



Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Profesorado de Secundaria
y Bachillerato.
Especialidad Geografía e Historia.

Master's Degree Report.
Speciality in Social Science

Autor/es

Jessica Montañés Moreno

Director/es

Enrique Mora Díez

Facultad de Educación
2015/2016

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	PÁG. 1
2. LA PROFESIÓN DOCENTE: MARCO TEÓRICO Y EXPERIENCIA PRÁCTICA.....	PÁG. 1
2.1. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS.....	PÁG. 2
2.2. PERFIL PERSONAL DEL BUEN DOCENTE.....	PÁG. 8
3. JUSTIFICACIÓN.....	PÁG. 10
4. REFLEXIÓN CRÍTICA.....	PÁG. 11
4.1. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.....	PÁG. 11
4.2. UNIDAD DIDÁCTICA.....	PÁG. 14
4.3. PROYECTO DE INNOVACIÓN.....	PÁG. 17
4.4. ESTUDIO COMPARATIVO.....	PÁG. 19
5. CONCLUSIONES.....	PÁG. 20
6. BIBLIOGRAFÍA.....	PÁG. 23
7. ANEXOS.....	PÁG. 25
7.1. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.....	PÁG. 26
7.2. UNIDAD DIDÁCTICA.....	PÁG. 43
7.3. PROYECTO DE INNOVACIÓN.....	PÁG. 54

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento es el resultado final de la formación del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, en la especialidad de Geografía e Historia, durante el año (2015-2016).

A continuación se mostrará de manera sintética lo que ha supuesto esta formación, durante los nueve meses que se ha impartido, combinando teoría con práctica, en mi caso en el Colegio San Gabriel de Zuera, considerando esta experiencia la más gratificante y productiva de todas.

El trabajo se compone de dos partes diferenciadas. En primer lugar, un apartado llamado La Profesión Docente: Marco teórico y experiencia práctica, que se divide a su vez en dos subapartados: Análisis de Competencias y Perfil Personal del Buen Docente. Comenzaremos analizando las cinco competencias del Máster, para posteriormente establecer las características que debe reunir un profesor ideal, bajo el punto de vista personal.

En segundo lugar, de entre todos los proyectos que se han realizado, se han escogido tres para realizar un análisis puesto que se consideran los más significativos y esenciales en la formación de todo docente, y por último se hace un análisis comparativo de los tres.

Para concluir se exponen unas reflexiones y propuestas de futuro que han sido generadas a partir de nuestra formación en el Máster.

2. LA PROFESIÓN DOCENTE: MARCO TEÓRICO Y EXPERIENCIA PRÁCTICA

A lo largo de todo el Máster, se ha ido tratando el perfil del “buen docente” desde diferentes puntos de vista según la asignatura. Por lo tanto la reflexión que se mostrará a

continuación es una concepción completamente personal, que se sustenta en lo aprendido en las distintas clases y en las prácticas desarrolladas.

Partiendo de la base de que ningún contexto es igual y por lo tanto las prácticas para actuar en un aula van a depender del ámbito social en el que se desarrollen sin poder predecir el resultado, podemos y debemos conocer los elementos que sustentan el sistema educativo, las teorías psicopedagógicas más importantes, los procesos de enseñanza-aprendizaje más adecuados, las recientes investigaciones que pretenden innovar en el aula, etcétera.

2.1. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS

La primera de las competencias específicas fundamentales que se adquieren a partir de esta titulación señala lo siguiente, *“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”*. Asignaturas como **Contexto de la Actividad Docente, Diseño Curricular** y el **Prácticum I**, permiten conocer las obligaciones legales, morales y éticas del docente. Para poder desempeñar correctamente la labor del profesor se debe conocer todo el marco normativo que rige a la profesión. Por este motivo hemos conocido la evolución de las Leyes de Educación desde la primera hasta la actual, comprobando la inestabilidad que le caracteriza. En una horquilla temporal de tres décadas en nuestro país ha habido siete leyes: LOECE (1980), LODE (1985), LOGSE (1990), LOPEG (1995), LOCE (2002), LOE (2006) y el proyecto de la LOMCE (2013?). No hace falta ser un experto, para poder concluir que a partir de este marco legislativo tan variable los resultados no pueden ser positivos a largo plazo. Esto conlleva que el docente esté constantemente informado ya que en la actualidad, abundan las reformas y recortes que lógicamente influyen en el diseño y el desarrollo en el aula.

Además de las obligaciones legales, el Prácticum te permite conocer las morales y éticas, siendo además la asignatura que mejor permite familiarizarse con los documentos institucionales-administrativos que estructuran todo centro educativo.

Personalmente, no pude consultar todos los documentos que me habría gustado, por ejemplo el PET, porque según la directora del centro se estaba reelaborando ya que el colegio había cambiado de metodología y había quedado obsoleto. Por el contrario, tuve acceso a la PGA, el POAT y el Proyecto de Innovación Educativa “Flipped School” que regía al centro. Cuando tienes los documentos frente a ti, comprendes todo lo que teóricamente se ha trabajado en las clases del Máster, como sería el caso de la asignatura de Contexto de la Actividad Docente.

Además de ese marco normativo, no hay que olvidar que el contexto social específico de un grupo-aula influye en gran medida como: la familia, el grupo de amigos, el barrio, el pueblo, la ciudad, etcétera. Como cada contexto es único, debe ser estudiado desde todos los puntos de vista por parte del docente. Condicionado por ambos aspectos, marco normativo y contexto social, el profesor debe diseñar un currículo coherente. Es realmente importante que para este ejercicio, se reflexione sobre lo que se considera relevante para transmitir a su alumnado. Por todo ello, **Contexto de la Actividad Docente** cuenta con una parte orientada a la sociología de la educación, desde la cual descubrimos diferentes teorías. Un ejemplo es la *Teoría del Capital Humano*, defendida por autores como Theodore Schultz (1961) y Gary Becker (1983), que sostiene que a mayor cualificación educativa mayor productividad social, ya sea como reproducción social del sistema laboral y económico actual, que corresponde a la *Teoría de la Correspondencia* de Samuel Bowles y Herbert Gintis (1985); o bien como transferencia de estatus social a través del sistema de credenciales y títulos: *Teoría Credencialista* de Randall Collins (1979). Todas ellas pretenden explicar la importancia de la educación en el contexto social.

En cuanto a la segunda competencia del Máster, “*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*”, se deja claro que el profesor debe influir positivamente para que exista un clima de aula adecuado atendiendo a todas las

variables que influyen en ello. Así pues, esta competencia resulta fundamental para completar el currículo diseñado por el docente y se relaciona con la asignatura de **Interacción y Convivencia en el Aula**.

Cada alumno es único y va a tener unas particularidades que van a conformar su personalidad, por lo tanto la metodología de actuación que debemos utilizar debe responder a todas sus necesidades. Para ello, es esencial que el profesor conozca las disciplinas psicopedagógicas que nos pueden ayudar enormemente en la manera de enfocar nuestras clases, conociendo las aportaciones de autores como Freud o Eysenck.

Nuestro alumnado se encuentran en una etapa de desarrollo físico, de su propio autoconcepto, de la autoestima y por lo tanto, de su identidad personal. Por lo tanto, esta competencia pretende dotarnos de un marco teórico que nos permita conocer, y por tanto saber escoger, los procesos de enseñanza-aprendizaje para poder abordar problemas que pueden nacer de la convivencia entre los alumnos y docentes. Todos esos cambios a los que se enfrentan los adolescentes en esta etapa educativa, pueden generar una serie de problemas que afectan a la convivencia.

Los alumnos del Máster que escogimos la asignatura de **Prevención y Resolución de Conflictos**, aprendimos a saber hacer un buen análisis de la situación problemática, para poder realizar un diagnóstico acertado y finalmente diseñar un tratamiento eficaz. Con ello se pretende que en un futuro, el docente sepa sobre todo prevenir y solucionar conflictos como el acoso escolar, el racismo, la homofobia o transfobia, el machismo, el consumo de drogas, trastornos alimenticios, etcétera. Autores como Marta Burguet, en su obra *“El educador como gestor de conflictos”* (1999) señala que ser docente conlleva ser educador, por lo tanto, no solo debe transmitir y dirigir el conocimiento, sino que además tiene que gestionarlo. Así pues, el educador es un agente social que se implica en las cuestiones controvertidas entre los diferentes elementos del contexto educativo y desarrolla el rol de gestor y mediador de conflictos. Para ello, deberá ser imparcial sin necesidad de que disminuya su personalidad, sabiendo diferenciar entre beligerancia y neutralidad.

Impartir Ciencias Sociales puede resultar una asignatura más completa que otras, en tanto en cuanto prepara a los alumnos para la vida adulta, enseñando a utilizar el pensamiento crítico, resultando esencial para poder adquirir la educación para la ciudadanía fundamentada en el respeto, la democracia, los derechos, etcétera. Contemos con la ventaja de poder utilizar hechos históricos del pasado como la esclavitud o el papel de la mujer, entre muchos otros, para inculcar ciertos valores necesarios, cumpliendo una función socializadora.

El profesor de la Educación Secundaria Obligatoria, tiene que ser consciente de que se está enfrentando a la formación de personas que se encuentran en un momento complejo, ya que están sufriendo una serie de cambios a nivel psicológico y físico, que repercuten en su propia formación de la personalidad, identidad y autoestima. Por todo ello, es importante que el docente influya de manera positiva en el comportamiento de su alumnado, inculcando una serie de valores y principios que le enriquezcan como persona y sabiendo tratar con ellos en esa etapa tan “inestable”. Un profesor no puede limitarse a transmitir una serie de conocimientos, sino que educar forma parte de su deber con todo lo que ello conlleva. En el caso de las Ciencias Sociales, todavía se potencia más el papel de educador, puesto que nuestra asignatura implica explicar la actuación del ser humano, como ser social y la relación que mantiene con el medio natural, tanto en la actualidad como en el pasado, por lo tanto va a resultar una práctica humana, social y ética.

Las competencias actitudinales que se deben trabajar de manera transversal a lo largo de toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria como la educación sexual, el acoso escolar, la prevención de drogas, el uso responsable de las nuevas tecnologías, etcétera, deben ser trabajadas en el aula por el Tutor y el resto de profesores a partir de la colaboración con el Departamento de Orientación. Siendo por tanto, un trabajo en equipo de toda la comunidad educativa.

La tercera de las competencias del Máster consiste en *“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”*. En gran medida esta competencia se trabajó con la asignatura **Procesos de Enseñanza-Aprendizaje**, en la cual comprendimos que todo buen

profesor debe buscar la motivación e implicación del alumnado en el desarrollo de su educación. Todo ello fomenta un buen clima en el aula, siendo ambos aspectos fundamentales. En esta asignatura analizamos las Teorías del Aprendizaje de la Psicología: Conductismo (creado por Watson y desarrollado por Paulov y Skinner), Cognitivismo (Piaget y sus teorías sociocognitivas), Constructivismo (con precursores como Piaget, Vygotsky y Ausubel). A partir del estudio de todas ellas, se puede concluir que las teorías conductistas enmarcan un modelo de enseñanza tradicional con el que debemos de erradicar, a favor de un modelo en el que el alumno sea el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Un buen docente debe provocar que el alumno comprenda de manera consciente y constructiva, para ello, deberá diseñar actividades que faciliten un aprendizaje significativo, conociendo las limitaciones cognitivas que el alumno posee por su madurez intelectual. Además dichas actividades deberán atender a la diversidad como un principio fundamental y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

En definitiva, es importante invertir el modelo que la alimenta la figura del profesor como protagonista y la del alumno como receptor del conocimiento, hacia un modelo en el que el estudiante sea autónomo y protagonista, mientras que el docente sea un guía que le acompañe durante el proceso brindándole las herramientas básicas que le resultarán necesarias.

Las dos últimas competencias del Máster, *“Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia”* y *“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”* fueron trabajadas a partir de las asignaturas de **Diseño curricular, Institucional y de Actividades orientadas a la enseñanza y el aprendizaje de Geografía e Historia**, por **Evaluación, Innovación docente e Investigación educativa**, así como por **el Prácticum II y III**.

A la hora de diseñar las actividades que se van a llevar a cabo en el aula, se tiene en cuenta la metodología, los recursos y el sistema de evaluación que se van a aplicar. Para ello existe un marco teórico en función de la actuación que el docente escoja como la más válida para el contexto en el que la pretende aplicar. Como ya se ha reflejado en las

líneas anteriores, el buen docente deberá buscar metodologías activas, que permitan al estudiante construir su propio aprendizaje y por último deberá plantear una evaluación coherente con lo que ha diseñado. Lo más adecuado para este último aspecto es que el alumno conozca desde un principio los criterios que el docente va a seguir para evaluarlos.

Tal y como señala Gemma Tribó (1999), son diferentes los aspectos que confluyen en el sistema educativo: sociales, epistemológicos, ideológicos, psicológicos, etc. Y precisamente, la combinación de todos ellos es lo que permite dotar de un sentido globalizador y coherente a nuestro diseño curricular.

Es esencial adaptar todos los elementos curriculares e instruccionales a nuestra propia materia, las Ciencias Sociales. Todo ello implica la trasposición didáctica de un saber sabio a un saber enseñado, tal y como señala Isidoro González (2002), y que a grandes rasgos significa que el docente debe familiarizarse con la didáctica de las Ciencias Sociales y las principales características y dificultades específicas que conlleva el aprendizaje de Historia, Geografía e Historia del Arte. Las Ciencias Sociales poseen unos metaconceptos transversales como pueden ser, el espacio geográfico o el tiempo histórico, y unos procesos comprensivos que se adquieren a partir de unos procedimientos y recursos diferentes, en función de la especialidad (Geografía, Historia o Historia del Arte). Por lo tanto, la nuestra es una asignatura compleja, siendo esto último una ventaja y es necesario que el buen profesor sea consciente de ello para poder sacar el mayor beneficio de ella.

A partir del Prácticum II y III, pudimos poner en práctica todo lo que habíamos aprendido a lo largo del Máster, siendo a nivel personal, le experiencia más enriquecedora del mismo. Para estas prácticas tuvimos que diseñar un modelo de innovación que pretendía romper con el modelo de enseñanza más tradicional, que fomenta la memorización pero para nada la comprensión. A partir del aprendizaje por conceptos, se pretende que el alumno entienda los contenidos de la Ciencias Sociales a partir de la construcción de redes de conocimiento, las interconexiones que se establecen entre los conceptos y la información factual. Por lo tanto, es una metodología activa ya que son los propios alumnos quienes van perfilando el concepto a través de la exploración de su significado.

Lo cierto es que diferentes investigaciones han manifestado que los estudiantes presentan dificultades para aprender por conceptos. La investigación de Carretero, Asensio y Pozo (1991), concluye que hay una mejor comprensión de los conceptos cuanto más elevada es la edad. Se percataron de que al menos se produce una comprensión parcial de los conceptos y sobre todo, que les resulta más sencillo comprender conceptos personalizados como señor feudal o esclavo. Afirmaciones como éstas han provocado que algunos autores duden de la eficacia de enseñar Historia en los cursos previos al Bachillerato. Mientras que otros autores, siguen siendo partidarios de continuar con la enseñanza de la doctrina en edades más tempranas.

A partir del análisis de todas las competencias específicas del Máster, se puede concluir, que esta formación tiene como objetivo principal formar a futuros docentes desde las diferentes perspectivas que se han ido comentando, siendo todas ellas esenciales para la mejora continua de la Educación.

2.2. PERFIL PERSONAL DEL BUEN DOCENTE

Al hilo de lo comentado en el apartado anterior, desde mi punto de vista las características que debe reunir un buen docente, y por tanto lo que a mí me gustaría transmitir a mis futuros alumnos se van a comentar a continuación.

En primer lugar, a mi juicio resulta tan importante en un profesor el dominio de las relaciones interpersonales como el de la propia materia, que por supuesto es también fundamental. Considero más importante que los alumnos adquieran unos valores y sean personas tolerantes y justas, a que hayan memorizado multitud de fechas de la materia. El profesor que se involucra completamente con sus alumnos fomenta un buen clima en el aula, dado que al mostrarse cercano con ellos está colaborando en que las relaciones entre ellos fluyan. Esto no significa que sea excesivamente permisivo, puede ser una

persona estricta en cuanto al trabajo académico, pero agradable y simpático en el trato personal.

En cuanto al aspecto académico, es muy importante que el profesor sea un apasionado de la materia porque esto se puede contagiar entre el alumnado y por tanto motivarles a querer saber más. Cuando esto es así, la manera de transmitir la información es completamente distinta. Se percibe una persona segura de sí misma, eficiente y que pretende que los que están aprendiendo se impregnen de su conocimiento. Cuando una persona tiene ganas de enseñar se esforzará e implicará en su labor y eso es algo que se aprecia externamente.

También es esencial que un docente tenga unas buenas habilidades comunicativas. Seguir un discurso claro y estructurado, facilita en gran medida el aprendizaje del alumnado. Además a la hora de transmitir el discurso, debe utilizar una voz focal y un tono de voz adecuado, para no resultar monótono, poniendo énfasis en las ideas principales, utilizando un lenguaje preciso pero adecuado al nivel de los alumnos. Por lo tanto si una persona es excesivamente tímida o tiene pavor a hablar en público, todo lo anterior difícilmente surgirá de manera natural y deberá dedicar horas para practicarlo, porque sin ninguna duda, ser un buen docente conlleva ser buen orador. Con la asignatura optativa de **Habilidades Comunicativas para profesores**, se trabajaron todos esos aspectos y pudimos aprender de nuestros errores al tener que grabarnos en el desarrollo de las prácticas, para posteriormente hacer un análisis del tipo de clase que se había impartido.

Como se pretende romper con los modelos más tradicionales de la enseñanza, hacer participar a los alumnos es imprescindible. Diseñar una clase que necesite de la intervención constante de los estudiantes, va a permitir una mayor motivación por la asignatura además de provocar que el alumno se convierta en el protagonista de su propio aprendizaje. Para ellos siempre va a resultar más atractiva una asignatura en la que se les invite a intervenir, que en aquellas en las que se limitan a ser un mero receptor de información.

Para ser profesor de Ciencias Sociales en concreto, es importantísimo que el docente esté constantemente informado, además de seguir una formación continua. El primer

aspecto conlleva que el profesor se empape de la actualidad ya que no va a resultar algo externo en la formación del alumnado. Además trabajar temas cercanos a los estudiantes para relacionarlos con la propia Geografía, Historia e Historia del Arte, es una estrategia casi imprescindible, que puede facilitar la comprensión de algunos aspectos. En cuanto a la constante formación, el docente no solo deberá suplir las carencias de su formación inicial, sino que en realidad toda disciplina exige un estudio continuado y amplio, que precisa de actualizaciones constantes. Las Ciencias Sociales son la suma de la Geografía, Historia e Historia del Arte, en mi caso particular que provengo de Historia del Arte, cursé la asignatura de Contenidos Disciplinarios de Historia, considerando esencial introducirme en una disciplina que después tendré que enseñar. Además de tener que formarse en las otras dos disciplinas, un buen profesor debe estar al corriente de las nuevas tecnologías para poder incorporarlas al aula, sacando el mayor provecho de ellas.

3. JUSTIFICACIÓN

A continuación se realizará un análisis de tres proyectos que se han realizado a lo largo del Máster, destacando lo que nos ha aportado cada uno de ellos para nuestra formación. Los trabajos han sido seleccionados porque han resultado ser los tres más completos y que guardan relación con la especialidad del Máster que hemos cursado. Para desarrollarlos se han tenido que adaptar los conocimientos personales a los necesarios para el curso que se iban a desarrollar, por lo tanto han supuesto un ejercicio de concreción. Dos de los proyectos escogidos para el análisis en el presente trabajo, se han llevado a cabo en las prácticas del Máster y por ello han sido elegidos.

Los proyectos que se han seleccionado son la **Programación Didáctica** de Historia del Arte de 2º de Bachillerato, realizada para la asignatura de Diseño curricular, la **Unidad Didáctica** de la *II Guerra Mundial* para 4º de la ESO, para la asignatura de Diseño de Actividades y el Prácticum II, y el **Proyecto de Innovación del concepto del Holocausto** para la Unidad Didáctica de la *II Guerra Mundial* de 4º de la ESO, correspondiente a la asignatura de Innovación e Investigación educativa y Prácticum III.

De entre las tres opciones escogidas, la Programación Didáctica es la única que no se llevó a cabo en las prácticas. En principio, sí que iba a ser así, puesto que en el Prácticum I acordé con la tutora impartir la Unidad Didáctica de Barroco para la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachiller, pero al contar únicamente con un solo alumno, finalmente acabé impartiendo la II Guerra Mundial en 4º de la ESO. Aun así se ha escogido ese proyecto porque considero que es esencial para el futuro trabajo como docente. De igual modo la Unidad Didáctica es básica para toda práctica educativa y por ello se ha escogido de entre todos los trabajos realizados en el Máster. Por último, el proyecto de Innovación e Investigación educativa, ha resultado ser el proyecto más complejo y al mismo tiempo enriquecedor, bajo mi punto de vista, por lo tanto no podía quedar fuera de la selección para el análisis en este trabajo de fin de Máster.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA

4.1. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

La Programación Didáctica permite organizar y programar la didáctica del proceso de enseñanza de un curso determinado. A pesar de que no existe un modelo estricto que se deba cumplir, sí que existen unos mínimos que toda Programación Didáctica debería incluir, aunque el resultado final depende esencialmente de la implicación y el trabajo del docente. Su función es marcar las pautas, tras haber realizado una planificación, que van a resultar comunes para todos los docentes del departamento.

Para la asignatura de **Diseño Curricular** tuve que realizar, de un modo ordenado y lógico una Programación Didáctica, en concreto de Historia del Arte de 2º de Bachillerato, en la que se presentan: objetivos (tanto generales como específicos), los contenidos secuenciados a partir de una serie de Unidades Didácticas, la temporalización de la asignatura, las competencias clave a las que contribuye la materia

y por último una tabla que muestra la relación entre los contenidos de las Unidades Didácticas, con las Competencias Básicas y los Estándares de Aprendizaje.

Para la asignatura de **Fundamentos de Diseño Instruccional y Metodologías de Aprendizaje de Geografía e Historia**, se tuvo que diseñar la metodología y los sistemas de evaluación. Si este trabajo se unifica con el citado anteriormente, se obtendría una Programación Didáctica completa. Al ser para asignaturas diferentes del Máster, este último proyecto se diseñó para las Ciencias Sociales de 1º de la ESO.

