

Panta Rei

Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia

2026

Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2026

Revista anual
Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.
Universidad de Murcia
C/ Campus, s/n
30100 – MURCIA – ESPAÑA
Teléfono: (+34) 868883013
editum@um.es
Web: https://www.um.es/web/editum/

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.
Universidad de Murcia
C/ Actor Isidoro Máiquez, 9
30007 – MURCIA – ESPAÑA
Teléfono: (+34) 868883890
cepoat@um.es
Web: https://revistas.um.es/pantarei

Edición 2026
ISSNe: 2386-8864
ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

En portada: Bosque de Oma (País Vasco, España).
Fotografía de David Omar Sáez Giménez
(CC BY-NC 2.0).

Responsables de los textos: sus autores.
Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial de Panta Rei.

CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Secretaria

Arias Ferrer, Laura [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Editores

Bellatti, Ilaria [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Duce Pastor, Elena [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Espinosa Espinosa, David [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Jiménez Vialás, Helena [Arqueología, Universidad de Murcia]

López Mondéjar, Leticia [Didáctica de la Historia, Universidade de Santiago de Compostela]

Martínez Gil, Tània [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José [Historiador, Profesor de Secundaria]

Ortiz García, Jónatan [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Sáez Giménez, David Omar [Historiador, Profesor de Secundaria]

Sáez Rosenkranz, Isidora V. [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Sánchez Mondéjar, Celso Miguel [Arqueólogo]

Responsable de traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

Albaladejo Albaladejo, Sara [ISEN-Universidad de Murcia]

Para conocer el consejo asesor de la revista y los revisores de los artículos de este volumen, consulte la página web de la revista: https://revistas.um.es/pantarei

CC BY

Artículos

Producción alfarera y ejército romano: Revisión de los indicios contractuales en torno al alfarero de TSH Mat(ernius?) Blan(dus) 7
Nerea Ruanova Álvarez

Simulación arqueológica fuera del aula: Diseño y evaluación de una propuesta didáctica para Educación Secundaria 27
Leticia Tobalina-Pulido, Javier Carrillo-Rosúa y Begoña Serrano Arnáez

Experiencias previas y valoración del potencial educativo de los museos en la formación inicial del profesorado en España 55
Lucía Fernández Rodríguez, M.ª del Mar Felices de la Fuente, y Álvaro Chaparro Sáiz

Microhistorias con líneas del tiempo: efectos en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado 79
Javier Martín-Antón, Aránzazu Valdés-González, Francisco Pérez-Fernández y Jonathan Castañeda-Fernández

Educación histórica y memoria democrática: análisis de la Guerra Civil y la dictadura en los manuales LOMLOE de Educación Primaria 103
M.ª Belén San Pedro Veledo

La derecha radical y el discurso sobre la enseñanza de la historia en la España actual 129
Ander Delgado

Pedagogía de la memoria democrática en los actuales libros de historia en la escuela secundaria y bachillerato 153
Enrique Javier Díez-Gutiérrez, y Jonatan Rodrígues López

Creencias y prácticas docentes en tensión: enseñando ciudadanía en la clase de Historia en Chile 179
Paula Neira Magliocchetti, y Patricia Ojeda Millahueque

El conflicto vasco: valoración de la temática y disposición a tratarla por parte de futuros docentes de Educación 203
Iratxe Gillate, Janire Castrillo, Naiara Vicent, y Daniel Schugurensky

A review of research on the pedagogical content knowledge (PCK) of history teachers in German-speaking countries: A plea for an integrated approach 221
Martin Nitsche

Inteligencia artificial en la educación superior: evaluación de un GPT personalizado para la planificación docente en una asignatura de Historia de América 245
Antonio Carrasco-Rodríguez

Reseñas

U. Iriarte (2026), El rostro de la tiranía. Lo que la antigua Grecia nos enseña sobre el poder autocrático, Madrid: La Esfera de los Libros 275
María del Mar Rodríguez Alcocer

CC BY

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/ 717841

Producción alfarera y ejército romano: Revisión de los indicios contractuales en torno al alfarero de TSH *Mat(ernius?) Blan(dus)*

Pottery production and the roman army: A review of the contractual evidence surrounding the TSH potter *Mat(ernius?) Blan(dus)*

Nerea Ruanova Álvarez
Universidad de Vigo
nerea.r.a@gmail.com
0000-0001-7070-3295

