

REFERENCIA: Molina, S. & Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

EVALUAR LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS EN SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASO CENTRADO EN LA EMPATÍA HISTÓRICA¹

TO ASSESS THE ACQUISITION OF HISTORICAL SKILLS IN SECONDARY EDUCATION: A CASE STUDY FOCUSED ON HISTORICAL EMPATHY

Sebastián Molina Puche

smolina@um.es

Julián Egea Zapata

Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
Campus Universitario de Espinardo, CP. 30100. Murcia (España)

Recibido: 10/04/2018

Aceptado: 14/07/2018

Resumen:

En el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Historia, la empatía histórica es, sin lugar a dudas, una de las principales competencias que debe adquirir y desarrollar el alumnado si se pretende que éste logre “pensar históricamente”. En este trabajo mostramos la puesta en práctica y la evaluación de una actividad realizada en el marco de una unidad didáctica innovadora (en tanto que se diseña siguiendo un proceso de evaluación continua por parte de expertos, y tiene como eje fundamental la adquisición de competencias históricas), cuya finalidad es trabajar la empatía histórica a partir de los contenidos relacionados con la II Guerra Mundial de cuarto curso de ESO.

Palabras clave: evaluación, enseñanza de la historia, pensamiento histórico, empatía histórica, Educación Secundaria.

Abstract:

In the complex process of teaching history, historic empathy is, without a doubt, one of the main competences which students must acquire and develop if we want them to understand the concept of "historical thinking". In this project we point out the application and evaluation of an activity within the framework of an innovative teaching unit (designed following a continuous evaluation process controlled by experts). The main objective is the assimilation of historical competences whose finality is working with historic empathy through the contents related with Second World War aimed at students of the Fourth grade of secondary education.

Key words: assessment, teaching history, historical thinking, historical empathy.

¹ Este trabajo ha sido posible gracias a los proyectos EDU2015-65621-C3-2-R y EDU2014-51720-REDT Red 14, ambos financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad.

1. Introducción

Antes de abordar otro tipo de cuestiones, resulta fundamental hacernos la siguiente pregunta: ¿es necesaria la enseñanza de la historia en el siglo XXI? En palabras de Fontana (2002), la respuesta es rotundamente afirmativa, pues se trata de la disciplina que, por un lado, cuenta con una clara funcionalidad como es la creación de memoria e identidades; y por otro, tiene una dimensión pública de gran trascendencia.

En lo relativo a la primera de estas las finalidades, no cabe duda de que las colectividades humanas necesitan disponer de una memoria, que no es un depósito de representaciones (imágenes, hechos del pasado que recordamos, etc.) sino un complejo sistema de relaciones que tiene un papel fundamental en la formación de la conciencia. Los historiadores trabajan con la memoria (colectiva) no limitándose únicamente a recuperar hechos del pasado, sino a construir una serie de “presentes recordados” que permitan a la conciencia colectiva responder a los problemas que se le presentan (Fontana, 2002). En este sentido, Moradiellos (1994) defiende que el ser humano dispone de un pasado colectivo que trasciende al individual, y es clave para la identificación grupal.

En segundo lugar, la historia cuenta con una dimensión social, lo que Josep Fontana (2002) denomina como el uso público de la historia, según la cual esta disciplina debe exceder al campo profesional o académico y conectar con la ciudadanía para dar respuesta a las cuestiones sociales del momento. En ese espacio es donde se crea el discurso histórico y la memoria pública, que son el resultado de la divulgación del saber histórico. Se trata de una tarea realmente complicada, dado que a los historiadores se les presentan unos grandes competidores (principalmente los medios de comunicación y el Estado), que en muchos casos se apropian del uso público de la historia desplazándolos de un lugar que les debería ser naturalmente propio (Pérez Garzón, 2008). Es cierto que el poder cuenta con una gran cantidad de medios para inculcar, instaurar, y legitimar sus discursos, pero los historiadores y los docentes de historia podemos usar la educación para dejar de ser unos meros transmisores de la ideología dominante. Nos estamos refiriendo a desarrollar en el alumnado la capacidad para pensar y dudar sobre el mundo que les rodea, así como a no aceptar como un saber cerrado los contenidos que les muestra el libro de texto (contenidos que normalmente deben memorizar), sino a entender que los hechos que se les muestran son opiniones y juicios que se pueden analizar. La labor del historiador y de la enseñanza de la historia debe ir más allá de explicar a la sociedad qué sucedió en el pasado, más bien se trata de enseñar lo que Pierre Vilar (1997) llamaba “pensar históricamente”. Lo que implica principalmente no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar del pasado.

Para llegar a ello, hay que desarrollar en el alumnado un instrumental analítico que aborde el estudio de las problemáticas de nuestro tiempo de manera global. La historia funciona correctamente cuando va más allá de las historias particulares y de grandes nombres, y logra dotarnos con juicios y opiniones informadas. Este es, al fin y al cabo, uno de los grandes objetivos de la enseñanza en historia (Wineburg, 2001). Esto es algo que va en contra de la concepción occidental de la historia, la cual sigue un proceso lineal y progresivo con un principio y un final, donde el Estado es el protagonista principal (concepción heredada del siglo XIX). En otras palabras, se entiende la historia con una función eminentemente patriótica, cuya labor es la de adoctrinar al alumnado mediante la transmisión de ideas políticas y sentimientos patrióticos. Con la consolidación de los estados liberales, los gobiernos vieron el potencial que tenía la historia para legitimar el poder estatal y fomentar el patriotismo de los ciudadanos (Prats y Santacana, 2011; Molina, Miralles, Deusdad y Alfageme, 2017). Actualmente, esta forma de

entender la historia carece de sentido dado que la globalización, como señalan Carretero y Borrelli (2008, 202), ha erosionado la centralidad de los estados nacionales como fuente única de legitimación identitaria.

Ante esto, Wineburg (2001) se cuestiona sobre qué tipo de historia es la que nuestro alumnado debería estudiar: ¿se debería enseñar al alumnado el patriotismo, el heroísmo y los ideales de la nación, o por el contrario se debería enseñar las injusticias, las derrotas e hipocresías de los líderes históricos y de las clases dominantes? Según Prats y Santacana (2011) la renovación historiográfica y los avances en psicología y pedagogía han permitido superar la enseñanza de la historia donde primaba la memorización de fechas, reyes, batallas, etc., para dar paso a una concepción de la historia basada en las dinámicas sociales, los cambios y regularidades que se dan dentro de las dinámicas históricas. Aunque la realidad, es que los contenidos procedimentales dentro de las aulas todavía escasean, tal y como señalan los estudios de Miralles, Gómez y Monteagudo (2012) y Monteagudo, Molina y Miralles (2015).

Para intentar superar esa visión tradicional de la enseñanza de la historia contamos con el concepto de competencias históricas (Seixas y Morton, 2013), relacionado con el de competencias educativas, pero que no hay que confundir con este.

Lo que caracteriza a las competencias educativas, según Bossman, Gerard y Roegiers (2000), es que los objetivos educativos no están centrados en la transferencia de conocimientos sino más bien en la capacidad de acción que tiene que conseguir un alumno o alumna. Las competencias no son exactamente conocimientos, habilidades o comportamientos, ya que estos se entienden como recursos, en los cuales no es requisito que el alumnado los posea, sino que se tenga la capacidad de aplicarlos para la consecución de una tarea concreta. En resumen, una competencia consiste en tener la capacidad para dar respuesta original y eficaz a una situación o conjunto de situaciones.

En este sentido, las competencias históricas convergen con las competencias educativas: se trata de la aplicación de conocimientos (en este caso relacionados con la disciplina histórica) para la consecución de una tarea concreta, que en este caso es la de crear ciudadanos críticos y solidarios (López Facal, 2013). Así, ser competente en historia supone construir unas estructuras conceptuales de la temporalidad, que cada vez tendrán que ser más complejas (Santisteban, 2010), que tienen como fin último desarrollar en el alumnado el “pensamiento histórico” (Vilar, 1991). Para Domínguez (2015) pensar históricamente implica un aprendizaje de la disciplina que precisa del conocimiento de la historia (el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y conocimiento sobre la historia (los conceptos y métodos utilizados en la investigación histórica). Ambos conocimientos son necesarios y se retroalimentan, pero pensar históricamente incide sobre las destrezas cognitivas propias de la disciplina, es decir, los conceptos metodológicos que se emplean para comprender los datos del pasado. Según Seixas y Morton (2013) el pensamiento histórico es el proceso que siguen los historiadores para interpretar las fuentes y generar los relatos históricos. Normalmente, los historiadores nos muestran directamente el proceso acabado expresado en las narrativas históricas, por lo que está en nuestra labor mostrar cual ha sido el proceso previo para la construcción de dichos relatos, con el fin de que el estudiantado comprenda cuáles son los mecanismos empleados para llegar al producto final.