Lógicamente el resultado final de la programación que realicé es mucho más escueto de lo que sería una Programación Didáctica diseñada para llevar a cabo en un aula. En primer lugar, al comenzar el Máster casi en octubre, los trabajos del primer cuatrimestre tuvieron que realizarse en menos tiempo que el de otros compañeros que comenzaron en septiembre. Si el diseño hubiese sido para utilizarlo en un grupo, no habría bastado porque se necesita una planificación superior a tres meses. De igual modo, nos permitió conocer las pautas del diseño y el esfuerzo que requiere planificar una asignatura desde el principio hasta el final del curso.

Elaborar una Programación Didáctica te obliga a reflexionar sobre la asignatura que vas a impartir, escogiendo la perspectiva curricular, la prioridad que vas a otorgar a ciertos contenidos y su temporalidad, la metodología más adecuada para llevarla a cabo y en última instancia, el método de evaluación del proceso más justo para el alumno. Lo más importante, bajo mi punto de vista, es que los apartados sean coherentes unos con otros. Así pues, es una visión muy personal del proceso de enseñanza-aprendizaje que se tendrá que debatir con los compañeros de departamento para llegar a un acuerdo.

Es muy importante que las asignaturas de Ciencias Sociales, Historia, Historia del Arte o Geografía, capaciten al alumno para pensar críticamente sobre la realidad y el mundo que le rodea. Como docentes es esencial potenciar el pensamiento social y educar en valores, aprender a discernir entre información y comprensión y enseñar en la pluridisciplinabilidad de nuestras asignaturas. Todo ello debe estar reflejado en el diseño de una Programación Didáctica.

Me gustaría destacar la elección de la alternancia de metodologías que se diseñó en la Programación para las Ciencias Sociales de 1º de la ESO, curso en el que no se

utilizaría libro. Por un lado la clase magistral, a pesar de que para muchos está ya obsoleta, a mi juicio personal parece básica para algunas sesiones en las que se tienen que exponer los contenidos al alumno. De todos modos, una clase magistral no tiene que ser tampoco un monólogo del docente sino que puede alternar la exposición oral con la interacción constante con sus alumnos, a partir de preguntas que pretendan orientarles a las respuestas correctas. Sería perjudicial para el aprendizaje del estudiante si únicamente se utilizase esa metodología magistral, pero en el diseño de la Programación Didáctica que realicé, se combina con el trabajo cooperativo a partir de seminarios o talleres, en los que el alumno puede construir su conocimiento a partir de la interacción con sus compañeros al realizar un proyecto en relación con la Unidad Didáctica que se ha impartido en las clases previas. Así pues, no todo es blanco o negro, a veces lo grises pueden funcionar. Utilizar sesiones para impartir conocimientos procurando que el alumnado se implique y siga el desarrollo de la clase, junto a otras sesiones en las que se desarrolle el trabajo autónomo y el cooperativo, puede fomentar que los resultados sean positivos. Debo señalar que se escogieron estas metodologías antes de conocer el aprendizaje por conceptos que el profesor Javier Paricio nos mostró en el segundo cuatrimestre y del que se hablará posteriormente, el cual considero una buena forma de trabajar los contenidos.

No utilizar libro en una clase de 1º de la ESO, quizás parece un poco arriesgado por su madurez intelectual y la poca autonomía que hayan podido desarrollar para saber tomar apuntes y filtrar la información que ellos consideren esencial. De todos modos, cuanto antes se inicien en esa práctica mejor serán los resultados posteriores.

En cuanto a la evaluación que se diseñó en el proyecto, se quiso evaluar distintas partes del trabajo del alumno y no únicamente una nota de una prueba escrita, porque hay que ser consciente de la diversidad que existe en las aulas y no sería justo evaluar de una única forma. La evaluación debe ser un proceso de interacción constante donde el diálogo y la comprensión del alumno sean la meta. Para obtener la calificación final de la evaluación se diseñó un sistema de porcentajes que procuran ser equitativos y dar la oportunidad a aquellos estudiantes que quizás les cueste más retener información pero que destacan en otras prácticas, y por tanto eso debe ser evaluado igualmente.

A la hora de realizar la Programación Didáctica, me llamó realmente la atención la dificultad que entraña realizar todo el diseño. Destacaría la temporalización como una parte realmente complicada, ya que debes realizarla antes siquiera de haber comenzado con el grupo y conocer el contexto social de ese aula. Comprendí entonces el problema del tiempo en la didáctica, que además se acentúa en un curso como 2º de Bachillerato que finaliza antes por la Selectividad.

Como se señaló al inicio del presente trabajo, cada contexto es distinto y por lo tanto la práctica educativa puede variar de un año para otro, porque lo que pudo funcionar con un grupo el año anterior, quizás para el siguiente no te sirva en absoluto y viceversa. Por lo tanto, la formación continua del profesorado es esencial como ya se ha indicado con anterioridad. Debe estar al corriente de las nuevas prácticas educativas y debe ir probando hasta encontrar la correcta para que el proceso de enseñanza-aprendizaje con ese grupo sea el óptimo.

4.2. UNIDAD DIDÁCTICA

La Unidad Didáctica que se ha incluido en el presente trabajo, se realizó para el periodo de prácticas en el Colegio San Gabriel de Zuera y fue la II Guerra Mundial para 4º de la ESO.

Tras haber estado en el primer periodo del Prácticum y conocer el modo en el que trabajan, se abordó el diseño que se llevaría a cabo en el Prácticum II y III. Al tener un contexto concreto en el que llevar a cabo la Unidad, el diseño difiere mucho del de la Programación Didáctica que no se pudo llevar a la práctica. Por primera vez, había un alumnado real, con unas características concretas que iban a tener que seguir los contenidos y metodologías diseñadas. Aunque a decir verdad, había que plantear la Unidad Didáctica a partir de un marco ya preestablecido por el colegio, con una metodología de trabajo concreta. El Colegio San Gabriel se rige a partir de la metodología del *Flipped School* de Jonathan Bergmann, al que tuve el placer de conocer en persona, y Aaron Sams. De este modo los alumnos en la mayor parte de las

asignaturas, sobre todo en las matemáticas, se dedican a ver videos de las explicaciones en casa y a realizar los ejercicios en las clases, invirtiendo por completo el orden tradicionalmente establecido. En el caso de la Historia, también se hace algo similar, antes de comenzar la Unidad Didáctica los docentes comparten en una plataforma online los contenidos clave que van a trabajar y que tienen que estudiar por su cuenta en casa antes de comenzar. Una vez en el aula proceden a realizar el proyecto correspondiente. La metodología preponderante es el trabajo cooperativo, en grupos formados a partir del estudio de las Inteligencias Múltiples de Gardner, y la utilización de las TIC's. Para ello el departamento de orientación somete a los estudiantes a unos test para saber cuáles son las inteligencias en las que más destacan y, por el contrario, en las que muestran más carencias y así formar grupos compensados en los que los alumnos se puedan complementar entre sí. Cada alumno posee un *iPad* que será su única herramienta de trabajo a lo largo de toda su etapa escolar y que es esencial en todas las asignaturas. Por lo tanto, a partir de un contexto tan interesante como ese se diseñó la Unidad Didáctica.

Como docente, no iba a tener que impartir los contenidos sino que a partir de la Unidad Didáctica que diseñara, serían los propios grupos de alumnos quienes escogiesen los apartados con los que iban a trabajar, de tal manera que la Unidad quedase repartida entre toda la clase. Cada grupo se encargaría de realizar un proyecto a partir de contrastar diversas fuentes de información y a continuación deberían diseñar una exposición que mostrase al resto de la clase los contenidos que el grupo había trabajado. Posteriormente compartirían sus trabajos a una plataforma online y todos los alumnos tendrían acceso a la información. De manera adicional, los docentes comparten un breve resumen de la Unidad Didáctica, que no supera los cinco folios, con las ideas más importantes que han estado trabajando. A partir de ello, los alumnos se preparan la Unidad Didáctica para la prueba escrita. Las únicas sesiones en las que iba a intervenir con un discurso oral, serían las del concepto del Holocausto para el proyecto de Innovación del que se hablará más adelante. El resto de sesiones, me iba a dedicar a aclarar algunas dudas que surgían conforme realizaban el proyecto y a aconsejar en cuanto al diseño del mismo.

El hecho de utilizar esta metodología tan activa para el alumno, facilita en gran medida el diseño de la Unidad Didáctica ya que el docente no tiene que buscar demasiados recursos, porque es el propio alumnado quien los selecciona para realizar su proyecto. Lógicamente, me encargué de buscar varias fuentes y recursos didácticos que podrían parecerles interesantes e indicárselos a modo de sugerencia, pero quizás no de una manera tan exhaustiva como lo habría hecho si lo hubiese tenido que utilizar para el desarrollo de una sesión.

Personalmente opino que la parte más complicada de la elaboración de esta Unidad Didáctica fue el apartado de evaluación. El hecho de que los proyectos fuesen elaborados a partir del trabajo cooperativo, dificulta y mucho, ser justo con las calificaciones ya que, es más que obvio, que la mayoría de los casos todos los integrantes del grupo no se esfuerzan lo mismo. Para ello el docente debe estar permanentemente atento en el desarrollo de las sesiones para poder evaluar de manera justa a los alumnos. Para ello, se creyó conveniente utilizar como instrumento de evaluación además de la observación del docente, la evaluación que cada integrante del grupo hacía sus compañeros. Utilizando la media de ambas notas, se obtendría el 40% de la calificación final. El 60% restante se atribuye a la prueba escrita.

No quise cambiar el método con el que los alumnos acostumbran a trabajar, principalmente porque me pareció interesante utilizarlo y aprender de él, ya que se asemeja bastante a lo que se nos ha inculcado desde el Máster, (metodologías activas para el alumno, incorporación de las TIC's en el aula, desarrollo de sus habilidades comunicativas, etcétera.)

Para concluir, es interesante reseñar que la planificación previa de los objetivos, contenidos, actividades, propuestas metodológicas, entre otros apartados que pueden componer la Unidad Didáctica, en ocasiones difieren y mucho de la puesta en práctica porque pueden aparecer diferentes factores en las sesiones que no se podían prever de antemano y que van obligan a modificar lo planificado, pero como docentes deberemos adaptarnos.

4.3. PROYECTO DE INNOVACIÓN

El proyecto de Innovación que se llevó a cabo en el Prácticum III, consistía en realizar una investigación-acción en el grupo de 4º de la ESO, a partir de la aplicación del aprendizaje por conceptos, en concreto del Holocausto.

No cabe duda que este tipo de experiencias están a la orden del día en el sistema educativo con el objetivo de transformar las prácticas del profesor en aula y a su vez, su estudio sirve como formación para los futuros docentes, como ha sido este caso.

Con el objetivo de erradicar la memorización en la Historia porque ya se ha demostrado su inoperancia, se aplica el aprendizaje por conceptos, para que el alumno comprenda los contenidos de la Ciencias Sociales a partir de la construcción de redes de conocimiento, las interconexiones que se establecen entre los conceptos y la información factual. Por lo tanto, es una metodología activa ya que son los propios alumnos quienes van perfilando el concepto a través de la exploración de su significado.

El planteamiento de la investigación-acción que se realizó siguió las directrices que se marcaron durante el desarrollo de la asignatura del Máster. En un comienzo, parecía una labor realmente complicada y no se llegó a comprender en su totalidad hasta que no se puso en práctica. Para desarrollarla se aplicó el método del *Learning Cycle* de John Dewey, que se compone por tres fases. La primera fase consiste en la exploración, la segunda es la elaboración o construcción (ambas fases se van alternando) y por último la fase denominada transferencia o aplicación.

Se utilizaron tres sesiones para trabajar el concepto del Holocausto, a partir de recursos seleccionados por el docente y que pretendían alumbrar el camino a los estudiantes para que llegasen a la comprensión más profunda de dicho concepto. Para ello, se divide en dimensiones y se van a trabajando una a una. Los resultados obtenidos demostraron que establecer conexiones y asociar las ideas es lo que más les cuesta a los estudiantes. Además los conceptos de una abstracción mayor, como la cosificación o el Holocausto como industria del crimen (una de las dimensiones del concepto), parecen resultar más difíciles de comprender para ellos. En cambio, no resulta imposible porque hay algunos

alumnos que sí han profundizado en la comprensión. Por este motivo no considero que la mejor opción sea dejar de enseñar Historia en edades tempranas, como muchos autores propugnan, opino lo contrario, es necesario que los alumnos vayan familiarizándose con la disciplina aunque no sean capaces de llegar al más alto grado de comprensión. Así pues, pueden ir conociendo las herramientas de una metodología que deben utilizar para comprender cualquier concepto que pueda resultar complejo. De este modo, en cursos más elevados como los del Bachiller, el estudiante ya tendrá un amplio bagaje y será capaz de aplicarlo por su propia cuenta, habiendo desarrollado su autonomía.

Además de la propia dificultad que entraña la investigación, en mi caso particular, se acentuó al tener que tratar un tema de Historia, siendo que mi especialidad es la Historia del Arte. Cuando hubo que categorizar las dimensiones para analizar el nivel de comprensión del alumnado, me resultó algo complicado, probablemente por no ser un tema de mi especialidad.

Este modo de enseñar las Ciencias Sociales permite al alumno comprender realmente el mundo que le rodea. No se va a limitar a memorizar hechos o datos, sino que se va a convertir en el protagonista de su propio aprendizaje comprendiendo los contenidos. Es cierto, que requiere un enorme trabajo previo del profesor, pero como docentes debemos estar comprometidos con este objetivo. Se pudo comprobar que es esencial diseñar una secuencia de actividades con el orden correcto que se adapten al propio esquema cognitivo del alumno. Es recomendable mostrar un problema histórico de lo particular a lo general, allanando el terreno a los estudiantes para que inicien su estudio sobre la complejidad social. Solo así, el alumnado podrá comprender el pasado y en gran medida el presente. Es una manera de preparar a los alumnos para la vida adulta, enseñando a utilizar el pensamiento crítico. La manera de mostrar este aprendizaje debe ser sobre todo atractivo para despertar el interés por el pasado y por la propia actualidad.

Sin duda, lo que a priori resultó un trabajo costoso, ha resultado ser de los más enriquecedores del Máster.

4.4. ESTUDIO COMPARATIVO

Los tres trabajos anteriores han sido escogidos porque desde mi punto de vista, han sido los que más me han aportado y a los que mayor utilidad les he encontrado pensando en la futura práctica. Aprender a realizar una Programación Didáctica, una Unidad Didáctica y una Investigación-Acción sobre Innovación docente, parecen pilares básicos en la formación de todo docente. El poder llevarlo a cabo en el Prácticum, es sin duda lo más enriquecedor de todo, el hecho de vivir la experiencia, aprender el funcionamiento del sistema, esforzarte por hacerlo bien, etcétera, es lo que realmente te acaba enseñando.

Si realizamos una comparativa entre los documentos analizados anteriormente, se puede concluir que la Programación es el marco global en el que se inserta la asignatura a la cual va dirigida, contestando al qué, cuándo y cómo se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la Unidad Didáctica, resulta ser el documento que más se acerca a la realidad, donde todo debe aparecer ya muy concretado. Por último, el Proyecto de Innovación tiene como objetivo primordial, hacer reflexionar sobre la labor del docente para investigar y actuar sobre el objeto de estudio y buscar métodos de innovación que permitan mejorarlo.

En el caso de la Programación Didáctica, el reto se encontraba en la creatividad. Al no tener que llevarse a cabo en un grupo específico, los objetivos, contenidos, metodologías, criterios de evaluación, etcétera, habían sido diseñados para un grupo imaginario. En contraposición, la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación fueron dirigidos a un grupo concreto y para ello, se tuvo que estudiar el contexto específico previamente antes de diseñar y elaborar ambos documentos.

A lo largo de todo el Máster, nos han transmitido la idea de cambio de paradigma en Educación y en concreto en las Ciencias Sociales, haciéndonos partícipes de ello. Así pues, las metodologías activas y el constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje están patentes en los tres trabajos presentados. Por supuesto que además de la influencia que ha podido tener lo transmitido en el Máster, en cuanto al cambio de paradigma en el diseño de los documentos, se ha procurado no perder una visión íntima

y personal de lo que como docente me gustaría hacer en un aula porque considero que es la mejor opción para los estudiantes. Más bien recurrí a planear y llevar a cabo lo que me gustaba hacer cuando era estudiante de instituto e intenté evitar o reducir todo aquello que no me motivaba en absoluto. Considero que ahí está la clave para diseñar asignaturas atractivas, no perder el recuerdo de cuando estábamos sentados en los pupitres.

Lo más costoso, sin duda, fue el Proyecto de Innovación, porque conllevaba un diseño previo, la puesta en práctica a lo largo de varias sesiones y por último, el análisis de datos que debían ser reflejados en un extenso trabajo escrito. Además la dinámica de la investigación-acción se llega a comprender por completo, conforme te vas sumergiendo en cada una de las fases, pero no antes, por lo tanto el estado de nerviosismo por miedo a cometer errores te acompaña a lo largo de todo el proceso. En cambio, debo señalar que ha sido el trabajo que más me ha gustado realizar, quizás precisamente por la dificultad que entraña y porque como futura docente me parece interesante conocer nuevas metodologías de innovación en el aula, además de aprender a realizar una categorización de la comprensión a partir de las respuestas de los alumnos.

Toda esta experiencia no ha hecho más que ratificar que lo que quiero en el futuro es ser docente de secundaria.

5. CONCLUSIONES

Cursar este Máster permite sumergirse en la ciencia educativa. A partir de las diferentes asignaturas, hemos podido conectar la teoría con la práctica, ya sea al elaborar los trabajos o durante los Prácticum que han resultado tan gratificantes, permitiéndonos profundizar en el fenómeno educativo y recibiendo una completa formación.

La oportunidad de vivir la experiencia en un centro, me parece esencial en dicha formación, porque es entonces cuando puedes comprender en su totalidad la teoría impartida en las clases, convirtiéndose en un aprendizaje significativo. Las prácticas

son, sin duda, lo que más he disfrutado y por lo tanto las destaco de entre todas las asignaturas. Ahora bien, las que son teóricas resultan igualmente importantes dado que nos aportan los cimientos sobre los que construir la práctica.

Si comparamos la actual titulación con la que hubo en su momento (Certificado de Aptitud Pedagógica), ha mejorado indudablemente. Simplemente el hecho de invertir más tiempo en la formación, te permite profundizar todavía más en los contenidos teóricos y al mismo tiempo, se han podido incorporar los periodos de prácticas.

En un principio, cambiar de mi disciplina de origen a la educativa, fue un cambio en cuanto a términos, métodos de trabajo y estudio, planteamientos de investigación, etcétera. Conforme el Máster avanza comprendes que no consiste tanto en renunciar a tus propios métodos de trabajos, sino a conjugarlos con los relacionados a la ciencia educativa, ya que el objetivo final es ser profesor de Ciencias Sociales.

Como futura docente he comprendido que es esencial para ser un “buen profesor”, como se expuso al principio del presente trabajo, estar constantemente informado y formándose continuamente. Esto es así porque en el mundo lo que más cambia es la sociedad, al fin y al cabo, las leyes de matemáticas y de química se mantienen inalterables, pero las sociedades cambian constantemente. El papel que juega la sociedad actual en una asignatura como Ciencias Sociales es vital para desarrollarla correctamente. Debemos implicar al alumnado, formando a personas curiosas que se interesen por la realidad en la que viven, y por lo tanto, consideren imprescindible conocer el pasado y sus raíces, para comprender precisamente su presente y poder formular hipótesis de su futuro, sin olvidar la importancia de inculcar valores de ciudadanía, formando a futuros adultos conocedores de los fundamentos sociales.

Trasladar las metodologías de trabajo, los contenidos o los criterios de evaluación propios de la Universidad, no servirán para nada con el alumnado de esta etapa. Hay que ser conscientes de su edad, de sus capacidades intelectuales, y sobre todo, de sus prioridades. Lógicamente como docente hay que ser estricto en cuanto a lo académico, pero no hay que olvidar que están en una edad en la que para ellos, por norma general, lo primero no es el Colegio o Instituto y eso hay que comprenderlo, porque todos hemos

tenido su edad. Además como futura docente, pienso que puedo empatizar muy bien con aquellos alumnos que suspenden diferentes asignaturas, porque yo en su día, jamás fui una alumna brillante, incluso suspendía algunas asignaturas. Esto es algo, que quizás una persona que siempre ha obtenido sobresalientes no puede comprender, y por lo tanto, no sabe muy bien como afrontarlo. El haber logrado superar dificultades y baches en mi carrera académica, me puede servir para empatizar con el alumnado que encuentre obstáculos en su proceso formativo. Opino que en este sentido, es una ventaja no haber sido un estudiante excepcional, porque puedes utilizar como ejemplo tu propia figura y hacerles ver que con esfuerzo sí se puede, ya que en muchas de las ocasiones los estudiantes abandonan ciertas asignaturas porque les han hecho creer que no pueden dar más de sí.

Bajo mi punto de vista, todo lo destacado en el presente documento es lo más atractivo de ser docente, especialmente, de las Ciencias Sociales.

6. BIBLIOGRAFÍA

ASENSIO, M.; CARRETERO, M.; POZO, I. (1989). LA COMPRESIÓN DEL TIEMPO HISTÓRICO. *LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*. MADRID. VISOR

BIGGS, J. B. Y TANG, C. (1999). *TEACHING FOR QUALITY LEARNING AT UNIVERSITY: WHAT THE STUDENT DOES*. PHILADELPHIA: SOCIETY FOR RESEARCH INTO HIGHER EDUCATION & OPEN UNIVERSITY PRESS.

BURGUET, M. (1999). EL EDUCADOR COMO GESTOR DE CONFLICTOS. MADRID. DESCLEE DE BROUWER.

CARRETERO, M.; ASENSIO, M.; POZO, J.I. (1991). COGNITIVE DEVELOPMENT, CAUSAL AND HISTORICAL TIME. *LEARNING AND INSTRUCTION*. OXFORD. PERGAMON PRESS [ON-LINE]

DANIELS, H. (2003). *VYGOTSKY Y LA PEDAGOGÍA*. BARCELONA: PAIDÓS [TRADUCCIÓN DE G. SÁNCHEZ]

DAWSON, I. (2012). LA CRONOLOGÍA: EL RETO DE CONSTRUIR UNA VISIÓN GLOBAL DE LA HISTORIA. *SEEING THE BIGGER PICTURE: DEVELOPING CHRONOLOGICAL UNDERSTANDING. A SUMMARY OF POINTS MADE AT LONDON HISTORY FORUM AND AT THE NORTHERN HISTORY FORUM 2011/12* [ONLINE]

EGAN, K. (1997). *THE EDUCATED MIND: HOW COGNITIVE TOOLS SHAPE OUR UNDERSTANDING*, CHICAGO: UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS.

