Cabe señalar que el término “buena docente”, que se repetirá en varias ocasiones, de aquí en adelante, no pretende determinar cuáles son las características que definen a

una profesora como “buena” en contraposición a otra “mala”, sino que hace referencia a aquellas competencias que determino básicas y fundamentales en la labor docente. No hay una fórmula única y más eficaz que el resto, puesto que en el desempeño profesional del profesorado intervienen un gran número de factores y variables, comenzando porque estamos trabajando con adolescentes.

- **Competencia específica 1. Contexto de la actividad docente**

Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.

Dentro de este primer módulo, se enmarca la asignatura de “Contexto de la actividad docente”. Esta es una asignatura común de todas las especialidades, y además tiene un carácter obligatorio. Está formada por dos bloques: el primero centrado en el marco teórico en el que se mueve el profesorado a nivel normativo e institucional, y el segundo centrado en las relaciones entre el subsistema educativo y el resto, dentro del contexto social.

Para el desarrollo de la labor docente, las profesoras hemos de conocer el entorno en el que desempeña nuestra profesión. Esto se traduce en el conocimiento de la organización de los centros escolares: la legislación que los normativiza, la estructura y características del sistema educativo español, así como sus órganos de decisión, los espacios y procesos de participación y negociación de los centros, y la contextualización y retos para la mejora de la convivencia en los centros.

La importancia de esto se debe a que, si bien es cierto que la Administración determina ciertas normas de funcionamiento, así como los elementos curriculares, no se puede olvidar que un centro va a ser lo que las personas que lo componen quieren que sea, por encima de cualquier marco organizacional (Bernal, Cano y Lorenzo, 2014).

En este sentido, no pueden pasar desapercibidos los diferentes agentes que conforman el sistema educativo, puesto que participan en el proceso de socialización de las estudiantes.

Si atendemos a la definición de Rocher (1990), se entiende la socialización como:

El proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir.

Por tanto, la labor de las docentes es fundamental en este proceso para las estudiantes, en tanto en cuanto les enseñan una serie de contenidos y les dotan de competencias que les forman como personas.

Esta premisa se hace más fuerte dentro del perfil del profesorado de CCSS, puesto que, tal y como indica la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón:

Las disciplinas de la Geografía y la Historia son dos importantes ejes vertebradores para el conocimiento de la sociedades, tanto de aquellas en las que se vive como de otras, favoreciendo una aprehensión del contexto social y de sus problemas básicos para comprender el mundo en el que se vive, para sopesar adecuada y positivamente los valores y los comportamientos democráticos, y para entender que la diversidad es enriquecedora.

En definitiva, y tomando nuevamente como referencia a Bernal et al. (2014): “El profesorado debería asumir que no es solamente profesor de una clase, sino que forma parte de una organización, denominada centro educativo, en el que tiene la obligación natural de implicarse y participar en sus diferentes procesos.”

En última instancia, esta primera competencia, ya desde un enfoque más práctico, cabe hacer referencia al “Prácticum 1. Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula”, cuyo objetivo principal persigue comprender cómo funcionan los aspectos organizativos y de trabajo coordinado en el centro y la coordinación con el entorno y sus recursos.

Sin embargo, y aunque para poder hacer una buena práctica hay que conocer la teoría, la realidad en los centros dista mucho de lo escrito sobre el papel, y este es uno de los grandes retos a las que las docentes hemos de saber enfrentarnos, de modo que

entre las características que debe tener una buena docente se encuentran las de tener sentido común, ser flexible y poseer capacidad de imaginación.

- **Competencia específica 2. Interacción y convivencia en el aula**

Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.

Dentro de este segundo módulo, se enmarca la asignatura de “Interacción y convivencia en el aula”. Esta es una asignatura común de todas las especialidades, y además tiene un carácter obligatorio. Además, es una asignatura que tiene un componente interdisciplinar ya que engloba estudios desde el ámbito de la psicología evolutiva y desde el de la psicología social.

Una docente no puede olvidar nunca que su trabajo no sólo se desarrolla en torno a un colectivo de personas, sino que trabaja con ellas y para ellas, y que, además, se encuentran dentro de la franja de edad correspondiente a la adolescencia.

Este periodo, no sólo supone el crecimiento físico y de maduración sexual, sino que conlleva todo un desarrollo cognitivo, entre cuyos aspectos más sobresalientes se encuentran el egocentrismo adolescente, el cambio en los procesos de pensamiento, o la búsqueda de la identidad personal. (Berber, 2007).

Todo esto genera una frecuente serie de situación que una docente debe conocer y tener en cuenta, y es que se puede afirmar que nos encontramos en el punto bajo en la educación, lo que llega a desencadenar diferentes problemas (Berber, 2007), con los que las docentes debemos saber lidiar.

Además, en cuanto a la búsqueda de la identidad, las adolescentes llegan a recurrir a la búsqueda de la “uniformidad”, de modo que nace el espíritu de grupo, tan importante para las adolescentes (Ramo y Melendez, 2012).

Tomando como referencia todas estas premisas, el propio aula constituye un grupo que se constituye dando respuesta a una serie de procesos de construcción de dicho

grupo. Y, en base a esto, se atiende al modelo que se atiende (modelos clásicos, lineales o integradores) los conflictos intra e inter grupales son reiterativos en distintas fases y por motivos de diversa índole.

Ante esto, el perfil docente ha de responder también a un aprendizaje en torno a la dinamización de grupos, el liderazgo docente, la acción tutorial y la resolución de conflictos.

- **Competencia específica 3. Procesos de enseñanza-aprendizaje**

Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.

Dentro de este tercer módulo, se enmarca la asignatura de “Procesos de enseñanza-aprendizaje”. Esta es una asignatura también común de todas las especialidades, y su carácter es también obligatorio.

Esta asignatura abarca diferentes ideas claves que una docente ha de tener siempre presente, entre las que se encuentran las que se explican a continuación.

La motivación es la primera y una de las más importantes de ellas, puesto que el profesorado es uno de los factores involucrados a través de su actuación pedagógica, el manejo interpersonal, la retroalimentación al alumnado, pero sobre todo en las formas de evaluación.

La evaluación por su parte, es un proceso en buena medida subjetivo. Sin embargo, es fundamental que las docentes lo entendamos como una oportunidad para la mejora del aprendizaje del alumnado.

Por esto, una buena evaluación sería aquella que se acerca a la que propone la llamada “evaluación auténtica o alternativa”, buscando la no-comparación entre el alumnado, sino evaluando la capacidad individual, la empatía, la capacidad de gestionar respuestas, de modo que se intenta, además, potenciar las inteligencias múltiples, puesto que “Los docentes somos buscadores de cualidades, no de defectos” (Marrasé, 2013).

Esta idea responde además a la teoría del aprendizaje auto-regulado, en el que las estudiantes son el motor principal de su aprendizaje, lo que está dentro de la línea propuesta desde la teoría del aprendizaje de corte constructivista.

Todo esto se encuentra estrechamente relacionado con la teoría del aprendizaje significativo, la cual supone la integración constructiva de pensar, hacer y sentir (Rodríguez, 2011). Ante esto, el perfil docente debe incluir entre su método esto, es decir, comenzar a alejarse del aprendizaje memorístico y abogar por el significativo.

Por otro lado, las docentes hemos de ser conscientes de que estamos enfrentándonos diariamente a un alumnado que presenta unas características diferentes entre el mismo. Se trata de contemplar la diversidad como un principio, entendiendo esta como una diversidad. Y este hecho no supone solamente atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sino a todo el abanico de estudiantes, teniendo en cuenta las inteligencias múltiples de las que ya en 1983 comienza a hacer referencia Howard Gardner.

En última instancia, dentro del perfil docente actual cabe hacer referencia a las TICs, como herramienta de apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los nuevos soportes digitales favorecen la mezcla de sentidos en los procesos de aprendizaje, lo que favorece la retención de la información. Sin embargo, hay que ser conscientes de este mismo hecho, es decir, de que son una herramienta más a disposición del profesorado, no la solución a todos los problemas; y, es más, hay que ser igualmente conscientes de la posibilidad de la existencia de cierta brecha digital entre el alumnado, especialmente por la dificultad en el acceso debido al contexto socioeconómico en el que se encuentre.

Nuevamente, me reitero en la idea de que las docentes no debemos olvidar que estamos trabajando con personas, que tienen una situación y un contexto personal propio y de lo más diverso.

- **Competencia específica 4. Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje**

Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

Esta competencia aglutina las asignaturas pertenecientes a los módulos cuatro y cinco: “Diseño curricular” y “Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje”, así como la asignatura de “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje”. Si bien es cierto que se trata de asignaturas de carácter obligatorio dentro de los estudios del Máster, están enfocadas a la especialidad, en este caso, de Geografía e Historia.

En líneas generales, estas tres asignaturas facilitan la comprensión del trabajo docente en el ámbito de las CCSS: sus elementos, las herramientas útiles para la enseñanza, las metodologías, tipos de actividades y los sistemas de evaluación, tomando como referencia lo determinado en el currículo educativo actual (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón).

Dentro de las competencias básicas que debe presentar una buena docente está la de conocer el currículo educativo que normativiza las materias que ha de impartir, con el fin de poder llevar a cabo las metodologías que cree oportunas y desarrollar las actividades que considere para lograr satisfactoriamente un buen aprendizaje en su alumnado de modo que al mismo tiempo esté cumpliendo con la legislación vigente.

Además, una buena profesora ha de ser consciente de las necesidades básicas que presenta su alumnado adolescente como fruto de los cambios físicos, cognitivos y sociales a los que se encuentra sometido en esta franja de edad.

De acuerdo a estas necesidades, y conociendo las metodologías aplicables en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, la docente ha de ser capaz de seleccionar en cada momento aquellas que satisfagan dichas necesidades. Lo que justifica nuevamente lo dicho con anterioridad respecto a que entre las características que debe

tener una buena docente se encuentran las de tener sentido común, ser flexible y poseer capacidad de imaginación.

Relacionando estas ideas con las presentadas en puntos anteriores, considero necesaria la implantación en el aula de metodologías activas, que hagan que el alumnado aprenda a aprender, de tal modo que se pregunten, se cuestionen, siendo el aprendizaje un proceso constructivo y no repetitivo.

En última instancia, es a través de la exploración de las características y dificultades específicas del aprendizaje la Geografía, la Historia y la Historia del Arte, como se consigue hacer una elaboración y establecer un enfoque personal en el diseño de las propias Unidades Didácticas, para lo cual es necesario ser capaz de establecer una serie de reflexiones críticas, con el fin de acabar definiendo la propia perspectiva docente.

En relación a estas ideas, cabe citar a Funes, Gingins, y Moreno (2002):

Consideramos necesario recordar que la construcción metodológica le otorga al docente la posibilidad de reconocerse como sujeto en tanto constructor de la propuesta de enseñanza, reconociéndose a sí mismo en su propio hacer y fundamentando su práctica a partir de un acto creativo de articulación de la lógica de la disciplina, de los sujetos que aprenden y de las diversas texturas del contexto.

Todo esto se pone de manifiesto en la realización del “Prácticum 2: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Geografía e Historia”. Esta experiencia de aprendizaje es la más positiva de todo el Máster, principalmente porque hasta que no te sitúas enfrente de una clase, no sabes realmente lo que es.

El mejor aprendizaje como docente es enfrentarte día a día a tu alumnado, ya que no hay una fórmula única para hacerte con ellas, para que respondan bien, para que aprendan, para que se motiven y se involucren; cada día es una nueva aventura.

Está claro que tener una buena programación didáctica es necesario, en tanto en cuanto la improvisación es válida hasta cierto punto, así como hay que cumplir con una serie de objetivos, que, para empezar, marca la legislación estatal y autonómica.

Sin embargo, ponerse delante de un grupo de adolescentes, de los cuales muchas tienen pocas ganas de aprender, están desmotivadas o desinteresadas por la materia, es toda una estrategia profesional, es jugar con la ley del acierto-error, tantear y probar,

pero sobre todo tener ciertas dotes de interpretación que llamen la atención del alumnado, y lo enganchen a su propio proceso de aprendizaje.

Estas ideas quedan muy bien expresadas en las palabras de Marrasé (2013):

Enseñar es sentir y comunicar. Educar no puede regirse por un mecanismo automático, que podamos sistematizar. No existen recetas universales o pócimas mágicas. Tiene que producirse una cierta magia, pero educar no consiste en una fórmula que alguien pueda desvelar. Esto no quiere decir que no nos podamos plantear cómo educar, o cómo hacerlo cada día un poco mejor. Con esta actitud no obtendremos ninguna solución simple, pero sí algunas claves interesantes y sencillas. Para que en el aula se aporten conocimientos de un buen nivel, sentir lo que hacemos y saberlo expresar son condiciones necesarias.

- **Competencia específica 5. Evaluación y mejora de la docencia**

Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

Dentro de este sexto y último módulo, se enmarca la asignatura de “Evaluación e innovación docente e investigación educativa”. Esta es una asignatura obligatoria que está enfocada a la especialidad, en este caso de Geografía e Historia.

El campo de la educación es un ámbito en constante cambio, no sólo por las continuas reformas educativas, sino por los cambios que experimenta la propia sociedad, y en consecuencia, el alumnado.

Ante esto las docentes tenemos que tener la capacidad de estar continuamente reciclándonos, adaptándonos, y por tanto innovando.

Enfrentarse a un proceso de innovación e investigación docente no es tan valioso en tanto en cuanto a la mera aproximación al ámbito de la investigación, sino que ayuda a que un profesional de cualquier campo, adquiera una riqueza en cuanto a un método de trabajo más organizado, más riguroso y más intelectual. La investigación posee un valor

intrínseco, como ejercicio intelectual que exige mirar de forma crítica la propia disciplina y cuestionarse.

Tal y como señala Carretero (2011), “los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse, ya que en un buen número de casos los entienden de manera errónea o incompleta”; por esto es necesario encontrar nuevos métodos, nuevos sistemas que hagan que nuestro alumnado comprenda mejor estos conceptos.

Así, como indicaron Paul y Elder (1995), “cualquier materia o área de contenido puede así ser entendida como un modo de hallar respuestas razonables o correctas a cierto conjunto de cuestiones”, la propia docencia debería estar sometida continuamente por las profesoras a un proceso de reflexión, a investigaciones que aporten innovaciones metodológicas que hagan que el alumnado obtenga unos mejores resultados en su aprendizaje.

En relación a esto, Marrasé (2013) determina que “En educación resulta imprescindible hacernos preguntas si pretendemos mejorar.”

Por esto, las docentes han de saber enfrentarse a un proceso de innovación educativa utilizando el método oportuno, tener unas nociones básicas de cómo interpretar y valorar los resultados obtenidos y saber evaluarlos para detectar los puntos fuertes y débiles.

Así, y de acuerdo con Marrasé (2013): “La gran cantidad de información que recibimos y transmitimos nos obliga a innovar cada día métodos y estrategias. Nuestra idea de “educar” ha de ser innovadora.”

Y este hecho no tiene cabida sin una experiencia, la cual se pone de manifiesto a través del “Prácticum 3: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Geografía e Historia”, en el que, a través del método propuesto por el denominado *Learning Cycle* (Marek, 2008), se lleva a cabo un proyecto de innovación e investigación docente en torno al aprendizaje de un concepto determinado.

2.3. Competencias docentes en el ámbito de las CCSS

Las Ciencias Sociales en el ámbito educativo constituyen una materia interdisciplinar que acoge a la Geografía, la Historia y la Historia del arte. Ante este hecho, el reto de las docentes es aún mayor puesto que nos enfrentamos a la enseñanza de una materia que engloba muchos más contenidos de los de la propia formación académica previa.

En este sentido, y particularizando en mi formación y mi experiencia, me resulta igual o más importante formarme para ser docente de Historia o Historia del arte, que de Geografía, puesto que es mi titulación de acceso al Máster. De esta premisa, y tal y como se explicará en puntos siguientes, mi experiencia como docente se ha desarrollado dentro del ámbito de la Historia.

Sin embargo, las docentes de CCSS han de ser competentes no sólo en la enseñanza de las tres disciplinas por separado, sino que, y tomando como referencia a Benejam (1999), ha de hacer que se interrelacionen y se entiendan conjuntamente, como un todo.

Atendiendo a esto, la propia Benejam (1999) determina los tres factores fundamentales que las docentes deben de tener en cuenta a la hora de impartir CCSS:

1. Procurar la información necesaria para situar a los alumnos en el marco cultural y social en el que viven.
2. Ayudar a los alumnos a analizar e interpretar este conocimiento, de manera que comprendan su mundo y valoren la intencionalidad de las interpretaciones que se hacen acerca de sus problemas.
3. Presentar los contenidos de tal modo, que la naturaleza de las tareas ayude al alumno a traducir sus conocimientos en comportamiento social, democrático y solidario.

Y aunque, si bien es cierto que, los propios objetivos de la materia de Geografía e Historia determinados por el currículo educativo actual están enfocados a este carácter interdisciplinar, de acuerdo a las ideas de Tribó (1999), las docentes deberíamos poder actuar como diseñadoras del currículo.

Por otro lado, también en sintonía con Tribó (1999), en ciencias como las Sociales, resulta muy interesante establecer una serie de conceptos clave que reflejen esa interdisciplinaridad, con el fin de lograr en el alumnado una serie de objetivos que se encuentran en el camino de los factores que ya señalaba Benejam (1999).

Siguiendo con Tribó (1999):

Al insistir (de manera consciente por parte del profesor) en la ordenación conceptual del conocimiento social y retomar cíclicamente los conceptos clave con temas diversos durante la Secundaria obligatoria pensamos que podemos ayudar a fomentar en los adolescentes la capacidad formal y la autonomía intelectual.

Así pues, los conceptos son el elemento principal básico del conocimiento, el cual no se puede alcanzar si no se comprenden y asimilan dichos conceptos, y estos, a su vez entre ellos, se entremezclan formando un entramado de ideas e información. Esta red genera el aprendizaje significativo de los propios conceptos, lo que determina el conocimiento del mundo que nos rodea y de las cuestiones que en él se dan.

Por esta razón, las docentes de CCSS debemos abogar por el aprendizaje basado en conceptos clave, como si de Unidades Didácticas se trataran, en torno a los cuales generar un aprendizaje cada vez más amplio y significativo al establecer nexos de unión e interrelaciones entre ellos, puesto que conociendo algo en profundidad, la comprensión desarrollada se extiende sobre cualquier cosa, mientras que sin ningún conocimiento profundo, la comprensión no se extiende sobre casi nada más (Egan, 2010).

Sin embargo, y a pesar de dominar la materia que se imparte, el núcleo de la competencia docente no radica tanto en los conocimientos de la propia materia, sino en sentir y comunicar (Marrasé, 2013).

En definitiva, cabe hacer un breve repaso a las finalidades que persiguen las CCSS, y en consecuencias los objetivos que las docentes de estas disciplinas han de querer alcanzar en su enseñanza, atendiendo a Prats (2011):

1. Conocer las bases históricas de los problemas actuales y las claves del funcionamiento social en el pasado.

2. Comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social y político actual, así como cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias.
3. Desarrollar un criterio y una visión crítica del presente.
4. Favorecer la madurez intelectual en la medida que permiten el trabajo autónomo y la utilización de pequeñas técnicas de indagación.

3. El aprendizaje y perfil docente personal a través de los trabajos realizados

Todas las ideas anteriores han sido extraídas de la parte más puramente teórica del Máster, y conforman el primer paso para la constitución de mi identidad docente (Funes et al., 2002). Así pues, son los pilares que en mi labor profesional como docente tomaré como sustento para desempeñar mi trabajo.

Esto ya se pone de manifiesto en mi primera experiencia como profesora, puesto que, y citando nuevamente a Funes et al. (2002):

El docente se representa a sí mismo y socialmente se acepta la ubicación de tal inicio cuando comienza a ejercer la “función docente”, es decir, dar clases, asumir la “autoridad pedagógica” que le confiere la institución para el ejercicio de la tarea docente.

Por esta razón, y para constatar las competencias docentes por las que he abogado en el punto anterior, presento a continuación dos trabajos realizados en mi periodo de formación como profesora de CCSS, justificando la selección de los mismos y aportando una reflexión crítica de ambos trabajos.

3.1. Justificación de la selección y explicación de los trabajos

Como reflejo de las características de la buena profesora que he ido defendiendo a lo largo del presente trabajo, y siendo estos una síntesis de lo aprendido desde el enfoque teórico del Máster, pero además pudiendo ser llevados a la práctica durante el desarrollo del Prácticum II y III, selecciono para hacer una reflexión crítica de ambos, los siguientes dos trabajos: la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación-Investigación.

Si bien es cierto que todas las competencias específicas de las que he hablado en el punto anterior tienen una importancia muy similar entre ellas, las tres primeras (Contexto de la actividad docente, Interacción y convivencia en el aula, Procesos de

enseñanza-aprendizaje) suponen el punto de partida para poder desarrollar las dos últimas (Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje, Evaluación y mejora de la docencia), especialmente desde la práctica de la labor docente.

Así pues, considerando las dos últimas como específicas, por su parte, y a la vez globalizadoras del resto, he seleccionado estos dos trabajos, que se enmarcan dentro de las asignaturas correspondientes a dichas dos competencias.

• **Unidad Didáctica**

Este trabajo se enmarca dentro de la asignatura de “Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje”, y se llevó a cabo en el aula de un Centro público del municipio de Zaragoza durante el Prácticum II.

Mi Unidad Didáctica recibe el nombre de “La Segunda Guerra Mundial”, puesto que desde la tutoría del Centro se determinó que para el momento del curso en el que llegábamos el alumnado en prácticas, era la que tendrían que impartir para el curso de 4º de ESO.

Si bien es cierto que desde la teoría del Máster ya estaba familiariza con la ley educativa, así como con el diseño de programaciones didácticas, unidades didácticas y actividades de aprendizaje, este trabajo no sólo constituye una primera toma de contacto con la planificación real desde la práctica docente, sino que, en mi caso, supone tener que asumir una disciplina que no se corresponde con mi recorrido académico previo.

Así pues, esta Unidad Didáctica es el reto de una geógrafa aprendiendo a enseñar Historia.

La elaboración de este trabajo fue algo muy laborioso puesto que, no sólo suponía cambiar la mentalidad y el enfoque geográfico, sino que partía del desconocimiento de la propia materia, la cual, además, había de asumir desde la didáctica de la misma.

Los objetivos de los que partí a la hora de diseñar esta Unidad Didáctica tomaban como referencia la planificación de actividades y procesos de enseñanza-aprendizaje que involucraran al alumnado.

El grupo en el que se llevó a cabo, tal y como queda reflejado en la propia Unidad Didáctica (ANEXO I.), se constituía por un alumnado con un índice de aprobados muy bajo, de entre el cual entorno al 50% había repetido algún curso a lo largo de su recorrido académico, y en el que las amonestaciones por incumplimiento del Reglamento de Régimen Interior eran frecuentes.

Ante esta situación, lo que pretendía era motivar al alumnado a través del uso de metodologías activas, intentando aportar frescura y naturalidad, entusiasmo e ilusión, y, teniendo en cuenta que no soy historiadora, humildad.

Abogué por el aprendizaje significativo, relacionando la información nueva con la que el alumnado ya tiene interiorizada, y utilizando diversos materiales audio-visuales (fotografías y vídeos del momento histórico) para aproximar al alumnado a la realidad del contexto.

Otra de mis premisas antes de comenzar a diseñar mi Unidad Didáctica es que utilizaran el libro de texto lo menos posible en el desarrollo de las sesiones, al menos mientras yo impartiese las clases, aunque sí que sería su material de referencia para el estudio del tema en cuestión.

Ante esto, diseñé mis propios materiales para el aula, de modo que en prácticamente todas las clases les proyectaba diferentes imágenes y/o esquemas, así como las ideas fundamentales, de modo que estructuré la Unidad Didáctica en dos partes: la primera de ellas respondería a una consecución básica para la comprensión de la Historia (causas, desarrollo y consecuencias); la segunda de ellas, tiene que ver con el Proyecto de Innovación-Investigación, del que hablaré más adelante.

Me resultó importante plantear bien como comenzar el tema, para poder establecer las relaciones oportunas entre los conceptos que deriven a una lógica general del tema completo. También me resultó relevante mantener el equilibrio entre los contenidos del tema y el peso que se le da a cada uno en relación al tiempo que se emplea para su explicación, puesto que no todas las causas ni todas las consecuencias son iguales y hay que graduarlas bien.

