12.

La recuperación de la memoria del Holocausto a través de las fuentes. Una propuesta de ABP para 1º de Bachillerato[1]

Olga Sanz Redruello. Universidad Complutense

José Ignacio Ortega Cervigón. Universidad Complutense

joseignacio.ortega@edu.ucm.es

Presentación y justificación

La asignatura de Historia no se basa tan solo en la adquisición de conocimientos a memorizar por parte del alumnado, sino en formar ciudadanos que en el día de mañana tengan la capacidad de adquirir, cuestionar y transmitir conocimientos de forma crítica y autónoma. Una propuesta didáctica sobre la enseñanza del Holocausto —a través de las fuentes primarias y la utilización del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia metodológica— es fundamental para perpetuar en el alumnado de Primero de Bachillerato una educación en valores y un desarrollo cívico que permita al estudiante reflexionar sobre el individuo y la humanidad.

Para alejarse de un aprendizaje de la historia exclusivamente memorístico, la enseñanza del Holocausto a través de las fuentes debe generar una conciencia crítica del pasado que permita una mejor comprensión de la actualidad y el entendimiento de la historia como una disciplina abierta y en continua elaboración. El Holocausto es un episodio poco abordado en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo y permite

[1] Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

acercarnos a un momento crítico de la Humanidad (Núñez & González, 2021, 268), identificado popular y erróneamente con la Solución Final, que comprende la última etapa. En muchas ocasiones se cuestiona la enseñanza del Holocausto por razones políticas e ideológicas, donde se opina que insistir en el dolor de las víctimas causadas es priorizar un dolor frente a otros (François, 2006, 20-21).

El ABP permite que el alumno de Bachillerato se convierta en el protagonista y en el constructor de la propia narración, adquiriendo competencias de pensamiento histórico y a través de mecanismos de empatía histórica, partiendo de la idea consolidada de que el conocimiento se adquiere a partir del manejo, la descripción y la utilidad de las fuentes. Reconstruir la memoria del Holocausto a partir de fuentes, a partir de historias de vida, aporta a las Ciencias Sociales una mayor relación entre las personas, sus decisiones y acciones bajo el contexto en el que viven (Massip, 2020, 47-48).

¿Una nueva metodología? El Aprendizaje Basado en Proyectos

El ABP es un método de aprendizaje activo que viene definido por el planteamiento de un problema sobre algún contenido del currículo académico, cuya búsqueda de una solución parte de la propia reflexión, investigación, debate y síntesis del alumno. El ABP utiliza otros argumentos clave dentro del mundo de la pedagogía y la psicología, como la importancia de "aprender aprendiendo" para mejorar la realidad social y la pedagogía activa de Dewey, donde se potencia que sean los alumnos los constructores de su propio aprendizaje y los resolutores de los problemas que se plantean.

Por otro lado, el ABP se apoya en la teoría constructivista definida por Piaget —que los aprendizajes más duraderos suceden como consecuencia de un conflicto cognitivo—, Brunner —el aprendizaje por descubrimiento: categorizar, contrastar, comparar, etc — o Vygotsky —el conocimiento se elaboraba en función de un proceso individual de construcción de significados, en ocasiones basados en la propia experiencia—. En el ABP el alumno intercambia y compara ideas con otros compañeros, interactuando activamente para resolver problemas (Eggen & Kauchak 2015, 330-350).

Existen tres etapas para la implementación de esta propuesta por parte del docente (Díaz y Hernández, 2010, 219-221): 1) la preparación de la situación del ABP, donde tendría lugar la identificación de los hechos y de las ideas relevantes, la enumeración de los propósitos de la pregunta y la definición de los instrumentos de evaluación. 2) la zona de establecimiento de la situación del ABP entre los estudiantes, con la presentación y explicación del problema, así como los instrumentos de evaluación. 3) el proceso de resolución de problemas, donde el docente plantea objetivos y ayuda a que los alumnos desarrollen y resuelvan su problema. Sin embargo, el docente debe desarrollar dentro del aula cinco etapas (Eggen y Kauchak, 2015, 335-337): identificar una pregunta, generar hipótesis, acopio de información y fuentes, evaluación de hipótesis y generalizar. El ABP es una metodología que ha de adaptarse a las necesidades de cada aula y de experimentar las fases que mejor se adaptan en cada momento o grupo escolar (Escribano y Del Valle, 2008).

El trabajo con fuentes y la empatía histórica

Hay diversos estudios que verifican las ventajas y consecuencias que el uso de las fuentes históricas conlleva en el aula de Bachillerato (Sánchez y Álvarez, 2019). Es fundamental insistir en que el alumnado vea la Historia como una herramienta para comprender mejor "el presente de un pasado" y así aprender a actuar en el futuro de un presente, estableciendo relaciones con otras realidades y temporalidades (Pagès y

Santisteban, 2010, 281). así como. El ABP es una metodología que permite alcanzar las competencias de pensamiento histórico que aporta a los alumnos habilidades y destrezas como el análisis de fuentes contrastadas, la argumentación o la empatía (Dalongeville, 2003; Santisteban, 2010; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017; Miralles, Sánchez y Moreno, 2024).

Por otro lado, el trabajo con fuentes está vinculado al desarrollo de la empatía histórica por parte del alumnado. El contacto con historias vividas y contadas por víctimas del Holocausto ayuda a que los alumnos sientan esta realidad histórica más cercana. La empatía implica la comprensión de los marcos de referencia de los personajes en base a hechos históricos y al desarrollo de dimensiones afectivas a la hora de entender otros puntos de vista (Bel, 2024 y Carril et al., 2022).

La enseñanza del Holocausto

Educar en el Holocausto no se limita tan solo a explicar y dar a conocer un genocidio del siglo XX, sino que es educar en la barbarie que persiste hoy en día (Forges, 2006, 4-6). De esta forma se impide el olvido contando los hechos de la manera más precisa posible, desde la memoria de aquellos que lo vivieron, con figuras como Primo Levi, Claude Lanzmann, Janusz Korczak, etc. Hoy en día existen varios revisionistas de la Shoá que cuestionan educar sobre el Holocausto en el aula, llegando a minimizarla o negarla. Esto, a su vez, de manera contraproducente provoca la "sacralización" del Holocausto (Forges, 2006, 54), como si no se pudiese cuestionar algún aspecto de este.

