



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Trabajo fin de máster

El análisis de las fuentes históricas para la enseñanza del Holocausto desde el enfoque del perdón en 1º de Bachillerato

Presentado por: Blanca María Sabucedo Pérez

Tipo de trabajo: Propuesta de intervención

Director/a: Ilaria Bellatti

Ciudad: Ourense

Fecha: 25 de Julio de 2019

Resumen

Este presente Trabajo de Fin de Máster, tiene como objetivo principal realizar una propuesta de intervención basada en el uso y análisis de fuentes históricas para el estudio y tratamiento del tema del Holocausto. Esta propuesta va dirigida a los alumnos de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo del primer curso del Bachillerato, en la que se tratará dicho tema desde el punto de vista del perdón de las víctimas que sobrevivieron a la represión ejercida por el Régimen Nazi.

Para ello planteamos una serie de actividades, basadas en diversas fuentes históricas que nos servirán de ayuda para poder desarrollar el tema adecuadamente desde una perspectiva que promueva la educación para la paz y los valores como la solidaridad, la tolerancia, el respeto, el amor y el perdón.

Con esta propuesta, se pretende concienciar al alumnado de la importancia de la conservación de la memoria histórica como un medio fundamental para conocer los hechos de nuestro pasado con el fin de evitar repetir los errores perpetrados, señalando la importancia del respeto hacia la integridad humana.

Palabras clave:

Holocausto, Perdón, Fuentes Históricas, Didáctica de la Historia, 1º de Bachillerato

Abstract

This Master's Thesis, has as main objective to make an intervention proposal based on the use and analysis of historical sources for the study and treatment of the Holocaust theme. This proposal is addressed to the students of the subject of History of the Contemporary World of the first year of the Baccalaureate, in which this subject will be treated from the point of view of the forgiveness of the victims who survived the repression exerted by the Nazi Regime.

For this we propose a series of activities, based on various historical sources that will help us to develop the issue properly from a perspective that promotes education for peace and values such as solidarity, tolerance, respect, love and the forgiveness.

With this proposal, it is intended to raise students' awareness of the importance of preserving historical memory as a fundamental means of knowing the facts of our past in order to avoid repeating the mistakes made, pointing out the importance of respect for human integrity.

Keywords:

Holocaust, Forgiveness, Historical Sources, History Teaching, High School.

ÍNDICE

1	Introducción.....	1
1.1	Justificación y planteamiento del problema	2
1.2	Objetivos.....	4
1.2.1	Objetivo general	4
1.2.2	Objetivos específicos	4
2	Marco Teórico	5
3	Propuesta de Intervención.....	20
3.1	Presentación de la propuesta.....	20
3.2	Contextualización de la propuesta.....	20
3.2.1	Contexto legislativo	20
3.2.2	Entorno del centro educativo	21
3.2.3	Características del alumnado	23
3.3	Intervención en el aula	24
3.3.1	Objetivos curriculares	24
3.3.1.1	Objetivos didácticos	25
3.3.2	Competencias	26
3.3.3	Contenidos	28
3.3.3.1	Contenidos transversales	30
3.3.4	Metodología	30
3.3.5	Secuenciación y temporalización.....	32
3.3.6	Descripción de las actividades	33
3.3.7	Recursos	50
3.3.8	Evaluación.....	51
3.4	Evaluación de la propuesta	56
4	Conclusiones	60
5	Limitaciones y prospectiva	62
6	Referencias bibliográficas.....	64
7	Anexos.....	69
7.1	Anexo 1: Viñetas de Maus y ficha de preguntas.....	69
7.2	Anexo 2: Imágenes comparativas y ficha de preguntas.....	71
7.3	Anexo 3: Fragmentos del libro de Eva Mozes Kor.	74
7.4	Anexo 4: Noticia de Eva Mozes Kor y Oskar Gröning.....	75
7.5	Anexo 5: Documento de Eric Hobsbawm.....	76
7.6	Anexo 6: Rúbricas evaluación	76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Currículo de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato.....	29
Tabla 2. Estructura y temporalización de las actividades	33
Tabla 3. Recursos.....	50
Tabla 4. Autoevaluación del alumno	54
Tabla 5. Autoevaluación del docente.....	55
Tabla 6. Evaluación de los alumnos a la propuesta.....	56
Tabla 7. Matriz DAFO.....	58
Tabla 8. Rúbrica: Lluvia de ideas.....	76
Tabla 9. Rúbrica: Eje cronológico.....	77
Tabla 10. Rúbrica: Lista de cotejo: debate/reflexiones	78
Tabla 11. Rúbrica: Trabajo de investigación.....	79
Tabla 12. Rúbrica: Cuadro comparativo.....	80
Tabla 13. Rúbrica: Análisis de textos.....	81
Tabla 14. Rúbrica: Viñetas/Diario Ana Frank.....	82

1 Introducción

El Holocausto fue uno de los episodios más traumático y monstruoso de la Historia Contemporánea y de la humanidad entera. Un crimen sin precedentes que acabaría con la vida de más de seis millones de judíos además de otros colectivos humanos como los homosexuales, gitanos, discapacitados, etc.

La ejecución del Holocausto requirió de una ideología extremadamente nacionalista contraria al internacionalismo, el pacifismo, la democracia y el marxismo que eran considerados por la ideología nazi, encabezada por su líder más carismático Adolf Hitler, responsables del surgimiento de verdaderos enemigos ideológicos de la propia patria: el cristianismo, el judaísmo, la Ilustración y la masonería. Los judíos eran considerados, por tanto, enemigos mundiales que sin duda había que erradicar (Wistrich, 2002).

La enseñanza y aprendizaje del Holocausto resulta esencial para el estudio de la Historia Contemporánea. En esta propuesta de intervención se quiere reconstruir el Holocausto, a través de la memoria y recuerdos de las víctimas. Un recurso didáctico utilizado en Yad Vashem-Centro Mundial de Conmemoración de la Shoá (1953), fundado en memoria de las víctimas del Holocausto, a la hora de tratar dicho tema con niños y adolescentes, es el diario de vida de las personas que vivieron este acontecimiento y que bien lo describieron al salir o bien dejaron sus textos como testimonio de este período. De esta forma se quiere rescatar humanidad y humanismo en la manera de abordar esta temática desde el aula, más allá de sus implicaciones políticas. De otra forma se estaría deshumanizando el horror padecido por millones de personas, obligando a los estudiantes a recordar un dato frío y alejado de cualquiera comprensión humana del hecho histórico (Yad Vashem, 1953).

Atendiendo, por tanto, a este hecho histórico tan relevante en la Historia Contemporánea, en este presente Trabajo de Fin de Máster se ha optado por diseñar una propuesta de intervención basada en la enseñanza del hecho histórico del Holocausto mediante el análisis de fuentes históricas como recurso de sensibilización para los alumnos, a través de una educación basada en el perdón y la paz.

1.1 Justificación y planteamiento del problema

La enseñanza del Holocausto se ha considerado un tema de gran interés desde el punto de vista actual, ya que los genocidios han constituido y constituyen, por desgracia aún hoy en día, parte del mundo en el que vivimos como es el caso de los Sunitas contra los Chiítas en Arabia Saudí e Irán, el Estado Islámico contra los Yazedíes en Irak, Rohingya perseguidos por el propio gobierno de Myanmar o los no musulmanes en Nigeria perseguidos por Boko Haram, entre otros.

Por ello, en este Trabajo de Fin de Máster se llevará a cabo un enfoque que permita estudiar este episodio dramático desde el perdón y la pacificación. Un enfoque menos frecuente que el más difundido que da únicamente visibilidad a los horrores del Holocausto. Esta forma de abordar dicho contenido histórico escolar, además nos ofrece la oportunidad de poder atisbar posibles señales de alerta que puedan indicarnos la probabilidad de que nuevas atrocidades como estas puedan volver a repetirse hoy en día contra grupos sociales menos favorecidos. Teniendo de esta manera la posibilidad de evitarlo ya que uno de los problemas más comunes que plantea el estudio de este tema, es el olvido de estos hechos históricos debido al paso del tiempo, llevando a pensar que este tipo de fenómenos no se volverán a repetir en la sociedad actual. Además de la complejidad que supone los comportamientos humanos y la capacidad de dar respuestas a los problemas que acarrear los desafíos sociales complejos.

La manera de abarcar esta temática también nos permite trabajar en el aula de una forma más íntima cuestiones como los prejuicios, la discriminación y sobretodo las ideas extremistas o radicales que pueden suscitar ciertos grupos sociales y políticos. Permitiendo acercar a los alumnos a experiencias personales, haciéndoles ver como el ser humano puede llegar a actuar, cometiendo actos deleznable como los gestados en el Holocausto, cuando está sometido a presiones o a falsas ideas, o simplemente teniendo la capacidad de mirar hacia otro lado sin reaccionar en absoluto.

La filósofa Hanna Arendt escribía acerca de unos de los partícipes más crueles del Holocausto, el oficial de las SS, Adolf Eichmann, que habría llegado a superar la capacidad de experimentar cualquier tipo de sentimiento, a medida que pasaba el tiempo, al igual que muchos otros oficiales nazis (Arendt, 2000). Eichmann se dedicaba a obedecer únicamente, las leyes dictadas por Hitler, por lo que la falta de pensamiento y espontaneidad, tenía una consecuencia mucho más peligrosa para la vida que el propio hecho del asesinato. Como afirma Arendt, el Totalitarismo extirpó toda libertad de los individuos (Arendt, 1986). Esta eliminación de la espontaneidad

y por consiguiente la transformación de la personalidad son las formas más denigrantes de exterminio, ya que antes de la eliminación física a la que se sometía en los campos de concentración, primero era necesario, acabar con el hombre como persona jurídica, para después perpetrar el asesinato de la persona moral del hombre (López, 2010).

La práctica observada en Yad Vashem, acostumbra a ser la de dar visibilidad del dolor y horror padecidos por las víctimas. Más escasos son los enfoques que permiten entender prácticas tan inusuales por partes de estas mismas víctimas, como el proceso que ha llevado al perdón de sus verdugos (Yad Vashem, 1953).

En este sentido los diarios de vida vienen considerados en esta propuesta de intervención como fuentes históricas de las víctimas supervivientes que permiten una reflexión que va más allá de la reconstrucción de los hechos. El análisis de documentación que se quiere ofrecer a los alumnos, está pensada para sugerir reflexiones sobre el proceso interno de ciertos personajes a la hora de resolver el conflicto que generó en ellos el Holocausto, una vez liberados y que les llevó a un doloroso proceso de perdón.

Teniendo en cuenta estos aspectos se motivará al alumnado para ejercer el uso de las fuentes históricas, recalcando la importancia de los testimonios de las víctimas supervivientes a esta atrocidad. Implícitamente, por tanto, estamos haciendo un trabajo del no olvido fundamentalmente para salvaguardar la memoria histórica, considerada en este caso, como una manera de acercar a los alumnos a sus responsabilidades cívicas y civiles.

Los valores humanos y sociales del perdón, el respeto y la dignidad, son claves para poder vivir en un estado de derecho donde las sociedades e instituciones tienen la tarea de asegurar la protección de los ciudadanos, reforzando así los Derechos Humanos a los que todos deberíamos tener acceso independientemente del país o región del mundo sin ningún tipo de distinción ante la justicia y las leyes.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención sobre el Holocausto, dirigida al 1º curso del Bachillerato desde la perspectiva del perdón a través de una metodología didáctica basada en el análisis de las fuentes históricas.

Nuestra finalidad con este objetivo es la de tratar temas históricos conflictivos relacionados con problemáticas sociales actuales como el racismo, los prejuicios, la ideología totalitaria y los estereotipos para fomentar una educación para la paz.

1.2.2 Objetivos específicos

Para poder llevar a cabo este objetivo principal, se concreta otros objetivos más específicos que servirán de guía a lo largo del trabajo:

1. Concienciar al alumnado a cerca del genocidio nazi, promoviendo el estudio en profundidad sobre Holocausto, desde la óptica del perdón de las víctimas.
2. Introducir los principios de los Derechos Humanos, los valores democráticos y sobretodo de la dignidad de las personas que salen tras el trabajo de los organismos internacionales.
3. Aplicar una metodología activa de descubrimiento sobre los acontecimientos del pasado desde el análisis e interpretación de las fuentes históricas.
4. Hacer partícipes a los estudiantes del episodio histórico del Holocausto para que desarrollen sus propios puntos de reflexión sobre la importancia del perdón.

2 Marco Teórico

2. 1 La dificultad de enseñar el Holocausto en las aulas

La dificultad que conlleva la enseñanza del Holocausto a los alumnos se debe en gran parte a los manuales de historia de la Educación Secundaria, ya que al ser el libro de texto el recurso fundamental para el docente en la enseñanza de la historia, hace que desarrolle únicamente el currículo de la materia que imparte, evitando así profundizar en todos los temas del programa debido a su extensión y al gran consumo de tiempo que se requiere para ello (Gómez, Cózar y Miralles, 2014). A la dificultad de no poder profundizar en todos los temas del currículo de historia de manera más exployada, se le suma que los temas de los manuales más utilizados en España suelen reproducir con bastante exactitud los documentos oficiales haciendo que se abarque demasiado contenido para un período breve de tiempo. El manual permite al docente la preparación de las clases, asegurándose de que lo planificado se lleve correctamente a la práctica, controlando por tanto todo el proceso, desde el inicio hasta la evaluación. Estas cuestiones hacen necesario un análisis profundo de los manuales para poder mejorar la educación histórica del alumno (Gómez, Cózar y Miralles, 2014).

Estas dificultades en el aprendizaje no solo ocurre en España, sino que en otros países como es el ejemplo de EE.UU (Lindquist, 2009), Reino Unido (Supple, 1993) e Italia (Santerini, 2000), en dónde se observó que en gran parte de sus manuales escolares se encontraban una considerable cantidad de datos erróneos en los hechos históricos presentados al alumnado, tanto en los problemas relacionados con las fechas como en los acontecimientos históricos.

En otros países, como es el caso de Canadá, se ha manifestado que el tema del Holocausto es sus manuales de historia ha sido tratado de manera breve y escasa, pero incluso en Israel, el tratamiento de este tema en sus manuales, se empezó a introducir en la década de los setenta con unos contenidos altamente condicionados, ya que su objetivo era el de construir la identidad nacional de Israel.

En el caso de países afectados directamente por el Holocausto, como fue Alemania, Polonia, Ucrania, Bielorrusia, Hungría o Eslovaquia, se ha podido apreciar que hasta los años noventa este tema permaneció con una representación mínima en los manuales de historia. Aunque en la actualidad, las diferencias en el estudio del

Holocausto entre los países de Europa aún sigue vigente, ya que todavía existen grandes carencias en el tratamiento de la temática (González, Pérez y Gómez, 2016).

En España, también se hallaron carencias en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje del Holocausto aunque es cierto que gran parte del profesorado de Educación Secundaria de hoy en día está muy comprometido con impartir la enseñanza del Holocausto, existen diferentes aspectos que dificultan la introducción de este tema en las aulas, como es la de la falta de una formación específica acerca del tema (González, Pérez y Gómez, 2016). Dificultando de forma notable la enseñanza de este hecho histórico, ya que la emotividad y complejidad que suele plantear la explicación de la muerte, hace que el profesorado tienda a pasar por alto los aspectos específicos acerca del tema, por lo que simplemente se centra en una simplificación reduciendo los contenidos del currículo de la materia a la persecución y exterminio de los judíos por parte de los nazis, evitando profundizar más allá, en otro tipo de aspectos sociales. Otra de las razones que explican estas carencias, se corresponde a que el "Holocausto ha servido para justificar la construcción de la identidad nacional en diferentes países" (González, Pérez y Gómez, 2016, p. 131).

La guerra y la muerte puede llegar a modificar, dependiendo del punto de vista y las circunstancias del observador, el planteamiento de la vida cotidiana de las personas en las diferentes sociedades, al tiempo que suponen un impacto considerable en las ideas políticas de un país, dando lugar a una nueva visión acerca del pasado. Por eso la representación del mismo acontecimiento histórico dependiendo del país, puede llegar a plantearse de manera diferente ya que la identidad nacional juega un papel muy importante en los contenidos escolares de la materia de historia. Dado que el haber vivido un hecho de primera mano o no, influye notablemente a la hora de enseñar enseñanza de los contenidos sobre el Holocausto a los alumnos ya que estos no se impartirán de la misma forma.

Esto no solo ha pasado con el tema del Holocausto, sino también con el tratamiento de la Guerra Civil en los libros de texto en España que se elaboraron durante la época de la Transición hacia la democracia, debido a una vez más la necesidad de construir una nueva identidad nacional (González y Montero, 2013).

En el caso de España, el Holocausto se ha tratado de manera generalizada, ya que no se estudia por separado como un tema concreto, sino junto a los principales ejes temáticos de los Totalitarismos en Europa y el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, explicados en la mayor parte de los libros de textos dentro del contexto de la Europa del siglo XX.

El hecho histórico se estudia en apartados que incluyen: "Fundamentos ideológicos de los fascismos" (Otero Carvajal et al., 2011, citado en González, Pérez y Gómez, 2016, p. 136), "Hitler y el nazismo" (Joaquín Prats et al., 2013, citado en (González, Pérez y Gómez, 2016, p. 136), "Racismo y Antisemitismo" (Fernández Ros et al., 2008, citado en González, Pérez y Gómez, 2016, p. 136).

Algunas de las desventajas de este aspecto está en que se hace complicado saber el momento exacto de cómo, dónde y cuándo se originó el Holocausto. De hecho en la mayoría de los libros de texto, no se dedica ni siquiera una única página en concreto a tratar de forma específica este tema, por lo que se hace muy difícil ofrecer una visión amplia sobre el Holocausto, más allá de la serie de ideas generales de los Totalitarismo y la II Guerra Mundial y el exterminio y erradicación de los judíos (Valls, 2004).

