



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Junto a los protagonistas de la Segunda Guerra Mundial.
Empatía histórica y Redes Sociales.

Autor/es

CELIA BLANCO ARRIBAS

Director/es

IGNACIO GIL DÍEZ USANDIZAGA

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Geografía e Historia

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2019-20



Junto a los protagonistas de la Segunda Guerra Mundial. Empatía histórica y Redes Sociales. , de CELIA BLANCO ARRIBAS
(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.
Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

Trabajo de Fin de Máster

**Junto a los protagonistas de la
Segunda Guerra Mundial.
Empatía histórica y Redes
Sociales.**

Autora

Celia Blanco Arribas

Tutor: Ignacio Gil-Díez Usandizaga

MÁSTER:

Máster en Profesorado, Geografía e Historia (M03A)

Escuela de Máster y Doctorado



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO: 2019/2020

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS	5
3. MARCO TEÓRICO.....	9
3.1. ¿Qué es la comprensión empática y la empatía histórica?	9
3.2. ¿Qué mejoras ofrece la empatía histórica en las aulas?	11
3.3. Las Redes Sociales y su uso educativo	13
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN	15
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	21
5.1. Objetivos	23
5.2. Contenidos de aprendizaje	24
5.3. Criterios de evaluación	24
5.4. Estándares de aprendizaje	25
5.5. Descripción de su aplicación y actividades	26
5.5.1. <i>Problemas “Somos protagonistas de la Historia”</i>	32
5.6. Materiales y recursos utilizados	35
5.7. Evaluación	37
5.8. Atención a la diversidad	39
6. DISCUSIÓN.....	41
7. CONCLUSIONES.....	45
8. REFERENCIAS	49
8.1. Textos legales	52
9. ANEXOS	53
9.1. Roles dentro del grupo y sus funciones.....	53
9.2. Rúbrica de la Unidad Didáctica “La Segunda Guerra Mundial”.	54
9.3. Evaluación entre iguales.	56

RESUMEN

La asignatura de Historia-Geografía en la ESO debe poner el foco en el trabajo de comprensión histórica. Con su planteamiento aburrido y lleno de contenidos el alumnado siente una desconexión con unos hechos históricos que no les sirven para comprender la realidad actual. La empatía, al acercar las vidas de individuos del pasado, puede ser una herramienta que cree un compromiso emocional con estos, consiguiendo así la motivación por aprender. El presente trabajo presenta una propuesta de innovación didáctica para el 4º curso de ESO basado en una actividad en la que el alumnado deberá desarrollar su comprensión empática poniéndose en el lugar de personas que vivieron La Segunda Guerra Mundial (1939-1945), utilizando con ese fin la red social Flickr. La Unidad Didáctica que presentamos estará adaptada a los principios pedagógicos del aprendizaje significativo y del aprendizaje activo, para de esta forma, no solo se desarrollará la empatía histórica, sino también trabajar las competencias básicas y transversales estipuladas por la LOMCE, relacionadas con el pensamiento histórico y la competencia digital.

ABSTRACT

The History and Geography subject in compulsory secondary education has to put the spotlight on historic comprehension. Having a lot of content makes it boring and the students do not understand the need of knowing historic facts in order to understand their present reality. Empathy, by bringing the past time's individual's lives close to us, can be a tool that creates an emotional agreement with the past, along with motivation to learn. This work presents a didactic innovation proposal for 4th year of compulsory secondary education, based on an activity in which the students will position themselves in the place of people who lived through the Second World War (1939-1945) using the social network Flickr. The didact unit in this present work will be adapted to the pedagogical principles of significant and active learning. This way, not only historical empathy will be developed, but also the basic and cross-curricular competences stipulated by the LOMCE and which are related to historical thinking and digital competence.

1. INTRODUCCIÓN

Los historiadores e historiadoras que trabajan en la enseñanza, a lo largo de su vida académica han escuchado por parte del alumnado describir la asignatura de Historia como “aburrida”, “extensa” y “llena de conceptos que hay que memorizar”. Sin embargo, la enseñanza de la Historia y la propia Historia en sí, es mucho más que todo eso, por lo que para conseguir cambiar de alguna manera esa situación generalizada hay que trabajar en ello. En los últimos años se le ha dado un giro a la enseñanza de la Historia. Actualmente, se ha trabajado para que esta ponga énfasis y sus esfuerzos en construir el pensamiento histórico, lo que supone que en las aulas se aprendan las correctas habilidades para comprender el pasado dejando en un segundo plano el conocimiento tanto conceptual como memorístico.¹ Sin embargo, la realidad es que la metodología que todavía siguen llevando a cabo muchos docentes es la misma que se utilizaba años atrás. Las clases expositivas llenas de nuevos conceptos, fechas, definiciones y un sinfín de contenidos que se toman como imprescindibles, es lo que ha marcado la asignatura de Historia-Geografía, dejando a un lado la importancia de la creatividad, los intereses y las propias reflexiones por parte del alumnado.

Es aquí donde se debe centrar el foco para realizar un cambio y lograr dotar a los jóvenes de las herramientas adecuadas para convertirse en personas comprometidas. Es trabajo de los docentes conseguir que el alumnado entienda qué es la propia Historia y los/las estudiantes vean que son piezas importantes de la misma. Además de ser conscientes de que no aprendemos mejor la Historia por saber más “hechos”. Por lo tanto, no basta con solo conocer lo ocurrido en el pasado, sino que además de conocerlo, debemos tratar de comprenderlo, pues de esta manera y entendiendo que las personas del pasado tenían sus creencias y actitudes dependiendo el contexto que les rodeaba, entenderemos el porqué de sus acciones, evitando en la medida de lo posible caer en presentismos históricos. Es así como se conseguirá de alguna

¹ Gómez, C. J., Ortuño, J., Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), pp. 5-27.

manera que el alumnado entienda mejor a las personas del pasado.² Este debe ser el objetivo principal, hay que preparar al alumnado para que sean capaces de comprender la realidad tanto actual como pasada intentando, a su vez, formar alumnos y alumnas con una actitud crítica y responsable no solo a escala local sino a escala global, puesto que vivimos en un mundo cada vez más globalizado.³

La realidad de las aulas es muy compleja y diversa. Las nuevas propuestas de innovación tienen que motivar al alumnado y buscar mecanismos para mantener la atención de jóvenes que están en una época de sus vidas llena de cambios tanto biológicos como psicológicos y sociales. Mediante esta propuesta de innovación educativa, utilizaremos una de las herramientas más usadas por los jóvenes hoy en día: las Redes Sociales. Además, estas nos permitirán llevar a cabo a su vez una estrategia muy interesante para poder trabajar la comprensión histórica, la empatía histórica o la comprensión empática. Debemos tener claro que la empatía es un término que, aunque en el ámbito científico no exista una definición definitiva, se podría decir que se trata de la capacidad que tiene el ser humano de comprender y entender los sentimientos, pensamientos y emociones de las otras personas viéndolas siempre como nuestros iguales.⁴ Con el paso del tiempo la empatía se ha llegado a ver incluso como una herramienta para las relaciones humanas, como si esta pudiera impulsar una especie de cooperación, una buena convivencia ciudadana y en definitiva, la capacidad de ponernos en los zapatos de la otra persona. Además, es una de las bases de los sentimientos morales que provoca una reacción afectiva, gracias a la empatía podemos compartir y comprender las emociones de la otra persona, su felicidad, miedos, incertidumbre, tristeza y su emoción.⁵

² Kitson, A., et al. (2015). Los conceptos clave de la enseñanza de la Historia. En *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato: comprender el pasado* (p.92). Madrid, España Ediciones Morata, S. L.

³ García Pérez, F. (2018). “¿Enseñar Geografía o educar desde la Geografía?”, en García de la Vega, A. (coord.) *Reflexiones sobre educación geográfica: revisión e innovación didáctica*.

⁴ López, M.B., Aran, V., y Richaud, M.C. (2014). Empathy: From Automatic Perception to Controlled Processes. (p.38.), *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1).

⁵ Muñoz, A., Castaño, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? (p.125.), *Kalatharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (16).

Por ello, usarla en las clases de Historia-Geografía podría ser muy interesante. Incluso en el currículo se indica y se subraya cuán importante es que el alumnado desarrolle una competencia de aprender a ser, con el que se pretende que sean capaces de reflexionar sobre los propios sentimientos, pensamientos y acciones que se producen en los ámbitos y situaciones de la vida.⁶ Sin embargo, la empatía histórica va más allá, se trata de una habilidad cognitiva que supera las emociones de personajes históricos.⁷

En este trabajo, se expondrá una propuesta de innovación educativa para aplicar en el cuarto curso de ESO. Este recoge alrededor de unas 13 unidades didácticas que realizan un recorrido a lo largo de la historia contemporánea, desde las revoluciones políticas hasta el actual sistema democrático español. Un curso lleno de contenidos con un eje cronológico muy amplio, en el que el alumnado puede sentirse de alguna manera confuso y atascado por todos los cambios que se están trabajando en la asignatura.

Dentro de este cuarto curso de ESO hemos optado por llevar a cabo la propuesta de innovación en la unidad didáctica de La Segunda Guerra Mundial, la cual, aunque sea uno de los temas más trabajados y más conocidos por el alumnado, suelen acabar mezclando muchos conceptos y terminan percibiéndola como una etapa llena de conflictos. Con el objetivo de no caer en ese error, pretendemos utilizar las Redes Sociales en un grupo de jóvenes que están familiarizados con ellas para crear una actividad que nos dé la posibilidad de poner en práctica y trabajar la empatía histórica, poniéndose en la piel de ciudadanos/as alemanes/as.

Instagram es una de las Redes Sociales que más usan los adolescentes en la actualidad. En ella publican fotos, vídeos, acceden a contenidos creados por usuarios alrededor de todo el mundo, etc. pero su función principal surgió para compartir fotografías. Por esa razón, aunque en esta propuesta no haremos uso de esta Red Social sino de una que se le asemeje (Flickr), la idea principal se encuentra en “subir fotos a la red” hechas por el alumnado como si fueran

⁶ Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta y se regula en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV nº9 de 15-01-2015).

⁷ Sáiz, J. (2013) Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. (pp. 2-3). *Cfío: History and History Teaching*, (39).

ciudadanos/as alemanes/as en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. Para ello, recogeremos información sobre el uso de las Redes Sociales en la educación y estudiaremos qué beneficios aporta trabajar la empatía histórica para construir la historia social y para pensar históricamente.

El motivo y el por qué hemos elegido este tema es simplemente acercar la enseñanza de la Historia a la realidad social actual, pues en ella el uso diario de las redes sociales es un hecho. Sin olvidar, por otra parte, la búsqueda de la motivación y de actividades que ayuden a desarrollar sus capacidades y las competencias que se exigen en el curriculum educativo actual español, así como el desarrollo de la expresión oral y escrita, la competencia digital y la competencia social y cívica relacionadas con el pensamiento crítico y la comprensión empática.

2. OBJETIVOS

Este trabajo pretende, como se ha mencionado con anterioridad, la búsqueda de una herramienta que motive al alumnado mientras se enseña a pensar históricamente y a trabajar de una manera correcta los contenidos de la unidad. Para ello, se analizarán los escasos estudios llevados a cabo sobre el uso de las Redes Sociales en la educación, dejando claro que estas van más allá de ser una simple herramienta TIC, pues en la actualidad está cada vez más claro que estas han condicionado las relaciones personales enriqueciéndolas y determinándolas de alguna manera.⁸ En este apartado aportaremos brevemente cuáles pueden ser sus beneficios y el motivo por el que podrían ser interesantes y de gran utilidad aplicarlos en la enseñanza de la Geografía-Historia.