ELLIOTT, J. (1991). *ACTION RESEARCH FOR EDUCATIONAL CHANGE*. OPEN UNIVERSITY PRESS: MILTON KEYNES

GONZÁLEZ, I. (2002). EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO Y GEOGRÁFICO EDUCATIVO: LA CONSTRUCCIÓN DE UN SABER CIENTÍFICO. *LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA, ELEMENTOS DEL MEDIO*. MADRID: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.

MORALES, P. (2009). EL PROFESOR EDUCADOR. *SER PROFESOR, UNA MIRADA AL ALUMNO*. GUATEMALA: UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR.

MUSGRAVE, P.W. (1983). *SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN*. BARCELONA: HERDER


PIAGET, J. (1978). *EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE TIEMPO EN EL NIÑO*. MÉXICO: F.C.E.

SANTISTEBAN, A. (2007). UNA INVESTIGACIÓN SOBRE CÓMO SE APRENDE A ENSEÑAR EL TIEMPO HISTÓRICO. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*, nº6.

TREPAT, C.A. (1998). EL TIEMPO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. *EL TIEMPO Y EL ESPACIO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*. BARCELONA: GRAÓ.

TRIBÓ, G. (1999). LOS CONCEPTOS CLAVE EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES. *IBER. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFÍA E HISTORIA*, nº 21.

ANEXOS



***Programación
didáctica***

Jessica Montañés Moreno

Diseño Curricular

ÍNDICE

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES.....	PÁG. 28
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	PÁG. 29

CONTENIDOS

CONTENIDOS DEL CURSO DIVIDIDOS EN UNIDADES DIDÁCTICAS.....	PÁG. 31
HORAS DEDICADAS A CADA UNIDAD DIDÁCTICA.....	PÁG. 37

COMPETENCIAS

TRATAMIENTO GENERAL DE COMPETENCIAS.....	PÁG. 37
COMPETENCIAS DE LOS CONTENIDOS.....	PÁG. 39
TABLA COMPARATIVA.....	PÁG. 41

OBJETIVOS

Objetivos generales:

La enseñanza de la Historia del arte en el bachillerato tendrá como finalidad desarrollar las siguientes capacidades:

1. Comprender y valorar las diferencias en la concepción del arte y la evolución de sus funciones sociales a lo largo de la historia.
2. Entender las obras de arte como exponentes de la creatividad humana, susceptibles de ser disfrutadas por sí mismas y de ser valoradas como testimonio de una época y su cultura.
3. Utilizar métodos de análisis para el estudio de la obra de arte que permitan su conocimiento, proporcionen la comprensión del lenguaje artístico de las diferentes artes visuales y la adquisición de una terminología específica y a su vez desarrollen la sensibilidad y la creatividad.
4. Reconocer y caracterizar, situándolas en el tiempo y en el espacio, las manifestaciones artísticas más destacadas de los principales estilos y artistas del arte occidental, valorando su influencia o pervivencia en etapas posteriores.
5. Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico, contribuyendo de forma activa a su conservación como fuente de riqueza y legado que debe transmitirse a las generaciones futuras rechazando aquellos comportamientos que lo deterioran.
6. Contribuir a la formación del gusto personal, la capacidad de goce estético y el sentido crítico, y aprender a expresar sentimientos e ideas propias ante la contemplación de las creaciones artísticas, respetando la diversidad de percepciones ante la obra de arte y superando estereotipos y prejuicios.
7. Indagar y obtener información de fuentes diversas sobre aspectos significativos de la Historia del arte a fin de comprender la variedad de sus manifestaciones a lo largo del tiempo.

Objetivos específicos

–Comprender el arte como expresión humana en el tiempo y en el espacio: significado de la obra artística.

–Analizar la obra artística en su contexto histórico. Función social del arte en las diferentes épocas: artistas, mecenas y clientes. La mujer en la creación artística.

–Asumir la peculiaridad del lenguaje plástico y visual: materiales, técnicas y elementos formales. Importancia del lenguaje iconográfico.

– Aplicar un método de análisis e interpretación de obras de arte significativas en relación con los estilos y con artistas relevantes.

2. Analizar las raíces del arte europeo: el legado del arte clásico:

– Grecia, creadora del lenguaje clásico. Principales manifestaciones.

– La visión del clasicismo en Roma. El arte en la Hispania romana.

3. Analizar el nacimiento de la tradición artística occidental: el arte medieval:

– La aportación cristiana en la arquitectura y la iconografía.

– Configuración y desarrollo del arte románico.

– La aportación del gótico, expresión de una cultura urbana.

– El peculiar desarrollo artístico de la Península Ibérica. Arte hispano-musulmán. El románico en el Camino de Santiago. El gótico y su larga duración.

4. Reconocer y analizar el desarrollo y la evolución del arte europeo en el mundo moderno:

– El Renacimiento. Origen y desarrollo del nuevo lenguaje en arquitectura, escultura y pintura. Aportaciones de los grandes artistas del Renacimiento italiano.

– La recepción de la estética renacentista en la Península Ibérica.

– Unidad y diversidad del Barroco. El lenguaje artístico al servicio del poder civil y eclesiástico. Principales tendencias.

– El Barroco hispánico. Urbanismo y arquitectura. La aportación de la pintura española: grandes figuras del siglo de Oro.

– Arquitectura, escultura y pintura del siglo XVIII: entre la pervivencia del Barroco y el Neoclásico.

5. Analizar el siglo XIX: el arte de un mundo en transformación:

– La figura de Goya.

– La Revolución industrial y el impacto de los nuevos materiales en la arquitectura: del eclecticismo al Modernismo.

– Nacimiento del urbanismo moderno.

– Evolución de las artes plásticas: del Romanticismo al Impresionismo.

6. Reconocer y analizar la ruptura de la tradición: el arte en la primera mitad del siglo XX:

– El fenómeno de las vanguardias en las artes plásticas.

Influencia de las tradiciones no occidentales. Del Fauvismo al Surrealismo.

– Renovación del lenguaje arquitectónico: arquitectura funcional y orgánica.

7. Caracterizar el arte de nuestro tiempo: universalización del arte:

– El estilo internacional en arquitectura.

– Las artes plásticas: entre la abstracción y el nuevo realismo.

– Nuevos sistemas visuales: fotografía, cine, cartelismo, combinación de lenguajes expresivos. El impacto de las nuevas tecnologías en la difusión y la creación artística.

– Arte y cultura visual de masas: el arte como bien de consumo.

– La preocupación por el patrimonio artístico y su conservación

CONTENIDOS

U.D. 1: Introducción a la Historia del Arte:

- 1.1. La complejidad del concepto de Arte
- 2.1. Términos específicos de la arquitectura, escultura y pintura
- 3.1. El análisis de la obra de arte

U.D. 2: El nacimiento del arte:

- 2.1. El Paleolítico
- 2.2. El Mesolítico y el Neolítico
- 2.3. Egipto y Mesopotamia:

U.D.3: El arte clásico: Grecia y Roma:

- 3.1. Arte griego:
 - 3.1.1. Contexto histórico y características generales
 - 3.1.2. Arquitectura
 - 3.1.3. Escultura
 - 3.1.4. Cerámica
- 3.2. Arte romano:
 - 3.2.1. Contexto histórico y características generales
 - 3.2.2. Urbanismo y arquitectura
 - 3.2.3. Escultura: retrato y relieve
 - 3.2.4. Pintura y mosaico
 - 3.2.5. El arte en la Hispania romana

U.D.4: Arte cristiano del s. V al IX:

4.1. El arte paleocristiano

4.1.1. Contexto histórico y características generales

4.1.2. Arquitectura

4.1.3. Escultura

4.1.4. Pintura

4.2. El arte bizantino

4.2.1. Contexto histórico y características generales

4.2.2. Arquitectura

4.2.3. Escultura

4.2.4. Pintura

4.3. El arte prerrománico (reinos germánicos, carolingio y mozárabe)

4.3.1. Contexto histórico y características generales

4.3.2. Arquitectura

4.3.3. Escultura

4.3.4. Pintura

U.D.5: El arte islámico:

5.1. Contexto histórico y características generales del estilo y su expansión

5.2. El arte islámico en España:

5.2.1. Califato de Córdoba: La Mezquita de Córdoba

5.2.2. Reinos Taifas

5.2.3. Los almorávides

5.2.4. Los almohades: La Giralda

5.2.5. La arquitectura nazarí: La Alhambra

5.3. El arte mudéjar

U.D.6: El arte Románico

6.1. Contexto histórico y características generales

6.2. Arquitectura

6.2.1. Iglesias de peregrinación: Santiago de Compostela

6.3. Escultura

6.4. Pintura

U.D.7: El arte Gótico

7.1. Contexto histórico y características generales

7.2. Arquitectura

7.2.1. La larga duración del estilo en España

7.3. Escultura

7.4. Pintura

U.D. 8: El arte del Renacimiento:

8.1. Contexto histórico y características generales

8.2. El Quattrocento:

8.2.1. Arquitectura

8.2.2. Escultura

8.2.3. Pintura

8.3. El Cinquecento:

8.3.1. Arquitectura

8.3.2. Escultura

8.3.4. Pintura

8.4. El Manierismo

8.5. El Renacimiento en España

U.D. 9: El arte Barroco:

9.1. Contexto histórico y características generales

9.2. Arquitectura y urbanismo

9.3. La escultura

9.4. La pintura barroca

9.5. El Barroco en España

9.6. El Rococó

U.D. 10: El Neoclasicismo y el Romanticismo:

10.1. El Neoclasicismo: contexto histórico y características generales

10.1.1. La arquitectura neoclásica y el urbanismo

10.1.2. La escultura neoclásica

10.1.3. La pintura neoclásica

10.1.4. El Romanticismo: contexto histórico y características generales

10.2. El Romanticismo: contexto histórico y características generales

10.2.1. La pintura romántica

10.2.2. La escultura romántica

U.D. 11: El siglo XIX

- 11.1. Contexto histórico y características generales
- 11.2. La ciudad en el siglo XIX
- 11.3. La arquitectura del s. XIX (del Eclecticismo al Modernismo)
- 11.4. La obra pictórica de Goya
- 11.5. La pintura del siglo XIX
 - 11.5.1. El Realismo
 - 11.5.2. El Impresionismo
 - 11.5.3. El Postimpresionismo (Neoimpresionismo y Puntillismo)
- 11.6. La escultura del siglo XIX

U.D. 12: La arquitectura del s. XX

- 12.1. Contexto histórico y características generales
- 12.2. Protorracionalismo
- 12.3. Racionalismo
- 12.4. Arquitectura postmoderna
- 12. 5. Utopías tecnológicas y megaestructuras:
- 12.6. Deconstrucción y Hight Tech

U.D. 13: Las artes plásticas del siglo XX

- 13.1. Contexto histórico de las vanguardias
- 13.2. El Cubismo
- 13.3. El Fauvismo
- 13.4. El Futurismo

13.5. La abstracción

13.6. Dadaísmo

13.7. Surrealismo

U.D. 14: Últimas tendencias

14.1. Informalismo

14.2. Neofiguración

14.3. Pop-Art

14.4. Hiperrealismo

14.5. Land Art

U.D. 15: El arte como fenómeno de masas

15.1. El papel del artista en el mundo actual

15.2. El mercado del arte en la actualidad

15.3. La contemplación y la conservación del arte

15.4. La función del arte. La crítica

15.5. El arte como patrimonio histórico

15.6. Los medios de masas:

15.6.1. El cartelismo

15.6.2. La fotografía

15.6.3. El cine

15.6.4. El comic

TEMPORALIZACIÓN

Horas lectivas de Historia del Arte	140
Horas lectivas a la semana	4
Horas para cada Unidad Didáctica	9
Horas para impartir clase de cada Unidad Didáctica	7
Horas para resolver dudas de cada Unidad Didáctica	1
Horas para examen de cada Unidad Didáctica	1
Horas de repaso para Selectividad	5

COMPETENCIAS

Contribución de la materia para la adquisición de las competencias clave

La Historia del Arte contribuye al desarrollo de todas las competencias clave pero, dado su perfil competencial, se puede apreciar su especial contribución a tres de las siete competencias, la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y cívica y la competencia de conciencia y expresiones culturales.

Competencia en comunicación lingüística

El área, como materia humanística que es, contribuye de forma especial al desarrollo de la competencia lingüística al tener que caracterizar y describir los estilos artísticos del arte occidental, asimilando la terminología específica y científica de la Historia del Arte. Además se utilizan y manejan distintos tipos de textos: explicativos, descriptivos e informativos. Partiendo de estos textos el alumno elabora y procesa la información para posteriormente poder exponerla bien de forma oral o escrita.

Por último, hay que tener en cuenta que uno de los objetivos fundamentales de la materia es el comentario, análisis y valoración de las principales obras del arte occidental, partiendo de lenguajes icónicos y simbólicos de representación.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Esta, en principio, es una de las competencias más difíciles de relacionar con la Historia del Arte. Sin embargo, desde la Historia del Arte podemos acercarnos a esta competencia a partir del estudio de proporciones, cánones, esquemas compositivos, dimensiones y relaciones entre las partes y de estas con el todo en muchas obras de arte, especialmente en aquellas influenciadas por el mundo clásico, así como en los patrones geométricos utilizados en algunos sistemas de decoración.

Otra forma de trabajar esta competencia es el acercamiento al valor que han alcanzado en los últimos años algunos cuadros en los mercados de subastas.

Competencia digital

Esta competencia se desarrolla a partir del uso habitual en la materia de distintos tipos de información digital. El comentario de las obras, así como la caracterización de los distintos estilos, parte de la visión de imágenes de las obras de arte, así como de plantas, alzados, vídeos, proyecciones isométricas y del recorrido por algunas grandes obras en tres dimensiones.

La Historia del Arte se ha visto ensanchada con la aportación de otras manifestaciones procedentes de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación visual, de modo que el universo de la imagen forma parte de nuestra realidad cotidiana.

En los trabajos de investigación el alumno utilizará las tecnologías de la información tanto en la búsqueda de la información como en el procesamiento y exposición de la misma.

Competencia de aprender a aprender

La materia de Historia del Arte contribuye de varias formas a esta competencia. Partiendo de un tipo de comentario de obras de arte que incluye aspectos históricos, formales, sociológicos e iconográficos el alumno adquiere la autonomía para aplicar estos conocimientos, pudiendo elaborar catálogos de obras con breves comentarios, donde asocia lo aprendido a nuevas obras de arte, donde reflexiona sobre las dificultades encontradas, explicando además el proceso llevado a cabo.

Los contenidos del área permiten desarrollar estrategias para organizar los contenidos, aprenderlos y aplicarlos en contextos distintos. Las características de un estilo artístico permite su aplicación a distintas obras tanto de contextos cercanos como lejanos.

El estudio de la pervivencia de las características estilísticas de algunos períodos en etapas posteriores hace necesario construir los nuevos aprendizajes sobre los ya realizados.

Competencia sociales y cívicas

Contribuye a través de la valoración del patrimonio artístico como un legado que hay que dejar para las generaciones venideras y mediante la participación en su conservación activa. Además, una parte importante de la materia explica la evolución sociológica, valorando la relación entre clientes y artistas a lo largo de los diferentes períodos de la historia.

En la realización de trabajos se promueve la planificación, organización y toma de decisiones, argumentando de forma dialogada los distintos puntos de vista. También se pretende asentar las bases para una ciudadanía que resuelva sus problemas mediante el respeto mutuo y la aceptación de opiniones distintas.

Competencia de sentido de iniciativa y de espíritu emprendedor

Dentro de la materia se promueve el desarrollo de actividades que requieren poner en práctica habilidades de planificación y organización de las tareas asignadas. En la confección de catálogos de comentarios de obras de arte y en los trabajos de investigación se requiere el uso de habilidades, no sólo para planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer e informar, sino también para trabajar de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo y para actuar con decisión y responder de forma positiva a los cambios.

Competencia de conciencia y expresiones culturales

La Historia del Arte, dadas sus características, hace una importante contribución a esta competencia. Se promueve mediante la caracterización de los distintos estilos artísticos y con el comentario y análisis de las principales obras del arte occidental en relación

con su contexto histórico, social y cultural. También se promueve a través del aprendizaje de las técnicas y los elementos de las distintas disciplinas artísticas: arquitectura, escultura y pintura.

Las características y funciones del arte, en sus diferentes manifestaciones a lo largo de la historia, es inseparable del marco cultural así como del contexto social, económico, político, ideológico, religioso e individual en el que se gestó la obra. Además, la Historia del Arte estimula la creatividad y la sensibilidad artística mediante la valoración de la obra de arte desde un punto de vista puramente estético, respetando las diferentes valoraciones y percepciones. También promueve la participación en la vida cultural de la sociedad en la que vive el alumno animando a la visita de museos, fundaciones y centros de bellas artes.

Contenidos y Unidades Didácticas	Competencias Básicas	Estándares de Aprendizaje
<p>1. Raíces del arte europeo: el legado del arte clásico: – Grecia, creadora del lenguaje clásico. Principales manifestaciones. – La visión del clasicismo en Roma. El arte en la Hispania romana. U.D. (3)</p>	<p>CCEC-CMCT-CAA-CCL-CSC-CD-CIEE</p>	<p>1.1.1. 1.1.2 1.1.3. 1.1.4 1.1.5. 1.1.6. 1.1.7. 1.1.8. 1.1.9. 1.1.10. 1.1.11. 1.1.12. 1.2.1. 1.2.2. 1.3.1. 1.3.2. 1.3.3. 1.3.4. 1.4.1. 1. 4.2. 1.5.1. 1.6.1</p>
<p>2. Nacimiento de la tradición artística occidental: el arte medieval: – La aportación cristiana en la arquitectura y la iconografía. – Configuración y desarrollo del arte románico. – La aportación del gótico, expresión de una cultura urbana. – El peculiar desarrollo artístico de la Península Ibérica. Arte hispano-musulmán. El románico en el Camino de Santiago. El gótico y su larga duración. U.D. (4,5,6,7)</p>	<p>CCEC-CAA-CCL-CSC-CD-CIEE</p>	<p>2.1.1. 2.1.2. 2.1.3. 2.1.4. 2.1.5. 2.1.6. 2.1.7. 2.1.8. 2.1.9. 2.1.10. 2.1.11. 2.1.12. 2.1.13. 2.1.14. 2.1.15. 2.1.16. 2.1.17. 2.1.18. 2.1.19. 2.1.20. 2.1.21. 2.1.22. 2.2.1. 2.2.2 2.3.1. 2.3.2. 2.3.3. 2.3.4. 2.3.5. 2.3.6. 2.3.7. 2.3.8. 2.4.1. 2.5.1. 2.5.2. 2.6.1</p>
<p>4. Desarrollo y evolución del arte europeo en el mundo moderno: – El Renacimiento. Origen y desarrollo del nuevo lenguaje en arquitectura, escultura y pintura. Aportaciones de los grandes artistas del Renacimiento italiano. – La recepción de la estética renacentista en la Península Ibérica. – Unidad y diversidad del Barroco. El lenguaje artístico al servicio del poder civil y eclesiástico. Principales tendencias. – El Barroco hispánico. Urbanismo y arquitectura. La aportación de la pintura española: grandes figuras del siglo de Oro. – Arquitectura, escultura y</p>	<p>CCEC-CAA-CCL-CSC-CMCT-CD-CIEE</p>	<p>3.1.1. 3.1.2. 3.1.3. 3.1.4. 3.1.5. 3.1.6. 3.1.7. 3.1.8. 3.1.9. 3.1.10. 3.1.11. 3.1.12. 3.1.13. 3.1.14. 3.1.15. 3.1.16. 3.1.17. 3.1.18. 3.1.19. 3.1.20. 3.1.21. 3.1.22. 3.1.23. 3.1.24. 3.1.25. 3.1.26. 3.1.27. 3.1.28. 3.1.29. 3.2.1. 3.2.2 3.3.1. 3.3.2. 3.3.3. 3.3.4. 3.3.5. 3.3.6. 3.3.7. 3.3.8. 3.3.9. 3.3.10. 3.3.11. 3.3.12. 3.3.14. 3.3.15. 3.4.1. 3.5.1. 3.6.1</p>

<p>pintura del siglo XVIII: entre la pervivencia del Barroco y el Neoclásico. U.D. (8,9)</p>		
<p>5. El siglo XIX: el arte de un mundo en transformación: – La figura de Goya. – La Revolución industrial y el impacto de los nuevos materiales en la arquitectura: del eclecticismo al Modernismo. – Nacimiento del urbanismo moderno. – Evolución de las artes plásticas: del Romanticismo al Impresionismo. U.D. (10,11)</p>	<p>CCEC-CAA-CCL-CSC-CD-CIEE</p>	<p>4.1.1. 4.1.2. 4.2.1. 4.2.2. 4.2.3. 4.2.4. 4.2.5. 4.2.6. 4.2.7. 4.2.8. 4.2.9. 4.2.10. 4.2.11. 4.2.12. 4.2.13. 4.2.14. 4.2.15. 4.2.16. 4.3.1. 4.4.1. 4.4.2. 4.4.3. 4.4.4. 4.5.1. 4.5.2. 4.6.1.</p>
<p>6. La ruptura de la tradición: el arte en la primera mitad del siglo XX: – El fenómeno de las vanguardias en las artes plásticas. Influencia de las tradiciones no occidentales. Del Fauvismo al Surrealismo. – Renovación del lenguaje arquitectónico: arquitectura funcional y orgánica. U.D. (12,13)</p>	<p>CCEC-CAA-CCL-CSC-CD-CIEE</p>	<p>5.1.1. 5.1.2. 5.1.3. 5.1.4. 5.1.5. 5.1.6. 5.1.7. 5.1.8. 5.1.9. 5.1.10. 5.1.11. 5.1.12. 5.2.1. 5.2.2. 5.2.3. 5.3.1. 5.4.1. 5.5.1</p>
<p>7. El arte de nuestro tiempo: universalización del arte: – El estilo internacional en arquitectura. – Las artes plásticas: entre la abstracción y el nuevo realismo. – Nuevos sistemas visuales: fotografía, cine, cartelismo, combinación de lenguajes expresivos. El impacto de las nuevas tecnologías en la difusión y la creación artística. – Arte y cultura visual de masas: el arte como bien de consumo. – La preocupación por el patrimonio artístico y su conservación. U.D. (14,15)</p>	<p>CCEC-CSC-CMCT-CCL-CD</p>	<p>6.1.1. 6.1.2. 6.1.3. 6.1.4. 6.1.5. 6.1.6. 6.1.7. 6.1.8. 6.1.9. 6.1.10. 6.1.11. 6.1.12. 6.2.1. 6.3.1. 6.4.1. 6.4.2. 6.5.1. 6.6.1.</p>



Unidad
Didáctica

Jessica Montañés Moreno

Diseño de Actividades

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN.....	PÁG.45
2.- OBJETIVOS DIDÁCTICOS.....	PÁG.46
3.- CONTENIDOS.....	PÁG.48
4.- TEMAS TRANSVERSALES Y SU CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.....	PÁG.50
5.- PROPUESTAS METODOLÓGICAS.....	PÁG.50
6.- ACTIVIDADES.....	PÁG.52
7.- EVALUACIÓN.....	PÁG.53
ANEXO I	

10. La II Guerra Mundial

1.- INTRODUCCIÓN

La presente Unidad Didáctica va dirigida a las clases de 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria, 4º A y 4º B, del Colegio San Gabriel de Zuera.