Aunque es cierto que el Holocausto debe ser situado dentro del temario de los Totalitarismos y la Segunda Guerra Mundial y que los manuales escolares de historia relacionan a los partidos fascistas con ideas racistas y radicales, no se explica el momento crucial en el que Hitler decidió llevar a cabo la idea de un Holocausto, ni tampoco el fuerte antisemitismo que se vivió en los países de Europa del Este en aquella época, y que dio lugar a la formación de un marco favorable para que las deportaciones y los asesinatos se efectuasen después de la invasión de la Unión Soviética. Tampoco se hace referencia a que las condiciones psicosociológicas que propiciaron la aparición del nazismo fueron similares a las que se han dado en muchos lugares en años posteriores, y que continúan potenciando la aparición de nuevas figuras políticas llenas de sadismo (Alarcón, 2016).

Por otro lado, las ilustraciones que se utilizan en los libros de texto y que tienen como finalidad la de proporcionar una mayor comprensión de los fenómenos estudiados, tampoco esclarecen abiertamente o permiten entender en qué consistió, a lo que se le suma el escaso número de fotografías que se encuentran en los libros de texto de Historia Contemporánea. A esto se le añade el simple uso decorativo que se hace de las imágenes ya que en lugar de utilizar fuentes primarias que permitan promover procesos cognitivos más complejos, se basan en gran medida en ilustraciones infantilizados (Bel, Colomer y Valls, 2019).

Se tiene evidencia de que menos de la cuarta parte de los documentos y material ilustrativo que aparece dentro de los apartados indicados anteriormente, hacen referencia únicamente al tema del Holocausto y para eso no siempre están relacionadas directamente con este hecho histórico.

El problema de esta carencia de ilustraciones hace que la representación que se ofrece del Holocausto sea únicamente comprensible bajo el Régimen Nazi y el totalitarismo político, y que no se pueda desarrollar una idea sobre el tema más allá de los campos de concentración y exterminio.

En este sentido no se entienden los procesos sociales que llevaron a su proclamación y aceptación por la mayoría de la sociedad civil alemana, y como esto se pudo haber extendido a los demás fascismos europeos. De la misma forma que no se tratan los factores culturales, económicos y políticos específicos, cuales el aumento del desempleo, la inflación o la pobreza, rasgos característicos, que permitieron la llegada y ascenso al poder del Régimen Nazi (Wistrich, 2002).

Un aspecto interesante dentro de los libros de texto, es la vinculación que se establece entre el Holocausto con otros sucesos conectados directamente con el tema, como es el caso del debate de la propia existencia del Holocausto. Este tipo de relaciones hacen que se muestre una mejor visión de conjunto sobre el tema, ya que la existencia de corrientes históricas como son la del negacionismo o revisionismo. Vigentes aún hoy en día a pesar de la gran cantidad de documentación verídica que existe sobre este tema, nos puede llegar a ofrecer una visión importante del Holocausto desde otros enfoques y perspectivas y no como un fenómeno propio únicamente de las consecuencias de la guerra (Lipstadt, 1994).

Otros de los aspectos débiles en el tratamiento del Holocausto, más allá del contenido de los manuales de historia, ha sido simplificar y concentrar el Holocausto en la persecución de los judíos. Aunque los judíos fueron el objetivo primordial de exterminio para Hitler, este no fue el único grupo social perseguido. Entre ellos, se incluyen entre otros, "homosexuales, testigos de Jehová, prisioneros soviéticos de guerra, gitanos y políticos disidentes también sufrieron una dolorosa opresión y muerte bajo la tiranía Nazi" (Lindquist, 2009, p. 298). Por este motivo, el Holocausto no surgió exclusivamente como una lucha de carácter étnico, sino también religiosa, política y cultural (Daróczy, 2012).

El hecho de simplificar los contenidos de lo ocurrido a un único grupo social, no es aislado ya que lo mismo ocurre incluso con los responsables de este hecho, como es el caso de la figura de Hitler a la que la mayoría de las veces se le adjudica, casi en exclusividad, el protagonismo de este genocidio, a pesar de que "no gestó todo este horror él solo" (Rees, 2014, p. 53). El problema que surge de la adjudicación del todo el mal en una sola persona o grupo de personas, está en el hecho de que de esta manera el Holocausto se presenta como un fenómeno aislado producto de la locura de Hitler

y algunos personajes nazis que lo apoyaron en sus ideas y no como un hecho que fue logrado en su arbitrariedad por personas normales y corrientes de a pie (Niemann, 2018, citado en Bomford, 2018).

De igual manera este hecho también se manifiesta en los lugares en los que se ejecutó el Holocausto, como por ejemplo Polonia que no fue solo víctima. Así como involucró países como Rumanía, Hungría, Holanda, Croacia, España, Italia, etc.

Al igual que con los países, los campos de concentración y exterminio en los libros de texto se reducen a Auschwitz, creando confusión entre lo que fue el primero respecto al segundo, y no permitiendo al alumnado tener una visión clara de lo que produjo la autorización en diferentes puntos estratégicos alemán y polaco sobretodo (González, Pérez y Gómez, 2016). Este reduccionismo favorece implícitamente el tratamiento del Holocausto de forma anecdótica.

Un último aspecto a analizar es el del término que se utiliza para definir a los judíos en los libros de texto. El término más frecuente sin duda es el de raza, no obstante utilizando dicha expresión tanto para referirse a los judíos como a la discriminación que se practicaba contra ellos, puede repercutir en la creencia del alumnado en que los judíos eran una raza diferente, y esto, sabemos por la genética, es un error, ya que "el concepto de raza no tiene fundamento genético ni científico" (Venter citado en Yudell, 2014, p. 43).

Por lo que el uso de términos u/o expresiones, además del hecho de no llamar a estas personas por su nombre da lugar a una deshumanización hacia la propia persona. Como es más que evidente, tanto en los libros de texto como en los manuales de historia critican duramente el racismo y la idea de superioridad de cualquier colectivo humano. No obstante, en algunos de los textos y documentos, la forma en la que se alude tanto a los judíos, como gitanos o cualquier otro grupo social hace que de cierta manera se legitime la forma de escribir a cerca de ellos con la tendencia de agruparlos por razas.

Otro de los problemas que se pueden llegar a presentar con el uso del término raza es el de creer que existen razas superiores o inferiores, por lo que el hecho de pensar en la existencia de más razas que la raza humana, hace que se refuerza aún más la idea de que las "razas" existan como una entidad natural y propia del mundo en el que vivimos (Montgomery, 2005).

Debido a esto surge una necesidad importante de desechar la idea o concepto de raza para no generar una idea distorsionada de la verdadera realidad del origen del Holocausto, ni fomentar ciertos prejuicios.

2.2 El tratamiento del Holocausto mediante el análisis de las fuentes históricas

La importancia del análisis de las fuentes históricas en el tratamiento de cualquier suceso o fenómeno histórico radica en el hecho de ser la base de la construcción o interpretación de la Historia. La reconstrucción del pasado se hace a partir de la labor rigurosa del historiador que a través de la aplicación del método, nos permite saber qué fue lo que ocurrió. El proceso interpretativo del trabajo del historiador, es filtrado por un método de análisis de las fuentes históricas que limita a la pregunta inicial, el grado de subjetividad histórica. Por tanto, cuando el historiador interprete las fuentes, tendrá que pasar por el filtro de su corroboración y contrastación, a pesar de su hipótesis inicial.

El análisis de las fuentes históricas en el estudio de episodios tan significativos, es primordial para poder acercar a los alumnos a una parte fundamental de la Historia como es el del hecho más documentado, el Holocausto (Destouet, 2010). Por esto es muy importante establecer una labor científica y rigurosa con los estudiantes a la hora de trabajar con fuentes históricas.

Desde que se tiene constancia, las fuentes escritas y orales han sido el método de transmisión de la información más común, de hecho los testimonios de los supervivientes del Holocausto nos constatan sus propias experiencias individuales. Ciertamente los recuerdos de las víctimas pasan por su visión del mundo y como fuente, no puede ser creída como verdadera hasta que no venga contrastada por el historiador. Hay muchos factores que pueden distorsionar, el miedo sobretodo. Sin embargo, los recuerdos de las víctimas nos enseñan mucho sobre la humanidad de la temática, más allá del mero hecho político y bélico. Uno de los testimonios más famosos que podemos resaltar es el Diario de Ana Frank, pero también existen otros muchos diarios como son:

Diarios de refugiados: Miriam Wattenberg (Diario de “Mary Berg”, 1939- 1945), Jutta Salzberg, (El año de los adioses, 1938), Lilly Cohn (1941-1944), Susi Hilsenrath (1941-1944) Elisabeth Kaufmann (1940-1941), Klaus Langer (1937), Peter Feigl (1942), Werner Angress (1939), Leja Jedwab (1941).

Diarios realizados en la clandestinidad: Otto Wolf (1944), Mina Glucksman (1939-1945), Clara Kramer (1943), Leo Silberman (1941), Bertje Bloch-van Rhijn (1939-

1941), Edith van Hessen (La historia de Edith: Coraje, amor y supervivencia durante la Segunda Guerra Mundial, 2000), Anita Meyer (1940-1942), Moshe Flinker (Diario de la joven Moshe, 1941-1944), Etty Hillesum (El corazón pensante de los barracones (cartas)/ Una vida conmovida (diario) 1941-1943).

Diarios realizados en guetos, campos o áreas ocupadas:

•Ghetto de Lodz: Dawid Sierakowiak (1941-1942). •Ghetto de Varsovia: Janina Lewinson (Invierno en la mañana (1941-1943. 1986). •Ghetto de Cracovia: Irena Gluck (1941-1942), Renia Knoll, Halina Nelken (1938 -1943). •Ghetto de Vilna: Yitzhak Rudashevski (El diario del joven Yitzhak Rudashevski, 1943), Gabik Heller (1941-1943). •Ghetto de Kvnov: Ilya Gerber (1942-1943), Tamara Lazerson (1941). •Ghetto de Riga: Gertrude Schneider (1941-1943). •Ghetto de Theresienstadt (Bohemia): Petr Ginz (1942), Eva Ginzová (1942), Alice Ehrmann (1944), Helga Weissová (El diario de Helga: testimonio de una niña en un campo de concentración, 1941-1944 2013), Helga Pollacková (1941-1944), Eva Roubicková (1941-1944), Paul Weiner (1941-1947). •Ghetto de Stanisławów (Ucrania): Elsa Binder (1941-1943). •Ghetto de Bedzin (Polonia): Ruthka Leiblich (El Cuaderno de Rutka, 1943). •Ciudad de Rubezhevichi (Bielorrusia): Sarah Fishkin (Cielo y Tierra: El diario de Sarah Fishkin, 1935). •Ciudad de Dnepropetrovsk (Ucrania): Riva Goltsman (1943). •Ciudad de Kielce (Polonia): Dawid Rubinowicz (Diario de un niño judío 1941, 1962). •París (Francia): Isabelle Jesion (1940-1942). •Campo de trabajo forzado de Lvov (Ucrania): Leon Wells (1942-1945). •Campo de trabajo forzado de Gross-Breesen (Alemania): Günther Marcuse (1941-1943). •Centro Vauquelin (Francia): Raymonde Nowodworski (1942).

La realización de estos diarios, no era un hecho extraordinario, sino una forma para poder escaparse del horror de la realidad, una manera de poder afrontar las penas de la vida y la soledad o como método de desahogo con uno mismo como remedio para el alma (Shilo, 2008), pero sobretudo estos diarios surgen como forma de necesidad vital de los propios supervivientes por narrar su historia para que las futuras generaciones no vuelvan a permitir que algo así se vuelva a repetir jamás (Ana Vinocur, 1987, citado en Destouet, 2010).

Las fuentes históricas escritas u orales, nos permite llegar de forma más directa a los jóvenes, de manera que puedan interesarse más por este suceso histórico que para muchos parece muy lejano y deben saber que el Holocausto no es una historia antigua (Grossberg, 2019, citado en García, 2019), ya que el hecho de poder contar la historia

a través del testimonio y las experiencias de la gente que vivió el Holocausto, de cierta manera se ve más "real".

De esta forma se supone que se puede empatizar más, que a través de cualquier manual de historia. El uso de las fuentes históricas es uno de los mejores métodos para estudiar hechos tan importantes como este, dado que las fuentes orales y escritas constituyen principalmente, un poder que "derriba" el olvido y la negación, abriendo camino hacia la verdad y manteniendo presente el pasado (Adamoli, Jinich, Kovacic, Roisenstraj y Schneid, 2008).

Para llevar a cabo el análisis de las fuentes escritas hay que tener en cuenta aspectos como la identificación del tipo de texto, la fiabilidad y verificación del mismo contrastándolos con otros documentos, el autor o autores que lo han escrito, así como también en contexto geográfico e histórico en el que se sitúa el propio documento (Prades, 2016).

Otros fuentes escritas importantes en la historia del Holocausto, denominadas fuentes indirectas son: 1) documentos de los que se tienen registro como certificados de defunción de víctimas asesinadas en las cámaras de gas de los campos de exterminio; 2) partes médicos de los miles de experimentos que se llevaron a cabo en los campos de concentración; 3) recuentos de las pertenencias que les eran arrebatadas a sus propietarios al entrar en los campos, 4) tarjetas identificativas que llevaban los prisioneros, 5) actas de trabajadores judíos en fábricas.

Estos documentos nos confirman una vez más la existencia de uno de los sucesos más monstruosos, en los que las correspondencia también jugó un papel importante en esta época, ya que en la mayoría de ocasiones fueron utilizadas para saber cómo se encontraba el panorama político en los países aliados o no aliados de alrededor o para conocer actos de espionajes realizados por ambos bandos.

La propaganda también fue una de las herramientas clave para la difusión de una manera rápida y explícita el antisemitismo y la ideología nazi, la cual resultaría muy efectiva para la proliferación de seguidores del régimen y la afiliación de adeptos al partido totalitario de Hitler, además de servir como vía de adoctrinamiento de los más jóvenes (Rubio, 2009).

Por otra parte, en cuanto a las fuentes iconográficas y las fuentes materiales también representan una parte importante del análisis para el estudio del Holocausto, puesto que de la misma manera que ocurre con las fuentes orales y escritas, las iconográficas nos dejan evidencias claras de una manera mucho más directa y visual de los horrores que se vivieron durante el Holocausto. Muchas de las fuentes iconográficas de las que

tenemos pruebas hoy son de las miles de fotografías que fueron hechas por los propios presos cumpliendo órdenes de los guardias de las SS en los campos de concentración. Para analizar este tipo de recursos se tendrá en cuenta los siguientes aspectos como son las características formales, la composición de la imagen, el tema o significado de la propia imagen teniendo en cuenta todos los elementos fotografiados que nos aporten algún tipo de información o pista cronológica. Se prestará especial atención a las acciones y actitudes de las personas fotografiadas ya que estas nos pueden apartar información acerca de la espontaneidad o por lo contrario la previa preparación de la propia fotografía intentando manipular el presente. Por último debemos plantearnos el contexto histórico, político y social en el que se sitúa la misma (Prats y Santacana, 2011).

Gracias a su conservación, a pesar de que muchos documentos fotográficos serían eliminados por la Alemania perdedora de la guerra, por considerarse material comprometido, podemos ver retratadas todas las atrocidades cometidas una vez más durante el Holocausto. También hay material cinematográfico que, a pesar de ser fuentes secundarias, y responder a criterios de reconstrucciones más artísticas y literarias, tienen la ventaja de poder reconstruir sentimientos y ambientes de la época con los cuales los estudiantes pueden llegar a identificarse. Estas películas, bien analizadas y contrastada con la filmografía histórica rigurosa, también pueden ser fuentes valiosas para el tratamiento de la temática. Como por ejemplo "El pianista" o "La lista de Shindler", que abordan el tema del Holocausto de manera excelente. Documentales como el de "Los juicios de Núremberg" o las entrevistas a víctimas supervivientes del Holocausto como Masha Greenbaum (2012) o Chava Wolf (2009) (Yad Vashem, 2012, 2009).

Para el tratamiento de estos recursos visuales se pueden seguir los siguientes pasos como identificar la autenticidad reconociendo el momento que se quiere narrar, describir los elementos básicos del documento, investigar el origen y la función del mismo así como también referenciar el contexto geográfico e histórico (Prats y Santacana, 2011).

En cuanto a las fuentes materiales, podemos encontrar infinitos objetos, vestimentas, zapatos y pertenencias actualmente en los diferentes museos sobre el Holocausto como el Museo de Auschwitz, la Casa/Museo de Ana Frank y el Museo del Holocausto de Ámsterdam, Museo Histórico del Holocausto Yad Vashem en Jerusalén o el Museo del Holocausto de Buenos Aires.

Todo este material histórico servirá para la realización de las actividades planteadas en la propuesta de intervención del presente Trabajo de Fin de Máster para poder llevar a cabo el desarrollo del tema del Holocausto.

2.3 El Holocausto desde la perspectiva del perdón

Desde un punto de vista general, el perdón abarca cuestiones de gran relevancia para nuestro mundo en general, ya que perdonar y ser perdonado son dos acciones esenciales en la vida de todo hombre (López, 2009). La toma de conciencia sobre la capacidad de crear un daño en los demás como en uno mismo, da lugar al surgimiento del perdón como la única realidad con poder para frenar el dolor y resentimiento que se produce ante una situación que consideramos injusta.

También en el ámbito político son muchos los conflictos necesitados de procesos de reconciliación. Sean estos conflictos internos o generales entre naciones o pueblos vecinos. No obstante, el perdón no siempre es posible, puesto que muchos de los supervivientes de la Shoá han tenido que afrontar el reto de seguir adelante sin haber escuchado nunca palabras de arrepentimiento por parte de sus verdugos.