Tabla 1. Ventajas del uso de las RRSS en las aulas.

Beneficios al docente	Beneficios al alumnado
Traspasar las cuatro paredes del aula convencional.	Oportunidad de usar nuevas herramientas y materiales en un entorno diferente al conocido.
Acceder de manera rápida a una información actualizada.	Desarrollar el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor fomentando un aprendizaje autónomo.
Tener la oportunidad de desarrollar las competencias exigidas en el Currículum Educativo.	Impulsar su creatividad a nivel digital.
Permitir un trabajo colaborativo.	Trabajar de una manera más dinámica con el resto de sus compañeros y compañeras además del docente.
Desarrollar otras competencias tales como enseñar a gestionar y seleccionar la gran cantidad de información que se puede encontrar en las redes.	Ofrecer al alumnado la oportunidad de acceder a una gran cantidad de información.

Fuente: Linda Castañeda Quintero (2010)

⁸ Martínez Sánchez, F., Solano Fernández, I. M^a. (2010). Analizando redes sociales en la Educación Secundaria. (p.144). En L. Castañeda, (Coord.), *Aprendizaje con redes sociales*. Sevilla. España: MAD.

Sin embargo, estos no son los únicos beneficios que podemos encontrar. En el apartado dedicado al marco teórico nos detendremos a explicar cómo se han aplicado el uso de las RRSS en la Educación Secundaria Obligatoria, tema que de momento en la actualidad no se ha trabajado demasiado.

En relación al curso y al tema elegido, decidimos aplicarlo en el cuarto curso de ESO por la implicación de las Redes Sociales. No deja de ser una herramienta que puede traer ciertos peligros si no se usa de la forma correcta por lo que vimos oportuno llevar a cabo esta propuesta de innovación en un curso más avanzado para poder realizarla con adolescentes con un mayor grado de madurez. Por otra parte, la decisión de aplicarla en la unidad de La Segunda Guerra Mundial está relacionada con la cantidad de contenidos que esta debe abarcar. Estos contenidos generan cierta confusión al alumnado, la cantidad de conflictos, nuevos términos y una situación social que no comprenden de la forma adecuada, puede provocar que al terminar el tema mezclen datos y no consigan asimilar y entender la Alemania nazi y la ideología fascista. Por esa razón, mediante la aplicación de la empatía histórica y una especie de “juego de rol”, podremos acercar, en cierta manera, las vidas de las personas que vivieron en unos tiempos llenos de miedo, tensión, confusión, etc. bajo un gobierno totalitario y hacerles sentir parte de la Historia. Además, al crear fotografías pondremos comprobar también la capacidad de crear algo desde cero. Con sus propias ideas y pensamientos, se puede conseguir transmitir en mayor o en menor medida información mediante una foto.

De esta forma nuestra propuesta tiene como objetivos principales:

- Por una parte, trabajar el aprendizaje significativo basado en la motivación y la interacción con las Redes Sociales.
- Adquirir los contenidos relacionados con La Segunda Guerra Mundial.
- Desarrollar las habilidades de empatía histórica trabajando a su vez, la temporalización, multicausalidad y el tratamiento de la temporalidad por parte del alumnado al desarrollar textos narrativos breves con personajes que formaron parte del entorno de la Alemania nazi.
- Fomentar el espíritu crítico.
- Mejorar su competencia digital.
- Desarrollar su creatividad al idear diferentes fotografías.

- Llevar a cabo un trabajo colaborativo que ayude al alumnado a mejorar sus relaciones sociales en el propio grupo/clase.

De esta forma, haciendo uso de las Redes Sociales, nos proporcionará la oportunidad de llevar a cabo una especie de juego de rol en la que aplicaremos la empatía histórica como herramienta principal para aprender a pensar históricamente. Así, se buscará conseguir otro de los objetivos principales de la propuesta en la que se pretende preparar al alumnado para ser capaces de comprender la realidad tanto pasada como presente y que, mediante la empatía histórica, sean conscientes de que las personas del pasado eran reales. Se tratará de acercarles las vidas de personas que tuvieron pensamientos, emociones, preocupaciones, etc. vidas reales que van más allá de lo que aparece en los libros de texto de Historia.

Finalmente, se atenderán a los propios objetivos señalados en el Decreto 236/2015 de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta y se regula en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV nº9 de 15-01-2015). De esta forma, con esta propuesta de innovación didáctica se busca, además de formar al alumnado bajo los contenidos establecidos, la adquisición de las competencias básicas y transversales para crear jóvenes comprometidos que estén preparados para una correcta inserción en la sociedad, en su futura vida laboral y sean capaces de resolver los retos que se puedan presentar por su camino.

3. MARCO TEÓRICO

Para llevar a cabo esta propuesta es necesario realizar un análisis sobre la metodología utilizada. Por ello, hay que conocer los fundamentos teóricos y conceptuales de la comprensión empática. El historiador y filósofo británico Robin George Collingwood, ya sostenía en los años 40 que los historiadores debían evitar dar por hecho que las personas del pasado compartieran nuestra misma opinión. Había que intentar comprender el pasado atendiendo al contexto histórico, creencias, actitudes y comportamientos de las personas del pasado. Por otra parte, desde los años 80 en el mundo anglosajón, se planteó la utilización de ejercicios de *historical empathy* o empatía histórica, para mostrar un nuevo camino más allá de la enseñanza de contenidos y mostrar que la propia empatía histórica se trata de una capacidad cognitiva para dotar de un sentido histórico lo que se está aprendiendo.⁹

3.1. ¿Qué es la comprensión empática y la empatía histórica?

Entre las diversas tareas del docente se encuentra la necesidad de dotar al alumnado de una capacidad de comprender el propio pasado, a la par de mostrarles que la vida actual no es la única “norma”. A esa necesidad o trabajo se la describe como empatía o comprensión empática. Aunque el término de “empatía” ha tenido mala prensa tachándola de crear visiones presentistas y superficiales, es trabajo del docente conseguir comprometer al alumnado mostrando, no solo una visión general de las propias personas del pasado, sino tratar de comprenderlas de la forma correcta atendiendo a su contexto. Sin embargo, se trata de una tarea muy compleja. Muchas veces el alumnado no se imagina en la piel de otros o ni siquiera pueden llegar a sentirse identificados con las personas del pasado. La comprensión empática trae consigo algunas complicaciones pero el desarrollarlas podrían ser muy

⁹ Sáiz, J. (2013) Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. (p. 3). *Clío: History and History Teaching*, (39).

beneficioso tanto para trabajar los contenidos como para crear a un alumnado comprometido y preocupado por el pasado.¹⁰

Por otra parte, hay autores como Yilmaz, que señalan que la empatía histórica va más allá de una implicación emocional. Se trata de un estudio racional del pasado para comprender las mentalidades, las acciones, los comportamientos, etc. de las personas del pasado sin pretender en ningún momento una implicación afectiva. Sostiene que hay que tratar de alejar las emociones con respecto a los personajes históricos. Otros en cambio, como Endacott y Brooks, mantienen que acercar afectivamente al alumnado puede mejorar la propia capacidad de comprensión de la Historia y la contextualización de la misma.¹¹

Es muy complicado prescindir completamente de una implicación emotiva al trabajar con la empatía histórica. El hecho de observar nuestros propios sentimientos y reconocerlos en otras personas, es lo que nos dota de la capacidad para poder comprenderlos mejor. Podemos, de esta forma, entender a cualquier personaje histórico si utilizamos nuestros propios sentimientos, lo que no implica que compartamos sus propias acciones (como pueda ser el caso del comportamiento de un soldado nazi frente a un judío).¹²

La empatía histórica es, por lo tanto, “una capacidad cognitiva para dotar de sentido histórico a lo que se va aprendiendo” en la que hay que evitar la memorización y repetición de los fenómenos históricos y trabajar en su comprensión. Para ello, el docente tendrá que dotar al alumnado de buenas herramientas, así como una correcta selección de materiales y preguntas adecuadas para que el alumnado piense, reflexione e indague en sus propias ideas.¹³

¹⁰ Kitson, A., et al. (2015). Los conceptos clave de la enseñanza de la Historia. (p.92.) En *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato: comprender el pasado*, Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.

¹¹ Doñate Campos, O. y Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidad de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión afectiva de los hechos históricos. (p.48). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (36).

¹² *Ibíd*em, p. 49.

¹³ Guillén Franco, M. (2017). ¿Qué imagen tiene el alumnado de Secundaria sobre la Monarquía del siglo XVI? Sus conocimientos previos detectados a partir de una experiencia de empatía histórica. En Martínez Medina, R. García Moris y C. García Ruiz. (Ed.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 658-

Además de, como señala Davinson¹⁴, dotar a los estudiantes de:

Tabla 2. Beneficios al alumnado gracias al uso de las RRSS en las aulas.

Dimensiones afectivas	Dimensiones cognitivas
Mentalidad abierta: es la disposición por entender otros puntos de vista.	Búsqueda de evidencias: incluye contrastar diversas teorías sobre el pasado, utilizar un amplio espectro de pruebas y analizar fiabilidad y utilidad de las evidencias históricas.
Compasión: aglutina tanto ser compasivo como sensible y tolerante hacia otras personas.	Buscar múltiples perspectivas: para interpretar el pasado de acuerdo al análisis de diversos puntos de vista.
Imaginación: ayuda a los/las estudiantes a figurarse cómo era el pasado.	Evitar presentismo: a fin de interpretar las creencias y comportamientos de los personajes históricos del mejor modo posible.

Fuente: Doñate y Ferrete.

3.2. ¿Qué mejoras ofrece la empatía histórica en las aulas?

La empatía histórica brinda la oportunidad de ser utilizada no solo como una herramienta para hacer las clases más dinámicas y mejorar el proceso de aprendizaje de la Historia, sino que esta nos permite un desarrollo tanto cívico como emocional por parte del alumnado. Autores como Beltrán¹⁵, subrayan que la relación que existe entre la motivación y la emoción supone, de alguna manera, una implicación emocional por parte de los alumnos y alumnas para poder aprender la Historia con mayor interés.

665). Córdoba, España: Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales de la Universidad de Córdoba.

¹⁴ Doñate Campos, O. y Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidad de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión afectiva de los hechos históricos. (p.49). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (36).

¹⁵ Beltrán, J., Moraleda, M., Calvo, E., Calleja, F. y Bermejo, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid, España: Eudema.

Por lo tanto, aun manteniendo el rigor histórico a la hora de enseñar la Historia, debemos tratar de alejarnos del análisis frío, distante e impersonal que pueda provocar cierta indiferencia por parte del alumnado sintiendo que lo que están aprendiendo no tiene nada que ver con ellos y ellas. Las actividades de empatía histórica tienen un resultado motivador, puesto que evitan una constante repetición de los contenidos trabajados y de un aprendizaje pasivo. El/la estudiante se siente implicado/a en las vivencias de los personajes históricos. Este tipo de actividades rompen, de alguna forma, el ritmo y la rutina actual de las clases, dejando en un segundo plano las clases expositivas y magistrales dando paso a que el propio estudiantado reflexione y participe de una manera activa en la actividades de empatía histórica.

Es decir, se trata de un aprendizaje totalmente activo en el que se pide una participación por parte del alumnado para realizar con éxito estas actividades. Algunos autores como Guillén¹⁶ y Davinson¹⁷ recomiendan el visualizado de películas como una herramienta más para favorecer y trabajar el proceso de la empatía histórica, pues estas permiten e incluyen una reflexión personal del propio alumno/a sobre lo que han visto.