De acuerdo a todo esto, la metodología que empleé en el desarrollo de las distintas sesiones era de corte constructivista. Si bien es cierto que el método más común consistió en clases magistrales interactivas-participativas, también diseñé sesiones con

actividades colaborativas, y en todo momento tenían opción de opinar, comentar y preguntar.

Además, la Unidad Didáctica, como he dicho anteriormente, fue un trabajo costoso porque debía estar ubicada dentro del Centro escolar, de un curso concreto y de la Programación del Departamento; debía hacer referencia a los objetivos propios a alcanzar, así como los que vienen marcados por las legislación; debía señalar y tener en cuenta los contenidos a estudiar (curriculares, específicos de la Unidad Didáctica y transversales); debía definir y diseñar las orientaciones didácticas y metodológicas, así como las actividades para tratar los contenidos y su secuenciación precisa; y finalmente, debía tener en cuenta los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación, sin olvidar las medidas de atención a la diversidad.

En general, considero que el alumnado comprendió bastante bien todos los contenidos, dados los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación, así como por los comentarios que ellos mismos me hicieron en la última sesión.

Asimismo, bajo mi punto de vista y por la valoración de mi tutora de prácticas en el Centro, la Unidad Didáctica cumplió con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación dictados por el Departamento; la temporalización fue adecuada y no perturbó la dinámica normal del grupo; y los materiales y recursos utilizados, fueron apropiados.

El último de los retos al que me tuve que enfrentar tuvo que ver con la definición de los instrumentos de evaluación, puesto que a priori quería evaluar de otra manera que no fuera elaborando un examen tradicional y la realidad fue que según lo estipulado por la Programación del Departamento del Centro, había de hacerlo así.

Ante esto, tuve que aprender a plantear un examen, redactar las preguntas de modo que no fueran ambiguas, y reflexionar sobre cómo corregirlo (supuestos que desde la teoría del Máster no me habían enseñado a afrontar, más allá de la elaboración de rúbricas de evaluación). Además, también tuve que reflexionar sobre cómo llevar a cabo la corrección de un trabajo que habían de realizar en casa.

En definitiva, la elaboración de este trabajo, y sobre todo su puesta en marcha, fue una experiencia muy positiva y muy significativa en mi proceso de constitución como

docente, puesto que no sólo me ha acercado a la realidad de mi profesión, sino que me ha ayudado a determinar desde la práctica el tipo de profesora que quiero ser.

- **Proyecto de Innovación-Investigación**

Este trabajo se enmarca dentro de la asignatura de “Evaluación e innovación docente e investigación educativa”, y se llevó a cabo en el aula de un Centro público del municipio de Zaragoza durante el Prácticum III.

El Proyecto (ANEXO II.) se contextualiza dentro de la propia Unidad Didáctica, por lo que, tal y como explicaré en el punto siguiente, están totalmente relacionados. Así pues, la temática sobre la que se realiza dicho Proyecto versa sobre el Holocausto (contenido curricular que se enmarca dentro del bloque relativo a causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial).

Primero de todo, en cuanto a la elaboración de este trabajo, he de decir, que me ha generado sentimientos encontrados. En primer lugar, porque no me sentía en sintonía con la metodología propuesta para llevar a cabo el Proyecto. Considero que para saber apreciar la esencia de un proceso de investigación hay que poder tener la libertad de elegir tanto el método como la temática, la cual también venía en cierto modo propuesta por el Centro, al ser el que determinaba la Unidad Didáctica a impartir.

En segundo lugar, y puesto que era la primera vez que me enfrentaba a un Proyecto de Innovación-Investigación en el ámbito educativo, no fui capaz de descubrir la funcionalidad del propio trabajo hasta el final del proceso, es decir, hasta que no tuve todo encaminado no pude observar el hilo conductor y la concordancia de dicho trabajo, por lo que en numerosas ocasiones me resultó frustrante y tuve la sensación de estar dando palos de ciego.

Sin embargo, y en contraposición a esto, finalmente me resultó de gran interés y fue una experiencia muy positiva para mi formación como docente, motivo por el cual lo he seleccionado como uno de los trabajos que reflejan mi perfil personal como profesora.

Si bien he abogado con anterioridad por el aprendizaje significativo, este trabajo es un claro ejemplo de cómo llegar a lograrlo en el alumnado, puesto que propone ciclos iterativos entorno a un concepto determinado, en este caso el de Holocausto, de modo

que mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje guiado por la docente se ponen en relación conocimientos previos con nuevos más complejos.

Por otro lado, y atendiendo a investigaciones previas en relación a la capacidad de las estudiantes para aprender determinados conceptos (Booth, 1983), en el caso de los conceptos históricos se han obtenido resultados que demuestran que, a priori, pensar de forma hipotética y deductiva es más dificultoso para el alumnado menor de 16'5 años de edad, por lo que al tener un alumnado en torno a esa franja de edad, llevar a cabo un Proyecto de este tipo, no sólo resultó muy acertado, sino que los resultados fueron sorprendentemente positivos.

En cuanto a la elaboración del mismo, en el contexto de la Unidad Didáctica, decidí dedicar el mismo número de sesiones al desarrollo de este que a la propia explicación y trabajo en torno a la Segunda Guerra Mundial, porque, desde mi punto de vida, y analizando la importancia de determinados conceptos y contenidos clave, creí oportuno dedicar un tiempo margen suficiente para abordar el Holocausto, no sólo como contenido curricular, sino para propiciar en el alumnado el pensamiento crítico en el ámbito de la Historia y trabajar determinados valores relacionados con los Derechos Humanos.

Puedo decir que aprendí tanto como mis alumnas con el diseño y la puesta en práctica de este Proyecto. Ya en el planteamiento, pude analizar mi capacidad de síntesis a la hora de seleccionar tanto el propio concepto, como sus dimensiones, y definir el enfoque que quería darle al propio aprendizaje del concepto, intentando que comprendieran un nivel de abstracción superior al que normalmente están habituadas.

El hecho de enfrentarme a la categorización de las ideas del alumnado a través de la lectura reiterativa de sus respuestas y el análisis de su nivel de comprensión del concepto, me ha supuesto una alta exigencia cognitiva como estudiante, lo que considero óptimo para mi formación como docente, puesto que me ha hecho valorar otro tipo de enfoque metodológico en lo que a evaluación e innovación se refiere.

Este trabajo, además, me ha servido para darme cuenta de cómo los contenidos planteados por el currículo educativo son muy extensos, produciendo confusiones en el alumnado por la cantidad de materia inabarcable que desde las CCSS determina la legislación que hay que cubrir.

De aquí, nuevamente señalo la importancia de plantear los conceptos como un elemento clave en el aprendizaje significativo, así como la relevancia de seleccionar bien cuáles son los conceptos fundamentales para el aprendizaje que dan pie a establecer relaciones conceptuales, de acuerdo con la propuesta de Nichol y Dean (1997) de usar conceptos para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje tanto para profesores como para alumnos, como guía para comprender el mundo y la sociedad actual, acercando los contenidos al entorno del alumnado.

En cuanto a la selección de los recursos y materiales utilizados para el desarrollo del Proyecto en el aula, si bien es cierto, que en la selección de determinados recursos y materiales tuve serias dudas sobre su utilización, puesto que creí que podrían dañar la sensibilidad del alumnado por su crudeza, finalmente opté por utilizarlos puesto que no deja de ser una realidad histórica que tienen que conocer.

Por último, y también respecto a los recursos y materiales, nuevamente determiné imprescindible utilizar recursos visuales, especialmente fotografías del momento, que acercasen al alumnado al contexto histórico, así como algunos textos que sirvieran para abordar el tema en cuestión, aunque cabe señalar que estos les resultaron más difíciles de comprender.

3.2. Reflexión crítica y relación entre los trabajos

Si bien es cierto que a través de lo aprendido en la realización del Máster he podido formarme en aspectos relativos al ámbito de la educación, también es cierto que gracias a la oportunidad de poder realizar un periodo de prácticas en un Centro educativo he podido aplicar la teoría a la práctica. Esto queda reflejado en los dos trabajos que he presentado.

Tanto la Unidad Didáctica como el Proyecto de Innovación-Investigación, constituyen una recopilación de lo que he aprendido en el Máster, de modo que, considero, queda reflejado. Lógicamente ambos trabajos no han supuesto solamente volcar los conocimientos, sino que detrás de ellos hay un extenso trabajo que tiene que ver con darles forma, adaptándolos al alumnado y al contexto del Centro.

Así, estos trabajos suponen además la creación de mi propio estilo como docente, lo cual, y atendiendo a las palabras de Marrasé (2013), es decisivo.

Sin embargo, tras esta primera toma de contacto con la labor docente, a través de la puesta en marcha de ambos trabajos, cabe hacer un análisis crítico, puesto que todavía siendo alumna del Máster, no domino todas las herramientas que puede tener una docente con experiencia, y me queda mucho por aprender a través de la propia experiencia, por lo que las cosas a mejorar en ambos trabajos finalmente podrían ser muchas.

Por ello, a continuación procederé a hacer una reflexión crítica sobre los aspectos a mejorar en cada uno de ellos, teniendo presente la experiencia de los Prácticum II y III, y posteriormente estableceré las líneas comunes que relacionan ambos trabajos.

- **Reflexión crítica de los trabajos**

En primer lugar, me gustaría comentar que el hecho de llegar a un aula de forma repentina, con el curso bastante avanzado, y con un alumnado acostumbrado a un método de trabajo determinado, siendo desconocidas para mí sus capacidades, necesidades y conocimientos previos reales, no teóricos, ya supone todo un reto.

Además, es fácil caer en el error de dar por hecho que ya conocen determinadas cosas y comprenden muchas otras, o que tienen el mismo ritmo de aprendizaje y el mismo nivel de reflexión que yo, que soy mayor que ellos y con una formación académica de mayor recorrido. La realidad es otra totalmente distinta, por lo que intentar lograr que entiendan y que aprendan, supone un doble esfuerzo.

En cuanto a la Unidad Didáctica, sí considero que en lo relativo a la estructura, y la consecución de los objetivos y contenidos, diferenciando dos bloques diferentes con sus respectivos enfoques dentro de la misma, la programación ha sido acertada. Sin embargo, la teoría y la realidad distan mucho entre sí, y lo cierto es que los minutos en el aula pasan muy rápido, surgen nuevas preguntas, el tema principal acaba derivando en un sinfín de temas secundarios... lo que genera que continuamente una docente se tenga que ir adaptando a la propia dinámica de la clase, por lo que la exigencia se acaba traduciendo en saber ser flexible.

Por otro lado, como geógrafa de formación inicial, he de hacerme una importante autocrítica, y es la de haber incorporado como recurso dentro de mi Unidad Didáctica más cartografía.

Además, y desde un enfoque didáctico más puramente histórico, podría haber incorporado comparaciones con hechos históricos similares ocurridos a lo largo de la historia y el espacio, o temas transversales como el género, aunque, si bien es cierto, el tiempo de duración de las sesiones es un gran hándicap.

En cuanto a la metodología empleada en la sesión relativa al desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, se podría considerar que tiene un trasfondo memorístico, aunque la actividad planteada buscaba el aprendizaje colaborativo desde un enfoque más dinámico y participativo.

Por último, analizando los instrumentos de evaluación, habría de haber delimitado mejor las pautas para la realización del trabajo en casa, puesto que, dados los resultados obtenidos en el alumnado tras calificarlos, considero que quedó muy abierta la temática y no comprendieron exactamente qué era lo que les pedía.

Analizando el Proyecto de Innovación-Investigación, las reflexiones, tal y como se refleja en las conclusiones del propio trabajo, se encaminan hacia que la introducción del tema y su contextualización histórica supone una inversión de tiempo en el desarrollo de las sesiones que resta tiempo a la puesta en marcha de la propia experiencia, por lo que para llevar a cabo más eficazmente el proceso sería recomendable realizar dicha introducción y contextualización en una sesión previa con el fin de proporcionar al alumnado más tiempo para poder reflexionar, asentar y relacionar ideas.

Mientras que, en cuanto a los recursos y el diseño de la actividad como tal, a la vista de los resultados, las fuentes y recursos utilizados parecen haber sido acertados para el desarrollo de dicho estudio, aunque alguno de ellos, a priori, resultaran difíciles de comprender para el alumnado.

En cuanto a la puesta en marcha del Proyecto en el aula, se debería haber hecho más hincapié en guiar al alumnado hacia las ideas más fundamentales, centrándose menos en otras ideas de carácter superfluo. En esta línea, sería interesante revisar los recursos utilizados de modo que la variación de alguno de ellos reenfoque la actividad.

Así mismo, resultaría interesante reorganizar los recursos considerando favorable para el futuro alternar fotografías con pequeños fragmentos del texto, de modo que ilustren mejor las imágenes, aportando información clave que conduzca al alumnado a ciertas ideas.

- **Relación entre los trabajos**

En cuanto a la relación que se establece entre ambos trabajos, recae en el interés por conectar los contenidos curriculares con actividades innovadoras y que busquen ampliar el conocimiento del alumnado.

En este sentido, el Proyecto de Innovación-Investigación se enmarca dentro de la propia Unidad Didáctica, con el fin de asentar los conocimientos relativos a la temática general de la Unidad y ampliarlos con el trabajo en torno al concepto de Holocausto desde un enfoque que supone para el alumnado una mayor abstracción; de modo que se puede afirmar que ambos trabajos son complementarios entre sí.

En relación a esta premisa, explicaré a continuación los diversos enfoques que los dos trabajos seleccionados tienen en común.

En primer lugar, ambos trabajos suponen una metodología activa e innovadora. El propio Proyecto ya es innovador en cuanto al método que sigue puesto que responde a un proceso de investigación; y, por su parte, las actividades que se plantean en la Unidad Didáctica también responden a un enfoque educativo de corte activo.

Se busca así la participación y la implicación del alumnado, tal y como determinan las teorías constructivistas, para que sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Además, con el tipo de actividades y experiencias que plantean los trabajos se pretende lograr en el alumnado un aumento de su motivación, así como que sea capaz de desarrollar sus propias ideas y un juicio crítico.

En segundo lugar, ambos trabajos tienen como objetivo el aprendizaje significativo, que en palabras de Novak (citado en Rodríguez, 2011) “subyace a la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento

humano”, palabras que, a mi juicio, definen los objetivos que se encuentran detrás de ambos trabajos interrelacionados entre sí.

En tercer lugar, otro enfoque que comparten tiene que ver con el trabajo con fuentes. Ambos utilizan diversas fuentes primarias como recursos y materiales didácticos. Las fuentes sirven como método para desarrollar el pensamiento histórico, y, de acuerdo con las palabras de Rivero (2017):

La enseñanza de la historia exige un esfuerzo que va más allá de la memorización de un producto dado. Exige la comprensión de la naturaleza propia de la disciplina y de la actitud propia del investigador que reflexiona sobre el pasado.

En este sentido, las fuentes ayudan a la reflexión sobre el pasado, en tanto en cuanto permiten acercarse mejor al entendimiento del contexto histórico determinado.

En cuarto, y último lugar, en lo referente al diseño de ambos trabajos, la relación reside en que los dos fueron elaborados bajo el mismo enfoque, utilizando un mismo método y para un mismo alumnado, lo que permite que ambos compartan una misma sintonía.

Por otro lado, a raíz de la elaboración de estos dos trabajos desde un punto de vista teórico, y la experiencia tras su puesta en marcha, se puede afirmar que existe una gran diferencia entre la teoría y la realidad.

Por su parte, una buena y coherente programación es crucial, ya que sin planificación puede ocurrir de todo. La docente tiene que conocer la materia, conocer al grupo, hacer que los alumnos adquieran competencias, crezcan, y ha de tener capacidad de discriminar, evaluar. Pero para que todo esto funcione correctamente ha de estar planificado, organizado, programado.

Sin embargo, el trabajo de planificación, organización y programación que ha habido detrás en estos trabajos, es inabarcable para una docente que trabaja a tiempo completo.

En última instancia, cabe señalar que la realidad es que las Ciencias Sociales son disciplinas holísticas y por tanto, en ocasiones, complejas para ser comprendidas. Lograr su total comprensión ya es difícil de por sí, y a este hecho se le suman otros

factores determinantes que dificultan su comprensión, como que el tiempo disponible para impartir cada Unidad Didáctica es un muy reducido.

4. Conclusiones

Después de casi un año entero cursando este Máster, llegar hasta aquí no puede pasar sin hacer un repaso general a modo de conclusión a todo lo vivido y aprendido. Y, con estas bases, tampoco puedo terminar sin reflexionar sobre mi futuro.

Por ello, me dispongo a continuación a plantear un balance general del Máster y un análisis de los retos y oportunidades que se me plantean.

4.1. Balance general de Máster

En primer lugar, no cabría decir que una vez acabado el Máster me haya convertido en una profesional y experta de la educación, pues la realización de estos estudios habilitantes no son más que el primer paso de la larga trayectoria profesional que tengo por delante. Pero, al menos, sí que me ha servido para interiorizar determinados conceptos y plantearme una serie de cuestiones que hasta antes de comenzar el Máster eran desconocidas para mí.

Como he explicado en el primer punto del presente trabajo, las diferentes asignaturas cursadas, desde un enfoque más teórico, me han dotado de las competencias que creo básicas para ser una buena docente. Por esta razón, ya me siento capacitada para emprender la carrera profesional que he decidido continuar de ahora en adelante.

Por otro lado, y tomando como referencia el Prácticum, que es el reflejo práctico de los trabajos que he presentado a lo largo de esta memoria reflexiva, el largo camino que me queda por recorrer es una de las conclusiones generales que saqué tras la realización del mismo. Me falta mucho para percibir detalles que se escapan en el aula, a veces por el simple hecho de querer cumplir con la programación estipulada. Si bien es cierto, todo ese aprendizaje me lo dará la experiencia.

La oportunidad de poder realizar prácticas en un Centro educativo, considero que sin duda ha sido lo más enriquecedor del Máster y lo que mejor me ha hecho comprender lo que va a ser la profesión que quiero desempeñar en un futuro, espero, próximo. Aunque, si bien es cierto, que una buena práctica no se puede desempeñar sin el contexto teórico previo que aporta el Máster.

Durante el periodo en el Centro educativo pude aprender cosas que quizás no puedan incluirse en ninguna de las guías docentes de las asignaturas, ya que son aspectos que únicamente pueden aprenderse dentro del aula.

Lo mejor no ha sido, no es ni será, aprender diariamente de los grandes hechos o momentos vividos en clase con el alumnado, al menos, para mí, no; lo mejor es aprender de la esencia de los pequeños detalles, de los gestos, de lo que se esconde detrás de las palabras.

Como futura docente me han enseñado, y así lo que he querido llevar a la práctica también, a hacer pensar a mi alumnado, a que se cuestionen y planteen el por qué de las cosas, a que no se queden sólo en lo que alguien les cuente, sino que busquen, reflexionen y vayan más allá. Sin embargo, eso mismo deberíamos hacer los docentes, ir más allá con nuestro alumnado, plantearnos el por qué hacen lo que hacen, dicen lo que dicen, o no hacen ni dicen nada, de tal modo que buscando en sus recovecos, hallemos la clave que les haga despertar las ganas de aprender, más allá de aprobar por aprobar.

En definitiva, los últimos meses no sólo han hecho que me reitere en querer ser docente, sino que han incrementado las ganas por aprender a enseñar, por enseñar a aprender. Este es sólo el comienzo de una carrera de fondo, que he emprendido con mucha ilusión.

Volviendo a la parte más puramente teórica del Máster, y ya para finalizar, considero que hay dos grandes aspectos que se podrían mejorar:

En primer lugar, en concreto en la especialidad de Ciencias Sociales, puede apreciarse como, a lo largo de todas las asignaturas, la Historia ha tenido un peso significativo en comparación con la Geografía y la Historia del arte. Es cierto que curricularmente, la Historia tiene una fuerte presencia, sin embargo la Geografía y la Historia del arte son igualmente relevantes. Por esto, a modo de propuesta de futuro para el Máster, creo que convendría el tratar de forma equitativa las tres ramas, ya que nos enfrentamos a una materia con una fuerte interdisciplinariedad.

En segundo lugar, y en líneas generales, considero que el Máster podría coordinarse un poco mejor, especialmente en lo que al solapamiento de algunos contenidos entre las distintas asignaturas se refiere, o a la ausencia de otros contenidos en asignaturas

obligatorias que a mi juicio serían de gran interés y muy enriquecedores para todas, como por ejemplo la responsabilidad legal de las docentes.

4.2. Retos y oportunidades futuras

Estamos atravesando un momento en el que la reputación de la educación en el Estado español se encuentra a la baja. Son continuas las críticas en los medios de comunicación al sistema educativo y el generalizado descontento social, por no hablar de los numerosos sucesos atroces y terribles acaecidos relacionados con el bullying.

Detrás de todo esto somos las docentes las que estamos en muchas ocasiones en el punto de mira, porque, bajo mi punto de vista, la educación en general no está realizando el papel que debería realizar.

Este es el primer reto que se me plantea, la inclusión profesional en un sistema en continuo cambio y como objeto de constante crítica.

Y algunas de las docentes con mayor trayectoria profesional con las que me he ido cruzando por el camino estos meses, dicen que las cosas han cambiado mucho, que ya no son lo que eran, que cada vez es más complicado dedicarse a esto, que el alumnado cada vez es más conflictivo...

Pero es en este momento cuando quiero volver a tomar prestadas las palabras de Marrasé (2013) que determina las cualidades que se esperan de una buena profesora: “Pasión, autenticidad, coherencia, curiosidad, optimismo, equilibrio, ética”; y esto es en lo que yo quiero pensar antes de hacerlo en leyes, metodologías, actividades, recursos...

Como docente no debo, pero tampoco quiero, olvidar que trabajamos con y para personas, y esas personas son adolescentes que desarrollan gran parte de su vida en un centro educativo. Personas que además traen consigo una mochila de situaciones y factores externos que repercuten en su proceso de aprendizaje.

Es aquí donde surge gran parte de mi responsabilidad como docente, en enseñar a estas personas, que se encuentran también en una situación de cambio físico y cognitivo, a las que no sólo hay que enseñar contenidos, sino a las que hay que ayudar a formarse como individuos que van a convivir en sociedad.

Así pues, en líneas generales, este es el primer enfoque en el que debo trabajar y avanzar, continuando mi propio aprendizaje personal y profesional en cubrir las necesidades de mi alumnado y hacerlo de la mejor manera posible, teniendo siempre presentes y asumidas esas cualidades de las que nos habla Marrasé (2013).

Mi objetivo, entonces, será despertar el interés en mi alumnado, guiarles en su proceso de aprendizaje, serles de apoyo, y lograr que se sientan seguros y con confianza para que sean capaces de abordar su propio futuro con éxito.

En lo relativo a las CCSS, que serán mi canal fundamental para trabajar en esas líneas, he de continuar formándome. Puesto que, y como ya he comentado con anterioridad, soy geógrafa de formación inicial, la Historia del arte es mi gran desconocida, sin olvidar el reto que también supone para mí aprender Historia. Si bien es cierto que soy consciente de que será difícil que sea una experta en estas disciplinas, he de continuar mi camino formándome en ellas.

Relacionando esto con lo anterior, y tomando como referencia las palabras que Sobejano ya en 1998 escribió:

Sabemos que para enseñar no basta con saber la materia descarnada de toda trascendencia ética. Es preciso buscar los fundamentos y la utilidad del conocimiento histórico, enlazarlos con sus referentes pedagógicos y unir la teoría con la práctica, porque el profesor ha de tomar decisiones complejas para las que debe estar provisto de un bagaje profesional, combinado de ideas para la reflexión didáctica.

Con esto, en lo que me gustaría concluir es que más allá del conocimiento más o menos exhaustivo de las tres disciplinas que componen desde el enfoque educativo las CCSS, no basta con conocerlas en profundidad, sino que las docentes lo que debemos de perseguir es afrontarlas desde la didáctica y la pedagogía.

En este sentido, el Máster ya me ha dotado de las herramientas y competencias básicas para hacerlo, pero insisto en que el recorrido que se me plantea por delante es largo, y he de seguir trabajando en estas líneas.

Por otro lado, vivimos en un mundo globalizado, que se alimenta, y retroalimenta a, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Brunner, 2000). Por lo que,

en este sentido, también he de continuar avanzando para aprender a utilizar mejor las TICs desde un enfoque didáctico y pedagógico.