A pesar de la falta de arrepentimiento, la presencia del perdón como los requisitos para que sea ofrecido y acogido, resultan determinante para poder construir un futuro de esperanza. Así como me demuestran ciertos personajes de la historia del Holocausto, menos conocidos de los imposibilitados del perdón.

Bien es cierto que el protagonismo del perdón hoy en día sigue aumentando, no solo por el papel central que tiene la salvación en la religión cristiana o por la propia experiencia cotidiana de las personas, sino que surge un creciente interés, especialmente en el área de la psicología, por su función clave en la resolución de conflictos personales o sociales (López, 2009).

Actualmente resulta práctica y lógicamente imposible hacer un análisis del perdón de un modo general, desde una u otra posición, porque aunque es cierto que en los campos de concentración perdieron la vida miles de católicos, no cabe la menor duda de que el nazismo surgió y se desarrolló en países de cultura cristiana y que la ‘Solución Final’ tenía como objetivo primordial el exterminio de los judíos en su totalidad, entre otros colectivos humanos como enfermos mentales, gitanos, empresarios polacos, militares y civiles soviéticos, discapacitados, homosexuales, etc. (Judt, 2008).

2.3.1 La imposibilidad del perdón

La mayoría de las víctimas supervivientes del Holocausto, así como filósofos e historiadores, tanto de la época como actuales, son firmes opositores a la idea del perdón. Para ellos perdonar a los verdugos que hicieron posible tales atrocidades es y será imperdonable (Hobsbawm, 2000).

En el caso del filósofo Vladimir Jankélévitch, víctima del antisemitismo nazi, se puede observar la transición de su propia idea a cerca del perdón. En sus primeros libros como es "El perdón", era partidario a la idea de un perdón absoluto, inspirado en principios judíos y, sobre todo, cristianos en el que hablaba del imperativo del amor. Mientras que en sus obras posteriores como la obra de "Lo indescriptible" profundizó acerca de la imposibilidad del perdón (Nieves, 2015). El cambio respecto a la concepción del perdón de Jankélévitch se produce con la llegada de la ideología nazi a Francia, dando lugar a su destitución en el cargo de profesor universitario en Toulouse. Debido a leyes antisemitas de Vichy, se ve involucrado en el acontecimiento nazi como otra víctima más. Por este motivo, en su libro "Lo Imprescriptible", demuestra con firmeza la imposibilidad e inconveniencia del perdón, con el peligro que esta práctica se convierta en olvido. De forma muy contundente afirma que el perdón murió en "los campos de la muerte" (Jankélévitch, 1986).

Para Jankélévitch, el perdón ya no tiene sentido cuando el crimen se ha convertido, como en el Holocausto, en algo "inexplicable", fuera de proporción, desmesurado, para la humanidad. De ahí que la gran masacre no es un crimen a escala humana, es algo irreparable que va más allá de toda comprensión humana (Nieves, 2015). Pero aunque Jankélévitch, no trata de aceptar fácilmente el perdón, tampoco hace una invitación a adoptar actitudes de venganza contra los culpables, ya que según él tampoco se puede castigar al criminal con un castigo proporcional a su crimen, sino que se trata de que los autores de las masacres, sean al menos capaces de pedir perdón ellos mismos.

Jankélévitch se lamenta de que nunca apareció una palabra fraternal, de comprensión y de invitación a reconstruir los pueblos destruidos por el odio nazi. De ahí que el holocausto judío es irreparable; por lo tanto, imperdonable (Jankélévitch, 1968, citado en Nieves, 2015). En una línea similar Jean Améry, también víctima del Holocausto, alude a la necesidad de gestos en los que se reconozca la responsabilidad de la nación entera: "Me parecía haber sufrido los crímenes como injusticia colectiva

(...) el crimen y la expiación colectiva se podrían haber contrapesado, restableciendo el equilibrio de la moralidad universal" (Améry, 2001, citado en López, 2009, p. 325). Cuando se piensa en perdonar, acciones como la tortura retan a la víctima a perdonar algo que se muestra como algo imposible, imperdonable, un crimen espeluznante. Ante esta concepción de lo imperdonable el filósofo Jaques Derrida, considera que los crímenes considerados como imperdonables son lo que en lenguaje religioso se conocen como "pecados mortales" de tal manera que la acción realizada contra la víctima es tan impactante y estremecedora que se vuelve, imposible de perdonar, por lo la idea de perdón para las víctimas es inalcanzable, inverosímil, ya que se estaría perdonando lo imperdonable (Derrida, 2002, citado en Rueda, 2012).

2.3.2 El perdón como símbolo de liberación y poder

En cuanto a la idea del perdón por parte de una víctima del Holocausto hacia sus verdugos, sin duda una de las máximas exponentes es Eva Mozes Kor, superviviente de Auschwitz, más conocida como la niña que perdonó a los nazis o la superviviente de los experimentos del "ángel de la muerte" el doctor Josef Mengele. En su libro "Sobrevivir al ángel de la muerte" narra los experimentos llevados a cabo en gemelos en campos de exterminio. Entre los objetivos que tenían estos experimentos, se destaca el de encontrar la fórmula para averiguar cómo llegar a crear bebés de cabello rubio y ojos azules para aumentar la población alemana pero también el de descubrir las "anormalidades" naturales y prevenir las mutaciones genéticas por lo que en los experimentos se incluían además a gigantes, enanos, discapacitados y gitanos (Mozes y Rojany, 2009).

En el caso de Eva, la idea de perdonar no surgiría hasta 1993 cuando viajó a Alemania y se reunió con un doctor nazi, el Dr. Münch, quién firmaba los certificados de defunción en Auschwitz. En ese encuentro Eva le pregunto al Dr. Münch, acerca del funcionamiento de las cámaras de gas a lo que él le contestó que el mero hecho de saberlo era la causa de sus pesadillas todas las noches. Ante esta debilidad manifestada por el Dr. Münch, Eva le pregunta, si estaría dispuesto a firmar un documento sobre lo que había presenciado y hecho, y si lo haría en el lugar donde había ocurrido todo. Tras esto la propia Eva, descubre que el perdón no es un privilegio del agresor, sino de la víctima. Reconocer el daño que le habían provocado tanto a ella como al resto de personas que fueron torturadas y masacradas por los

nazis, era el primer paso para pasar página, sin olvidarlo, pero sí superándolo. La propia Eva afirma que " tenía el poder de perdonar. Nadie me podía dar ese poder, ni nadie podía quitármelo. Me sentí poderosa. Sentí una satisfacción interna por tener el poder, como superviviente, de tomar una decisión en mi vida" (Mozes y Rojany, 2009, p. 141).

Otro caso de perdón por parte de una víctima es el de Etty Hillesum, una joven judía nacida Holanda, la cual escribió, al igual que Ana Frank, un diario entre los años 1941 y 1943, durante su estancia en los campos de concentración de Westerbork. En él se ofreció como voluntaria para trabajar como asistente y enfermera, y en el campo de exterminio de Auschwitz, donde moriría. En su diario no aparece el mínimo sentimiento de venganza, rencor, o resignación frente al poder totalitario de la Alemania Nazi, sino la concepción de un perdón infinito que ni siquiera espera ni reclama el pedido de perdón. Encerrada en un campo de concentración nazi, dijo antes de su muerte, "vivimos en la esperanza de este momento de venganza, pero no nos llevará a nada; es demasiado fácil este deseo de venganza, se prepara nuestro exterminio, pero esta noche habrá que orar también por este soldado alemán, porque él sufre también." (Hillesum, 1986, citado en Nieves, 2015, p. 151). Como podemos observar, la posición de Hillesum es una posición completamente diferente a la de Jankélévitch, ya que a pesar de la situación dolorosa en la que se encuentra, invita al amor diciendo "no deberíamos preocuparnos por odiar a aquellos que llamamos nuestros enemigos. Ya somos bastante enemigos los unos de los otros (...), aquí también hay verdugos y gente mala" (Hillesum, 1986, citado en Nieves, 2015, p. 151). Con esto, queda reflejada la propia experiencia de los pueblos oprimidos, donde incluso de entre ellos mismos surgen verdugos capaces de maltratar a sus hermanos. En dónde la solidaridad desaparece y empiezan a venderse los unos a los otros, con la falsa ilusión de poder alcanzar misericordia y privilegios por parte de sus ofensores. Siendo el objetivo primordial del totalitarismo que los oprimidos se enfrenten unos a otros como si ellos fuesen sus propios enemigos, peleando entre ellos. Mientras que los verdaderos responsables son quienes siguen teniendo el poder sobre el resto. Esta concepción del perdón induce en primer lugar, a desarrollar la capacidad de perdonarnos a nosotros mismos nuestros propios errores y faltas, aceptándolos de manera que podamos sentir la alegría del perdonar, incluso, sin llegar a comprenderlo (Nieves, 2009).

2.3.3 La finalidad del perdón en aula

Entre las finalidades de perdón se destaca la de la concepción del perdón como la curación del alma, a la cual se llega dejando a tras el odio, la venganza y los remordimientos, puesto que si la víctima sienta cualquier tipo de resentimiento hacia el verdugo, no se puede hablar de la idea perdón. Por lo que los alumnos tienen que llegar a comprender que solamente, se llega a perdonar cuando la víctima admite que se le ha torturado y herido, de lo contrario, no se estaría perdonando nada en absoluto. Es por tanto que el hecho de perdonar no es tan fácil, ya que el hacerlo de manera precipitada de lo contrario se estaría faltando el respeto por uno mismo. Otorgar perdón en las condiciones inadecuadas, es decir, cuando este no es coherente con el respeto propio, "puede ser considerado un vicio" (Rueda, 2012, p.94). Esto se ve reflejado en el caso del testimonio de Jean Améry, en el que se hace evidente que el rencor que mantuvo hacia sus torturadores hasta su muerte, era una manera de protegerse, de respetarse y de protestar contra el daño que le causaron. Esta finalidad de la curación del alma, se relaciona con la finalidad perdón como parte de la integridad de la víctima (Rueda, 2012). Para que el perdón sea coherente con el respeto propio, es necesario que la integridad de la víctima sea reconocida por parte de su agresor, pero con esto no se quiere decir que la única manera de que la víctima vuelve a sentirse íntegra, sea través del reconocimiento, por parte de su victimario, sino de que este reconozca lo que provocó en la víctima mediante sus actos. Por lo que, otorgar perdón sin que se dé esa condición contradice el respeto propio y la integridad, pues la víctima ni siquiera sabría si la persona a la que esta perdonando, vaya a reconocer su culpa. Hacer esto sería como aprobar la degradación de la propia víctima (Rueda, 2012).

El perdón, además es la curación de la propia memoria, sin llegar eliminarla, pero si borrando la deuda moral, es decir, la curación de la memoria se consigue cuando se alcanza la capacidad de poder mirar hacia el pasado, sin ningún sentimiento de odio, ira, culpa o venganza; y una vez superado, la persona podría volver a comenzar. El filósofo Paul Ricœur, prisionero de guerra durante cinco años, y testigo del Régimen nazista de Hitler, afirma que "el perdón es un valor no sólo supra-jurídico, sino supra-ético; es una forma de curación de la memoria, es la terminación de su duelo, ya que separa definitivamente el pasado del presente y da paso al futuro" (Ricoeur, 2004, citado en Nieves, 2015, p.157). Por tanto la finalidad de la curación de la memoria, es la memoria "feliz", es decir la idea de una memoria "sana", en la que el pasado ya no nos atormenta y que se opone a las calamidades, como la melancolía o la desazón,

haciendo de la memoria inquieta e intranquila, una memoria calmada, una memoria "feliz" (Ricoeur, 2004, citado en Belvedresi, 2017).

El valor del perdón absoluto sin duda es la principal manera de construir la paz tanto entre los propios individuos como en los pueblos, teniendo siempre en cuenta la importancia de la memoria y la historia para poder hacer posible que no se repita, cualquier tipo de atrocidad tan monstruosa como es cualquier tipo de guerra o conflicto y por encima de todo el Holocausto Nazi (Destouet, 2010).

Para poder trabajar el perdón desde en aula lo debemos de desarrollar como un proceso que libera al yo individual y al yo prosocial, recalcando la importancia de abandonar el resentimiento, los juicios negativos y la indiferencia como una necesidad imprescindible para poder llegar a perdonar a quien nos ha lastimado. Fomentando por tanto una educación pacífica, que permita a los alumnos a tomar conciencia y reflexiones sobre de los hechos ocurridos. Además de impulsar sentimientos como la bondad, generosidad y compasión.

Por ello se llevarán a cabo una serie de actividades en las que se utilizaran las fuentes históricas para el estudio del Holocausto desde el tratamiento del perdón impulsando una educación para la paz.

3 Propuesta de Intervención

3.1 Presentación de la propuesta

La idea principal del diseño de esta propuesta de intervención es realizar una Unidad Didáctica, en el que se abordará el tema del Holocausto, implícito dentro de los contenidos de la materia de Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato. Cuyo objetivo es fomentar el uso de las fuentes históricas, de forma que los alumnos se vayan familiarizando con nuevas fuentes de investigación para el tratamiento de hechos históricos, como es el Holocausto. Lo que se intenta con la lectura, análisis e interpretación del contenido de las fuentes históricas es el de promover la capacidad de reflexión y argumentación de los estudiantes, aportando un enfoque diferente al estudio y análisis del Holocausto, tratando el tema desde la perspectiva del perdón para fomentar la educación para la paz. Además también se pretende con este método disminuir el uso de la memorización, como única estrategia de aprendizaje, a la que por lo general se somete a los alumnos en este tipo de materias.

En cuanto a la estructura de esta propuesta, se iniciará con una descripción de la contextualización del centro y el alumnado atendiendo a las recomendaciones de las normativas vigentes en este momento. Seguidamente se fijarán los objetivos tanto curriculares como específicos, los contenidos a desarrollar, las competencias que se adquirirán y la metodología empleada en la realización de la unidad. Finalmente se llevarán a cabo una serie de actividades secuenciadas y temporalizadas que se evaluarán a través de instrumentos de evaluación como rúbricas o listas de cotejo.

3.2 Contextualización de la propuesta

3.2.1 Contexto legislativo

Actualmente el sistema educativo español se rige por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre (LOMCE), para la mejora de la calidad educativa, la cual modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). Podemos destacar una serie de cambios producidos por la Ley Orgánica 8/2013, como por ejemplo, el cambio dentro de la división de la Educación Secundaria obligatoria en dos ciclos. Abarcando el primer ciclo, los tres primeros cursos de la ESO, y el segundo ciclo solamente el cuarto

curso. Además de la sustitución de los Programas de Cualificación Inicial (PCPI) por los ciclos iniciales de Formación Profesional Básica (FP básica) y la de los Programas de Diversificación Curricular (PDC) por los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), la implantación de las pruebas externas también conocidas como revalidas, y la división de las materias en troncales, específicas, y de libre configuración autonómica.

Otra norma a destacar es el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el cual se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, y que contiene unos mínimos comunes para todo el estado y después cada comunidad autónoma concretará dicha ley. En el caso de esta propuesta de intervención la principal norma por la que se rige es el Decreto 86/2015, de 25 de junio, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. También se tendrá en cuenta la Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Junto con la Resolución de 20 de julio de 2017, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo, en el curso académico 2018/2019, del currículo establecido en el Decreto 86/2015, de 25 de junio, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia.

En lo pertinente a la atención a la diversidad se atenderá al Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación.

Además de las normas citadas, existen otras leyes que afectarán a esta propuesta de intervención a las que se irán mencionando a lo largo de este Trabajo de Fin de Máster. Todas las leyes aludidas en el trabajo se encontrarán también recogidas en las referencias.

3.2.2 Entorno del centro educativo

La propuesta de intervención fue diseñada para un instituto de Educación Secundaria localizado en el centro de la ciudad de Ourense. Por lo tanto prestamos especial atención al Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por lo que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria. Al Decreto 324/1996, de 26 de

julio, por lo que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria, determinando la composición y las funciones de los diferentes órganos del centro. Esta última aunque modificada por la LOMCE y otras normas posteriores permanece vigente.

El perfil socioeconómico del alumnado es más plural y diverso del que aparenta a primera vista el centro. Las pruebas de diagnóstico de la LOE colocaron el Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) del centro en un nivel medio-alto. Más que los ingresos económicos de las familias, destacó los intereses y hábitos culturales, siendo superior al promedio de Galicia, revelando unos niveles de aprendizajes significativamente superiores en las distintas competencias. Estas satisfactorias comparaciones también se confirman todos los años con los resultados favorables de las pruebas de acceso a la universidad y la frecuencia de alumnos de excelencia, en relación con las enseñanzas académicas y también con otras actividades externas y particulares en los campos de la música y deporte, principalmente.

El alumnado del Instituto proviene mayoritariamente de la propia zona del centro, destacando la presencia de alumnos de otras zonas de la ciudad e incluso de fuera aunque en un porcentaje muy bajo. En la ESO oscila en un 15% el número de alumnos que vienen de centros no adscritos. En el bachillerato casi el 50% de los que acceden al primero curso provienen de fuera del centro, en gran medida de los centros privados colindantes. Son pocos los alumnos inmigrantes matriculados, ya que los datos del alumnado que no nació en España representan menos del 1%.

El perfil sociocultural, de las familias del alumnado pertenece por lo general a la clase media-alta, destacando las profesiones en el sector administrativo y servicios (funcionarios, empresarios, trabajadores autónomos, etc.), en las que ambos progenitores trabajan mayoritariamente. Destacando que la mayoría de los padres poseen estudios universitarios (en torno al 70%). Las familias tienen en general grandes expectativas en cuanto a la continuidad de sus hijos en estudios post-obligatorios y universitarios, por lo que la perspectiva casi absoluta de adquirir una formación de nivel universitario para sus hijos, demanda un alto grado de exigencia de la organización del Instituto y de la actividad docente.