Por lo que, la motivación es un efecto de las actividades de empatía histórica, pero no es el único. La empatía histórica, en palabras de Kohlmeier, cuando este la puso en práctica con sus alumnos y alumnas, indica que aprendieron a “leer textos críticamente, explorar múltiples perspectivas de un hecho histórico, considerar varias interpretaciones históricas y sus implicaciones, y defender argumentos a partir de evidencias históricas”¹⁸. Podemos ver que la empatía histórica además consigue que el implicarse e indagar en los motivos que llevó a un personaje histórico a actuar o comportarse de una manera determinada, desarrolla una capacidad para comprender acciones ajenas y sus propias decisiones. El implicar al alumnado

¹⁶ Guillén Franco, M. (2017). ¿Qué imagen tiene el alumnado de Secundaria sobre la Monarquía del siglo XVI? Sus conocimientos previos detectados a partir de una experiencia de empatía histórica. En Martínez Medina, R. García Moris y C. García Ruiz. (Ed.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 658-665). Córdoba, España: Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales de la Universidad de Córdoba.

¹⁷ Doñate Campos, O. y Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidad de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión afectiva de los hechos históricos. (p.50.). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (36).

¹⁸ *Ibidem*.

de una manera afectiva en las clases y en la enseñanza de la Historia, consigue que estos muestren un mayor interés por la materia e incluso por el trabajo que están realizando. Mejora su capacidad de comprender y razonar al “ver” las acciones y decisiones de las personas del pasado y ver la complejidad detrás de esas decisiones.

3.3. Las Redes Sociales y su uso educativo

En nuestra propuesta, la Red Social Flickr será la herramienta principal para el desarrollo de la actividad por lo que, en este punto, nos detendremos de forma breve -pues en la actualidad todavía no se encuentran estudios suficientes que traten este tema- en conocer la funcionalidad de las Redes Sociales en el ámbito educativo.

En primer lugar, el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el ámbito escolar es cada vez más común en consecuencia a su auge evidente en nuestra sociedad durante estos últimos años. Estas han repercutido en la forma tanto de enseñar como de aprender y ofrecen la oportunidad de usar nuevas herramientas de interacción. Su uso es cada vez más frecuente por parte de los jóvenes estudiantes, ellos y ellas son quienes impulsan el mundo digital, tanto para la búsqueda de información, como de comunicación e interacción a través de redes o medios sociales.¹⁹

Las Redes Sociales en el ámbito educativo, tal y como recogen Castañeda y Gutiérrez en su primer capítulo “Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas”, hay que observarlas desde estas tres perspectivas educativas:²⁰

¹⁹ López, M^a. (2015). Situación actual de las redes sociales y su uso educativo en la Universidad. (p. 388). En *V Congreso internacional de la Red Ibero-Americana de Investigación sobre la Calidad en la Educación Superior*, Oviedo, España.

²⁰ Castañeda, L., Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas (pp.35-36). En L. Castañeda. (Coord.). *Aprendizaje con redes sociales*. Sevilla, España: MAD.

Tabla 3. Perspectivas educativas de las RRSS.

<p>1. Aprender con las Redes Sociales. Es una realidad que la juventud está en las Redes Sociales y por tanto de ahí la necesidad de aprovechar desde la educación sus espacios de interacción y comunicación.</p>
<p>2. Aprender a través de las Redes Sociales. Procesos de aprendizaje informales en los que los/las usuarios/as de estas puedan aprender de manera autónoma e independiente.</p>
<p>3. Aprender a vivir en un mundo de Redes Sociales. La necesidad de informar y crear conciencia a los/las usuarios/as de estas herramientas así como el uso de las mismas, ampliará las posibilidades que ofrecen, a la vez que contribuyen a determinar el papel de estas en nuestras vidas.</p>

Fuente: M^a Carmen López.

Podemos comprobar que el uso de las Redes Sociales en la educación aporta y facilita la investigación autónoma e independiente por parte del alumnado y favorece al proceso de innovación docente así como el aprendizaje colaborativo. Además de la oportunidad de aplicar nuevas metodologías activas al exigir una participación directa del alumnado en los contenidos de la red social. Sin embargo, esta herramienta no debe ser la principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino un simple complemento en la labor.²¹

²¹ Túnnez, M y Sixto J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria (p.388). *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (41).

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Son pocas, todavía, las obras que se han realizado sobre el uso de las Redes Sociales en el ámbito educativo y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es un campo todavía desconocido, además de reciente. Sin embargo, destacan algunos autores tanto en el ámbito nacional como internacional que han puesto su mirada y su interés en una herramienta que es utilizada a diario por los jóvenes de hoy en día. Trabajos como el de Morduchowicz en 2010 sobre los adolescentes y las Redes Sociales, invitan a la reflexión de estas como “comunidades virtuales” que agrupan en internet a personas con intereses comunes que comparten información.²² Garrido en 2011, señaló que la Red Social *Edmodo* tenía como objetivo la comunicación entre docente y alumno/a. Un servicio de micro blogging creado para usarlo específicamente en el ámbito educativo en el que el docente, de manera privada, podía compartir todo tipo de materiales con el alumnado. Edison C. Marín en 2015 realizó un estudio específico sobre el caso Edmodo en Educación Secundaria bastante interesante.²³

Sans en 2008, destacó que el uso de las TIC en las aulas podían fomentar el aprendizaje colaborativo y estas debían contribuir al cambio del modelo tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje.²⁴ Obras coordinadas como la de Linda Castañeda en 2010, recoge en diversos capítulos trabajos de autores como Gutiérrez Porlán, Camacho Martí, Llorente Cejudo, etc.²⁵ En ellos, se aporta información sobre el papel de las nuevas tecnologías y su papel en la educación. En esta obra, cada autor aporta bajo su perspectiva, un estudio de las Redes Sociales como fenómeno tecnológico, social y educativo siendo conscientes de que todavía queda mucho por conocer y explorar.

Poco a poco, el interés de las Redes Sociales en el ámbito educativo se está incrementando, por lo que hay que enseñar a los docentes un buen uso de las

²² Morduchowicz, R. (coord.) (2010). *Los Adolescentes y Las Redes Sociales*, (p.4), Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de La nación.

²³ Marín, E.C. (2015). Redes Sociales Educativas: caso Edmodo en Educación Secundaria Obligatoria (p.12). *Campus Virtuales*, 4(2).

²⁴ Sans, A. (2008). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: Una experiencia con Facebook, (p.61). *Revista RE-Presentaciones: Periodismo, Comunicación y Sociedad, Universidad de Santiago*, (5).

²⁵ Castañeda Quintero, L. (2010). *Aprendizaje con Redes Sociales, tejidos educativos para los nuevos entornos*, Sevilla, España: Editorial MAD, S.L.

mismas en sus aulas, sino el resultado puede no ser tan bueno como se pudiera esperar. Por ello, autores como Túñez y Sixto ²⁶ y Ormart junto con Andrea F.²⁷, enfatizan que estas solo deben ser una herramienta complementaria y nunca la principal.

No son nuevas las propuestas educativas sobre las Redes Sociales. Prendes y Sánchez en 2011 ya plantearon algunas de ellas por el interés y el auge que mostraban en esos años.²⁸ Finalmente, en la actualidad son muchas las revistas científicas las que están llevando a cabo estudios sobre este tema. En el Índice de impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales (IN_RECS) realizando una búsqueda específica podemos encontrar información y estudios sobre el uso de las RRSS en la educación así como en EDUTEC (Revista Electrónica de Tecnología Educativa).

Sin embargo y como hemos señalado anteriormente, al tratarse de un tema tan reciente, su análisis todavía se encuentra en un terreno poco conocido y estudiado. Aunque autoras como López Fernández nos muestran la situación actual de las Redes Sociales y su uso educativo, mostrándonos que poco a poco estas están consiguiendo una fama cada vez mayor.²⁹

Con respecto a la empatía histórica en la enseñanza, las investigaciones no son ninguna novedad. En la actualidad podemos encontrar una gran variedad de estudios realizados sobre esta. En primer lugar y como hemos mencionado anteriormente, en el ámbito anglosajón ya en la década de los 80, se planteó una renovación de la enseñanza de la historia aplicando ejercicios de *historical empathy*. Su objetivo era tratar de cambiar el método de enseñanza basado en la transmisión de los contenidos hacia una enseñanza de capacidades y procedimientos de la Historia como una disciplina. Lee y Ashby en su obra "*Children's Concepts of Empathy and Understanding in History*" como bien nos indica Lazarakou, sostuvieron que la propia empatía histórica no es un proceso

²⁶ Túñez, M. y Sixto J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. (p.41). *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (41)

²⁷ Ormart, E. y Andrea, F. (2014). El uso de redes sociales como soporte educativo. (pp. 173-174). *Revista de Investigación Educativa*, (18).

²⁸ Prendes, M.P. y Sánchez, M. (2011). Modelos de interacción de los jóvenes, relaciones y propuestas educativas, (pp. 27-46). En F. Martínez, y I. Solano. (Ed.), *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red*, Alcoy, España: Marfil.

²⁹ López, M^a. (2015). Situación actual de las redes sociales y su uso educativo en la Universidad. En *V Congreso internacional de la Red Ibero-Americana de Investigación sobre la Calidad en la Educación Superior*, Oviedo, España.

en sí, sino que se trata de un logro mental que capacita un desarrollo gradual mejorado a través de la enseñanza y la práctica. La empatía es una enseñanza y una capacidad de aprendizaje.³⁰

De tal forma, todas las investigaciones inglesas se trasladaron al proyecto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches 7-14*) en 1996 realizado por Peter Lee, Alaric Dickinson y Rosalyn Ashby, en el que determinan que la empatía histórica logra que el alumnado conecte con los motivos que le llevaron a un personaje histórico a actuar de una manera determinada. Siempre y cuando se atiende de la manera adecuada al contexto histórico de la época, es decir, que se tenga en cuenta el pasado y el presente para comprender el sentido de esas acciones.³¹

Las experiencias de aprendizaje basadas en la empatía histórica se desarrollaron en países de habla inglesa tales como Canadá. Seixas en 1996³² y Bryant y Clark en el 2006, defendieron que esta debe tratar de poner en funcionamiento una imaginación histórica controlada, adecuadamente contextualizada y que suponga una reconstrucción imaginada de los contextos históricos.³³ Sin embargo, mantienen que no hay que tratar de escribir o de pensar qué harías si fueras un personaje histórico u otro tanto real como inventado, puesto que esto nos conduce a ejercicios que pueden alcanzar niveles de empatía presentista. Por esa razón, autores nacionales, y pioneros en este campo, como Domínguez en 1986, señaló que los ejercicios de empatía histórica deben ser complementarios a la transmisión de los contenidos para buscar, de alguna manera, un aprendizaje que fomente explicaciones intencionales de fenómenos históricos centradas en la comprensión del comportamiento de personajes pasados.³⁴ Es decir, Domínguez defiende que “solo es posible ponerse en el lugar del agente histórico y considerar la perspectiva del pasado, si se tiene a disposición un

³⁰ Lazarakou, E. (2008). Empathy as a Tool for Historical Understanding: An Evaluative Approach of the Ancient Greek Primary History Curriculum, (p.36), *International Journal of Social Education*, 34 (1).

³¹ Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO, (p.3), *Clío: History Teaching*, (39).

³² *Ibídem*.

³³ *Ibídem* pág. 4.