Además, y también en palabras de Brunner (2000), la educación se encamina a nuevos contextos como el de que “el establecimiento escolar deja de ser el canal único mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información”, por lo que el reto que se me plantea como futura docente no es sólo lograr que el alumnado aprenda, sino que aprenda a aprender.

En última instancia, me gustaría retomar nuevamente las ideas de Sobejano (1998), que, creo, sintetizan muy bien varias de las ideas que he ido presentando a lo largo del presente trabajo:

Hay que cambiar la cultura pedagógica, puesto que la tarea docente no se termina con la transmisión, sino que tiene que hacer frente a la complejidad y diversidad de las situaciones educativas y atender a los principios de adaptabilidad y flexibilidad.

Para finalizar, me gustaría hacerlo con las mismas palabras que utilicé para concluir mi Proyecto de Innovación-Investigación: “Intentar que los estudiantes entiendan la Historia es difícil, pero no imposible. Sólo es un reto complicado pero asumible”.

5. Bibliografía y fuentes documentales

Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. Núm.021 - Julio, Agosto, Septiembre 1999 *REVISTA ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.

Berber (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. 7ª edición. Médica Paramédica.

Bernal, J.L. (Coord.), Cano, J. y Lorenzo, J. (2014): *Organización de los centros educativos*. Zaragoza: Mira.

Booth, M. (1983). ¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato? Extraído de Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.

Brunner, J.J. (2000). “Educación: escenarios de futuro”. *Nuevas tecnologías y sociedad de la información, Santiago de Chile: PREAL*, núm 16.

Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

Egan, K. (2010). *Learning in Depth: a simple innovation that can transform schooling*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Funes, A. G., Gingins, M. E. y Moreno, T. (2002). Ilusiones y mitos: el lugar del maestro en sociales. En D.D. Estepa, J., De la Calle, M. y Sánchez, M, *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 317-324). Palencia: Asociación universitaria de profesores de didáctica de las Ciencias Sociales.

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente*. Recuperado de http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner_-_Estructuras_de_la_mente.pdf

Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), 63-69.

Marrasé, J. M. (2015). *La alegría de educar*. Plataforma editorial. Barcelona. ISBN: 976-84-15750-28-4

Nichol, J. y Deal, J., (1997) “Actividades para el desarrollo conceptual”. Extraído y traducido de: Nichol, J. & Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge.

Novak. J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de 29 de diciembre 2007.

Paul, R., & Elder, L. (1995). Critical Thinking: Content is thinking / thinking is content. *Journal of Developmental Education*, 19(2), 34-35.

Peñalosa, E., Landa, P., y Vega, C. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 9(2). Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>

Prats, J. (coord.) (2011). *Didáctica de la Geografía y la historia*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica; Barcelona: Graó.

Prats, J. (coord.) (2011). *Geografía e historia: investigación, innovación y buenas prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica; Barcelona: Graó.

Ramo Cervera, C. y Meléndez Ortega, I. (2012). *Adolescentes inmigrantes: del relato a la singularidad*. Zaragoza: Mira Editores.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 260, de 30 de octubre de 2007.

Rivero, P. (2017). *Apuntes de teoría para el diseño de actividades*. Manuscrito inédito, Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, Especialidad Geografía e Historia, Universidad de Zaragoza.

Rocher, G. (1990). *Introducción a la Sociología general*. Barcelona: Herder.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3 (1), 29-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3634413.pdf>

Sobejano, M. J. (1998). Enseñar historia hoy: problemas de los profesores y alternativas desde un programa de formación de profesores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). *Clío & Asociados*, (3), pp. 29-41. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/31261/Documento_completo.pdf?sequence=1

Tribó, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. Artículo de *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Revista Íber 21. Julio, Agosto, Septiembre.

Universidad de Zaragoza: Máster Universitario en Profesorado E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas (2017). *Descripción detallada de las competencias que se adquieren en la titulación*. Recuperado de http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/descripcion_detallada.html

Universidad de Zaragoza: Máster Universitario en Profesorado E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas (2017). *¿Qué se aprende en esta*

titulación? Recuperado de <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/queseaprende.html>

ANEXO I

UNIDAD DIDÁCTICA: La Segunda Guerra Mundial

Geografía e Historia, 4º de ESO

Bosch Torrijos, Laura

Curso 2016-2017

Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Especialidad Geografía e Historia



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Índice de contenidos

1.	Introducción	41
2.	Objetivos didácticos	42
2.1	Objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria	42
2.2	Objetivos del área de Geografía e Historia	42
2.3	Objetivos de la Unidad Didáctica.....	43
3.	Competencias.....	44
4.	Contenidos.....	46
5.	Orientaciones didácticas y metodológicas	47
5.1	Temporalización	48
5.2	Secuenciación de las sesiones	49
6.	Medidas para el alumnado con necesidades específicas.....	56
7.	Espacios y recursos. Contextualización del centro	56
8.	Criterios de evaluación.....	57
9.	Instrumentos de evaluación y criterios de calificación	58

1. Introducción

La presente Unidad Didáctica se ubica dentro del contexto legislativo determinado por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y por la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Así, ambas leyes determinan que, no sólo la impartición de esta materia tiene un carácter obligatorio para la etapa que nos ocupa, sino que entre los contenidos del área de Geografía e Historia para el curso de 4º de ESO, se encuentra la obligatoriedad de conocer las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), hecho que también queda reflejado en la Programación Didáctica del Departamento de Geografía e Historia del Centro.

Por todo ello, con carácter general esta Unidad Didáctica está dirigida a un alumnado que se encuentra entre los 15 y los 17 años, según su trayectoria académica anterior, aspecto que se debe tener en cuenta para la adecuación por parte de la docente de esta Unidad Didáctica en lo relativo al desarrollo cognitivo del alumnado.

En cuanto a la importancia del conocimiento, la comprensión, el estudio y la valoración del acontecimiento que ocupa a esta Unidad Didáctica, cabe señalar que la Segunda Guerra Mundial es un hecho relevantemente histórico, no sólo desde un punto de vista eurocentrista, sino desde la escala mundial. Además, este suceso bélico permite trabajar con el alumnado, no sólo los objetivos y competencias básicas que determina el Currículo educativo, sino que concede un aprendizaje en torno a determinadas competencias de área, así como permite continuar construyendo el pensamiento crítico en el alumnado e ir más allá, de tal modo que con un carácter transversal ofrece el trabajo relativo a la educación en valores.

Desde los posibles logros de aprendizaje que permite esta Unidad Didáctica, cabe señalar que, en lo relativo al tiempo histórico, acerca al alumnado a tomar conciencia del flujo continuo del tiempo y el cambio constante, y comienza a aproximarlos hacia la concepción de la historia como una estructura multidimensional, esto es, comprendiendo que la línea de tiempo histórica contiene múltiples líneas paralelas, entrecruzadas y en evolución constante, así como, en cuanto al cambio y la continuidad dentro del tiempo histórico, lo acerca a comprender la naturaleza de dicho cambio y dicha continuidad histórica. Por otro lado, en cuanto a los posibles logros de aprendizaje relacionados con la capacidad de explicación histórica, el alumnado aprende a obtener una explicación causal abstracta multidimensional y compleja, de tal modo que comienza a desarrollar una concepción profunda sobre la causalidad en la historia y, en general, en el mundo social.

Además, en cuanto a la metodología llevada a cabo, tanto los procesos de enseñanza aprendizaje, como las actividades de aprendizaje programadas y la utilización de determinados recursos didácticos, favorecen en el alumnado el desarrollo de la capacidad de análisis crítico, es decir, la identificación de la intención y punto de vista en las fuentes históricas y en los discursos históricos, lo que va directamente relacionado con la adquisición de la capacidad de explicación de lo que las personas del pasado hicieron o

dijeron, relacionándolo con las características del contexto específico en el que estaban inmersos, desde un contexto específico y complejo a partir de diferentes fuentes primarias, es decir, trabajando la empatía histórica.

2. Objetivos didácticos

2.1 Objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarlos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. En concreto, la Unidad Didáctica propuesta contribuye a desarrollar en el alumnado las siguientes capacidades, tal y como establece el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en aragonés o en catalán de Aragón, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

2.2 Objetivos del área de Geografía e Historia

La enseñanza de la Geografía y la Historia en esta etapa tiene como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades, establecidas en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo:

- Obj.GH.1. Conocer los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este

conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

Obj.GH.5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España y de Aragón para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad, y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece, reconociendo aspectos comunes y respetando los de carácter diverso.

Obj.GH.6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

Obj.GH.8. Adquirir y emplear el vocabulario específico y las nociones de causalidad, cambio y permanencia que aportan la Geografía y la Historia para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.

Obj.GH.11. Adquirir una memoria democrática del pasado y conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, la responsabilidad en el ejercicio del deber y los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones violentas, discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Obj.GH.12. Adquirir una conciencia histórica y ambiental que permita a los alumnos elaborar su interpretación personal del mundo. Tener inquietud por saber, informarse, dudar, afrontar la realidad con capacidad de juicio y con deseo de mejorarla, dignificando el valor del esfuerzo y del compromiso.

Obj.GH.13. Conocer las principales instituciones europeas así como la organización política y administrativa de España y Aragón, como marco de relación y de participación de todos los ciudadanos.

2.3 Objetivos de la Unidad Didáctica

A continuación, se presentan los objetivos propios de la Unidad Didáctica, de acuerdo con los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria establecidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, y con los objetivos del área de Geografía e Historia establecidos en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, tal y como queda recogido en el cuadro siguiente:

	OBJETIVOS UD	OBJETIVOS ETAPA	OBJETIVOS ÁREA
CONCEPTUALES	Obj.UD.1. Conocer las características de los regímenes totalitarios y relacionarlas con la Segunda Guerra Mundial.	b) h)	Obj.GH.1. Obj.GH.5.
	Obj.UD.2. Distinguir entre las causas de fondo y las inmediatas de la Segunda Guerra Mundial, relacionándolas con los antecedentes y el contexto histórico, e interpretarlas como influencia al estallido de dicha Guerra.	b) h)	Obj.GH.1. Obj.GH.5.
	Obj.UD.3. Diferenciar las etapas de la Guerra así como los hechos más relevantes que sucedieron en una y otra, e identificar los bloques contendientes.	b) h)	Obj.GH.5.
	Obj.UD.4. Reconocer a la Organización de Naciones Unidas como una institución internacional, como consecuencia de las dos Guerras Mundiales, y conocer la relevancia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.	a) d)	Obj.GH.1. Obj.GH.11. Obj.GH.13.
PROCEDIMENTALES	Obj.UD.5. Producir una síntesis tras el análisis de una película relacionada con la Segunda Guerra Mundial; aplicar la teoría vista en el aula; e investigar sobre los acontecimientos más relevantes.	h)	Obj.GH.8. Obj.GH.12.
ACTITUDINALES	Obj.UD.6. Interiorizar el Holocausto, extrapolándolo a cualquier genocidio, desde una perspectiva crítica.	a) d)	Obj.GH.6. Obj.GH.11.
	Obj.UD.7. Rechazar las ideas totalitarias, alimentando la conciencia democrática.		
	Obj.UD.8. Respetar y solidarizarse con las diferentes culturas, rechazando el racismo, y mostrando empatía con otros pueblos que a lo largo de la Historia han estado desfavorecidos.		

3. Competencias

A través de la presente Unidad Didáctica se pretende que el alumnado adquiera una serie de competencias claves, tal y como determina el Currículo educativo. Éstas son (recuperadas de la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, y adaptadas):

Competencia en comunicación lingüística (CCL): el alumnado deberá buscar, clasificar, tratar e interpretar información procedente de diversas fuentes, lo que generará un esfuerzo de su capacidad verbal y el desarrollo de variantes del discurso (exposiciones, descripciones o argumentaciones). Además, en el desarrollo

de las sesiones se generarán situaciones que propicien la comunicación oral y escrita, de tal modo que el alumnado tenga que incorporar vocabulario específico, así como las metodologías activas que se llevarán a cabo implican debatir, escuchar, argumentar, razonar y relacionar.

Competencias sociales y cívicas (CSC): el alumnado deberá ser capaz de interpretar el medio social y espacial en el que se desarrolla la vida de los que lo construyen, así como se busca que se formen como ciudadanos que saben interpretar de forma eficaz, democrática, respetuosa y sostenible sus relaciones con los demás y con el espacio en el que viven.

Competencia de aprender a aprender (CAA): el alumno deberá ser capaz de adquirir un cierto grado de competencia en la utilización de destrezas que pueden permitir, en un futuro, la construcción autónoma de conocimiento, y la interpretación de las relaciones sociales y espaciales como un acicate para avanzar en el conocimiento y aprendizaje de nuevas habilidades; para esto la metodología empleada en la segunda parte de la Unidad, posibilita esta capacitación, así como un enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en preguntar a cada planteamiento el por qué del mismo.

Si bien es cierto, también se persigue que el alumnado adquiera otras competencias tales como la *competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)*, o la *competencia digital (CD)*, en tanto en cuanto, mediante el apoyo de diferentes fuentes de información, se trabaja en torno a la objetividad, la pertinencia, la precisión y el rigor que aporta el método científico, y se trabaja sobre estrategias de aprendizaje que tienen que ver con Internet.

En cuanto a las competencias del área, esta Unidad Didáctica posibilita trabajar con el alumnado diferentes conceptos del pensamiento histórico, tales como:

- El *tiempo histórico*, a través del tiempo de sucesión, la duración y la simultaneidad en los sucesos acaecidos antes y durante la Segunda Guerra Mundial. (CA.1.)
- El *cambio y la continuidad*, en tanto en cuanto las repercusiones de determinados acontecimientos históricos llegan hasta el presente, como pudo ser la configuración de la ONU o la Declaración Universal de los Derechos Humanos. (CA.2.)
- La *relevancia histórica* de la propia Guerra, así como los principales hechos que se dieron en su desarrollo, o los principales personajes históricos implicados. (CA.3.)
- La *multicausalidad*, desde el punto de vista de que diversas causas generaron un fuerte efecto que fue el detonante de la Guerra. (CA.4.)
- Las *fuentes*, poniendo en relación al pensamiento histórico con un proceso metodológico determinado y con la transmisión de conocimiento. (CA.5.)
- La *empatía histórica*, a través de la cual se persigue comprender las diferentes perspectivas históricas, entendiendo que comprender el pasado a través de la ideología y los valores del presente es imposible. La empatía histórica se trabaja en torno a las principales estrategias seguidas por unos y percibidas por otros en el

transcurso de la Segunda Guerra Mundial, o en relación al concepto de Holocausto, desde la vivencia de los propios judíos hasta el punto de vista de los nazis. (CA.6.)

- La *dimensión ética*, desde el desarrollo del pensamiento crítico, justificando por qué a día de hoy se puede percibir de manera diferente a como se percibieron según qué hechos entonces, como pueden ser las penas impuestas en los Juicios de Nuremberg o la posición de la sociedad, tanto judía como alemana, ante los campos de concentración nazis. (CA.7.)

4. Contenidos

Según la Orden de 26 de mayo de 2016, ECD/489/2016, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón se establecen para Geografía e Historia en el 4º Curso de la ESO un total de diez bloques de contenidos, de entre los cuales, los que atañen a la presente Unidad Didáctica se corresponden a algunos de los indicados dentro del bloque 5 (La época de entreguerras: 1919-1945) y del bloque 6 (Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial: 1939-1945), así como a algunos de los ítems de los temas 7 y 9 del libro de texto de referencia:

CONTENIDOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	BLOQUE Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO	TEMA LIBRO
<p>El ascenso de los sistemas políticos totalitarios (C1):</p> <ul style="list-style-type: none"> - El auge del fascismo (C1.1.) - Causas y apoyos sociales de los totalitarismos (C1.2.) - Las características de los sistemas totalitarios (C1.3.) - El fascismo italiano (C1.4.) - El nazismo alemán (C1.5.) 	<p>5: El fascismo italiano; el nazismo alemán.</p> <p>6: Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y “apaciguamiento”.</p>	7
<p>La Segunda Guerra Mundial (C2):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes y contexto (C2.1.) - Causas de fondo e inmediatas (C2.2.) - Los bloques contendientes (C2.3.) - Características de la guerra (C2.4.) - Primera etapa: 1939-1942 (C2.5.) - Segunda etapa: 1942-1945 (C2.6.) - Consecuencias del conflicto (C2.7.) - La Organización de Naciones Unidas (C2.8.) - La Declaración Universal de los Derechos Humanos (C2.9.) 	<p>6: Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y “apaciguamiento”; de guerra europea a guerra mundial.</p>	9
<p>El Holocausto (C3):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los judíos en Europa en el s. XIX y XX (C3.1.) - Bases ideológicas (C3.2.) - Identificación (C3.3.) - Malegnización de los judíos (C3.4.) - Segregación (C3.5.) - Deshumanización (C3.6.) - “La solución final” (C3.7.) - Posición de la sociedad (C3.8.) - Los Juicios de Nuremberg (C3.9.) 	<p>6: El Holocausto.</p>	9

Además, para comprender la Segunda Guerra Mundial, es necesario que el alumnado haya comprendido en su totalidad los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Periodo de entreguerras, por lo que para el desarrollo de la presente Unidad Didáctica es necesario partir de algunos contenidos previos como son las consecuencias de la Primera Guerra Mundial (en especial, los resultados del Tratado de Versalles), el crack de 1929 y la gran depresión económica, así como la creación de la URSS.

Por otro lado, esta Unidad Didáctica permite trabajar de manera transversal otro tipo de temática que bien tiene que ver con la educación en valores. Esto responde tanto a los objetivos de la etapa como a los objetivos del área, de tal modo que, una gran guerra como fue la Segunda Guerra Mundial, junto con el Holocausto (hechos que generan que, apenas tres años después, se elabore la Declaración Universal de los Derechos Humanos), propicien y sean un buen punto de partida para incidir en valores como la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia.

5. Orientaciones didácticas y metodológicas

En cuanto a la orientación general de la Unidad Didáctica, según los modelos curriculares, la que resulta más interesante para poder alcanzar y satisfacer los fines que nos plantea esta asignatura es la *socio-política*, dado que es la que permite el desarrollo de valores fundamentales como la participación, tolerancia, defensa de derechos, etc., así como desarrolla la capacidad de interpretación y el juicio crítico, la capacidad de iniciativa y la participación activa, aunque si bien es cierto que este modelo se verá en parte sesgado por la perspectiva *académica corpus* para poder abarcar los contenidos que marca el currículo educativo. Aunque cabe incidir en que este sesgo, entendiendo la perspectiva *académica corpus* como un discurso enciclopédico con fines memorísticos, se verá condicionada por las diferentes metodologías que se llevarán a cabo, desde un enfoque principalmente tendente al modelo *socio-político* citado con anterioridad.

Cabe señalar que, tanto los fines que persigue la asignatura como la orientación de la Unidad Didáctica, satisfacen las necesidades del alumnado desde el punto de vista de su desarrollo cognitivo, por lo que el enfoque *psico-educativo* va intrínseco a las metodologías que nos ofrece el enfoque *socio-político*.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se partirá de los conocimientos previos del alumnado así como se intentará crear situaciones motivadoras y participativas. Se pretende conseguir que el alumnado transforme su conocimiento en experiencia mediante el planteamiento de actividades prácticas que impliquen sistemáticamente una lectura comprensiva, con apoyo de técnicas de estudio diversas, la búsqueda y análisis de información, el comentario de mapas, la lectura de imágenes, etc. De esta forma, la motivación y los aprendizajes *útiles* y *significativos* se deben convertir en principios metodológicos básicos.

El alumno ha evolucionado, o ha debido evolucionar, plenamente hacia formas de pensar abstractas y analíticas; en ellas el concepto de tiempo histórico encuentra un buen acomodo. Es por ello que los contenidos de esta Unidad Didáctica deben ser exigentes en la

pretensión de lograr personas reflexivas y críticas. De este modo, la Historia tiene una propia forma de trabajo, acorde con los objetivos que se persiguen: el conocimiento de los diversos hechos históricos requiere, entre otros, del uso continuado de fuentes, mapas, imágenes, audiovisuales, etc., de forma que esos hechos se puedan describir, contextualizar y localizar espacialmente. Por otro lado, se hará mayor hincapié en la multicausalidad y en la interrelación de los distintos fenómenos en ámbitos espaciales que trascienden el nacional, sin olvidar tampoco la forma en que los hechos históricos internacionales influyen los nacionales, en general, y los locales, en particular.

De forma resumida, todas estas consideraciones metodológicas serán tenidas en cuenta en la actividad educativa diaria a desarrollar a través de:

- Exposición clara, sencilla y razonada de los contenidos conceptuales, con un lenguaje suficientemente técnico y conceptualmente exigente, contribuyendo a mejorar su expresión oral y escrita.
- Tratamiento de los contenidos de forma que conduzcan a un aprendizaje comprensivo y significativo.
- Análisis de los textos históricos desde la doble perspectiva de consolidar los conocimientos de la materia y de fomentar la competencia lectora.
- Estrategias de aprendizaje que propicien un análisis causal de los hechos sociales.
- Fomento de unas actitudes que propicien en el alumno la asunción de los valores propios de un sistema democrático.

5.1 Temporalización

La Unidad se llevará a cabo en siete sesiones, de forma continuada a lo largo de tres semanas, estructurándose en dos niveles: el primero de ellos atiende a los contenidos y criterios mínimos evaluables entorno a la Segunda Guerra Mundial, planteando las ideas generales y básicas; en el segundo nivel se trabaja alrededor del concepto de Holocausto, desde un punto de vista crítico, profundizando en el antisemitismo del momento histórico como un proceso gradual.

Así pues, el primero de los niveles se llevará a cabo en las tres primeras sesiones, seguido de una cuarta sesión consistente en una prueba de evaluación; el segundo de los niveles se desarrolla a lo largo de las tres últimas sesiones, tal y como queda reflejado en el cronograma siguiente:

		15/03	16/03	17/03
		Sesión I	---	Sesión II
20/03	21/03	22/03	23/03	24/03
Sesión III	---	Sesión IV	---	Sesión V
27/03	28/03	29/03		
Sesión VI	---	Sesión VII		

Las clases de la materia para este grupo se ubican dentro del horario lectivo escolar los lunes de 8:15 a 9:05, los miércoles de 12:15 a 13:05 y los viernes de 13:20 a 14:10, con una duración de cada sesión de 50 minutos.

5.2 Secuenciación de las sesiones

A continuación se presenta una tabla que recoge, para cada una de las sesiones previstas para llevar a cabo la presente Unidad Didáctica, los contenidos, objetivos y competencias a trabajar en cada una de dichas sesiones.

Cabe señalar que las sesiones VI y VII van unidas puesto que en la última se pretende hacer una síntesis de lo trabajado en las sesiones V y VI, persiguiendo los mismos objetivos y las mismas competencias, de tal modo que se terminan de perfilar detalles sobre el tema en cuestión. Por otro lado, la sesión IV no queda recogida en la tabla puesto que consiste en una prueba de evaluación de lo visto en las sesiones I, II y III, por lo que sus respectivos contenidos, objetivos y competencias son evaluados a través de dicha prueba.

SESIÓN	CONTENIDOS	OBJ. UD	OBJ. ETAPA	OBJ. ÁREA	COMPET. BÁSICAS	COMPET. ÁREA
Sesión I	C1 (C1.1. a C1.5.)	Obj.UD.1.	b) h)	Obj.GH.1. Obj.GH.5.	CCL CSC	CA.1. CA.3. CA.4.
	C2.1. C.2.2.	Obj.UD.2.	b) h)	Obj.GH.1. Obj.GH.5.	CCL CSC CAA	CA.5. CA.6. CA.7.
Sesión II	C2.3. a C2.6.	Obj.UD.3.	b) h)	Obj.GH.5.	CCL CSC CAA	CA.1. CA.3. CA.6.
Sesión III	C2.7. a C2.9.	Obj.UD.4.	a) d)	Obj.GH.1. Obj.GH.11. Obj.GH.13.	CCL CSC CAA	CA.2. CA.3. CA.5.
Sesión V	C3.1. a C3.5.	Obj.UD.6. Obj.UD.7. Obj.UD.8.	a) d)	Obj.GH.6. Obj.GH.11.	CCL CSC CMCT	CA.1. CA.3. CA.4. CA.5.
Sesión VI-VII	C3.5. a C3.9.					CA.6. CA.7.