Como se puede apreciar, todas las definiciones coinciden en el mismo punto. Nos estamos refiriendo a la necesidad que tiene la enseñanza de la historia por escapar de la mera transmisión de contenidos sustantivos o si se prefiere de primer orden, es decir aquellos que Carretero y López (2009, 77) definen como el conocimiento conceptual y narrativo que da respuesta al «quién», «qué», «dónde», «cuándo» y «cómo» de la historia. El propósito de las competencias históricas es que el alumnado pase de memorizar listas de nombres, datos y

eventos (que se olvidarán rápidamente), a cuestionar, investigar, recolectar datos, interpretar y explicar. Es decir, que el alumnado realice un acto de “doing history” tal y como lo denominan Levstik y Barton (2011). Pensar históricamente ni es un proceso natural ni es algo que brote automáticamente por un desarrollo psicológico. Su logro implica un cambio de las estructuras mentales que usamos para significar el pasado (Wineburg, 2001).

En resumen, pensar históricamente supone, en palabra de Santisteban (2010):

“(…) en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica”. (p. 39).

En el caso que nos ocupa, para analizar hasta qué punto ciertos cambios en la práctica docente facilitan o permiten movilizar esas competencias históricas y, con ellas, lograr que el alumnado “piense históricamente”, hemos llevado a cabo el diseño y puesta en práctica de una unidad didáctica innovadora, centrada en una temática concreta (en este caso, la Segunda Guerra Mundial, que se imparte en cuarto de ESO), en la que se combinó, para su diseño, el modelo CIPP de Stufflebeam (evaluación de contexto, evaluación de input o entradas, evaluación del proceso y evaluación del producto: García -Sanz, 2003; Escribano y Molina, 2016), y las seis dimensiones del pensamiento histórico planteadas por Seixas y Morton (2013).

De todas esas dimensiones, nos centramos particularmente en la empatía histórica (que implica, a su vez, la adquisición de la perspectiva histórica y de la dimensión ética de la historia), a través de un ejercicio (Anexo 1) que consistía en la elaboración de un relato donde el alumnado tenía que ponerse en el papel de una persona de nacionalidad española exiliada al final de la Guerra Civil y que acababa siendo recluido en un campo de concentración nazi. Para su elaboración, se facilitó al alumnado una guía y material para documentarse (Anexo 2), en el que se incluía bibliografía y fuentes primarias tales como fotografía y relatos orales de supervivientes. Esos relatos, y la puesta en común posterior, en la que se intentó hacer una correlación con el presente a partir de la comparativa de fotografías de exiliados españoles en los campos de concentración de Francia justo al finalizar la Guerra Civil, y de refugiados sirios actuales, sirvieron para medir el nivel de adquisición o mejora de esas seis dimensiones que configuran el pensamiento histórico, y en particular la mencionada empatía histórica.

Nos centramos especialmente en el caso de la empatía histórica porque consideramos que el alumnado debe ser capaz de adquirir la perspectiva de la gente del pasado si queremos que llegue a una comprensión completa y en profundidad de la historia. Para dotar de sentido a las acciones de las personas que conformaron el pasado, es necesario sumergirse en el contexto social, político y cultural que dio forma a sus ideas, cosmovisiones, creencias y sistema de valores (Levstik y Barton, 2001), para lo cual la empatía se convierte en una herramienta básica, pues conlleva inexorablemente a que el alumnado conozca y domine el contexto general en el que debe proyectarse a sí mismo para reconstruir una situación concreta (Domínguez, 1986).

2. Método

2.1. Objetivos

El objetivo principal de la investigación era evaluar el nivel de adquisición de competencias históricas a partir de la puesta en práctica de una unidad didáctica innovadora diseñada a partir del modelo CIPP.

Para ello, se consideraron una serie de objetivos específicos:

- 1) Evaluar el contexto, el input, el proceso y el producto de la unidad didáctica innovadora diseñada.
- 2) Determinar el grado de efectividad alcanzado con la implementación de la unidad didáctica para la adquisición del pensamiento histórico entre el alumnado.
- 3) Analizar el nivel de validez de la actividad centrada en la empatía histórica para la adquisición de competencias históricas.

En este trabajo nos vamos a centrar en el análisis del tercero de los objetivos específicos, aunque para ello, y como no podía ser de otra manera, haremos mención al procedimiento seguido en toda la investigación, por lo que, de manera más o menos directa, trataremos también el resto de objetivos específicos, y los resultados y conclusiones obtenidos en relación a los mismos.

2.2. Participantes y contexto:

Este estudio se desarrolló, durante el curso académico 2016-2017 en un centro público de Educación Secundaria sito en el municipio de Santomera (15700 habitantes), perteneciente a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Es un centro en el que se imparten los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria con tres grupos, de los cuales uno es bilingüe de inglés. El centro se nutre de alumnado tanto del núcleo urbano de la localidad como de pedanías próximas. Se trata de un alumnado con un perfil proveniente de familias de clase media, o clase media baja, cuyas familias suelen dedicarse principalmente al sector primario (agricultura). La localidad cuenta, según datos del INE, con alrededor de un 20% de población de origen extranjero. Destacan, en número, los ciudadanos procedentes de Rumania y Bulgaria en lo relativo a los inmigrantes pertenecientes a países miembros de la Unión Europea, y entre los no comunitarios, los ciudadanos de Marruecos, Ecuador y Colombia son los más numerosos. De los alumnos matriculados en el presente curso académico de nacionalidades diversas todos han estado escolarizados previamente en centros de primaria y secundaria de la red nacional, siendo alumnado con altas cotas de integración, asimilación de las normas básicas, del idioma y conocimiento de elementos básicos culturales.

En cuanto a los participantes con los que se ha trabajado, pertenecen a un aula de 4º curso de ESO no bilingüe, compuesta por 25 alumnos y alumnas. Al igual que en el conjunto del centro, el alumnado proviene del propio municipio y de las pedanías colindantes. En el citado grupo hay un alumno proveniente de Bangladesh, y un alumno y una alumna provenientes de América del Sur. Ninguno de los alumnos implicados en el estudio tiene necesidades educativas especiales ni precisa de adaptaciones curriculares de ningún tipo.

En el aula el alumnado se encuentra ubicado por parejas que se van rotando cada semana. De forma general, no es una clase muy participativa, a excepción de 3 ó 4 alumnas y alumnos que sí que siguen la clase. Tampoco demuestran un gran interés por la materia, y no se esfuerzan demasiado ni suelen implicarse en las actividades.

Somos conscientes de que la muestra con la que se ha hecho el estudio resulta muy pequeña como para extraer generalidades, pero consideramos que sí puede ser útil para mostrar hasta

qué punto es factible invertir tiempo y esfuerzo en el diseño e implementación de una unidad didáctica basada en la movilización de competencias históricas (así como la viabilidad para exportar el diseño de la unidad didáctica a otros contextos educativos), y hasta qué punto puede ser interesante la puesta en práctica de un ejercicio sobre empatía histórica en un contexto educativo similar al trabajado.

2.3. Diseño de la investigación

El diseño empleado para la realización del estudio en el que se encuadra este trabajo consistió en una investigación evaluativa, la cual se entiende como una investigación destinada a la evaluación de programas donde la misma es considerada como una acción para determinar su eficacia. Es entendida desde un sentido amplio, incluyendo en el programa la evaluación en sus distintas fases (inicial, desarrollo y final), así como en sus distintas dimensiones, tales como su contenido, su adecuación, etc. (García et. al., 1994). La evaluación de los programas implica recoger información sistemática sobre las operaciones realizadas para la consecución de determinados objetivos (Hernández, 1990).