Las familias están organizadas en una Asociación de Padres y Madres (AMPA) activa que desarrolla sus propias actividades con autonomía y la colaboración general de los órganos del centro. En ella se promueven acciones formativas para las familias, diversas actividades lúdicas y deportivas, acciones para contribuir a la mejora de las

instalaciones y servicios del Centro, y otras encaminadas a la mejora de la convivencia escolar.

En cuanto a la oferta educativa de este IES, se imparten los niveles educativos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato, contando con un total de seis líneas, siendo cuatro líneas destinadas a la enseñanza de la ESO y las dos líneas restantes al Bachillerato. Por tanto, la ESO se distribuye en cuatro líneas correspondiendo cada línea con cada uno de los cuatro cursos que comprenden la ESO, con un total de tres unidades por cada línea, siendo estas A, B y C. En el caso del Bachillerato las modalidades ofertadas de Ciencias, Humanidades y Sociales y Artes, se distribuyen de igual modo que en la ESO, contando con tres unidades por línea, es decir, tres clases para cada uno de los cursos que forman el Bachillerato.

3.2.3 Características del alumnado

Esta propuesta de intervención va dirigida al alumnado de primero de Bachillerato que cursa la asignatura de Historia del Mundo Contemporánea, incluida dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Como dicta el currículo, esta asignatura es una materia troncal de opción dentro de esta modalidad, por lo que el número de alumnos suele ser reducido. Por tanto, solo hay una única clase compuesta por 18 alumnos, 10 niñas y 8 niños, cuyas edades comprenden entre los 16 y 17 años. Esta clase de primero de Bachillerato, se trata de un grupo con una buena cohesión puesto que la mayoría de los alumnos cursaron todos los cursos de la Educación Secundaria en este mismo centro, lo que hace que haya una buena relación, formando un gran vínculo de unión entre todos ellos. Además al ser un grupo bastante reducido, hace que se genere un buen clima en el entorno del aula, facilitando el aprendizaje y la convivencia. En cuanto a alumnos con necesidades especiales educativas, no hay ninguno en esta aula, por lo que no será necesario hacer ningún tipo de adaptación curricular.

Los alumnos dentro del aula cuentan con recursos como conexión Wifi, un ordenador y un cañón lo que facilita el uso de presentaciones y la visualización de vídeos e imágenes. La distribución del aula es flexible, por lo tanto esta variará en función de la actividad a realizar dentro de la misma, o del tipo de clase a impartir como por ejemplo magistral, dónde se desarrollarán los contenidos, o práctica en donde se llevarán a cabo las actividades. También se podría usar la biblioteca y los equipos

informáticos del aula de ordenadores para buscar información, consultar bibliografía y fuentes históricas, y realizar trabajos y exposición de los mismos.

3.3 Intervención en el aula

3.3.1 Objetivos curriculares

El Real Decreto 1105/2014, del 26 de Diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y que desarrolla la normativa de puesta en marcha de la LOMCE alteró los parámetros de prescripciones curriculares al no incluir objetivos de materia, sustituyéndolos por los de etapa, aumentando las medidas de homogeneización y control, concretando los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación. En este aspecto, tampoco la contribución autonómica a través del Decreto 85/2015, del 25 de Junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia, fue más allá, limitándose a nombrarlos y ampliando el objetivo **D)**, en relación al territorio y la lengua gallega y añadiendo el **p)**, que alude a la valoración del patrimonio material e inmaterial gallego, así como a su conservación. Por lo que los objetivos de la etapa del bachillerato relacionados con esta materia y este curso, aparecen recogidos en el Anexo I. Bloque de materias troncales del Decreto 86/2015, y son los siguientes:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española y del Estatuto de autonomía de Galicia, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa, equitativa y sostenible.
- b) Consolidar una madurez personal y social que le permita actuar de forma responsable, autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Ser capaz de prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y las discriminaciones existentes, y en particular, la violencia contra la mujer, e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas y por cualquier condición o circunstancia personal.

- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como en la escrita, la lengua gallega y la castellana.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y de la comunicación.
- h) Conocer y valorar las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y la mejora de su entorno social.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- p) Valorar, respetar y afianzar el patrimonio material e inmaterial de Galicia, y contribuir a su conservación y mejora en el contexto de un mundo globalizado.

3.3.1.1 Objetivos didácticos

La unidad didáctica permite reflexionar acerca de los peligros del odio, el prejuicio, la discriminación y la deshumanización con respecto al antisemitismo y racismo que ayudó a avivar el Holocausto. Nos permite también demostrar como este hecho fue asumido y defendido por la mayoría social, así como examinar críticamente la naturaleza del fenómeno nazi a través de sus notas ideológicas que incluyen ingredientes de violencia y ultranacionalismo y su praxis política antes y durante el ejercicio de poder. Para finalmente poder meditar a cerca de la importancia que tienen los valores democráticos, los derechos humanos y la dignidad de todas las personas, además de concienciar sobre la importancia del perdón y la pacificación.

Pese a la inexistencia de un planteamiento de objetivos propios por parte de la LOMCE o el Real Decreto 1105/2014 que nos remite a los objetivos del Bachillerato, como futura docente considero relevante plantear una serie de objetivos propios relacionándolos con los estándares de aprendizaje prescritos. Así, planteo como objetivos propios los siguientes, siendo los que están destacados en los objetivos mínimos:

1. Identificar el concepto de nazismo como fuerza política antidemocrática que protege el capitalismo nacional e impone violentamente un totalitarismo ultranacionalista y agresivo.

2. Relacionar el papel de la violencia en el discurso y la praxis del nazismo, con lo documentado por alguna de sus víctimas.
3. Conocer las raíces culturales e históricas del antisemitismo y racismo europeo, y su difusión y apoyo en la Europa contemporánea.
4. Elaborar un juicio crítico sobre el propio Holocausto, especialmente sobre su faceta represora y sobre su deshumanización a partir de las fuentes históricas.
5. Desarrollar la capacidad de usar y analizar fuentes históricas empleando criterios de selección.
6. Emplear de forma correcta todos los términos desarrollados en los contenidos de la propuesta de intervención aplicando los contenidos de forma creativa.
7. Comprender la importancia de los valores del perdón, el respeto, la igualdad, la tolerancia y la empatía hacia todas las personas.
8. Entender la importancia de las fuentes históricas como vía para conocer la historia.

3.3.2 Competencias

El aprendizaje por competencias se regula mediante la Orden ECD 65/2015, por la que se describen sus relaciones con los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Del mismo modo, el Decreto 86/2015 que regula la ordenación de la ESO y del bachillerato en Galicia, explicita el aprendizaje significativo por competencias, además de quedar reflejadas en la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Por competencias clave entendemos una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos y otros componentes sociales movilizados para alcanzar un aprendizaje eficaz, buscando un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales a partir del currículo, como en contextos educativos formales y no formales. Debido a que la Historia del Mundo Contemporáneo es una materia troncal de opción dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales del Bachillerato y que aborda el nacimiento del mundo actual desde una óptica democrática y cívica, se debe favorecer a su desarrollo, utilizando una metodología de tipo activa centrada en tareas de enseñanza-aprendizaje. Las competencias claves que trabajaremos en esta unidad didáctica para la formación integral del alumnado serán las siguientes:

La **competencia en comunicación lingüística (CCL)** está vinculada con el estudio de esta materia ya que contribuye de manera activa a su desarrollo dado que el manejo, comprensión y análisis crítico de las fuentes históricas es fundamental. Así, en esta unidad didáctica los alumnos deberán ser capaces de expresarse con claridad, adquiriendo un vocabulario y conceptos clave, a partir del análisis y lectura de documentos como testimonios, diarios, fotografías, noticias, etc. Aprendiendo a analizar por tanto, diferentes tipos de textos y realizando exposiciones ante el grupo-clase. De este modo, se trabajará en esta unidad didáctica la comunicación lingüística en su vertiente oral y escrita.

El desarrollo de la **competencia digital (CD)** en esta materia supone un gran atractivo que posibilita acercar a los alumnos al tema de forma atractiva y amena mediante el uso de herramientas TIC, permitiendo que el alumnado se familiarice también con las fuentes históricas. Para ello, en esta unidad didáctica los alumnos deberán usar distintos recursos y buscadores de fuentes online como es el caso de Dialnet o Refworks para hallar documentos que servirán para estudiar el Holocausto. Al mismo tiempo que se les enseña el uso correcto de las TIC, para que aprenden a contrastar y verificar la información consultada.

La **competencia de aprender a aprender (CAA)** se encuentra implícita en el método histórico, al permitir al alumnado acceder de forma autónoma y crítica a diversas y rigurosas fuentes. Con el fin de analizar y comprender la sociedad en la que vive, se invita a los alumnos a preguntarse sobre las causas de los problemas y averiguar las posibles vías de solución trabajando individualmente o de forma cooperativa. En esta unidad didáctica se pretende hacer al alumnado participe de su propio aprendizaje de manera que el mismo a través de los diferentes recursos sea capaz de buscar y sustraer información para poder llevar a cabo el tratamiento del Holocausto.

Las **competencias sociales y cívicas (CSC)** están estrechamente asociadas con la materia de Historia, y por tanto con el tema del Holocausto, ya que los propios contenidos de esta materia introducen conceptos fundamentales como los derechos humanos, la diversidad cultural y social o la importancia de las instituciones democráticas. Al mismo tiempo, desde el aula se intentará incluir la figura de aquellos sujetos históricos que el propio currículo o el libro dejan de lado, con la finalidad de reforzar su conciencia social y ciudadana a través del papel de las víctimas del holocausto nazi, favoreciendo la participación y aprendiendo a comprender y respetar las diferencias sociales y culturales.

El estudio de la Holocausto contribuye también al desarrollo de la **competencia de la conciencia y expresiones culturales (CCEC)**, dado que ofrece la oportunidad de analizar documentos como son los de estilo propagandístico que se utilizaron para la propagación de la ideología nazi, que permitirá profundizar en el conocimiento y entendimiento del origen de este fatídico hecho histórico.

La **competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE)** se irá trabajando al mismo tiempo que se desarrollen trabajos grupales y tareas individuales de investigación o indagación así como también cuando se lleven a cabo las exposiciones de dichas actividades e investigaciones ya que le permitirá trabajar tomando sus propias decisiones, gestionando su tiempo, coordinando un grupo de trabajo, evaluando el propio proceso y el producto final. También se trabajará esta competencia a través de la creatividad a la hora de elaborar y exponer un trabajo así como también mediante su propia iniciativa en la toma de decisiones tanto para un trabajo individual o grupal, ya que los alumnos deberán de forma autónoma saber planificar las diferentes partes de la que consta su trabajo, al mismo tiempo que desarrollan valores y actitudes de respecto al trabajar con sus compañeros. Los debates y reflexiones que se plantearan en las actividades serán claves para poder desarrollar esta competencia dado que deberán aprender a empatizar y respetar las opiniones e ideas de los compañeros, además de saber organizar con claridad sus propias ideas para hacer una buena intervención asumiendo de cierta manera la responsabilidad de su aprendizaje.

3.3.3 Contenidos

Los contenidos del Holocausto en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo del 1º curso del Bachillerato, quedan establecidos en el Anexo I del Real Decreto 1105/2014, de 26 de Diciembre, y en la ley autonómica de la comunidad de Galicia en el Anexo I del Decreto 86/2015, de 25 de junio; dentro del bloque 5, denominado: “El período de entreguerras, la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias”.

A continuación en la siguiente tabla, se mostraran únicamente los contenidos de este bloque, que están ligados directamente con los contenidos a desarrollar en el tema del Holocausto. Contenidos que se abordarán a través de las actividades.

Tabla 1. Currículo de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato

Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias
☐ a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e	☐ B5.5. Fascismos europeos y nazismo alemán.	☐ B5.5. Reconocer la trascendencia de los fascismos europeos como ideologías que condujeron al desencadenamiento de conflictos en el panorama europeo del momento.	☐ HMCB5.5.1. Compara el fascismo italiano y el nazismo alemán. ☐ HMCB5.5.2. Distingue símbolos de los fascismos europeos de la primera mitad del siglo XX.	☐ CSC ☐ CCL ☐ CSC
☐ a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ h	☐ B5.6. Relaciones internacionales del período de entreguerras; giros hacia la guerra.	☐ B5.6. Comprender las relaciones internacionales en el período de entreguerras como elementos importantes de las causas de la II Guerra Mundial.	☐ HMCB5.5.3. Analiza a partir de fuentes contrapuestas las relaciones internacionales anteriores a la explosión de la II Guerra Mundial.	☐ CSC ☐ CAA ☐ CCL
☐ a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ h	☐ B5.7. II Guerra Mundial: orígenes del conflicto y características general.	☐ B5.7. Identificar y explicar las desencadenadores de la II Guerra Mundial, así como los hechos más característicos.	☐ HMCB5.7.1. Identifica y explica las causas desencadenadores de la II Guerra Mundial a partir de fuentes históricas.	☐ CSC ☐ CAA ☐ CCL
☐ a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ h	☐ B5.8. Desarrollo de la II Guerra Mundial.	☐ B5.8. Establecer las etapas del desarrollo de la II Guerra Mundial, distinguiendo las que afectaron a Europa y las que afectaron a los Estados Unidos y a Japón.	☐ HMCB5.8.1. Explica las etapas de la II Guerra Mundial tanto en el frente europeo como en la guerra del Pacífico. ☐ HMCB5.8.2. Analiza el desarrollo de la II Guerra Mundial a partir de mapas históricos.	☐ CSC ☐ CAA ☐ CCL ☐ CSC ☐ CAA ☐ CCL
☐ a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ h	☐ B5.9. Consecuencias de la II Guerra Mundial.	☐ B5.9. Analizar el papel de la guerra mundial como elemento de transformación de la vida cotidiana.	☐ HMCB5.9.1. Describe las consecuencias de la II Guerra Mundial.	☐ CSC ☐ CAA ☐ CCL

☐ a	☐ B5.10. Antisemitismo: el Holocausto.	☐ B5.10. Entender el contexto en que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias.	☐ HMCB5.10.1. Analiza imágenes que explican el Holocausto llevado a cabo por la Alemania nazi. ☐ HMCB5.10.2. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial.	☐ CSC ☐ CAA ☐ CD ☐ CSC ☐ CAA ☐ CCL
☐ b				
☐ c				
☐ d				
☐ e				
☐ h				
☐ m				

Fuente: Decreto 86/ 2015, de 25 de Junio

3.3.3.1 Contenidos transversales

Los contenidos transversales se encuentran recogidos en el artículo 6.2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de Diciembre, así como el artículo 4 del Decreto 86/2015, de 25 de junio para ESO y Bachillerato, buscan la creación de ciudadanos competentes educados en igualdad de género, que muestran rechazo hacia violencia y la discriminación, y defiendan una explotación sostenible del medio, mostrándose críticos y responsables ante los problemas actuales. Esta formación se puede llevar a cabo de forma explícita, es decir, mediante el currículo; o implícita de la mano del profesorado, en el denominado “currículo oculto”. Todos los contenidos transversales serán trabajados a partir de las actividades señaladas en la unidad y que se realizarán a lo largo del curso.

Siguiendo el artículo 6.2 del Real Decreto 1105/2014 de 26 de Diciembre, y el artículo 4 del Decreto 86/2015, de 25 de junio en esta materia, se fomentarán la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de género o contra personas con discapacidades, y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

3.3.4 Metodología

La metodología sugerida para esta propuesta didáctica será la del análisis y estudio de las fuentes históricas para el tratamiento del tema del Holocausto. Para ello se plantearán una serie de actividades que nos permita desarrollar dicho tema a través

de la investigación de las fuentes históricas. Fomentando el trabajo autónomo del alumnado, ya que serán ellos mismos los que deberán a partir de las fuentes históricas, quiénes extraigan la información para el tratamiento del tema, potenciando a su vez las capacidades de indagación e interpretación de los hechos, así como también la valoración crítica de los mismos.

De esta manera, se utiliza un método más demostrativo e interrogativo que la clase magistral convencional; aunque sin prescindir del método expositivo, ya que es conveniente en algunos momentos para poder alcanzar los objetivos. Por lo que se utilizará en este caso una exposición comunicativa que invite a todo el alumnado a participar, aportando las ideas propias de cada uno, así como también opiniones y conocimientos. Se pretende además huir del mero proceso de memorización, intentando con este tipo de metodología, ofrecer al alumnado la posibilidad de elaborar herramientas cognitivas y afectivas que les permitan aprender a convertir en evidente lo invisible, haciendo que el aprendizaje sea duradero. A través de esta metodología basada en las fuentes históricas se pretende que el alumnado sea quien de conseguir un aprendizaje profundo, además de prestar atención al desarrollo del alumnado, valorando la diversidad y promoviendo los valores sociales de la paz, la igualdad, la solidaridad, el respeto y la responsabilidad, además de los valores humanos del perdón, la empatía, la tolerancia entre otros muchos, buscando un rendimiento auténtico a través de evidencias de aprendizaje, apoyando un aprendizaje democrático.

Al mismo tiempo se estimulará simultáneamente el trabajo en equipo, dado que algunas de estas tareas serán realizadas por grupos.

La forma habitual de agrupación del grupo-clase será la de pareja, por lo que se organizarán los pupitres de dos en dos, permitiendo trabajar actitudes, como la del trabajo autónomo pero sobretodo fomentando el trabajo cooperativo. Cuando la actividad incluya un trabajo en grupo, el alumnado será distribuido en grupos de tres o más personas, moviendo las mesas si fuera necesario; mientras que para realizar otro tipo de actividades como son los debates o las reflexiones, se dispondrán en forma de U o círculo, para una mejor visualización y audición del conjunto de la clase, ya que en estas actividades participará el grupo-clase en su totalidad.