Recibido: 03/06/26
Aceptado: 04/09/26

Resumen

Abordamos el estudio del alfarero Mat(ernius?) Blan(dus), uno de los productores de terra sigillata hispánica documentados en el área tritiense. A partir del análisis de sus marcas de alfarero, se examinan los principales tipos de punzones, las fórmulas empleadas y las variantes documentadas, así como la problemática derivada de la abreviación y desarrollo de su nombre. El estudio onomástico permite plantear distintas interpretaciones sobre la estructura de su denominación, en relación con los procesos de romanización y la pervivencia de tradiciones indígenas. Asimismo, se analizan las formas cerámicas en las que aparecen sus sellos y su distribución geográfica, caracterizada por una notable concentración en el noroeste de la península Ibérica y en la Tingitana. Como hipótesis, se propone que la regularidad del suministro pudo apoyarse en fórmulas de *locatio-conductio*, favoreciendo entregas a enclaves con fuerza militar y centros administrativos.

Palabras clave

Arqueología, Alfarería, Comercio, Identidad, Historia Antigua, Epigrafía.

Abstract

This paper analyses the potter Mat(ernius?) Blan(dus), one of the producers of Hispanic terra sigillata documented in the Tritium area. Analysing this potter's marks, we examine the main stamp types, the formulas he used, and the documented variants, as well as the issues arising from the abbreviation and expansion of his name. The onomastic analysis allows different interpretations regarding the structure of his name in relation to the processes of Romanization and the persistence of indigenous traditions. Similarly, we analyse the ceramic forms bearing his stamps and their geographical distribution, showing a notable concentration in the northwest of the Iberian Peninsula and in Tingitana. As a hypothesis, we propose that the regularity of supply may have been supported by *locatio-conductio* arrangements, facilitating deliveries to sites with a strong military presence as well as to administrative centres.

Keywords

Archaeology, Pottery, Trade, Identity, Ancient History, Epigraphy.

Para citar este artículo: Ruanova Álvarez, Nerea (2026). Producción alfarera y ejército romano: revisión de los indicios contractuales en torno al alfarero de TSH Mat(ernius?) Blan(dus). *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 20*, 7-26. DOI: 10.6018/pantarei/717841

1. Introducción

El estudio de la *terra sigillata* constituye una herramienta fundamental para el conocimiento de las dinámicas comerciales y económicas en época romana. Su amplia difusión, la estandarización de sus formas y la identificación tipológica permiten rastrear circuitos de intercambio, áreas de consumo y relaciones económicas entre distintos territorios. A través del análisis de la procedencia de estas producciones cerámicas es posible reconstruir redes comerciales a diferentes escalas, así como evaluar el grado de integración de determinados espacios en los mercados imperiales. Así mismo, la *terra sigillata* desempeña un papel clave en la datación arqueológica. La evolución formal y decorativa de sus producciones, junto con la existencia de series bien establecidas y cronológicamente precisas, convierte a este tipo cerámico en un excelente fósil director. Su presencia en los yacimientos permite afinar las secuencias estratigráficas y establecer marcos cronológicos relativamente precisos, especialmente durante los años del Alto Imperio, contribuyendo de manera decisiva a la interpretación histórica de los contextos arqueológicos.

Dentro de este ámbito de estudio, las marcas de alfarero adquieren una relevancia particular. Su análisis no solo posibilita conocer la dispersión geográfica de los talleres y estimar el volumen de producción de determinadas *officinae*, sino que permite un enfoque social al aproximarnos a las personas implicadas en la fabricación de estos productos. Los nombres inscritos en las piezas remiten a artesanos, propietarios de talleres o esclavos y libertos vinculados a la producción cerámica, aportando información valiosa sobre la organización del trabajo, las relaciones sociales y los mecanismos de transmisión de saberes técnicos. En este sentido, el estudio de la onomástica asociada a las marcas de alfarero resulta especialmente significativo para comprender el proceso de romanización en la península Ibérica. A través de los nombres documentados se observa la coexistencia y progresiva imbricación de elementos indígenas y romanos, reflejo de una realidad social compleja y dinámica. La adopción de nombres latinos, la pervivencia de antropónimos de tradición local o la combinación de ambos en un mismo individuo evidencian estrategias de integración y adaptación cultural, ofreciendo una perspectiva privilegiada sobre los procesos de cambio y continuidad que caracterizaron a las comunidades hispanas bajo dominio romano.