³⁴ Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”, (pp. 3-4.). *Infancia y Aprendizaje*, (34).

aparato conceptual elaborado en el presente que permita al sujeto construir un modelo mental distinto al suyo propio".³⁵ Para ello, el alumnado debe realizar ejercicios en los que deban adoptar el punto de vista de los personajes, tanto reales como ficticios, para diferenciarlos del punto de vista propio y del historiador y atender a sus valores, creencias, ideologías, etc. del propio personaje y no a los suyos. La comprensión empática requiere contextualización, tal y como indica el historiador y filósofo alemán Jörn Rüsen, para poder llegar a una efectiva consciencia histórica.³⁶

No podemos olvidar los más recientes proyectos de investigación didáctica desarrollados en la Universitat Autònoma de Barcelona por Joan Pagès, Antoni Santiesteban, Rodrigo Henríquez Vázquez y Neus González Monfort en los años 2009 y 2010.³⁷ Defienden que el aprendizaje del pensamiento histórico tiene como objetivo mejorar la comprensión empática y acercar los procesos cognitivos. Estos proponen la misma línea que el estadounidense Wineburg, quien en 2001 propone que la enseñanza de la Historia debe tener incluidos los procesos cognitivos de los historiadores. Para Wineburg, el uso de las fuentes originales puede ayudar al alumnado a imaginarse un mundo con un marco moral propio. Las investigaciones catalanas tuvieron un sentido experimental, basándose en una concepción de la enseñanza que pone su énfasis en el desarrollo de una conciencia temporal e histórica de la empatía de las competencias narrativas.³⁸

En definitiva, todos los autores coinciden en que la empatía histórica se entrelaza con una parte emotiva del pasado. Nos provoca una conexión con respecto a las razones que movieron a las personas del pasado a hacer lo que hicieron. Sin embargo, esta requiere de la diferenciación entre el pasado y la

³⁵ Díaz, Barriga Arceo, F. (2006). *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato*, (p. 16.), Red Perfiles Educativos.

³⁶ Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO, (p.5), *Clío: History Teaching*, (39).

³⁷ González, N., Henríquez, R., Pagès, S. y Santiesteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en Educación Secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media, (pp. 283). En R.M. Ávila y I. Matozzi. (Coord.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación de profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa*. Bolonia, Italia: Patrón.

³⁸ Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO, (p.5), *Clío: History Teaching*, (39).

actualidad e implica saber mantener una distancia temporal para conocer el porqué de aquellas acciones.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Esta propuesta está diseñada para ser aplicada en el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Como ya hemos señalado anteriormente, con la utilización de las Redes Sociales y los peligros que estas puedan acarrear, vimos más oportuno llevarla a cabo con jóvenes con un mayor grado de madurez. La presente propuesta didáctica se encuentra bajo la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 8/2013, en el Decreto 236/2015 de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta y se regula en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV nº9 de 15-01-2015).

Para la aplicación de esta actividad en el cuarto curso de ESO, se planificará de una manera en la que se base en los principios del aprendizaje significativo de Ausubel, del constructivismo y se trabaje además un aprendizaje activo, puesto que la participación del alumnado será totalmente imprescindible para trabajar la empatía histórica. Consiguiendo así la motivación por parte del alumnado como consecuencia de la actividad sobre la EH.³⁹ El aprendizaje significativo supone que el alumnado conecte los nuevos aprendizajes con los anteriores, de tal forma que el conocimiento viejo queda reconfigurado con el nuevo y acaba creando un nuevo significado.⁴⁰ Por lo que, en un primer lugar, atendiendo a las bases del aprendizaje significativo, se hará un recorrido por los conocimientos previos del alumnado, pues estos juegan un papel muy importante propio del proceso de aprendizaje y enseñanza. Saber qué es lo que conocen sobre el tema, permite al docente decidir y asignar un ritmo u otro, adaptándose siempre a las necesidades propias del grupo-clase. Para ello, se realizará una lluvia de ideas con respecto a qué entienden como ideología fascista y hasta qué punto conocen lo que supuso un régimen totalitario en el siglo XX. Tras ello, mientras se trabajen los contenidos de la UD, se llevará a cabo la actividad que proponemos en la que, mediante una foto y un breve

³⁹ Doñate Campos, O. y Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidad de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión afectiva de los hechos históricos, (pp. 47-60). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (36).

⁴⁰ Rodríguez Palmero, M. L. (2004). La Teoría del Aprendizaje Significativo, (p.8.). En A.J. Cañas, J.D. Novak y F.M. González, (Eds.). *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*, Pamplona, España: Dirección de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.

texto, trabajen la empatía histórica atendiendo a los conocimientos adquiridos y llevando a cabo un trabajo activo.

En el texto explicarán el significado de la fotografía o una historia que pueda relacionarse con lo que se puede ver en ella. Las experiencias de docentes que han empleado actividades de empatía histórica para mejorar la comprensión empática, señalan que, aunque redactar textos en primera persona pueda llevar a anacronismos, el docente puede utilizar la habilidad de la discusión de toda la clase para llevar al alumnado al pensamiento sobre cómo se sentirían ellos/ellas en una determinada situación histórica. Por otra parte, el uso de personajes reales del pasado y la cercanía de edad de alumnos y estos agentes, lleva al alumnado a alcanzar un tipo de compromiso emocional con el pasado.⁴¹ Finalmente, compartir qué les ha parecido el ejercicio como tal, qué cosas querrían cambiar de este y si han asimilado mejor los contenidos gracias a la actividad de empatía histórica, permitirá al docente determinar el grado de comprensión del contexto y los hechos históricos y adaptar la actividad a futuras aplicaciones.⁴²

El trabajo de las competencias, tanto básicas como transversales, será fundamental y uno de los objetivos de la actividad. Estas permiten al alumnado identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas atendiendo al contexto y a la ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Por otra parte, las competencias ayudan y mejoran la capacidad de aplicar los contenidos propios de la materia para realizar las actividades de manera adecuada y resolver problemas más complejos con eficacia. Con el desarrollo y aplicación de esta actividad, se pondrá especial atención a la competencia para aprender a aprender y para pensar (CPAA), a la competencia social y cívica (CSC), a la digital (CD), a la competencia en comunicación lingüística (CCL) y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE). Desarrollando la actividad para trabajar la empatía histórica y usando las RRSS como herramienta complementaria para ello, el alumnado tendrá la oportunidad de poner en práctica y aprender el vocabulario específico de la UD para completar la

⁴¹ Kitson, A., et al. (2015). *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato: comprender el pasado*, Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.

⁴² Doñate Campos, O. y Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidad de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión afectiva de los hechos históricos, (pp.47-60). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (36).

fotografía con un breve texto. Llevarán a cabo una actividad en la que se les pida que por sí mismos/as creen algo desde cero, impulsando su espíritu tanto creativo como de la iniciativa para resolver un problema establecido, atenderán a las creaciones del resto de sus compañeros, se debatirá sobre ello mediante diálogos y finalmente, desarrollarán sus conocimientos sobre las RRSS. Por lo que, con todo ello, esta actividad permitirá trabajar la competencia social y cívica. Se sentirán protagonistas de la historia y motivará un aprendizaje activo. Con un objetivo claro, que su percepción frente a las personas del pasado, al comprender su contexto socio-cultural, económico, ideológico, etc. pueda cambiar y sean conscientes del significado que hay detrás de las injusticias, las razas y los propios derechos humanos en una situación que no se le daba valor alguno.

Esta actividad permite al alumnado tener, de alguna manera, una visión un tanto diferente en comparación a lo establecido en los libros de texto además de construir el conocimiento uniendo lo que ya sabían con lo nuevo que han aprendido. Trabajando la empatía histórica a través de las fotografías y los textos, además de la visualización de películas previamente seleccionadas y relacionadas con los contenidos que se estén trabajando en el momento, el alumnado obtiene la percepción de que ellos/ellas están viviendo ese momento, sintiéndose protagonistas, un personaje más de la historia, consiguiendo así un aprendizaje activo. Se buscará que comprendan las acciones pasadas y pretendemos que el alumnado con ello se vuelva más tolerante para con las personas. Sin olvidar el hecho de motivar al alumnado y enseñarles que la Historia puede no ser tan aburrida como creían.

5.1. Objetivos

- Definir el concepto y las características principales del fascismo, desde su nacimiento en la Italia de Mussolini, hasta su difusión por la Europa de entreguerras y la ideología nazi.
- Identificar los acontecimientos previos al estallido de la guerra.

- Interpretar con textos, ilustraciones, fotografías, documentos, etc. de la época, la situación y el contexto en el que se encontraba la población alemana bajo un régimen totalitario.
- Diferenciar las etapas de la guerra. Desde la invasión de Polonia, hasta la victoria de los aliados y las conferencias de Yalta y Potsdam.
- Localizar esas etapas en un espacio –mediante mapas- y en un tiempo en concreto.
- Diferenciar las batallas y las alianzas durante el periodo de la guerra.
- Analizar las dificultades y comprender las consecuencias del efecto que tuvo la Segunda Guerra Mundial en la población alemana y en la del resto de Europa.
- Valorar las consecuencias económicas, políticas pero sobre todo sociales y psicológicas que dejó la guerra en la población.

5.2. Contenidos de aprendizaje

- Las Italia fascista, sus características y la adquisición de poder de Hitler.
- La ideología nazi. Su política interior y exterior del régimen totalitario.
- El camino hacia la guerra (1930-1939). La invasión de Polonia.
- La ofensiva alemana (1939-1941).
- La victoria de los aliados (1942-1945) y sus últimas ofensivas.
- La organización de la paz. Las conferencias de Yalta y Potsdam y los cambios territoriales.
- Las consecuencias de la guerra. La crisis de conciencia, pérdidas económicas, cambios políticos y la Organización de la Naciones Unidas (ONU).
- Análisis de fuentes históricas, escritas, visuales, etc. y mapas.
- Evaluación de la Segunda Guerra Mundial, referencias territoriales, lingüísticas, personajes ilustrativos, etc.

5.3. Criterios de evaluación

1. Definir el concepto, causas y características principales del fascismo y la ideología nazi.
2. Analizar los acontecimientos previos al estallido de la Segunda Guerra Mundial.
3. Explicar la situación y el contexto de la población alemana.
4. Explicar las etapas de la guerra.
5. Describir las batallas y las alianzas durante el periodo de guerra.
6. Analizar las consecuencias económicas, políticas y sociales de la guerra.

5.4. Estándares de aprendizaje

1.1. Demuestra que comprende el término fascismo y nazismo y distingue sus causas y características principales. (CSC)

1.2. Relata los efectos y las consecuencias de esa ideología en el la Europa de entreguerras mediante un breve texto. (CCL)

2.1. Analiza las causas y cambios del mundo antes, durante y después de la IIGM atendiendo a los conflictos y tensiones que se están dando en cada momento. (CSC)

2.2. Elabora un mapa y un esquema de los acontecimientos previos al estallido de la guerra. (CPAA, CEC)

3.1. Diferencia la situación del país alemán frente a otros países europeos atendiendo a su contexto. (CPAA, CSC)

3.2. Elabora una breve lista de personajes destacados y relevantes del periodo entreguerras. (SIE, CPAA)

4.1. Utiliza recursos digitales para explicar los movimientos de los aliados y las potencias del eje. (CD)

4.2. Reconoce las palabras específicas del periodo. (CCL)

51. Sintetiza la información sobre las batallas y las alianzas durante la guerra atendiendo a las fechas y a mapas. (CCL)

5.2. Compara la situación de los países aliados y las potencias del eje atendiendo a sus diferencias a partir de la visualización de un fragmento de la película *“Enemigo a las puertas”*. (CCL, CPAA)

5.3. Reconoce las acciones y decisiones que toman los personajes históricos según el contexto en el que se encontrase. (CSC, CPAA)

6.1. Interpreta, explica y valora basándose en fotografías, textos, etc. de la época los cambios sociales y los cambios en las ideas de los países después de la guerra. (CSC, CPAA, CCL)

6.2. Razona sobre las consecuencias económicas, políticas y sobre todo sociales de la población después de una catástrofe. (SIE, CEC, CCL)

6.3. Elabora un breve texto sobre la guerra a partir de la visualización de fragmentos de las películas *“El Gran Dictador”*, *“La Historia de Anna Frank”*, *“El hundimiento”* y *“El puente - Die Brücke”*, (CLC, SIE, CPAA)

5.5. Descripción de su aplicación y actividades

La propuesta de innovación didáctica que planteamos se desarrollará a lo largo de las nueve sesiones que abarca la Unidad Didáctica de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Esta actividad recibirá el nombre de *“Somos protagonistas de la Historia”*. En las ocho de esas nueve sesiones, se trabajarán los contenidos propios de la unidad, combinándolos con la actividad de la creación de fotografías acompañadas de un breve texto para Flickr. La última sesión se reservará para comentar, debatir y compartir opiniones sobre las fotos del resto de sus compañeros/as y un recorrido sobre lo que ha supuesto la actividad para el aprendizaje de los contenidos.