3.3.5 Secuenciación y temporalización

Para el desarrollo de la propuesta de intervención se establecerá, una secuencia lógica de un total de ocho actividades impartidas a lo largo de diez sesiones, con una duración de 55 minutos cada sesión.

Todas las actividades son de una única sesión excepto dos que necesitarán de dos sesiones cada una para su desarrollo. Siendo este el caso de las actividades que requieren de una exposición posterior ante la clase después de su elaboración. El tema propuesto en esta unidad didáctica, como se ha comentado anteriormente es el Holocausto, el cual se incluye en el bloque 5: “El período de entre guerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias” de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo del curso de 1º de Bachiller. Es por esto que se comenzará por una actividad introductoria, con el fin de evaluar los conocimientos previos del alumnado, para ello se utilizará un eje cronológico, permitiéndonos realizar una evaluación inicial de estos conocimientos previos. Las siguientes actividades serán de desarrollo de contenidos y estarán basadas en el uso y análisis de las fuentes históricas a través las herramientas TIC, como son los análisis de textos, debates, carteles propagandísticos, imágenes de prensa, trabajos de investigación y la exposición de los mismos. Estas actividades se distribuirán de menor a mayor complejidad.

También se incluirán actividades de ampliación atendiendo a la diversidad del alumnado, como puede ser la revisión o comentario de películas y de la novela o libro relacionado con la unidad. Todos las actividades y trabajos realizados por los alumnos y alumnas serán sometidos posteriormente a un proceso de seguimiento; aspecto que se tratará más adelante en el apartado de Evaluación.

En cuanto a la estructura de las actividades constarán de la misma, es decir, se comenzará con una breve explicación de las pautas a seguir de la actividad a desarrollar. Seguidamente se procederá a la realización de la actividad en la propia aula o en el aula necesaria para poder llevarla a cabo, concluyendo con un tiempo que se dejará para hacer una puesta en común de la actividad o resolver duda. Esta estructura se observa en la tabla siguiente:

Tabla 2. Estructura y temporalización de las actividades.

Temporalización de la sesión	Temporalización individual	Guion de la actividad
50 minutos	5-10 minutos	- Explicación de la actividad: contenidos, metodología, objetivos, criterios de evaluación y criterios de calificación.
	35- 40 minutos	- Puesta en marcha de la actividad
	5-10 minutos	- Puesta en común de la actividad - Resolver dudas

Fuente: Elaboración propia

3.3.6 Descripción de las actividades

Sesión 1:

Actividad inicial 1: Lluvia de ideas a partir de Maus.

Título de actividad		Sesión
Lluvia de ideas a partir de Maus.		1
Objetivos • Introducir a los alumnos en la metodología propuesta. • Introducir a los alumnos en el tema del Holocausto.		Contenidos - Presentación de la unidad didáctica: ▪ Metodología a tratar: Fuentes historiográficas. ▪ Tema a desarrollar: Holocausto. ▪ Perspectiva que se le quiere dar: educación para el perdón y la paz. - Conceptos generales del tema.

		- Informar sobre la lectura obligatoria del libro del Diario de Ana Frank (tenerlo leído para dentro de dos semanas).	
Actividad		Competencias trabajadas	
Realizar una lluvia de ideas a partir de una serie de viñetas de la novela gráfica "Maus", que el profesor deberá entregar a los alumnos. Estas viñetas irán acompañadas por una serie de preguntas a las que los alumnos deberán dar respuesta. Estas respuestas se irán anotando tanto en la pizarra como en una hoja aparte de manera individual que deberá ser entregado al profesor al finalizar la clase. Tanto las viñetas como la ficha de preguntas, se pueden encontrar en el Anexo 1.		CCL	X
		CMCT	
		CD	
		CAA	X
		CSC	X
		CSIEE	
		CEC	
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización	
- Aula habitual del grupo. - Individual.	- Viñetas sacadas de la novela gráfica Maus de Art Spiegelman.	- Explicación de la unidad didáctica, la actividad y nota informativa: 15 min - Realización de la actividad: 30 min - Valoración de la actividad: 10 min	
Instrumentos de evaluación			
Observación docente y rúbrica de la lluvia de ideas (Anexo 6: Tabla. 7).			

Comenzamos por una actividad inicial o introductoria, de carácter motivador e integrador con el fin de evaluar los conocimientos previos del alumnado, sobre el propio tema del Holocausto, impartido en los contenidos de la materia de Geografía e Historia del 4º curso de ESO. Con esta actividad se intentará saber qué es lo que recuerdan los alumnos sobre el tema dado en el curso anterior. La actividad que se llevará a cabo será una lluvia de ideas a partir de una serie de viñetas cogidas de la novela gráfica Maus de Art Spiegelman. Estas viñetas además irán acompañadas por una serie de preguntas (Anexo 1), que servirán de ayuda a los alumnos para recordar lo aprendido anteriormente y permitirán al profesor realizar un análisis previo del nivel de conocimientos del tema del que parte cada alumno.

Por lo tanto se les repartirán tanto las viñetas como la ficha con preguntas (Anexo 1) para que la puedan leer en alto para finalmente, entre todos se dé respuesta a cada una de las preguntas propuestas. Todas las respuestas que vayan surgiendo se irán anotando tanto en la pizarra, como en una hoja aparte. De esta manera tendrán una mejor visualización y percepción a cerca de los contenidos que se están aportando sobre el tema.

Cabe destacar que en esta primera sesión de introducción a la unidad didáctica se informará a los alumnos de la lectura obligatoria que deben realizar del libro de Ana Frank para poder llevar a cabo la actividad 5 explicada en la sesión 6 y 7.

Sesión 2:

Actividad de desarrollo 2: Cuadro comparativo de causas y consecuencias

Título de la actividad		Sesión
Cuadro comparativo de causas y consecuencias		2
Objetivos • Reconocer las raíces culturales e históricas del antisemitismo y racismo europeo. • Identificar las principales características del Régimen Nazi. • Entender el significado de Holocausto.		Contenidos - Causas y consecuencias del ascenso del nazismo al poder. - Características principales del Régimen Nazi. - Antecedentes del Holocausto.

Actividad		Competencias trabajadas	
Los alumnos deberán leer el apartado acerca del Holocausto para poder realizar las actividades propuestas en el libro. A continuación, por parejas tendrán que llevar a cabo un cuadro comparativo de las causas y consecuencias de Holocausto, con las ideas extraídas tanto de la lectura del apartado del libro de texto como de las actividades del libro realizadas. Las actividades del libro tendrán que ser realizadas en el cuaderno del alumno, mientras que el cuadro comparativo se llevará a cabo en una hoja aparte, la cual se le deberá entregar al profesor al final de la clase.		CCL	X
		CMCT	
		CD	
		CAA	X
		CSC	X
		CSIEE	X
		CCEC	
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización	
- Aula habitual del grupo. - Por parejas.	-Libro de texto del alumno.	-Explicación de la actividad: 5 min. -Lectura del apartado del libro de texto y realización de las actividades: 25 min. - Realización del cuadro comparativo: 15 min. - Recogida de los cuadros comparativos: 5 min.	
Instrumentos de evaluación			
- Rúbrica del cuadro comparativo (Anexo 6: Tabla. 11).			

Para la segunda actividad se utilizará el propio libro de texto de los alumnos y se les pedirá que lean atentamente el apartado que habla sobre el Holocausto para poder

realizar las actividades propuestas por el libro. A continuación, por parejas tendrán que llevar a cabo un cuadro comparativo de las causas y consecuencias de Holocausto, con las ideas que han extraído tanto de lo leído anteriormente en el propio libro de texto como de las actividades propuestas del libro.

Sesión 3 y 4

Actividad de desarrollo 3: Eje cronológico.

Título de la actividad		Sesión	
Eje cronológico		3 / 4	
Objetivos • Usar y analizar fuentes históricas empleando criterios de selección. • Aplicar los conocimientos teóricos sobre los contenidos del tema de una forma creativa.		Contenidos - Antecedentes del Holocausto	
Actividad		Competencias trabajadas	
En esta actividad se propondrá la realización de un eje cronológico mediante fotografías. El profesor dividirá los alumnos en cinco grupos, y tendrán que extraer las fotografías de la página web de Yad Vashem - Centro Mundial de la Conmemoración de la Shoah. Para ello, el profesor al principio de la clase les indicara como proceder a buscar esta página web en el buscador de Google y como moverse dentro de esta para obtener la información necesaria para llevar a cabo la actividad. Las fotografías a las que pueden recurrir los alumnos, serán de todo tipo. El eje cronológico se realizara a mano en una cartulina, pegando las fotografías, cualquier elemento ellos consideren necesarios de manera que realicen un trabajo original. Una vez acabado		CL	X
		CMCT	
		CD	X
		AA	X
		CSC	X
		CSIEE	X
		CCEC	

deberán exponerlo al resto de la clase, quedando expuestos en el tablón del aula los más creativos. La cartulina la podrán obtener de la secretaria del centro y las fotografías podrán imprimir en la propia sala de ordenadores.		
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización
- Sala de ordenadores. - 5 Grupos de 3-4 personas.	- Ordenadores. - Conexión Wifi. - Archivo fotográfico de Yad Vashem - Centro Mundial de Conmemoración de la Shoá. - Cartulinas.	- Dos sesiones de 55 min cada una. Primera sesión: Explicación de la actividad: 5 min - Explicación de cómo acceder a la base de datos de Yad Vashem: 10 min. - Búsqueda de información y elaboración del eje cronológico: 40 min. Segunda sesión: - Finalizar el eje cronológico: 15 min - Exposición: 40 min (8 min máximo cada grupo).
Instrumentos de evaluación		
-Rúbrica del eje cronológico (Anexo 6: Tabla. 8).		

Para esta tercera actividad se propondrá la realización de un eje cronológico mediante fotografías. El profesor dividirá a los alumnos en cinco grupos, los cuales deberán de

extraer las fotografías de la página web de Yad Vashem - Centro Mundial de la Conmemoración de la Shoá para poder poner en el eje cronológico e ir completándolo. Para ello, el profesor inicialmente les indicará como proceder a buscar esta página web en el buscador de Google y como moverse dentro de esta para obtener la información necesaria para llevar a cabo la actividad. Las fotografías a las que pueden recurrir los alumnos, serán de todo tipo: campos de concentración, niños judíos en las escuelas, oficiales de las SS, trenes con prisioneros, etc.

El eje cronológico se realizara a mano en una cartulina, pegando las fotografías, los elementos y recursos que ellos mismos vean necesarios para poder hacer un trabajo original y creativo, ya que deberán una vez acabado exponerlo al resto de la clase.

Una vez expuestos todos los ejes cronológicos, aquellos más creativos quedarán expuestos en el tablón de la clase.

La cartulina la podrán obtener de los recursos materiales de los que dispone la secretaria del centro, al igual que las fotografías las podrán imprimir en la propia sala de ordenadores en donde se llevara a cabo esta actividad.

Sesión 5

Actividad de desarrollo 4: Trabajo grupal de fuentes iconográficas

Título de la actividad		Sesión	
Trabajo grupal de fuentes iconográficas		5	
Objetivos • Elaborar un juicio crítico sobre el propio Holocausto, especialmente sobre su faceta represora y sobre la deshumanización, a partir de fuentes históricas. • Usar y analizar fuentes históricas empleando criterios de selección. • Entender la importancia de las fuentes históricas como vía para conocer la historia.		Contenidos - Los inicios del terror: Las leyes de Nüremberg	
Actividad		Competencias trabajadas	
		CCL	X
		CMCT	

En esta actividad se dividirá a los alumnos en cinco grupos. A cada grupo, el profesor les proporcionará dos imágenes (Anexo 2) diferentes en donde se observe las principales diferencias entre alemanes y judíos. Junto con esas dos imágenes se les entregará una ficha de preguntas (Anexo 2) a las que tendrán que dar respuesta una vez analizadas las imágenes. Además tendrán que escribir una pequeña reflexión acerca de las sensaciones que le han ido surgiendo a lo largo de la elaboración de esta actividad. Las imágenes, llevarán por el reverso el año asignado, pudiendo sacar de manera fácil y rápida el contexto histórico. Finalmente, cada grupo expondrá las dos imágenes que se le han asignado, al resto de la clase analizándolas a partir de las respuestas a las preguntas dadas anteriormente, concluyendo con el comentario de la breve reflexión realizada a cerca del trabajo. La actividad se realizará en una hoja a parte que deberá ser entregada al profesor al final de la clase.	CD	
	CAA	X
	CSC	X
	CSIEE	X
	CCEC	
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización
-Aula habitual del grupo -5 grupos de 3-4personas	-Fotografías -Fichas de preguntas	- Explicación de la actividad: 5 min - Análisis de las fotografías y desarrollo de las preguntas: 35 min. - Exposición de las imágenes y breve reflexión: 15 min.
Instrumentos de evaluación		
Rúbrica de evaluación de trabajo investigación (Anexo 6: Tabla. 10).		

Para la cuarta actividad, se dividirá a los alumnos en cinco grupos. A cada grupo, el profesor les proporcionará dos imágenes impresas diferentes, en donde se puedan observar a simple vista las principales diferencias entre alemanes y judíos en esa época. Por ejemplo: Una imagen que refleje el día a día de una familia alemana como

es la celebración de una fiesta y por el contrario la imagen del zulo en donde vivían escondidos una familia judía. Junto con esas dos imágenes se les entregara una ficha (Anexo 2) de preguntas a las que tendrán que dar respuesta por escrito en la propia ficha una vez analizadas las imágenes (Anexo 2). Además escribirán una pequeña reflexión a modo de conclusión a cerca de las sensaciones que le han ido surgiendo a lo largo de la elaboración de esta actividad.

Las imágenes entregadas a los alumnos, llevarán por detrás el año asignado de tal manera que puedan sacar de manera fácil y rápida el contexto histórico, ya que con la actividad anterior del eje cronológico ya deberían saber situarlas en cada momento.

Para finalizar, cada grupo expondrá las dos imágenes que se le han asignado, analizándolas al resto de la clase a partir de las respuestas dadas a las preguntas que se le han planteado en la ficha de preguntas dadas anteriormente y comentaran en alto su breve reflexión acerca del trabajo, poniéndola en común con la del resto de compañeros.

Sesión 6 y 7

Actividad de desarrollo 5. Elaboración de viñetas sobre la vida de Ana Frank.

Título de la actividad		Sesión
Elaboración de viñetas sobre la vida de Ana Frank.		6/7
Objetivos • Desarrollar la capacidad de usar y analizar fuentes históricas empleando criterios de selección. • Fomentar el uso e interés por las fuentes historiográficas entre los alumnos. • Entender la importancia de las fuentes históricas como vía para conocer la historia. • Emplear de forma correcta todos los términos desarrollados en los contenidos de la propuesta de intervención aplicando los contenidos de forma creativa		Contenidos - Primeras deportaciones.

Actividad		Competencias trabajadas	
La tarea a realizar es la de elaborar por grupos, una serie de viñetas en los que se recreen la transición de los acontecimientos de la Alemania Nazi a través de los aspectos del día a día de Ana Frank. Es decir, como fue cambiando la vida tanto de Ana Frank como de miles de judíos tras el ascenso del nazismo al poder. Recrearán desde como era su casa en un principio hasta llegar al desván en donde se esconderían Ana Frank y su familia, antes de ser delatados. En estas viñetas aparecen aspectos tales como la descripción del cuarto o los cuartos, que cosas tenían, como dormían, donde guardaban la comida, etc. El trabajo tendrá que ser realizado a mano en una cartulina blanca, la cual podrán conseguir en los materiales escolares de los que dispone la secretaria del centro. Una vez terminado deberán exponerlo ante la clase.		CL	X
		CMCT	
		CD	
		AA	X
		CSC	X
		SIEE	X
		CEC	
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización	
- Aula habitual del grupo. - Grupos de 3-4 personas.	-Libro del Diario de Ana Frank. - Cartulina blanca.	- Dos sesiones: 55 min cada una. Primera sesión: - Explicación de la actividad: 5 min. - Elaboración de las viñetas: 50 min. Segunda sesión: - Exposición del trabajo: 10 min máximo cada grupo.	

		- Entrega de los trabajos: min restantes.
Instrumentos de evaluación		
Rúbrica de Viñetas: Diario de Ana Frank (Anexo 6: Tabla. 13).		

Para la quinta actividad, se realizará un trabajo por grupos en el que para ello los alumnos con anterioridad ya habrán leído el libro del Diario de Ana Frank en casa. Cómo se informó en la primera sesión correspondiente a la presentación de esta unidad didáctica. La tarea a realizar en este trabajo es la de elaborar una serie de dibujos, viñetas en los que se recreen la transición de los acontecimientos de la Alemania Nazi a través de los aspectos del día a día de Ana Frank. Es decir, como fue cambiando la vida de Ana Frank y de miles de personas más con el ascenso del nazismo al poder. Por lo que tendrán que recrear desde como era su casa en un principio hasta llegar al desván en donde se esconderían Ana Frank y su familia, antes de ser delatados. En estas viñetas aparecen aspectos tales como la descripción del cuarto o los cuartos, que cosas tenían, como dormían, donde guardaban la comida, etc.

El trabajo se llevará a por grupos de entre 3/4 personas y será realizada a mano en una cartulina de color blanca, la cual podrán conseguir en los materiales escolares de los que dispone la secretaria del centro.

Una vez terminado pondrán exponerlo los alumnos que lo deseen para que finalmente todos los trabajos sean entregados al profesor.

Sesión 8

Actividad de desarrollo 6. Testimonios de supervivientes: Los experimentos nazis.