2. Sobre la onomástica. La problemática del desarrollo de los nombres

Una de las principales problemáticas a las que se enfrenta el estudio de las marcas de alfarero es el alto grado de fragmentación con el que estas aparecen en el registro arqueológico. No obstante, pese a esta dificultad, en algunos casos es posible llevar a cabo su reconstrucción gracias al uso de bases de datos especializadas y corpus epigráficos, que permiten comparar fragmentos, identificar coincidencias y asociar distintas marcas a un mismo taller u *officina* (Bustamante Álvarez y Simón Cornago, 2022). Este trabajo comparativo resulta esencial para superar las limitaciones impuestas por el carácter incompleto del material conservado y para avanzar en el conocimiento de la producción cerámica.

En lo que respecta al análisis onomástico, el principal obstáculo radica en la frecuente abreviación de los nombres consignados en las marcas, lo que dificulta su correcta identificación y contextualización. Existen, sin embargo, algunas excepciones bien conocidas, como el alfarero *Lapillius*, que firma habitualmente como LAPILLI (Ruanova Álvarez, 2025a, n.º 670, 675; Bustamante Álvarez y Simón Cornago, 2022, pp. 362-364, CVH 795), o *Agilianus*, documentado en ocasiones mediante la forma más desarrollada AGILIANI (Ruanova Álvarez 2025a, n.º 533; Carreño Gascón, 1997, p. 91,

n.º 3). Estos casos, aunque minoritarios, constituyen valiosos puntos de referencia para la interpretación de otras marcas más fragmentarias o abreviadas. Muchas de las propuestas de restitución onomástica se apoyan en paralelos procedentes de la epigrafía funeraria o votiva, donde los antropónimos aparecen con mayor desarrollo formal. La comparación entre ambos tipos de fuentes permite reforzar las hipótesis de identificación y contribuye a integrar el estudio de las marcas de alfarero en un marco más amplio de análisis social y epigráfico, enriqueciendo así la comprensión de los individuos y comunidades implicados en la producción cerámica romana.

Las marcas de alfarero en *terra sigillata* hispánica pueden aparecer en nominativo o en genitivo en consonancia con la declinación latina (Mayet, 1984). La utilización del nominativo es menos habitual y se restringe a un puñado de alfareros. Asimismo, son frecuentes las marcas que incorporan las expresiones *officina* o *ex officina*, representadas mediante las abreviaturas OF y EX OF (por ejemplo, *Sempronius*: OF.SEMP, Bustamante Álvarez y Simón Cornago, 2022, pp. 451-452, CVH 1736; o EXOFSEM, Bustamante Álvarez y Simón Cornago, 2022, pp. 451-452, CVH 1518). Generalmente aparecen con interpunciones seguida del *nomen* y *cognomen* abreviado (por ejemplo, *Valerius Pat(ernus?)*: OF.V'AL'.P'AT', Bustamante Álvarez y Simón Cornago, pp. 481, 486, CVH 1110). En ambas casuísticas encontramos nombres de origen latino como nombres personales indígenas e incluso, la combinación de ambos. Al contrario de lo que sucede con las marcas en *terra sigillata* itálica, no encontramos marcas con *tria nomina* (para el caso de las marcas procedentes del área tritiense).

En este trabajo pretendemos realizar un análisis lo más exhaustivo posible de uno de los productores mejor conocidos del área tritiense: *Mat(ernius?) Blan(dus)*. En primer lugar, se realiza una diseminación del nombre, prestando atención a la formación del idiónimo y la fórmula empleada, con el fin de presentar un análisis de su onomástica que permita profundizar en el conocimiento de las prácticas nominales durante época Alto Imperial. En este sentido, se analizará cómo las fórmulas propias de las sociedades indígenas del norte de Hispania, caracterizadas por estructuras nominales de tradición local, evolucionan con la llegada de Roma, dando lugar a la adopción de modelos onomásticos romanos o a la configuración de fórmulas híbridas, reflejo de los procesos de integración y romanización. En segundo lugar, se propone precisar, en la medida de lo posible, su marco cronológico y analizar su distribución geográfica mediante el análisis comparado de la concentración de sellos en el noroeste peninsular y en la Tingitana, evaluando el papel de los enclaves militares como punto de conexión.