Para dar comienzo con la unidad, la primera sesión se dedicará a la explicación y a la exposición de los criterios de evaluación sobre la actividad (anexo 9.2.) En este momento, se señalará que durante toda la Unidad Didáctica la actividad de las fotografías y los textos que las acompañen se

llevarán a la par de los contenidos trabajados cada día en el aula. De esta forma, se conseguirá que el alumnado preste atención en cada sesión, puesto que posteriormente, el problema que se plantee en la actividad de las fotografías estará estrechamente relacionado con lo expuesto en el aula. Se mostrará la plataforma Flickr y se indicará para qué se va a utilizar. Es probable que muchos/as alumnos/as conozcan la red social Flickr, pero mostraremos el funcionamiento de esta para que aquellos/as que no la conozcan tengan la oportunidad de ver y comprobar sus funciones. Se creará una cuenta conjunta para todo el grupo-clase indicándoles cual es el usuario pero no su contraseña. De esta manera, la persona que tenga el poder y control de la administración de la cuenta en la plataforma Flickr recaerá solamente en el docente, quien se encargará de subir las fotografías del alumnado junto con sus títulos, autores y el breve texto elaborado por el alumnado.

Al no tener la contraseña no tendrán la oportunidad de subir las fotografías a la plataforma, por lo que se indicará que la entrega de estas y su información necesaria se hará vía email (si se dispone de él) o gracias a un pen-drive que contenga una carpeta con el título "FLICKR-SOMOS PROTAGONISTAS DE LA HISTORIA". A continuación, se realizarán grupos de tres personas atendiendo qué alumnos/as del aula cuentan con una cámara o cualquier dispositivo que ofrezca la oportunidad de tomar instantáneas. Realizados los grupos, cada persona tendrá un rol en el equipo: coordinador/a, creador/a y el investigador/a. Estos roles y sus funciones estarán especificados (anexo 9.1) previamente para conocer cuál va a ser su labor. Además, estos roles rotarán en cada actividad, para que todos/todas tengan la oportunidad de desempeñar los tres roles.

Una vez establecidos los grupos y aclarando cualquier duda con respecto a la creación de las fotos y los textos, se iniciará la Unidad Didáctica con un repaso de lo trabajado anteriormente con respecto a la Italia Fascista y la ideología nazi. El repaso consistirá en lanzar breves preguntas al alumnado sobre la unidad anterior (El periodo entreguerras: la Gran Depresión del 29 y ascenso de los fascismos) a la par, se irán escribiendo en la pizarra las palabras clave que puedan ser de utilidad para nuestra unidad y el alumnado

deba tener siempre presentes. Con ello, se lanzará una pregunta al conjunto de la clase:

“Sabemos que en la Alemania de los años 30 había personas que defendieron a los judíos. Por ese motivo, aquellas personas tuvieron un final fatal. Hubo otras que ayudaron a los nazis y otras (la gran mayoría) simplemente actuaron como espectadores de la barbarie. ¿Qué habrías hecho vosotros? ¿Habrías defendido a los judíos o a otras muchas personas perseguidas por los nazis tales como los gitanos, los homosexuales, discapacitados, etc.? ¿Cómo creéis que os habrías sentido si estuvierais dentro de esos colectivos mencionados?”

Para “resolver” esa cuestión, se formarán grupos de 4-5 personas que deberán debatir sobre ello. Posteriormente y tras dejar un tiempo para el debate, se comentarán a viva voz las ideas que han salido en los grupos. No habrá respuesta correcta, simplemente se tratará de una actividad para hacerles pensar y ponerse en el lugar de las personas del pasado, es decir, el objetivo será acercar, de alguna, manera la comprensión empática.

En el resto de las sesiones se combinarán, tanto las clases magistrales en las que se impartan los contenidos de manera teórica en las que se explique y enseñe cuestiones propias de la unidad, como las clases en las que se rompa el ritmo teórico propio de la asignatura de Historia. Para ello, los contenidos trabajados se apoyaran por recursos audiovisuales, tanto de mapas, fotografías y vídeos de interés como de fragmentos de películas. Estos estarán previamente seleccionados y ayudarán, no solo a la comprensión de contenidos, sino también a la comprensión empática al ver imágenes –ficticias- de personas en el contexto de la guerra. Las películas y sus fragmentos se especifican en el punto “materiales y recursos utilizados”.

Los últimos quince minutos de cada sesión se destinarán a exponer cuál será el problema que deben resolver en “*Somos protagonistas de la Historia*” y tendrán un breve tiempo para repartir los roles de cada uno de los/las integrantes del grupo. El objetivo principal de este ejercicio es, como hemos mencionado anteriormente, desarrollar la empatía histórica creando fotografías

y textos que reflejen una aproximación a la realidad que vivieron las personas en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. Además, podrán buscar inspiración en la plataforma Flickr o Internet para obtener ideas antes de realizar la fotografía y elaborar el texto. Podrán incluso usar fotos que ya existen pero deberán indicar quien es el/la autor/a y la fuente. No obstante, se valorarán positivamente las fotos originales. Por otra parte, podrán hacer uso de cualquier tipo de edición o post-producción, cuanto más original sea la fotografía mejor. Aunque el peso no recaerá completamente en la fotografía, también deberán atender al texto que la acompañe, pues en él reflejarán su implicación en el tema. Durante esos quince minutos el docente deberá atender a los grupos para aclarar cualquier duda que se plantee o para aportar ideas y orientarles a resolver, de la manera más satisfactoria posible, el problema planteado.

A continuación, mostramos la temporalización de la Unidad Didáctica junto con sus contenidos y el problema que se planteará en “*Somos protagonistas de la Historia*”:

Tabla 4. Temporalización de la UD.

Sesiones	Contenidos	Problema “ <i>Somos protagonistas de la Historia</i> ”
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de la actividad “<i>Somos protagonistas de la Historia</i>”. • Explicación de la Red Social Flickr y creación de los grupos con roles y su respectivo trabajo. • Explicación criterios de evaluación. • Puesta en común de los contenidos trabajados en la anterior UD. • Pregunta conjunta a la clase y debate. 	—
	<ul style="list-style-type: none"> • Repaso de las características principales de la Italia fascista y la 	

<p>Sesión 2</p>	<p>ideología nazi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Política interior y exterior del régimen totalitario alemán. • La adquisición de poder por parte de Hitler. <p>El camino hacia la guerra (1930-1939):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de eficacia por parte de las Naciones Unidas en contra del fascismo. 	<p>Imagen que podían tener los/las ciudadanos/as alemanes sobre Hitler.</p>
<p>Sesión 3</p>	<p>El camino hacia la guerra (II):</p> <ul style="list-style-type: none"> • La cooperación contra el fascismo. • El fracaso de una política apaciguadora y la invasión de Austria. • La causa de la guerra: La invasión de Polonia. <p>Visionado de una escena de la película <i>“Enemigo a las puertas”</i>.</p>	<p>¿Cómo crees que se sintieron al ir a una guerra tanto quienes no la querían como los que sí?</p>
<p>Sesión 4</p>	<p>La ofensiva de Alemania (1939-1941):</p> <ul style="list-style-type: none"> • El frente occidental. La invasión de Polonia, Dinamarca, Noruega y Francia por la armada alemana. • El frente oriental. La invasión de la URSS. • La Guerra del Pacífico (1937-1945). Pearl Harbor y sus consecuencias. • El nuevo orden del totalitarismo. <p>Visualización de un fragmento de la película <i>“La Historia de Anna Frank”</i>.</p>	<p>¿Cómo crees que se sentiría Anna Frank?</p>
	<p>La victoria de los Aliados (1942-1945):</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1942, el año decisivo. • Los contra ataques de los Aliados 	

<p>Sesión 5</p>	<p>(1943)</p> <ul style="list-style-type: none"> Las últimas ofensivas de los Aliados (1944-1945). El desembarco de Normandía. <p>Visionado de la escena de desesperación de Hitler en la película <i>“El hundimiento”</i> y escena de la película <i>“El puente - Die Brücke”</i>.</p>	<p>¿Cómo debió sentirse Hitler al ver que estaba perdiendo la Guerra?</p>
<p>Sesión 6</p>	<p>La organización de la paz:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conferencias de paz: Yalta y Potsdam. Los cambios territoriales en Europa a consecuencia de la guerra. 	<p>¿Cómo vivieron el fin de la guerra los Aliados y las potencias del Eje?</p>
<p>Sesión 7</p>	<p>Las consecuencias de la guerra:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fallecidos y la crisis de conciencia. Pérdidas económicas. Cambios políticos. El camino hacia la Guerra Fría. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) de 1945. La conferencia de San Francisco y sus objetivos. <p>Visualización de dos fragmentos clave de las películas, <i>“La ola”</i> y el discurso final de Charlie Chaplin en <i>“El Gran Dictador”</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> Repaso de contenidos y breve debate sobre los fragmentos de las películas. 	<p>—</p> <p>—</p>
<p>Sesión 8</p>	<p>Examen teórico.</p>	<p>—</p>
<p>Sesión 9</p>	<ul style="list-style-type: none"> Visualización de todas las fotografías con comentarios sobre ellas. Debate sobre la actividad: qué les ha 	<p>—</p>

parecido el ejercicio como tal y qué cosas querrían cambiar de este.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, después del examen, se cerrará la Unidad Didáctica y la actividad *“Somos protagonistas de la Historia”* realizando, como hemos señalado en la tabla 5, un debate sobre la actividad como tal, qué beneficios han encontrado, cómo se han sentido, etc. Buscando la reflexión crítica del propio alumnado sobre si la actividad ha podido ayudarles de alguna manera a comprender mejor los contenidos trabajados en clase o no.

5.5.1. Problemas “Somos protagonistas de la Historia”

En este apartado nos gustaría aclarar brevemente los problemas planteados de la actividad *“Somos protagonistas de la Historia”* y explicar en qué consistirán exactamente. Todos los problemas se explicarán los últimos 15 minutos de la clase. Los grupos deberán reunirse, asignar los roles a cada uno/a y realizar un breve esquema con una lluvia de ideas sobre lo que les gustaría plasmar tanto en la fotografía como en el texto. La entrega de la fotografía, como ya hemos mencionado, se hará tanto de manera online (vía correo electrónico) o mediante un pen-drive. Teniendo en cuenta que la asignatura de Historia-Geografía cuenta con 3 horas por semana, a lo largo de la primera semana se entregarán las tres primeras fotos y textos y la segunda las dos restantes. Dejando así una semana libre para el repaso de los contenidos, el examen final y el debate sobre la actividad.