En ella se concretan objetivos didácticos, contenidos, temas transversales y su contribución a las competencias básicas, las propuestas metodológicas, actividades y por último, la evaluación. Finalmente, consta de un anexo que muestra de manera esquemática todo lo citado anteriormente.

En esta décima Unidad Didáctica, se va a trabajar el tema de la *II Guerra Mundial*. El propósito es presentarlo de manera atractiva y motivadora a los alumnos, para ello será necesario descubrir sus conocimientos previos, sus intereses, motivaciones y realidades. A partir de ahí, el docente promocionará la realización de un proyecto a través del trabajo cooperativo.

CONTEXTUALIZACIÓN

Colegio de educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y ciclos formativos “SAN GABRIEL” situado en el extrarradio de la localidad de Zuera, provincia de Zaragoza. Población a medio camino entre Zaragoza (a 27 km) y Huesca (a 40 km), con una población de 7800 habitantes. La principal base económica de Zuera es la agricultura, sobre todo de maíz, alfalfa y trigo. La actividad industrial ha ido progresivamente adquiriendo mayor protagonismo, entre las que destacan las alimentarias, textiles y construcción.

El colegio se encuentra situado en un entorno privilegiado, rodeado de pinares, con instalaciones deportivas y dos piscinas. El número total de alumnos es 350, de los que el 100% participa en el proyecto de innovación Flipped School. Igualmente todo el claustro está implicado en el proyecto. Para poder llevarlo a cabo, cada alumno y cada profesor cuenta con un iPad, siendo éste su herramienta de trabajo fundamental. Además el centro se rige por el estudio de las Inteligencias Múltiples, para que cada miembro de la comunidad educativa (alumnos y profesores) se puedan complementar

entre sí. Es un centro concertado, desde infantil hasta la educación secundaria obligatoria y privado para el bachillerato. Siendo éste el único centro no público de la localidad. Al encontrarse en el extrarradio, muchos de los alumnos utilizan autobuses contratados por el colegio para poder asistir a clase, habiendo dos rutas: una desde Zaragoza y otra con un recorrido por los pueblos de la región del Bajo Gállego más próximos al centro.

Las clases comienzan a las 9 horas y algunos días finalizan a las 17 horas. Pudiendo realizar actividades extraescolares a partir de dicha hora. Por este motivo, el centro cuenta con servicio de comedor.

Las aulas, cuentan con un mobiliario algo diferente a lo que comúnmente puedes encontrarte en un colegio. Al regirse por el proyecto de innovación, podemos encontrar mesas redondas, que facilitan la comunicación entre los individuos, mesas rectangulares de dimensiones considerables, y sillas de escritorio con ruedas, que permiten al estudiante moverse. Cada clase, cuenta con una televisión, situada en el encerado, que se encuentran vinculadas con los iPad, para poder mostrar a todos los presentes lo que se pretenda trabajar.

El grupo al que va dirigida la Unidad Didáctica cuenta con 44 alumnos, ya que se juntan las clases de 4ºA (22 alumnos) y 4º B (22 alumnos). De entre ellos, 5 son alumnos repetidores y 2 presentan necesidades educativas especiales, pero que no necesitan de adaptación curricular, se adaptará en algún caso los materiales, y si procede la ayuda del profesor y compañeros.

La *II Guerra Mundial*, se encuentra enmarcada entre la Unidad Didáctica del *Periodo de entreguerras* y la Unidad Didáctica de *La Guerra Fría*.

2.-OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Según la Ley Orgánica 5/2007, la enseñanza de las Ciencias sociales, geografía e historia, en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de una serie de capacidades, de entre las cuales, se han escogido las siguientes por resultar necesarias para la U.D presente:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental.
3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades con el medio en que se desenvuelven y al que organizan.
4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.
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 en general y de Aragón en particular, 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.
8. 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.
9. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.
10. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.

11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, incluida la que proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

12. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

13. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades, como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

3.- CONTENIDOS

Según la Ley Orgánica 5/2007, la enseñanza de las Ciencias sociales, geografía e historia, en esta etapa consta de una serie de contenidos, de entre las cuales, se han escogido los siguientes por resultar necesarios para la U.D presente:

Bloque 1. Contenidos comunes

—Localización en el tiempo y en el espacio de los acontecimientos y procesos históricos más relevantes. Identificación de los factores que intervienen en los procesos de cambio histórico, diferenciación de causas y consecuencias y valoración del papel de los hombres y las mujeres, individual y colectivamente, como sujetos de la historia.

—Identificación de los componentes económicos, sociales, políticos, culturales, que intervienen en los procesos históricos y comprensión de las interrelaciones que se dan entre ellos.

—Búsqueda, selección y obtención de información de fuentes escritas, obtenida según criterios de objetividad y pertinencia, diferenciando los hechos de las opiniones y las fuentes primarias de las secundarias. Contraste de informaciones contradictorias y/o

complementarias a propósito de un mismo hecho o situación. Análisis y trabajo con textos históricos de especial relevancia.

—Análisis de hechos o situaciones relevantes de la actualidad con indagación de sus antecedentes históricos y de las circunstancias que los condicionan.

—Valoración de los derechos humanos y rechazo de cualquier forma de injusticia, discriminación, dominio o genocidio. Asunción de una visión crítica hacia las situaciones injustas y valoración del diálogo y la búsqueda de la paz en la resolución de los conflictos.

—Reconocimiento de los elementos básicos que configuran los principales estilos o artistas relevantes de la época contemporánea, contextualizándolos en su época, e interpretación de obras artísticas significativas. Aplicación de este conocimiento al análisis de algunas obras relevantes.

Bloque 2. Bases históricas de la sociedad actual

—Grandes cambios y conflictos en la primera mitad del XX. Crisis y fascismos, guerras y revolución social.

—España durante la II República, la Guerra civil y el Franquismo, con atención especial a Aragón. El primer estatuto de autonomía de Aragón.

—Arte y cultura en la época contemporánea.

De manera más concreta, los contenidos que se van a abordar a lo largo de la Unidad Didáctica, serán los siguientes:

1. Causas de la II Guerra Mundial
2. Alianzas y estallido del conflicto
3. Batallas más representativas
4. Europa bajo el nazismo
5. Impacto de la guerra (consecuencias)
6. Las conferencias de paz y la creación de la ONU
7. Mundialización de la guerra
8. Rasgos de la guerra

4.- TEMAS TRANSVERSALES Y SU CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.

- Educación moral y cívica
- Educación para la paz
- Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos
- Educación ambiental
- Educación para la salud
- Educación del consumidor
- Educación vial

Estos son unos ejemplos de temas transversales que deben tratarse a lo largo del año para educar en valores a los estudiantes. De este modo, fomentamos el desarrollo de capacidades para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven. Deben construir y asumir libremente sus propios valores morales, siempre en el marco del respeto de los derechos y libertades fundamentales y el ejercicio de la tolerancia y libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

Estos temas transversales deben estar presentes en la programación del centro y en el desarrollo curricular. Concretamente al tratar el tema de la *II Guerra Mundial*, se pueden articular actividades entorno a los objetivos didácticos y los contenidos que precisa la Unidad Didáctica, a partir de metodologías y concepciones didácticas que favorezcan un aprendizaje abierto y activo, contribuyendo a la adquisición de las competencias básicas de valores democráticos, tolerancia y paz.

5.- PROPUESTAS METODOLÓGICAS

La estrategia metodológica que se llevará a cabo a lo largo de la Unidad Didáctica va a ser el aprendizaje cooperativo. De este modo el trabajo en el aula va a ser responsabilidad de los alumnos. Es necesaria la cooperación y colaboración y deberán desechar la competición. Esta metodología es muy enriquecedora, sobre todo para trabajar la interacción entre iguales, la resolución de problemas y la adquisición de actitudes y valores. Los alumnos aprenden mejor unos de otros, precisamente porque

poseen niveles similares de competencia, lo que se denomina “zona de desarrollo próximo”.

La clase se organizará en 8 grupos de entre 5 y 6 alumnos. Cada uno de ellos recibe un protocolo de actuación asignado por el profesor, que marcan la organización de las tareas del grupo. Los pequeños grupos se formarán en función del estudio de las Inteligencias Múltiples (los alumnos se sometieron individualmente al inicio del curso a un cuestionario que les indicó las inteligencias en las que destacan y las inteligencias menos desarrolladas), de este modo, los miembros del grupo se complementan entre sí. Cada grupo trabajará un contenido de los 8 enumerados en su correspondiente apartado de la Unidad Didáctica. Cuando hayan finalizado, compartirán su proyecto con el resto de compañeros en sesiones plenarias. Los alumnos dispondrán de 3 sesiones para recopilar toda la información pertinente sobre el contenido que les toque trabajar y para diseñar su proyecto. Cuentan con las vacaciones de Semana Santa para finalizar el trabajo y al regreso, se utilizarán 2 sesiones para que compartan con el resto de sus compañeros sus proyectos.

Se reservarán 2 sesiones para trabajar el *Holocausto* a través del aprendizaje por conceptos. Con ello se tiene como objetivo primordial, que razonen y establezcan conexiones entre los diferentes conocimientos y no se limiten a memorizar información. A partir de preguntas conducidas por el docente, realizadas conforme presenta con imágenes el tema tratado, se pretende que los alumnos se cuestionen, partiendo de un conocimiento previo hacia un concepto más profundo, capaces de haberlo entendido, obteniendo como resultado la comprensión del holocausto de manera más significativa. Se fomentará el debate entre iguales, para que puedan contrastar ideas e ir refinando su punto de vista, hasta que cada uno haya construido una visión personal del holocausto. El docente repartirá un cuestionario en la primera sesión, antes de haber comenzado a explicar nada, para conocer el punto del que parten. Prestará atención a las aportaciones que realicen cada uno de ellos durante los debates o de manera espontánea, tomando nota de las apreciaciones. En los últimos minutos de la segunda sesión, el docente volverá a repartir el mismo cuestionario del inicio, de este modo, podrá comprobar qué alumno ha comprendido realmente el concepto trabajado y quien se ha limitado a memorizar datos inconexos. Esta práctica también permite que el profesor se autoevalúe, pudiendo detectar las partes que se han comprendido mejor que otras de manera general, siendo esto un posible reflejo de la claridad en su exposición.

Por último, habrá una sesión destinada al desarrollo de una prueba escrita que recoja lo que han trabajado.

Durante el desarrollo del trabajo cooperativo, los alumnos utilizarán fundamentalmente las nuevas tecnologías, en concreto, su iPad personal para buscar y contrastar información. Así mismo, utilizarán las televisiones de las aulas para exponer a sus compañeros, en las sesiones plenarias, el resultado de su proyecto. Por otro lado, se les facilitará libros de texto que les permitan destacar los datos que consideren claves en su apartado y a partir del esquema que puedan generar, deberán trabajar y recabar más información.

Durante las sesiones en las que se trabaje el concepto de *Holocausto*, el docente recurrirá a las nuevas tecnologías como soporte indispensable durante su intervención. Se proyectarán imágenes: fotografías reales, cartelera propagandística del momento, pinturas coetáneas a la II Guerra Mundial que reflejen los desastres de la guerra (*Composición X*, Kandinsky (1939), *La cara de la guerra*, Dalí (1940)) y en contraposición obras de artistas a disposición del régimen nazi, como Arno Breker. Del mismo modo, se proyectarán extractos de documentales que resulten impactantes. Se trabajarán también fragmentos de textos: *Diario de Ana Frank*, *Mein Kampf* de Adolf Hitler, *Une vie* de Simone Veil, Leyes de Núremberg (1936), declaraciones de Hans Frank.

6.-ACTIVIDADES

Como actividad de introducción, se reparten dos cuestionarios, uno con preguntas sobre el holocausto y otro sobre la II Guerra Mundial, en general. Siendo consciente de que no han trabajado el tema todavía, el profesor pretende conocer el punto de partida. Ambos cuestionarios, pueden permitir al alumno conocer cuáles son los puntos fundamentales del tema que se abordará en las siguientes sesiones.

La metodología que se va a utilizar a lo largo del desarrollo de la Unidad Didáctica, lleva implícita una serie de actividades de síntesis y aplicación y de desarrollo. El hecho de tener que buscar información, almacenarla, contrastarla y por tanto saber escoger con criterio lo que realmente es necesario, conlleva el desarrollo de las actividades mencionadas con anterioridad. Al trabajar con las nuevas tecnologías y cara a la

exposición de las sesiones plenarias, cada grupo deberá preparar una presentación y por tanto un discurso que le sirva de guía.

El docente finalizará con una actividad que puede resultar atractiva a los estudiantes. Consiste en mostrar los grandes acontecimientos de la II Guerra Mundial a través de Facebook. Los principales protagonistas de la guerra, tienen perfil en la red social y como si se tratase del muro de inicio, se van descubriendo las alianzas, las invasiones, incluso, las traiciones que sucedieron, siempre con un tono de humor. Se ha seleccionado esta actividad como cierre de la unidad, porque resulta simpática y es el momento en el que pueden comprender cada uno de los acontecimientos que se muestran.

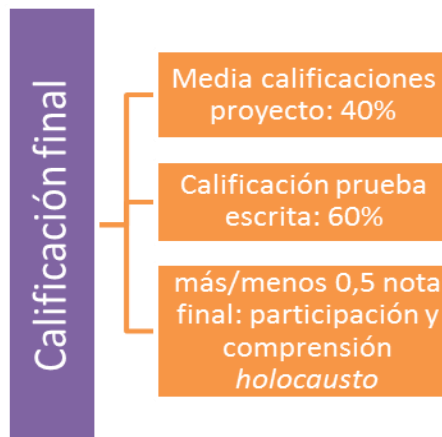
7.- EVALUACIÓN

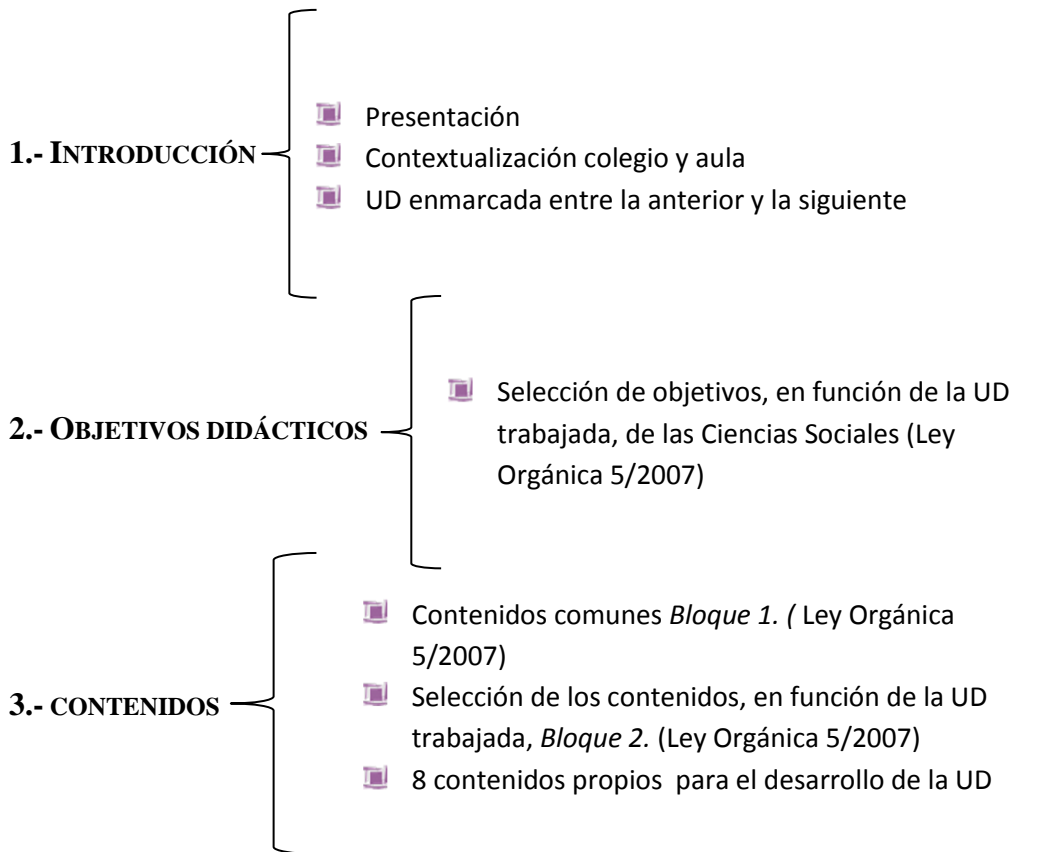
Para poder llegar a una calificación final para cada alumno se evaluarán distintas partes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, a partir de la observación del docente, se evaluará del 1 al 10 la participación de cada miembro del grupo en el desarrollo del proyecto y de la exposición final. Del mismo modo, cada integrante evaluará del 1 al 10 a sus compañeros. La media entre ambas calificaciones supondrá un 40% de la calificación final.

Durante las sesiones en las que se trabaje el concepto de holocausto, el profesor tomará nota de las intervenciones que realicen los alumnos de manera espontánea o durante los debates entre ellos, teniendo muy en cuenta la participación y el interés de cada uno. Comparando los cuestionarios repartidos al inicio y al final de las sesiones, se hará un balance final que se sustentará en si han comprendido de manera más profunda el concepto trabajado o si, por el contrario, no han sido capaces de comprenderlo de manera significativa. Los resultados obtenidos, servirán para redondear las notas finales, tanto de manera positiva como de manera negativa, en función de la implicación que hayan demostrado, pudiendo aumentar o disminuir hasta medio punto la calificación final de la Unidad Didáctica.

Por último, se realizará una prueba escrita que recoja todas las partes trabajadas durante el desarrollo de la Unidad Didáctica. La calificación que obtenga el alumno, supondrá el 60% de la final.

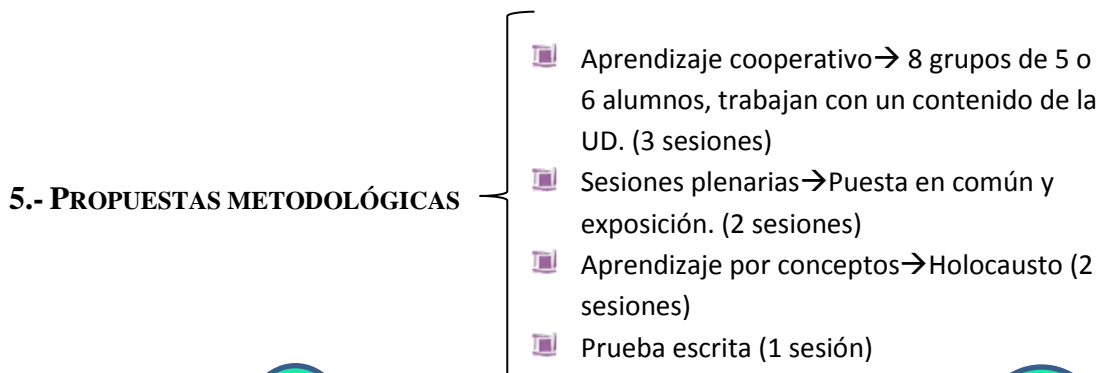




4.- TEMAS TRANSVERSALES Y SU CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS



Educación moral y cívica. Educación para la paz. Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. Educación ambiental. Educación para la salud. Educación del consumidor. Educación vial. Con el objetivo de formar ciudadanos con valores democráticos, tolerantes y pacíficos.



6.- ACTIVIDADES

- Cuestionarios
- Síntesis, aplicación y desarrollo
- TIC

7.- EVALUACIÓN

- Media calificaciones proyecto: 40%
- Prueba escrita: 60%
- Más/menos 0,5 participación y comprensión *holocausto*

***Trabajo de
Innovación Docente***

Jessica Montañés Moreno

Evaluación e Innovación Docente

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	PÁG. 58
PLANTEAMIENTO GENERAL Y CONTEXTO TEÓRICO DEL ESTUDIO.....	PÁG. 57
PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO.....	PÁG. 62
METODOLOGÍA.....	PÁG. 66
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	PÁG. 78
DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	PÁG. 86
BIBLIOGRAFÍA.....	PÁG. 99
WEBGRAFÍA.....	PÁG. 100

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra la investigación-acción llevada a cabo en el curso de 4º de la ESO del Colegio San Gabriel de Zuera. El aula contaba con un total de veintidós alumnos pero no asistieron a las sesiones todos ellos.

El concepto escogido para realizar el aprendizaje por conceptos fue el Holocausto, ya que las prácticas del Máster coincidieron con la Unidad Didáctica de la II Guerra Mundial. De entre las posibilidades que oferta una Unidad Didáctica como esa, finalmente se seleccionó el holocausto porque se considera un concepto muy interesante que al trabajarlo, se podría romper con algunas ideas deformadas que los alumnos podrían haber establecido a partir del consumo, de dicho tema, por los medios de comunicación. Parecía necesario acercar el rigor científico y mostrar en profundidad un tema tan importante como el genocidio.

El grupo con el que se llevó a cabo la experiencia, no había trabajado nunca con la metodología del aprendizaje por conceptos. Por un lado es positivo porque puedes mostrar otra manera de aprender Historia, pero por otro lado, se contaba con la dificultad de que lo desconociesen.

Las etapas que se llevaron a cabo para desarrollar ese proceso de investigación-acción son cuatro:

1. Diagnóstico: se trata de diagnosticar la situación actual de cara a la innovación que queremos proponer. Para ello, es necesario primero una observación que debemos encuadrar dentro de la teoría educativa y de la propia experiencia que tengamos como docentes.

2. Planificación: en esta etapa debemos planificar nuestra actuación y lo que pretendemos conseguir con ella. Se trata de diseñar la estrategia de actuación, de buscar los recursos y plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, siguiendo el *Learning Cycle*.

3. Acción: aquí se trata de llevar a la práctica esa planificación. Siguiendo con el ejemplo del *Learning Cycle*, habría que tener en cuenta que la primera fase y la segunda se van alternando, ya que las experiencias sobre las que se trabaja se van introduciendo

paulatinamente. Al mismo tiempo, el docente debería tomar datos de distintas fuentes e informantes y mediante diferentes estrategias, donde sobresale la triangulación.