Primer nivel:

Estructura: IIGM: Antecedentes-Contexto – Causas – Desarrollo – Consecuencias

- Sesión I:

Objetivo:

- Obj.UD.1. Conocer las características de los regímenes totalitarios y relacionarlas con la Segunda Guerra Mundial.
- Obj.UD.2. Distinguir entre las causas de fondo y las inmediatas de la Segunda Guerra Mundial, relacionándolas con los antecedentes y el

contexto histórico, e interpretarlas como influencia al estallido de dicha Guerra.

Contenido:

El ascenso de los sistemas políticos totalitarios (C1):

- El auge del fascismo (C1.1.)
- Causas y apoyos sociales de los totalitarismos (C1.2.)
- Las características de los sistemas totalitarios (C1.3.)
- El fascismo italiano (C1.4.)
- El nazismo alemán (C1.5.)

La Segunda Guerra Mundial (C2):

- Antecedentes y contexto (C2.1.)
- Causas de fondo e inmediatas (C2.2.)

Desarrollo:

Presentación al alumnado como nueva profesora y delimitación de las “reglas del juego”: qué vamos a hacer, cómo van a estar organizadas las clases, qué vamos a aprender, cómo se les va a evaluar.

Debate participativo: Recordar las consecuencias de la Primera Guerra Mundial y los principales hechos del Periodo de Entreguerras, entendiendo esto como los antecedentes o contexto previo al estallido de la Segunda Guerra Mundial.

Lectura a través del libro de texto de las principales características de los sistemas políticos totalitarios.

Visualización de un vídeo de diferentes discursos de Adolf Hitler, a través del cual el alumnado deberá extraer las principales características del nazismo en relación a las leídas respecto a los totalitarismos.

Explicación por parte de la profesora con el apoyo de una presentación de Power Point a modo de esquema y mostrando imágenes y fotografías de las causas de fondo y de las inmediatas de la Segunda Guerra Mundial.

- Sesión II:

Objetivo:

- Obj.UD.3. Diferenciar las etapas de la Guerra así como los hechos más relevantes que sucedieron en una y otra, e identificar los bloques contendientes.

Contenido:

La Segunda Guerra Mundial (C2):

- Los bloques contendientes (C2.3.)
- Características de la guerra (C2.4.)
- Primera etapa: 1939-1942 (C2.5.)
- Segunda etapa: 1942-1945 (C2.6.)

Desarrollo:

Explicación del trabajo respecto de una película a elegir de la siguiente lista, con posibilidad de hacerlo de forma individual o por parejas:

- Enemigo a las puertas (2001)
- El pianista (2002)
- El hundimiento (2004)
- El gran dictador (1940)
- Pearl Harbor (2001)
- La delgada línea roja (1998)
- Banderas de nuestros padres (2006)
- Salvar al soldado Ryan (1998)
- La lista de Schindler (1993)
- El niño con el pijama de rayas (2008)
- La vida es bella (1997)

1. Ver la película elegida.
2. Investigar sobre el hecho de la Guerra del que habla la película.
3. Hacer una reflexión de 1-2 carillas (a mano o a ordenador) sobre:
 - ¿De qué trata la película en relación a la Segunda Guerra Mundial?
 - ¿Por qué ese acontecimiento fue importante para la Guerra?

Objetivo del trabajo: Obj.UD.5. Producir una síntesis tras el análisis de una película relacionada con la Segunda Guerra Mundial; aplicar la teoría vista en el aula; e investigar sobre los acontecimientos más relevantes.

Explicación de los bloques contendientes de la Segunda Guerra Mundial.

Lectura del libro de texto de las características de la guerra.

Actividad: dividir la clase en grupos de 3-4 componentes. A cada grupo se le asignará un país relevante en el desarrollo del conflicto, con información relativa a ese país cronológicamente ordenada. Se les pedirá que por grupos lean la información que se les proporciona en la ficha. Posteriormente elaboraremos un eje cronológico con la información de todos los países, momento a momento del desarrollo del conflicto, de tal modo que la profesora será la guía de la actividad y un portavoz del grupo irá facilitando la información que su grupo posee en su correspondiente ficha de tal modo que entre todos iremos cohesionando la información relativa al desarrollo de la guerra.

- Sesión III:

Objetivo:

- Obj.UD.4. Reconocer a la Organización de Naciones Unidas como una institución internacional, como consecuencia de las dos Guerras Mundiales, y conocer la relevancia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Contenido:

La Segunda Guerra Mundial (C2):

- Consecuencias del conflicto (C2.7.)
- La Organización de Naciones Unidas (C2.8.)
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (C2.9.)

Desarrollo:

Observación e interpretación conjunta de los mapas que aparecen en el libro de texto relativos al avance de los bloques contendientes en Europa en cada uno de los periodos en los que se estructura el desarrollo de la Guerra.

Visualización de un vídeo del Desembarco de Normandía y de la entrada en Berlín del Ejército Rojo.

Lectura de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial en el libro de texto y resolución de dudas.

Explicación por parte de la profesora de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y lectura de algunos de sus artículos.

- Sesión IV

Prueba de evaluación: Examen

1. De las características de los sistemas totalitarios, cita aquellas que caracterizan la ideología nacionalsocialista de la Alemania nazi (2 puntos)
2. Explica cómo influyeron las consecuencias de la Primera Guerra Mundial y el contexto del Periodo de Entreguerras en el comienzo de la Segunda Guerra Mundial (2,5 puntos)
3. ¿Qué dos grandes bloques, formados por qué países, se enfrentaron en la Segunda Guerra Mundial? (2 puntos)
4. ¿En qué dos etapas se divide la Segunda Guerra Mundial? ¿Por qué? (2 puntos)
5. La Organización de las Naciones Unidas (ONU), ¿cuándo, dónde y por qué se creó? (1,5 puntos)

Segundo nivel:

Estructura: Holocausto: Ideología-Identificación-Malegnización – Segregación – Deshumanización – Tratamiento de “la cuestión judía” – Posición de la sociedad.

Objetivos de todas las sesiones:

- Obj.UD.6. Interiorizar el Holocausto, extrapolándolo a cualquier genocidio, desde una perspectiva crítica.
- Obj.UD.7. Rechazar las ideas totalitarias, alimentando la conciencia democrática.
- Obj.UD.8. Respetar y solidarizarse con las diferentes culturas, rechazando el racismo, y mostrando empatía con otros pueblos que a lo largo de la Historia han estado desfavorecidos.

- Sesión V

Contenido:

El Holocausto (C3):

- Los judíos en Europa en el s. XIX y XX (C3.1.)
- Bases ideológicas (C3.2.)
- Identificación (C3.3.)
- Malegnización de los judíos (C3.4.)
- Segregación (C3.5.)

Desarrollo:

Visualización de un extracto de un capítulo de la serie de televisión “Hermanos de Sangre”, correspondiente al descubrimiento y liberación de un campo de concentración.

Explicación por parte de la docente de la historia de los judíos en Europa en los siglos XIX y XX.

Actividad: A través de una ficha que recoge las preguntas siguientes, y con el apoyo de diversas fuentes de información, se trabaja en torno a las dimensiones del concepto de Holocausto siguientes: Ideología, identificación y malegnización.

FUENTE	PREGUNTA
Texto extraído del libro de Adolf Hitler (1924): <i>Mi lucha</i> .	¿Qué quiere decir Hitler cuando habla sobre el “exclusivismo de su raza” refiriéndose a los judíos?, ¿qué opinión parece que tiene Hitler sobre los judíos?
Carteles publicitarios que atribuyen características positivas a los alemanes y negativas a los judíos.	Observa las imágenes proyectadas y determina las diferencias que existen entre los judíos y los alemanes, analizando: cómo son físicamente, qué trabajo desempeñan, para quién trabajan, qué sensación te despiertan las personas representadas...
Vídeo de las últimas palabras de Rudolf Hëss en los Juicios de Nuremberg.	Tras ver el vídeo reproducido en clase, identifica entre las palabras de Rudolf Hëss la ideología nacionalista y antisemita del nazismo
Imágenes de un cuento infantil que atribuye características positivas a los alemanes y negativas a los judíos.	¿Cuál crees que era la intención de estos cuentos infantiles para los niños alemanes?; tras leer estos cuentos, ¿cuál crees que sería la percepción de los niños alemanes sobre los judíos?
Ley de ciudadanía del Reich y Ley para la protección de la sangre y el honor alemanes del 15 de septiembre de 1935.	Tras la lectura de la Ley recogida en el recuadro: ¿Qué relación crees que tiene esta Ley con las ideas que reflejan los textos e imágenes analizadas previamente?, ¿qué crees que se pretendía conseguir con esta Ley?

- Sesión VI

Contenido:

El Holocausto (C3):

- Segregación (C3.5.)
- Deshumanización (C3.6.)
- “La solución final” (C3.7.)

Desarrollo:

Explicación por parte de la docente de la situación de los judíos en Europa los años previos a la Segunda Guerra Mundial, tras la subida al poder de Hitler: Pérdida del estatus oficial, identificación especial, guetos, detenciones, deportaciones, la noche de los cristales rotos... con ayuda de una presentación Power Point con imágenes y fotografías.

Actividad: A través de una ficha que recoge las preguntas siguientes, y con el apoyo de diversas fuentes de información, se trabaja en torno a la dimensión del concepto de Holocausto siguiente: la deshumanización.

FUENTE	PREGUNTA
Listado de algunas de las leyes antisemitas de entre 1933 y 1939.	¿Cuál crees que era la finalidad de la restrictiva legislación alemana para con los judíos? ¿Cómo crees que se sentían los judíos ante estas restricciones legales?
Fotografías del museo de Auschwitz de los objetos personales que les arrebataron a los judíos antes de su ingreso en el campo.	¿Por qué despojaban a los judíos de todas sus pertenencias antes de retenerlos en los campos de concentración? ¿Cómo crees que se sentirían sin sus objetos personales?
Fotografías de los prisioneros de los campos de concentración nazis.	Observa las fotografías proyectadas, ¿Observas muchas diferencias entre ellos? ¿Se diferencia fácilmente a una persona de otra? ¿Se diferencia a priori entre hombres y mujeres? ¿Por qué crees que los “hacían” a todos iguales?
Fotografías de los tatuajes de los presos de los campos de concentración.	¿Por qué llevaban todos los prisioneros un número tatuado en el brazo?
Texto extraído del Libro de P. Levi (2002): <i>Si esto es un hombre</i> .	Leído el testimonio de Levi sobre su vivencia, ¿cómo trataban los nazis a los prisioneros de los campos de concentración y por qué se explica que los trataran así?

- Sesión VII

Contenido:

El Holocausto (C3):

- Segregación (C3.5.)
- Deshumanización (C3.6.)
- “La solución final” (C3.7.)
- Posición de la sociedad (C3.8.)
- Los Juicios de Nuremberg (C3.9.)

Desarrollo:

Explicación por parte de la docente del “tratamiento de la cuestión judía” mediante “la solución final”.

Explicación de la posición de la sociedad, tanto alemana como judía, ante este hecho.

Explicación de los Juicios de Nuremberg: Tribunal, crímenes, sentencias, acusados...

Visita virtual al campo de concentración de Auschwitz.

Visualización de un extracto de la película “El gran dictador” relativo a un discurso político en el que se habla de la democracia y la libertad.

Comentario general de las pruebas de evaluación, explicación de las mismas y muestra al alumnado de sus calificaciones.

6. Medidas para el alumnado con necesidades específicas

En este grupo no hay ningún alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que no hay alumnado con Adaptaciones Curriculares. Sólo hay algún caso muy particular de alumnos con dificultades leves de comprensión o con dificultades en cuanto a sus habilidades comunicativas y de expresión.

Ante este hecho, la atención a la diversidad se logra mediante el planteamiento de la Unidad a dos niveles: en el primero se plantean las ideas generales y básicas, en línea con los contenidos y criterios mínimos evaluables, de modo que pueda ser alcanzado por todos los alumnos; en el segundo nivel se atiende a las capacidades y las demandas de alumnos más motivados y/ o con más capacidad de profundización para realizar indagaciones, pequeñas investigaciones con tratamiento de distintas fuentes de información o realización de fichas de profundización, más complejas.

7. Espacios y recursos. Contextualización del centro

En cuanto al grupo al que se destina la presente Unidad Didáctica, se compone de un total de 23 alumnos, de las cuales 13 son chicas y 10, chicos. Cabe señalar que del total, 12 de ellos han repetido algún curso en su recorrido académico.

El índice de aprobados en la primera y la segunda evaluación de la asignatura de Historia, ha sido de entorno a la mitad del alumnado; por lo que la otra mitad, no ha ido superando los contenidos mínimos requeridos por el Departamento para la superación de dicha asignatura. Además, el Departamento tiene estipulado que no se trata de una asignatura que a nivel de curso se pueda superar por evaluación continua, sino que se han de aprobar todas las evaluaciones independientemente y éstas mediarán a final del curso escolar para determinar su calificación final. Por esto, y vistos los resultados obtenidos en las evaluaciones ya finalizadas, se obtiene que al menos el 50% del alumnado del grupo habrá de presentarse a pruebas de recuperación a final del curso escolar.

Por último, cabe resaltar que se trata de un grupo en el que, al menos desde esta asignatura, las amonestaciones por faltas de respeto, mala actitud y por el incumplimiento de otras normas del RRI, han sido frecuentes. En concreto hay entre tres y cinco alumnos que suelen ser los generadores de tensiones y conflictos en el aula, motivos por los cuales el resto de alumnos han ido manifestando su descontento y sus molestias ante estos frecuentes comportamientos que dañan el clima del aula.

Puesto que el grupo consta de alumnado perteneciente a dos grupos del curso de 4º de ESO, que son los que cursan la modalidad no bilingüe del centro, dentro de la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato, el aula de referencia para el desarrollo de la materia varía para cada sesión por cuestiones organizativas de espacios y recursos del Centro.

Las sesiones de la Unidad se llevarán a cabo con normalidad en las aulas habituales de este grupo. Todas las aulas constan de un ordenador fijo para la profesora y un proyector, los cuales serán utilizados para el desarrollo de la Unidad en cuanto a la visualización de

documentos, fotografías, vídeos, etc. Además, se utilizarán las fichas de trabajo facilitadas al alumnado en las sesiones VI y VII, cuyas fotocopias se realizan en la Conserjería del Centro, así como el libro de texto de referencia¹ seleccionado por el Departamento de Geografía e Historia del Centro.

8. Criterios de evaluación

En primer lugar, cabe señalar que la evaluación será formativa, continua, individual e integral. De acuerdo con esto, se presentan a continuación los criterios de evaluación de esta Unidad Didáctica en base a los contenidos de la misma, en relación a los criterios de evaluación y a los estándares de aprendizaje evaluables legislados por la Orden de 26 de mayo de 2016, ECD/489/2016, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE
Identificar de entre las ideas de los sistemas políticos totalitarios, aquellas que caracterizan la ideología nacionalsocialista de la Alemania nazi. (CE.1.)	Crit.GH.5.3.	Est.GH.5.3.1.
Comprender y explicar la relación de influencia entre las consecuencias de la Primera Guerra Mundial y el contexto del Periodo de Entreguerras, y el comienzo de la Segunda Guerra Mundial. (CE.2.)	Crit.GH.6.1.	Est.GH.6.1.1.
Comprender y explicar por qué la Segunda Guerra Mundial se estructura en dos etapas de acuerdo a los acontecimientos que suceden en una y en otra. (CE.3.)	Crit.GH.6.1.	Est.GH.6.1.3. Est.GH.6.1.2.
Identificar la creación de la Organización de Naciones Unidas como una de las consecuencias con mayor relevancia histórica de la Segunda Guerra Mundial. (CE.4.)	Crit.GH.6.1.	Est.GH.6.1.1.
Entender que el Holocausto comienza con un ciclo socioeducativo y político que retroalimenta la base ideológica del nazismo, la identificación distintiva entre judíos y no judíos, y la malegnización de los mismos. (CE.5.)	Crit.GH.6.2.	Est.GH.6.2.1.
Entender el proceso de deshumanización llevado a cabo durante el Holocausto como un proceso de pérdida de la persona jurídica y moral, hasta la pérdida de la humanidad. (CE.6.)	Crit.GH.6.2.	Est.GH.6.2.1.

Esto se traduce en los contenidos y criterios mínimos evaluables para 4º de ESO, determinados por el Departamento de Geografía e Historia del Centro, para el curso 2016-2017, establecidos en la Programación Didáctica de dicho Departamento:

¹ Burgos, M. y Muñoz-Delgado, M.C. (2008). *Historia y Ciencias Sociales, Educación Secundaria 4*. Aragón, España: Editorial Anaya.

27. Caracterizar el fascismo, el nazismo y el totalitarismo.
28. Explicar las causas, evolución y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.
29. Analizar el Holocausto judío desde una perspectiva crítica.

Por otro lado, se tendrán en cuenta como criterios de evaluación la participación, el trabajo en casa y el trabajo en el aula.

La relación entre cada criterio de evaluación y estándar de aprendizaje, con sus respectivos objetivos de etapa, de área y de Unidad Didáctica, así como con las competencias básicas y de área, y los contenidos, se recoge, junto a los instrumentos de evaluación correspondientes, en el punto siguiente.

9. Instrumentos de evaluación y criterios de calificación

De acuerdo a las normas del Departamento de Geografía e Historia del Centro, la calificación de los alumnos deberá ser global y superior a 5, y será el resultado de las pruebas escritas que supondrá un 75% de la calificación, mientras que el 25% restante será el resultado de la valoración del trabajo en casa y de la participación y el trabajo en casa. Además, el Departamento determina que como criterios de corrección en exámenes, pruebas escritas, informes, comentarios de texto, se valorarán la redacción y ortografía, la coherencia y ordenación en la exposición, la precisión en la formulación de conceptos e ideas, el manejo del vocabulario específico de la asignatura y la calidad y cantidad de los contenidos en función de lo tratado en clase. Por otra parte, la mala presentación, la expresión incorrecta o incomprensible y las excesivas faltas de ortografía, podrán modificar la calificación en un punto a la baja, sobre todo si no se hacen verdaderos y continuados esfuerzos por superarse en dichos aspectos.

De este modo, la presente Unidad Didáctica se evaluará en base a tres instrumentos:

- 1) Prueba escrita o examen, cuya calificación supondrá el 75% de la Unidad.
 - Criterios de calificación: en función de los criterios de evaluación atendiendo a los contenidos.
- 2) Trabajo sobre el visionado de una película (trabajo en casa) individualmente o por parejas, cuya calificación formará parte del 25%.
 - Criterios de calificación: se ajusta a la extensión requerida, explica la película, relaciona el contenido de la película con la IIGM, explica la relevancia del acontecimiento narrado, incorpora una reflexión personal fundamentada, se explica de forma apropiada, cuida la ortografía.
 - Rúbrica de evaluación:

	10	0	Mitad	Total
Se ajusta a la extensión requerida	1	Menos de 1 folio	No folio entero	1-2 folios
Explica la película	1	Vagamente	Correctamente	Detalladamente
Relaciona el contenido de la película con la IIGM	2	No lo hace o lo hace con erratas	Sólo con información vista en clase, no ha investigado más	Lo relaciona adecuadamente y añade información nueva
Explica la relevancia del acontecimiento narrado	2	No lo hace o lo hace vagamente	Sólo con información vista en clase, no ha investigado más	Lo relaciona adecuadamente y añade información nueva
Incorpora una reflexión personal fundamentada	1	No lo hace	Vagamente	Lo hace con coherencia
Se explica de forma apropiada	2	No se le entiende	Se explica a medias	Se explica correctamente
Cuida la ortografía	1	Importantes y numerosas faltas	Faltan bastantes tildes o alguna falta importante	No tiene faltas. Sólo falta alguna tilde

3) Dos fichas de introducción al concepto de Holocausto (trabajo en clase), cuya calificación formará parte del 25%.

- Criterios de calificación: responde con claridad, la respuesta se ajusta a la pregunta, cuida la presentación y la ortografía.

A continuación, se recoge en una tabla a modo de síntesis la relación establecida entre las distintas pruebas de evaluación con sus respectivos objetivos de etapa, de área y de la propia Unidad Didáctica, las competencias básicas y las de área, los contenidos, y los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje.

INSTRUM. EVALUAC.	CRITERIOS EVALUAC. UD	CRITERIOS EVALUAC. ORDEN ECD	ESTAND. APREND. ORDEN ECD	CONTENIDOS	OBJ. UD	OBJ. ETAPA	OBJ. ÁREA	COMPET. BÁSICAS	COMPET. ÁREA
1)	CE.1.	Crit.GH.5.3.	Est.GH.5.3.1.	C1 (C1.1. a C1.5.)	Obj.U D.1.	b) h)	Obj.G H.1. Obj.G H.5.	CCL CSC	CA.1. CA.3. CA.4.
	CE.2.	Crit.GH.6.1.	Est.GH.6.1.1.	C2.1. C2.2.	Obj.U D.2.	b) h)	Obj.G H.1. Obj.G H.5.	CCL CSC CAA	CA.5. CA.6. CA.7.
	CE.3.	Crit.GH.6.1.	Est.GH.6.1.3. Est.GH.6.1.2.	C2.3. a C2.6.	Obj.U D.3.	b) h)	Obj.G H.5.	CCL CSC CAA	CA.1. CA.3. CA.6.
	CE.4.	Crit.GH.6.1.	Est.GH.6.1.1.	C2.7. a C2.9.	Obj.U D.4.	a) d)	Obj.G H.1. Obj.G H.11. Obj.G H.13.	CCL CSC CAA	CA.2. CA.3. CA.5.
2)	*Según película seleccionada				Obj.U D.5.	h)	Obj.G H.8. Obj.G H.12.	CCL CAA CMCT CD	CA.1. CA.3. CA.5. CA.6.
3)	CE.5.	Crit.GH.6.2.	Est.GH.6.2.1.	C3.1. a C3.5.	Obj.U D.6.	a) d)	Obj.G H.6. Obj.G H.11.	CCL CSC CMCT	CA.1.
	CE.6.	Crit.GH.6.2.	Est.GH.6.2.1.	C3.5. a C3.8.	Obj.U D.7. Obj.U D.8.				CA.3. CA.4. CA.5. CA.6. CA.7.

ANEXO II

Proyecto de Innovación-Investigación: El concepto de Holocausto desde el Learning Cycle

Bosch Torrijos, Laura

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.
Especialidad Geografía e Historia



ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción	64
2. Planteamiento general y contexto teórico del estudio	64
3. Presentación del problema de estudio	66
4. Metodología	69
4.1. Primera experiencia	70
4.2. Segunda experiencia.....	72
5. Presentación de resultados	74
5.1. Desarrollo de la experiencia en el aula.....	74
5.2. Análisis del nivel de comprensión lograda mediante categorización de ideas.....	76
6. Discusión de resultados	81
7. Conclusiones.....	84
8. Bibliografía y fuentes de información.....	85
ANEXO I. Fuentes empleadas para la realización de las experiencias.....	88
ANEXO II. Preguntas y respuestas del alumnado	94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gráfica representativa del número de alumnos/as por idea	78
Figura 2. Gráfica representativa del número de alumnos/as por idea.....	80
Figura 3. Tabla representativa la diversidad de ideas por alumno/a.	80
Figura 4. Tabla representativa de las concepciones generales del alumnado.....	81

1. Introducción

Dada la importancia de los conceptos para un aprendizaje y un conocimiento significativo, se presenta a continuación una experiencia de innovación e investigación docente realizada en un I.E.S de Zaragoza en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Dicha experiencia toma como referencia el modelo denominado *Learning Cycle*, trabajando en torno al aprendizaje del concepto de Holocausto abordado desde la ideología antisemita de la Alemania nazi y el proceso de deshumanización. La relevancia del estudio del Holocausto queda determinada por la Ley educativa actual, de tal modo que éste queda incluido entre sus contenidos básicos.

Una vez realizada la experiencia, las ideas que presenta el alumnado han sido analizadas y posteriormente categorizadas con el fin de extraer una serie de resultados que representan el nivel de comprensión adquirido en torno al concepto trabajado.

Los resultados no sólo han sido muy positivos, tal y como se muestra y explica a continuación, sino que demuestran que el método empleado resulta eficaz para el aprendizaje de conceptos.