Problema 1: Imagen que podían tener los/las ciudadanos/as alemanes sobre Hitler.

Descripción del problema:

El trabajar y repasar las bases de la ideología fascista, el nazismo y la propia ascensión al poder del propio Hitler, plantea cuestiones al alumnado sobre cómo pudo ser posible que alguien como Hitler llegara a tener tanto poder y tanta gente siguiera su mando.

Con este problema queremos acercar cuestiones actuales, como puedan ser figuras políticas que gobiernan nuestro mundo bajo unas ideas inmorales, racistas, xenofóbicas, etc. Mostrar que las personas del pasado no eran menos inteligentes que las personas de nuestro mundo actual por seguirles y apoyarles. Hacer al alumnado consciente de que tendrían sus motivos si atendemos a su contexto social, político y económico del momento.

Tipo de fotografía: Libre elección.

Tipo de texto: Biográfico, descriptivo o anecdótico.

Problema 2: ¿Cómo crees que se sintieron al ir a una guerra tanto quienes no la querían como los que sí?

Descripción del problema:

Muchas personas iban obligadas a la guerra, no hacerlo era alta traición y se condenaba con la pena de muerte. Mientras que otras creían que era un deber defender el país frente al enemigo. El fragmento de la película *Enemigo a las puertas*, nos muestra imágenes de la batalla de Stalingrado, en la que hombres, tanto jóvenes como de mediana edad, son lanzados desde un tren a defender el país del ejército de la Alemania Nazi de Hitler. Podemos ver el horror en las caras de los soldados rusos, el miedo tras ver lo que es realmente la guerra y oler la muerte tan de cerca al ver como son bombardeados acabando con las vidas de sus compañeros.

Que el alumnado se plantee que podrían ser ellos/as quienes estuvieran en ese mismo lugar es el objetivo de la actividad. Que se planteen qué creen que habrían hecho en esa situación en la que podrían estar obligados a hacer algo que no quieren por defender su país.

Tipo de fotografía: Libre elección.

Tipo de texto: Biográfico, descriptivo o narrativo.

Problema 3: ¿Cómo crees que se sentiría Anna Frank?

Descripción del problema:

Cuando se estudian los contenidos de la ofensiva alemana puede llegar a trabajarse de una manera fría y distante. Se pierde la perspectiva de que se estaban invadiendo países, de que mucha gente estaba muriendo y que se

estaba dando lugar una deshumanización. El caso del genocidio judío, del Holocausto y la persecución de todo aquel que no fuera “como debía ser” planteó un nuevo orden. La escena seleccionada de *La Historia de Anna Frank* nos muestra esa deshumanización. Como una niña, sin haber hecho nada a nadie, sufría las consecuencias de ser tratada como si no fuera nadie, solo por sus creencias. Mientras que otras niñas estaban influenciadas por su entorno y no eran conscientes de lo que estaba ocurriendo realmente.

Plantear estos temas en el aula puede ser interesante, puesto que no solo se podrían observar desde un punto de vista de intolerancia religiosa, sino también bajo un punto de vista de no aceptar a alguien que no es como la mayoría. La raza, la orientación sexual, la religión, las costumbres, la ideología, el género, etc. son cuestiones que deben trabajarse en las aulas para evitar cualquier tipo de intolerancia.

Tipo de fotografía: Libre elección.

Tipo de texto: Biográfico, descriptivo o anecdótico.

Problema 4: ¿Cómo debió sentirse Hitler al ver que estaba perdiendo la Guerra?

Descripción del problema:

Conocer todos los puntos de vista de la Historia es también importante. Conocer al enemigo, sus ideas, sus motivos y qué pudo llevarles a tomar esas decisiones, pueden ser interesantes si las planteamos en el aula. La figura de Hitler como un mandatario sin escrúpulos, orgulloso y temerario provoca rechazo en la gran mayoría de las personas. El hecho de que un hombre con ese carácter tan orgulloso viera que estaba perdiendo la guerra, pudo haber sido un gran golpe para él, llevándole a tomar decisiones tales como el suicidio, tanto suyo como el de su familia entera. El fragmento de la película *El Hundimiento* nos muestra la rabia de Hitler al darse cuenta de que estaba perdiendo todo por lo que él había luchado y defendido a toda costa. Para una persona orgullosa, reconocer que está perdiendo puede ser vergonzoso. Por ello, que el alumnado trate de ponerse en el lugar de alguien así podría traer aspectos interesantes a debatir.

Por otra parte, la escena de *Die Brücke* en la que vemos las caras, tanto de ilusión como de miedo, de niños alemanes que están escuchando las ordenes de dar su vida por y para Alemania frente a los estadounidenses, provoca una sensación de pena por ver todas las vidas que se perdieron por seguir las ordenes de una persona tan orgullosa que quería, costase lo que costase, seguir luchando hasta el final.

Tipo de fotografía: Libre elección.

Tipo de texto: Biográfico, descriptivo o anecdótico.

Problema 5: ¿Cómo vivieron el fin de la guerra los Aliados y las potencias del Eje?

Descripción del problema:

Las consecuencias de La Segunda Guerra Mundial han determinado nuestro mundo actual. Esta trajo una grave crisis de conciencia, el hecho de acabar con tantas vidas humanas de una sola vez (en el caso de las bombas de Hiroshima y Nagasaki) supuso que muchas personas se dieran cuenta de que la vida humana no tenía ningún valor y que el ser humano era capaz de crear armas capaces de acabar con la humanidad. Sin embargo, algunos países sacaron grandes beneficios. El objetivo de la actividad es que el alumnado se plantee ambos puntos de vista, tanto de los vencedores como de los vencidos.

Tipo de fotografía: Libre elección.

Tipo de texto: Biográfico, descriptivo o anecdótico.

5.6. Materiales y recursos utilizados

- **Libro de texto.** Recurso que servirá de para completar el contenido que se expondrá en las clases.
- **Flickr.** Plataforma que servirá tanto para recopilar todas las fotografías y textos elaborados por el alumnado, como para buscar inspiración cuando no sepan cómo realizarlas.

- **Genially y Power Point.** La plataforma Genially permite crear exposiciones más interactivas en las que se pueden incluir enlaces directos a páginas web, gráficos más visuales e incluso juegos.
- **YouTube.** Esta plataforma nos permitirá visualizar los fragmentos de las películas que utilizaremos para desarrollar los contenidos de la UD y “Somos protagonistas de la Historia”:

Tabla 5. Películas y fragmentos extraídos de YouTube.

<ul style="list-style-type: none"> • Chaplin, C. (director) (1940). <i>El Gran Dictador</i> [película]. Estados Unidos: Charles Chaplin Film Corporation, United Artists and Charlie Chaplin Studios. (Clip discurso final: https://www.youtube.com/watch?v=he26DAbk3Sw&t=79s) (Fecha de consulta 06/06/2020)
<ul style="list-style-type: none"> • Dornhelm, R. (director) (2001). <i>La Historia de Anna Frank</i> [película]. Estados Unidos: Touchstone Television. (Clip: 14:58-18:07: https://www.youtube.com/watch?v=SG603QK41EA) (Fecha de consulta 06/06/2020)
<ul style="list-style-type: none"> • Annaud, JJ. (director) (2001). <i>Enemigo a las puertas</i> [película]. Reino Unido: Coproducción Reino Unido-Estados Unidos-Alemania-Irlanda; Repérage. Distribuida por Paramount Pictures / Mandalay Pictures. (Clip: https://www.youtube.com/watch?v=rxPkstJsnk8) (Fecha de consulta 06/06/2020)
<ul style="list-style-type: none"> • Gansel, D. (director) (2008). <i>La Ola</i> [película]. Alemania: Constantin Film / Rat Pack Filmproduktion / Medienfonds GFP / B.A. Produktion. (Clip: https://www.youtube.com/watch?v=N_nV3D3-ikk) (Fecha de consulta 06/06/2020)
<ul style="list-style-type: none"> • Hirschbiegel, O. (director) (2004). <i>El hundimiento</i> [película]. Alemania: Constantin Film. (Clip: Escena de desesperación de Hitler https://www.youtube.com/watch?v=vwH-eQnEUUU) (Fecha de consulta 06/06/2020)
<ul style="list-style-type: none"> • Bernhard, W. (director) (1959). <i>Die Brücke</i> [película]. Alemania del Oeste (RFA): Fono Film. (Clip: 51:00- 53-42)

<https://www.youtube.com/watch?v=NitvYcEHMvk> (Fecha de consulta 06/06/2020)

Fuente: elaboración propia.

- **Apuntes realizados por el/la docente:** En ellos aparecerán definiciones o conceptos clave de gran importancia para la comprensión de la unidad.
- **Mapas y gráficos.** Todos los mapas de la Segunda Guerra Mundial que aparezcan en los libros de texto al igual que los gráficos, así como los que se incluyan en las explicaciones del docente, ayudarán al alumnado a ubicarse espacialmente.
- **Imágenes y fotografías de la época:** Al igual que los mapas, las imágenes y fotografías serán de gran utilidad para acercar el mundo de principios del siglo XX. Ver imágenes reales consigue de alguna forma acercar al alumnado a la materia.

5.7. Evaluación

La evaluación de esta Unidad Didáctica se ha organizado a través de diferentes sistemas de evaluación con unos porcentajes establecidos (ver tabla 6). De esta manera, nuestra UD pretende repartir el peso de los contenidos a evaluar dejando en un segundo plano el examen teórico y poner el foco en la actividad práctica. Además, pretendemos llevar a cabo una metodología didáctica en la que el alumnado participe de manera activa en ella. Solo así podemos conseguir nuestro objetivo de llevar a cabo un aprendizaje significativo que permita desarrollar la empatía histórica. No solo eso, sino que además esta evaluación pretende provocar en el alumnado una nueva sensación e idea sobre la asignatura de Historia. Cambiar la opinión generalizada de una materia puramente teórica, para concebirla como una en la que se pueden llevar a cabo actividades prácticas diferentes, divertidas, dinámicas y puedan motivar al alumno/a en la clase así como cambiar su actitud pasiva frente a ella.

Los elementos que se evaluarán serán, por una parte, la participación y el respeto del alumnado a lo largo de la actividad “*Somos protagonistas de la*

Historia” y las clases magistrales. El docente deberá llevar un trabajo de observación para detectar cualquier problema, falta de respeto, desmotivación, etc. que pueda detectar a lo largo del tema e intentar corregirlo en la medida de lo posible. Nuestra actividad pretende trabajar la empatía histórica, por lo que la empatía como tal y el trato que tiene el alumnado para con sus compañeros, tendrá un valor del 10%.

Siguiendo con la actividad, como sabemos deberán elaborar un breve texto que refleje una aproximación a la realidad que vivieron las personas en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. Reconociendo que puede ser una labor un tanto compleja, el docente deberá tenerlo presente y valorar el esfuerzo del alumnado para elaborarlo. Sin embargo, se atenderá a la ortografía, al discurso y al lenguaje. Todo ello tendrá un valor del 15%, al igual que la fotografía. Esta, aun siendo un complemento del texto, será evaluada positivamente por su originalidad y esfuerzo. Aunque puedan hacer uso de fotos que se encuentren en internet, la recreación de estas tendrá más valor. No es necesaria una recreación exacta ni ser una fotografía que muestre muchos elementos, estas son un simple complemento al texto. Mientras que la narración aclare, de alguna manera, lo que muestra la fotografía no habrá problema. Por otra parte, la entrega a tiempo de las fotografías y sus textos correspondientes tendrá un valor del 10%.