4. Observación: podemos remarcar tres dimensiones dentro de esta etapa. La primera de ellas es la observación de la propia experiencia, es decir, el análisis de los datos y el grado de eficacia percibida en el cumplimiento de los objetivos prefijados. Dentro de esta observación de la nueva situación también podemos hacer mención al factor que remarca John Elliott sobre la investigación-acción: la puesta en conocimiento del resto de la comunidad educativa de la experiencia y sus resultados: el presente trabajo.

2. PLANTEAMIENTO GENERAL Y CONTEXTO TEÓRICO DEL ESTUDIO

El aprendizaje por conceptos pretende erradicar la memorización en la Historia porque ya se ha demostrado su inoperancia. En contraposición, al aplicar esta metodología, se pretende que el alumno comprenda los contenidos de la Ciencias Sociales a partir de la construcción de redes de conocimiento, las interconexiones que se establecen entre los conceptos y la información factual. Por lo tanto, es una metodología activa ya que son los propios alumnos quienes van perfilando el concepto a través de la exploración de su significado.

Dicho aprendizaje no es un aprendizaje de definiciones sino de significados, así pues, el alumno va construyendo paulatinamente su propia comprensión y a ser consciente de ésta. El aprendizaje que se produce no es tanto cuantitativo sino cualitativo, ya que los conceptos se van redefiniendo y ganando en complejidad a través de las múltiples conexiones.

A partir de esta metodología, se puede pensar en el pasado de manera significativa, comprendiendo el porqué de diversos fenómenos en lugar de memorizarlo, porque lo esencial es buscar el sentido y el significado de los diferentes procesos históricos. Todo ello, nos permitirá interpretar la Historia de manera crítica, viendo a esta doctrina como algo más que una mera sucesión de hechos.

En definitiva, el aprendizaje por conceptos enseña al alumno a construir distintas formas de ver el mundo, a ser capaz de discernir entre lo que importa y lo que no a la hora de analizar cualquier fenómeno, pasado o presente, en busca de un conocimiento significativo.

En cambio, existe un debate sobre las capacidades de los estudiantes para el aprendizaje de los conceptos de las Ciencias Sociales. En líneas generales, existen dos posturas. La primera de ellas, parte de la investigación empírica llevada a cabo desde los años 70 en la estela de las teorías de Piaget, que concluye la dificultad que tienen los alumnos para comprender los conceptos hasta edades que no está desarrollado el pensamiento formal por completo. La segunda de las posturas, critica la primera y señala que tal realidad es en gran medida influida.

Lo cierto es que diferentes investigaciones han manifestado que los estudiantes presentan dificultades para aprender por conceptos. La investigación de Carretero, Asensio y Pozo, concluye que hay una mejor comprensión de los conceptos cuanto más elevada es la edad. Afirmaciones como esta han provocado que algunos autores duden de la eficacia de enseñar Historia en los cursos previos a Bachillerato. Otros autores, siguen siendo partidarios de continuar con la enseñanza de la doctrina en edades más tempranas. Los tres autores citados anteriormente se percataron en su investigación que, al menos se produce una comprensión parcial de los conceptos y sobre todo les resulta más sencillo comprender conceptos personalizados (señor feudal, esclavo).

Desde no hace mucho, se ha comprobado que el aprendizaje de las Ciencias Sociales no requiere de las mismas habilidades que el de las Ciencias Naturales, sino que posee unos rasgos específicos. Atender a esas especificidades y a la problemática que plantean, es el nuevo objetivo de la investigación educativa, pudiendo resultar una vía para la concreción del problema del aprendizaje por conceptos.

Otros autores como Martin Booth, consideran necesario reorientar las Ciencias Sociales hacia sus puntos fuertes, como puede ser, por ejemplo, las contribuciones que la disciplina hace a aspectos cognitivos y afectivos, emplear una gran diversidad de evidencias, especialmente visuales; y aplicar métodos de aprendizaje activos y participativos. El autor VanSledright, cree que escudarse en la problemática del aprendizaje de los conceptos conduce a trabajar en lo que Lowenthal denomina “Heritage”, es decir, utilizar la Historia para transmitir una visión nacionalista,

cumpliendo así una función socializadora y acrítica. Por todo ello, VanSledright cree necesario arriesgarse al estudio de los conceptos, considerando que no hay mejor medio para luchar contra esa visión tradicionalista de la Historia.

Si finalmente se opta por el trabajo con conceptos, el Learning Cycle, es una metodología ideada por John Dewey, que permite elaborar un proceso de enseñanza-aprendizaje que consiste en un ciclo con tres fases.

La primera fase consiste en la exploración. El docente ofrece al estudiante una herramienta para trabajar la dimensión de un concepto, ya sea una fotografía, un fragmento de texto o de documental, etcétera. De entre todos estos recursos, la fotografía es quizás la más adecuada por la potencia de la información visual. El alumno deberá hacer explícita la experiencia que le ha provocado la imagen o el recurso que hayamos escogido.

La segunda fase es la de la elaboración/construcción. Es el momento en el que el alumno comienza a construir un andamiaje que le va a proporcionar una red de significado que sustentará el concepto. Es en esta fase cuando el estudiante va a aprender a ver el recurso utilizado, a entenderlo, y por lo tanto, la nueva concepción más rica y profunda, va a sustituir a la previa.

Estas dos fases se alternan, ya que son distintas las dimensiones que hay que trabajar sobre un mismo concepto.

En cuanto a la tercera fase, denominada transferencia/aplicación, los alumnos van a trabajar con el concepto. Las actividades que el docente utilice en esta fase, no deben potenciar la memorización sino la comprensión real y profunda del concepto. Objetivo primordial del estudio.

3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

La II Guerra Mundial, fue la Unidad Didáctica a trabajar en el centro durante el Practicum y por ello se escogió el **Holocausto** como concepto objeto de estudio.

Este concepto es atractivo para trabajarlo con los estudiantes porque es un tema que suele despertar interés y del que probablemente casi todos hayan oído hablar previamente. Esto último resulta positivo para aplicar el aprendizaje por conceptos, ya que pueden ir redefiniendo lo que ya saben para construir una red de conocimiento mucho más compleja y rica.

Antes de comenzar con la aplicación de la metodología se les explicó que el concepto iba a constar de una serie de dimensiones y que necesitaba de su participación constante, porque iban a ser ellos mismos quienes fueran construyendo el concepto.

El objetivo fundamental era que llegasen a comprender que el Holocausto, no se reduce únicamente al exterminio de millones de personas, sino que es un proceso que alterna diversos factores y que acaba desembocando en ese resultado. Por lo tanto la labor del docente era que comprendiesen el porqué de diversos fenómenos y su relación entre sí, en lugar de que se limitasen a memorizarlo. Era fundamental que buscaran el sentido y el significado de ese proceso histórico. Si eso se lograba, les iba a permitir interpretar esa parte de la Historia de manera crítica y ya tendrían la “plantilla” para saber hacerlo con cualquier concepto.

Para lograr la comprensión total del concepto, es necesario disgregarlo en dimensiones. Las que se diseñaron para trabajar el holocausto, fueron las siguientes:

La primera de ellas, es la dimensión de la **diferenciación**. Se escogió como la primera a tratar porque lógicamente es el punto de partida, el primer paso esencial del proceso. Uno de los modos de ilustrarlo iba a ser con cartelería de propaganda nazi y por tanto resultaría muy visual para los estudiantes, por lo que se esperaba que no tardaran demasiado en comprenderlo. Resulta realmente relevante que los alumnos comprendan, que es el primer paso que se produjo en el proceso. Para que arraigue en la sociedad la mentalidad de que los judíos no eran iguales al resto, se malignizó la figura de éstos. Se fomentó el desprecio con el objetivo de que la sociedad alemana los considerara enemigos. La primera consecuencia de todo ello es la exclusión o segregación, primero

en guetos y posteriormente en campos de concentración y de exterminio. Todo ello tiene como resultado la despersonalización y, por tanto, la cosificación de un ser humano, pudiendo considerarse esto último el concepto umbral de todo el proceso. Así pues, la visión del proceso desde un “nosotros-ellos” a un “nosotros-eso”, hace posible el resultado final del holocausto.

La segunda dimensión a tratar es el **interés del régimen**. Resultaba fundamental que entendiesen el porqué de todo el proceso y esta dimensión pretendía responder a esa pregunta. El nazismo utilizó el nacionalismo como un factor para exaltar el espíritu patriótico y el orgullo, además de construir un instrumento para movilizar masivamente a la población. Cabe señalar, que para Hitler y otros líderes nazis, los judíos no fueron vistos como un grupo religioso, sino como una raza, calificada como venenosa. Por lo tanto en el diseño de un auto-ideario común, en el que las bases eran la pureza racial y la superioridad de la raza aria, los judíos no tenían cabida y por lo tanto la solución era la eliminación sistemática de todos ellos. La raza aria superior, necesitaba mantenerse pura para hacerse con el dominio del mundo. Además de esto, hay que provocar que los alumnos se cuestionen, si existía un trasfondo económico en el interés del régimen, un matiz que suele quedar enmascarado por el horror del exterminio. Durante el proceso, el gobierno nazi expropió todos los bienes al pueblo judío. Su capital pasó a pertenecer a Alemania, porque los judíos no podían haberlo adquirido honradamente, a lo cual se le denominó arianización. Cuando los judíos y otros prisioneros eran llevados a campos de concentración o de exterminio eran obligados a realizar trabajos forzosos, por lo tanto eran mano de obra “esclava”, generando beneficios a Alemania a cambio de nada.

La tercera dimensión es la **legitimación social** de la eliminación por parte de la sociedad alemana. La pregunta ¿cómo se pudo permitir? resulta trascendente en la investigación. Para ello hay que hacerles reflexionar sobre varios aspectos. El primero, podría ser el desconocimiento parcial o total de las aberraciones que se estaban cometiendo. El nazismo tiene lugar en una sociedad de masas en torno a un líder, visto como un iluminado con una mente preclara que puede ver cosas que sus contemporáneos no pueden ver. Por lo tanto, si el propio régimen decide tapar lo que está sucediendo, las masas quedan convencidas porque dicho líder inspira confianza. Por otro lado, el nazismo se apoya en la autoridad y la fuerza, así pues, el miedo y el terror que despertaban en la sociedad la Gestapo y las SS, podrían haber jugado un papel fundamental en la legitimación social. El individuo debe someterse al Estado si no

quiere ser perseguido, castigado o en última instancia, eliminado. Por último, la educación que se impartía en las escuelas era más bien adoctrinamiento de unas mentes todavía maleables. Millones de jóvenes alemanes fueron convencidos por el nazismo en las aulas. Gracias a esta educación se inculcó la visión nacionalsocialista, se exaltó la “raza aria superior”, mientras que se denigraban otras denominándolas “razas bastardas”. La educación de las Juventudes Hitlerianas tenía el propósito de formar ciudadanos alemanes obedientes, capaces de sacrificarse y dispuestos a morir por su líder y por su Patria. El conjunto de todos estos factores, pretende hacerles comprender esta dimensión.

Para concluir, la dimensión del **exterminio sistemático**, fue la última que se trabajó, ya que resulta el final de todo el proceso, pero además de mostrar la cruda realidad de lo que sucedió en los campos de concentración y exterminio, es interesante ir más allá. Los alumnos deben comprender que el holocausto, fue una industria del asesinato. Aparte de la dimensión económica citada anteriormente dentro de la legitimación social (arianización y mano de obra “esclava”), los nazis realizaron meticulosos estudios para que su objetivo de la solución final fuese viable, efectivo y rentable. La cámara de gas como método de ejecución abarató costes y resultó muy rápido. Estos espacios contaban con una capacidad para albergar entre 1000 y 2500 prisioneros y dependiendo de la frecuencia del uso, en un día se podían eliminar entre 5000 y 10000 reclusos. El tiempo necesario para que muriesen todos los que se encontraban en el interior de la cámara de gas, no excedía los 25 minutos. A continuación, otros prisioneros que desempeñaban trabajos forzosos, lavaban los cuerpos y buscaban en sus orificios corporales algún objeto valioso para poder proceder a cremar los cadáveres. Así pues, el número de personas que se asesinaban en una tanda era significativamente mayor y se abarataban los costes, con respecto a otros métodos de ejecución como por ejemplo, el fusilamiento.

Como ya se ha señalado con anterioridad, el concepto que considero umbral es la **cosificación** de los individuos. Puede ser la llave que abra todas las puertas. Si son capaces de comprender que todo el proceso del holocausto, no se habría podido producir sin la interiorización de que los judíos no es que no fueran iguales que ellos, sino que no eran ni siquiera seres humanos, podrán comprender el concepto en buena parte. Aunque

la cosificación se introduzca en la primera dimensión va a estar presente a lo largo de todo el proceso y por lo tanto puede servir como hilo conductor.

Por supuesto, me parece igual de importante que comprendan que cada una de las dimensiones están relacionadas entre sí. Será fundamental que los estudiantes vean que cada una de ellas, son parte del proceso y por lo tanto, son imprescindibles para que el engranaje funcione. Los docentes debemos de erradicar con que los estudiantes vean la Historia como una sucesión de hechos inconexos entre sí, y para ello, el aprendizaje por conceptos juega un papel fundamental.

Durante las clases, se fueron trabajando cada una de las dimensiones y siempre a partir de imágenes, fragmentos de texto o de documental. De este modo, se lanzaban una serie de preguntas que buscaban orientar al alumno hacia la comprensión más profunda de cada una de las dimensiones. Algunas preguntas se realizaban de manera oral, como por ejemplo, “¿Qué veis?, ¿Qué diferencias hay entre la representación del alemán y la del judío?, ¿Qué ideas principales extraéis del texto?”, entre otras.

Cuando las preguntas se formulaban por escrito, se hacía de manera abierta, no eran del tipo error o acierto, sino que la pregunta resultaba tan general que ellos podían exponer lo que habían comprendido de manera personal, porque al fin y al cabo, los conceptos son individuales, propios de cada uno de nosotros, lógicamente compartiendo elementos comunes que nos permiten utilizar el mismo término de forma significativa.

Esta investigación tiene como objetivo fundamental, que los alumnos conozcan y comprendan en su totalidad el concepto de holocausto, dos características que son realmente relevantes para las Ciencias Sociales, por lo tanto esta metodología es más que adecuada para asignaturas como Historia. Para que al alumno alcance el mayor grado de profundidad en cada una de las dimensiones y por lo tanto del concepto, es necesario que el docente identifique también el concepto y sepa trabajarlo de manera específica. Si el proyecto sale bien, es una manera de mostrar al estudiante un nuevo nivel de comprensión, pudiendo utilizar esta estrategia cuantas veces quiera con los conceptos que se proponga, algo que previamente parece inaccesible.

Acabemos con las metodologías en las que el alumno es pasivo y formemos a personas activas, que sean protagonistas de su propio aprendizaje, sabiendo razonar, construir y

argumentar de manera lógica sus ideas. Solo así tendrá sentido nuestra disciplina y nuestra profesión.

4. METODOLOGÍA

Tal y como se indicó desde la Universidad, la mejor opción de desarrollar el aprendizaje por conceptos es a partir del *Learning Cycle*, una metodología experiencial ideada por John Dewey que consiste en elaborar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un ciclo con tres fases, mencionado anteriormente.

Antes de comenzar con las sesiones del aprendizaje por conceptos, se repartió un cuestionario con cuatro preguntas básicas para conocer el punto de partida de la investigación.

- 1) **¿Qué significa Holocausto? ¿y Shoah?**
- 2) **¿Por qué se produce?**
- 3) **¿Cómo se produce?**
- 4) **¿Por qué crees que la sociedad alemana permite este genocidio?**

Estas cuestiones abarcan en grandes rasgos las dimensiones que se iban a trabajar en las sesiones siguientes y fue interesante leer sus respuestas, que se detallarán más adelante.

El diseño que se elaboró para poder llevar a cabo el aprendizaje por conceptos fue a partir de un *PowerPoint*.

En la primera diapositiva, se les indicó cual era el significado de los términos que aparecieron en el cuestionario el día previo: Holocausto y Shoah. Para sorpresa de muchos, significaba lo mismo, aunque se quiso matizar que holocausto es una palabra mucho más arraigada en la sociedad para referirse al genocidio, quizás sería más correcto utilizar shoah, porque literalmente en hebreo significa exterminio o catástrofe, mientras que holocausto, se podría traducir del griego como sacrificio ofrecido a los dioses. Fueron ellos mismos quienes eligieron Shoah como término más apropiado tras haber mostrado la diferencia entre ambos. Aunque acordamos referirnos al concepto como holocausto, porque de manera general así se hace. También se hizo hincapié en que en el holocausto, no murieron únicamente seis millones de judíos, sino una larga

lista de personas que se consideraban enemigas del régimen, como individuos con otras ideologías políticas, gitanos, homosexuales, discapacitados mentales y físicos, entre otros, alcanzando otros 5 millones de muertos. De igual modo, se señaló que a pesar de ello, nosotros nos íbamos a centrar la mayor parte del tiempo a hablar de los judíos. A continuación se mostró el término *Endlösung* o solución final, que es como los alemanes se referían a su plan de asesinar a todos los judíos de Europa.

Seguidamente se proyectó una imagen que mostraba una pila de cadáveres, algo realmente impactante. Es entonces cuando se les planteó que eso era el final y era a donde teníamos que llegar, pero para ello, teníamos que comprender que existe un proceso que desembocó en lo que la imagen muestra. Se quiso saber las preguntas que se hacían al observar algo así “¿Por qué?”, “¿Cómo se puede permitir?”, “¿No les daba pena?” esas fueron las cuestiones más repetidas.

Habiendo realizado esa pequeña introducción, se comenzó el desarrollo de la primera dimensión.

Dimensión 1: DIFERENCIACIÓN. Anexo PowerPoint. Diapositivas 5-34.

La cartelería de propaganda nazi puede resultar una herramienta fundamental para que comprendan esa primera dimensión de diferenciación. Es una manera muy visual y amena para ilustrar esa idea. Se les pidió que describieran los carteles que mostraban al judío y después los carteles en los que aparecía al alemán. Del primero destacaron que era el “malo”, que estaba en la “oscuridad”, que generaba “desconfianza”. En contraposición, al observar la imagen del alemán dijeron ver a hombres y mujeres “guapos”, “rubios”, “victoriosos”, “felices”, “agradables”, “con mucha luz”. Así pues se percataron que el objetivo de esa propaganda era una herramienta muy efectiva para el gobierno a la hora de inculcar, seducir, convencer y en cierto modo manipular al pueblo alemán, con los principios que establecía la ideología nazi. Señalaron que no eran vistos como un igual, sino que eran diferentes. Por lo tanto, vieron como resultaba importante que en el ideario común arraigase la idea de un “nosotros/ellos”.

Una vez que esa idea había quedado clara, se trabajó con un fragmento de las Leyes de Núremberg de 1936. En dicho extracto, se aclara que los judíos no podían izar la bandera nacional y debían aparecer en público con la estrella judía. Quien no cumpliera

con ello, sería castigado con presidio y trabajo forzoso. Acto seguido, se proyectaron varios fragmentos del *Mein Kampf* de Hitler:

“El judaísmo defiende a la democracia o al comunismo porque son instrumentos para la realización de sus fines. El judaísmo busca matrimonios con cristianos influyentes. Así aumenta su poder en el mundo, envenenando la sangre de la clase dirigente. El objetivo del judaísmo es conseguir el poder mundial. Para lograrlo intenta corromper todas las razas fomentando la mezcla. La contaminación judía es el principal problema del hombre del siglo XX.”

A partir de este texto, se les hizo reflexionar sobre el poder de las palabras utilizadas por Hitler. Indicaron las que más les llamaba la atención “realización de sus fines”, “envenenando la sangre de la clase dirigente”, “conseguir el poder mundial”, “corromper las razas”, “mezcla”, “contaminación”. Por lo tanto, si el líder, que es alguien visto como un iluminado, con una mente preclara y que convence profundamente, expresa abiertamente esta opinión sobre la raza judía, el impacto sobre las masas va a resultar muy significativo. Del mismo modo, aquel que no se someta al Estado será perseguido y en última instancia eliminado, por lo tanto, la adhesión de los individuos se va a sustentar en buena parte en el desprecio y en ver como enemigos a los judíos, entre otros enemigos del régimen.

Se les hizo ver que esto no sucede de la noche a la mañana, sino que es un proceso que se va asentando en la sociedad. El *Mein Kampf*, fue publicado en 1925, las Leyes de Núremberg son de 1936 y la guerra comienza en 1939, por lo tanto el adoctrinamiento de la sociedad es algo progresivo.

Dentro de la dimensión de la diferenciación, se trató el tema de la segregación o exclusión del pueblo judío, a través de una batería de imágenes que mostraban la crudeza de vivir en los guetos. Primero recordaron la película que habían visto la semana anterior, “La lista de Schindler”, en concreto una parte en la que se muestra como los alemanes obligan a los judíos a abandonar sus hogares arrebatándoles su propiedad, además de otros bienes personales, para conducirlos a los guetos. Se les preguntó de manera colectiva, cuál creían que era el objetivo de hacinar a los judíos en esas barriadas bajo estricta vigilancia. Sus respuestas fueron “aislarlos”, “humillarlos”, “hacerse ellos más fuertes y a los judíos más débiles”, entre otras.

Una vez comprendido este aspecto de la dimensión, se proyectaron de nuevo seis diapositivas. A partir de ellas, se pretendía que lograsen comprender la cosificación de los individuos, considerado el concepto umbral de esta investigación. La primera imagen, mostraba como les rapaban el pelo. En las dos siguientes aparecían, primero un grupo de mujeres y en la otra un grupo de hombres, con el conocido uniforme de rayas que llevaban los prisioneros en los campos de concentración y de exterminio. No pudo faltar una diapositiva para que viesen el sistema de identificación basado en formas, colores y letras, que los nazis diseñaron para diferenciar a las víctimas, destacando que los judíos eran identificados a partir de una estrella amarilla. Por último, dos diapositivas que mostraban el detalle de números tatuados en los brazos. Únicamente con seis diapositivas se podía detectar el proceso de deshumanización al que se sometió a los presos. Despersonalizarlos, era el primer previo antes de la muerte. Al ver estas imágenes, reflexionaron acerca del extremo al que se llegó. Previamente se les había arrebatado sus propiedades, hogares, empresas, locales, sus bienes personales y se les había excluido de la sociedad, segregándolos en los guetos. Pero al mostrar estas imágenes de los campos de concentración y los de exterminio, se les formuló la siguiente pregunta, “una vez arrebatados todos sus bienes materiales, estas imágenes, ¿qué nos están mostrando?, ¿qué se les está arrebatando?”. Varios alumnos contestaron “su dignidad”, pero hubo uno que todavía fue más preciso “su identidad”. Dejando proyectada la imagen del tatuaje del número, considerada muy potente y clarificadora, se percataron de que ya no son seres humanos, sino un número entre los millones de números que han reclutado, un número sin familia, ni sentimientos, ni principios, ni derechos. Solo un número, que para los supervivientes les iba a acompañar el resto de su vida tatuado en su piel.