Dicha información debe servir para emitir juicios acerca de la idoneidad o validez de determinado programa (en este caso, una unidad didáctica) con el fin de que los responsables del mismo puedan tomar decisiones acerca de los aspectos que funcionaron, y de las modificaciones pertinentes para que los programas tengan éxito. Dicho de otra forma, se trata de un proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para mejorar los programas educativos (Escudero, 2006). Siguiendo el modelo CIPP de Stufflebeam (1987), Martínez (1996) plantea una propuesta de planificación para la evaluación de programas consistente en el análisis de necesidades, el diseño del programa, la implantación, el análisis de procesos, análisis de resultados, y propuesta de mejora. Estos estadios de planificación de un programa están relacionados a su vez con los tipos de evaluación que forman la estructura básica del modelo CIPP (Bausela, 2003):

- Evaluación de contexto: consiste en identificar los puntos fuertes y débiles de un determinado objeto, ya sea alguna institución, un programa, una población escogida, etc. A fin de cuentas, se trata de identificar el entorno en el que el programa se va a llevar a cabo.
- Evaluación de entrada: se usa para determinar cómo emplear los recursos disponibles para la consecución de las metas del programa. Tiene como finalidad la creación de un programa para efectuar los cambios necesarios, valorar y explicar los métodos aplicables.
- Evaluación del proceso: busca proporcionar la información necesaria para averiguar si el programa en su planificación original tiene posibilidades de éxito, o si por el contrario es necesario corregir aquellos aspectos que no han funcionado. Es decir, debe identificar las discrepancias aparecidas entre el diseño y su implementación y los defectos en el plan de diseño o implementación.

Dentro del marco que la investigación evaluativa permite, en la validación de la unidad didáctica se ha empleado el análisis cuantitativo, consistente en la recogida de datos y análisis estadístico (software IBM SPSS, versión 23), con el fin de probar si nuestra propuesta de unidad didáctica es óptima para la consecución de las competencias históricas. Las ventajas de este método residen en la neutralidad valorativa como criterio de objetividad, por lo que el conocimiento se basa en los hechos y no en la subjetividad del individuo (Del Canto y Silva, 2013). Presenta rigurosidad en su método de investigación ya que la información es recogida de manera rigurosa, sistemática y bien definida y los resultados se interpretan en base a las predicciones iniciales (hipótesis) y a los estudios previos.

La evaluación del programa en el que se inserta la actividad objeto de nuestro análisis permite, a su vez, validar la pertinencia, fiabilidad y aplicabilidad de la misma, en tanto que, como señalamos, forma parte de un programa más amplio.

En todo caso, y como más tarde veremos, el principal elemento de obtención de datos para evaluar el nivel de adquisición de empatía histórica entre el alumnado fue una rúbrica de evaluación creada al efecto, y cuyos datos también fueron sometidos a un análisis estadístico a partir de él.

2.4. Instrumentos de análisis

a. Cuestionarios de necesidades.

Previamente al diseño de la unidad didáctica en la que se encuentra enmarcada la actividad centrada en el desarrollo de la empatía histórica, se emplearon dos cuestionarios para intentar conocer las necesidades del alumnado (evaluación del contexto). Ambos cuestionarios eran de respuesta cerrada con una escala Likert donde 1 significaba “ninguna necesidad”, 2 “poca necesidad”, 3 “moderada necesidad”, 4 “bastante necesidad” y 5 “total necesidad”.

El primer cuestionario, diseñado para detectar cuáles eran las necesidades existentes para un correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de Secundaria (esto es, en general, sin particularizar en ninguna materia particular), contaba con 9 ítems y fue respondido por la orientadora del centro. Los ítems que conformaban el cuestionario indagaban sobre la diversidad de metodologías de aula, la necesidad de emplear distintas tipologías de actividades y materiales, la organización de grupos, la motivación del alumnado y la necesidad de favorecer la interacción en el aula.

El segundo cuestionario, cuya finalidad era detectar las necesidades que precisaba el alumnado que conformaba la muestra en cuanto a la formación histórica, contaba con 12 ítems, y fue respondido por la profesora de Geografía e Historia del grupo que nos sirvió para realizar el estudio de caso. En los citados ítems se solicitaba la opinión que tenía la docente sobre la pertinencia de trabajar por competencias (básicas e históricas) para mejorar la formación histórica del alumnado, sobre si creía necesario introducir métodos activos, fuentes primarias y diferente tipología de actividades para lograr ese fin, y su opinión sobre la necesidad de evaluar la práctica docente.

Las respuestas obtenidas sirvieron para diseñar una unidad didáctica que intentara dar respuesta a las citadas necesidades de carácter general y específico para el aprendizaje de la historia, en la que se encontraban varias actividades de las cuales una en concreto era la relacionada con la empatía histórica.

b. Cuestionario de evaluación del diseño de la UD

Para la evaluación de esa unidad didáctica, se diseñó un instrumento de análisis consistente en un cuestionario cerrado en base a una escala Likert (donde 1 significa “nunca”, 2 “a veces”, 3 “a menudo”, 4 “frecuentemente” y 5 “siempre”), formado por 39 ítems con las que se pretendía dar respuesta a ocho dimensiones: si la unidad didáctica se encontraba bien contextualizada; si era consistente; su nivel de congruencia; su nivel de flexibilidad; su conveniencia; si era factible; si era una unidad didáctica generalizable; y, por último, si era evaluable. El instrumento de evaluación fue diseñado por el grupo de investigación de la Universidad de Murcia DICSO, en base a la tesis doctoral de Maquilón (2003).

La validación se realizó por 3 expertos de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y del área de MIDE), y 3 docentes de Geografía e Historia del centro donde se realizó la implementación de la unidad didáctica.

c. Rúbrica de evaluación de actividad de empatía histórica

Por último, para evaluar la actividad de empatía histórica empleamos una rúbrica, también validada por los mismos seis expertos que habían validado la unidad didáctica, dado que se hallaba inserta en la misma. La finalidad de la rúbrica (Tabla 1) era analizar qué grado de empatía histórica había alcanzado el alumnado. Para ello establecimos cuatro categorías de conceptualización de la empatía histórica basados en la tipología de Lee y Ashby (2001), combinados con la tipología de González, Enríquez, Pagés y Santisteban (2009) y la elaborada por Sáiz (2013). Con el propósito de que la rúbrica fuera incluso más práctica se utilizó una categorización similar a la que Salazar (2016) utiliza en su tesis doctoral, y se añadió una gradación de 4 niveles que indicaban si se había alcanzado un “alto”, “medio”, “bajo” o “insuficiente” nivel de empatía histórica. Aunque a la hora de contabilizar el grado de empatía histórica alcanzado, únicamente utilizamos los cuatro niveles mencionados anteriormente.

Categoría	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo	Nivel insuficiente
Empatía histórica presentista	Elabora las narraciones utilizando completamente la perspectiva actual	Elabora las narraciones con bastante uso de la perspectiva actual	Hace poco uso de la perspectiva actual para la elaboración de las narraciones	No utiliza la perspectiva para elaborar las narraciones
Empatía histórica experiencial	Emplea completamente su experiencia personal (valores, deseos, expectativas actuales) para relacionar el pasado con el presente.	Utiliza en un alto grado su experiencia personal actual para relacionar el pasado con el presente.	Utiliza en un bajo grado su experiencia personal para elaborar relaciones entre el pasado y el presente.	No plasma su experiencia personal en los relatos.
Empatía histórica simple	Explicita completamente que las acciones del pasado se dan en un contexto diferente al presente. Usan referencias contextuales que ayudan a establecer comparaciones, similitudes y diferencias entre ambos tiempos.	Explicita en un alto grado que las acciones del pasado se dan en un contexto diferente al presente. Usan en un alto grado referencias contextuales que ayudan a establecer comparaciones, similitudes y diferencias entre ambos tiempos.	Explicita levemente que las acciones del pasado se dan en un contexto diferente al presente. Usan levemente referencias contextuales que ayudan a establecer comparaciones, similitudes y diferencias entre ambos tiempos.	No explicita que las acciones del pasado se dan en un contexto diferente al presente. Y no usan referencias contextuales que ayudan a establecer comparaciones, similitudes y diferencias entre ambos tiempos.

Empatía histórica contextualizada	Además de contextualizar de forma precisa, emite juicios y valora el pasado en función de los valores del pasado y los relaciona con el presente.	Además de contextualizar de forma precisa, emite juicios y valora el pasado en función de los valores del pasado.	Además de contextualizar de forma precisa, emite juicios y valora el pasado en función de los valores del pasado de forma incorrecta.	No emite juicios y valora el pasado en función de los valores del pasado
Fuente: elaboración propia a partir de Lee y Ashby (2001); González, Enríquez, Pagés y Santisteban (2009); Sáiz (2013) y Salazar (2016)				

Tabla 1. Rúbrica de evaluación de la actividad de empatía histórica

Esta rúbrica se utilizó para evaluar los relatos realizados por los alumnos, en los que, como indicamos anteriormente, debían redactar en primera persona la historia de un exiliado español que terminaba siendo recluido en un campo de concentración nazi. Unos relatos para los que se les aportaban fuentes primarias y secundarias que les servían de guía (Anexo 2).