El 15% de la nota dependerá de una evaluación entre iguales que realizará cada miembro del grupo de manera anónima hacia sus compañeros/as del grupo (anexo 9.3.). La evaluación entre iguales, según Ibarra, Rodríguez y Gómez, “favorece la adquisición de competencias y estrategias de aprendizaje extensibles a ámbitos laborales y profesionales como son: [...], el desarrollo del pensamiento crítico, diversas estrategias para la resolución de problemas, la capacidad de negociación y discusión, [...], todo lo cual facilita el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.”⁴³ Señalar de manera previa antes de comenzar la actividad, que se va a llevar a cabo una evaluación entre los propios compañeros/as del grupo, puede favorecer al desarrollo de la actividad y estimularlos de cierta manera.

⁴³ Ibarra, M.S., Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2012). *La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad*. (p.224). *Revista de Educación*, (359).

Finalmente, la evaluación final que se desarrollará en la penúltima sesión (tabla 4) será de manera escrita. Este examen solo tendrá un valor del 35% de la nota final. En él aparecerán diferentes ejercicios para conocer y comprobar los conocimientos asimilados a lo largo de la Unidad Didáctica. Estos ejercicios serán, en primer lugar, cinco definiciones en la que simplemente en cuatro líneas definan conceptos relacionados con la IIGM, una pregunta a desarrollar en la que expongan los contenidos de la unidad con una reflexión crítica sobre los conocimientos que han obtenido y finalmente, una fotografía real del contexto de la Segunda Guerra Mundial. En esta pregunta deberán realizar un ejercicio parecido al que han estado desarrollando a lo largo de “*Somos protagonistas de la Historia*”, es decir, deberán redactar un texto –que puede ser tanto anecdótico como biográfico- según lo que puedan observar en la fotografía.

Tabla 6. Evaluación y porcentajes.

Sistemas de evaluación		Porcentaje (%)
Pruebas escritas	Examen final	35%
	Fotografía	15%
	Texto y título	15%
Actividad	Evaluación entre iguales	15%
	Entrega en fecha	10%
Actitud	Participación y respeto	10%

Fuente: elaboración propia.

5.8. Atención a la diversidad

Atender a la diversidad es de gran importancia. Esta Unidad Didáctica tiene en cuenta a las necesidades de todos los alumnos/as que puedan encontrarse en el aula y conseguir que el proceso de aprendizaje y enseñanza sea efectivo.

Al llevarse a cabo una actividad en la que es necesario disponer de cualquier tipo de cámara, se deberá atender a la posibilidad de que varios/as alumnos/as

no cuenten con ella. Por ello, se realizarán los grupos en base a que al menos un/una miembro de cada grupo disponga de una cámara.

Además, para el alumnado con TDHA se adaptará una agenda a sus necesidades, se llevará a cabo un *planning* específico de tareas muy bien secuenciadas y organizadas de forma clara según la prioridad de cada una de ellas y se llevará finalmente un registro de todas las tareas finalizadas. Por otra parte, sus tareas serán breves. Es aquí donde los/las miembros del grupo y el/la docente deberán dar su apoyo y ayuda para que puedan resolver la actividad de la mejor manera posible. Finalmente, se tendrá mayor flexibilidad en estos trabajos por las dificultades tanto de comprensión como de presentación del/de la integrante del grupo.

6. DISCUSIÓN

Nuestra propuesta didáctica puede ofrecer diversas ventajas a la hora de su aplicación en la clase de Historia, sin embargo se pueden encontrar también algunos inconvenientes. En este apartado realizaremos una reflexión crítica sobre llevar a la práctica la empatía histórica, el uso de las Redes Sociales como herramienta complementaria al proceso de enseñanza y aprendizaje y la aplicación de nuestra actividad en un aula de 4º ESO.

En primer lugar, como bien subraya la tesis doctoral defendida en la Universidad de Valladolid por M^a Teresa Carril Merino en 2019⁴⁴, el comprender los cambios espacio-temporales con su implicación en el futuro requiere un gran esfuerzo y un compromiso por parte del alumnado bastante elevado y complejo. Sin embargo, la empatía es un instrumento que tiene gran potencial para comprender el pasado. Debería ponerse el foco en el trabajo de los/las maestros/as que tienen que dedicar su empeño en enseñar que la Historia debe estar relacionada y orientada al desarrollo del pensamiento histórico y potenciar al alumnado el hábito de ponerse en los zapatos de los agentes del pasado, comprender y analizar sus puntos de vista y atender qué sentían y podían pensar en su situación. Por ello, es necesario que el docente de Historia adopte una nueva perspectiva, pero para ello debe estar preparado y la verdad, es que para muchas personas, esta habilidad que está unida con la inteligencia emocional, no resulta tarea sencilla. Entender los sentimientos, pensamientos, acciones y emociones de las personas de nuestro alrededor no es fácil. Además, en el ámbito educativo no se presta especial atención al desarrollo de este sentimiento. Docentes que han llevado a cabo actividades de empatía histórica las han aplicado como actividades complementarias para romper el ritmo teórico de la clase, pero no suelen ser evaluadas, por lo que puede perderse una gran oportunidad de trabajar el pensamiento histórico.

Por otra parte, las actividades que trabajen la empatía histórica pueden acarrear otros problemas, tales como el presentismo al aplicar emociones, sentimientos y pensamientos actuales al pasado sin atender al contexto histórico del momento. Sin embargo, y como hemos señalado anteriormente, el

⁴⁴ Carril Merino, M^a T., (2019). *Empatía y perspectiva histórica. Un estudio con profesores de Educación Primaria en formación*, (Tesis doctoral), (pp. 30-33). Universidad de Valladolid, Valladolid.

docente podría aprovechar esos anacronismos para realizar un debate interesante. Es decir, quien debe prestar las herramientas adecuadas y estar preparado/a para actividades que trabajen la EH debe ser el docente.

Continuando con las Redes Sociales, en nuestra propuesta estas son un simple complemento. Las RRSS no deben ser la única herramienta del proceso de aprendizaje y enseñanza, simplemente son un recurso nuevo al que se le pueden sacar diferentes beneficios si se usan de la manera adecuada. En este punto los docentes deben conocer sus peligros y reconocer qué plataformas se adaptan mejor a sus aulas. En la actualidad, existe una gran variedad de RRSS pero no conocemos todos sus peligros. Por ello, docentes como Diego Sobrino López⁴⁵, profesor del IES Huelin de Málaga, han creado Redes Sociales como “*Clío en Red*” destinadas exclusivamente para los docentes o investigadores. Esta red social temática para investigadores y profesores de Historia, Arte, Geografía y Didáctica de las Ciencias Sociales cuenta con un gran número de usuarios y permite compartir recursos, experiencias didácticas e información que pueda ser de interés para todo aquel que le interese. Además que este tipo de RRSS nos proporcionan cierta seguridad. Internet, por su falta de privacidad, puede ser peligroso de usar con jóvenes, por ello estas páginas pueden asegurarnos cierta tranquilidad.

En definitiva, las TIC han llegado para quedarse, por lo que hay una necesidad de adaptarlas a las metodologías que plantean los docentes e incluirlas en las labores del aula. Sin embargo, el debate se genera cuando estas no se adaptan al uso académico y se toman como única herramienta, olvidando las posibilidades didácticas que pueden aportarnos las RRSS así como favorecer la autonomía de los estudiantes, fomentar un trabajo colaborativo y, unido a la metodología que desarrollamos en nuestra propuesta didáctica, conseguir que el alumnado construya el conocimiento.

Al igual que las actividades de empatía histórica, el docente debe ser digitalmente competente. De esta manera podrá guiar al alumnado en el proceso educativo y educar a estos también a obtener la competencia digital. Aunque los jóvenes hayan crecido y convivido con las RRSS y sean los mayores consumidores de las mismas, los docentes deben encontrar cierto

⁴⁵ Sobrino López, D. (2011). El blog en el aula de Historia. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (68).

“equilibrio” entre sus propios conocimientos y el del alumnado para llevar a cabo nuevas metodologías innovadoras en las aulas y buscar esa motivación por el aprendizaje por parte del alumnado.

Finalmente, con respecto al debate y problemática que pueda generar la aplicación de nuestra actividad en el cuarto curso de ESO, podríamos dividirlo en tres factores: la temporalización, el desinterés por la actividad y las características propias del grupo-clase. En primer lugar, llevar a cabo actividades interactivas como la que estamos planteado, suponen una organización temporal que permita desarrollarlas con éxito. Sin embargo, atendiendo al número de sesiones por semana que cuenta la asignatura de Geografía e Historia y la duración de las mismas, limita bastante su correcto empleo y puede llegar a convertirse en una especie de “lastre” para el docente. Esta actividad requiere que el/la docente sea capaz de exponer los contenidos propios de la unidad antes de explicar la actividad *“Somos protagonistas de la Historia”*, de no ser así, la actividad no tendrá ningún sentido y podrá incluso complicar su realización por parte del alumnado. El tiempo puede limitar incluso a los estudiantes a la hora de organizar la actividad. Sin embargo, utilizar los 15 minutos que establecemos en la actividad y aprovecharlos al máximo podrían ser suficientes. La duración de las sesiones y las actividades que hemos planteado en la tabla 4. serían las ideales para nuestra propuesta pero todo ello se plantea teniendo presente que la temporalización es muy compleja de establecer y mucho más de cumplir, pues el control del tiempo no está nunca en nuestras manos. El ritmo de la unidad puede variar y pueden ser muchos los factores que lo alteren, así como la participación o no de los alumnos/as y su propio proceso de aprendizaje. Por ello, atender a la diversidad de las aulas y adaptarse al nivel propio de cada grupo-clase es esencial para el desarrollo de la actividad. Otro de los problemas que podría encontrar el/la docente sería la falta de interés por la actividad o que el alumnado no encontrase la motivación suficiente para realizar las fotografías. Sin embargo, llevar a cabo un aprendizaje significativo y activo, combinado con la actividad de empatía histórica, puede lograr que el alumnado, al realizar una actividad que salga de su rutina o de su propia zona de confort, muestre mayor interés por el tema.

Por ese motivo se ha adaptado el sistema de evaluación de la unidad didáctica para que esta se sustente y dé mayor valor a las actividades prácticas sobre empatía histórica que al examen final escrito. De tal manera que se pongan a prueba, no solo sus capacidades de expresión tanto oral como escrita, sino también su implicación en la historia, su compromiso emocional con el pasado y la comprensión del mismo.

7. CONCLUSIONES

Tras realizar y diseñar esta propuesta de innovación didáctica nos gustaría hacer una reflexión sobre la misma. En primer lugar, dada la situación actual del COVID-19, el realizar las prácticas de manera telemática no permitió ofrecernos una visión real de las clases de Historia. Saber si la aplicación de la misma hubiera sido posible de la manera en la que planteamos es prácticamente imposible.

Por ello, nos hemos basado principalmente en la idea de buscar una actividad que pudiera cambiar la percepción del alumnado sobre la asignatura de Historia-Geografía y buscar su motivación en la materia. Hemos pretendido, con el ejercicio sobre empatía histórica, intentar evitar un aprendizaje superficial de la Segunda Guerra Mundial. Este tipo de ejercicios, combinados con la enseñanza de los contenidos de manera teórica, según Kohlmeier o Davinson, logra un conocimiento adecuado de la materia al contextualizar los hechos con las motivaciones humanas de los personajes históricos.⁴⁶ No basta con memorizar los contenidos impartidos en el aula, trabajar la empatía histórica conseguirá que el alumnado sea capaz de obtener un correcto conocimiento para poder comprender el mundo actual que le rodea. Es importante por ello, adaptar la disciplina de Historia para implicar al alumnado en la propia Historia y sean capaces de realizar un análisis crítico y una reflexión de las acciones pasadas.