2. Planteamiento general y contexto teórico del estudio

Los conceptos son el elemento principal básico del conocimiento, el cual no se puede alcanzar si no se comprenden y asimilan dichos conceptos, y estos, a su vez entre ellos, se entremezclan formando un entramado de ideas e información. Esta red genera el aprendizaje significativo de los propios conceptos, lo que determina el conocimiento del mundo que nos rodea y de las cuestiones que en él se dan.

Si bien es cierto, un concepto no es algo estático, o al menos no debería serlo, como fruto de una tarea memorística. Un concepto es dinámico, cambiante, que añade, modifica y perfila el conocimiento a lo largo de toda la vida de una persona. Sin embargo, para conseguir esto la clave está en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se empleen (Nichol & Deal, 1997).

Por otro lado, el aprendizaje es diferente entre las personas. Esto es que cada individuo prioriza una serie de contenidos, de entre los cuales discierne lo que de algún modo le interesa comprender, por lo que el conocimiento responde a un proceso de aprendizaje individual.

Las Ciencias Sociales son disciplinas holísticas y por tanto, en ocasiones, complejas para ser comprendidas. Facilitan la comprensión del presente, contribuyen a desarrollar las facultades intelectuales, ayudan a adquirir sensibilidad social y, además, enriquecen otras áreas del currículo. Por todo ello, el aprendizaje de conceptos relativos a dichas Ciencias, está más que justificado, y más si se tiene en consideración la premisa de que desde los Centros Educativos lo que se está formando es principalmente a personas.

Teniendo en cuenta que los conceptos son la base del aprendizaje, que éste no se puede dar si no se entienden previamente dichos conceptos, y que los contenidos que abarcan las Ciencias Sociales son imprescindibles en la formación de personas, es necesario que el

currículo sea una normativa reglada oficial que por tanto legisle dichos conceptos, como piezas fundamentales para el aprendizaje.

Dedicar un esfuerzo particular a trabajar en profundidad determinados conceptos clave ayuda a que, desde esos conceptos, se asimilen otros y el alumnado aprenda a relacionar mejor unos con otros partiendo de un punto estratégico y clave para su aprendizaje. Es por tanto, una tarea importante la que tenemos que desarrollar las docentes en lo relativo a la selección de determinados conceptos a enseñar a nuestro alumnado y sobre todo, en la selección de un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje que les permita aprender más profunda y más significativamente.

Por otro lado, son varias las investigaciones en relación a la capacidad de los estudiantes para aprender determinados conceptos. En el caso de los conceptos históricos, se han obtenido resultados que demuestran que, a priori, pensar de forma hipotética y deductiva es más dificultoso para el alumnado menor de 16'5 años de edad (Booth, 1983). Además, estas investigaciones, añaden que el aprendizaje de la Historia contribuye en la vida del alumnado, siendo los métodos de aprendizaje activos los que les resultan más atractivos.

Otras investigaciones, afirman que el alumnado posee una comprensión de los conceptos históricos más reducida de lo que se podría suponer, puesto que, en muchos casos, los entienden de manera errónea o incompleta (Carretero, 2010). Además, se constata también que los conceptos que le resultan más fáciles son los que se aproximan a su realidad y con los que el alumnado se siente más identificado, siendo estos los conceptos personalizados; mientras, los conceptos más abstractos no se entienden en su totalidad hasta los 15-16 años de edad.

A modo de conclusión general, lo que se puede extraer de estas investigaciones es que para la adquisición de conceptos sociales, en especial de los históricos, las capacidades de los estudiantes de Educación Secundaria es muy reducida debido a su desarrollo cognitivo. Por otro lado, el aprendizaje experiencial es el más eficaz, por lo que los procesos de enseñanza-aprendizaje que han de llevarse a cabo, han de ajustarse muy bien a las necesidades del alumnado y las metodologías que las docentes llevemos a cabo han de tener en cuenta todos estos factores. En definitiva, el papel del profesorado para el aprendizaje de determinados conceptos sociales es clave.

En relación a esto, las docentes nos vemos ante un reto que tenemos que asumir. Éste se trata de ayudar a nuestro alumnado a construir los conceptos desde el razonamiento, desde la experiencia y desde el aprendizaje significativo, ya que, y haciendo referencia a Dewey (1916), los métodos de éxito dan a los estudiantes algo que hacer y no algo que aprender.

Así pues, y tomando como referencia lo desarrollado a lo largo de los párrafos anteriores, habrá que considerar cuáles son los conceptos claves a trabajar, puesto que conociendo algo en profundidad, la comprensión desarrollada se extiende sobre cualquier cosa, mientras que sin ningún conocimiento profundo, la comprensión no se extiende sobre casi nada más (Egan, 2010).

3. Presentación del problema de estudio

Teniendo en cuenta los estudios previos sobre la comprensión y asimilación de los conceptos históricos por parte del alumnado, de tal modo que puedan llegar a extrapolar dichos conceptos a otros contextos, se ha seleccionado para la presente investigación el concepto de Holocausto. Si bien es cierto que este término hace referencia a un suceso concreto ocurrido en la Historia del siglo XX, no deja de ser un asesinato en masa por motivos raciales, es decir, un genocidio, el cual, si bien con otros métodos u otras motivaciones de fondo, o similares, ha sucedido en diferentes momentos de la historia del ser humano como el genocidio o etnocidio cometido contra la población indígena de Argentina en el siglo XIX, el genocidio armenio a principios del siglo XX, los repetidos genocidios contra la población kurda, o el genocidio que el grupo terrorista ISIS está llevando a cabo en los últimos años, especialmente sobre la población siria.

Desde la contextualización curricular, el Holocausto, además, es un contenido educativo básico legislado tanto por Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, como por la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, dentro del bloque de contenidos para el cuarto curso de dicha etapa.

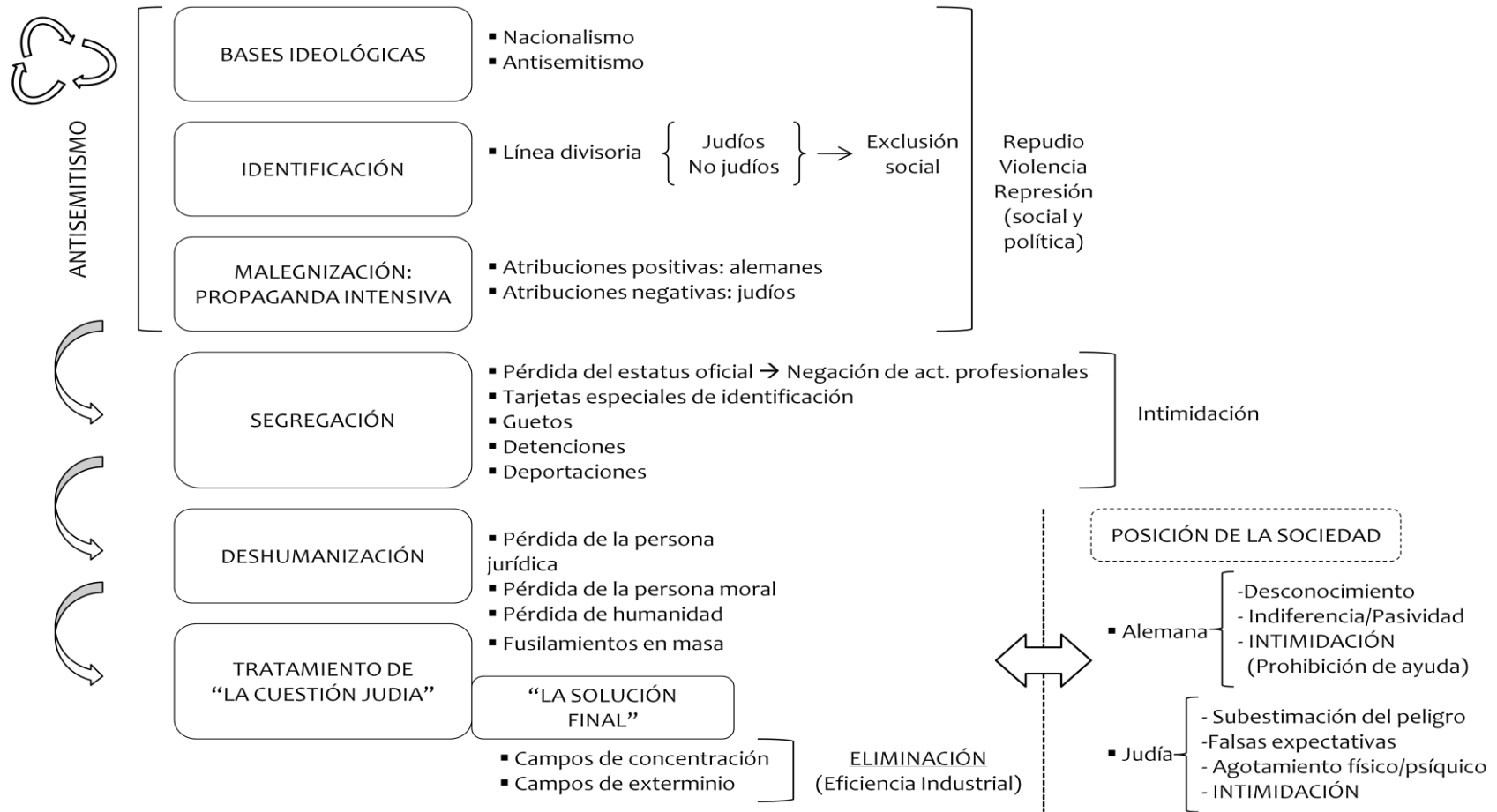
Así pues, en este estudio, que se centra sobre el concepto de Holocausto, dicho concepto se interpreta como un proceso que culminó, en su contexto histórico, con una estrategia logística, es decir, entendiendo el genocidio judío llevado a cabo en “la solución final” como una eliminación desde el punto de vista de la eficiencia industrial. Sin embargo, el “tratamiento de la cuestión judía” es la última de las dimensiones de un concepto que sólo se entiende desde la base ideológica nacionalista y antisemita del nazismo.

Atendiendo a esto, los rasgos del concepto se corresponden precisamente a los diferentes subprocesos que constituyen el Holocausto como un único proceso. Éste, se podría decir que subyace de un círculo, que se retroalimenta durante varias décadas, entre la ideología antisemita, el afán de identificación racial y la malegnización de los judíos con propaganda intensiva. El engranaje de estas tres cuestiones es la base de la segregación de la población judía europea, suponiendo la pérdida de su persona jurídica, siendo ésta la antesala del posterior proceso de deshumanización previo al genocidio.

A continuación se presenta en un esquema las principales dimensiones del concepto:

HOLOCAUSTO

(Estrategia logística: ideología - eficiencia industrial - "solución final")



De estos rasgos, los que van a ser objeto fundamental de trabajo con los estudiantes serán, en primer lugar, las tres primeras dimensiones entendidas como una sola (antisemitismo), puesto que se consideran un subproceso dentro del Holocausto que surge de toda una conciencia socio-política previa en la que la ideología se determina por el odio a los judíos en el contexto histórico previo a la Segunda Guerra Mundial, y que este proceso es un círculo de retroalimentación entre esas tres primeras dimensiones, definiendo fehacientemente el ideario antisemita. Así, sólo comprendiendo esta idea se puede entender la motivación de la siguiente dimensión: la segregación llevada a cabo antes y durante la Segunda Guerra Mundial. En segundo lugar, y una vez explicado ese subproceso que fue la segregación de la población judía, la siguiente dimensión a trabajar con el alumnado será la de deshumanización, ya que sólo comprendiendo esa característica tan representativa del Holocausto, se puede comprender cómo se pudo llegar hasta la eliminación masiva del pueblo judío.

Al hilo de estas dimensiones y la naturaleza específica del concepto, lo que se pretende obtener con este estudio es saber respecto al proceso de aprendizaje del alumnado lo siguiente:

“¿Entienden los principios del antisemitismo como la base ideológica precedente al Holocausto judío y como guía de todo este proceso de eliminación de dicho pueblo?”

Para obtener resultados ante esta cuestión, y en relación a la metodología llevada a cabo, se proponen los siguientes planteamientos:

- ¿Comprenden que hay determinadas razas, como en este caso, la judía, que son tratadas como inferiores?
- ¿Comprenden que la distinción de razas llega a suponer en determinados contextos una contraposición de intereses que hace ver a una raza enemiga de otra?
- ¿Comprenden que la diferente identidad racial puede llevar a evitar mezclarse entre razas?
- ¿Comprenden que el sentimiento de superioridad y el odio, culmina en un proceso de eliminación de la otra raza?
- ¿Comprenden que el ideario antisemita nazi considera a los seres humanos distintos en función de su raza, de tal modo que ésta determina lo que uno es y que, en ese sentido, los judíos son malos desde el punto de vista de la pureza genética de la sangre?

“¿Entienden la deshumanización llevada a cabo durante el Holocausto como un proceso de pérdida de la humanidad, siendo éste el factor clave para la eliminación masiva de la población judía?”

En este caso, y también en relación a la metodología empleada, se proponen las siguientes cuestiones:

- ¿Comprenden que despojando de bienes, derechos y libertades a los judíos, y “haciéndolos” a todos iguales, se buscaba su humillación y castigo?
- ¿Comprenden que despojando de bienes, derechos y libertades a los judíos, y “haciéndolos” a todos iguales, se les estaba despersonalizando?
- ¿Comprenden que despojando de bienes, derechos y libertades a los judíos, y “haciéndolos” a todos iguales, se les estaba deshumanizando, de tal modo que la deshumanización permite la eliminación sin mayor remordimiento?

4. Metodología

El aprendizaje de cualquier concepto o la asimilación de cualquier idea, parte de la experiencia, por lo que como docentes hemos de proporcionar a nuestro alumnado esa experiencia con el fin de guiarles en la concepción de dicho concepto o idea, evitando que lo interpreten erróneamente.

Desde las Ciencias Sociales la experiencia no es siempre fácil de proporcionar puesto que no son ciencias que dispongan de conceptos e ideas acabados, sino que tienen muchas dimensiones que se interrelacionan a su vez con otras muchas. Pero, a pesar de esta premisa, las Ciencias Sociales no dejan de responder a un proceso científico, por lo que para su elaboración conceptual es necesario respetar previamente la experiencia con el objetivo final de que la aplicación del aprendizaje de conceptos sea más eficaz y significativa.

Así, lo más cercano a la experimentación en las Ciencias Sociales son las fuentes, los documentos que nos aportan la información ya sea cartográfica, gráfica, fotográfica, pictórica, documental... Son la aproximación desde el punto de vista histórico más cercana a la experiencia, de la cual se pueden extraer las ideas entorno a un concepto.

Atendiendo a estas premisas, la metodología que se lleva a cabo para abordar el concepto que nos ocupa es la que propone el denominado *Learning Cycle*, el cual invita al alumnado a explorar una serie de materiales, con el objetivo de que posteriormente construyan un concepto que, finalmente, puedan aplicar a otros contextos.

Teniendo en cuenta las dimensiones del concepto que se pretenden analizar desde el punto de vista del aprendizaje del alumnado, resulta interesante plantear esto desde un enfoque de trabajo en ciclos iterativos entre las dos primeras fases propuestas por el *Learning Cycle*: exploración – elaboración conceptual. La organización en ciclos iterativos facilita la elaboración conceptual puesto que se van estableciendo pequeños bucles de tal forma que se va ampliando cada vez más la información, bien sea dando más recursos o formulando pequeñas preguntas que nuevamente generen más y más ideas de la dimensión del concepto que se está trabajando, así como del propio concepto. Además, considerando que en las Ciencias Sociales los conceptos suelen tener una interpretación más abstracta y, en ocasiones, son difíciles de comprender dado su elevado grado de interrelaciones, proceder de forma cíclica, favorece a una más eficiente asimilación de un concepto, puesto que se insiste en las ideas más concretas y se van adquiriendo nuevas ideas cada vez más complejas que puedan componer finalmente el concepto más amplio.

Nos ubicamos, pues, en la Unidad Didáctica relativa a la Segunda Guerra Mundial, y el concepto que queremos trabajar es el de Holocausto. Así, una vez analizado y diseminado dicho concepto, recurriremos a diversas fuentes que aproximen a nuestro alumnado a la comprensión del concepto y le generen las ideas que le inviten a la construcción del mismo.

De esta manera la metodología llevada a cabo para la realización del presente estudio se pone de manifiesto en dos experiencias, de tal modo que la primera de ellas se desarrolla en una sesión cuya duración es de 50 minutos, y la segunda experiencia se desarrolla en otra sesión de la misma duración.

En cuanto al grupo en el que se lleva a cabo este proyecto docente, se compone de un total de 20 alumnos, de las cuales 12 son chicas y 8, chicos. Cabe señalar que del total, 11 de ellos han repetido algún curso en su recorrido académico, motivo por el cual se ubican dentro de la franja de edad de entre 15 y 17 años.

Por último, cabe señalar que ambas experiencias abordan el concepto desde lo concreto a lo abstracto, de las ideas más simples a las más complejas.

4.1. Primera experiencia

El objetivo final del planteamiento de la primera experiencia relativa a la exploración del concepto siguiendo con la metodología propuesta por el *Learning Cycle*, es que el alumnado entienda que el Holocausto es un proceso que surge de toda una conciencia socio-política previa en la que la ideología se determina por el odio a los judíos en el contexto histórico previo a la Segunda Guerra Mundial, y que este proceso es un círculo de retroalimentación entre el pensamiento nacionalista y antisemita, la identificación entre judíos y no judíos y la continua propaganda intensiva que atribuye a los judíos características negativas en comparación con las características de los alemanes.

Así, el punto de partida de la experiencia surge tras una primera contextualización a través de un relato narrado por parte de la docente sobre la historia de los judíos en Europa durante el siglo XIX y principios del XX, extraída del Programa de divulgación sobre el Holocausto y las Naciones Unidas de 2010 (Recuperado de http://www.un.org/es/holocaustremembrance/pdf/SP_09-67301%20%20Holocaust%20and%20the%20UN%20Smallest.pdf)

Buscando trabajar de forma circular entre la fase de exploración y la de elaboración conceptual en ciclos iterativos, la actividad que se propone se estructurará de la siguiente manera:

Se facilita al alumnado un texto extraído del libro autobiográfico de Adolf Hitler (1924), “Mi lucha”, y se le formula la pregunta expresada a continuación:

“¿Qué quiere decir Hitler cuando habla sobre el “exclusivismo de su raza” refiriéndose a los judíos?, ¿qué opinión parece que tiene Hitler sobre los judíos?”

Con esta primera pregunta se busca que el alumnado extraiga del texto el sentimiento de repudio por parte del dictador hacia los judíos, así como la idea de que Hitler entiende la

sangre y la raza judía como diferente y dañina para la alemana, de tal modo que así trabajamos y reforzamos las ideas relativas a las tres primeras dimensiones del concepto.

Para seguir estableciendo una relación en la que estén presentes las diferencias atribuidas a ambos grupos (judíos y alemanes), se les proporciona a continuación dos carteles propagandísticos y se les plantea la siguiente cuestión:

“Observa los dos carteles y determina las diferencias que existen entre los judíos y los alemanes, analizando: cómo son físicamente, qué trabajo desempeñan, para quién trabajan, qué sensación te despiertan las personas representadas...”

Con este planteamiento lo que se pretende es que el alumnado sea capaz de determinar cómo la propaganda nazi representaba a unos y otros, cómo concebían a los judíos y cómo se concebían a sí mismos, de tal modo que así trabajamos la dimensión del concepto relativa a la malegnización de los judíos, de tal modo que se sigue reforzando la idea de las bases ideológicas nazis, así como la identificación de ambos grupos.

Una vez que ya se ha empezado a conseguir que el alumnado extraiga de las fuentes utilizadas las ideas básicas relativas a estas dimensiones, se vuelve a realizar un planteamiento similar mediante la exploración y análisis de otros dos tipos de fuentes, de tal modo que se realiza un segundo ciclo de exploración – elaboración conceptual.

La primera parte de este segundo ciclo consistirá en el visionado de un documento audiovisual en el que se escucha a Rudolf Hëss en los Juicios de Nuremberg:

“Identifica entre las palabras de Rudolf Hëss la ideología nacionalista y antisemita del nazismo”

La segunda parte de este segundo ciclo consistirá en el análisis una serie de fotografías relativas a cuentos infantiles:

“Las siguientes imágenes se corresponden a un grupo de niños alemanes que están leyendo un cuento infantil cuya portada es la que se observa en la segunda de las imágenes. La tercera imagen pertenece a otro cuento infantil. Sabiendo esto, y en relación a las imágenes que hemos analizado con anterioridad ¿cuál crees que era la intención de estos cuentos infantiles para los niños alemanes?; tras leer estos cuentos, ¿cuál crees que sería la percepción de los niños alemanes sobre los judíos?”

De esta manera, y tras un comentario general en la clase de las respuestas elaboradas por el alumnado, siendo la docente la guía de este proceso, se vuelven a asentar las ideas que definen las tres primeras dimensiones de nuestro concepto, de tal modo que en este segundo ciclo ya se han familiarizado con palabras de carácter más técnico como “nacionalismo” y “antisemitismo”, “exclusión social”, o “malegnización de los judíos”.

Posteriormente a este proceso, se dará al alumnado una explicación de las tres dimensiones estableciendo la interrelación entre las mismas y dando pequeñas pinceladas que les vayan introduciendo a la siguiente dimensión del concepto, de tal modo que lo que se busca es

que vayan elaborando su propio concepto, entrando así en la segunda fase del Learning Cycle: la elaboración conceptual.

Llegamos a este punto, se propone al alumnado una última actividad en la que de manera individual tengan que plasmar una breve reflexión tras la lectura de un último documento y en relación a todos los recursos analizados anteriormente. Para ello, el documento que se les va a facilitar es la Ley de ciudadanía del Reich:

“Tras la lectura de la Ley recogida en el recuadro: ¿Qué relación crees que tiene esta Ley con las ideas que reflejan los textos e imágenes analizadas previamente?, ¿qué crees que se pretendía conseguir con esta Ley?”

Con este planteamiento se busca en el alumnado que termine de asimilar las ideas principales en las que se basa nuestro concepto, así como las entiendan como la antesala a la segregación (siendo ésta la cuarta de las dimensiones de nuestro concepto) que se dio como fase previa a la eliminación de los judíos por los nazis.

De esta manera, con el segundo ciclo de exploración propuesto y con la última de las actividades, más relacionada con la búsqueda de la elaboración conceptual, se pretende continuar asentando, así como ampliando las ideas que se van creando en el alumnado.

4.2. Segunda experiencia

El objetivo final del planteamiento de la segunda experiencia relativa a la exploración del concepto siguiendo con la metodología propuesta por el *Learning Cycle*, es que el alumnado entienda que, el Holocausto como proceso final, deriva de otro proceso que tiene que ver con la deshumanización de los individuos, despojándoles de su persona jurídica y moral, hasta lograr la pérdida de humanidad, tal y como describe en numerosos textos Hannah Arendt (Porcel, 2014).

Así, el punto de partida para iniciar al alumnado en estas complejas ideas, surge tras la puesta en marcha de la primera experiencia, a través de la cual ya conoce la base de la que parte todo el proceso entorno al concepto de Holocausto, y tras una explicación por parte de la docente a cerca del proceso de segregación llevado a cabo para con la población judía en la Alemania nazi (siendo esta la segunda de las dimensiones del concepto en cuestión). Dicha explicación versa sobre una contextualización de determinados hechos, apoyándose en fuentes fotográficas como recursos didácticos ilustrativos de la Historia, siendo éstos algunas de las represalias tomadas hacia los judíos en los territorios ocupados por los nazis, la Noche de los cristales rotos, o el ejemplo del gueto de Varsovia.

Buscando nuevamente trabajar de forma circular entre la fase de exploración y la de elaboración conceptual en ciclos iterativos, la actividad que se propone se estructurará de la siguiente manera:

Se facilita al alumnado el siguiente listado de algunas de las leyes antisemitas impuestas en el Tercer Reich:

“¿Cuál crees que era la finalidad de la restrictiva legislación alemana para con los judíos? ¿Cómo crees que se sentían los judíos ante estas restricciones legales?”

Con esta primera pregunta se pretende que el alumnado refuerce todas esas ideas previas trabajadas entorno a las dimensiones del concepto anteriores, aproximándose a la comprensión del significado de la pérdida del estatus oficial a la que se sometió al pueblo judío y a la pérdida de la persona jurídica, previa al ingreso en los campos de concentración.