3. Análisis de datos e interpretación de resultados.

Como hemos señalado anteriormente, por cuestiones de espacio vamos a centrarnos, principalmente, en el tercero de los objetivos específicos planteados en la investigación, esto es, “Analizar el nivel de validez de la actividad centrada en la empatía histórica para la adquisición de competencias históricas”. No obstante, y dado que la actividad diseñada y desarrollada en el aula se encontraba inmersa en una unidad didáctica que, tras detectar las necesidades del alumnado (primera herramienta de investigación), fue sometida a la validación por parte de seis expertos para medir su nivel de contextualización, consistencia, congruencia, flexibilidad, conveniencia, factibilidad, generalización y evaluación; creemos conveniente hacer mención, si quiera de manera sucinta, a los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación de la UD.

Para ello realizamos un análisis descriptivo de las valoraciones emitidas por los expertos, y recogidas en el cuestionario de evaluación de la UD, citado anteriormente como “segundo instrumento de análisis”. El análisis se efectuó para cada ítem (Tabla 2) y a nivel global agrupándolos en torno a los criterios presentes en el instrumento de evaluación.

Ítem	Definición Ítem	Media (sobre 5)
Carácter contextualizado	Adecuación entre el programa y las necesidades del contexto ecológico para el cual ha sido diseñado	4.33
Consistencia	Potencialidad del programa en sí, calidad técnica y lógica de los elementos que deben configurar una UD de estas características.	4.48
Congruencia	Adecuación de la UD a un modelo teórico de contrastada validez; coherencia a nivel pedagógico y en su desarrollo	4.16
Flexible	Adaptabilidad, dinamismo, apertura y adecuación a situaciones diversas.	3.33
Conveniencia	Capacidad de respuesta del diseño a las necesidades detectadas, y eficacia en el logro de los objetivos	4.66
Carácter factible	Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y ejecutable si existe la disponibilidad de espacios y recursos materiales y humanos	4.58

Generalizable	Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares	4.16
Evaluable	Adecuación del programa para realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre la UD y todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados y propia evaluación	3,76
Fuente: elaboración propia		

Tabla 2. Evaluación por parte de expertos sobre la Unidad Didáctica diseñada a partir del modelo CIPP para medir la adquisición de competencias históricas. Media de respuesta por ítem.

Las interpretaciones de los resultados se realizaron en términos de media, aunque también se ha calculado la mediana, la moda, la desviación típica, máximo y mínimo de cada criterio y cada ítem. Teniendo en cuenta que la media general de los resultados obtenidos en el conjunto de los criterios analizados alcanza un valor de 4,18 (sobre 5), consideramos que, según los expertos consultados, el diseño de la unidad didáctica fue evaluado, en su conjunto, muy positivamente.

Esos resultados, que hacían mención al conjunto de la unidad didáctica (y, por consiguiente, a los contenidos y actividades que la componían), avalaban la fiabilidad y pertinencia del diseño de la actividad destinada a determinar el grado de empatía histórica alcanzado por el alumnado y la más que probable efectividad para implementar un ejercicio de estas características en el contexto educativo trabajado. Con dicho aval, procedimos a llevar a cabo la citada actividad, así como la aplicación del tercer instrumento de análisis, el citado anteriormente como *Rúbrica de evaluación de actividad de empatía histórica*.

Esa rúbrica pudo ser aplicada sobre una muestra final de 17 relatos (aunque el grupo estaba compuesto por 25 alumnos, finalmente ocho de ellos no entregaron el trabajo). Tras el análisis los fuimos clasificando dentro de los cuatro niveles de empatía histórica que comentamos en la Tabla 1, usando la rúbrica para tal fin. De esta manera, obtuvimos los siguientes resultados, recogidos en la Tabla 3:

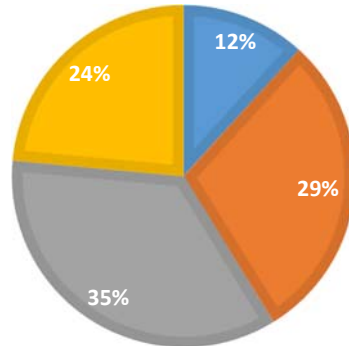
Nivel de empatía	Cantidad de relatos	Ejemplo
Simple	6 (R1, R6, R9, R11, R12, R16)	"Nací el 1 de Noviembre de 1914 en Santomera, un pequeño pueblo de la Región de Murcia. A los 25 años, en 1939 tuve que abandonar España tras finalizar la guerra civil, y huí a Francia, donde me enrolé en la resistencia francesa. Un desdichado día de verano de 1940, fui capturado por los nazis, ya que me reconocieron como un "rotspanier" durante una misión, y me enviaron al campo de concentración de Mauthausen, en Austria. En parte tuve suerte aquel día, ya que fui el único que sobrevivió cuando fui capturado; todos los demás fueron asesinados o se suicidaron antes de ser cogidos o masacrados por los nazis. En Mauthausen estuve encerrado junto con miles de personas judías, gitanas, prisioneros de guerra... Era un auténtico infierno" (R9).
Presentista	2 (R2, R11)	(...) Nací en 1918, me crie en una familia trabajadora pero pude cursar estudios y pude optar a una beca en la universidad. Justo al año siguiente empezó la guerra civil española, y con tan solo 18 años participé del lado republicano. Por ese motivo me vi obligado a huir del país. Mi plan era coger un tren a Portugal y de ahí partir a Estados Unidos, como podéis suponer el viaje iba a ser caro así que gracias a mis ahorros y a un amigo pude coger el tren. (...) (...)Un día escuchamos fuertes ruidos en el exterior entonces aparecieron las fuerzas aliadas concretamente los Americanos, los

		presos no nos lo podíamos creer el sufrimiento se había acabado. Los soldados nos evacuaban y nos llevaron comida que no estaba en mal estado, finalmente Roberto y yo nos separamos, el intentaría ir a Francia mientras que yo decidí viajar a Reino Unido aunque me tuve que quedar el Francia hasta poder ahorrar lo suficiente para poder ir. Actualmente resido en España en Madrid a la cual regresé en 1985, siendo un empresario con afán de nostalgia a su tierra. Roberto murió en Francia a causa de una enfermedad coronaria a los 69 años. (...)
Experiencial	5 (R3, R5, R10, R13,R17)	“(…) Entonces la guerra contra los Alemanes empezó, cuando llegaron a Paris yo fui arrestado y me llevaron a Mauthausen ¿y por qué motivo? Simplemente porque no hablaba su idioma. Una vez allí me despojaron de los que llevaba (que era poco) me dieron ropa y un número, el 24768 número que me que se convertiría en mi nombre durante mi estancia. Al segundo día de mi estancia me llevaron junto a un gran número de presos a una cantera de granito en la cual trabajábamos hasta el agotamiento. Los días se repetían, por la mañana íbamos a la cantera trabajábamos horas y horas para después regresar a los barracones y recibir un trozo de pan duro y agua. Pasaron las semanas y cada vez me sentía más solo y sin fuerzas, apunto de desfallecer a causa del trabajo forzado de cada día (...)” (R5)
Contextualizada	4 (R4, R8, R14, R15)	“(…) En este campo había mujeres de diversos países e ideologías; mujeres que se habían opuesto a Hitler, tanto alemanas como polacas o holandesas, comunistas, miembros de la resistencia francesa, minorías étnicas para los alemanes como las judías, las gitanas y discapacitadas. Las judías estaban aisladas en barracones destinados solo a judías, pero a partir de octubre de 1942 fueron trasladadas a campos como el de Auchswitz, donde posiblemente fueron exterminadas, ya que los alemanes odiaban principalmente a los judíos. Algunas presas se vieron sometidas a experimentos médicos, que les causaba la muerte o las mutilaba, especialmente las polacas. Otras mujeres romaníes, fueron esterilizadas con la promesa de que las librarían. Mi madre al ser una buena enfermera a principios de 1943, le exigieron su colaboración en esta atrocidad pero ella se negó, y la mataron. Yo supe la noticia un mes después, por un de mis compañeras...” (R15)

Los resultados, en porcentaje, pueden observarse en el Gráfico 1. Como puede observarse, la mayor parte de los relatos se quedan en un nivel de empatía histórica simple (35%), el cual consideramos correcto, pero insuficiente, en línea con los resultados expuestos en Gómez y Miralles (2015). No obstante, no resulta nada desdeñable el hecho de que la suma de los dos niveles que podemos considerar de mayor complejidad (simple y contextualizada), suponen más de la mitad de la muestra analizada (64% de 11 relatos).