Otros autores definen la enseñanza del Holocausto como un compromiso ético y político del cual el docente debe sentirse responsable (Núñez y González, 2021, 268). Y esto debe hacerse atravesando lo que denominan como "experiencia del dolor" para que puedan comprender en algún grado lo que vivieron las víctimas. Esto se consigue a medida que los estudiantes se ponen en contacto con las fuentes primarias, como testimonios e imágenes que les invitan a cuestionarse por qué eso pudo llevarse a cabo en un país del primer mundo: intentar entender por qué las personas de un contexto hicieron lo que hicieron (Massip, 2020).

Es conveniente también mencionar la *Guía didáctica de la Shoá* (Fernández et al., 2014), donde tratan cómo abordar el Holocausto de forma esquemática. En España existe el deber de educar sobre el Holocausto porque es uno de los Estados firmantes de la Declaración del Foro Internacional de Estocolmo, que desde el año 2000 prescribe la introducción del estudio de la Shoá en las programaciones educativas.

El tratamiento didáctico del Holocausto debe atender debidamente a todos los colectivos que fueron víctimas de esta violencia potencial e incidir en la responsabilidad que tenemos los individuos frente a estos actos de violencia e injusticias sociales, por lo que se encuadra convenientemente dentro de los temas socialmente relevantes (Santisteban, 2019). Los enfoques didácticos han proliferado en los últimos años con reflexiones y propuestas de aula con fuentes (De la Cruz y Jaén, 2019; Ballesteros, 2020; López Mateu, 2020; Sabido y Tarragona, 2020; López García, 2022; Barba y Ortega, 2024), desde el cine y la imagen (Barrenetxea, 2018; González y Núñez, 2020; Mérida, 2022) o las app (Luna et al., 2020).

Contexto

"La recuperación de la memoria del Holocausto a través de las fuentes" es un ABP correspondiente a la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, en un grupo formado por treinta estudiantes. Casi todas las fuentes, conceptos y cuestiones que se han utilizaron se extrajeron a partir de *La destrucción de los judíos europeos*, de Raul Hilberg (2002). Esta obra presenta el Holocausto como un genocidio que se llevó a cabo dentro de la modernidad europea y del modelo civilizador occidental. Trata toda la historia de la destrucción de los judíos, desde su identificación hasta la Solución Final. Esta deshumanización de la que habla ha sido clave para construir el problema inicial de este proyecto. Se pretende que cada grupo trabaje una de las cinco etapas que se llevan a cabo durante el Holocausto (el desprestigio, la identificación, la separación en guetos, los campos de trabajo y la Solución Final) bajo la pregunta principal: "¿La 'Solución Final' es lo mismo que el Holocausto?"

La pregunta o problema principal podrá responderse a partir de otros cinco subproblemas que actuarán para el alumno a modo de guía. Cada pregunta recoge una serie de fuentes primarias que ayudan a dar respuesta.

- SUBPREGUNTA 1. Desprestigio de ciertas razas: ¿Qué papel tenía la línea de sangre de los judíos?
- SUBPREGUNTA 2. Identificación pública de los grupos étnicos: ¿Hitler ofrecía respuestas fáciles a los problemas del principio del siglo XX, culpando a los judíos de todos los males?
- SUBPREGUNTA 3. Concentración en guetos: ¿Qué beneficio podía ofrecer al pueblo alemán la separación en guetos?
- SUBPREGUNTA 4. Traslado masivo a campos de concentración para trabajo forzado: ¿Consideraban los nazis que la muerte mediante trabajo era una forma de controlar al enemigo?
- SUBPREGUNTA 5. La Solución Final: ¿Cómo fue posible el asesinato de judíos desde un punto de vista humano?

Desarrollo

La mayoría de las investigaciones sobre el ABP fijan una serie de normas muy pautadas para marcar claramente los objetivos. Por ello, el primer día de trabajo, aparte de explicar en qué iba a consistir el proyecto, se establecieron normas como:

- Crear grupos formados por seis miembros.
- Elegir por grupo uno de los cinco subproblemas expuestos.
- Nombrar un delegado o delegada del grupo y que este mediante un correo electrónico informara al profesor de los miembros de su grupo.
- Se haría una tutoría con el docente a la tercera sesión.
- El trabajo final tendría que ser expuesto en una sexta y séptima sesión, y no debería durar más de diez minutos.
- El porcentaje de evaluación de este ABP con respecto a la asignatura equivaldría a un 15% de la nota final.

Esta propuesta didáctica está pautada para llevarse a cabo en un total de siete sesiones. Las tres primeras sesiones de trabajo serían realizadas por los estudiantes de manera individual; cada uno de ellos recopilará información, analizará fuentes, buscará argumentos,

etc. Para que un buen trabajo en grupo funcione es prioritario que cada individuo se comprometa con él y adquiera unos conocimientos de base. Las sesiones cuatro y cinco estarían destinadas a que el grupo entablase un diálogo, pusiera las ideas en común y reflexionara en conjunto para poder elaborar el trabajo. Por último, la sexta y séptima sesión estarían dedicadas a la exposición del trabajo.

Tabla 1. *Organización de las sesiones del ABP*

SESIÓN 1	**SESIÓN 2**	**SESIÓN 3**	**SESIÓN 4**	**SESIÓN 5**	**SESIÓN 6** **SESIÓN 7**
El docente presentará el proyecto al grupo. Se harán los grupos y se elegirá uno de los problemas subsidiarios	Fase individual: Cada alumno recopilará información de forma individual (lluvia de ideas, análisis fuentes, etc.)	Fase individual: Cada alumno recopilará información de forma individual (lluvia de ideas, análisis fuentes, etc.)	Fase grupal: los alumnos ponen en común sus ideas	Fase grupal: los alumnos ponen en común sus ideas	Exposición

Con respecto a las sesiones individuales de los grupos (tabla 1.) se recogerán en las tres primeras sesiones. En la primera, además de presentar el trabajo y formar los grupos, deberán elegir uno de los subproblemas propuestos y durante las dos siguientes sesiones cada miembro del equipo debería tratar de trabajar con las fuentes mostradas de forma individual. Las preguntas formuladas pretenden desarrollar las habilidades cognitivas y sociales de los alumnos a la hora de trabajar su pensamiento crítico, su expresión oral y el debate. También se insiste en el respeto por las opiniones de los compañeros. En estas sesiones lo que los alumnos harán será ponerse en contacto con el tema elegido, aclarar junto al docente aquellos conceptos que no comprendan y realizar de forma individual una lluvia de ideas.