Así, se busca que entiendan que estas leyes suponen la eliminación total de su condición de personas pertenecientes a una sociedad con derechos y libertades, haciéndoles sentir ciudadanos de ninguna parte, sin derechos, sin libertad, sin protección, siendo abandonados del sistema, del país.

Vista esta contextualización, se ubica al alumnado en el momento en el que un judío es enviado e ingresado en un campo de concentración, explicando que para que esto se pudiera llegar a dar pasaban previamente algo parecido a un control médico en el que se valoraba que poseían las características físicas apropiadas para responder a los intereses nazis dentro del campo. En este momento se proyectan una serie de imágenes, comentando qué representan y explicando que una vez llegados al campo se les despojaba de todos sus bienes personales.

“¿Por qué despojaban a los judíos de todas sus pertenencias antes de retenerlos en los campos de concentración? ¿Cómo crees que se sentirían sin sus objetos personales?”

Acto seguido se proyectan otra batería de imágenes que muestran la apariencia física y la vestimenta de los prisioneros en los campos de concentración:

“Observa las fotografías proyectadas, ¿Observas muchas diferencias entre ellos? ¿Se diferencia fácilmente a una persona de otra? ¿Se diferencia a priori entre hombres y mujeres? ¿Por qué crees que los “hacían” a todos iguales?”

Con estos planteamientos se busca que el alumnado sea capaz de concluir en que, el despojamiento de las pertenencias personales supone en cierta medida una pérdida de la identidad individual de las personas, aproximándole a la idea de que estos hechos tienen como fin último quitarles la categoría de humanos a las víctimas.

En última instancia y en relación a esto, se presentan imágenes que muestran la numeración que se les tatuaba a los prisioneros de los campos de concentración, con el objetivo de cerrar el primer ciclo de exploración – elaboración conceptual, previamente a terminar de asentar el concepto:

“¿Por qué llevaban todos los prisioneros un número tatuado en el brazo?”

El objetivo de esta pregunta es que el alumnado comprenda que los tatuajes no eran sólo para fines de identificación, sino también se convirtieron en un método de deshumanizar a los prisioneros, de hacerles perder su identidad como personas, transformándolos en simples números.

Tras este primer ciclo, lo que se pretende trabajar con el alumnado es todo el proceso de cosificación que había en el ingreso de los judíos en los campos de concentración, de tal modo que a través de un texto extraído del libro de Primo Levi (2002), “Si esto es un hombre”, se busca una lectura de todas las ideas previas que han ido aportando las diferentes fotografías, de forma que se llegue a comprender, en este segundo ciclo iterativo de exploración – elaboración conceptual, desde el enfoque de un testimonio real, el sometimiento de la población judía hasta su completa deshumanización.

“Lee el siguiente texto extraído del libro de P. Levi (2002): Si esto es un hombre, y responde a la siguiente pregunta, ¿cómo trataban los nazis a los prisioneros de los campos de concentración y por qué se explica que los trataran así?”

Finalmente, a través de la lectura del texto y mediante la respuesta a la pregunta, se pretende que el alumnado comprenda la deshumanización del individuo a través de todos estos elementos, llegando a justificar la eliminación de aquellos que son menos humanos, condición por la cual se les puede destruir puesto que no hay ningún atisbo de empatía hacia su persona, ni remordimiento ante la decisión de su vida o su muerte, entendiendo, incluso, que representan una amenaza para los que sí son humanos.

Además, cabe señalar que, mediante el desarrollo de estas dos experiencias, por los materiales didácticos utilizados y mediante las preguntas formuladas, se trabaja indirectamente la empatía histórica con el alumnado.

5. Presentación de resultados

5.1. Desarrollo de la experiencia en el aula

Tal y como se indica con anterioridad, las dos experiencias se llevan a cabo dentro de la Unidad Didáctica relativa a la Segunda Guerra Mundial, la cual se estructura dentro de siete sesiones, entre las que se ubican las dos en las que se lleva a cabo el presente estudio; de este modo, en la sesión número cinco de la Unidad se desarrolla la primera experiencia, mientras que la segunda se pone en marcha en la sexta.

Sesión V: 24/03/2017

La clase comienza a las 13:20h y se desarrolla tal y como se especifica a continuación.

En primer lugar se proyecta un fragmento de un capítulo de la serie de televisión “Hermanos de sangre” que muestra cómo liberaron un campo de concentración, de tal modo que a continuación se plantea que en las siguientes sesiones se tratará de entender, si es que se puede, el cómo y el por qué se llegó a todo eso. El resto de la clase se desarrolla según lo planificado para esta primera experiencia, atendiendo al *Learning Cycle*.

Así, aproximadamente los veinte primeros minutos de la clase consisten en una introducción al tema, el visionado del vídeo de una duración de cerca de diez minutos y la contextualización histórica del pueblo judío en Europa entre los siglos XIX y XX. La media hora restante consiste en la realización de la primera experiencia, previo reparto de una

ficha por alumno en la que se recogen las preguntas que han de responder para obtener los resultados del estudio.

Sin embargo, cabe resaltar que debido a tener que hacer una primera introducción al tema utilizando el vídeo como material que aproxima al alumnado a la realidad del Holocausto, desarrollar las actividades previstas en tan sólo media hora genera que se tenga que llevar un ritmo en la dinámica de la clase más rápido, lo que dificulta dedicar el suficiente tiempo a cada una de las preguntas presentadas. Además, durante el desarrollo de la sesión, y debido a esta falta de tiempo, la pregunta relativa al discurso de Rudolf H \ddot{e} ss se decide no realizarla y pasar a las siguientes, ya que aportan una reflexión más interesante.

Lo cierto es que se observa que esta dinámica de clase no motiva especialmente al alumnado, y muestran problemas de comprensión ante la lectura del texto de Adolf Hitler y la Ley de ciudadanía del Reich. Aún así, se hace un esfuerzo conjunto por entender cada planteamiento.

Cabe señalar que, en cuanto al nivel de participación general, se observa un nivel muy bajo de interacción del alumnado. Esto parece deberse a que no comprenden tanto parte del material facilitado, como el propio método de trabajo propuesto para la experiencia, y parecen perderse en las reflexiones, explicaciones e ideas extraídas para cada pregunta, de modo que, en cifras relativas, se podría decir que el nivel de participación se encuentra en torno al 20% del alumnado.

Por último, cabe hacer referencia a un suceso ocurrido en los diez primeros minutos de la clase, en los que, mientras se reproduce el vídeo introductorio al tema, dos de los alumnos se dedican a hacer actividades de otras materias. Si bien es cierto que yo, personalmente, no me percaté de esto, la profesora titular, que se encuentra sentada justo al lado de estos alumnos, presencia dicho hecho, por lo que, intentando no interrumpir mi trabajo, procede a quitarles las hojas en las que están trabajando y les avisa de que ese comportamiento conlleva una amonestación. A pesar de no comprender qué es lo que ha ocurrido, sí que observo como la profesora habla con ellos y les quita el material. En consecuencia, todo esto supone para el desarrollo de la sesión que estos alumnos, que coinciden ser los más conflictivos del grupo, generen un clima de aula tenso y más disperso que otros días.

Sesión VI: 27/03/2017

La clase comienza a las 8:15h y se desarrolla tal y como se explica a continuación.

Se comienza retomando el tema donde se quedó en la sesión anterior, de tal modo que se comienza haciendo un resumen entre todos de lo tratado. Posteriormente, se hace una contextualización de los años previos y de los primeros años de la Segunda Guerra Mundial en lo relacionado al trato hacia los judíos, de tal modo que se explica la intensiva exclusión social llevada a cabo, la violencia ejercida contra esta población, hablando así de la Noche de los cristales rotos, y se explica también la segregación a la que fue sometida dicha población, ejemplificando este hecho con el gueto de Varsovia. Para todo esto se utilizan aproximadamente los quince primeros minutos, restando otros treinta y cinco para la puesta en marcha de la segunda experiencia relativa al *Learning Cycle*.

En esta sesión, parece que el alumnado se muestra más receptivo, quizá porque las fuentes utilizadas han sido especialmente visuales (fotografías) o esquemáticas, y también porque tras la experiencia de la sesión anterior, se aplica un proceso de enseñanza aprendizaje que genera un mejor clima del aula. Esto supone que el alumnado presente un mayor interés por el tema tratado desde el comienzo de la clase. Además, tanto por la metodología seguida como por los recursos utilizados, se consigue que la actividad se ajuste completamente al tiempo disponible, de modo que se desarrollan todas las actividades planteadas para el estudio de forma más eficaz.

Sin embargo, cabe resaltar que, nuevamente, presentan dificultades en la comprensión del texto de Primo Levi, concretamente en el párrafo en el que el autor hace referencia al proceso de deshumanización, de tal modo que se ha de dedicar un mayor tiempo a esta fuente hasta que el alumno/a logra extraer sus propias ideas. Se podría decir, dadas las dos experiencias, que trabajar con textos largos que presentan ideas complejas dificulta su entendimiento, pudiendo ser, no tanto por la propia complejidad de las ideas, sino por su costumbre de ser meros oyentes que reciben una información muy clara, muy sencilla y muy pautada.

En última instancia, en cuanto al nivel de participación del alumnado en el desarrollo de esta segunda experiencia es más elevado en comparación a la experiencia anterior, de modo que, a simple vista y de forma aproximada, se puede determinar que intervienen al menos el 60% del alumnado en algún momento de la sesión.

5.2. Análisis del nivel de comprensión lograda mediante categorización de ideas

Al hilo de las preguntas que este proyecto pretende responder en relación al aprendizaje en torno al concepto de Holocausto, se presenta a continuación la categorización de las ideas del alumnado objeto de estudio.

Cabe señalar que para extraer las ideas fundamentales en torno al concepto, se han tenido en cuenta las respuestas proporcionadas por el alumnado en el desarrollo de las dos experiencias llevadas a cabo. Así, se obtienen resultados de un total de 20 alumnos/as para la primera de las dimensiones, que tiene en cuenta a su vez las respuestas proporcionadas en la segunda. Sin embargo, para la segunda dimensión trabajada, las ideas procedentes del alumnado son únicamente las extraídas a través de la segunda experiencia, de la que formaron parte 18 de los 20 alumnos/as del grupo.

Por otro lado, de todas las preguntas realizadas al alumnado (10 en total), una de ellas finalmente se descarta en el desarrollo de la experiencia por falta de tiempo, mientras que la pregunta 02 se discrimina en el proceso de análisis de los resultados porque se considera que no aporta ideas como tal, más allá de la mera descripción y comparación de dos imágenes.

En primer lugar, y atendiendo a la primera dimensión del concepto trabajada (antisemitismo: ideología, identificación y malegnización de los judíos), la categorización de ideas establecida en relación a la pregunta que nos ocupa es la siguiente:

“¿Entienden los principios del antisemitismo como la base ideológica precedente al Holocausto judío y como guía de todo este proceso de eliminación de dicho pueblo?”

CAT. 1. SUPERIORIDAD DE RAZAS: Esta categoría recoge las respuestas del alumnado que presenta ideas en las que identifica la superioridad de la raza aria frente a la judía, o bien interpreta a los judíos como inferiores desde el punto de vista ideológico nazi, atribuyéndoles ciertas características como su caracterización de débiles, malos, vagos... Ejemplos: “La intención era que los niños aprendieran que los alemanes eran los mejores y que los judíos son unos pordioseros”, “Para ellos sólo eran una raza inferior”, “Ver a los judíos como personas vagas, débiles y venenosas”...

CAT. 2. ENEMISTAD/ODIO RACIAL: Esta categoría supone una primera asunción de la atribución de cualidades negativas a los judíos, de tal modo que dicha idea se suma a que esto genera sentimientos de rechazo, odio, enemistad, repudio... Ejemplos: “La percepción es educar a los niños de que los judíos son malos y que es un enemigo”, “La intención de los cuentos era transmitir e inculcar los valores del nazismo para que cuando fueran mayores ya fueran en contra de ellos”, “A los alemanes nunca les han caído bien los judíos, siempre han tenido envidia de ellos”, “Están en contra de todas las razas excepto la raza alemana”...

CAT.3. SEGREGACIÓN SOCIAL: Esta categoría agrupa las ideas del alumnado que tienen que ver con los sentimientos de superioridad o por rechazo al adverso, derivan en exclusión social o en afán de no mezclarse entre razas. Ejemplos: “Crearon estas leyes para que no formen parte de la sociedad y también para excluirlos”, “Esas leyes se hicieron para ir marginando de la sociedad a los judíos, para hacerlos de menos ya que eran judíos”, “intentaban excluirlos totalmente de la sociedad, intentaban a su vez que los alemanes no tuviesen contacto directo con los judíos”, “vieran a los judíos como una raza con la que no se debían juntar”...

CAT.4. ELIMINACIÓN: Esta categoría asume todas las respuestas del alumnado en las que se denotan ideas relacionadas con el sentimiento de superioridad y/o el odio, es un proceso que excluye socialmente, llegando a derivar en el afán de eliminación de la raza diferente a la propia. Ejemplos: “Que estuvieran incómodos y poco a poco ir exterminándolos”, “Intentar que los judíos tuviesen los derechos mínimos, incluso ninguno, y poco a poco ir exterminándolos”, “Se hicieron para que poco a poco los judíos tuviesen menos derechos y expulsarlos o matarlos”, “Los judíos son una raza peor, que debe ser destruida”.

CAT. 5. RAZAS: Esta categoría engloba aquellas respuestas que manifiestan las ideas del alumnado que tienen que ver con la comprensión de que hay una estructura social según las razas, es decir, que los seres humanos se distinguen en función de éstas, siendo lo que determina lo que uno es, de tal modo que, en ese sentido, se le atribuye a los judíos una connotación negativa desde la idea antisemita de que tienen mala sangre, mientras que los alemanes son los que tienen una sangre pura, y basa, así, su discurso en la sangre o la genética, pudiendo llegar a remarcar la distinción entre raza y religión. Comprende pues, la irracionalidad del antisemitismo

fundamentado en la pureza de la raza, desde el punto de vista de la genética. Ejemplos: “Hitler piensa que los judíos son personas distintas a su raza”, “Él dice que es una raza diferente a la suya, mucho más débil y menos pura, pero en realidad es una religión como otra cualquiera”, “Hitler se refiere a que los judíos son de mala sangre (...), porque estaría dañando la raza pura de los alemanes”, “Dice que cuando un cristiano toma matrimonio con una judía o viceversa, se están “contaminando” por no ser de su misma religión. Que su sangre está contaminada. Lo mira más como una raza que como una religión”, “piensa de ellos como si fueran un virus (...). Su genética daña la raza aria”...

Cabe resaltar que, la categoría 5, es la que recopila aquellas ideas que están en el rango de comprensión del antisemitismo, distinguiéndose de las demás en que es la que agrupa las ideas del alumnado más complejas. La idea de raza, es la que abre la concepción y la verdadera comprensión de la base ideológica racial del nazismo, funcionando como la primera fase de entendimiento del proceso de deshumanización, con el fin último de la eliminación. Esta categoría está operando, pues, como una categoría umbral.

A continuación, se presenta una gráfica que muestra el número de alumnos cuyas ideas se engloban dentro de alguna de las categorías:

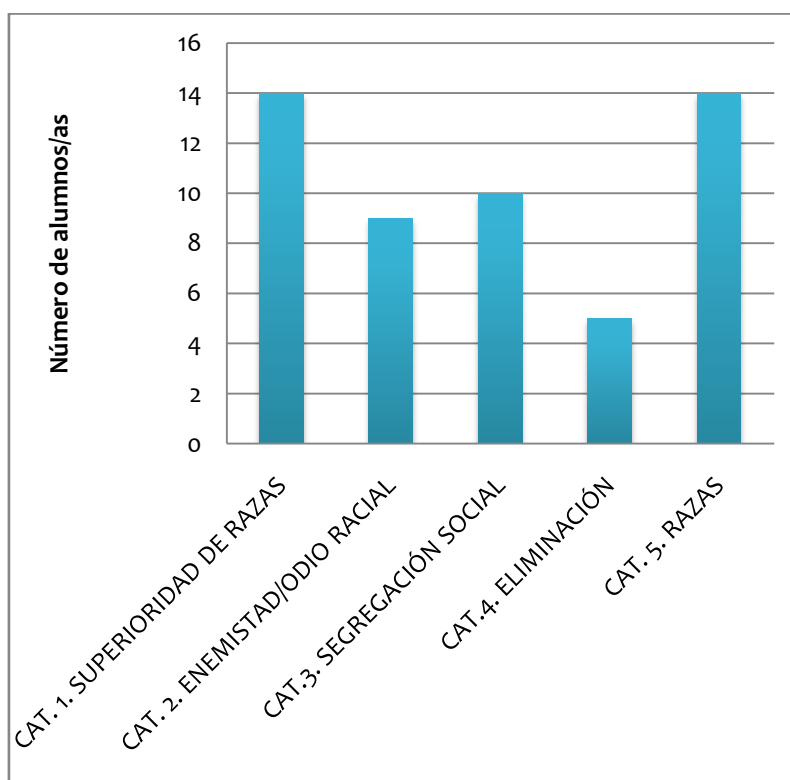


Figura 1. Gráfica representativa del número de alumnos/as por idea (Primera dimensión).

En segundo lugar, y atendiendo a la segunda dimensión del concepto trabajada (deshumanización), la categorización de ideas establecida en relación a la pregunta que nos ocupa es la siguiente:

“¿Entienden la deshumanización llevada a cabo durante el Holocausto como un proceso de pérdida de la humanidad, siendo éste el factor clave para la eliminación masiva de la población judía?”

CAT. 0. NINGUNA: Esta categoría incluye al alumnado que no ha mostrado ninguna idea relevante dentro del tema que nos ocupa.

CAT. 1. HUMILLACIÓN/CASTIGO: Esta categoría recoge todas las ideas del alumnado en las que se observa que comprenden que las acciones llevadas a cabo desde los alemanes nazis hacia el pueblo judío, son fruto de su afán de humillarlos, vejarnos y castigarlos por el hecho de ser judíos. Ejemplos: “Yo creo que los hacían a todos iguales para diferenciales de ellos y humillarlos”, “Los alemanes les humillaban”, “Los hacían a todos iguales para humillarles y se vieran como inferiores al resto”, “Para humillarles y así que los alemanes supieran que eran judíos e inferiores a ellos”...

CAT. 2. DESPERSONALIZACIÓN: Esta categoría engloba aquellas respuestas del alumnado que presenta ideas en las que indica que las acciones llevadas a cabo en contra de los judíos, se relacionan con la pretensión de los nazis de lograr que no hubiese distinciones entre los propios judíos, es decir, que todos fueran iguales tanto en aspecto físico como en recursos o posesión de bienes, con el objetivo de que olviden quiénes son y simplemente sean personas idénticas entre ellas. Ejemplos: “Creo que los hacían a todos iguales para evitar distinciones ya que eran una raza inferior”, “Para hacer que todos los judíos fueran iguales, que ninguno tuviese seña de identidad concreta”, “Para que ninguno tuviera identidad, ya que era una raza inferior y los trataban a todos igual”, “Para identificarlos ya que para ellos sólo eran un número en vez de personas”...

CAT. 3. DESHUMANIZACIÓN: Esta categoría agrupa las respuestas del alumnado cuyas ideas versan sobre el proceso de despoje de la persona jurídica y moral, hasta la pérdida de identidad y humanidad, de tal modo que el alumnado puede llegar a establecer, además, la relación entre dicho proceso y la posibilidad que éste ofrece para una eliminación de la población, prescindiendo de remordimiento alguno. Ejemplos: “Los judíos eran tratados como animales (...). Lo único que lo explica es que intentaban que se perdieran a sí mismos”, “Los nazis conseguían que fueran vacíos, reducidos al sufrimiento y a la necesidad, faltos de dignidad y de juicio”, “Los tratan como simples números y así de esa forma, como no tenían nada, les daba igual que muriesen siendo asesinados”, “Los judíos eran tratados como basura, todo esto lo hacen para prescindir de cualquier sentimiento de afinidad humana”, “Para no tener reparo a la hora de matar (...). Los tratan de forma inhumana”, “Los tratan como animales, es decir, no tenían nada de su pertenencia ya que les habían quitado todo.”...

A continuación, se presenta una gráfica que muestra el número de alumnos cuyas ideas se engloban dentro de alguna de las categorías:

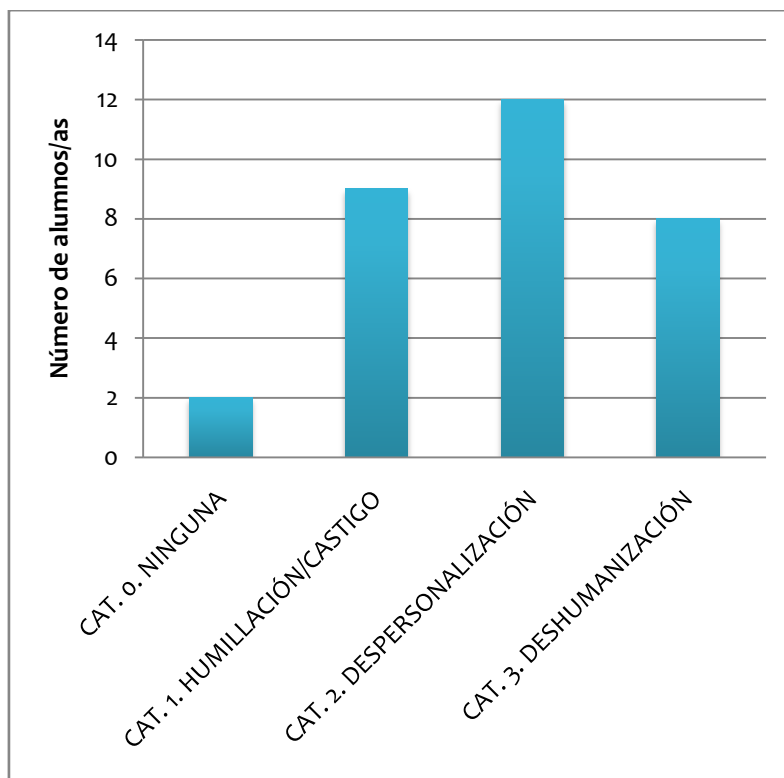


Figura 2. Gráfica representativa del número de alumnos/as por idea (Segunda dimensión).

Por otro lado, cabe decir que tanto para la primera como para la segunda dimensión, un mismo alumno/a puede llegar a presentar ninguna, una o varias ideas respecto a cada una de dichas dimensiones. Esto queda reflejado en la Figura 3., en la que los cuadros coloreados indican, para cada alumno/a, en qué categoría se enmarcan sus ideas respecto al concepto trabajado. En última instancia, señalar que el alumnado en cuyos cuadros aparece el símbolo “X”, se ausentó ese día del centro y por tanto no participó en la experiencia.

		ALUMNO/A																			
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Primera dimensión	CAT. 1. SUPERIORIDAD DE RAZAS																				
	CAT. 2. ENEMISTAD/ODIO RACIAL																				
	CAT.3. SEGREGACIÓN SOCIAL																				
	CAT.4. ELIMINACIÓN																				
	CAT. 5. RAZAS																				
Segunda dimensión	CAT. 0. NINGUNA				X											X					
	CAT. 1. HUMILLACIÓN/CASTIGO				X											X					
	CAT. 2. DESPERSONALIZACIÓN				X											X					
	CAT. 3. DESHUMANIZACIÓN				X											X					

Figura 3. Tabla representativa la diversidad de ideas por alumno/a.

Si dichos resultados se sintetizan generalizando en las concepciones del alumnado, se obtiene lo siguiente:

		ALUMNO/A																			
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Primera dimensión	Categorías simples (CAT. 1, 2 y 3)	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Categorías complejas (CAT. 4 y 5)	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Segunda dimensión	Categorías simples (CAT. 0, 1, y 2)	■	■	■	X	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X	■	■	■	■	■
	Categorías complejas (CAT. 3)	■	■	■	X	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	X	■	■	■	■	■

Figura 4. Tabla representativa de las concepciones generales del alumnado.

6. Discusión de resultados

En primer lugar, cabe hacer referencia a que el punto de partida de este estudio sostenía que el concepto de Holocausto desde el enfoque del antisemitismo y la deshumanización comportaba un elevado grado de dificultad para los estudiantes, puesto que interrelaciona diferentes aspectos sociales, políticos, ideológicos, e incluso psicológicos, es decir, factores que presentan una elevada complejidad de comprensión. Sin embargo, los resultados obtenidos han sido significativamente positivos, en tanto en cuanto se han extraído del alumnado ideas que suponen una gran abstracción y un importante grado de profundidad.