Para este trabajo se han recopilado 89 marcas atribuidas a este alfarero. Aunque no todas las publicaciones consultadas proporcionan aparato gráfico, ha sido posible identificar tres firmas principales en las marcas de *Mat(ernius) Bland(us)* (Figura 1). La más ampliamente documentada corresponde a la fórmula OF.MAT.BLAN, con nexo MA y AN e interpunción entre T y B. Una segunda variante presenta una mayor abreviación del antropónimo, dando lugar a la lectura OF.MAT.BL. Finalmente, se documenta una tercera lectura en la que la abreviatura de *officina* se sitúa al final del sello: MAT.BL.OF. Asimismo, existen algunos casos aislados que se apartan de estas fórmulas principales. Entre ellos destaca una marca con la lectura […]L'AN'D (Akerraz et al., 2013, p. 98, n.º 508) y otra identificada por J. M. Caamaño Gesto como O.MAT.BL, donde la fórmula *officina* aparece reducida a la abreviatura O (Caamaño Gesto, 1979, n.º 23). Los tres tipos de firmas identificados presentan diversas variantes formales, observables tanto en las dimensiones de las cartelas como en la disposición de los caracteres y en el empleo de letras anexadas, configurando distintos subtipos dentro de cada grupo epigráfico. En el caso de las marcas con la lectura OF.MAT.BLAN, se han identificado al menos dos subtipos de cartela diferenciados por su tamaño, con longitudes comprendidas entre 2,70 y 3,30 cm.

OF.MT.BLA/	
OFMTBL	
MTBLOF	

Figura 1. Firmas de *Mat(ernius?) Blan(dus)*. Fuente: Autor.

No se conocen marcas de este productor en las que aparezca el nombre desarrollado por lo que las propuestas se basan en la onomástica en otros soportes epigráficos. M. A. Mezquíriz (1985, n.º 179) propuso el desarrollo M. *At(eius) Blae(sus)* sin embargo, esta propuesta se basaba en una lectura errónea por parte de J. Boubé (1965, p. 82, n.º 117-118, 123-125) de las marcas OF.'MA'T.BL'AE', donde interpretaba que existía una asociación entre *Maternus* y *Blaesus*. Un par de años más tarde J. Boubé (1968-72, p. 103, n.º 28-29) rectificó su primera lectura y propuso desarrollar el último nombre como *Blandinus*. Sin embargo, el hallazgo del alfar de este productor en Arenzana de Arriba (Garabito Gómez y Solovera San Juan, 1990, Garabito Gómez et al., 1994) reafirmó la lectura propuesta por J. Boubé y que F. Mayet (1984) recogería para el desarrollo de los dos nombres *Maternus Blandus*. Al hilo de los últimos *corpora* publicados sobre las marcas de alfarero en *terra sigillata* hispánica, se corrige *Maternus* por *Maternius*, por considerarlo un gentilicio utilizado como *nomen*, hecho que comentaremos más adelante (Bustamante Álvarez y Simón Cornago, 2022).

Maternus es el sexto *cognomen* más frecuente en Hispania –156 testimonios –, así como de su variante *Materna*, muy concentrado en la provincia de Burgos, área cercana a la producción tritiense (Abascal Palazón, 1984; 199). Ahora bien, recientes investigaciones atribuyen a este *cognomen* relativo a una relación de parentesco –como son *Paternus* o *Fraternus*– un origen en antropónimos indígenas (*Decknamen*). Se trata de nombres latinos que habrían sido adoptados en contextos indígenas como parte de los procesos de contacto cultural, hasta el punto de que algunos autores han planteado que su uso reiterado y su arraigo local permiten interpretarlos, en determinados casos, como auténticos nombres prerromanos formalmente latinizados (Abascal Palazón, 1984; Gorrochategui et al., 2007). F. Mayet (1984) ya catalogó estos nombres de parentesco como "*cognomen* latin recouvrant une réalité celtique" (p. 202).

J. M. Abascal Palazón (1984) observa que, a partir del siglo II d.C., se produce un repliegue en la distribución del cognomen *Maternus*, concentrándose de manera preferente en el norte de la península Ibérica, especialmente en la zona alta del valle del Duero, donde su empleo se hace más generalizado, lo que refuerza su carácter de antropónimo significativo en contextos de romanización prolongada.