Además, como recomiendan Díaz et al. (2008), se establecería una tutoría con cada uno de los grupos antes de que comenzaran su trabajo en grupo (entre la tercera y cuarta sesión). El objetivo principal de estas reuniones es el de guiar a los estudiantes en su trabajo supervisando el trabajo autónomo de cada miembro. También servirá de ayuda para que comiencen a cohesionar sus opiniones e ideas para el trabajo final y se debatiría brevemente algunas de las cuestiones presentadas bajo cada fuente.

Por otro lado, en la cuarta y quinta etapa los alumnos trabajarán en el aula de forma conjunta. Cada uno de ellos aportará la información, ideas y argumentos que ha obtenido mediante su estudio individual. Estas dos sesiones permiten contrastar opiniones y sentirse validados en muchas ocasiones. Es muy importante incentivar al alumnado a que intervenga expresando sus opiniones y conclusiones sin sentir miedo a ser juzgados o ignorados.

Por último, la sexta y séptima sesión están dedicadas a la exposición de los contenidos, con una duración no superior a diez minutos y apoyadas siempre por algún recurso (PowerPoint, imágenes, etc.). En los debates que surgieron, relacionaban las fuentes que se presentaban con la que ellos tenían, lo que observaban con el día actual, etc.

Todas las subpreguntas convergen en una misma idea. Las acciones que se toman ante las víctimas, las palabras que se dicen, los mensajes que se lanzan, todos ellos, fueron

posibles porque la Alemania nazi no consideraba a los judíos como humanos, sino más bien como animales. Para poder llegar a la quinta fase de exterminio, iban expropiando a las víctimas de cualquier humanidad. Si no se insiste en este proceso de deshumanización, es muy difícil que los alumnos comprendan cómo se llegó a cometer un genocidio de tal magnitud en la Europa del siglo XX. Sin embargo, se ha de entender que en el siglo XXI en otros muchos lugares siguen masacrándose pueblos bajo el proceso de deshumanización (Gil Jordán 2020, 29-35).

Los materiales

Gran parte de los materiales que se han seleccionado para trabajar este problema fueron escogidos de la página web de Yad Vashem, ya que este ABP fue acompañado por una visita al Centro Sefarad-Israel (Madrid), y la mayoría de las fuentes que tienen expuestas son de esta misma página web. También se han tenido muy en cuenta las aportaciones de Hilberg (2002), Forges (2006) y Fernández et al. (2014).

A continuación, se presentan los materiales y las preguntas formuladas en relación con los cinco temas seleccionados por cada uno de los grupos.

Bloque I. Desprestigio de ciertas razas: ¿Qué papel tenía la línea de sangre de los judíos?

Fuente 1

Figura 1. Fuente 1. Los niños alemanes recibieron durante la dictadura nazi lecciones sobre "el principio racial" y la superioridad de la raza aria. Esta imagen está extraída de la página del libro El hongo venenoso. El texto dice "La nariz judía es torcida en la punta. Parece el número 6".

Fuente: El hongo venenoso.

Fuente 2

Figura 2. Fuente 2. Esta ilustración racista de 1938 compara a la "juventud alemana" con la "juventud judía". Lleva el título "Por la cara habla el alma de la raza".

Fuente: https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/racist-illustration.

Los nazis utilizaban teorías racistas para etiquetar a los grupos de personas como inferiores y como el "enemigo". Los nazis sostenían que las razas "superiores" no solo tenían el derecho, sino la obligación de someter e incluso de exterminar a las razas "inferiores".

- ¿Qué consecuencias podía tener la humillación física de los judíos?
- ¿Creéis que los estereotipos que se marcaron durante el Holocausto con respecto a los judíos siguen vigentes hoy en día?
- ¿Os imagináis en la actualidad recibir alguna clase dedicada al desprestigio físico de otra etnia? ¿Y en qué ámbitos de vuestra vida esto sucede?

Fuente 3

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

Fuente: Hitler (1924). *Mi lucha.* Madrid: Real Catorce Editores. 191-192.

Preguntas:

- ¿Qué quiere decir Hitler con "envenenar la sangre"?
- ¿Por qué dice Hitler que los judíos fomentan que las mujeres judías se casen con cristianos? Pero ¿por qué una cristiana no puede casarse con un judío?
- ¿Cómo fomenta el odio el autor a través de sus palabras?

Fuente 4

Solo un camarada nacional puede ser ciudadano. Solo alguien con sangre alemana, sin importar su religión, puede ser ciudadano. Por lo tanto, ningún judío puede ser ciudadano.

Fuente: Punto 4 del programa del Partido Nazi presentado por Hitler el 24 de febrero de 1920.

Preguntas:

- ¿Qué significa para vosotros ser "ciudadano"? Intentad definirlo con vuestras propias palabras
- ¿Por qué pensáis que el Partido Nazi insistía tanto en la sangre de las personas, independientemente de que alguno de ellos no siguiera la religión judía?

Bloque II. Identificación pública de los grupos étnicos: ¿Hitler ofrecía respuestas fáciles a los problemas del principio del siglo XX, culpando a los judíos de todos los males?

Fuente 1

Figura 3. Fuente 1. "Soy un corruptor de la raza" (1935)

Fuente: https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/public-humiliation-for-alleged-race-defilement.

En esta foto un joven que supuestamente había tenido relaciones ilícitas con una mujer judía es forzado a marchar por las calles para su humillación pública. Flanqueado por policías alemanes, lleva un cartel que dice "Soy un corruptor de la raza". Estos eventos estaban calculados tanto para castigar a los llamados delincuentes como para hacer de ellos un ejemplo público que sirviera como disuasivo de otros que pudieran no adherir a la teoría racial de los nazis (Norden, Alemania, julio de 1935.)

Preguntas:

- ¿Qué pretendían causar en el pueblo alemán los nazis con este tipo de acciones?
- ¿Qué hay de "pureza" en una civilización que expone así a sus ciudadanos?

- ¿Consideráis que hoy en día se exponen y humillan a las personas por acostarse con otras personas que no están "socialmente bien vistas"? Hablad sobre algún ejemplo.

Fuente 2

Figura 4. Fuente 2. La propaganda nazi a menudo representaba a los judíos como participantes de un complot para provocar la guerra. En esta foto un estereotipo judío conspira entre bastidores para controlar a las potencias aliadas, representadas por las banderas británica, americana y soviética. La leyenda dice: "Detrás de las potencias enemigas: el judío".