“Algún día esta horrible guerra habrá terminado, algún día volveremos a ser personas y no solamente judíos”

Ana Frank

A modo de reflexión, se cerró la dimensión con esa frase escrita el 11 de abril de 1944 por Ana Frank.

Dimensión 2: INTERÉS DEL RÉGIMEN. Anexo PowerPoint. Diapositivas 35-48.

Para introducir la idea de pureza racial y de la superioridad de la raza aria, se proyectó de nuevo un cartel en el cual aparecía el prototipo de familia alemana perfecta. Se pidió a los estudiantes que describiesen lo que veían, en seguida señalaron que era el modelo de familia alemana aria que pretendía el régimen nazi. Fue entonces cuando se habló del ideal ario que Hitler describió en su libro *“Mein Kampf”*. A continuación, otro cartel muestra el contraste de una mujer con su hija pequeña en brazos, felices y llenas de luz, con la otra mitad del cartel en la que todo es oscuridad y una figura humana de feo rostro se alza sobre otros individuos que parecen abatidos. En él, se puede leer “la victoria o el bolchevismo”. Recapitulamos al fragmento del *“Mein Kampf”* que habíamos leído en la dimensión de la diferenciación, en el que Hitler expone que el judaísmo defiende a la democracia o el comunismo, por lo tanto se les hizo reflexionar acerca de que nos estaba mostrando ese cartel. Dedujeron que un ideal de vida para la raza germana si ganaban los nazis y la miseria en el caso que triunfase otra ideología.

Para que el alumnado conociese el origen de esa ideología de razas, era necesario hablar del Darwinismo social, pero antes debían conocer la teoría de Darwin sobre la “selección natural”. Casualmente en la clase anterior a la de Historia, habían hablado sobre ello, por lo tanto en seguida pudimos hablar del Darwinismo social. Con una imagen del dibujo de diferentes cráneos humanos proyectada, se señaló que es la teoría que extrapola la evolución de Darwin al campo social, de este modo se podía justificar el imperialismo de la época, viéndose casi como una obligación por parte del hombre blanco para civilizar a las denominadas “razas inferiores”. Esta mentalidad desembocó a principios del siglo XX en el antisemitismo nazi. Así pues, se creía que los seres humanos se podían clasificar en razas y que cada una de ellas tenía unas características distintas que se habían transmitido genéticamente.

En relación con ello, se expuso una batería de imágenes que ilustraban la aplicación de los principios de su “ciencia” racial. Medían el largo de la nariz, el tamaño del cráneo, el color de ojos y de cabello, para determinar si eran individuos pertenecientes a la verdadera raza aria. Sobre todo se llevó a cabo en las escuelas, donde se ensalzaba al niño que cumplía esas características y se humillaba, por parte del propio profesor, al que no, como gitanos o judíos.

Se pretendió que se percatasen del grado de preocupación al que se llegó respecto a la “contaminación de la raza germana”, por ello se les mostró un fragmento de las Leyes de Núremberg, en las que se decretaba que quedaban prohibidas las uniones matrimoniales y extramatrimoniales entre judíos y alemanes, ya que la pureza de la sangre de la raza alemana era una condición indispensable. Aquel que contraviniese lo establecido era castigado con presidio y trabajos forzados.

Es más que obvio, que el interés del régimen era solidificar los cimientos de ese ideario común con el que se busca que la sociedad quisiera pertenecer a ese bloque coordinado, poderoso y grande, es decir, conseguir seguidores incondicionales. Comprendido esto, los alumnos visualizaron una imagen que mostraba el discurso del líder y un emplazamiento abarrotado de gente. Una imagen que casi asusta. Era el momento de que leyese las palabras pronunciadas por Hans Frank, gobernador nazi en Polonia, en uno de sus discursos.

“Sé cómo se critican muchas medidas que se toman actualmente contra los judíos. Pero esto lo hacemos porque queremos ayudar al pueblo alemán. Hemos de aniquilar a los judíos cuando y donde los encontremos, ellos son para nosotros parásitos devoradores.”

A continuación, se les hizo reflexionar. Debían imaginar que ellos se encontraban en la imagen, rodeados de miles y miles de personas, que con fervor aplauden y vitorean las palabras del que procede al discurso oral, por ejemplo el que se había proyectado de Hans Frank, por ello se volvió a leer el fragmento. Cuando pasaron unos segundos de silencio, mientras lo imaginaban, se les preguntó “¿Qué sentiríais?, ¿cómo os lo imagináis?”. Algunos afirmaron que sentirían “miedo”, otros “exaltados por el ambiente” y uno en concreto señaló que se imaginaba “pequeño ante todo aquello”. Ninguno de ellos hizo referencia o reaccionó a la crudeza de las palabras, que se supone, se estaban pronunciando en su imaginación acerca de los judíos. Todos los que compartieron con el resto lo que habían imaginado, se limitaron a hablar de la sensación de estar entre la masa de gente, pero nada sobre el discurso antisemita. Así se les hizo ver. Se cruzaron miradas y medias sonrisas entre ellos, habiendo un alumno que dijo “¡es verdad!” acompañado de la risa del resto. Me pareció correcto dejarlo ahí, con la sorpresa de sus caras, deduje que lo habían comprendido.

Para finalizar esta segunda dimensión, se les indicó que detrás del holocausto, también había interés económico por parte del régimen. Ya habían visto como a los judíos se les quitaba cada vez más y se les daba menos a cambio. Se les privó de sus profesiones, sus empresas, sus reservas financieras, sus salarios, sus hogares y por último sus pertenencias personales. A todo ese proceso se le denomina expropiación o “arianización”. Al bloquear todo el dinero judío, acto seguido pasa a formar parte de Alemania. Para ello, se les proyectó un vídeo que lo explicaba de una manera muy asequible para ellos.

Dimensión 3. LEGITIMACIÓN SOCIAL. Anexo PowerPoint. Diapositivas 49-60

Nada más comenzar, se lanzó la pregunta, “¿Por qué la sociedad alemana permite que se comentan estas barbaridades?”, solamente hubo dos opiniones, unos apuntaron que sentirían “miedo” y otros que estarían “convencidos con ello”. Sin contestarles nada más, se proyectó un fragmento de un documental. En él se muestra como además de buscar un exterminio en masa, se pretendía negarlo. La Cruz Roja es contratada por el régimen para que grabe en el campo de concentración de Terezin una gran mentira que posteriormente se pueda difundir entre la sociedad. En él, los judíos parecían tener un modo de vida casi agradable, trabajaban en talleres que parecían confortables, jugaban al fútbol, disfrutaban de conciertos de música y representaciones teatrales, comían e iban vestidos con ropa que se había traído desde Berlín, para que no aparecieran con el uniforme de rayas. Una vez el documental fue filmado, todos los que aparecían en él, fueron gaseados para que no quedasen testigos de la gran mentira. Una vez que lo habían visualizado, se les preguntó, “además del miedo y del propio convencimiento, ¿Qué otro factor se produjo?”. Es entonces cuando repararon en el factor del desconocimiento o al menos de la verdad manipulada. Varios estudiantes se sorprendieron, porque nunca se habían planteado esta posibilidad. Surgió un breve debate, acerca de si los alemanes estaban cumpliendo su objetivo, ¿por qué lo escondían?, es decir, en realidad deberían estar orgullosos de lo que estaban logrando y publicar en la prensa las pilas de cadáveres de la “purga” que se habían propuesto. Esto llevó a hacerlos pensar que quizás incluso para los nazis, podría ser excesivo y sabían que si todo aquello veía la luz, parte de la sociedad podría volverse en contra y debían seguir permaneciendo como un bloque compacto.

Ahora sí, se les pidió que repitieran las dos repuestas que habían dado al plantear la pregunta que da nombre a la dimensión. Se comenzó con el miedo, que sin duda, jugó un papel fundamental. “¿Habéis oído hablar de la Gestapo y la SS?”. Se explicó lo que era cada una, las funciones que tenían y la diferencia entre ellas. A continuación se repartió a cada uno de los grupos, un fragmento de papel, que recogía cinco o seis líneas del “Diario de Ana Frank”, en los cuales hablaba de la Gestapo o de las SS.

“Papá ha recibido una citación de la SS-cuchicheó-. Mamá acaba de salir para ir a buscar al señor Van Daan. (Van Daan es un colega de papá y amigo nuestro). Yo estaba aterrada: todo el mundo sabe qué significa una citación; imaginé inmediatamente los campos de concentración, las celdas solitarias. ¿Íbamos a dejar que llevaran allí a papá? –Naturalmente, no se presentará- dijo Margot, mientras que ambas esperábamos en el salón el regreso de mamá.”

“Querida Kitty: Hoy no tengo que anunciarte más que noticias tristes y deprimentes. Nuestros muchos amigos judíos son poco a poco embarcados por la Gestapo, que no anda con contemplaciones; son transportados en furgones de ganado a Westerbork, un gran campo para judíos, en Drente. Westerbork debe ser una pesadilla: un solo lavabo cada cien personas, y faltan retretes.”

“Miep encontró ante su puerta una vieja judía paralítica, aguardando a la Gestapo, que había ido a buscar un auto para transportarla. La pobre vieja se moría de miedo a causa de los bombardeos de los aviones ingleses y temblaba viendo los haces luminosos que se cruzaban en el cielo como flechas. Miep no tuvo el valor de hacerla entrar en su propia casa; nadie se hubiera atrevido a hacerlo. Los alemanes castigan tales acciones sin clemencia”

“Ahora estamos perdidos pensé, viéndonos a todos llevados por la Gestapo aquella misma noche. Tiraron de la puerta-armario dos veces, tres veces. Algo cayó, y los pasos se alejaron. Hasta entonces, estábamos salvados; oí un castañeteo de dientes, no sé dónde; nadie dijo palabra. El silencio reinaba en la casa”

“La cosa más atroz que pueda imaginarse. Ciudadanos inocentes y absolutamente respetables son arrestados, y aguarda en la cárcel su condena. Si el saboteador no aparece la Gestapo fusila a un número de rehenes sin más

rodeos. Los diarios publican a menudo las esquelas mortuorias de esos hombre, ¡bajo el título de accidente fatal! ¡Hermosos pueblo el alemán!. Y pensar que yo pertenecía a él...”

Leyeron cada grupo el fragmento que aleatoriamente les había tocado, en voz alta para compartirlo con el resto, y se les pidió que subrayasen las frases que más les llamaban la atención y describiesen con tres palabras lo que esas líneas desprendían.

Se han subrayado las frases que los alumnos destacaron. Las que para su opinión eran las más significativas y las que mejor mostraban el terror y la situación de sometimiento en la que se encontraban buena parte de la sociedad alemana.

Todos los grupos señalaron el “miedo” perceptible en sus palabras. “Tristeza” y “angustia” también se repitieron. Con estos fragmentos se quiso esbozar la situación que vivían millones de judíos, entre otros enemigos del régimen, para que los estudiantes comprendieran el temor y el miedo, la frustración y la impotencia imperante en la sociedad.

Para finalizar con esta dimensión, se proyectaron dos fragmentos del “*Mein Kampf*”, en uno se hablaba de la educación de los chicos y en el otro de la educación de las chicas. Una vez leídos ambos, se les preguntó su opinión. De manera generalizada, mostraron su desacuerdo con ese modelo de educación, habiendo un alumno que señaló “es de todo, menos educación”.

Seguido con el tema, se proyectó un vídeo del himno de las Juventudes Hitlerianas, subtulado al español, para que conociesen la letra.

“¿Cuál es el propósito de la enseñanza de las juventudes hitlerianas?”, se les preguntó. No tardó mucho en salir la respuesta, “formar futuros soldados”, “adoctrinar”. Enseguida se percataron de que la educación fue una herramienta fundamental del régimen. Al inculcar unas ideas y valores desde la niñez, se aseguraban la pervivencia del nazismo, con el propósito de producir ciudadanos obedientes y capaces de sacrificarse, dispuestos a morir por el Führer y por la Patria.

Para concluir con la dimensión, se les pidió que recordasen las imágenes en las que se mostraban como se medían los cráneos, la longitud de la nariz, se clasificaba el color de pelo y ojos, y que era una actividad que se solía realizar en las escuelas. Fue entonces,

cuando se proyectó un fragmento de la película “Europa”, en la que el docente del grupo, comienza la clase, indicando que van a aprender a diferenciar a un judío, utilizando como ejemplo a un alumno que cumple todos los requisitos de la raza aria pura.

Dimensión 4: EXTERMINIO SISTEMÁTICO. Anexo PowerPoint. Diapositivas 61-64

Para comenzar la dimensión, se consideró fundamental que los alumnos comprendieran la diferencia entre campo de concentración y campo de exterminio. Una vez aclarada, se proyectó un video con imágenes reales, sin duda, impactantes. La justificación para proyectar un video como este fue la siguiente, “Como dijo Otto Frank, padre de Ana Frank, *«Para construir un futuro, es preciso conocer el pasado»*, y para eso sirve la Historia, por ello es necesario que sepamos lo que pasó, sin maquillarlo, ni adornarlo, en absoluto.” Cuando el video concluyó, había silencio en el aula. No cabía duda de que les había conmovido. “¿Os lo imaginabais así?”. La mayoría de los estudiantes admitieron que les había impactado más de lo que creían y que no sabían nada acerca de las aberraciones que se habían cometido con los experimentos científicos.

Para concluir la dimensión y por lo tanto, el concepto, se leyeron dos fragmentos de texto. En el primero se narra el procedimiento utilizado para introducir a las víctimas en la cámara de gas, su posterior registro e incineración. Acto seguido, se pasó de diapositiva y se leyó una declaración realizada por Hans Frank, gobernador nazi de Polonia:

“No podemos fusilar a 3,5 millones de judíos que hay en el Reich, por eso hemos de buscar medidas que nos permitan alcanzar su aniquilación”

Fue entonces cuando se les planteó a los alumnos, “¿A qué se está refiriendo Hans Frank, con buscar medidas?”, rápidamente varios alumnos señalaron que se refería a “nuevas estrategias, como la cámara de gas”. De nuevo se les preguntó “¿y por qué no pueden fusilar a 3,5 millones de judíos?”, la respuesta a esta pregunta, tardó más en salir, hasta que finalmente un estudiante dijo, “porque eran muchos como para ir uno a uno”. A partir de eso, comprendieron que desarrollar tecnología criminal, como la cámara de gas, era una manera rápida, eficiente y limpia para exterminar a miles y miles de seres humanos.

A modo de ejercicio complementario, una vez que los alumnos habían respondido al cuestionario y se había recogido, se proyectaron dos imágenes. Una fue extraída de la película de “La lista de Schindler” en la que un grupo de judíos está siendo guiado por los nazis y entre ellos destaca una niña con un abrigo rojo, el único color de toda la imagen. La segunda presenta dos mujeres refugiadas sirias junto a tres niñas sentadas en las vías de un tren y rodeadas de basura. Esta comparativa fue idea de la tutora del Prácticum, por este motivo no se va a indagar más en el análisis del ejercicio porque fue ella quien lo guió, pero parecía interesante reseñarlo.

Cuando se habían abordado todas las dimensiones, se plantearon unas preguntas que pretendían recoger el conocimiento que los alumnos habían ido construyendo durante el desarrollo de las sesiones.

Para poder estudiar el grado de comprensión y profundidad de la diferenciación, la pregunta que se formuló, fue la siguiente:

¿Consideraban los nazis a los judíos seres humanos? ¿Por qué crees que eran considerados diferentes e inferiores? ¿Por qué era tan importante diferenciarlos?

Mientras se leyó la pregunta en voz alta y los estudiantes señalaban sus respuestas en el papel, se proyectaron dos imágenes. En una aparecían un grupo de prisioneros de un campo de concentración, vestidos con el uniforme de rayas y formados en filas. En la otra imagen aparecía el detalle del tatuaje del número en un brazo.

La pregunta que se indicó tras haber trabajado el interés del régimen fue:

¿Qué significado tiene para ti, la frase pronunciada por Goebbels, Ministro de propaganda nazi, “Una mentira repetida mil veces se convierte en verdad”?

Antes de abordar la pregunta, se proyectaron una serie de carteles que representaban el ideal del alemán. Se preguntó de manera aleatoria a una serie de alumnos de manera individual, “¿Qué ves en la imagen?”, “un alemán rubio, ario, victorioso”, de nuevo se le planteó la misma pregunta, obteniendo respuestas muy similares, a un par

más de estudiantes. Fue entonces cuando se les indicó que podían proceder a responder la pregunta.

En cuanto a la legitimación social, se planteó la siguiente pregunta:

¿Por qué muchos alemanes llegaron a ver normal que separasen a los judíos y luego los matasen? ¿Cómo afectó a eso la publicidad y las escuelas del régimen nazi?

Para esta pregunta se optó por no proyectar ningún recurso para poder observar si esto influía en la calidad de sus respuestas.

Por último, queriendo abordar la dimensión del exterminio sistemático, la pregunta fue:

¿Por qué era tan importante buscar métodos para la erradicación total de los enemigos del régimen?

De igual modo, se proyectó el fragmento de la declaración de Hans Frank, que alude a que no podían fusilar a tres millones y medio de judíos que vivían en el Reich y por ello debían buscar nuevas medidas para lograr el exterminio.

Se escogió este orden de las dimensiones, para el desarrollo del aprendizaje por conceptos, porque resultó el más lógico para poder ver la progresión del proceso. Con cada una de ellas, se contestan las cuestiones universales de manera esquemática:

- **¿Cuándo** se produjo el Holocausto? → En la II Guerra Mundial
- **¿Qué** primer paso se produjo, resultando clave para el desarrollo del Holocausto? → La diferenciación
- **¿Por qué** se produjo el Holocausto? → Por el interés del régimen, que provocó la legitimación social.
- **¿Cómo** se produjo el Holocausto? → A partir de un exterminio sistemático.

El total de sesiones utilizadas para el desarrollo del aprendizaje por conceptos fueron tres. En la primera sesión solo se trabajó la diferenciación, en la segunda, el interés del régimen y la legitimación social y en la tercera el exterminio sistemático. Al comenzar

cada sesión, se hacía un repaso rápido de lo que se había tratado en la anterior, con la intención de asentar conocimientos y poder continuar con la nueva dimensión.

Por cuestión de tiempo, se realizaron multitud de preguntas de manera oral, como ya se ha presentado anteriormente. Dichas preguntas junto con los materiales seleccionados para la presentación, pretendían orientar a los alumnos hacía las respuestas adecuadas para conseguir la comprensión de cada una de las dimensiones y por tanto del concepto en general. Todas las preguntas escritas de cada dimensión se realizaron en la tercera y última sesión.

No se puede reprochar nada en cuanto a su interés y participación. Desde el principio los alumnos entraron en la dinámica de las clases, contestando siempre a las preguntas orales colectivas que pretendían conducir las respuestas, ellos mismos se cuestionaban con frecuencia y se formaron debates espontáneos entre compañeros.

Por último, además del cuestionario final realizado en la tercera sesión, en el examen de la Unidad Didáctica, también se incluyó una cuestión referida al concepto, de la cual se hablará posteriormente.

¿Existe relación entre las diferentes dimensiones que vimos en el concepto del Holocausto “Diferenciación”, “Interés del régimen”, “legitimación social” y “eliminación sistemática”? Justifica tu respuesta.

5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se expondrán los resultados del aprendizaje por conceptos, pero antes, se van a destacar diferentes factores que han condicionado el desarrollo de la investigación.

La disposición del mobiliario en las aulas, en grandes mesas que reúnen a varios estudiantes, pudo condicionar en cierto modo el desarrollo de la experiencia. Dicha disposición facilitaba en gran medida la participación y el surgimiento de debates espontáneos entre alumnos, resultando positiva durante el desarrollo de la sesiones. En cambio, en la última sesión que tuvieron que contestar el cuestionario final, la concentración se dificulta cuando varios alumnos se encuentran en la misma mesa. A

esto hay que sumar, que en esa misma sesión se realizó de manera conjunta al grupo de 4º A y 4º B, habiendo un total de cuarenta alumnos.

Respecto al horario destinado al aprendizaje por conceptos era muy adecuado, ya que se realizó o a primera o a segunda hora de la mañana, algo que ayuda bastante a que los estudiantes estén más activos y predispuestos a la participación.

Durante el desarrollo del aprendizaje por conceptos, el alumnado se mostró gratamente implicado, contestado prontamente a las preguntas que se lanzaban de manera colectiva, expresando su opinión y debatiéndola con la de otros compañeros. No dudaron en preguntar las cosas que no se comprendían y pareció que la metodología les entusiasmó. Así lo hicieron saber en una evaluación que pedí que me realizaran, en la que varios de ellos alagaron la manera de mostrar la teoría, calificándola como “amena”, “entretenida” y “participativa”. A excepción de un alumno, que a pesar que se mostró atento en las clases y no molestó en ningún momento, no participó de manera oral y no contestó a las preguntas de los cuestionarios.

El hecho de que los cuestionarios no fueran a tener una calificación que les pudiera influir en la nota de la asignatura, provocó que los estudiantes se relajasen y disfrutaran de la experiencia. Por otro lado, también se cree que las respuestas podrían haber sido más elaboradas, precisamente, por el aliciente de una calificación que les evaluara. Solo hubo una pregunta del holocausto en el examen, en la cual se les cuestionaba si existía relación entre las dimensiones trabajadas, para saber si lo habían asimilado como un proceso. Esa pregunta podía redondear hasta medio punto la calificación final del examen de la II Guerra Mundial.

Los datos que se muestran a continuación corresponden a los resultados que los estudiantes han reflejado en el cuestionario realizado en la última sesión, que incluía una pregunta por cada dimensión trabajada. El grupo con el que se realizaron las prácticas contaba con 22 alumnos, pero tan solo se cuenta con 18 ya que fue el número que asistió ese día al centro y habían estado presentes en todas las sesiones del concepto.

Para medir el grado de profundidad y la comprensión del concepto del holocausto, se han utilizado cuatro preguntas para las cuatro dimensiones del concepto. Cada una

de ellas se descompone en una serie de categorías jerarquizadas. La respuesta de cada alumno se ha clasificado con una categoría, en función, de su grado de comprensión y profundidad. Para concluir, los resultados se representan en forma de gráfico.

A) Diferenciación.

¿Comprenden la diferenciación de los judíos como un proceso? ¿Asimilan la cosificación de los individuos como el extremo de dicho proceso?