Título de la actividad	Sesión
Testimonios de supervivientes: Los experimentos nazis	8

Objetivos	Contenidos	
• Desarrollar la capacidad de usar y analizar fuentes históricas empleando criterios de selección. • Fomentar el uso e interés por las fuentes historiográficas entre los alumnos. • Entender la importancia de las fuentes históricas como vía para conocer la historia.	- Campos de concentración y exterminio.	
Actividad	Competencias trabajadas	
Elaborar un trabajo por grupos de entre 3/4 personas basado en el análisis de las fuentes históricas. Para ello el profesor, proporcionará en formato papel a los alumnos un par de fragmentos (Anexos 3) del libro de la superviviente Eva Kor, en cual la propia Eva narra los experimentos que hicieron con ella y su hermana gemela Miriam. Estos fragmentos se leerán en alto entre todos. A raíz de la lectura de estos fragmentos, los alumnos llevarán a cabo la consulta y análisis de las fuentes escritas de testimonios de otros supervivientes con los que también se hicieron experimentos, de manera que contrasten y refuten la experiencia que de Eva Kor con la de otros supervivientes a raíz de una serie de pautas de investigación que tendrán que seguir para elaborar esta actividad. Para ello, el profesor les enseñara como buscar los testimonios en las páginas web de Yad Vashem, Jewishtestimonies, Ana Frank, así como en periódicos en formato digitales como ABC. Una vez hecho esto, se finalizará el trabajo con una breve reflexión acerca de una pregunta que planteada por el profesor, incluida en el Anexo 3. Además de los fragmentos, el profesor les entregará una ficha (Anexo 4) con las cuestiones que tienen que investigar, citadas anteriormente y con la pregunta que deberán responder para	CCL	X
	CMCT	
	CD	X
	CAA	X
	CSC	X
	CSIEE	X
	CCEC	

llevar a cabo la reflexión final, de manera que tengan presente en todo momento de que es lo que tienen que hacer. La actividad se podrá llevar a cabo en formato digital y una vez finalizada la imprimirán en la propia sala de ordenadores y se la entregaran al profesor.			
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización	
- Sala de ordenadores. - Grupos de 3-4 personas.	- Ordenadores. -Conexión Wifi. - Libro de Eva Mozes Kor: "Sobrevivir al ángel de la muerte: La verdadera historia de la gemela Eva Kor en Auschwitz" - Páginas web: Yad Vashem Centro Mundial de Conmemoración de la Shoah, Testimonios judíos y Ana Frank.	- Explicación de la actividad: 5 min - Entrega de los fragmentos y la ficha con las pautas y lectura de los mismos: 10 min. - Elaboración del trabajo de investigación: 40 min.	
Instrumentos de evaluación			
Lista de cotejo: análisis de fuentes (Anexo 6: Tabla. 12).			

La propuesta para esta actividad es la elaboración de un trabajo en equipo basado en el análisis de las fuentes históricas, el cual se llevará a cabo a raíz de la lectura de varios fragmentos, proporcionados por el profesor a cada grupo en formato papel (Anexo 3), del libro "Sobrevivir al ángel de la muerte: La verdadera historia de la gemela Eva Kor en Auschwitz". En este libro la superviviente Eva Kor narra los experimentos del Dr. Mengele a los que fueron sometidas tanto ella misma como su hermana gemela Miriam y muchos gemelos más.

Por tanto a raíz de la lectura de estos fragmentos, el alumnado dividido en cinco grupos, llevarán a cabo una búsqueda y consulta de los testimonios de otros supervivientes con los que también se hicieron experimentos. Con esta actividad se pretende que los alumnos hagan una pequeña investigación con la que puedan contrastar y refutar la experiencia que tuvo Eva Kor con los testimonios de otros supervivientes investigados por los alumnos, finalizando con el planteamiento de una pregunta de la que extraerán una breve reflexión individual del grupo de la actividad que han llevado a cabo.

Para ello, irán a la sala de ordenadores donde el profesor les entregará una ficha con los fragmentos del libro de Eva Kor, las pautas a seguir para llevar a cabo la investigación, y la pregunta final planteada la elaboración de la reflexión personal del grupo. Seguidamente les enseñará cómo buscar en la base de datos de las páginas web de Yav Vashem, Jewishtestimonies, Ana Frank, además de aprender a buscar en periódicos en formato digital como por ejemplo el ABC o El País. Una vez acabada la explicación del profesor sobre como buscar la información empezarán a elaborar la actividad, la cual la harán en formato digital y una vez acabada la clase la imprimirán en la propia aula de ordenadores y se la entregarán al profesor.

Sesión 9

Actividad de desarrollo 7. La idea del perdón

Título de la actividad		Sesión	
La idea del perdón.		9	
Objetivos • Entender la importancia de las fuentes históricas como vía para conocer la historia. • Comprender la importancia de los valores del perdón, el respeto, la igualdad, la tolerancia y la empatía hacia todas las personas.		Contenidos - Solución Final	
Actividad		Competencias trabajadas	
		CL	X

Esta actividad consistirá en la visualización en la pizarra digital de una noticia del periódico ABC, en la que tiene como protagonista de nuevo a la superviviente Eva Kor y al contador de Auschwitz, Oskar Gröning. Una vez leída la noticia entre todos en clase, se propondrá una reflexión por escrito a través de una serie de preguntas (Anexo 4) propuestas por el docente. Terminada esta reflexión individual será expuesta por los alumnos que quieran compartirla y la comentaremos entre todos. Finalmente, antes de concluir la clase deberá ser entregada al profesor.	CMCT		
	CD		
	CAA	X	
	CSC	X	
	CSIEE		
	CCEC		
Espacio agrupamiento	y	Recursos	Temporalización
- Aula habitual del grupo. - Individual.		- Noticia del periódico ABC: "Una víctima de los experimentos nazis perdona y abraza a un guardia de las SS", protagonizada por Eva Kor y Oskar Gröning.	- Explicación de la actividad: 5 min. - Lectura de la noticia: 10 min. - Desarrolla de las preguntas: 25 min. - Reflexión individual: 15 min.
Instrumentos de evaluación			
Lista de cotejo: Debates/ Reflexiones (Anexo 6: Tabla. 9)			

La séptima actividad, consistirá en la visualización en la pizarra digital de una noticia del periódico el País, en la que tiene como protagonista de nuevo a la superviviente Eva Kor, también conocida como "la niña que perdonó a los nazis" y al contador de Auschwitz, Oskar Gröning. Una vez leída esta noticia se propondrá una reflexión por escrito, en el que los alumnos tendrán que responder a una serie de preguntas (Anexo 4) que el docente les repartirá en formato papel.

Una vez terminada esta reflexión individual será expuesta por los alumnos que quieran compartirla y finalmente antes de concluir la clase deberá ser entregada al profesor.

Sesión 10

Actividad final 8. ¿Existió el Holocausto?

Título de la actividad		Sesión	
¿Existió el Holocausto?		10	
Objetivos • Elaborar un juicio crítico sobre el propio Holocausto, especialmente sobre su faceta represora y sobre su deshumanización a partir de las fuentes históricas. • Comprender la importancia de los valores del perdón, del respeto, la igualdad, la tolerancia y la empatía hacia todas las personas. • Entender la importancia de las fuentes históricas como vía para conocer la historia. • Practicar la escucha activa. • Evaluación de la UD.		Contenidos - Conclusión final - Repasar y resolver dudas	
Actividad		Competencias trabajadas	
La actividad consistirá en un debate final formado por dos bandos. El bando de los negacionistas o revisionistas y los no negacionistas. Para la realización de esta actividad el docente habrá llevado a cabo una explicación acerca de quiénes son los negacionista y/o revisionistas y les proporcionará el documento "Cuando la pasión ciega a la Historia" del destacado historiador inglés Eric Hobsbawn (Anexo 5). Una vez leído el documento en alto entre todos, la clase se dividirá en dos bandos, donde el propio docente actuará de moderador para asegurar el cumplimiento de las reglas		CL	X
		CMCT	
		CD	
		CAA	X
		CSC	X
		CSIEE	X
		CCEC	

establecidas, como son los tiempos de intervención u otras reglas de conducta más generales (Anexo 5). Para concluir este debate, cada bando expondrá su argumento final tratando de llegar a un acuerdo final. Al finalizar la actividad, se les entregará a los alumnos un cuestionario de autoevaluación a cerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre el propio docente.		
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización
- Aula habitual del grupo. - Grupo dividido en dos	- Documento: Cuando la pasión ciega a la Historia de Eric Hobsbawn.	- Explicación de la actividad: 5 min. - Explicación del tema y las normas del debate: 10 min. - Debate: 25 min. - Conclusión final y autoevaluación: 10 min.
Instrumentos de evaluación		
Lista de cotejo: Debates/ Reflexiones (Anexo 6: Tabla. 9) Rúbrica de autoevaluación de los alumnos y del propio profesor (Tabla 4 y 5)		

La última actividad consistirá en un debate final formado por dos bandos. El bando de los negacionistas, es decir aquellas personas que consideran que el Holocausto no existió o revisionistas, aquellos que "reinterpretan" la historia, y los no negacionistas, que por el contrario creen en el hecho histórico del Holocausto. Cada bando dispondrá de un tiempo limitado para exponer sus argumentos y refutar los argumentos contrarios.

Para poder llevar a cabo esta actividad previamente el docente habrá llevado a cabo una explicación acerca de quiénes son los negacionista y/o revisionistas y les proporcionará en papel a cada alumno un fragmento extraído del documento "Cuando la pasión ciega a la Historia" del destacado historiador inglés Eric Hobsbawm, de origen judío. En este documento Hobsbawm hace referencia al polémico juicio entre el negacionista David Irving, y Deborah Lipstadt especializada en el Holocausto (Anexo 5).

A raíz de la lectura entre todos de este documento, la clase se dispondrá por tanto en dos bandos, donde el propio docente actúe de moderador para asegurar el cumplimiento de las reglas establecidas, como son los tiempos de intervención u otras reglas de conducta más generales (Anexo 5).

Para concluir este debate, cada bando expondrá su argumento final intentando llegar a una decisión o acuerdo final sobre el tema, contando con un tiempo de 15 minutos. Al finalizar esta última actividad de la unidad didáctica, se les entregará a los alumnos un cuestionario de autoevaluación a cerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre el propio docente.

3.3.7 Recursos

Los recursos necesarios para la realización de esta propuesta de intervención se dividirán:

Tabla 3. Recursos

Recursos humanos	-Docente de Historia del Mundo Contemporáneo -Alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales de 1º de Bachillerato
Recursos TIC	- Conexión Wifi - Ordenador - Cañón - Pizarra digital - Plataforma de privada del centro - Páginas Web sugeridas a los alumnos para sustraer información: Yad Vashem-Centro Mundial de Conmemoración de la Shoah: https://www.yadvashem.org/es.html La casa de Ana Frank:

	https://www.annefrank.org/es/ Testimonios Judíos: https://www.jewishtestimonies.com/es/ - Periódico en formato digital (ABC) : https://www.abc.es/ Noticia: "Una víctima de los experimentos nazis perdona y abraza a un guardia de las SS" Eva Kor y Oskar Gröning.
Recursos espaciales	- Propio aula de 1º de Bachillerato - Sala de ordenadores - Biblioteca
Recursos materiales e instrumentos	- Libro de texto. - Libros: - El diario de Ana Frank. - Maus de Art Spiegelman. - Sobrevivir al ángel de la muerte: La verdadera historia de la gemela Eva Kor de Auschwitz. - Documentos: "Cuando la pasión mata a la Historia" de Eric Hobsbawm. - Cartulinas, folios y cuadernos. - Encerado. - Sillas y mesas. - Tablero.

Fuente: elaboración propia

3.3.8 Evaluación

Podemos considerar la evaluación como un proceso de enseñanza y aprendizaje empleada para registrar el progreso del alumnado, ya que la información que se extrae a través de la realización de las actividades sobre estos alumnos, sirven para que el docente como los propios alumnos conozcan su evolución, conociendo que es lo que

han mejorado o tienen que mejorar y cómo hacerlo. También es considerada como una transformación de la cultura escolar, por lo tanto debemos pensar en la mejora académica continua y en la efectividad del aprendizaje, además de reflexionar y llevar a cabo una autoevaluación de la unidad didáctica y el docente. Para poder llevar a cabo la realización de este apartado es necesario basarse en la normativa, teniendo en cuenta el Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia y la Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Por tanto el tipo de evaluación que se utilizará para evaluar a los alumnos será una evaluación continua de carácter formativo, siendo considerada como ya indicamos anteriormente un instrumento para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta evaluación será objetiva, con el fin de que el esfuerzo y el rendimiento del alumnado se reconozcan con imparcialidad.

Esta evaluación por tanto constará de tres partes diferenciadas:

Evaluación inicial que como su propio nombre indica, se lleva cabo al principio de la unidad y la cuál no es puntuable. Esta evaluación ayuda al docente a detectar el punto de partida de los conocimientos de cada uno de sus alumnos, iniciando a partir de estos conocimientos previos, el proceso educativo.

Es por tanto una pequeña investigación acerca de las competencias de cada alumno, por lo que tiene una función diagnóstica, pues servirá para conocer al estudiante pudiendo adaptar la metodología y estrategias didácticas de la actuación del docente a las necesidades de cada alumno. Además sirve de referencia en la realización de la valoración final del proceso de aprendizaje, pudiendo comprobar si los resultados han sido satisfactorios.

La finalidad de esta evaluación inicial es que el docente inicie el proceso de enseñanza-aprendizaje con la información necesaria a cerca del nivel de conocimientos de sus alumnos, de manera que le permita iniciar la puesta en marcha de su propuesta didáctica.

Evaluación procesal o formativa que consiste en la valoración continua del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, a lo largo de un período determinado de tiempo para poder alcanzar los objetivos propuestos en la unidad didáctica. Sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular la marcha del proceso educativo, ya que posibilita reconocer las fortalezas y dificultades del proceso de aprendizaje de cada estudiante, así como de la enseñanza del docente, la cual se realiza a través de la recopilación de datos.

Esta tipo de evaluación permite conocer el nivel que los estudiantes están alcanzando o por lo contrario las dificultades que están enfrentando, por lo tanto resulta preventiva ya que hay oportunidad para reajustar la metodología de enseñanza a las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. Tiene por tanto, una función retroalimentadora, ya que permite recoger información acerca del modo de aprender del estudiante y de cómo va consiguiendo los nuevos aprendizajes, las dificultades que le surgen y los aspectos que resultan más fáciles o difíciles, según su ritmo de aprendizaje.

La finalidad esta evaluación procesual no es la de puntuar mediante calificaciones al alumno, sino la de ayudar tanto al docente como al propio alumno, a conocer el grado de dominio de un aprendizaje y concretar qué aspectos de la tarea aún no se han llegado a alcanzar y averiguar los obstáculos que lo impiden.

Evaluación sumativa o final, se realizará al final de la propuesta didáctica, teniendo como fin la comprobación de los resultados recogidos a lo largo de la unidad, determinando si se lograron los objetivos educativos acordados, y en qué medida fueron obtenidos por cada uno de los alumnos.

Su finalidad es la de calificar y valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno

Se evaluarán por tanto las actividades propuestas a lo largo de la programación mediante instrumentos de evaluación (Anexo 6) como son rúbricas, listas de cotejo, y escalas de estimación, incluidas en el apartado de anexos.

Para esto también establecemos los siguientes criterios de calificación, expresados en porcentajes:

- Rúbricas y listas de cotejo de actividades individuales y grupales (cuadros, ejes cronológicos, investigación individual, comentario de noticias): 25%.
- Lista de cotejo de análisis de fuentes históricas: 30%.
- Lista de cotejo de trabajos grupales (investigación, exposición oral y debate): 30%.
- Actitud y participación: 15%.

Finalmente se propondrá una **autoevaluación del alumno** con el objetivo de que conozcan cuál ha sido su nivel de adquisición de contenidos y competencias, sus esfuerzos y logros, así como su rendimiento académico a lo largo de la propuesta didáctica. Además de una **autoevaluación docente**, en la que se evaluará la práctica llevada a cabo por el docente con el objetivo de mejorar la práctica docente en sus futuras propuestas didácticas.

A continuación se muestran el modelo de rúbricas de autoevaluación a seguir:

Tabla 4. Autoevaluación de los alumnos.