Fuente: US Holocaust Memorial Museum.

Preguntas:

- ¿Cuáles son los rasgos físicos con los que representan al judío?
- ¿Esta imagen tiene algún tipo de relación con la idea de la decadencia del mundo occidental? ¿Por qué?
- ¿Por qué incluyen la bandera de Estados Unidos, Gran Bretaña y la URSS?

Fuente 3

Figura 5. Fuente 3. Una sinagoga y un escaparate de una tienda de propiedad judía destruidas durante la *Kristallnacht* (la "Noche de los cristales rotos"). Berlín, Alemania, 10 de noviembre de 1938.

Fuente: National Archives and Records Administration, College Park, MD.

Fuente 4

Figura 6. Fuente 4. Durante el boicot antijudío, hombres de las SA (organización voluntaria tipo milicia vinculada al Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán) llevan carteles que exponen: "¡Alemanes! ¡Defiéndanse! ¡No les compren a los judíos!". Berlín, Alemania, marzo o abril de 1933.

Fuente: Archivo de la documentación de la resistencia austriaca.

Preguntas:

- ¿Por qué estarían interesados los alemanes en destrozar los negocios judíos, si dotaban al país de una buena estabilidad económica?
- ¿Qué creéis que hicieron muchas familias que se habían quedado sin negocio?
- En este tipo de acciones se ve una directa expulsión de los judíos de Alemania. ¿Por qué no se conformaron los nazis con eso?

Fuente 5

Convencidos de que la pureza de la sangre alemana es condición para el progreso del pueblo alemán y poseídos de la voluntad inquebrantable de otorgar a la nación alemana la necesaria seguridad para el futuro, el Reichstag ha aprobado por unanimidad la ley que se detalla seguidamente:

Primero. Quedan prohibidos los matrimonios entre judíos y ciudadanos de sangre alemana. Los matrimonios celebrados a pesar de ello se considerarán nulos, aunque se efectúen en el extranjero con la finalidad de soslayar la presente ley. Tan sólo el fiscal podrá levantar esta nulidad.

Segundo. Queda prohibido el trato extraconyugal entre judíos y ciudadanos de sangre alemana.

Fuente: Primer y segundo punto para la Ley para la defensa de la sangre y el honor alemanes, 1936 (Leyes de Nuremberg)

Preguntas:

- ¿Qué relación tiene el concepto de progreso con una posible valoración positiva de la eliminación de la sangre judía?

Bloque III. Concentración en guetos: ¿Qué beneficio podía ofrecer al pueblo alemán la separación en guetos?

Fuente 1

Entramos a una nueva vida, y es imposible imaginar el pánico que se suscitó en el barrio judío. De pronto nos vimos encerrados de todos los lados. Estamos segregados y aislados del mundo y de todo lo que hay en él, expulsados de la sociedad de la raza humana.

Fuente: H. Aharon Kaplan (1999). *Scroll of Agony: The Varsovia Diary of a Chaim*. Indiana: Indiana University Press. 174.

Preguntas:

- ¿Cómo os imagináis que eran los guetos tras este testimonio?
- Si habían alejado a todos los judíos de sus antiguos hogares y puestos de trabajo, ¿quién los ocupaba ahora?

Fuente 2

Figura 7. Fuente 2. Lodz, Polonia. Niños trabajando en el taller de fabricación de zapatos en el gueto.

Fuente: Yad Vashem.

Preguntas:

- Según vosotros, ¿qué cosas son necesarias en la vida de un niño para que puedan experimentar su infancia en un ámbito normal? ¿Se refleja en esta imagen?
- ¿Qué pensáis que sucedió con la infancia de estos niños? ¿Podían los padres seguir ejerciendo de "padres" en las condiciones de vida en las que estaban? ¿O, por el contrario, pensaban que el trabajo que ejercían sus hijos era necesario?

Fuente 3

Figura 8. Fuente 3. Judíos forzados a construir el muro de ladrillos alrededor del gueto de Varsovia.

Fuente: Yad Vashem.

Preguntas:

- ¿Qué pensáis que ocurría si algún judío intentaba escapar del gueto?
- ¿Qué implicación tenía para los judíos, que fueran ellos mismos los que construían el muro que les separaba del resto del mundo?

Fuente 5

Transformaron Terezín en un pueblo falso para presentárselo a los miembros de la Cruz Roja Internacional. Se le dio a la gente dinero para que pareciera que vivían normal y que existían bancos judíos. Fingieron que existían tiendas, aunque dentro solo había pimientos y sal. Sin embargo, la Cruz Roja no vio esos detalles, fue una visita rápida. Todo se arregló para fingir que en Terezín se vivía perfectamente y que los judíos estaban bien.

Había un plan sobre por dónde iba a pasar la comisión de la Cruz Roja y qué se les iba a mostrar exactamente.

Fuente: Testimonio de Helga Hosková Weissová, sobreviviente del Holocausto.

Los alemanes cedieron a la presión posterior a la deportación de judíos daneses al gueto de Terezín, y permitieron que representantes de la Cruz Roja Danesa y la Cruz Roja Internacional visitaran el campo en junio de 1944. Todo fue un engaño. Los alemanes intensificaron las deportaciones desde el gueto poco antes de la visita, y "embellecieron" y decoraron el lugar. Crearon jardines, pintaron las casas y renovaron los cuarteles. Los nazis organizaron eventos sociales y culturales para los dignatarios visitantes. Una vez que terminó la visita, los alemanes reanudaron las deportaciones desde Tezerín, que continuaron hasta octubre de 1944.

Preguntas:

- Tras estas descripciones de cómo era la vida en los guetos, ¿creéis que hubo rebeliones?
- Según el testimonio de Helga, ¿la Cruz Roja ayudó a las víctimas de la persecución nazi?
- Una vez vistos qué eran los guetos, ¿pensáis que su intención era la de matar a los judíos de manera indirecta a través de las malas condiciones de vida?

Bloque IV. Traslado masivo a campos de concentración para trabajo forzado: ¿Consideraban los nazis que la muerte mediante trabajo era una forma de controlar al enemigo?