Por otro lado, realizar la actividad sobre empatía histórica, según Beltrán, permite estimular al alumnado y motivarles en su proceso de aprendizaje y enseñanza⁴⁷. Romper el ritmo teórico de las clases de Historia con métodos novedosos que impliquen herramientas y recursos diferentes al libro de texto supone que estudiantes que no tienen motivación alguna por aprender, superen la asignatura. Es más, en algunas situaciones, el aprendizaje motivador puede ser el único para asegurar el éxito escolar de estos/estas jóvenes. La empatía histórica y sus ejercicios convierten al alumnado en protagonistas de la historia y de su propio aprendizaje. Desarrollar un

⁴⁶ Doñate Campos, O. y Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidad de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión afectiva de los hechos históricos (p.58.). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (36).

⁴⁷ *Ibídem*.

aprendizaje activo permite que lleven a cabo una investigación sobre los personajes históricos, analizar cómo se sentirían, qué pensarían, realizar una reflexión crítica a sus comportamientos y crear incluso debates compartiendo sus propias opiniones al respecto.

De esta manera, conseguimos un aprendizaje, además de activo, entretenido y diferente a lo que el alumnado está acostumbrado. Incluso despiertan su curiosidad. El hecho de plantearse cómo se sentiría una persona de su edad en la década de los 40 en un contexto como el de la IIGM o el porqué del éxito de un régimen totalitario en el que excluye y persigue a muchísimas personas, puede plantear interrogantes que sean interesantes de resolver por su cuenta. La empatía histórica es una herramienta interesante y muy práctica para mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza pero sin embargo, supone un gran esfuerzo del profesorado. Este tiene que dejar a un lado la comodidad que le aportan los libros de texto, las clases teóricas y los exámenes escritos que suponen más de la mitad de la nota y plantearse nuevos métodos para animar a sus alumnos/as. Debe tener inquietud y reflexionar sobre cómo va a realizar sus clases así como buscar nuevos recursos para sus explicaciones.

A través de herramientas como las Redes Sociales con las que el alumnado está muy familiarizado, podemos conseguir que mantengan una actitud positiva frente a ella y realicen un trabajo tanto autónomo como colaborativo en el propio aula consiguiendo construir los conocimientos entre todos ellos/as. No obstante, vemos totalmente necesaria una formación del profesorado sobre el uso de las mismas para poder conseguir los mejores resultados posibles. Usar las herramientas que nos ofrecen las TIC, más concretamente las RRSS, nos pareció una buena opción para plantear algo innovador en las aulas y más si podíamos utilizarla para llevar a cabo nuestra actividad sobre empatía histórica.

Por último, gracias a la realización de este trabajo de fin de máster, hemos podido observar la necesidad que existe de buscar nuevos métodos de enseñanza. Gran parte de los actuales se han quedado obsoletos y aprovechar los medios que disponemos en la actualidad pueden ofrecernos la posibilidad de plantear propuestas de innovación muy interesantes que desarrollen las competencias que exige el currículo educativo. Ser capaces de aplicar

propuestas como la que hemos planteado, en las que pongamos nuestros esfuerzos en diseñar las clases aplicando metodologías activas en las que el alumnado se sienta protagonista de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Todas ellas, por supuesto, atendiendo siempre al desarrollo de las habilidades necesarias para formar a jóvenes respetuosos para con las personas del mundo y comprometidos con la sociedad.

8. REFERENCIAS

- Beltrán, J., Moraleda, M., Calvo, E., Calleja, F. y Bermejo, V. (1987). *Psicología de la Educación*, Madrid: Eudema.
- Carril Merino, M^a T., (2019). *Empatía y perspectiva histórica. Un estudio con profesores de Educación Primaria en formación* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Castañeda Quintero, L. (Coord.). (2010). *Aprendizaje con Redes Sociales, tejidos educativos para los nuevos entornos*, Sevilla, España: Editorial MAD, S.L.
- Castañeda, L., Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En L. Castañeda. (Coord.). *Aprendizaje con redes sociales* (pp. 17-40). Sevilla, España: MAD.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato*, Red Perfiles Educativo.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y 'empatía. *Infancia y Aprendizaje*, (34), pp. 1-21.
- Doñate Campos, O. y Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidad de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión afectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (36), pp. 47-60.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), pp. 5-27.
- González, N., Henríquez, R., Pagès. S. y Santiesteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en Educación Secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R.M. Ávila y I. Matozzi. (Coord.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación de profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa* (pp. 283-291). Bolonia, Italia: Patrón.

- Guillén Franco, M. (2017). ¿Qué imagen tiene el alumnado de Secundaria sobre la Monarquía del siglo XVI? Sus conocimientos previos detectados a partir de una experiencia de empatía histórica. En R. Martínez Medina, R. García Moris, y C. García Ruiz. (Ed.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 658-665). Córdoba, España: Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales de la Universidad de Córdoba.
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G., y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, (359), pp. 206-231.
- Kitson, A., et al. (2015). *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato: comprender el pasado*, Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Lazarakou, E. (2008). Empathy as a Tool for Historical Understanding: An Evaluative Approach of the Ancient Greek Primary History Curriculum. *International Journal of Social Education*, 34(1), pp. 34-57.
- López, M.B., Aran, V., y Richaud, M.C. (2014). Empathy: From Automatic Perception to Controlled Processes. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), pp. 37-51.
- López, M^a. (2015). Situación actual de las redes sociales y su uso educativo en la Universidad. En *V Congreso internacional de la Red Ibero-Americana de Investigación sobre la Calidad en la Educación Superior* (pp. 387-393). Oviedo, España.
- Marín, E.C. (2015). Redes Sociales Educativas: caso Edmodo en Educación Secundaria Obligatoria. *Campus Virtuales*, 4(2), pp. 10-15.
- Martínez Sánchez, F., y Solano Fernández, I. M^a. (2010). Analizando redes sociales en la Educación Secundaria. En L. Castañeda, (Coord.), *Aprendizaje con redes sociales* (pp. 143-163). Sevilla, España: MAD.
- Morduchowicz, R. (coord.) (2010). *Los Adolescentes y Las Redes Sociales*, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de La Nación.

- Muñoz, A., y Castaño, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Kalatharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (16), pp. 123-146.
- Ormart, E., y Andrea, F. (2014). El uso de redes sociales como soporte educativo. *Revista de Investigación Educativa* (18), pp. 172-181.
- Pérez, F.F. (2018). ¿Enseñar Geografía o educar desde la Geografía? En F. García Pérez, y A. García de la Vega. (Coord.). *Reflexiones sobre educación geográfica: revisión e innovación didáctica* (pp. 11-26). Madrid, España: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Prendes, M.P., y Sánchez, M. (2011). Modelos de interacción de los jóvenes, relaciones y propuestas educativas. En F. Martínez, y I. Solano, (Ed.), *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red* (pp. 27-46), Alcoy, España: Marfil.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004). La Teoría del Aprendizaje Significativo. En A.J. Cañas, J.D. Novak, y F.M. González, F. M. (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*, (pp. 535-544). Pamplona, España: Dirección de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío: History and History Teaching*, (39), pp. 1-20.
- Sans, A. (2008). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: Una experiencia con Facebook. *Revista RE-Presentaciones: Periodismo, Comunicación y Sociedad*, (5), pp. 49-59.
- Sobrino López, D. (2011). El blog en el aula de Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (68), pp. 92-99.
- Túñez, M y Sixto J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (41), pp.77-92.

8.1. Textos legales

- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta y se regula en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV nº9 de 15-01-2015). Recuperado de: <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf> (Fecha de consulta: 08/06/2020).
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre 2013, nº295. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> (Fecha de consulta: 08/06/2020)

9. ANEXOS

9.1. Roles dentro del grupo y sus funciones.

ROL	TAREA
Coordinador/a	Deberá organizar y recoger las ideas del grupo para lograr los objetivos finales de la actividad. Su trabajo será liderar y estimular a los/las demás, escuchando y tomando las decisiones convenientes. Será quien decida quien elaborará el texto que acompañe a la fotografía y su título.
Creador/a	Propondrá ideas, buscará la originalidad y será quien realice y edite la fotografía.
Investigador/a	Deberá analizar la situación y el problema planteado valiéndose de cualquier herramienta (libros de texto, plataforma Flickr, películas, Internet, etc.) para resolver dudas y buscar ideas para la creación de la foto.

Fuente: elaboración propia.

9.2. Rúbrica de la Unidad Didáctica “La Segunda Guerra Mundial”.

Criterios	Niveles de rendimiento		
	Principiante 0-4	Competente 5-7	Muy competente 8-10
Contenidos	0%	50%	100%
	Demuestra total desconocimiento y escasa asimilación de los contenidos propios de la Unidad.	Demuestra cierto conocimiento y asimilación de los contenidos propios de la Unidad.	Demuestra conocimiento y asimilación de los contenidos propios de la Unidad.
Diálogo y discusión	0%	50%	100%
	No participa en el aula ni en las actividades de manera activa. No genera ningún debate.	Participa en el aula y en las actividades así como participar en algún debate de interés.	Participa de manera activa en el aula y en las actividades así como generar debates interesantes.
Redacción	0%	50%	100%
	Más de cuatro faltas de ortografía y/o errores de puntuación en las redacciones.	Tres o menos faltas de ortografía y/o errores de puntuación en las redacciones.	No hay faltas de ortografía ni errores gramaticales en las redacciones. Hace un uso correcto de los signos de puntuación.
Originalidad en la actividad “Somos protagonistas de la Historia”	0%	50%	100%
	Las fotos y los textos demuestran poco interés y escaso trabajo previo. Las ideas no son creativas ni originales. No atiende al contexto.	Las fotos y los textos demuestran cierta originalidad y trabajo detrás de ellos. Las ideas son un poco creativas. Atiende en cierta	Las fotos y los textos demuestran gran originalidad y trabajo detrás de ellos. Las ideas son creativas e ingeniosas. Atiende

Asistencia	0%	50%	100%
	Ha asistido a menos del 50% de las clases y reuniones del grupo.	Ha asistido a más del 50% de las clases y reuniones del grupo.	Ha asistido a todas las clases y reuniones del grupo.
Trabajo colaborativo	0%	50%	100%
	No ha ayudado ni participado y su actitud no ha sido correcta para con sus compañeros/as en las tareas del grupo.	Ha ayudado, aportado alguna idea e información y ha mantenido una buena actitud para con sus compañeros/as en las tareas del grupo.	Ha ayudado, aportado ideas, información y una actitud correcta para con sus compañeros/as en las taras del grupo.

Fuente: elaboración propia.

9.3. Evaluación entre iguales.

Nombre del compañero/a:.....					
5 Excelente – 1 Debe mejorar (Redondea el número)					
¿Ha ejercido de manera adecuada su rol correspondiente?	5	4	3	2	1
¿Ha participado en la actividad?	5	4	3	2	1
¿Ha propuesto buenas ideas?	5	4	3	2	1
¿Ha respetado a sus compañeros/as y escuchado sus opiniones e ideas?	5	4	3	2	1
¿Ha asistido a todas las reuniones que habéis organizado?	5	4	3	2	1
¿Ha tenido buena actitud?	5	4	3	2	1
¿Ha ayudado?	5	4	3	2	1
¿Crees que ha hecho un buen trabajo?	5	4	3	2	1
Nota final que le pondrías:					

Fuente: elaboración propia.