La dimensión “antisemitismo: ideología, identificación y malegnización de los judíos” es, en líneas generales, mejor comprendida y da pie a la extracción de un más amplio abanico de ideas, unas más simples y concretas que otras. Además, esta primera dimensión alberga una categoría umbral (CAT. 5. RAZAS), es decir, la idea clave que abre la puerta al entendimiento y la comprensión del concepto general, y a través de la cual se filtra la información relativa al tema, de modo que los estudiantes que han alcanzado dicha categoría umbral, presentan ideas que suponen una mayor abstracción en la dimensión “deshumanización”.

En general, la gran mayoría ha comprendido la esencia del antisemitismo, no sólo desde la idea de la superioridad e inferioridad de razas o la atribución de características positivas y negativas a unas y a otras, sino que han llegado a ver la trascendencia de la pureza de sangre; de igual manera que muchos de los estudiantes han llegado a entender, sino el proceso de deshumanización como pérdida de la persona jurídica y moral, hasta la cosificación, y, por tanto, la facilidad del asesinato en masa, al menos, en su mayoría, han comprendido el proceso de despersonalización como la pérdida de identidad.

En cuanto a los resultados obtenidos para la dimensión “antisemitismo: ideología, identificación y malegnización de los judíos”:

Esta dimensión ha obtenido un alto nivel de comprensión con una gran mayoría de estudiantes que exponen que hay una estructura social según las razas, siendo lo que determina lo que uno es, de tal modo que, en ese sentido, basan su discurso en la sangre o la genética, pudiendo llegar a remarcar la distinción entre raza y religión. Sin embargo, aunque en el diseño de la experiencia, había sido considerada como una dimensión mucho más simple y de menor importancia, finalmente ésta ha resultado ser la dimensión que alberga la categoría umbral del proyecto.

Por otro lado, en cuanto al alumnado que no ha llegado a mostrar esta idea de carácter más complejo, al menos presentan varias ideas enmarcadas dentro de las categorías más simples, de modo que no son capaces de establecer relaciones entre estas diferentes ideas, sino que simplemente las identifican como tal, por lo que lo que están reflejando es que extraen una idea parcial del concepto, reduciendo la idea general, que se correspondería a la categoría “razas”, a la percepción del antisemitismo como una mera superioridad de razas, un confrontamiento entre las mismas o un proceso de exclusión social.

En cuanto a los resultados obtenidos para la dimensión “deshumanización”:

En función de los resultados obtenidos, esta es la dimensión más compleja y difícil del concepto. Se trata de la dimensión última que acerca a la comprensión del concepto de Holocausto en su totalidad.

Pese a su dificultad, no comprenden ninguna de las ideas clave de dicha dimensión o simplemente relacionan todas las acciones llevadas a cabo contra la población judía con la humillación y el castigo a la misma, quedándose en la categoría de ideas más simple, aproximadamente un 25% de los estudiantes. Por otro lado, en torno a otro 25% del alumnado llega a comprender que las acciones llevadas a cabo en contra de los judíos, se relacionan con la pretensión de los nazis de lograr que no hubiese distinciones entre los propios judíos, de modo que llega a comprender el proceso de despersonalización llevado a cabo.

Sin embargo, y esta es la cifra más significativa del estudio, aproximadamente la mitad de los estudiantes llegan a entender el proceso de deshumanización como tal, y, por tanto, comprenden las relaciones conceptuales dentro del propio concepto de Holocausto en su totalidad.

Cabe señalar que en el diseño de la experiencia, se facilitó la lectura de uno de los recursos didácticos empleados a través del cual se extraían las ideas claves relativas al proceso de deshumanización, mediante el resalte de las palabras principales en las que se encontraban dichas ideas. Sin embargo, este hecho lo que propició es que algunos de los estudiantes reprodujeran literalmente parte del texto, de modo que ha sido más dificultoso extraer ideas claras respecto a su nivel de comprensión, por lo que finalmente esas respuestas han sido desestimadas para la extracción de resultados significativos. En contrapartida, otros alumnos han utilizado la ayuda facilitada de tal modo que han reproducido las ideas del texto utilizando sus propias palabras, traduciendo las ideas fundamentales a la vez que utilizando un vocabulario muy específico, lo que puede ser considerado como un logro particular de dichos alumnos muy positivo para la extracción de resultados.

Por otro lado, si se establece una relación entre ambas dimensiones se pueden extraer varias conclusiones:

En primer lugar, cabe señalar la categoría “razas” de la primera dimensión como la categoría umbral, sin la cual es muy complicado trabajar en torno a la segunda dimensión puesto que ésta supone un grado de abstracción mayor y exige una base conceptual más elaborada, de modo que, si no se logra alcanzar dicha categoría umbral, resulta muy

complicado que en la siguiente dimensión alcancen ideas de categorías de un carácter más complejo. Así, la clave para llegar a la comprensión de conceptos más complicados, como es el de deshumanización, es haber logrado entender el antisemitismo desde la categoría umbral.

Este hecho se refleja en los resultados, en tanto en cuanto la mayoría del alumnado que comprende el proceso de deshumanización (entendiendo éste como el proceso de despoje de la persona jurídica y moral, hasta la pérdida de identidad y humanidad, de tal modo que ello posibilita la eliminación de la población, prescindiendo de remordimiento alguno), en buena medida ha comprendido la base racial del ideario antisemita nazi desde el punto de vista de la pureza de la sangre y en función de la misma la consideración de una persona como dañina.

En relación a esta premisa, y combinando los resultados obtenidos de las dos dimensiones trabajadas, se han construido tres grandes tipos de concepciones generales, atendiendo a lo reflejado en la Figura 4. presentada en el punto anterior. Así, se pueden determinar diferentes grupos de estudiantes según dichas concepciones generales:

- Estudiantes que comprendiendo algunas de las ideas más básicas del antisemitismo, entienden a su vez las ideas más sencillas relativas al proceso de deshumanización sin comprender este como tal.
- Estudiantes que llegan a comprender la esencia de la ideología antisemita pero sólo manifiestan las ideas más sencillas relativas al proceso de deshumanización sin comprender este como tal.
- Estudiantes que a través de la comprensión del antisemitismo como ideología, llegan a comprender el proceso de deshumanización.

Se puede afirmar entonces que la comprensión total de la deshumanización llevada a cabo como antesala de la “solución final” en la Alemania nazi, implica una comprensión conceptual previa del antisemitismo. Mientras que, a la adquisición de ideas relativas al proceso de despersonalización, se puede llegar a través de ideas más simples correspondientes a la dimensión anterior. Así, se puede generalizar en que dentro de lo más complejo, aquellos alumnos que entienden ideas previas que suponen una mayor abstracción extraen unos resultados de aprendizaje finales más completos y fundamentados, mientras que los alumnos que adquieren ideas que suponen un menor grado de abstracción llegan a las mismas a través de ideas previas más simples.

En última instancia, y en base a la consideración de que los resultados obtenidos han sido muy positivos, en tanto en cuanto gran parte del alumnado refleja haber comprendido el concepto en su totalidad, esto podría deberse a varios factores.

En primer lugar, dado que el alumnado del grupo se encuentra en la franja de edad de entre los 15 y los 17 años, su nivel cognitivo está más desarrollado, por lo que este hecho facilita la comprensión de determinadas relaciones sociales, políticas, ideológicas... más complejas; aunque, si bien es cierto, que en torno a la mitad del grupo han repetido algún curso a lo largo de su trayectoria académica, y que aproximadamente la mitad de los estudiantes ha suspendido al menos una de las evaluaciones anteriores de la asignatura.

En segundo lugar, en cuanto a la temática, cabe señalar que tanto la Segunda Guerra Mundial como el Holocausto son temas que tradicionalmente gustan y motivan al alumnado, por lo que el grado de interés es elevado, lo que sumado a la cantidad de recursos y de información disponible sobre estos hechos propicia que ya partan de un cierto conocimiento del tema.

Por último, que los resultados hayan sido considerablemente positivos podría deberse a la implantación en el aula de un método que para el grupo ha sido nuevo: el *Learning Cycle*. Si bien es cierto que en la primera experiencia parecen no mostrarse muy motivados ante esta metodología, sí se muestran mucho más receptivos en la segunda. El uso de diversas fuentes como recursos didácticos, y el trabajo en ciclos iterativos, que no son tanto la repetición con el fin de que memoricen, sino el enfoque de un mismo tema desde distintos ángulos, ha supuesto que de forma general y en torno al concepto trabajado hayan terminado por asimilar una serie de ideas que reflejan una comprensión muy completa de dicho concepto.

7. Conclusiones

Tal y como se señalaba al principio de este estudio, los conceptos son el elemento principal básico del conocimiento. Si bien es cierto que algunos son más sencillos y presentan un grado menor de complejidad, otros, como el que nos ocupa, poseen un grado muy elevado de abstracción para su comprensión total. Sin embargo, esto no ha supuesto en gran medida un problema en cuanto a la obtención de buenos resultados a través de esta experiencia puesto que el alumnado implicado en este estudio se ubica en la franja de edad propicia para el pensamiento hipotético y deductivo y para la comprensión en su totalidad de conceptos más abstractos, tal y como se señala en estudios previos (Booth, 1983; Carretero, 2010). Se podría concluir en base a estas premisas en que el grado de abstracción alcanzado ha sido muy superior al esperado, en ambas dimensiones, pero especialmente en la de “deshumanización” puesto que alberga una red de relaciones conceptuales mucho más compleja.

Por otro lado, si se analiza la calidad del diseño de la actividad realizada, cabe señalar nuevamente, tal y como se ha indicado en puntos anteriores, que introducir el tema y contextualizarlo históricamente supone una inversión de tiempo en el desarrollo de las sesiones que resta tiempo a la puesta en marcha de la propia experiencia, por lo que para llevar a cabo más eficazmente el proceso sería recomendable realizar dicha introducción y contextualización en una sesión previa con el fin de proporcionar al alumnado más tiempo para poder reflexionar, asentar y relacionar ideas. Mientras que, en cuanto a los recursos y el diseño de la actividad como tal, a la vista de los resultados, las fuentes y recursos utilizados parecen haber sido acertados para el desarrollo del presente estudio, aunque alguno de ellos, a priori, hayan resultado difíciles de comprender para el alumnado.

Sin embargo, una vez reconocida dentro de la dimensión de “antisemitismo: ideología, identificación y malegnización de los judíos”, la categoría “razas” como categoría umbral, se debería intentar guiar al alumnado hacia la comprensión de las ideas ahí agrupadas, centrándose menos en otras ideas de carácter superfluo como la superioridad de razas o la atribución de cualidades positivas y negativas. En esta línea, sería interesante revisar los

recursos utilizados de modo que la variación de alguno de ellos reenfoque la actividad hacia esta categoría umbral.

En el caso de la dimensión “deshumanización” resultaría interesante reorganizar los recursos en tanto en cuanto en esta experiencia se han ido proyectando diferentes fotografías en torno a las cuales el alumnado debía ir contestando una serie de preguntas, sin más información que la que aparece en las propias fotografías, culminando con un texto autobiográfico de un superviviente de un campo de concentración. Se considera favorable en una próxima experiencia alternar fotografías con pequeños fragmentos del texto, de modo que ilustren mejor las imágenes, aportando información clave que conduzca al alumnado a ciertas ideas.

Además, cabe indicar que, puesto que no se han encontrado a priori estudios previos de implantación en el aula del *Learning Cycle* respecto al concepto de Holocausto desde las dimensiones de antisemitismo y deshumanización, no se pueden establecer relaciones comparativas o de coherencia entre resultados, por lo que este trabajo podría ser un punto de partida.

En definitiva, y basando esta conclusión final en los resultados obtenidos, el método propuesto por el *Learning Cycle*, genera unos resultados positivos en el proceso de aprendizaje. A través de esta metodología, que da a las docentes total autonomía a la hora de seleccionar los recursos, así como a la hora del diseño de la propia actividad, se consigue que el alumnado realmente aprenda a través de los conceptos y genere un aprendizaje significativo en torno a ellos. Esta idea es de gran relevancia puesto que los conceptos son la base del aprendizaje, que éste no se puede dar si no se entienden previamente dichos conceptos, y que los contenidos que abarcan las Ciencias Sociales son imprescindibles en la formación de personas.

Intentar que los estudiantes entiendan la Historia es difícil, pero no imposible. Sólo es un reto complicado pero asumible.

8. Bibliografía y fuentes de información

Bartolomé, M. A. (2003). Los pobladores del "Desierto" genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina. *Scientific Electronic Library Online*. Cuad. antropol. soc. v.17 n.1 Buenos Aires. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2003000100009

Boletín Oficial del Reich (1935). *Ley de ciudadanía del Reich y Ley para la protección de la sangre y el honor alemanes del 15 de septiembre de 1935*. Recuperado de http://www.catedrahendler.org/doctrina_in.php?id=105

Booth, M. (1983). ¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato? Extraído de Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.

Brown, P. L. y Abell, S. K. (2007). Learning Cycle: presentación del concepto después de la exploración. Extraído y traducido de Brown, P. L., & Abell, S. K. (2007). Examining the learning cycle. *Science & Children*, 46, 58–59.

Carretero, M. y Limón, M. (1993). El estudio de la progresión de las capacidades de comprensión. Extraído de: Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 153-167.

Carretero M. (2011). La dificultad para comprender los conceptos históricos. Extraído de: Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

Dadrian, V. N. (2004). Las interrelaciones históricas y legales entre el genocidio armenio y el holocausto judío: de la impunidad a la justicia retributiva. *Revista de Ciencias Sociales*, 13-46. Recuperado de <http://www.daia.org.ar/2013/uploads/documentos/57/indice22.pdf#page=11>

Dewey, J. (1916). *Thinking in Education*. En Dewey, J. (1916). *Democracy And Education*. New York: The Macmillan Company.

Egan, K. (2010). *Learning in Depth: a simple innovation that can transform schooling*. Chicago & London: The University of Chicago Press. Págs. 10-11.

Espinosa, A. (2016). El genocidio olvidado del ISIS. *El país semanal*. Recuperado de <http://elpaissemanal.elpais.com/documentos/genocidio-sinjar/>

Hitler, A. (1924). *Mi lucha*. Recuperado de <http://www.claseshistoria.com/fascismos/%2Bhitlerantisemitismo2.htm>

Levi, P. (2002). Si esto es un hombre. Recuperado de <http://historiacontemporanea.sociales.uba.ar/files/2014/02/Si-esto-es-un-hombre.pdf>

Marek, E. A. (2008). Presentación del Learning Cycle. Traducido y extraído de Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), 63-69

Marek, E. y otros (1990 y 2003). Las tres fases del Learning Cycle. Extraído y traducido de: Marek, E. A., Laubach, T. A., & Pedersen, J. (2003). Preservice Elementary School Teachers' Understandings of Theory Based Science Education. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 93*. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/93>. Así como de: Marek, E. A., Eubanks, C., & Gallaher, T. H. (1990). Teachers' understanding and the use of the learning cycle. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(9), 821-834.

Martínez Miguélez, M. (2000) *Categorización y teorización*. Extraído de: Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1).

Marton, Runesson y Tsui (2004). Aprendizaje como construcción de 'formas de ver'. Extraído y traducido de: Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). The Space of Learning. In F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Nichol, J. y Dean, J. (1997). Actividades para el desarrollo conceptual. Extraído y traducido de: Nichol, J. & Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge. Pág. 108-117.

Ohler, N. (2016). *El gran delirio: Hitler, drogas y el III Reich*. Editorial Crítica.

Porcel, B (2014). Dehumanización del cuerpo, desaparición, muerte. *Revista Ecológica*. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/20503>

Salgado, A. C. (2007). La perspicacia y la calidad en el análisis de los datos. Extraído de: Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de psicología*, 13, 71-78.

United States Holocaust Memorial Museum (2017). *Enciclopedia del Holocausto*. Washington, DC. Recuperado de <https://www.ushmm.org/wlc/es/article.php?ModuleId=10007569>

Zorrilla, J. A. (2014). *Los Kurdos*. Recuperado de http://www.ieee.es/en/Galerias/fichero/docs_opinion/2014/DIEEEO52-2014_Kurdos_ULtimo_JAZorrilla.pdf

ANEXO I. Fuentes empleadas para la realización de las experiencias

Texto extraído del libro autobiográfico de Adolf Hitler (1924), “Mi lucha”.

“Mientras el judío parece desbordarse en el ansia de «luces», de «progresos», de «libertades», de «humanidad», etc., practica íntimamente un estricto exclusivismo de su raza. Si bien es cierto que a menudo fomenta el matrimonio de judías con cristianos influyentes, en cambio, sabe mantener pura su descendencia masculina. Envenena la sangre de otros, en tanto que conserva incontaminada la suya propia. Rara vez el judío se casa con una cristiana, pero sí el cristiano con una judía. Los bastardos de tales uniones tienden siempre aliado judío. Esta es la razón por la cual, ante todo, una parte de la alta nobleza está degenerando completamente. Esto lo sabe el judío muy bien y practica por eso sistemáticamente este modo de «desarmar» a la clase dirigente de sus adversarios de raza.

Para disimular sus manejos y adormecer a sus víctimas no cesa de hablar de la igualdad de todos los hombres, sin diferencia de raza ni color. Los imbéciles se dejan persuadir (...).”

Recuperado de <http://www.claseshistoria.com/fascismos/%2Bhitlerantisemitismo2.htm>

Carteles propagandísticos:

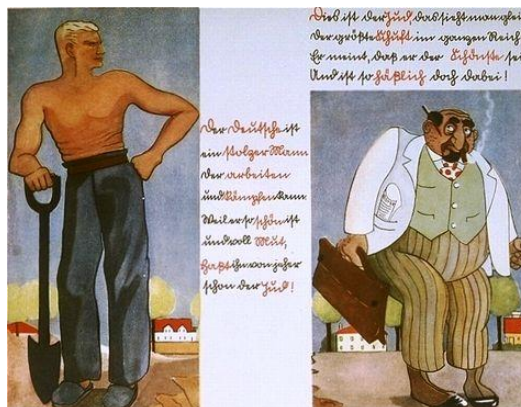
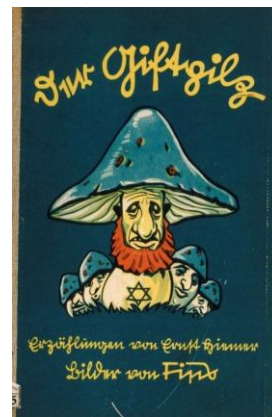


Discurso de Rudolf Hëss en los Juicios de Nuremberg:

“He tenido el privilegio de trabajar por muchos años de mi vida con el hijo más grandioso que mi nación ha engendrado en sus miles de años de historia. Incluso si pudiera, no borraría este tiempo de mi vida. Estoy orgulloso porque sé que he cumplido con mi deber hacia mi pueblo, mi deber como alemán, mi deber como Nacional Socialista, como un seguidor leal de mi Führer. No lamento nada. Si pudiera comenzar todo de nuevo, haría lo mismo, incluso sabiendo que al final me esperaría una feroz muerte. No importa lo que la gente haga, un día estaré frente al juicio del dios eterno, a él responderé, y sé que él me absolverá.”

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=DviueRhljEY>

Fotografías relativas a cuentos infantiles:



Ley de ciudadanía del Reich:

Ley de ciudadanía del Reich y Ley para la protección de la sangre y el honor alemanes del 15 de septiembre de 1935. En: Boletín Oficial del Reich, año 1935, parte I, págs. 1146-1147

El Reichstag ha sancionado por unanimidad la siguiente ley, que queda promulgada por la presente.

Artículo 1º

- 1) Será considerado ciudadano con todas las responsabilidades inherentes todo aquel que disfrute de la protección del Reich alemán y que por ello esté en especial deuda con él.
- 2) La ciudadanía se adquiere de acuerdo con las normas que establecen las leyes del Reich y de ciudadanía nacional.

Artículo 2º

- 1) La ciudadanía del Reich se limitará a los connacionales de sangre alemana o afín que hayan dado debida prueba, a través de sus acciones, de su voluntad y disposición de servir al pueblo y al Reich alemán con lealtad.
- 2) Los derechos de ciudadanía del Reich se adquieren mediante la obtención de la carta de ciudadanía del Reich.
- 3) El ciudadano del Reich es el único titular de todos los derechos políticos de acuerdo con lo establecido por la ley.

Artículo 3º

El Ministro del Interior sancionará, previo acuerdo del representante del Führer, los reglamentos jurídicos y administrativos necesarios para hacer cumplir y complementar la ley de ciudadanía del

Reich.

Nüremberg, 15 de septiembre de 1935
Día de la Libertad
El Führer y Canciller del Reich Adolf Hitler
El Ministro del Interior Frick

Recuperado de http://www.catedrahendler.org/doctrina_in.php?id=105

Leyes antisemitas:

1933	Ley para la Restauración del Servicio Civil Profesional	Excluye a los judíos del servicio gubernamental
	Ley sobre la Admisión a la Profesión Legal	Prohíbe que se admitan judíos en la profesión de la abogacía
	Ley contra la el Congestionamiento en las Escuelas y las Universidades	Limita la cantidad de estudiantes judíos en las escuelas públicas.
	Ley de Desnacionalización	Revoca la ciudadanía de los judíos nacionalizados e "indeseables"
	Ley para Editores	Prohíbe que los judíos ocupen cargos editoriales
1935	Ley del Ejército	Expulsa del ejército a los oficiales judíos
1936	Orden Ejecutiva de la Ley de Impuestos	Prohíbe que los judíos se desempeñen como asesores impositivos
	Ley de Veterinarios del Reich	Expulsa a los judíos de la profesión veterinaria
	Ministerio de Educación del Reich	Prohíbe que los maestros judíos enseñen en escuelas públicas
1937	El alcalde de Berlín	Ordena que las escuelas públicas no admitan a niños judíos
1938	Decreto contra el Camuflaje de Empresas Judías	Prohíbe que las empresas de propiedad judía se cambien el nombre
	Orden para la Divulgación del Patrimonio de los Judíos	Exige que los judíos declaren todas las propiedades que superen los 5.000 Reichsmarks, o marcos alemanes
	Ministerio del Interior del Reich	Prohíbe la entrada de los judíos a centros de salud
	Orden Ejecutiva sobre la Ley sobre la Alteración de Nombres y Apellidos	Exige que los judíos adopten un nombre adicional
	Decreto para la Confiscación de la Propiedad Judía	Regula la transferencia de bienes de judíos a alemanes no judíos
	Ministerio del Interior del Reich	Invalida los pasaportes judíos y emite unos nuevos
	Decreto para la Exclusión de Judíos de la Vida Económica Alemana	Cierra todas las empresas cuyos propietarios son judíos
	Ministerio de Educación del Reich	Expulsa a todos los niños judíos de las escuelas públicas
	Ministerio del Interior del Reich	Restringe la libertad de movimiento de los judíos
	Orden Ejecutiva de la Ley sobre la Organización de Trabajo Nacional	Cancela todos los contratos estatales celebrados con empresas de propietarios judíos
1939	Decreto Relacionado con la Entrega de Metales y Piedras Preciosas de Propiedad de Judíos	
	Presidente de la Lotería Alemana	Prohíbe la venta de boletos de lotería a judíos

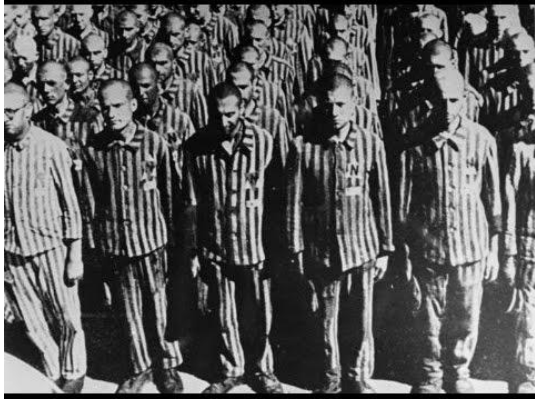
Recuperado de: <https://www.ushmm.org/wlc/es/article.php?ModuleId=10007569>

Fotografías bienes personales Auschwitz:



Fotografías de los prisioneros en los campos de concentración:





Fotografías de la numeración tatuada a los prisioneros de los campos de concentración:



Texto extraído del libro de Primo Levi, “Si esto es un hombre” (2002):

“Más bajo no puede llegarse: una condición humana más miserable no existe, y no puede imaginarse. No tenemos nada nuestro: nos han quitado las ropas, los zapatos, hasta los cabellos; si hablamos no nos escucharán, y si nos escuchasen no nos entenderían. Nos quitarán hasta el nombre: y si queremos conservarlo deberemos encontrar en nosotros la fuerza de obrar de tal manera que, detrás del nombre, algo nuestro, algo de lo que hemos sido, permanezca.