Fuente 1

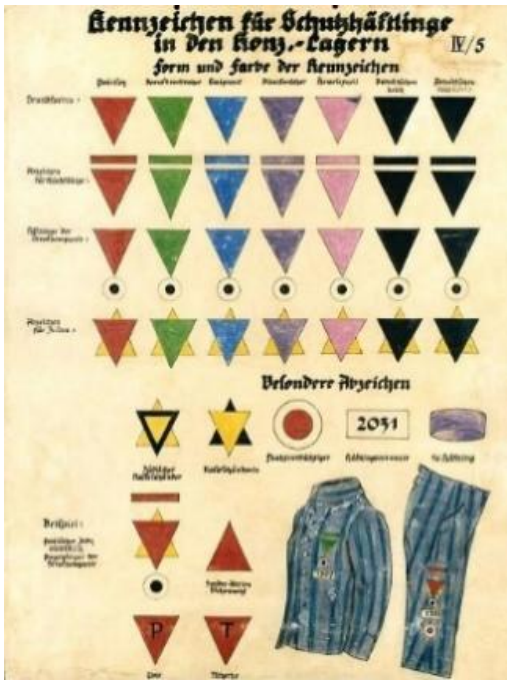


Figura 9. Fuente 1. Tabla de marcas de identificación de los prisioneros utilizadas en los campos de concentración alemanes.

Fuente: KZ Gedenkstaette Dachau.

Preguntas:

- ¿Qué significaba cada uno de estos colores?
- El hecho de que existiera una identificación, ¿os hace creer que trataban a todos por igual?

Fuente 2

Figura 10. Fuente 2. Prisioneros realizando trabajos forzados. Campo de concentración de Buchenwald, Alemania, entre 1940 y 1945.

Fuente: Instytut Pamieci Narodowej.

Fuente 3

El comandante del campo es el único responsable por el uso de mano de obra. Este trabajo debe ser agotador en el verdadero sentido de la palabra, a fin de lograr el máximo rendimiento. [...] No hay límites para las horas de trabajo. [...] Las caminatas que consumen mucho tiempo y las pausas del mediodía solo con el propósito de comer están prohibidas. [...] Él [el comandante del campo] debe conectar conocimientos técnicos claros en cuestiones militares y económicas con un liderazgo sensato y sabio de grupos de personas, que debe reunir para lograr un alto potencial de rendimiento.

Fuente: Orden tomada el 30 de abril de 1942 por Oswald Pohl, el líder de las SS. Supervisó el empleo de trabajo forzado en los campos de concentración.

Preguntas:

- A través de los trabajos forzados, ¿intentaban cansar a los judíos para que no tuviesen fuerza para protestar?
- ¿Creéis que los nazis eran conscientes de que era casi imposible que los judíos sobrevivieran realizando esas tareas? ¿Por qué les interesaba matarlos mediante el trabajo?

Fuente 4

Figuras 11 y 12. Fuente 4. Son las inscripciones que estaban a la entrada de los campos de concentración de Buchenwald y Auschwitz respectivamente. La primera de ellas dice: "A cada uno lo que se merece" [Jedem das Seine], mientras que la segunda: "El trabajo os hace libres" [Arbeit macht frei]. Inscripciones colocadas en los campos de concentración de Buchenwald y Auschwitz.

Fuente: copyright istockphoto.

Preguntas:

- ¿Podéis explicar con vuestras propias palabras lo que pensáis que quieren decir estas inscripciones?
- ¿Qué pensarían las víctimas al llegar al campo y leer esos mensajes?

Fuente 5

Durante el día, teníamos que marchar a la cantera de piedra. Diría que quedaba a unos 20 minutos de ahí. Era un terreno montañoso y ahí nos hacían trabajar. Teníamos que trabajar en esta cantera y cargar piedras pesadas, y la gente se moría como moscas. En el camino de regreso, todos teníamos que llevar una piedra grande sobre los hombros hasta el campo; al llegar a casa —es decir, a las barracas, al campo— luego del informe, contaban cuántas personas quedaban o si la cantidad de gente que regresaba era la misma que se había ido. Decían: "Vuelvan todos al campo, a las barracas, pero que los judíos se queden". Y teníamos que continuar construyendo el campo hasta las doce de la noche. Todo esto sin comer. Cuando volvíamos a las barracas, estábamos tan cansados que ni siquiera teníamos apetito. Nos dormíamos. Y por la mañana, a las cinco o seis en punto, otra vez arriba y otra vez lo mismo.

Fuente: Testimonio de Siegfried Halbreich, superviviente del Holocausto nazi.

Preguntas:

- ¿Cuál era el objetivo de estas Marchas de la Muerte?
- Esta forma de matar, junto al trabajo, ¿eran formas de eliminar evidencia de crímenes contra la humanidad?

Bloque V. La "Solución Final": ¿Cómo fue posible el asesinato de judíos desde un punto de vista humano?

Fuente 1

Entonces, por primera vez nos dimos cuenta de que nuestro idioma carece de palabras para expresar esa ofensa, la demolición de un hombre… habíamos tocado fondo. Es imposible caer más bajo… Nada nos pertenece más: nos quitaron nuestra ropa, nuestros zapatos, incluso el cabello… Incluso nos van a quitar nuestro nombre…

Fuente: Primo Levi, *Si esto es un hombre*, Península: Barcelona, 2018 [1947], 13.

Fuente 2

Alemania, en cualquier caso, no tiene intención de inclinarse ante esta amenaza judía, sino de enfrentarla a su debido tiempo, si es necesario en términos de la era completa y más radical... con el exterminio del judaísmo.

Fuente: Discurso de Sportpalast dado el 18 de febrero de 1943 por Joseph Goebbels (político alemán que ocupó el cargo de ministro para la Ilustración Pública y Propaganda del Tercer Reich entre 1933 y 1945).

Fuente 3

Figura 13. Fuente 3. Sobrevivientes de Ebensee siendo trasladados a evaluación médica.