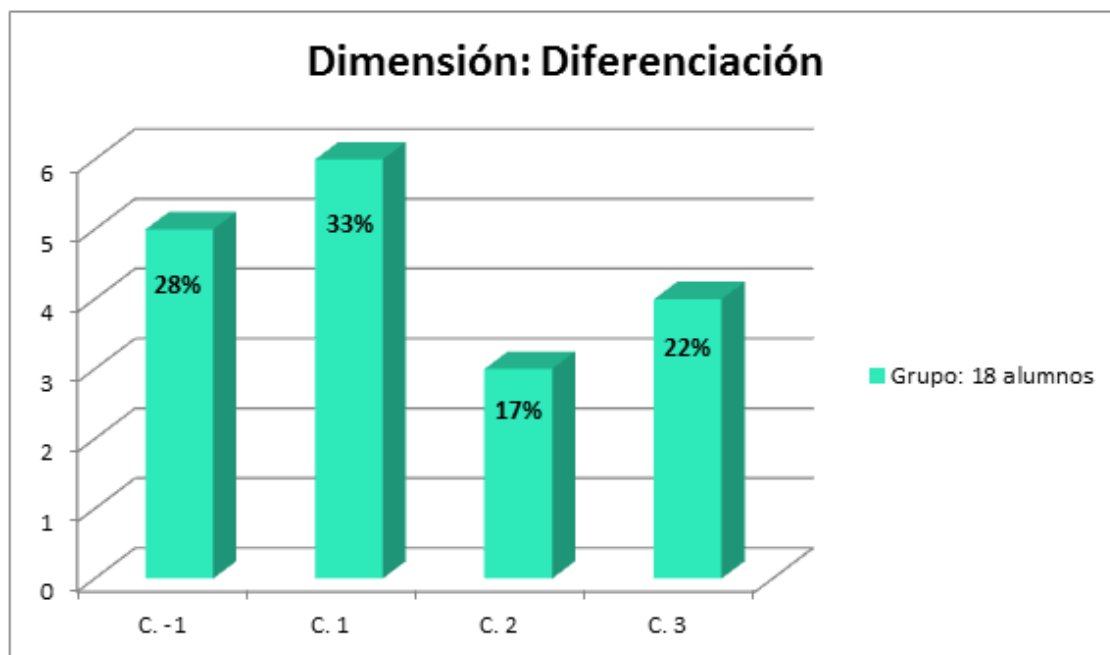
CAT -1→ Comprenden la diferenciación como la estigmatización de la figura del judío, por no pertenecer a la raza aria. “porque no eran alemanes, porque no eran arios” “porque querían que la raza aria fuera la única existente”.

CAT 1→ Entienden la diferenciación como la estigmatización de la figura del judío, por no pertenecer a la raza aria y evitar por tanto, la mezcla de la sangre alemana. “era importante diferenciarlo para que no se pudiera mezclar las razas”, “para que no pudiesen contaminar la raza aria pura”.

CAT 2→ Reconocen la diferenciación como la estigmatización de la figura del judío, a causa de las teorías raciales de Hitler, considerando necesaria su segregación. “Los diferenciaban para separarlos y que no se juntaran con los alemanes”, “para diferenciarlos y marginarlos, al no ser como ellos”

CAT 3→ **Comprenden la diferenciación como la estigmatización de la figura del judío, interrelacionando la superioridad de la raza aria y la importancia de evitar la mezcla de sangre. Considerados como los causantes de todos los problemas de la sociedad alemana, viendo necesaria su segregación. Concluyen con la cosificación como el extremo de todo el proceso.** “No los consideraban seres humanos, ya que les tatuaban un número, es decir ya no tienen nombre, son simple números. Era importante diferenciarlos para poder separarlos del resto. Considerados inferiores porque no pertenecían a la raza pura alemana”, “comenzaron quitándoles sus bienes materiales y terminaron arrebatándoles su identidad, poniéndoles un número”, “para ellos eran solo un número”.

Representación gráfica:



Se puede observar que la mayoría del grupo no ha comprendido la dimensión en su totalidad, porque la categoría más alta solo ha sido alcanzada por cuatro estudiantes. Es cierto que la cosificación era el concepto más abstracto de todo el discurso, pero al mismo tiempo se consideraba esencial su comprensión, ya que permitía asimilar buena parte del concepto trabajado.

El pico más alto lo ha alcanzado la categoría uno, en la cual el alumno refleja la importancia de la superioridad de la raza aria y de la no mezcla de sangre, dentro del proceso de la diferenciación. Por lo tanto, se concluye, que ningún alumno ha dejado de mencionar “la raza aria” en esta dimensión. Se ha podido comprobar que ésta, es una idea muy arraigada entre los estudiantes, algo que se justificará en el análisis posterior.

B) Interés del régimen

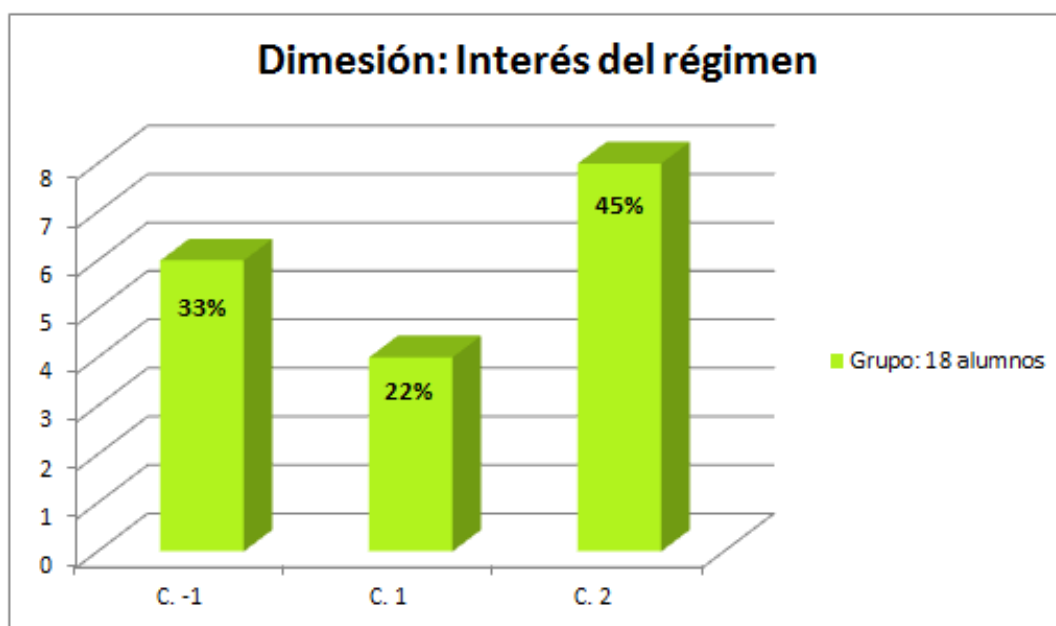
¿Comprenden que la propaganda fue utilizada para construir un auto-ideario común, siendo éste el principal interés del régimen nazi?

CAT -1→ No entienden el significado de la cita de la pregunta y/o se limitan a parafrasear. “De tanto repetirlo, todo el mundo se lo cree”, “una verdad absoluta”.

CAT 1→ Relacionan la cita de la pregunta con la importancia de la manipulación y la presión social a través de la propaganda. “La propaganda decía que los alemanes eran mejores entonces les manipulaban”, “Los carteles representaban a los judíos como los malos y a los nazis como los buenos y al final convencían a la gente”

CAT 2→ **Comprenden que la propaganda al servicio del gobierno resultó en gran medida un método de manipulación que fomentaba la presión social, con la finalidad de construir un auto-ideario común, el principal interés del régimen nazi.** “Si desde siempre te han estado mostrando voluntariamente una imagen, te harán creer lo mismo que ellos y al final acabarás pensando, que lo que desde un principio hiciste porque los medios te inculcaban y por la presión social, en realidad es un pensamiento que tú mismo has desarrollado para sentirte parte del grupo”, “a base de repetir la misma propaganda muchas veces, aunque no fuera verdad, convencías al público de esa mentira para llevártelos a tu terreno”

Representación gráfica:



Como refleja la gráfica, el balance final ha resultado positivo. A pesar de que la pregunta de la dimensión podría resultar un tanto abstracta para el nivel de 4º de la ESO, así lo demuestra el 33% de los alumnos que parecen no comprender la pregunta. Aunque en definitiva, buena parte de los estudiantes han comprendido la relación de la finalidad de la propaganda con la construcción de un auto-ideario común.

C) Legitimación social

¿Relacionan y comprenden el por qué, de los factores que provocaron que la sociedad alemana llegara a ver normal la segregación y el posterior exterminio de los judíos?

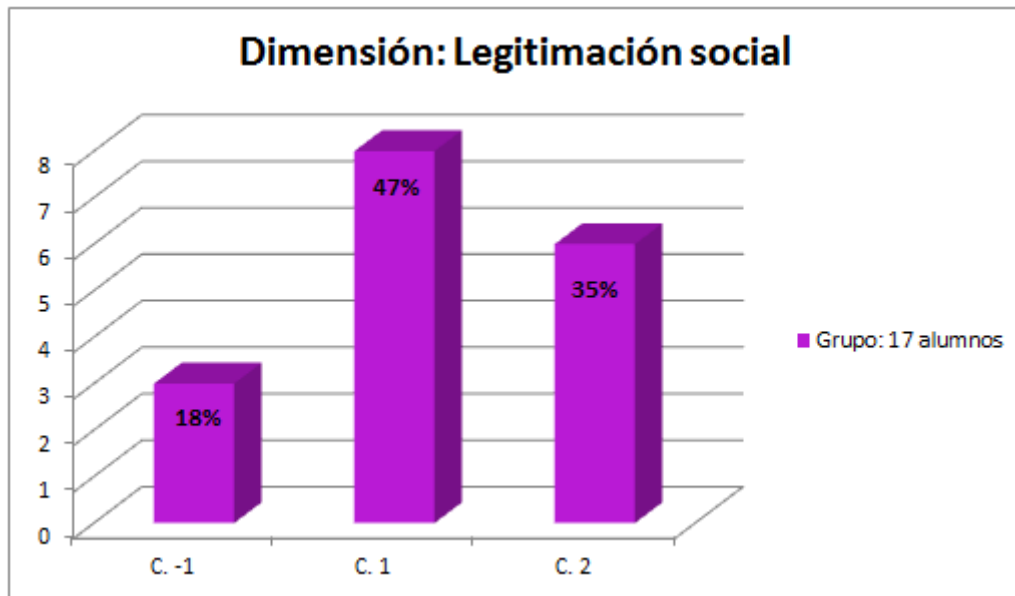
CAT -1→ No interrelacionan los dos rasgos presentes de la pregunta como causas de la segregación y el exterminio, se limitan a mencionar uno. “Los alemanes lo empezaron a ver normal gracias a la propaganda”, “todos los personajes que aparecerían en la publicidad eran rubios, con ojos azules, fuertes, guapos, alegres: la raza aria”.

CAT 1→ Relacionan los dos rasgos presentes de la pregunta como causas de la segregación y el exterminio. “La publicidad contribuyó en esto, todos los días ver carteles de judíos robando o escondidos entre las sombras, por mucho que sean caricaturas acabas viendo que es la realidad, aunque no lo fuese. Pasó lo mismo en las escuelas del régimen nazi, tan solo con escuchar las canciones y ver el mensaje que transmiten te lo dice todo”, “Una mentira, mil veces repetida se convierte en verdad, eso es lo que hacían con la propaganda, se repetía una y otra vez, exponiendo al judío como algo malo, como un monstruo, mientras que a los alemanes se les veía felices y perfectos. Los continuos carteles despreciando a los judíos convenció a la población. A eso se le añadía que desde pequeños se ridiculizaba a los alumnos que no tenían las “medidas” de un perfecto alemán y se alagaba al que las tenía”.

CAT 2→ **Además de los dos factores de la pregunta completan su respuesta con otros vistos en las sesiones, como la tergiversación o desinformación y el miedo.** “Convencían deformando la realidad y/o haciéndola más atractiva y con más ventajas para ellos, así contribuía la publicidad, básicamente. También ocultaban lo que hacían. Otro de los motivos era la educación a las juventudes Hitlerianas, donde se les impartía una ideología a edades donde sus pensamientos son fácilmente moldeables, para así poder manejarles mejor y crear soldados futuros obedientes, impartiendo estas ideas en las escuelas del régimen nazi. El miedo también influyó en que la sociedad alemana no hiciese nada ante el exterminio”, “porque los nazis hacían ver a la población que todos los judíos eran malos y que matarlos era el castigo que se merecían. Aunque no todos los civiles alemanes eran conscientes de ello. Pero para que todo el mundo pensase como el régimen quería, la publicidad a favor del régimen y en contra de los

judíos, resultó importante y no solo eso, en las escuelas desde niño ya se les mentalizaba con esa ideología. La gente que no estaba de acuerdo se callaba por miedo.”

Representación gráfica:



Al observar la gráfica se destaca que prácticamente la mitad de los alumnos se limitaron a mencionar los dos factores citados en la pregunta de la dimensión. También es cierto, que un buen número de alumnos, fueron más allá e incluyeron otros factores trabajados en las sesiones del aprendizaje por conceptos. Todos los estudiantes han hablado de la publicidad, lo que hace pensar que es un recurso muy visual, que sin duda, ha llamado su atención, algo que comentaré en el análisis. Destacar que en esta gráfica se cuenta con un alumno menos, porque dejó esta pregunta sin contestar.

D) Exterminio sistemático

¿Entienden el genocidio nazi desde la perspectiva de una industrial del crimen?

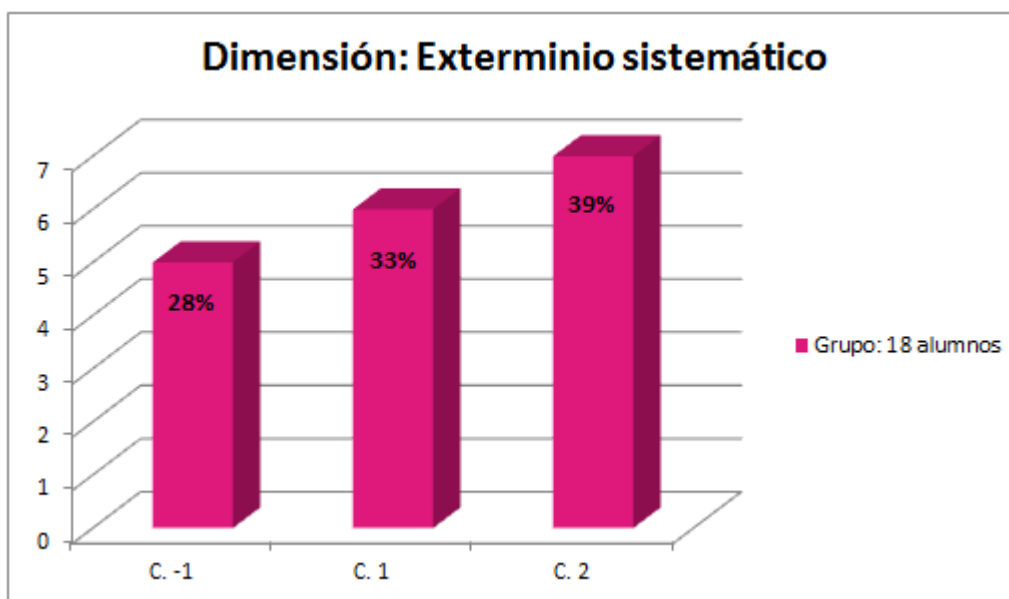
CAT -1 → No entienden la pregunta planteada porque no la relacionan con la perspectiva industrial. “Porque pensaban que esos métodos no eran justos para gobernar”, “los metían en campos de concentración porque era la forma más barata”.

CAT 1 → Entienden algunos factores importantes de la industrialización del exterminio, pero no llegan al máximo nivel de abstracción y comprensión. “Para que fuera más

barato y matar a más gente”, “buscar algo que pudiera matar a más personas y en menos tiempo”

CAT 2→ **Adquieren el máximo nivel de profundidad al comprender todos los factores de la industrialización del exterminio.** “Para poder matar a más gente, en menos tiempo y que hubiera el menor gasto posible”, “necesitaban métodos eficientes, rápidos y baratos. Ya que querían acabar con todos ellos cuantos antes para dejar más terreno para la raza aria”

Representación gráfica:



El gráfico nos muestra que la dimensión del exterminio sistemático ha sido comprendida en su totalidad por el mayor número de alumnos y de manera parcial por buena parte del grupo. También es elevado el número de alumnos que no han comprendido el enunciado porque sus respuestas no eran coherentes con el fin de la pregunta.

6. Discusión de resultados y conclusiones

El aprendizaje por conceptos se realizó previamente a tratar la Unidad Didáctica de la II Guerra Mundial, es decir, fue el primer apartado que trabajaron los alumnos. La semana anterior a las sesiones del concepto, las profesoras decidieron proyectar la película de “La lista de Schindler”, por lo tanto todos los alumnos conocían algo sobre el holocausto en mayor o menor medida.

Antes de comenzar con las clases, quise conocer el punto de partida. Tuvieron que rellenar un cuestionario sencillo para poder acercarme a sus conocimientos previos.

- **¿Qué significa Holocausto? ¿y Shoah?**
- **¿Por qué se produce?**
- **¿Cómo se produce?**
- **¿Por qué creer que la sociedad alemana permite este genocidio?**

En cuanto a la primera pregunta, la mayoría de los alumnos sabían que el holocausto tenía relación con la matanza de judíos, pero sus ideas parecen inconexas “Murieron muchas personas, judíos, en campos de concentración”, “los campos de concentración para los judíos donde los mataban”. Ningún alumno supo que Holocausto y Shoah aludían a lo mismo. Es por ello que tras leer esta primera pregunta, me propuse que los alumnos conociesen y supiesen expresar el significado del concepto de Holocausto de una manera más coherente y estructurada. Parecía que tenían asociadas una serie de palabras “campos de concentración”, “judíos”, “matanza” para no sabían cómo relacionarlas.

En cuanto a la segunda pregunta, de nuevo la mayor parte de los estudiantes, asocian el por qué al objetivo de los nazis en crear la raza aria pura. “porque querían una raza única, la raza aria pura”, “para crear la raza aria y por eso discriminan a los judíos”. Así pues, los alumnos una vez más, asocian algunas ideas pero todavía no son capaces de profundizar en ello.

El cómo se produce, en la inmensa mayoría de las respuestas se reduce a “con campos de concentración”, “matándolos en campos de exterminio”. No tienen todavía construida la idea de proceso con una serie de fases muy diferenciadas que marcan el trascurso del mismo hasta concluir en lo que ellos asocian directamente.

Mucho más me sorprendieron las respuestas de la última pregunta que aludía a la legitimación social. Prácticamente todos los alumnos asociaron la legitimación con el miedo y con el propio convencimiento de la sociedad. “Por miedo o por creer en lo que decía Hitler”, “por las represalias que tomarían contra ellos si les ayudaban”, “porque la gente también creía en la raza aria”. Por lo tanto, demostraron que conocían en cierta medida el contexto en el que se produce el holocausto. Fueron menos los alumnos que ya en esta prueba inicial mencionaron temas como la manipulación “porque cuando Hitler llegó al poder inculcó creencias en la gente, manipulándoles para que fuesen racistas y discriminasen a los que no eran como ellos, en una situación delicada del país, se aprovechó de ella”, o mencionaron la palabra líder, “porque creían que eso estaba bien, lo decía su líder”.

Conociendo el punto de partida se orientó el discurso y las preguntas que se iban a realizar en las sesiones venideras. El objetivo era que los alumnos dejaran de tener ideas inconexas y supiesen construir un concepto que requería conectarlo con otros diferentes. Había que consolidar una red de información a partir del desarrollo y refinamiento de tales ideas.

Como también era interesante conocer si los alumnos habían comprendido que el concepto que habíamos trabajado era el resultado de un proceso, en el examen de la Unidad Didáctica de la II Guerra Mundial, se incluyó la siguiente pregunta:

¿Existe relación entre las diferentes dimensiones que vimos en el concepto del holocausto: “diferenciación”, “intereses del régimen”, “legitimación social”, “eliminación sistemática”? Justifica tu respuesta.

El alumno debía demostrar que había comprendido que el holocausto es el resultado de un proceso que incluye todas las dimensiones que se habían ido trabajando en el aprendizaje por conceptos. Lo que realmente interesaba es que los estudiantes justificaran que ese proceso, quizás, no se podría haber producido sin la cosificación de los individuos, siendo considerado este último como el concepto umbral.

Siete de los diecisiete alumnos, comprenden que hay una relación, sin matizar que es un proceso, y solo explican algunas de las dimensiones. “la diferenciación, consistió en diferenciar a los judíos de los alemanes, separándolos del resto, es lo que les interesa en el régimen además de que los hagan a su medida y todos iguales, que causen el miedo

en la sociedad y eliminar a todos que estén en contra en los campos de concentración y los campos de exterminio.”

Todos los estudiantes afirman que existe una relación entre las dimensiones pero algunos, siete de los diecisiete, lo llegan a calificar como un proceso o como los pasos necesarios, “son los pasos que utilizaron para el exterminio de los judíos”, “todas son necesarias en el proceso del holocausto”. Además de esto, explican en mayor o menor medida en qué consiste cada una de las dimensiones, “la diferenciación fue como dice la palabra, las diferencias entre judíos y alemanes, ensalzando al alemán y rebajando al judío, esto era lo que le interesaba al régimen, para poder mantener la raza aria y eso ocurría eliminando a los que no fueran alemanes puros, dando lugar a la eliminación sistemática. La sociedad por desconocimiento, miedo o porque también creía igual, no hicieron nada”.

Fueron tan solo tres de los diecisiete estudiantes del grupo, quienes afirman que todo es resultado de un proceso, explicando cada una de sus dimensiones y mencionando la cosificación. “Sí, existe relación hasta el punto de que todo ello es un proceso ya que para poder eliminarlos, tuvieron que seguir una serie de pasos. Primero les quitaba sus bienes, les obligaba a ponerse la estrella para diferenciales y les separaban en guetos, esto de diferenciarles favorecía al régimen económicamente y para conseguir su objetivo de raza aria. Además se pudo realizar porque la sociedad no conocía todo lo que estaba pasando o porque tenían miedo. Pero lo realmente importante es que no habría pasado si los nazis no hubiesen visto a los judíos como cosas”, “Desde sacarlos de sus casas y quitarles todo hasta que son solo números y los acababan matando”.

Por lo tanto, el 100% ha comprendido que las dimensiones están relacionadas entre sí, el 41% no va más allá y otro 41% justifica que están relacionadas porque son parte de un mismo proceso. El 17% de los alumnos, ha considerado fundamental a la cosificación, dentro del proceso del holocausto. Se considera que si la pregunta se hubiera formulado de otra manera, un mayor número de alumnos habrían mencionado este factor, porque se trabajó en clase de manera concienzuda. Por ello se ha podido concluir que la formulación de preguntas es esencial para llevar a cabo esta investigación. El alumno puede haber comprendido lo que tú quieres que responda pero no comprende la pregunta y no cree que daba plasmar esa idea que se busca.