Sabemos que es difícil que alguien pueda entenderlo, y está bien que sea así, pero pensad cuánto valor, cuánto significado se encierra aun en las más pequeñas de nuestras costumbres cotidianas, en los cien objetos nuestros que el más humilde mendigo posee: un pañuelo, una carta vieja, la foto de una persona querida. Estas cosas son parte de nosotros, casi como miembros de nuestro cuerpo; y es impensable que nos veamos privados de ellas, en nuestro mundo, sin que inmediatamente encontremos otras que las substituyan, otros objetos que son nuestros porque custodian y suscitan nuestros recuerdos.

Imaginaos ahora un hombre a quien, además de a sus personas amadas, se le quiten la casa, las costumbres, las ropas, todo, literalmente todo lo que posee: será un hombre vacío, reducido al sufrimiento y a la necesidad, falta de dignidad y de juicio, porque a quien lo ha perdido todo fácilmente le sucede perderse a sí mismo; hasta tal punto que se podrá decidir sin remordimiento su vida o su muerte prescindiendo de cualquier sentimiento de afinidad humana; en el caso más afortunado, apoyándose meramente en la valoración de su utilidad.

Häftling: me he enterado de que soy un Häftling. Me llamo 174517; nos han bautizado, llevaremos mientras vivamos esta lacra tatuada en el brazo izquierdo.”

Recuperado de: <http://historiacontemporanea.sociales.uba.ar/files/2014/02/Si-esto-es-un-hombre.pdf>

ANEXO II. Preguntas y respuestas del alumnado

Primera experiencia

Segunda experiencia

01 “¿Qué quiere decir Hitler cuando habla sobre el “exclusivismo de su raza” refiriéndose a los judíos?, ¿qué opinión parece que tiene Hitler sobre los judíos?”

03 “¿Cuál crees que era la intención de estos cuentos infantiles para los niños alemanes?; tras leer estos cuentos, ¿cuál crees que sería la percepción de los niños alemanes sobre los judíos?”

04 “Tras la lectura de la Ley recogida en el recuadro: ¿Qué relación crees que tiene esta Ley con las ideas que reflejan los textos e imágenes analizadas previamente?, ¿qué crees que se pretendía conseguir con esta Ley?”

05 “¿Cuál crees que era la finalidad de la restrictiva legislación alemana para con los judíos? ¿Cómo crees que se sentían los judíos ante estas restricciones legales?”

06 “¿Por qué despojaban a los judíos de todas sus pertenencias antes de retenerlos en los campos de concentración? ¿Cómo crees que se sentirían sin sus objetos personales?”

07 “Observa las fotografías proyectadas, ¿Observas muchas diferencias entre ellos? ¿Se diferencia fácilmente a una persona de otra? ¿Se diferencia a priori entre hombres y mujeres? ¿Por qué crees que los “hacían” a todos iguales?”

08 “¿Por qué llevaban todos los prisioneros un número tatuado en el brazo?”

09 “Lee el siguiente texto extraído del libro de P. Levi (2002): Si esto no es un hombre y responde a la siguiente pregunta, ¿cómo trataban los nazis a los prisioneros de los campos de concentración y por qué se explica que los trataran así?”

Alumno A

01 Hitler quiere separar a los judíos de los cristianos porque considera a los hijos nacidos de ambas religiones bastardos.

03 Era hacerles pensar que los judíos eran personas malas mediante la educación. La idea del nacionalismo. La percepción es educar a los niños de que los judíos son malos y que es un enemigo.

04 Que la gente no tenía que ayudar a los judíos y son artículos para controlar a la gente y no tener libertad de acciones y expresiones.

05 Crearon estas leyes en contra de los judíos porque los alemanes y otros países eran personas sucias. Crearon estas leyes para que no formen parte de la sociedad ellos y también para excluirlos. Se sentían rechazados.

06 Para que no tengan nada. Los alemanes les quitaban todo como una cárcel. Ellos se sentían dudosos porque no sabían qué iba a pasar, si se lo iban a dar.

07 Para que vean que no van a cambiar, es decir, que van a seguir siendo judíos.

08 Para distintos trabajos, también cuando salían del campo e iban a servir a los alemanes, para que sepan si se escapan.

09 “Porque a quien lo ha perdido todo, fácilmente le sucede perderse a sí mismo; hasta tal punto que se podrá decidir sin remordimiento su vida o su muerte prescindiendo de cualquier sentimiento de afinidad humana”.

Alumno B

01 Él lo que quiere es separar a los cristianos de los judíos porque los judíos tienen mala sangre y los hijos entre cristianos y judíos son unos bastardos, por lo que Hitler opina que las relaciones sexuales entre cristianos y judíos deben acabar.

03 La intención era que los niños aprendieran que los alemanes eran los mejores y que los judíos son unos pordioseros, pobres que no valen para nada. Para transmitirles la ideología nazi a los niños para cuando fueran mayores, fueran nazis.

04 La gente no tenía que ayudar a los judíos porque si no, no eran considerados alemanes.

05 Esas leyes se hicieron para ir marginando de la sociedad a los judíos, para hacerlos de menos ya que eran judíos. Los judíos se sentirían súper marginados, mal con ellos mismos, enfadados y tristes.

06 Porque querían que trabajasen a cambio de sus objetos o también porque querían que dentro de los campos todos fueran iguales.

07 Yo creo que los hacían a todos iguales para diferenciarlos de ellos y humillarlos.

08 Lo llevaban por si se escapaban para poder diferenciales y para hacerles una marca para toda su vida para que nunca si eran supervivientes lo olvidaran.

09 Los judíos eran tratados como basura, todo esto lo hacen para prescindir de cualquier sentimiento de afinidad humana. Les quitaron sus derechos y les obligaron a trabajar y a ser todos iguales.

Alumno C

01 Piensa que los judíos tienen su mismo pensamiento pero en vez de que los judíos son inferiores, que son los que se creen superiores.

03 Inculcarles el nazismo

04 Se quería conseguir acabar con los judíos.

05 Exterminar a la raza judía.

06 Estando ahí no necesitaban sus pertenencias.

Alumno D

01 Hitler se piensa que los judíos son personas distintas a su raza y simplemente son practicantes y creyentes de una religión. No los acepta.

03 La intención era inculcar el mismo pensamiento que tenían los nazis sobre los judíos y así cuando ellos crecieran ya fueran nazis.

04 La gente no podía ayudar a los judíos, sólo se podía servir a Alemania.

Alumno E

01 Lo que dice y piensa es que son diferentes y no les gusta tener a gente de "otra sangre".

03 La intención era que vieran a los judíos como personas más débiles y que ellos eran más fuertes que los judíos.

04 Que fueran en contra de los judíos para que no tuvieran muchos problemas.

05 Se hicieron porque los alemanes creían que eran una raza única y los judíos que eran otra raza, les tenían rabia. Se sentían como unas personas débiles sin poder hacer nada para impedir eso, y se sentían muy tristes, y con mucha rabia por esa discriminación.

06 Porque ya no les harían falta y porque no querían que tuvieran nada. Se sentirían mal por no poder por lo menor quedarse con algo importante, aparte de confundirlos por ver cómo se los quitaban sin saber por qué.

07 Para no diferenciarlos y porque para ellos les parecían todos iguales.

08 Para saber que ya estaba o ha estado en el campo de concentración.

09 Los trataban como si fueran perros callejeros, como si les diera igual lo que ellos pensasen. Lo hacían sólo porque eran judíos aunque no tenían derecho a hacerlo.

Alumno F

01 Hitler se refiere a que los judíos son de mala sangre y que no es de buen ver que un judío se case con un cristiano, porque estaría dañando la raza pura de los alemanes. Hitler opina que son una raza bastarda y que no pueden seguir reproduciéndose con gente de raza pura.

03 La intención de estos cuentos era transmitir e inculcar los valores del nazismo para que cuando fueran mayores ya fueran en contra de ellos.

04 Quería acabar con los pocos derechos que tenían los judíos, que todas las personas fueran contra ellos.

05 La finalidad de estas restricciones era acabar totalmente con la vida cotidiana que podían llevar este grupo de personas. Los judíos, a mi punto de vista, se veían excluidos.

06 Porque en un campo, al igual que una cárcel, había ciertos objetos que no se pueden tener, pero los alemanes llevaron todo al extremo.

07 Los ponían a todos iguales porque ellos tenían la idea de exterminar sólo a una persona.

08 El número que llevaban en su brazo era como un distintivo hacia los demás; además, si se escapaban o se escondían, se podían encontrar.

09 Los trataban como si fueran una basura. Para ellos solo eran una raza inferior, y viéndolos en esas condiciones los alemanes se sentían con más derecho a hacer eso. A los alemanes no les importaba su vida, se movían por el grito de Hitler.

Alumno G

01 Hitler distingue a los judíos de su raza y los trata como inferiores a la suya. Cree que daña a su raza, la raza pura, y que al mezclarse una judía con un cristiano, tienen hijos bastardos. Los judíos no se casaban con cristianos, porque el judío mira únicamente por sus intereses.

03 Intentaban persuadir e inculcar el nazismo dentro de la educación. Los niños al haber tenido dicha educación, veían a los judíos con una visión negativa. Con la fomentación de la exclusión social de los judíos.

04 Que la gente no ayudase a los judíos y demostrase así que eran ciudadanos alemanes.

05 Yo creo que intentaban excluirlos totalmente de la sociedad, intentaban a su vez que los alemanes, polacos, etc., no tuviesen contacto directo con los judíos. Al quitarles derechos como el de la abogacía, por ejemplo, los alemanes tenían más oportunidades de ejercer.

06 Porque así les privaban de más cosas y así todos eran iguales. Creo que se sentirían fatal, además de totalmente vacíos ya que estaban privados de su libertad y de sus propios bienes.

07 Creo que los hacían a todos iguales para evitar distinciones ya que era una raza inferior.

08 Es la única distinción que tienen entre ellos. Al estar marcados, en caso de fuga, siempre tendrían como encontrarlos, además, era una seña de tratarlos como animales inferiores a los nazis.

09 Los judíos eran tratados como animales y utilizados como única finalidad de trabajar. Lo único que lo explica es que intentaban que se perdieran a sí mismos.

Alumno H

01 Hitler piensa que los judíos son mala gente. También opina que son gente de diferente raza. También opina que los judíos miran por ellos mismos ya que supuestamente el judío varón hace todo lo posible por reproducirse con mujeres judías para conservar la raza, con lo cual, ellos (los alemanes) también mirarán por ellos mismos.

03 Ya que estos cuentos inculcan el nazismo, los niños ya tendrían ideas sobre el nacionalismo, para que los niños se convirtieran en nazis y vieran a los judíos como una raza con la que no se debían juntar.

04 Esta ley pretendía que los alemanes no ayudasen a los judíos.

05 Los alemanes querían mantener a los judíos alejados de ellos (de la sociedad) ya que pensaban que eran una raza diferente. Los judíos se sentían ofendidos y despreciados debido al comportamiento de los alemanes hacia ellos.

06 Les quitaban sus pertenencias para sobornarles y que trabajasen a cambio de ellas. También de esta manera todos serían iguales. Así, los judíos se sentían prisioneros y veían que no tenían derecho a nada.

07 De esta manera, los alemanes les humillaban y así poder saber que eran judíos a simple vista en caso de que escaparan. También les hacían a todos iguales porque para los alemanes eran todos basura.

08 Por si escapaban del campo de concentración, reconocerles rápidamente. Además, al ser todos iguales, esa era la única forma de reconocerles, para los alemanes eran un simple número.

09 “Porque a quien lo ha perdido todo, fácilmente le sucede perderse a sí mismo; hasta tal punto que se podrá decidir sin remordimiento su vida o su muerte prescindiendo de cualquier sentimiento de afinidad humana”.

Alumno I

01 Dice que cuando un cristiano toma matrimonio con una judía o viceversa, se están “contaminando” por no ser de su misma religión. Que su sangre está contaminada. Lo mira más como una raza que como una religión.

03 El odio a los judíos e involucrarles que los judíos eran lo peor y no podían juntarse con ellos. Cuando se juntaran con los judíos los tratarían mal y los despreciarían.

04 Que la gente no ayudase a los judíos y que despreciaran a las personas que no eran como ellos.

05 Se hicieron para prohibir todas sus necesidades básicas y así, acabaran en la pobreza, muertos de hambre o con enfermedades. Se sentían humillados y malheridos por no poder conseguir las mismas oportunidades que el resto de la población.

06 Porque así les podían sobornar para que trabajaran a cambio de sus objetos.

07 Les hacían a todos iguales para humillarles y se vieran como inferiores al resto.

08 Para identificarlos ya que para ellos sólo eran un número en vez de personas.

09 Para privarlos de todos sus derechos, libertad.

Alumno J

01 Que los judíos se sacrifican casándose con cristianos con la intención de que su religión domine en sus hijos.

03 Ver a los judíos como personas vagas, débiles y venenosas. Los niños veían a los judíos con una percepción mala, al inculcarles el nazismo.

04 No ayudar a los judíos, concienciar a la gente que son malos.

05 Que estuvieran incómodos y poco a poco ir exterminándolos. Enfurecidos ya que no lograrían entender el motivo de tal odio.

06 Para que no hubiera distinción entre ellos. Angustiados al no poseer sus únicas pertenencias.

07 Para que nadie fuera diferente, lo que a nivel psicológico te vuelve loco.

08 Para que no pudieran escapar.

09 Los despojaban de sus propiedades más valiosas y sus derechos. Los nazis conseguían que fueran vacíos, reducidos al sufrimiento y a la necesidad, faltos de dignidad y de juicio.

Alumno K

01 Parece que a Hitler no le gusta mucho la religión judía, no le gusta lo que hacen, y no se pueden juntar con cristianos.

03 La intención de estos cuentos parece que es que quieren que los niños vean que los judíos son malvados, representándolos feos, gordos, y a los alemanes guapos, fuerte y contentos.

04 Querían acabar con los pocos derechos de los judíos.

05 A los alemanes nunca les han caído bien los judíos, siempre han tenido envidia de ellos y les arrebataron todo. Yo creo que esta situación no le gustó a los judíos aunque no hicieron nada para frenarlo.

06 Porque se supone que los tenían presos entonces no podían tener ni móviles para que no tuvieran contacto con el exterior.

07 Supongo que los hacían a todos iguales porque los tenían prisioneros.

08 Por si se escapaban de los campos de concentración.

09 Los trataban miserablemente mal, debido a que les quitaban sus pertenencias, su ropa, sus costumbres, su pelo... Los trataban así porque les tenían mucha envidia y asco.

Alumno L

01 Hitler piensa que los judíos son personas diferentes a él, bastardos con sangre diferente a la suya. No quiere que se mezclen entre cristianos, es decir, que las cristianas no contengan matrimonio con judíos y viceversa.

03 Creo que la intención era hacer saber a los niños que los alemanes eran los mejores y los judíos una bazofia. Los niños pensaban que los judíos eran mala gente, mendigos, es decir, gente mala.

04 Que la gente no ayudara a los judíos, que se sintieran alemanes.

05 Intentar que los judíos tuvieran los derechos mínimos incluso ninguno y poco a poco ir exterminándolos. Se sentirían indignados, con ganas de morir, al menos así me sentiría yo...

06 Para que no pudieran vivir correctamente, es decir, “joderles” con todo lo que se pueda. Pues estarían muy apenados y con ganas de morir.

07 Para no tener reparo a la hora de matar y mandar tareas.

08 Para tener un control de cuántos estaban.

09 Los tratan de forma inhumana, de forma pobre, como basura. Utilizados para el trabajo y cuando no pudieran los mataban.

Alumno M

01 Hitler piensa que los judíos quieren ser una raza superior porque casan a las mujeres con cristianos pero no a los hombres con cristianas. Por eso piensa que quieren ser una raza superior envenenando las otras razas, para reproducir más su raza.

03 La intención de los cuentos es que los niños tengan ya una mala imagen de los judíos desde pequeños.

04 Están en contra de todas las razas excepto la raza alemana. Con esta ley se pretende quitar todos los derechos a las razas que no sean alemanas.

05 La finalidad de la restrictiva legislación alemana era para acabar con los derechos de los judíos y excluirlos de la sociedad. Los judíos yo creo que se deberían sentir impotentes ya que les quitaban sus bienes y derechos y no podían hacer nada.

06 Para hacerles ver que no tenían ningún derecho. Se debían sentir mal sin ningún recuerdo físico de su pasado.

07 Yo creo que los hacían a todos iguales para hacerles sentirse inferiores.

08 Para saber localizarlos, saber quién es cada uno y se si escapa alguno, saber exactamente quién es- Para tenerlos controlados.

09 Los trataban como animales, es decir, no tenían nada de su pertenencia ya que les habían quitado todo. Los tratan así para que se olviden de lo que eran antes de entrar al campo de concentración y que solo trabajen en estos.

Alumno N

01 Se refiere a que su raza es mejor que la raza de los judíos. Su opinión es la de que es una raza contaminada, a pesar de que es una religión. Él cree que cada raza mira por sí misma.

03 Los nazis intentan hacer ver a los niños que los judíos son una raza peor, que debe ser destruida y los odiaban, así al crecer tienen las ideas claras de ser nazis y tienen a más gente con obediencia ciega.

04 Intentan conseguir esclavos con obediencia ciega, a los niños con cuentos y a los mayores dándoles protección y privilegios.

05 Apartarlos de la sociedad, que los alemanes no tengan que comunicarse con ellos para nada, son de otra calaña. Insultados, despreciados.

06 Para hacer que todos los judíos fueran iguales, que ninguno tuviese seña de identidad concreta. Mal, despreciados, insultados.

07 Los nazis pensaban que la raza de los judíos era mala e iguales, todos eran la misma basura.

08 Para saber cuántos podía haber, para distinguirlos unos de otros, saber a cuál tenían que matar.

Alumno O

01 Él dice que es una raza diferente a la suya, mucho más débil y menos pura, pero en realidad es una religión como otra cualquiera.

03 Su intención era vejar, humillar a los judíos, haciendo saber a los niños que no eran buenos y había que ir contra ellos, inculcando los valores nazis a los niños.

04 Que la gente no apoyara a los judíos.

Alumno P

05 Se hicieron para que poco a poco los judíos tuviesen menos derechos y expulsarlos o matarlos cuando ya no puedan hacer nada. Se sentirían muy mal ya que no pueden hacer nada porque no tenían fuerza suficiente para luchar por sus derechos.

06 Para que dentro fuesen iguales porque si él tiene más pertenencias que otro pueden hacerse dentro desigualdades entre ellos para organizarse. Se sentirían sin nada, como que les falta algo.

08 Para no poder cambiar la identidad con otro preso, tenerlos identificados y si escapaban podrían identificarlos.

09 “Porque a quien lo ha perdido todo, fácilmente le sucede perderse a sí mismo; hasta tal punto que se podrá decidir sin remordimiento su vida o su muerte prescindiendo de cualquier sentimiento de afinidad humana”.

Alumno Q

01 Hitler piensa que los judíos son personas de mala sangre y lo que quiere es que no se relacionen con los cristianos. Y piensa que ser judíos es una raza (genéticamente) y que el judío sólo quiere reproducir su raza.

03 La intención es inculcar a los niños que los alemanes son superiores a la raza judía para que en un futuro tuvieran sus mismas ideas y siguieran siendo nazis.

04 Pretendían quitar la idea de que los judíos eran inferiores a los nazis.

05 Creo que se hicieron para denigrar y eliminar totalmente la supuesta raza judía. Los judíos se sentirían infravalorados y en contra de que todas esas normas se llevaran a cabo.

06 Para quedarse con ellos con todas las pertenencias de los judíos y, desde mi punto de vista, estarían en la ruina los judíos ya que aparte de quitarles derechos, les quitan lo material.

07 No se diferencian las personas ya que todos van iguales, para que ninguno tuviera identidad ya que era una raza inferior y los trababan a todos igual.

08 Para que estuvieran marcados por si hubiera algún caso de fuga y saber así qué persona pertenecía a esa raza inferior.

09 “Porque a quien lo ha perdido todo, fácilmente le sucede perderse a sí mismo; hasta tal punto que se podrá decidir sin remordimiento su vida o su muerte prescindiendo de cualquier sentimiento de afinidad humana”.

Alumno R

01 Piensa muy mal de ellos, piensa de ellos como si fueran un virus y por eso no pueden tener relación con cristianos. Su genética daña la raza aria. Dice que los judíos se quieren expandir.

03 Querían que los niños rechazaran a los judíos desde pequeños. Les querían inculcar asco y odio. Así cuando crecieran, tendrían una mala idea de ellos.

04 Que la gente no apoyara a los judíos y sirvieran al Estado.

05 Pretendían alejar a los judíos de la población discriminándolos. Intentaban excluirlos y con las leyes que ponían lo conseguían. Perdidos e impotentes, no entenderían por qué pasaba eso, se sentirían fatal.

06 Para que los judíos se dieran cuenta que eran prisioneros y tenían que hacer lo que los alemanes quisieran. Yo creo que ya es lo peor que les pasaría, ya que les han quitado todo.

07 Para humillarlos y así que los alemanes supieran que eran judíos e inferiores a ellos.

08 Para saber qué número eran, o sea, como al ganado. Esto es lo que les hace diferentes a los “demás”.

09 Los trataban muy mal, les quitaron todo lo que tenían y además tampoco les hacían caso, eran tratados como basura. – Les privan de todo, les quitaron su persona moral, los convierten en números y objetos, quitándoles su identidad.

Alumno S

01 Hitler piensa que los judíos envenenan la sangre de los cristianos, ya que Hitler dice que la sangre judía está envenenada. Lo que hace es desvalorizar a esa religión hasta tal punto que dice que los judíos lo que quieren es reproducirse para extenderse.

03 La intención es dejar a los judíos como unos vagos y personas con las que no hay que juntarse. Querían inculcar malos valores.

04 Esa ley lo que quería era controlar a todo ciudadano y elegir exclusivamente a las personas que eran de sus ideales.

05 Creo que la finalidad era acabar con todas las libertades de los judíos y manejarlos de forma que hiciesen lo que los alemanes quisieran. Los judíos se tuvieron que sentir desvalorizados, ridiculizados y humillados, y creo que tendrían miedo de cómo estaba empeorando todo.

06 Les quitaban todo porque de cosas que les quitaban sacaban dinero y también de esa forma era una manera de decir que los alemanes controlaban su vida y tenían todas sus pertenencias. Se sentirían vacíos, sintiendo que todo lo habían perdido.

07 No porque los vestían a todos iguales. Creo que los vestían así para saber que eran judíos, porque no les importaba ninguno en especial.

08 Los marcaban para saber sin dudar el número que eran.

09 Los tratan como simples números y así de esa forma como no tenían nada, les daba igual que muriesen siendo asesinados. Les quitaban todas sus pertenencias, a su familia, todo.

Alumno T

01 Quiere separar a los judíos de los cristianos, porque no le gusta los judíos lo que piensan. Dice que es algo genético que daña a la raza cristiana.

03 Era para que sean nazis y para que vean que los judíos son los “malos”. Eran malos porque veían malas cosas sobre ellos e ir contra ellos.

04 Que no ayuden a los judíos y así podrían ser ciudadanos para que se vean más débiles que los nazis.

05 Se hicieron para que los judíos desaparezcan poco a poco sin ningún recurso alguno, excluirlos de todo el mundo. Se deberían sentir mal porque les prohibían hacer de todo y no podrían mantenerse económicamente, porque en ese momento no había nada bueno para ellos, los judíos.

06 Para no tener ningún privilegio. Se sentirían mal porque eran sus cosas y era lo único que tenían y se lo arrebataron sin poder hacer nada.

07 Porque los judíos estaban como en la cárcel y todos iban iguales.

08 Para identificarlos y con ese dato podían saber a quién iban a matar en la cámara de gas. Por si se escapaban sabrían si se había escapado, sabrían identificarlos.

09 Los trataban así por el simple hecho de que trabajaran para ellos sin que nada les importe, eran tratados como animales.