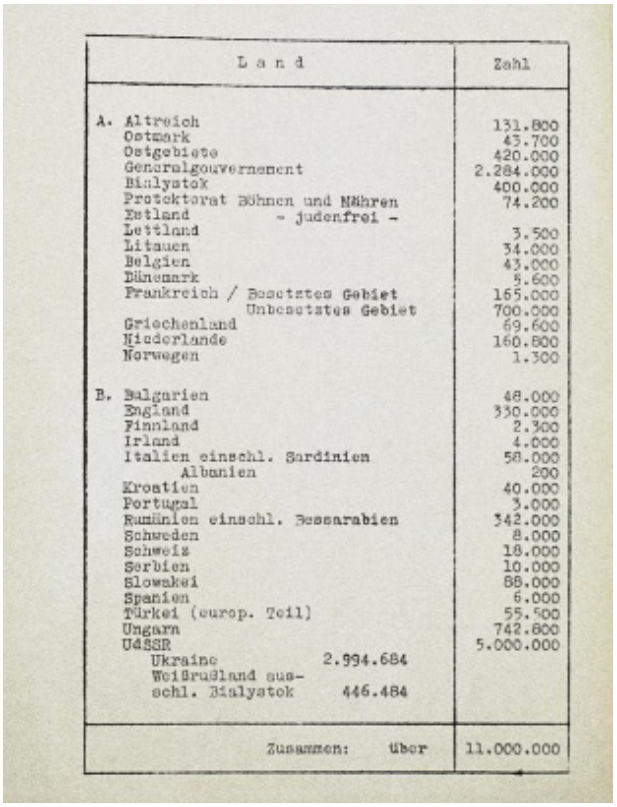
Fuente: Museo del Holocausto, USHMM.

La deshumanización ayudaba a degradar a las víctimas para que no se rebelaran y a los asesinos a no sentir ninguna afinidad emocional ya que es más fácil matar a alguien sin nombre, sin identidad.

Preguntas:

- La deshumanización que ejercían sobre los judíos, ¿se hacía para ayudar a que los soldados nazis tuvieran menos dificultades a la hora de matar? ¿O para que los judíos perdieran toda su razón de ser?
- ¿Qué tiene que suceder para que algo se considere un exterminio?

Fuente 4



Land		Zahl
A. Altreich		131.800
Ostmark		43.700
Ostgebiete		420.000
Generalgouvernement		2.284.000
Bialystok		400.000
Protektorat Böhmen und Mähren		74.200
Estland	- judenfrei -	
Lettland		3.500
Litauen		34.000
Belgien		43.000
Dänemark		5.600
Frankreich / Besetztes Gebiet		165.000
Unbesetztes Gebiet		700.000
Griechenland		69.600
Niederlande		160.800
Norwegen		1.300
B. Bulgarien		48.000
England		330.000
Finnland		2.300
Irland		4.000
Italien einschl. Sardinien		58.000
Albanien		200
Kroatien		40.000
Portugal		3.000
Rumänien einschl. Bessarabien		342.000
Schweden		8.000
Schweiz		18.000
Serbien		10.000
Slowakei		88.000
Spanien		6.000
Türkei (europ. Teil)		55.500
Ungarn		742.800
UdSSR		5.000.000
Ukraine	2.994.684	
Weißrußland ausschl. Bialystok	446.484	
Zusammen: über		11.000.000

Figura 14. Fuente 4. Página del protocolo de la Conferencia de Wannsee (1942) que indica el número de judíos incluidos en la "Solución Final". Se estimaba que eran 11 millones.

Fuente: Yad Vashem.

Pregunta: ¿Cómo podía ser legal tener una lista de judíos incluidos en la Solución Final?

Fuente 5

> *Me estoy refiriendo a la evacuación de los judíos, el exterminio del pueblo judío. Es una de esas cosas que se dice fácilmente: "el pueblo judío está siendo exterminado", lo dice todo miembro del partido, "esto es muy obvio, está en nuestro programa, eliminación de los judíos, exterminio, lo estamos haciendo, já, un pequeño asunto.*

Fuente: Discurso de Himmler (oficial y criminal de guerra alemán de alto rango, miembro de las SS y uno de los principales líderes del Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán durante el régimen.

Preguntas:

- ¿El traslado a los campos creéis que era alegre por parte de los judíos porque esperaban tener una nueva vida mejor que en los guetos?
- ¿Cómo podían tener tanta frialdad sabiendo que esas personas iban a morir?
- ¿Pensáis que se les mentía a modo de tranquilizarles, o a modo de reírse de ellos?

Criterios de evaluación

La evaluación que sigue la teoría del ABP se ha focalizado más en el proceso que el resultado final, no evalúa solo conocimientos, sino destrezas relacionadas con la resolución de problemas, la capacidad de síntesis, el pensamiento crítico, las habilidades comunicativas, etc.). El proceso de evaluación debe incluir a todos los integrantes del aula, es decir, a los alumnos también (Nendaz y Tekian, 1999, 232-243). Esto implica una autoevaluación, una coevaluación y una evaluación del alumno al profesor y a la propuesta.

Se ha realizado un seguimiento hacia los alumnos durante las tres primeras sesiones individuales, las dos sesiones colectivas y en su exposición final. En nuestro caso, hemos optado por priorizar la evaluación grupal que la individual, debido a que no deja de ser un trabajo cooperativo. Si bien es cierto, que de forma excepcional a un grupo se le puntuó de manera individual ya que había mucha radicalidad de actitud y comportamiento entre unos y otros. Mientras algunos trabajaban, argumentaban, preguntaban, se interesaban, otros integrantes dormían, se distraían, hacían bromas a sus compañeros, etc. Pero en el resto de los equipos el comportamiento, el interés, y por tanto la nota, fue equitativo.

A continuación, se exponen algunas de las rúbricas de evaluación que se han seguido para evaluar el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos y las alumnas.

Tabla 2. *Rúbrica sobre las competencias adquiridas en el ABP: La recuperación de la memoria del Holocausto a través de las fuentes*

COMPETENCIAS	SB	NT	SU	IN
Detecta el contenido informativo de la fuente histórica y es capaz de insertarla de forma adecuada en marcos y categorías comprensibles				
Reconoce las ideas y argumentos que contienen las fuentes, e identifica de forma correcta las relaciones causa-efecto que derivan de afirmaciones y juicios				
Detecta la credibilidad de la fuente y de las representaciones que contiene y su intencionalidad				
Identifica en las fuentes elementos que permiten extraer juicios razonables para elaborar conjeturas e hipótesis				
Ordena y comunica de forma adecuada los resultados de sus razonamientos y explicaciones, presentándose de forma clara y convincente, y es capaz de avalar esas explicaciones y argumentos con las propias fuentes				
Es consciente del proceso seguido para llegar a la formulación de explicaciones y argumentos				

Tabla 3. *Rúbrica sobre los contenidos adquiridos en el ABP: La recuperación de la memoria del Holocausto a través de las fuentes*

CONTENIDOS	SB	NT	SU	IN
Toma conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción del proceso del Holocausto				