GRÁFICO 1. GRADO DE EMPATÍA HISTÓRICA ALCANZADO

■ Presentista ■ Experiencial ■ Simple ■ Contextualizada



Porcentaje de empatía histórica alcanzada por el alumnado

De manera que, según los datos expuestos, podemos observar que, por medio de esta actividad, más de la mitad del alumnado participante alcanzó un nivel de empatía histórica que podríamos denominar medio/alto, al lograr contextualizar de forma correcta el periodo histórico sobre el que estábamos trabajando. Las causas de estos resultados que entendemos como positivos, se deben en parte a la comprensión correcta por parte del alumnado del contexto histórico como resultado de una explicación clara del docente sobre las características fundamentales del Holocausto, los límites cronológicos, el contexto socio-político, etc. Así mismo, el hecho de proporcionar una guía donde se proporcionaban las directrices para elaborar el relato, implicó que el alumnado tuviera siempre presente cuáles eran las cuestiones a reflejar en sus textos. Pero, este afán por clarificar de forma tan vehemente lo que debía aparecer en sus trabajos, limitó en cierta manera la originalidad del alumnado, esto es, muchos de los relatos de este nivel siguen exactamente el esquema compositivo del relato que se les proporcionó de ejemplo, siguiendo la estructura y la temática del mismo.

Además, observamos que un 24% llegó a alcanzar el nivel más complejo de empatía histórica, lo que implica traspasar el nivel de la mera contextualización histórica, para tener la capacidad de hacer juicios bajo el sistema de valores presente entre 1939 y 1945. Entre las posibles causas explicativas de este resultado se encuentra, principalmente, el hecho de que la forma en la que el alumnado es capaz de hacer este ejercicio de traslación histórica es a través de cuestiones que trascienden los aspectos sociales y psicológicos de un periodo histórico concreto tales como el sistema de valores, la ideología, los intereses y ambiciones personales, etc. Aspectos como las torturas físicas, los malos tratos, las malas condiciones en los campos de concentración, el dolor físico, la rabia, la angustia, la ira, la frustración, la privación de libertad, el odio, etc., son sentimientos humanos universales con los cuales el alumnado puede conectar las vivencias del Holocausto con las suyas personales, pero traduciéndolo bajo el prisma y la mentalidad de una persona sufridora de este drama.

Los condicionantes físicos humanos o las condiciones materiales son mucho más fáciles de comprender por parte del alumnado. A través de ellos pueden crear unos vínculos directos con los personajes históricos. Entendemos que si los discentes comprendieron los aspectos sociales y psicológicos fue, sobre todo, gracias a los documentos y materiales proporcionados, especialmente las entrevistas a supervivientes de Mathausen. Con este material el alumnado

pudo entender los sentimientos, sensaciones y vivencias de los personajes históricos presentes en el Holocausto desde un punto de vista humano y cercano, algo que sin duda les facilitaría la tarea de poder entrar en la mente de un deportado; de poder vivir y sentir como un deportado, el cual además compartía su nacionalidad. Esto demuestra, una vez más, la importancia que tienen las fuentes primarias en el trabajo del historiador (Prieto, Gómez y Miralles, 2013), pero también en el desarrollo de la empatía histórica (Seixas y Morton, 2013).

Frente a ello, aparece un importante porcentaje de alumnado (29%) que presenta el nivel de empatía histórica experiencial, esto es, que emplea de alguna forma deseos, valores, expectativas y su propia experiencia para valorar acciones del pasado. Respecto a estos niveles interpretamos los datos obtenidos coincidiendo con los planteamientos de Saiz (2013). Aparecen rasgos comunes en estos relatos consistentes en la falta de información histórica, y la que aparece, transluce inquietudes personales del presente, del tipo “ser estudiante y optar a una beca”, o ser “un empresario”. También, subyacen incongruencias históricas o relatos que no se corresponden con el transcurso lógico de la vivencia de un deportado. De esta forma, cuando el alumnado no comprende el contexto ni es capaz de ponerse en la piel de un deportado, suple estas carencias con traslaciones históricas desde la propia experiencia, o al menos, desde los propios intereses o empleando el contexto histórico desde los parámetros del mundo presente. A su vez, en los relatos de este alumnado hay un empleo muy leve de los materiales proporcionados, especialmente las entrevistas. Hecho que se aprecia ya que el alumnado emplea muy pocas referencias contextuales, lo que le impide tener una visión de conjunto del periplo de un deportado.

También debemos de tener en cuenta la motivación con respecto a la actividad. Hubo gran disparidad a la hora de abordar la tarea. El alumnado que llegó al más alto nivel mostró un gran entusiasmo con la actividad, lo que se tradujo en una utilización más profunda de las fuentes documentales proporcionadas. Muy al contrario, el alumnado que alcanzó los niveles más bajos mostró muy poco interés por la tarea, y una utilización muy leve de las fuentes proporcionadas. El hecho de plantear una actividad que versara sobre refugiados españoles, proporcionando ejemplos de personas de la misma edad que el alumnado, e incluso del mismo municipio no despertó el interés esperado entre los estudiantes. Se tuvo la ingenuidad de pensar que, a través de fomentar la identidad del alumnado, se conectaría necesariamente con sus intereses y la motivación sería bastante alta (Molina Puche, 2015). Nada más lejos de la realidad: una de las alumnas que alcanzó el mayor grado de empatía no es de nacionalidad española, y la mayoría del alumnado de nacionalidad española se ubica entre los niveles de empatía histórica presentista y simple. Probablemente tuvo mucho peso el hecho de que, en términos generales, entre el alumnado español todavía se sigue viendo el Holocausto como algo muy lejano a su realidad, cuando no algo directamente ajeno, de manera semejante a lo descrito por Von Borries (2006) en su trabajo sobre el alumnado alemán de origen turco y su interés por el genocidio nazi. Y aquellos que a pesar de no tener una historia común con los deportados españoles supieron ponerse en su piel, indica que hay sentimientos universales como los comentados en los anteriores párrafos que transfieren las fronteras.

Con todo, se trata de unos datos que contrastan, al menos en parte, con los recogidos por Sáiz (2013) con alumnado de 2.º de ESO: en su caso, 23 de las 37 narraciones realizadas por el citado alumnado sobre la conquista cristiana de Valencia se quedan en un nivel nulo o bajo de empatía histórica. La diferencia entre el estudio de Sáiz y el caso que presentamos puede estar en el distinto curso analizado: es posible que los dos años que separan al alumnado de 2.º y 4.º de ESO supongan una mejora en el desarrollo de la empatía histórica de los discentes. En todo caso, hay que tener en cuenta que esta actividad se implementó durante un corto periodo de tiempo sobre un alumnado que nunca había trabajado el pensamiento histórico de esta forma,

de manera que, frente a otros casos en los que sí se han realizado actuaciones de mayor calado y más duración (como, por ejemplo, el caso de Salazar, 2016), se trata de unos datos que, aunque hay que valorar positivamente, no dejan de ser ilustrativos, pero no definitivos.

4. Conclusiones y limitaciones

Las limitaciones encontradas durante el proceso de implementación de la Unidad Didáctica estuvieron relacionadas sobre todo con el cronograma. El hecho de que el momento de la implementación de la Unidad Didáctica coincidiera con el final de la evaluación hizo que se suprimieran unas cuantas sesiones necesarias para desarrollar el programa en su totalidad. También, por cuestiones variadas, no se pudo implementar el ejercicio de empatía histórica sobre la totalidad del alumnado, lo que provocó que el número de los participantes en el ejercicio fuera todavía más reducido, impidiendo por otra parte obtener unos resultados más amplios.