ITEMS EVALUABLES	SI/NO	COMENTARIOS
A. Aspectos actitudinales		
Llego a clase antes o a la hora		
Cumplo las normas y mantengo un clima positivo con mis compañeros		
Soy responsable a la hora de entregar las actividades		
Respeto tanto a mis compañeros como al profesor		
Muestro interés por la asignatura		
Participo activamente en las actividades tanto individuales como grupales propuestas por el profesor		
Presto atención a las explicaciones del profesor		
Levanto la mano para hablar y respeto los turnos de intervención de mis compañeros		
Mis cosas están debidamente ordenadas y limpias.		
B. Aspectos académicos		
Mis argumentos se basan en conocimientos sólidos y verídicos.		
Expreso mis opiniones e ideas con claridad		
Expongo argumentos oportunos para resolver problemas en clase		
Trabajo en grupo de manera efectiva y sin conflictos		
Evito el plagio en mis actividades y trabajos en clase		
Pregunto al profesor siempre que no he entendido algo		
Muestro los conocimientos adquiridos a través de las actividades propuestas mediante argumentos validos		
Me esfuerzo en mejorar mi proceso de aprendizaje		
Me ofrezco voluntario a la hora de corregir o realizar tareas		

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Autoevaluación docente

ITEMS EVALUABLES	SI/NO	COMENTARIOS
A. Presentación de los contenidos		
Se estructura la presentación respetando tanto la lógica de los contenidos como las características y necesidades de los alumnos.		
Destaco los contenidos principales en relación a los complementarios		
Se utilizan ejemplos de fuentes históricas y herramientas TIC para que os podáis guiar mejor.		
Fomento la toma de apuntes por parte del alumnado		
Se organiza el tiempo de exposición y el de atención de las demandas y de trabajo del alumnado.		
Es receptivo a las intervenciones de los alumnos		
B. Comprobación de la comprensión de los contenidos		
Las actividades y preguntas que se proponen permiten obtener información valiosa para aprender.		
Se toma alguna medida cuando el alumno no ha aprendido o tiene dificultades con el contenido		
Se organiza el aula de forma que permita el trabajo cooperativo.		
Se plantean actividades que implican distinto grado de complejidad, a fin de responder a las necesidades de los alumnos.		
El feed-back que proporciono a los alumnos enfatiza sus logros y no solo sus limitaciones		
C. Actividades de evaluación		
Utilizo distintos métodos, contextos e instrumentos de evaluación		
Los criterios de evaluación que utilizo son suficientemente claros		
Comunico los resultados de la evaluación mediante mensajes relevantes para facilitar el aprendizaje		
Evito la comparación entre alumnos		
Promuevo actividades de evaluación auto-evaluación		

D. Contenido de las actividades		
Creo que las actividades son aburridas		
Las actividades estaban relacionadas de cierta manera con situaciones que se viven hoy en día		
Las actividades estaban ligadas Te han servido para reflexionar sobre aspectos de tu vida		
Creo que las actividades animaban a los alumnos a participar		
Han cambiado tu percepción sobre el tema trabajado		
Creo que las actividades planteadas servirán para afrontar mejor los problemas del futuro		

Fuente: elaboración propia

3.4 Evaluación de la propuesta

La propuesta de intervención que se ha realizado en este presente Trabajo de Fin de Máster, corresponde con la asignatura de Historia de Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, fundamentándose en el contenido del Holocausto en concreto. Para ello se han llevado a cabo una serie de ocho actividades divididas en diez sesiones, las cuales fueron sometidas a un proceso de evaluación para conocer el progreso de los contenidos del aprendizaje del alumnado. En cuanto a esta propuesta de intervención tendrá una doble evaluación, por una parte una evaluación de los propios alumnos a cerca del desarrollo de la unidad didáctica y por otra parte una matriz DAFO, en donde se recogerán las fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas de la propuesta de intervención con el objetivo de una auto mejora docente tanto a nivel de contenidos como de la ejecución de los mismos.

Tabla 6. Evaluación de los alumnos a la propuesta.

ITEMS EVALUABLES	SI/NO	COMENTARIOS
Bloque 1. Objetivos didácticos		
¿Has conseguido identificar el concepto de nazismo como fuerza política antidemocrática, totalitaria y ultranacionalista?		

¿Has sido capaz de relacionar lo documentado por alguna víctima con el papel de la violencia en el discurso y la praxis del nazismo?		
¿Conoces las raíces culturales de antisemitismo europeo?		
¿Has conseguido realizar un juicio crítico sobre el Holocausto a partir de las fuentes históricas?		
¿Has conseguido desarrollar la capacidad de usar y analizar fuentes históricas aplicando los contenidos extraídos de forma creativa?		
¿Comprendes la importancia de los valores del perdón, el respeto, la igualdad, la tolerancia y la empatía hacia todas las personas, así como la importancia de las fuentes históricas como vía para conocer la historia?		
B. Posibilidades y dificultades de la unidad		
¿Has reflexionado de forma crítica sobre el perdón y su dificultad?		
¿Las actividades propuestas te han ayudado a reflexionar sobre el Holocausto desde otra perspectiva?		
¿Consideras que la propuesta contribuye a la educación para la paz y el perdón?		
¿Consideras que algunos procesos históricos son producidos por una sola causa?		
¿Cómo ha sido la comprensión que has realizado sobre los contenidos?		
C. Competencias clave		
¿Te has expresado de forma clara en clase en los análisis de texto y en las exposiciones de clase?		
¿Te has interrogado sobre las causas de los problemas y pensado sobre las posibles vías de solución?		
¿Se ha reforzado tu conciencia social y ciudadana a través del papel de las víctimas del Holocausto nazi?		

¿Has conocido diferentes expresiones culturales a través de las actividades?		
¿Crees que has trabajado la competencia de la iniciativa y del espíritu emprendedor trabajando individualmente o en grupo?		
D. Actividades		
¿Tenías conocimientos previos sobre el tema?		
¿Las actividades cooperativas dentro del aula favorecen la comprensión del contenido?		
¿Cuál fue la actividad más interesante?		
¿Has tenido dificultades para realizar alguna actividad?		
¿En cuál encuentras dificultades?		

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Matriz DAFO.

Factores Internos

Fortalezas	Debilidades
F.1 Contenido a desarrollar de los más documentados.	D.1 Información sustraídas de fuentes históricas difícil de constatar.
F.2 Trabajo con herramientas TIC	D. 2 Distracción y uso inadecuado por parte del alumnado.
F. 3 Oportunidad de debatir en clase exponiendo las ideas propias de los alumnos.	D.3 Crear conflictos entre ellos
F.4 Actividades dinámicas y motivadoras	D. 4 Falta de interés, participación y concentración por parte de los alumnos.
F.5 Trabajo cooperativos	D.5 Falta de compromiso y liderazgo
F.6 Fomentación de los valores a través de vivencias	D.6 Poca disposición para conocer puntos de vista nuevos.

Factores externos

Oportunidades	Amenazas
O.1 Equipación informática y aulas de audiovisuales eficaces para poder llevar a	A.1 Metodologías tradicionales (clase magistral por parte del profesor y

cabo metodologías interactivas y dinámicas. O.2 Formación docente para el uso de las nuevas tecnologías y metodologías (ABP) O.3 Más programas de innovación educativa O.4 Motivación docente por impartir el contenido	método de memorización para los alumnos) A.2 Falta de motivación y compromiso docente A.3 Escaso tiempo para poder llevarlas a cabo. A.4 Falta de recursos necesarios
---	---

Fuente: Elaboración propia

4 Conclusiones

Como se ha podido constatar a lo largo de esta propuesta de intervención, es evidente que el Holocausto, por lo general es tema muy atrayente por los jóvenes, ya que la ascensión de los totalitarismos al poder es un contenido que causa bastante interés a la vez que confusión y consternación.

Por eso, el principal objetivo de esta propuesta de intervención ha sido la de enseñar a través de los valores sociales y humanos, dando a conocer la ideología nazi y el desarrollo del Holocausto siempre desde el punto de vista de una educación para la paz de manera que fuesen ellos mismos los que reflexionaran a cerca de la situación de persecución y exterminio que vivieron millones de personas y que hoy en día aún sigue habiendo en otros países del mundo. Aunque en mayor o menor medida, este tipo de masacres, siempre han existido, por simples condiciones de sexo, religión, ideología, país, orientación sexual, etc.

Además a través de los dos primeros objetivos específicos de "Sensibilizar al alumnado a cerca del genocidio nazi, promoviendo el estudio en profundidad sobre Holocausto, desde la óptica del perdón de las víctimas" y "introducir los principios de los Derechos Humanos, los valores democráticos y sobretodo de la dignidad de las personas que salen tras el trabajo de los organismos internacionales", se ha querido mostrada a los alumnos que ningún tipo de guerra, conflicto, genocidio es la solución a una situación por extrema que sea. Remarcando la importancia de los Derechos Humanos de todas las personas, fundamental para poder vivir en un estado democrático, y el de las Organizaciones Internacionales de paz como la ONU, que son de vital importancia para impedir que hechos así se vuelvan a repetir.

En cuanto al tercer objetivo de "aplicar una metodología activa de descubrimiento sobre los acontecimientos del pasado desde el análisis e interpretación de las fuentes históricas", se ha podido acercar y transmitir a los alumnos la importancia que tienen las fuentes históricas en la historia. Recalcando a lo largo de toda la propuesta, la importancia de la memoria histórica y por consiguiente la de la conservación de las fuentes escritas como son los testimonios, diarios, documentos; las fuentes iconográficas como fotografías, pinturas, esculturas; y las fuentes materiales. Siendo fundamentales para la preservación de la memoria, la cual es esencial para poder hacernos ver y entender que fue lo que paso realmente. Cuáles fueron las causas que pudieron llevar a perpetrar tal monstruosidad pero sobretodo y lo más importante, para no olvidar ya que "quien olvida su historia está condenado a repetirla". Por lo que, el concienciar a los alumnos de la negación acerca de las mentalidades radicales

o extremistas de cualquier grupo político o social que se de en la actualidad ha sido el último de los objetivos "hacer vivir a los estudiantes un episodio histórico para que desarrollen sus propios puntos de reflexión sobre la importancia del perdón". Para ello, nos hemos apoyado en situaciones del día a día, buscando nuevas formas de poder lidiar con estos problemas desde el perdón. Haciéndoles participe de los múltiples lados que tiene el perdón. Como herramienta de poder, ya que está únicamente en la mano de cada persona la decisión de perdonar o no, o como forma de liberación, pudiendo pasar página y por tanto aceptarlo queriendo olvidar o no lo que pasó, pero sin ningún tipo de odio o resentimiento.

5 Limitaciones y prospectiva

Algunas de las limitaciones que se han podido observar durante la elaboración de la propuesta de intervención de este Trabajo de Fin de Máster han sido que a pesar de la importancia que tiene un tema como es el del Holocausto se presenta demasiado resumido en cuanto a los contenidos que se desarrollan en los libros de texto de Historia del mundo Contemporáneo en nuestro país, aunque si se pueden encontrar referencias sobre el tema, no se le dedica ni un apartado entero dentro de los manuales escolares. Además por norma general también se puede observar que no se utilicen apenas el uso de las fuentes históricas primarias, ni en los manuales ni en la metodología de la mayoría de los docentes, pudiendo buscar información primordial para el estudio y el entendimiento, en los millones de documentos que hay, del Holocausto ya que es considerado uno de los temas más documentados del mundo. Incluso el uso de imágenes sobre campos de concentración, guetos, deportaciones es prácticamente inexistente.

Por otra parte en cuanto al escaso contenido que se trata en los manuales de historia, únicamente se presenta como un conflicto entre nazis y judíos, dejando de lado a otros colectivos sociales que también fueron exterminados por ser considerados no aptos para poder seguir viviendo. De la misma manera que se deje de lado a miles de personas que no son judías, esto mismo ocurre con la asignación de todos los males del nazismo a tres personas principalmente, las cuales son como es evidente Adolf Hitler, líder del partido Nazi, Heinrich Himmler, comandante de las SS y Joseph Goebbels, ministro de Propaganda, aunque como es lógico, tres personas solas no pudieron generar esa ola de odio y muerte llegando a exterminar a casi seis millones únicamente de judíos, ya que las cifras que se estiman son de un total de cerca de 11 millones de personas, por lo que en un período tan corto de tiempo, no cabe duda alguna de que hubo muchos más culpables y no solo políticos o personas influyentes del país sino que cualquier persona por acción grande o pequeña que hacía como el simple hecho de no oponerse o de acatar órdenes o por lo contrario no poder oponerse o rechazar las órdenes, al igual que aquellas personas que por miedo delataban a sus vecinos o amigos, hacían oídos sordos, a tales atrocidades hizo que se fuera incrementando y generando esta situación, convirtiéndolos también en verdugos.

Otras de las limitaciones al poner en impartir esta propuesta de intervención fue la descontextualización que se reflejaban en los libros de texto ya que en ningún momento lo situaban en un punto exacto dentro del panorama de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, ni durante las explicaciones que se dan a cerca de las consecuencias en general de la guerra por lo que se comentaba anteriormente se sigue

tratando como un tema totalmente puntual entre un conflicto entre nazis y judíos únicamente, desencadenado de un motivo de dificultad y debate historiográfico. Este tipo de imprecisiones a cerca del Holocausto hace que no sea posible que los alumnos conozcan con detalle el tema, ya que se producen una serie de errores históricos que no permiten entender en su contexto los orígenes y el por qué se pudo producir este genocidio, por lo que el problema además está en que no explicar el Holocausto de manera más amplia, los manuales no pueden cuestionar una otro tipo de metodología a desarrollar para poder llegar a profundizar en este tema.

Otro de los problemas surge a la hora de introducir las nuevas tecnologías en el aula para buscar información más detallada del tema ya que por tónica general se cree que la asignatura de historia no está relacionada con el uso de las herramientas TIC y por lo tanto no se fomenta ni se llega a promover a la hora de impartir la clase, incidiendo en un grave error ya que este tipos de recursos son muy valiosos en el aula ya que motiva al alumnado y lo convierte en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, aunque si es cierto que otro gran problema como es el poco tiempo del que se dispone para la asignatura en general haciendo también a que no se pueda hacer actividades diferentes, más dinámicas y cooperativas, las cuales requieren un tipo de organización, búsqueda de información y de exposición de lo analizado.

Aunque es evidente que el Holocausto ha sido y será uno de los temas más complejos, controvertidos y debatidos de la historia contemporánea, en esta propuesta de intervención lo que se ha pretendido hacer es un análisis abarcando los aspecto más significativos del tema desde el uso de las fuentes históricas y desde una perspectiva poco común en un aula de 1º Bachillerato.

6 Referencias bibliográficas

Adamoli, M. C., Jinich, G., Kovacic, V., Roisenstraj, A., y Schneid, N. (2008). La enseñanza de la Shoá (Holocausto) en la escuela media. Dilemas y desafíos para su transmisión. *Novedades Educativas* (215), 48-54. Buenos Aires.

Alarcón, C. (2016). *Creer de Hitler. El triunfo de la fe y la sumisión sobre la libertad*. España: Aconcagua Libros.

Arendt, H. (1987). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.

Arendt, H. (2000). *Eichmann en Jerusalén, un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.

Bel, J. C., Colomer, J.C., y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 22 (1), 353-374. Universidad Valencia: Facultad de Educación (UNED).

Belvedresi, R. E (2017). La teoría de Ricoeur sobre el reconocimiento: sus aplicaciones para la memoria y la historia. *Páginas de filosofía* (21), 9-28. Argentina: Universidad Nacional del Comahue.

Blicher, J. (2012). Entrevista a Masha Greenbaum. *Yad Vashem*. Recuperado de <https://www.yadvashem.org/es/education/educational-materials/articles/interview-with-masha-greenbaum.html>

Bomford, A. (28 de Enero de 2018). "Un nazi en la familia": la impactante historia del hombre que descubrió la vida secreta de su abuelo en los campos de concentración. *BBC*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-42854477>

Daròzci, A. (2012). El Holocausto suprimido. *I Tchatchipen*, (79), 6-9. España: Instituto Romanò de Servicios Sociales y Culturales.

Decreto 8/2015, de 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, do 30 de junio, de *convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar*. Diario Oficial de Galicia, 17, de 27 de enero de 2015.

Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para *el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia*. Diario Oficial de Galicia, 97, de 25 de mayo de 2010.

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que *se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Diario Oficial de Galicia, 129, de 29 de junio de 2015.

Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que *se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia*. Diario Oficial de Galicia, de 22 de diciembre de 2011.

Decreto 324/1996, de 26 de julio, por lo que *se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria, determinando la composición y las funciones de los diferentes órganos del centro*. Diario Oficial de Galicia de 9 de agosto de 1996.

Destouet, O. (2010). Como transmitir en el aula experiencias extremas. *Yad Vashem*. Recuperado de <https://www.yadvashem.org/es/education/educational-materials/articles/extreme-experience.html>

García, N. (30 de Mayo de 2019). La escuela de campo del Holocausto I-Witness explora las formas en que se conmemora el Holocausto. *El economista*. Recuperado de <https://www.eleconomista.es/ecoaula/noticias/9895945/05/19/Josh-Grossberg-Los-estudiantes-deben-saber-que-el-Holocausto-no-es-una-historia-antigua.html>

González, E., y Montero, I. (2013). Libros de texto y mapa editorial: Análisis de la ciudadanía, las identidades y la cultura política. Sevilla: Díada Editora.

González, S., Pérez, I., y Gómez, A. M. (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*. Salamanca: FarehnHouse.

Gómez, C., Cózar, R. y Miralles, P. (2014): La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 11-25. España: Universidad de Castilla-La Mancha: Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete.

Hobsbawm, E. J. (2000). Cuando la pasión ciega a la historia. *La Repubblica y Clarín*. Recuperado de <https://uhphistoria.files.wordpress.com/2011/02/hobsbawn-cuando-la-pasica3b3n-ciega-a-la-historia.pdf>

Jankélévitch, V. (1986). Lo imprescriptible. París: Seuil.

Judt, T. (2008). Demasiado Holocausto mata al Holocausto Autores. *Le Monde diplomatique* (154), 12-13. España: Cybermonde.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la *Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial de Estado, 295, 10 de diciembre de 2013.

Lindquist, D. (2009). The Coverage of the Holocaust in High School History Textbooks. *Social Education*, 73(6), 298-304. Maryland.

Lipstadt, D. E. (1994). *Denying the Holocaust: the growing assault on truth and memory*. New York: Plume.

López-Facal, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó

López, M. (2010). Arendt, Eichmann y la banalidad del mal. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura* (745), 287-292. España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC.

López, M. D. (2009). *El perdón en el pensamiento de Vladimir Jankélévitch desde la experiencia de la Shoah. Confluencia de las tradiciones judía y cristiana y retos para el entendimiento del perdón*. (Tesis Doctoral). Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=105701>

Montgomery, K. (2005). Banal Race-thinking: Ties of blood, Canadian history textbooks and ethnic nationalism. *Paedagogica Historica: International journal of the history of education*, 41 (3), 313-336. España: Carfax Publishing Limited.

Mozes, E. y Rojany, L. (2009). *Sobrevivir al ángel de muerte. La verdadera historia de la gemela Eva Kor en Auschwitz*. Indianapolis: Tanglewood.