Identifica la desigualdad como uno de los principales problemas de las sociedades contemporáneas, reconociendo las experiencias históricas de determinados colectivos	
Identifica la deshumanización cómo uno de los componentes más importantes del Holocausto	
Diferencia correctamente entre las distintas etapas de la Shoá	
Pone en valor los testimonios como una forma de no olvidar lo sucedido	

Tabla 4. *Rúbrica sobre las actitudes demostradas en el ABP: La recuperación de la memoria del Holocausto a través de las fuentes.*

ACTITUDES	SB	NT	SU	IN
Se implica de manera activa en la búsqueda de fuentes				
Respeta las ideas y propuestas de los compañeros de trabajo				
Ayuda a los compañeros que tienen mayores dificultades				
Participa activamente en el trabajo grupal, aportando preguntas y soluciones				

Resultados y limitaciones

Es importante resaltar que los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios, al enfrentarse los alumnos a una nueva forma de aprender que les mantiene activos. Ellos –con el apoyo del tutor– fueron construyendo su propio conocimiento y se ha observado su cambio de actitud cuando se les otorga una responsabilidad. Quizá lo más complicado para todos ellos fue aprender a trabajar en grupo, ya que en el ABP todos y cada uno de ellos estudian y trabajan las mismas fuentes, y deben compartir su opinión con el resto del equipo. Todos ellos son responsables de que la actividad quede lo más completa posible.

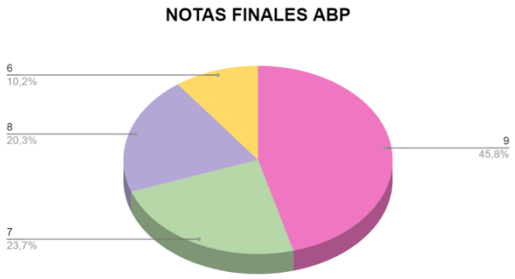


Figura 15. Calificaciones obtenidas por los estudiantes en función a los criterios que se han seguido.

Fuente: elaboración propia.

Casi la mitad de la clase (45,8%) obtuvo un sobresaliente (9) en su calificación final. Fueron dos grupos los que demostraron en cada sesión que habían investigado sobre el tema y, sobre todo, que eran capaces de reflexionar sobre ello y de argumentar sus ideas con evidencias fiables. Asimismo, en todo momento mantuvieron un buen comportamiento en el aula, y respetaron sus opiniones. Sin embargo, en las últimas sesiones, a pesar de que sus exposiciones estuvieron muy bien trabajadas, en ocasiones interrumpían o molestaban en la de sus compañeros, lo que les impidió alcanzar la máxima nota. Por otro lado, el 20,3% obtuvo un ocho de media, el 23,7% un siete y el 10,2% un seis.

La mayoría de los estudiantes se encontró motivado y curioso, puntuando de manera anónima y positiva que había sido una forma interesante y novedosa de aprender en el aula y la valoración adecuada d la complejidad y la variedad de las fuentes, así como con el respeto y la tolerancia en las argumentaciones y opiniones de todos los compañeros. La mayoría de los alumnos evalúan la actividad con un gran alto grado de interés (80%), mientras que un pequeño grupo restante la evalúa como interesante (20%). Todos ellos, asimismo, puntúan que su aprendizaje durante la misma ha sido bastante gratificante y, por ello, votan que sí sería favorable repetir esta metodología del ABP de nuevo. Con respecto a la evaluación de las fuentes empleadas, la mayoría de los estudiantes (90%) reconocen las fuentes seleccionadas como adecuadas a su nivel, mientras que dos alumnos (6,7%) las reconocen como demasiado complejas. Por otro lado, un alumno (3,3%) las valora como sencillas. Sin embargo, todos ellos puntúan la cantidad de las fuentes, su adecuación para responder a la pregunta principal y su variedad de manera altamente positiva, por encima de los tres puntos (cuatro era la máxima puntuación).

¿Cuáles han sido las limitaciones y dificultades que se han experimentado durante todo el proceso? La falta de hábito de los alumnos en este tipo de metodologías provocó que no supieran adaptarse a ella, sobre todo, en lo relativo al trabajo en grupo. Asimismo, tampoco entendían qué era exactamente evaluar el 'proceso de aprendizaje'. Esto demuestra que, para ellos, el estudio de la historia simbolizaba estudiarse unas fechas y acontecimientos concretos, lineales y cerrados. Con esta metodología han conocido una forma de aprender historia que estaba muy alejada de lo que ellos conocían.

Valoración y conclusiones

Plantear un problema al alumnado siempre a través de una situación cercana a su realidad es una buena metodología de enseñanza. La pregunta "¿Es la 'Solución Final' lo mismo que el Holocausto?" sirve para que aclaren conceptos y reconozcan contextos históricos que fácilmente siguen perpetuándose en la actualidad a través del racismo, la homofobia, el machismo, etc. Acciones como juzgar a alguien por su etnia, cobra mayor importancia cuando se estudia como parte de un proceso que acabó derivando en lo que se conoce como 'La Solución Final'.

Las fuentes históricas son una herramienta fundamental para que el alumnado comprenda el presente como una consecuencia del pasado. Las habilidades sociales implícitas del ABP invitan a que los alumnos aprendieran a expresar sus opiniones y a creer en ellos mismos. Además, observamos una gran evolución en los equipos a la hora de compartir sus ideas y de respetar a la de sus compañeros. Con el ABP el estudiante es seguro con lo que ha leído y ha estudiado, y por ello tiene menos miedo a debatir sobre el contexto.

El principal objetivo de educar en el Holocausto está en impedir el olvido, en no callar aquellas voces que algún día tuvieron algo que decir y fueron silenciadas por el nazismo, la muerte y el sufrimiento. Esto acerca al alumnado al pensamiento histórico y la formación

de una ciudadanía crítica. La aplicación del ABP nos ha permitido incorporar áreas del currículo que normalmente quedan olvidadas, especialmente aquellas que tienen que ver con temáticas del mundo actual. Los alumnos, a través del estudio con fuentes sobre el Holocausto, reconocerán muchos discursos como cercanos en las noticias del día a día. Esa faceta de relación entre el pasado y el presente en la enseñanza del a historia es un eje primordial. Los estudiantes experimentaban una mayor voluntad de aprender este tipo de metodologías en las que ellos se posicionaban como activos y protagonistas, así como un mayor sentimiento de responsabilidad.