No obstante, y pese a esas limitaciones, consideramos que los resultados obtenidos demuestran que la realización de una actividad como la expuesta en este trabajo, en la que se combinan herramientas variadas (fuentes primarias, bibliografía, etc.: Prieto, Gómez y Miralles, 2013), y se somete al alumnado a la obligación de “ponerse en el lugar del otro”, es algo realmente efectivo para movilizar distintas competencias históricas, y con ellas, dar a conocer la funcionalidad de la historia, que no es otra que la de crear ciudadanos democráticos que logren, como decía Adorno, que Auschwitz no se repita. Como se puede observar, el potencial de un ejercicio de estas características estriba en trabajar la dimensión ética de la historia (Seixas y Morton, 2013), algo que, como hemos podido comprobar, no es sencillo, en tanto que movilizar el sentimiento de identificación hacia los sujetos históricos analizados (algo que, a priori, consideramos básico para lograr la empatía: Lee y Ashby, 2001; Molina, 2015), no depende necesariamente del hecho de compartir localidad o nacionalidad. Hacer reflexionar al alumnado sobre cuestiones tales como la xenofobia, la crisis de refugiados, el peligro que entrañan ciertas ideologías para la humanidad, o hasta qué punto el odio puede llevar al ser humano a cometer tales atrocidades es condición necesaria para formar ciudadanos que puedan participar en una sociedad democrática (Carretero y Borrelli, 2008). A través del pensamiento histórico preparamos al alumnado para afrontar los problemas del siglo XXI teniendo siempre como referente los problemas pasados que tienen relación con la actualidad (Prats y Santacana, 2011), cuáles fueron sus consecuencias y qué soluciones se aportaron.

Referencias bibliográficas

- Bausela, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14, 361-376.
- Bosman, C; Gerard, F, M. y Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences?* Bruselas: De Boeck Université.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 8, 75-89.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y educación*, 20, 201-215.
- Del Canto, E. y Silva Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en Ciencias Sociales. *Revistas de Ciencias Sociales*, III, 25-34.

- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y "empatía". *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Escribano, A. y Molina Puche, S. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *Clío: History and History Teaching*, 41.
- Escudero, T. (2006). Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica. *Contextos educativos*, 8-9, 179-199.
- Fontana, J. (2002). ¿Qué historia enseñar? *L'ensenyament de la Història i la Geografia en temps difícils*, 9, 5-14.
- García, V., Barrio, J, M^a., Bartolomé. P., Bernal, A., Dendaluce, I., García, E., García, J. L., Husén, T., Jornet, J.M., Landsheere, G., Landsheere, V., López. E., Naval, C., Pérez, R., Ruiz, J., Suarez, J.M., Tejedor, F. J. y Yela, M. (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García-Sanz, M. P. (2003). Modelos de Evaluación de Programas. En M. P. García-Sanz, *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa* (pp. 59-99). Murcia: Diego Marín.
- Gómez, C., y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales* 52, 52-48.
- González, N., Enríquez, R.; Pagès, J. y Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En AAVV (edit.). *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bolonia: Pàtron Editore.
- Hernández, J. (1990). *Evaluación de programas de acción social*. Madrid: UAM.
- Lee, P. y Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. En Davis, O. L., Yeager, E. A. y Foster, S. J. (eds.). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Levstik, L.S. y Barton, K.C. (2001). *Investigating with children in Elementary and Middle Schools*. New Jersey: LEA.
- Levstik, S.L. y Barton, C.K. (2011). *Doing History. Investigating with Children in Elementary School and Middle School*. New York: Routledge.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las Ciencias Sociales. *Iber*, 74, 5-8.
- Maquilón, J. (2003). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Universidad de Murcia. Murcia: Facultad de Educación.
- Martínez, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- Meza, L. G. (2002). Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración. *Comunicación*, 12, 1-13.

- Miralles, P., Gómez, C.J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la escuela*, 78, 19-30.
- Molina Puche, S. (2015). Identidades colectivas y enseñanza de la historia en las sociedades multiculturales actuales. En L. Lima y P. Pernas (coord.). *Didáctica de la historia. Problemas y métodos* (pp. 223-258). México DF: El Dragón Rojo.
- Molina Puche, S. Miralles, P., Deusdad, B. y Alfageme, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 21 (2), 331-354.
- Monteagudo, J., Molina Puche, S. y Miralles, P. (2015). Concepciones y conocimientos sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en la Región de Murcia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (66), 737-761
- Moradiellos, E. (1994). *El oficio del historiador*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Garzón, J, S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación*, 27, 37-55.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En AAVV (edit.). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica* (pp. 18-64). México DF: UNAM.
- Prieto, J. A.; Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39.
- Sáiz, J. (2013). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29-1.
- Salazar, R.A. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio*. Barcelona: Facultad de Educación.
- Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente*. Barcelona: Crítica.
- Von Borries, B. (2006). Qué nos importa vuestra historia! Enseñanza de historia en una sociedad de inmigración. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 64-80.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

ANEXO 1. Descripción de la actividad en la Unidad Didáctica

-Introducción (20 min): se explicará el papel jugado por los españoles al terminar la Guerra Civil, principalmente su papel en la resistencia francesa y en los campos de concentración. Seguidamente se explicará la actividad, se darán las pautas para su realización y se mostrará un ejemplo de relato.

-Desarrollo (30 min): explicación de los contenidos y conceptos de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, y de la actividad a desarrollar en la siguiente sesión.

-Conclusión: resolución de dudas con respecto a la actividad de los españoles en el Holocausto. El último día de clase, mediante dos imágenes se abrirá en torno a un debate entre el problema de los refugiados españoles con los Sirios.

ACTIVIDAD 4: los españoles en el Holocausto		
Fase de la secuencia de enseñanza-aprendizaje	Refuerzo-ampliación	
Estándar de aprendizaje al que contribuye	4. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias	
Contenidos	El Holocausto	
Espacios	Aula-Casa	
Agrupamientos	Individual	
Recursos	Fuentes secundarias y primarias	
Descripción de las tareas	Tarea 1	
	<i>Qué hace el docente</i>	<i>Qué hace el estudiante</i>
	Dar las pautas para realizar la actividad.	Ponerse en el papel de un refugiado español que acaba en Mathausen. Para ello tendrá que contextualizar el periodo y elaborar una narrativa.
	<i>Temporalización</i> 2 sesiones	
	Tarea 2	
	<i>Qué hace el docente</i>	<i>Qué hace el estudiante</i>
	<i>Temporalización</i>	
Atención a la diversidad	<i>Medidas ordinarias</i> Proporcionar mayores pautas y ejemplos de cómo se debe de hacer un buen relato.	<i>Medidas específicas</i> Proporcionar material en inglés, y especificar claramente que debe el alumnado reflejar en el relato.

ANEXO 2. Materiales para la realización de la actividad**Materiales para la realización de la actividad**

Para esta actividad tendrás que ponerte en la piel de los españoles que tuvieron que huir del país al finalizar la guerra civil. Partiendo de la base de que todavía no habéis dado el tema de la Guerra Civil, iniciaremos la actividad justo al finalizar el conflicto en uno de los campos de reclutamiento donde los franceses mantuvieron a los españoles. Una vez que sabemos esto escoge un perfil:

- Guerrillero o guerrillera: te enrolas en la resistencia francesa y tienes la mala suerte de ser capturado o capturada por los nazis que te reconocen como “rotspanier” (rojos españoles, es decir republicanos, comunistas, anarquistas, etc.). Si eres mujer te enviarán al campo de Ravensbrück, y si eres hombre al de Mauthausen. Una vez allí tendrás que realizar trabajos forzados, y sobrevivir junto con personas judías, gitanas, soldados presos, etc.
- Hijo o hija: tras muchas dificultades consigues pasar los pirineos. Llegas a Francia y durante un tiempo estáis reclusos en un campo con otros refugiados españoles. Cuando los alemanes llegan al sur de Francia, te separan de tu familia y empiezas a vivir el horror de los campos. Para este caso tendrás que ponerte en la piel de una persona que estuvo en el campo de concentración con vuestra edad. El mejor ejemplo lo tenéis con José Alcubierre de 14 años.

Una vez escogido el perfil puedes comenzar con el trabajo, para ello:

- a) Debes realizar un relato histórico. En esta página tienes una guía sobre cómo hacerlo (<https://educacion.elpensante.com/el-relato-historico>)
- b) Detallar tú año de nacimiento, tu procedencia, y localizar el campo de concentración. Tened en cuenta que la guerra civil española terminó el 1 de abril de 1939, por lo que tendréis que calcular el año de nacimiento de vuestro personaje.
- c) Señalar el año en el que os envían al campo de concentración.
- d) Explicar que pretendía Hitler con los campos de concentración. Tened en cuenta que desde que llegaron los españoles hasta que terminó la Segunda Guerra mundial, los campos de concentración evolucionaron tanto en sus medios como en sus fines.
- e) Explicar cómo te capturaron y por qué te envían al campo de concentración.
- f) Explicar cómo es el campo de concentración, qué tipo de presos hay y por qué están allí.
- g) Contar un final. Es abierto, pero tiene que ser real con la historia. Por ejemplo, los republicanos sobrevivientes la mayoría no pudieron volver a España porque el gobierno de Franco se mantuvo hasta 1977, por lo que la mayoría permanecieron en Francia.
- h) No tienes por qué seguir este orden, mientras respetes el contexto histórico, la cronología y las líneas que te he proporcionado estará bien. Se valorará la creatividad, la capacidad literaria, y que el relato esté bien contextualizado y situado cronológicamente.