Dichas preguntas condicionan en gran medida la respuesta de los estudiantes. En mi caso particular, me he percatado que el alumno no incluye contenido realmente relevante en la pregunta de una dimensión concreta, pero en cambio lo incluye en la pregunta siguiente que se asocia con otra de ellas. Por lo tanto, puede ser que el alumno lo haya comprendido y ha considerado que no era necesario plasmarlo, porque según él se sobreentiende y en otras dimensiones sí que lo refleja, quedando en un nivel de comprensión más bajo del que realmente tiene. También puede ser que el alumno haya comprendido una serie de ideas pero le ha faltado interrelacionarlas y saber indicarlo en la pregunta correspondiente. Ha habido respuestas incompletas, por parte de alumnos, en la pregunta de la dimensión, que en cambio, ha sido más completa al hablar de ella en la pregunta que alude a la relación que existe entre todas. Como por ejemplo nombrar la cosificación en la pregunta final y no en la dimensión de la diferenciación.

Los resultados obtenidos del aprendizaje por conceptos, varían según la dimensión. La diferenciación ha sido la que peor se ha comprendido, el porcentaje más alto de los alumnos se han quedado en la categoría uno. Este último dato, me ha sorprendido porque la impresión que tuve al concluir la experiencia es que sí lo habían comprendido. El hecho de que fuese la primera dimensión que se trabajó pudo haber influido en el resultado final. Quizás los alumnos no se habían zambullido al completo en la experiencia comprendiendo la dinámica de las sesiones. El 33% se quedó en la categoría uno “Entienden la diferenciación como la estigmatización de la figura del judío, por no pertenecer a la raza aria y evitar por tanto, la mezcla de la sangre alemana”. El 22% llegó a la categoría más alta “Comprenden la diferenciación como la estigmatización de la figura del judío, interrelacionando la superioridad de la raza aria y la importancia de evitar la mezcla de sangre. Considerados como los causantes de todos los problemas de la sociedad alemana, viendo necesaria su segregación. Concluyen con la cosificación como el extremo de todo el proceso”.

Fueron muchos y variados los recursos utilizados para trabajar la dimensión. Se ha podido comprobar que la cartelería de propaganda les llamó excesivamente la atención porque ha sido muy recurrente en sus respuestas, relacionándola incluso con otras dimensiones en las que no se trabajó con ella. Por este motivo es llamativo que siendo la dimensión con más cantidad de imágenes y recursos, haya sido a la que menos alumnos han llegado. También es cierto que la dimensión de la diferenciación fue la más extensa, contaba con diferentes apartados, por este motivo se utilizó una sesión completa para

trabajarla, por lo tanto, pudo haber sido la más complicada para ellos, como así se ha demostrado al analizar los datos obtenidos.

Por tanto, el éxito de esta dimensión es que el alumnado comprende que los judíos eran considerados inferiores, a lo que han llegado todos, pero la dificultad está en que comprendieran el extremo de esa inferioridad, que era la cosificación, a lo que han llegado el 22% antes mencionado. Es cierto, que al categorizar esta dimensión se ha sido más exigente que en las otras porque con ella se abarcaba mucha información y por tanto, muchas posibles respuestas.

La siguiente dimensión, interés del régimen, ha sido por el contrario al que mayor número de alumnos han llegado a la categoría más alta, el 45%, “Comprenden que la propaganda al servicio del gobierno resultó en gran medida un método de manipulación que fomentaba la presión social, con la finalidad de construir un auto-ideario común, el principal interés del régimen nazi”. En contraposición un elevado porcentaje, el 33%, se quedó en la más baja. “No entienden el significado de la cita de la pregunta y/o se limitan a parafrasear”.

La pregunta del cuestionario destinada a esta dimensión, fue quizás la más abstracta de todas, porque no se preguntaba directamente ¿Cuáles son los intereses del régimen? A pesar de ello, no me arrepiento de haberla planteado porque fue muy interesante el modo de abordarla. Primero con la descripción de los propios alumnos de la batería de carteles e inmediatamente después con el planteamiento de la pregunta.

En cuanto al desarrollo de esta dimensión destacaría el ejercicio de abstracción que tuvieron que hacer al imaginarse en un mitin a partir de la proyección de una imagen que ilustraba uno de ellos repleto de personas. Se les leyó unas declaraciones realizadas por el gobernador nazi de Polonia y ninguno de ellos las destacaron, todos aludieron al sentimiento de estar en un lugar así. De este modo se pretendía que comprendiesen que en un ambiente como ese, las masas te arrastran y el fervor se contagia, olvidando incluso la crudeza de las palabras expresadas por el orador.

El éxito de esta dimensión es que el alumno ha comprendido que la propaganda era una herramienta fundamental del régimen para lograr sus objetivos. La dificultad se encontraba en que relacionaran que el régimen usaba esta publicidad para construir un auto-ideario común.

En la tercera dimensión, la legitimación social, se obtuvo un resultado medio. El 47% de los alumnos se quedaron en la dimensión uno, “Relacionan los dos rasgos presentes de la pregunta como causas de la segregación y el exterminio”. El 35% de los estudiantes llegaron a la categoría más alta en esta dimensión. “Además de los dos factores de la pregunta completan su respuesta con otros vistos en las sesiones, como la tergiversación o desinformación y el miedo”. Hay que recordar que fue en esta dimensión en la que no se utilizaron recursos a la hora de plantear la pregunta, para ver si condicionaba los resultados. Quizás en lugar de obtener un resultado medio, se podría haber logrado que más alumnos llegaran a la categoría más alta, o al menos haber recortado la diferencia entre los porcentajes.

Llama la atención que desde el cuestionario previo, para conocer el punto de partida, ya la mayoría de ellos mencionasen el miedo como un factor que condicionó la legitimación social y habiendo trabajado en el aula con los fragmentos de Ana Frank en los cuales todos los grupos señalaron el miedo patente en sus palabras, que solo el 35% mencionase este factor en la respuesta a la pregunta. Lo que demuestra que los estudiantes se limitan a contestar lo mínimo exigible, no optan por ampliar y demostrar que conocen más allá. Precisamente se quiso mencionar la publicidad y las escuelas únicamente, para ver si ellos eran capaces de incluir el desconocimiento o la desinformación y el miedo.

El éxito de esta dimensión es que los estudiantes interrelacionan el adoctrinamiento desde las escuelas y la propaganda al servicio del régimen y la dificultad reside en que el alumno entienda que el miedo, la tergiversación o la desinformación, son otros factores importantes para la legitimación social.

Por último, en la dimensión del exterminio sistemático, el 39% de los estudiantes llegó al grado más alto de comprensión. “Adquieren el máximo nivel de profundidad al comprender todos los factores de la industrialización del exterminio”. Seguido del 33% que se quedó en la categoría intermedia “Entienden algunos factores importantes de la industrialización del exterminio, pero no llegan al máximo nivel de abstracción y comprensión”.

Sin duda, el hecho de haber explicado esta dimensión en la misma sesión que se repartió el cuestionario condicionó que el mayor número de alumnos llegará a la categoría más

alta. Esto dificulta discernir si realmente se ha comprendido o el sujeto ha retenido la información que se considera clave y la ha reproducido en el papel.

El éxito de esta dimensión consiste en que los alumnos entienden que el exterminio sistemático, se caracteriza principalmente por matar al mayor número de personas posible, en cambio la dificultad residía en que los estudiantes añadieran que el exterminio se caracterizaba también, por buscar métodos que posibilitaran la erradicación de los individuos en el menor tiempo y al menor coste posible. Destacar que en esta dimensión la categoría más elevada era que los alumnos entendieran el exterminio como industria del crimen. Como esto no ha sido reflejado en ninguno de los cuestionarios, no ha podido tenerse en cuenta. Que los estudiantes no llegaran a este nivel de abstracción puede ser que fuera por un error mío, porque lo trate con un fragmento de texto que mostraba la idea de industria pero no literalmente y por mi parte tampoco fue remarcado. Por lo tanto tenían que intuirlo ellos mismo, así pues, quizás sobrestime sus capacidades.

A partir del profundo análisis de estos datos, cabe destacar que en origen tuve la hipótesis de que la dimensión del exterminio sistemático, entendido como una industria del crimen, podía resultar la más compleja para los estudiantes. A grandes rasgos, la diferenciación no parecía resultar muy compleja, ya que al observar imágenes reales del holocausto, en seguida te puedes percatar de que fueron tratados peor que animales y que los nazis no podían ver a los judíos como iguales, ya que si esto hubiese sido así, jamás se podría haber cometido tal aberración. En cuanto al interés del régimen, buena parte del alumnado, había oído hablar de la raza aria, como lo reflejaron en el cuestionario previo y por tato, no se partía desde cero. Respecto a la legitimación social, las herramientas que se iban a utilizar parecían favorecer una rápida comprensión de la dimensión. Sin embargo, el exterminio sistemático, parecía resultar más difícil de comprender, ya que ninguno de los alumnos se había planteado jamás esa perspectiva. Además se trabajó junto al otro grupo de 4º de la ESO, por tanto asistieron alrededor de 40 alumnos y en la misma sesión debían contestar el cuestionario con las preguntas de todas las dimensiones. Por lo tanto, el clima del aula fue diferente. Por lo tanto, se puede concluir que las impresiones que tiene el docente antes de realizar la investigación se pueden ver modificadas en gran medida.

A pesar de que los estudiantes mostraron una actitud participativa a lo largo de todo el desarrollo del aprendizaje por conceptos, en las preguntas escritas se esperaba un poco más de ellos, porque viendo su implicación en el transcurso de las sesiones, las respuestas fueron muy escuetas en la mayoría de los casos, siendo consciente de que el alumno podría haber dado más.

Se ha podido comprobar, que casi siempre el alumno que llega a la categoría más alta en una dimensión se mantiene en las otras, en cambio varía más, en los alumnos que pueden estar en la más baja en una de las dimensiones y en la intermedio de otra. Parece importante reseñar que un grupo de estudiantes que se relacionan entre sí solían obtener resultados similares, llegando a las categorías más altas de las dimensiones.

En cuanto al concepto umbral, la cosificación de los individuos, ha sido comprendida por un total de cinco alumnos. Cuatro lo mostraron en la pregunta de la dimensión de la diferenciación y un alumno que no había hecho referencia a ello en esa pregunta, sí lo hizo en la pregunta final que aludía a la relación de las dimensiones. Lo que hace pensar que algún estudiante más podría haber comprendido este concepto pero no lo reflejó en sus respuestas porque pudo considerar que no se le estaba preguntado acerca de ello. Por otro lado también se puede considerar que hubo alumnos que se quedaron con las ideas más tangibles pero no llegaron al máximo nivel de abstracción del concepto del holocausto.

Respecto a las dificultades encontradas en el desarrollo de la experiencia que han podido modificar los resultados se destacan los siguientes.

En primer lugar, la metodología que se ha seguido para el aprendizaje por conceptos. Aunque en el centro en el que realicé las prácticas se rigen por la metodología *Flipped School*, los alumnos nunca habían trabajado de esta manera. A fin de cuentas, los estudiantes tienden a esforzarse más cuando su trabajo es calificado con una nota. Al no ser el caso en esta experiencia, los alumnos parecen haber sido más escuetos con sus respuestas en los cuestionarios.

Otra dificultad encontrada fue que las televisiones de las aulas en las que se proyectan los materiales únicamente se vinculan con los *iPad* que se utilizan en el centro. Por este motivo, tuve que transformar el *PowerPoint* en un video para que se pudiese reproducir en las sesiones. Esto provocó que en ocasiones se perdiese tiempo, en primer lugar para

que el dispositivo se vinculase con la televisión y además para proyectar los enlaces externos de los videos tenía que salir del vídeo de las diapositivas que yo había realizado, para posteriormente volver a él, repercutiendo en la temporalización del diseño previo de la clase.

Por último, en la tercera y última sesión mi compañero de prácticas y yo, optamos por unificar a ambos grupos para trabajar la última dimensión a partir de un video que se proyectó. Además se realizó el cuestionario final y se planteó la actividad de la comparativa de imágenes entre el holocausto y los campos de refugiados actuales. El hecho de reunir a cuarenta alumnos en el mismo aula, pudo perjudicar la concentración a la hora de responder a las preguntas.

Además de las dificultades externas citadas anteriormente, también se cometieron errores por mi parte.

En primer lugar, recabé poca información de manera escrita. Se plantearon multitud de preguntas orales de manera colectiva que pueden distorsionar los resultados de la investigación, ya que si un alumno daba con la clave, el resto de compañeros también lo hacían pero no por su cuenta. Al tener que haber grabado las sesiones para otra asignatura del Máster, se pudo recopilar toda la información, pero de no haber sido así, muchas de las preguntas y sus respectivas respuestas se habrían olvidado y no se podrían haber reflejado en el presente documento. La próxima vez que se lleve a cabo el aprendizaje por conceptos, se tratará de recabar mayor información escrita, lo que facilitará enormemente el análisis de la investigación.

Además tras haber terminado la investigación y reflexionado sobre ella, se duda si el haber planteado el cuestionario, con las preguntas de todas las dimensiones, en la tercer y última sesión fue la opción correcta. Quizás habría sido mejor que contestasen a la preguntas nada más finalizar la dimensión, lo que probablemente habría tenido unos resultados mejores. Por otro lado, esto también demuestra quien comprendió de verdad cada dimensión, ya que incluso al cabo de los días sabía explicarlo de manera escrita, porque si se hubiesen planteado las preguntas al finalizar cada sesión, algunos alumnos podrían haber reproducido miméticamente lo hablado en clase y haber dificultado en la investigación el saber discernir si había comprensión o simplemente habían repetido la respuesta correcta que se podía intuir en el desarrollo de las clases. Es por ello, que la próxima vez que se realice esta experiencia, se planteará realizar todas las preguntas

colectivas que se lancen en el transcurso de manera escrita e individual. Con ello se obtendrá mayor información y las respuestas no se verán contaminadas por las ideas de los compañeros.

Por último, no tanto como error, sino como una dificultad personal, fue el hecho de enfrentarme a un tema de Historia, ya que mi especialidad es la Historia del Arte. Además de prepararme el tema de manera concienzuda, lo más complicado fue el saber categorizar las dimensiones para saber encontrar las diferencias de matices entre unas y otras. De todos modos, esto provocó que fuese más exigente conmigo misma y el esfuerzo personal fuese mayor.

En definitiva, el contenido de este trabajo ha resultado ser una investigación-acción que en palabras de John Elliott, podría definirse como el estudio de una situación social con vistas a mejorar la calidad de la acción en ella. En un contexto educativo, la investigación-acción es una investigación cualitativa conducida por el propio profesorado que tiene por objeto una acción de mejora de un caso particular (el aula), es decir, espera incorporar cambios en el aula provechosos para el alumnado y mejorar la efectividad del profesorado, mejorando su desarrollo profesional. El punto fuerte de la investigación-acción es que tiene lugar en el aula mientras se desarrolla la enseñanza: no es una producción de conocimiento externa a la práctica del profesor, sino una innovación pensada para un contexto determinado, el aula del docente, desde donde parte y donde se aplica; por lo que liga ambas esferas, la investigadora y la docente, con el objeto de ofrecer una educación adecuada a los tiempos que corren. Además este método contribuye a la profesionalidad docente, en tanto implica una reflexión sobre la propia profesión, es decir, por la propia honestidad del educador sobre su profesión. Pero, además, esta propia búsqueda de mejora personal contribuye a la mejora del sistema educativo

Distintas investigaciones han puesto de manifiesto que los estudiantes se enfrentan a una dificultad real a la hora de aprender conceptos, tal y como indican los postulados piagetianos. Diversos estudiosos, como Carretero, Asensio y Pozo; han constatado que hay una mejora en la comprensión de los conceptos como consecuencia de la edad. Estudios de este tipo han llevado a algunos autores a dudar de la posibilidad de enseñar Historia antes del bachiller, pero, al mismo tiempo, otros siguen siendo optimistas a

pesar del desfase que parece observarse entre los contenidos conceptuales de determinado curso y el estadio psicocognitivo.

En este caso particular, en el que el aprendizaje por conceptos iba dirigido a alumnos de 4º de ESO, se puede concluir que conceptos de una abstracción mayor como la cosificación o el holocausto como industria del crimen, parecen resultar más difíciles de comprender para los estudiantes. En cambio, no resulta imposible porque hay algunos alumnos que sí han profundizado en la comprensión, al menos del primero de los conceptos citados anteriormente. Por este motivo no considero que la mejor opción sea dejar de enseñar Historia en edades tempranas, al contrario, es necesario que los alumnos vayan familiarizándose con la disciplina aunque no sean capaces de llegar al más alto grado de comprensión. Así pues, pueden ir conociendo las herramientas de una metodología que se deben utilizar para comprender cualquier concepto que pueda resultar complejo. De este modo, en cursos más elevados como los del Bachiller, el estudiante ya tendrá un amplio bagaje capaz de aplicarlo por su propia cuenta.

Tal y como propugnan autores como Martin Booth, debemos reorientar las Ciencias Sociales hacia sus puntos fuertes, como puede ser, por ejemplo, las contribuciones que la disciplina hace a aspectos cognitivos y afectivos. Emplear una gran diversidad de evidencias, especialmente visuales; y aplicar métodos de aprendizajes activos y participativos.

Así es como se ha diseñado esta experiencia y es obvio que los recursos que se escogen obtienen un papel preponderante en el aprendizaje de los estudiantes. Es por este motivo, por lo que deben ser escogidos con mucho mimo. De igual modo, el alumnado tiene que ser el protagonista de su propio aprendizaje, no debemos dar el “trabajo hecho” sino hacer que razonen y argumenten sus propias ideas. El papel del docente será, por tanto, el un guía en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, que facilite e impulse a los alumnos hacia el punto correcto, pero sin hacer el trabajo por ellos.

Como señala el autor VanSledright, parece conveniente arriesgarse al estudio de los conceptos, ya que no hay mejor medio para luchar contra esa visión tradicionalista y decimonónica de la utilidad de la Historia.

Debemos, por tanto, erradicar con las metodologías positivistas que solo incitan a la memorización de datos y fechas, porque lo principal como docentes de Ciencias

Sociales es facilitar un aprendizaje de los concepto que expliquen al alumno, la actuación del ser humano, como ser social y su relación con el medio que le rodea, tanto en el pasado como en el presente. Así enseñaremos Historia para desarrollar un pensamiento maduro que permita desarrollar la inteligencia lógica.

A fin de cuentas, con la metodología que se ha aplicado en esta investigación lo que logramos, o al menos intentamos, es que todo contenido esté ligado al acto de pensar o razonar para poder comprenderlo, del mismo modo que todo pensamiento debe estar ligado a un contenido para poder pensarlo (pensar es pensar sobre algo), tal y como apuntan Paul y Elder (1995). La propuesta de estos autores, pretende utilizar el contenido como un sistema para pensar sobre algo, como un medio para desarrollar en los alumnos una forma de pensar; es decir, para desarrollar su intelecto y formar estructuras de conocimiento y comprensión

A partir de esta experiencia, he podido ratificar que establecer conexiones, es lo que más les cuesta a los estudiantes. Además el docente se enfrenta a la dificultad de identificar si el alumno recuerda y copia o interpreta, relaciona, jerarquiza y discierne los conceptos. De hecho, para Dewey es así como se aprende, ya que el resultado natural de ese hacer es el verdadero aprendizaje. No se trata de que el alumno sea capaz de definir cualquier término histórico, sino que lo comprenda y, por tanto, pueda operar con él en diferentes situaciones y ante distintas problemáticas, momento en el que podrá hablarse de aprendizaje.

Para concluir, la metodología del aprendizaje por conceptos, bajo mi punto de vista, es la manera adecuada de que un alumno comprenda realmente el mundo que le rodea. No se va a limitar a aprender hechos o datos, sino que se va a convertir en el protagonista de su propio aprendizaje. Es cierto, que requiere un enorme trabajo previo del profesor, pero como docentes debemos estar comprometidos con este objetivo. Es necesario crear una secuencia de actividades con el orden correcto que permita que el alumno adapte su propio esquema cognitivo. He comprobado que lo correcto es mostrar un problema histórico de lo particular a lo general, allanando el terreno a los estudiantes para que inicien su estudio sobre la complejidad social. Solo así, el alumnado podrá comprender el pasado y en gran medida el presente. Es una manera de preparar a los alumnos para la vida adulta, enseñando a utilizar el pensamiento crítico. La manera de mostrar este

aprendizaje debe ser sobre todo atractivo para despertar el interés por el pasado y por la propia actualidad.

No dudaría en volver a utilizar el aprendizaje por conceptos en un futuro, porque considero necesario romper con los métodos más clásicos de enseñanza, comprometiéndome en buscar mejoras, porque ser un buen profesor es de lo que realmente se trata. Es nuestro trabajo acabar con la idea de las Ciencias Social como una materia aburrida para los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Para la elaboración del concepto:

GARCÍA SEBASTIÁN, M., Y GATELL ARIMONT, C., Demos Ciencias Sociales, Historia, 4ºESO, Barcelona, Vicens Vives, 2008.

MONTERO DÍAZ, J., CORAZÓN GONZÁLEZ, L., Historia del Mundo Contemporáneo 1º de Bachillerato, Madrid, Editex, 2009.

VV.AA., Ciencias Sociales. Historia. 4ºESO, Barcelona, Edebé, 2008.

VV.AA., Ciencias Sociales. Historia. 4ºESO, Zaragoza, Edelvives, 2003.

VV.AA., Historia. Proyecto Koré. 4ºESO, Valencia, Ecir Editoria, 2008.

VV.AA., Historia. Proyecto la Casa del Saber. 4ºESO, Madrid, Santillana, 2008.

VV.AA., Pensad que esto ha sucedido. Lecciones del Holocausto. Propuesta de actividades para el alumnado, Gijón, Grupo Eleuterio Quintanilla, 2007.

Para la elaboración del trabajo:

Carretero, M. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

Carretero, M., & Limón, M. (1993). Infancia y Aprendizaje.

Chi, M. T. H., & Rod, D. R. (2002). Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? Journal of Elementary Science Education.

Nichol, J. & Dean, J. (1997). History 7-11. Developing Primary Teaching Skills. London & New York: Routledge.

Paul, R., & Elder, L., (1995) Critical Thinking: Content is thinking / thinking is content. Journal of Developmental Education.

Piaget, J., (1994) Psicología del niño. Madrid: Morata

Pozo, J. I. (1999) Enseñanza de las ciencias.

WEBGRAFÍA

Para la elaboración del concepto:

<https://www.ushmm.org/>

<http://www.profesorfrancisco.es/2009/11/segunda-guerra-mundial.html>