Asimismo, la puesta en práctica del ABP para educar en este capítulo de la Historia ratifica el interés y la motivación por parte de los estudiantes. Se ha observado un mayor rendimiento y un conocimiento por el cual puedan descubrir por sí mismos cómo se construye el conocimiento histórico y el valor del trabajo en equipo. El ABP también permite abarcar muchas de las competencias que se presentan en la ley educativa y posibilitan a los alumnos desarrollar aptitudes esenciales como el pensamiento crítico, que enseña a dudar y a cuestionar los hechos.

La educación en el Holocausto, a través de la recuperación de la memoria de sus víctimas, evita el olvido de un pasado traumático y legitima al estudiante a cuestionar al individuo y a cuestionar su propia humanidad. ¿Por qué estamos tan seguros de que el Holocausto fue un capítulo excepcional y aislado dentro de la historia? Si observamos cómo en el día a día hay humillaciones y discriminaciones a minorías, si vemos en las noticias cómo pueblos acaban con otros tan solo por cuestiones políticas, religiosas, etc.

Quizá el Holocausto no se vuelva a presentar en el mundo de la forma en la que se manifestó en el siglo XX, pero sin duda alguna, sobreviven ciertas esencias del mismo que los alumnos deben reconocer y frenar en la medida de su alcance. En definitiva, remarcamos la importancia de la educación en valores, del pensamiento histórico y crítico, del respeto a los derechos humanos como un mínimo innegociable en la enseñanza de las ciencias sociales.

Nota

Trabajo en el marco del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Referencias

Ballesteros Moscosio, M. Á. (2020). La memoria del Holocausto como estrategia educativa en el desarrollo de una ciudadanía responsable. En C. Naval Durán, A. Bernal Martínez de Soria, G. Jover Roig, J. L. Fuentes Gómez-Calcerrada y A. R. Tudela Cárdenas (coords.). *Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación* (pp. 92-100).

Barba Alonso, C. y Ortega Sánchez, D. (2024). La enseñanza del Holocausto en Hispanomérica: una revisión sistemática de la literatura (2013-2022). *Clío: History and History Teaching*. 50. 259-280.

Barrenetxea Marañón, I. (2018). La Segunda Guerra Mundial, el Holocausto y el cine en 4.º de ESO. Buscando formas de enseñar. En E. López Torres, C. R. García Ruiz y M. Sánchez Agustí (coords.). *Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 705-714). Valladolid.

Bel Martínez, J. C. (2024). Una investigación sobre la imaginación histórica: diseño e implementación en educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación.* 22. 1-23.

Carril Merino, M. T., Sánchez Agustí, M. y Miguel Revilla, D. (2022). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula abierta.* 47 (2). 221-228.

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* (2), 3-12.

De la Cruz Redondo, A. y Jaén Milla, S. (2019). La musealización del horror. Análisis de la proyección didáctica de los espacios del Holocausto. En T. Abelló i Gëll, G. C. Cattini, V. Gavín I Munté, J. Ibarz Gelabert, C. Santacana Torres, Q. Solé i Barjau y A. Vives Riera (coords.). *Postguerres* (pp. 151-168). Barcelona: Ventall.

Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Madrid: Mc Graw Hill.

Díaz, D., Hernández, M., Lacasa, E. & Prieto, A. (2008). Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4. En J. García Sevilla (ed.). *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (55-74). Murcia: Editum.

Eggen, P., & Kauchack, D. (2015). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Escribano, A. & Del Valle, A. (2010). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

Forges, J. F. (2006). *Educar contra Auschwitz. Historia y memoria*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Gil Jordán, C. (2020). Crisis de valores y deshumanización: una reflexión actual a partir del Holocausto. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación* (29), 26-36.

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

González Mella, B. y Núñez Rojas, M. A. (2020). Enseñar el Holocausto desde la imagen y el cine. *Clío: History and History Teaching*. 46. 78-88.

Hilberg, R. (2002). *La destrucción de los judíos europeos*. Madrid: Akal.

Levi, P. (1947). *Si esto es un hombre*. Barcelona: Península.

López García, A. (2022). Desarrollo del Holocausto a través de fuentes históricas y pensamiento ético. Percepciones del alumnado en enseñanza secundaria. *Clío: History and History Teaching*. 48. 444-461.

López Mateu, G. (2020). La enseñanza del Holocausto: una oportunidad pedagógica para reflexionar sobre los conflictos sociales actuales. *Clío: History and History Teaching*. 46. 30-40.

Luna, Ú., Gillate Aierdi, I., Castrillo Casado, J. e Ibáñez Etxeberria, Á. (2020). La memoria histórica en tu smartphone: cinco apps para enseñar y aprender sobre el Holocausto. *Clío: History and History Teaching*. 46. 1-13.

Massip Sabater, M. (2020). Agencia, decisiones y responsabilidad. El caso de Hans Joachim Beyer para pensar la causalidad. *Clío: History and History Teaching*. 46. 41-53.

Mérida Donoso, J. A. (2022). Sobre el Holocausto y el problema de la representación de la negatividad extrema en el cine. Un acercamiento desde las aulas. *Clío: History and History Teaching*. 48. 277-292.

Mira Almodóvar, A., Palmero, F., Sánchez Tortosa, J. & Fernández Vitores, R. (2014). *Guía didáctica de la Shoá*. Madrid: Centro Territorial de Innovación y Formación.

Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J. y Rodríguez Pérez, R. A. (coords.) (2017). *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico.* Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.

Miralles Sánchez, P., Sánchez Ibáñez, R. y Moreno Vera, J. R. (eds.) (2017). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática.* Barcelona: Octaedro.

Nendaz, M.R. & Tekian, A. (1999). Assessement in problem-based learning medical schools: A literature review. *Teaching and learning in medicine*, 11 (4), 232-243.

Núñez Rojas, M.A. & González Mella, B. (2021). Didáctica de la pregunta, didáctica de la Shoah. Comprendiendo la Historia desde el cuestionamiento de las subjetividades. *Clío: History and History Teaching* (47), 267-275.

Pagès, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Revista Cedes*, 30 (82), 281-309.

Sabido Codina, J. y Tarragona Oriols, M. J. (2020). Simultaneidad histórica y tratamiento didáctico del Holocausto. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación.* 29 (1). 37-48.

Sánchez Ibáñez, R. y Álvarez Martínez-Iglesias, J. M. (2019). El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España. *Historia y Espacio,* 15/53. 145-166. Doi.org/10.25100/hye.v15i53.8654

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados. La Historia enseñada*. 14. 34-56.

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.