ADVERTENCIA: queda terminantemente PROHIBIDO copiar del libro de texto y del material que os doy. Puedes usar las mismas ideas, pero siempre que las escribas con tus propias palabras. Se puede ampliar la información siempre y cuando la consultéis conmigo. La

extensión mínima del trabajo debe ser de una cara de folio. La letra para la redacción tiene que ser calibri de tamaño 12 con interlineado de 1,0, el título principal a 16, y el resto de subtítulos a 14. Hay que procurar hacer párrafos cada 6 u 8 líneas de texto.

Aquí tenéis toda una serie de material con el que tenéis que documentaros para realizar el ejercicio, podéis obtener la información del que más se ajuste a vuestro personaje, no hay porqué usarlo todo.

<http://deportados.es/>

<http://memoriahistorica.org.es/s1-news/c1-ultimasnoticias/espanoles-en-mauthausen/>

<https://www.youtube.com/watch?v=BpwhwmcJg-k>

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

<https://www.youtube.com/watch?v=0dqMix6nEos>

1. La llegada al campo de concentración

"Mis abuelos, mi tía, mis parientes y todos los otros judíos de la comunidad fuimos cargados en un tren que iba a Auschwitz. Cuando nos pusieron en el tren, que por supuesto no necesito describir -- era un tren para ganado, sin ventanas, no tenía asientos ni baño. Cuando subimos al tren, ninguno de nosotros sabía que nos llevaban a un campo de concentración. Nadie sabía nada de Auschwitz, por lo menos, no creo que nadie de nosotros haya sabido. Sinceramente creíamos que nos iban a reubicar, hasta que oímos el candado trabarse del lado de afuera. Creo que esa fue la primera vez que lo supimos: adonde fuera que nos llevaran, no significaría nuestra libertad."

Fritzie Weiss Fritzshall, superviviente de Auschwitz

"Ya en la misma estación, entre culatazos y mordidas de perro, embarcamos en un vagón de mercancías todo cerrado [...]. Estuvimos tres días encerrados sin recibir ninguna alimentación ni nada [...]. Por la rotación solar comprendíamos que íbamos hacia el este, pero nosotros desconocíamos nuestro destino. Nos desplazábamos durante la noche en estos trenes de la muerte. ¿Por qué por la noche? Pues porque pasábamos por muchas estaciones de ciudades. Lo que pasó allí dentro de los vagones fue indescriptible, fue demasiado cruel [...]. La llegada al campo fue por la noche, también entre culatazos bajamos a nuestros amigos fallecidos y tuvimos que subir un sendero hasta llegar al campo, unos 6 kilómetros de marchas forzadas [...]."

Testimonio de Francisco Batiste Bayla (español deportado a Mauthausen)

2. La vida en el campo de concentración

Los trabajos forzados:

"La gran industria alemana estaba bien representada en Auschwitz. Las fábricas Krupp, Siemens, Unión, pero sobre todo la 1.0. Faber-industrie, que había iniciado la construcción de una fábrica de caucho sintético, se aprovechaban del trabajo de los prisioneros. El lugar había sido escogido por la gran reserva de mano de obra disponible y también —se puede creer— por el buen precio de ésta. Las empresas pagaban a las SS seis marcos diarios por cada obrero cualificado y cuatro por los no cualificados. El coste de mantenimiento de cada prisionero no llegaba a un marco diario. Así, desde el punto de vista financiero, las dos partes contratantes conseguían un buen beneficio."

Poliakov, L. (1966). *Auschwitz*. Barcelona, Oikos.

¿Qué es la “Solución Final”?

"La «solución final», discutida en el verano de 1941 e implementada desde entonces hasta pocas semanas antes del colapso total en mayo de 1945, significó en primer lugar la aniquilación de los judíos, pero también la de los gitanos y la de los incapacitados físicos o mentales de todas las «razas». Comandos de la Wehrmacht (ejército de Hitler) y de las SS ejecutaron a grupos de judíos capturados conforme entraban a los pueblos de la Rusia blanca y Ucrania. Experimentaron así mismo el envenenamiento con monóxido de carbono y el ametrallamiento de grupos de judíos frente a las tumbas que, momentos antes, esos judíos habían sido invitados a cavar. Semejantes métodos eran demasiado lentos y también demasiado obvios para las escandalizadas poblaciones locales. La solución metodológica, puesta en práctica a principios de 1942, fue la construcción de fábricas de la muerte en campos específicos de Polonia y el uso del Cyclon B, un gas que se producía como insecticida. Los sistemas ferroviarios de todos los países ocupados suministraron los vagones de carga, el carbón y la tripulación de los trenes. Empresas químicas alemanas suministraron el gas, los hornos de altas temperaturas y los medios para reconvertir en productos de uso industrial las ropas, los dientes postizos, la joyería y los artículos de cuero, confiscados sistemáticamente a las víctimas."

Jackson, G. (2004). *Civilización y barbarie en la Europa del siglo XX*. Barcelona, Planeta.

Las cámaras de gas:

"[...] miembros de las SS abrían los vagones de los trenes que llegaban y de los mismos descendía una muchedumbre de judíos. La selección de los que consideraban útiles no duraba más de media hora. Una columna con el resto dejaba el andén... una escalera les conduce a un subterráneo... un letrado informa en alemán, francés, griego y húngaro, de que allí se encuentran las duchas y el cuarto de desinfección. La información contribuye a tranquilizar... Allí encuentran una gran sala, bien iluminada y pintada... los miembros de las SS dan una Orden: "¡Desnúdense!... disponen de 10 minutos" ...después todo el mundo está desnudo... al fondo... entran a otra gran sala, también bien iluminada... en el centro hay grandes pilares cuadrados... con canalones de latón con los lados perforados... Se escucha una nueva orden: "¡Sonderkommando y SS, salid de las duchas!"... una vez encerrados desde arriba derramaban unas piedrecillas que caían por los canalones perforados liberando gas Zyklon-B que invadía la sala. En cinco minutos mataban a unas 3.000 personas"

Testimonio del doctor Miklós Nyiszli superviviente del sonderkommando de Birkenau.

El destino de las pertenencias de los cautivos y los fallecidos:

"Era el SS Pohl quien se encargaba [...] de convertir en dinero todo aquello que había sido arrebatado a los prisioneros, es decir, joyas, dientes de oro, petacas, vestidos, relojes, gafas, zapatos, etc. [...]. Pohl escribió el 6 de agosto de 1942 a los mandos de 16 campos de concentración: «Los cabellos de las víctimas han de ser cuidadosamente recogidos [...] para ser empleados en nuestras industrias para la fabricación de zapatillas para la tripulación de nuestros submarinos».

Declaración de un miembro de los SS ante el Tribunal Internacional de Nuremberg en 1947

3. El día de la liberación

La liberación:

“[...] como si una gran fosa se hubiera abierto, los enfermos del hospital caminaban hacia ellos tambaleándose, como esqueletos vivientes, a medio vestir, casi desnudos o en harapos. Daban palmadas sin hablar. Tenían las manos tan enflaquecidas, pensó uno de los libertadores, que aquello sonaba como el palmeo de las focas”.

Extraído de los testimonios de los soldados estadounidenses que liberaron el campo de Mauthausen en mayo de 1945.

18 ■ Sociedad

Julio / Agosto 2015 ■ La Calle

Santomeranos en el infierno nazi

Solo dos de los ocho lograron sobrevivir en los campos de exterminio



Benito Mateos Periodista

Austria, 5 de mayo de 1945. En medio del caos más absoluto, soldados norteamericanos liberan el campo de Mauthausen-Gusen. Los alrededor de 23.000 prisioneros que quedan con vida moribundos en sus escasas carnes, esqueletos vivientes, almas en pena, el horror sufrido por las víctimas de la más infame de las herencias nazis. Entre ellos, un santomerano: Pepe Andújar Villaseca, reducido a poco más que un cáscara, el 35-343, tras pasar allí los cinco años más interminables de su vida. Su historia es una de las cerca de cincuenta que sirven para hilar la narración de *El sufrimiento de la humanidad. Repulmientos españoles y asesinatos en los campos de concentración*, escrito por los historiadores Carmen González Martínez, Puersaranta Escudero Andújar y José Andújar Mateos y presentado en el Salón de Actos Municipal el pasado 8 de mayo gracias a la mediación de El Taller de la Memoria.