Nieves, G. M. (2015). El perdón contemporáneo y el retorno a la dimensión espiritual. De los mayores crímenes a la infinitud del perdón. *Fragmentos de Filosofía* (13), 145-162. España: Universidad de Sevilla.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015.

Prades, S. (2016). Las fuentes orales en la Educación Secundaria: motivación y aprendizaje de la Historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (30), 85-101. Valencia: Universitat Jaume I.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). La historia oral y los documentos fotográficos y audiovisuales. En Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica. *Geografía e historia: investigación, innovación y buenas prácticas*. España: Graó.

Rueda, C. (2012). Perdón y arrepentimiento: la experiencia de Jean Améry. *Ideas y valores*. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/viewFile/36797/38801>

Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria. Boletín Oficial del Estado, de 12 de marzo de 2010.

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

Shilo, B. (2008). El Diario del Joven Yitzhak Rudashevski. Yad Vashem. Recuperado de <https://www.yadvashem.org/es/education/educational-materials/artifacts/diary.html>

Spiegelman, A. (2007). *Maus*. Barcelona: Penguin Random House Grupa Editorial.

Valls, R. (2004). *La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales*. Murcia: Universidad de Murcia.

Wistrich, R. S. (2002): *Hilter y el holocausto*. Barcelona: Mondadori.

Yad Vashem (1953). *Centro Mundial de Conmemoración de la Shoá*. Recuperado desde <https://www.yadvashem.org/es.html>

Yad Vashem. (2009). Entrevista con Chava Wolf -En la otra infancia. Yad Vashem. Recuperado de <https://www.yadvashem.org/es/education/educational-materials/lesson-plans/chava-wolf/chava-wolf-interview.html>

Yudell, M. (2014). Breve historia del concepto de la raza. *Revista de pensamiento contemporáneo*, 44, 32-47. Valencia: Universidad de Valencia.

7 Anexos

7.1 Anexo 1: Viñetas de Maus y ficha de preguntas



Imagen 1. (2007) Viñetas de la novela gráfica "Maus" de Art Spiegelman.

Fuente: Google Imágenes



Imagen 2. (2007) Viñeta de la novela gráfica de Art Spiegelman.



Imagen 3. (2007) Viñeta de la novela gráfica de Art Spiegelman.

Fuente: Google Imágenes.

Ficha de preguntas

- ¿Quiénes eran los nazis? ¿Y los judíos?
- ¿Por qué creéis que el autor escogió los gatos y los ratones para representarlo?
- ¿Que fue el Holocausto? ¿Cómo se produjo? ¿Por qué?

7.2 Anexo 2: Imágenes comparativas y ficha de preguntas



Imagen 4. (15 de agosto de 1941) Niños en el coche de G. Himmler. En la cabeza de uno de los chicos hay una gorra de oficial de las SS



Imagen 5. (27 de Enero de 1945) Campo de concentración Auschwitz-Birkenau (Polonia)

Fuente: Google Imágenes.



Imagen 6. (1935) Congresos anuales de Núremberg (Alemania).



Imagen 7. (15 de Abril de 1945) Campo de concentración de Bergen-Belsen (Alemania).



Imagen 8. (1940) Niños siendo evacuados de Berlín por temor a que muriesen en bombardeos de la RAF (Alemania).



Imagen 9. (1942) Mujeres y niños siendo deportados a campos de concentración.



Imagen 10. (1941) Hitler en la cena de Nochebuena.



Imagen 11. (1943) Mujeres preparando la comida en un campo de concentración

Fuente: Google Imágenes



Imagen 12. Comedor en una de las casas de Hitler.



Imagen 13. (1941) Comedor del campo de concentración de Auschwitz.

Ficha de preguntas

- ¿Qué es? ¿Que representa?
- ¿Dónde se encuentra?
- ¿Cuál es su contexto histórico?
- ¿Cuáles son los sentimientos de estas personas? ¿Qué es lo que sientes tú?

Fuente: Google Imágenes

7.3 Anexo 3: Fragmentos del libro de Eva Mozes Kor.

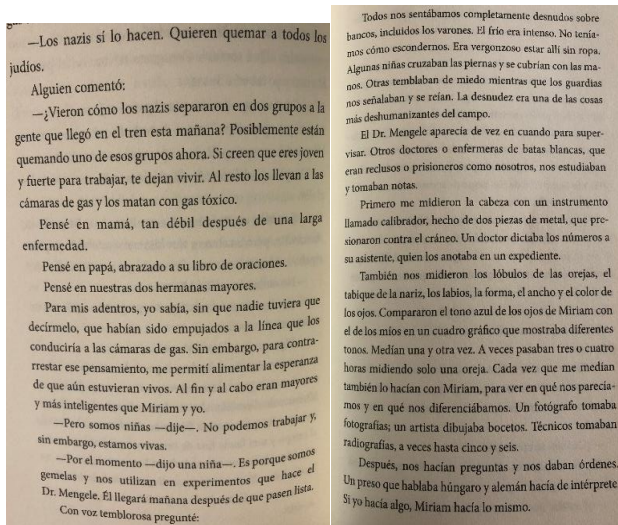


Imagen 14. (2009) *Sobrevivir al ángel de la muerte. La verdadera historia de la gemela Eva Kor en Auschwitz* (Eva Kor y Lisa Rojany)

Imagen 15. (2009) *Sobrevivir al ángel de la muerte. La verdadera historia de la gemela Eva Kor en Auschwitz* (Eva Kor y Lisa Rojany)

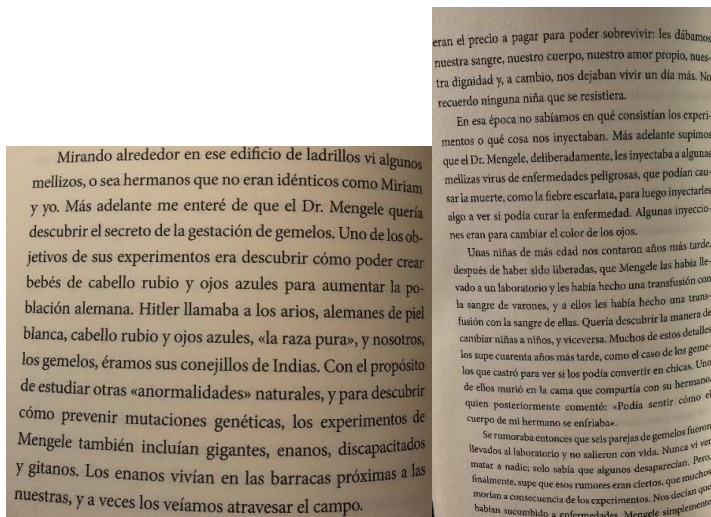


Imagen 16. (2009) *Sobrevivir al ángel de la muerte. La verdadera historia de la gemela Eva Kor en Auschwitz* (Eva Kor y Lisa Rojany)

Imagen 17. (2009) *Sobrevivir al ángel de la muerte. La verdadera historia de la gemela Eva Kor en Auschwitz* (Eva Kor y Lisa Rojany)

Fuente: Kor, E. y Rojany, L. (2009). *Sobrevivir al ángel de la muerte. La verdadera historia de la gemela Eva Kor en Auschwitz*. Indianapolis: Tanglewoods.

7.4 Anexo 4: Noticia de Eva Mozes Kor y Oskar Gröning

ABC CULTURA

Buscar  Inicio sesión | Regi

Una víctima de los experimentos nazis perdona y abraza a un guardia de las SS

● Eva Kor, superviviente de Auschwitz, sorprendió a todos los presentes al acercarse al antiguo guardia del ca Gröning



Publicidad 

El exmiembro de las SS y la presa se funden en un abrazo durante el juicio - D.M.

Imagen 16. (28 de abril de 2015)
Noticia de Eva Kor y Oskar Gröning
en el periódico ABC.

Enlace de la noticia: <https://www.abc.es/cultura/20150428/abci-victima-nazis-perdona-gronning-201504281128.html>

Fuente: Google Imágenes

Ficha de Preguntas

- ¿Que opináis sobre el perdón de Eva Kor a sus verdugos?
- ¿Os sorprende el perdón? ¿Estáis de acuerdo?
- ¿Alguna vez no habéis podido perdonar a alguien en alguna situación?
- ¿Qué situación crees no podrías llegar a perdonar nunca? ¿Por qué?

7.5 Anexo 5: Documento de Eric Hobsbawm

Documento de Eric Hobsbawm, “Cuando la pasión mata a la Historia”. Enlace:

<https://uhphistoria.files.wordpress.com/2011/02/hobsbawn-cuando-la-pasion-mata-a-la-historia.pdf>

7.6 Anexo 6: Rúbricas evaluación

Tabla 8. Rúbrica de la lluvia de ideas

	Nivel Bajo (1-4 puntos)	Nivel básico (5-6 puntos)	Nivel medio (7-8 puntos)	Nivel avanzado (9-10 puntos)
Conocimientos previos	Poco o nulo dominio del tema. Reproduce lo que aportan. sus compañeros.	Bajo dominio a cerca de los conocimientos del tema.	Claro dominio de los conocimientos previos.	Alto nivel de dominio sobre el tema.
Aportación de ideas	Pocas o nulas aportaciones e ideas sobre el tema.	Aportaciones e ideas poco claras sin argumentos fundamentados del tema.	Aportaciones e ideas claras y bien argumentadas.	Aportaciones e ideas coherentes y bien estructuradas.

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. Rúbrica del eje cronológico

	Nivel básico (1-4 puntos)	Nivel medio (4-7 puntos)	Nivel avanzado (8-10 puntos)
Hechos incluidos	Contiene por los menos 5 hechos relevantes polo menos (0,8 puntos)	Contiene la mayoría de los hechos relevantes (0,6 puntos)	Contiene todos los hechos relevantes (0,6 puntos)
Secuencia de los contenidos	La mitad de los hechos están colocados en el lugar adecuado (0,8 puntos)	La mayoría de los hechos están colocados en el lugar adecuado (0,6 puntos)	Todos los hechos están colocados en el lugar adecuado (0,6 puntos)
Fechas	Faltan fechas en alguno de los hechos señalados (0,6puntos)	Se incluyen las fechas en la mayoría de los hechos señalados (0,6 puntos)	Se incluyen todas las fechas en todos los hechos (0,6 puntos)
Representación de la información	El eje representa los elementos asociados pero no es preciso (0,8 puntos)	El eje representa los elementos con cierta precisión y claridad. (0,6 puntos)	El eje representa los elementos de forma clara y precisa (0,6 puntos)
Ortografía, gramática y presentación	Varios errores ortográficos y gramaticales (más de 3 y menos de 5) (0,8 puntos)	Errores ortográficos y gramaticales mínimos (menos de 3) (0,6 puntos)	Sin errores ortográficos ni gramaticales (0,6 puntos)

Fuente: elaboración propia

Tabla 10. Lista de cotejo: Debates/Reflexiones

ITEMS EVALUABLES	SI/NO	COMENTARIOS
Respectan las reglas y el procedimiento. (Orden de palabra, temática asignada, evitar interferencias) (1,25 puntos)		
Respecto cara los demás participantes del debate. (1,25)		
Manejo adecuado da lenguaje verbal y no verbal. (Tono de voz, contacto visual, gestos) (1,25)		
Preparación de los argumentos. (Apoyo de los mismos mediante diversas fuentes) (1,25)		
Capacidad de síntesis. (Ofrecen preguntas y respuestas claras, concisas e ordenadas) (1,25)		
Mantenimiento de la coherencia lógica. (Desenvolvimiento coherente de la argumentación) (1,25)		
Coherencia y cohesión de grupo. (actúan como equipo, mantienen la misma línea de pensamiento) (1,25)		
Intervención de todos los miembros del grupo. (1,25)		

Fuente: elaboración propia

Tabla 11. Rúbrica de trabajo de investigación basado en el análisis de fuentes

	Nivel básico (1-4 puntos)	Nivel medio (4-7 puntos)	Nivel avanzado (8-10 puntos)
Calidad de la información	La información guarda una estrecha relación con el tema principal (1 punto)	La información desenvuelve claramente el tema principal e incluye algún detalle (0,75 puntos)	Desenvuelve claramente el tema principal e incluye múltiples detalles (0,75 puntos)
Organización da información	La información es incompleta e incluye algunos apartados (1 punto)	La información es completa y presenta relaciones lógicas con algunos de los apartados (0,75 puntos)	La información es completa y presenta relaciones lógicas con todos los apartados (0,75 puntos)
Representación da información	El informe presenta el tema principal y los apartados pero no es preciso (1 punto)	El informe presenta el tema y los apartados con cierta precisión y claridad (0,75 puntos)	El informe presenta el tema y los apartados de forma clara y precisa (0,75 puntos)
Ortografía, gramática y presentación	Varios errores ortográficos y gramaticales (más de 3 y menos de 5 errores) (1 punto)	Errores ortográficos e gramaticales mínimos (menos de tres errores) (0,75 puntos)	Sin errores ortográficos ni gramaticales (0,75 puntos)

Fuente: elaboración propia

Tabla 12. Rúbrica: Cadro comparativo

	Nivel básico (1-4 puntos)	Nivel medio (4-7 puntos)	Nivel avanzado (8-10 puntos)
Elementos e características a comparar	Las características elegidas son mínimas. (0,8 puntos)	Las características son suficientes para realizar una buena comparación. (0,6 puntos)	Las características elegidas son suficientes y pertinentes. (0,6 puntos)
Diferencias y semejanzas	Identifica varias diferencias y semejanzas. (0,8 puntos)	Identifica la mayoría de las diferencias y semejanzas. (0,6 puntos)	Identifica de forma preciso todas las diferencias y semejanzas. (0,6 puntos)
Representación da información	El cuadro representa los elementos solicitados pero no es preciso. (0,8 puntos)	El cuadro representa los elementos con cierta precisión y claridad. (0,6 puntos)	El cuadro presenta los elementos de forma clara y precisa. (0,6 puntos)
Descripción clara	La descripción de las relaciones es básica. (0,8 puntos)	La descripción de las relaciones es suficientemente clara. (0,6 puntos)	La descripción de las relaciones es totalmente clara. (0,6 puntos)
Ortografía, gramática y presentación	Varios errores ortográficos y gramaticales (más de 3 e menos de 5). (0,8 puntos)	Errores ortográficos y gramaticales mínimos (menos de 3). (0,6 puntos)	Sin errores ortográficos ni gramaticales. (0,6 puntos)

Fuente: elaboración propia

Tabla 13. Rúbrica: Análisis de fuentes

	Nivel básico (0,25 – 0,50 puntos)	Nivel medio (0,50 – 0,75 puntos)	Nivel avanzado (0,75 – 1 puntos)
Relación con las fuentes históricas	Incluye pocas relaciones causa-efecto.	Incluye la mayoría de las relaciones causa-efecto.	Incluye todas relaciones causa-efecto.
Relevancia de las relaciones	Identifica pocas relaciones relevantes.	Identifica la mayoría de las relaciones relevantes.	Identifica las relaciones más importantes.
Representación de la información	El cuadro representa los elementos solicitados pero no es preciso.	El cuadro representa los elementos con cierta precisión y claridad.	El cuadro presenta los elementos de forma clara y precisa.
Descripción clara	La descripción de las relaciones es básica.	La descripción de las relaciones es suficientemente clara.	La descripción de las relaciones es totalmente clara.
Ortografía, gramática y presentación	Varios errores ortográficos y gramaticales (más de 3 y menos de 5).	Errores ortográficos y gramaticales mínimos 1 (menos de 3).	Sin errores ortográficos ni gramaticales.

Fuente: elaboración propia

Tabla 14. Rúbrica: Viñetas de Cómic/Diario de Ana Frank

	Excelente (4 punto)	Bien (3 puntos)	Suficiente (2 puntos)	Insuficiente (1 puntos)
Organización	La historia está bien organizada. Una idea o escena sigue a la otra en una secuencia lógica con transiciones claras.	La historia está bastante organizada. Una idea o escena parece fuera de lugar. Las transiciones usadas son claras.	La historia es difícil de seguir en parte. Las transiciones no son claras en más de una ocasión.	Las ideas y escenas parecen estar ordenadas sin ninguna organización o planificación.
Estructura de textos	Textos y los diálogos guardan unidad temática y se han utilizado los conectores pertinentes cuidando la claridad del texto y respeta la estructura gramatical.	Textos y los diálogos guardan unidad temática y se han utilizado algunos conectores pertinentes sin atentar contra la claridad del texto y la estructura gramatical.	Textos y los diálogos guardan unidad temática y se han utilizado los conectores pertinentes sin atentar contra la claridad del texto y la estructura gramatical.	Textos y diálogos no guardan unidad temática y no se han utilizado los conectores pertinentes, atentando contra la claridad del texto y la estructura gramática.
Concordancia con la fuente histórica	Concuerdo totalmente con la fuente histórica fundamentada.	Concuerda bastante en la histórica fundamentada.	Apenas concuerda histórica fundamentada.	No concuerda casi nada o nada con la fuente histórica fundamentada.
Ortografía	El alumno/a no comete errores ortográficos. (Se permite hasta un máximo de 2).	El alumno/a comete algunos errores ortográficos. (Se permite hasta un máximo de 4).	El alumno/a comete bastantes errores ortográficos. (Se permite hasta un máximo de 6).	El alumno/a comete abundantes errores ortográficos. (Más de 6).
Técnica gramatical	Utiliza correctamente los tiempos verbales y estructuras gramaticales en la elaboración de diálogos.	Utiliza correctamente las estructuras gramaticales, pero no los tiempos verbales en la elaboración de diálogos.	Utiliza correctamente los tiempos verbales, pero no las estructuras gramaticales en la elaboración de diálogos.	No utiliza correctamente los tiempos verbales y estructuras gramaticales en la elaboración de diálogos.

Fuente: elaboración propia