El libro, fruto de dos años y medio de ardua investigación, guarda otras vinculaciones con Santomerán. Como sobrina y nieto de Pepe Andújar, dos de los autores, Sergio y José, tienen parte de sus orígenes en nuestro pueblo. Además, reconocen, la saga de escritura surgió a raíz de los actos de un homa-



Pepe, agachado a la derecha, frente a la puerta de la casa de origen en la que comenzó su repulmiento tras salir de Mauthausen. Junto a él, otros repulmidos y un enfermero. Tras cuatro años en Francia, fue de los pocos repulmidos que pudo regresar a casa, de camino con los hijos y murió en 1983, a los 66 años.

raje a los santomeranos deportados a los campos nazis que se celebró en Casa Grande en mayo de 2012. De allí saldría también el sencillo pero muy recomendable documental *Estados Bierdestay* de cine, centrado en las vicisitudes de nuestro paisano Pepe durante sus años de exilio y deportación.

Para el recuerdo quedarán, como es de justicia, el reconocimiento y la solidaridad internacional hacia las víctimas del holocausto judío. Pero la herencia nazi también afectó a miles de republicanos españoles: personas que durante la Guerra Civil combatieron por defender un gobierno legítimamente constituido y que, derrotados, huyeron hacia Francia, donde se dieron de bruces con el rechazo, con la Segunda Guerra Mundial y, ya en los campos de exterminio, con la mayor de las atrocidades. Sus vidas, ensombrecidas por el régimen fran-



El sufrimiento de la humanidad. Repulmientos españoles y asesinatos en los campos de concentración. Editorial: Encuentros. Publicación: Abril de 2015. Número de páginas: 282. Precio: 24 euros.

quista, han sido no obstante tristemente olvidadas por la mayoría; otras como la recién publicada arrojan ahora luz sobre este indulto capítulo de nuestra historia. De los cerca de 8.700 españoles condenados a ese destino, el libro se centra en las vicisitudes que han trascendido sobre el colectivo de los murcianos: se detallan 420 casos,

porque ya cerrada la edición acaba de aparecer un nuevo nombre. Entre estos se encontraron, que se sepa de momento, ocho santomeranos: los hermanos Pepe y Paço Andújar Villaseca, José García Campillo, Antonio Giménez Torrecillas, Antonio Guillén Agütera, Manuel Serrano Giménez, Jesús Valera Sarrías y Miguel López Peñalver. De ellos, solo el primero y el último lograron sobrevivir.

Pero demos un paso atrás en el tiempo. Criado en un entorno de izquierda, Pepe se alistó en el bando republicano durante la Guerra Civil. Herido en una pierna, la caída del frente del Ebro precipitó su marcha hacia Francia, en compañía de su hermano Paço. Cruzaron la frontera en febrero de 1939; tenían entonces, respectivamente, 22 y 21 años. Pasaron internados en los campos para deportados, desde donde, a finales de ese mismo año, salieron con la 501 Compañía de Trabajadores Extranjeros para construir trincheras que combataran el inminente ataque alemán de la Segunda Guerra Mundial. No podían imaginar la suerte que estaba a punto de correr el 22 de junio de 1940 fueron detenidos por el ejército nazi y, tras pasar por varios campos para prisioneros de guerra, repulmidos por el régimen franquista y shardonidos por el gobierno francés, convertidos en apátridas y con el cartel de rejos españoles –*repulmido*– fueran

INSTALACIONES DE ALTA Y BAJA TENSIÓN

MONTAJES INDUSTRIALES

ELECTRISANT, S.L.

Pol. Vicente Arrolinos 8-H (junto discoteca Mussa) Telf. 629 02 65 63 SANTOMERA (Murcia)

La Calle ■ Julio / Agosto 2015

Pepe Andújar Villaescusa, que vio como asesinaban a su hermano Paco, salió de Mauthausen-Gusen cuando tenía 28 años. Pesaba 33 kilos.

trasladados al campo de exterminio de Mauthausen.

«Aquí se entra por la puerta y se sale por la chimenea». Con esa frase acostumbraban a recibir a los nuevos presos en Mauthausen, un campo de categoría tres, la más dura, destinado a los presos que los nazis consideraban peligrosos e irrecuperables. Allí fueron a parar la mayor parte de los republicanos españoles capturados, incluidos, con la excepción de Antonio Guillén Agüera, ingresado en Dachau a finales de 1943, aquellos ocho santomeraños. Pepe y su hermano Paco llegaron con el primer contingente español el 6 de agosto de 1940. En cuestión de pocos meses lo hicieron los otros cinco paisanos; todos fueron asesinados en menos de un año. Pepe y Paco tuvieron algo más de suerte; una palabra que suena irresponsable aplicar aquí. En un lugar donde el exterminio se produjo fundamentalmente a través del trabajo, sus habilidades permitieron que al menos Pepe —no está comprobado en el caso de su hermano— realizara labores menos gravosas. De familia de constructores, aprovechó sus conocimientos sobre albañilería para levantar casas para los SS, aunque también colaboró en la talla de la terriblemente conocida 'escalera de la muerte', que da acceso a la car-

tera del campo. Aquí se repartían las tareas más extrínsecas, a las que tiempo fue ajeno.

El 18 de febrero de 1942, ya trasladados al aún más infernal subcampo de Gusen, conocido como el 'cementerio de los españoles', le llegó la hora a Paco. Según relataría años después su hermano, recibió una brutal paliza que le dejó inservible para el trabajo. Le remataron con una inyección de benzina directa al corazón y, como contaba su hermana Lola en una frase que pesa, «largo fue quemado en los hornos, igual que todos los demás». Apenas había pasado año y medio desde su ingreso en Mauthausen; sin embargo, en sus sencillísimas memorias, Pepe asegura que su hermano «duró tres años en el campo». Resulta revelador: con el terror presidiendo cada momento y cada esquina, el tiempo debe parecer eterno.

Pepe sí logró salir vivo de allí. Fue uno de los 146 muerdianos, del total de 420 que refleja el libro, que lo consiguió. Tenía 28 años y 33 kilos de peso cuando abandonó Gusen. Cagó desahogado en las inmediaciones del campo, donde fue fosilizado por unas sanitarias que lo trasladaron, para una lenta recuperación, hasta una casa de reposo. Dejó de ser el número 45.343. Pasó cuatro años en Francia antes de poder regresar a España —a Puente Tocinos, localidad a la que ya se había mudado antes de la Guerra Civil—. También en eso fue una excepción: condena-



Sociedad ■ 19

do al ostracismo por el franquismo, la mayor parte de los deportados republicanos —como el otro superviviente santomeraño, Miguel López Peñalver, 'el Fleiter' que permaneció en Francia hasta su muerte— jamás tuvieron la posibilidad de regresar a casa; los pocos que sí lo hicieron debieron acallar sus penurias, porque según la versión del régimen aquel horror nunca ocurrió —hasta 1969 no vio la luz el primer testimonio escrito en español de un superviviente de Mauthausen—. A pesar de las dificultades, salió adelante como agente de seguros, se casó con Pepita Bessa Muñoz —curiosamente, hermana de otro deportado asesinado por los nazis—, tuvo dos hijos y su descendencia continúa expandiéndose. Pero las atrocidades sufridas le pesaron el resto de su vida. En el cuerpo, con un oído roscoteado a causa de un puntazo asediado por un SS y con una afección pulmonar que precipitó su muerte, en 1983, a la edad de 66 años. Y también en el alma: sus memorias quedan limitadas a la cara de un foto mecanografiada y a unos testimonios que solo compartió algo más detalladamente con tres familiares. Sin embargo, su historia, la de todos los republicanos víctimas del nazismo, merece ser conocida. *El naufragio de la humanidad* es una buena oportunidad de conseguirlo.

Los Periquitos  **HIO**  **diatinto** 

Complejo Postalero Fortuna
Ctra. de Fortuna, s/n
30120 Fortuna (Murcia)
T 968 665 249 • F 968 680 788
reception@hio.losperiquitos.com

Calle de Los Vencedores • SANCTI SPES (Murcia)
647 515381