Por otro lado, *Blandus* es un cognomen latino muy conocido en Hispania para el que también se conocen otras variantes como *Blanda*: CORNELIA BLANDA mater (CIL, II, 2021); o *Blandin(a)e*: AEMILI(A)E BLANDIN/(A)E *Arcobri/ge(n)si* (CIL, II, 3762) (Abascal Palazón, 1994). Un individuo con este *cognomen* aparece como liberto en una placa votiva en bronce: *Marci Carisi Blandi* (AE, 1997, 0935); y también en una inscripción votiva en piedra, como dedicante siendo esclavo de una mujer: *Blandus Caeliae Rufinae servus* (CIL, II, 130).

Ahora bien, lo que nos interesa es saber si estamos ante una fórmula onomástica compuesta de *nomen* y *cognomen* como se ha propuesto hasta ahora o si estamos ante una fórmula más compleja de dos *cognomina*. Incluso podríamos barajar la hipótesis de que se

CC BY

trate de una asociación de dos individuos como ya propuso Mezquíriz. *Bland(us)* no se encuentra atestiguado en ningún otro alfarero, sin embargo, parece que *Mat(ernus)* podría documentarse en otros sellos como: *Matern(i) T(ritiensis)* (Mayet, 1984, p. 151, n.° 363-367) (aquí posiblemente utilizado como *cognomen* ya que se añade la *origo tritiensis*), *Ae(milius) M(aternus) Tr(itiensis)* (Mayet, 1984, p. 117, n.° 17), *Aem(ilius) Mat(ernus)* (Mayet, 1984, p. 117, n.° 16), *Manli(us) Mat(ernus) T(ritiensis)* (Mayet, 1984, p. 149, n.° 344), *Oct(avius) Ma(ternus) ()* (Mayet, 1984, p. 158-159, n.° 438-446), *Oc(tavius) M(aternus) Fron(to)* (Mayet, 1984, p. 159, n.° 447), *S() Ma() Tr(iensis)* (Mayet, 1984, p. 175, n.° 609-610), *Val(erius) M(aternus)* (Mayet, 1984, p. 181, n.° 673) y *Mate(rnu+s) Cap(ito)* (Mayet, 1984, p. 151, n.° 361, 362).

Tabla 1
Relación de los usos de Mat(ernus) en otros sellos

Sello	Uso
MATERN.T	**Cognomen** + origo
AE.**M**.TR	Nomen + **cognomen** + origo
AEM.**MT**	Nomen + **cognomen**
MANLI.**MAT**.T	Nomen + **cognomen**
OCT.**MA**.OF	Nomen + **cognomen**
OC.**M**FRON	Nomen + **cognomen**? + cognomen?
EX.OF.S.**MATR**	Nomen + **cognomen**?
OF.VAL.**MA**	Nomen + **cognomen**
O.**MATE**.CAP	**Cognomen**? + cognomen?
OF.**MAT**.BLAN	**Cognomen**? + cognomen?

Fuente: elaboración propia.

El uso de *Maternus* como *cognomen* está ampliamente atestiguado entre las marcas de alfarero de *terra sigillata* (Tabla 1) si bien, al igual que *Mat(ernus) Bland(us)* encontramos dos productores cuyo uso también difiere de lo habitual: *Mate(rnus) Cap(ito)* y *Oc(tavius) M(aternus) Fron(to)*.

Mayet ya planteó la posibilidad de que se tratase de dos *cognomina*, sin embargo, es cierto que apenas contamos con otros dos alfareros que podrían cumplir este requisito (Gorrochategui et al., 2007).

Este fenómeno parece habitual en la onomástica indígena de vacceos y celtíberos ulteriores registrados en la cuenca del valle del Duero, donde se detectó el uso de doble idiónimo (Gorrochategui et al., 2007). Se trata de un fenómeno documentado con mayor frecuencia entre mujeres peregrinas, lo que se relaciona con una menor presión de adaptación a los modelos onomásticos romanos y con la pervivencia de estructuras identitarias indígenas. Estos ejemplos recogen nombres pertenecientes al ámbito antroponímico romano y pueden ir acompañados de una filiación de tipo indígena, con patronímico latino o indígena. Además, los antropónimos que ocupan la primera posición en este doble idiónimo suelen ser las mismas y en la mayor parte de los casos son femeninos, mientras que los que ocupan la segunda posición no se utilizan como primer idiónimo (Gorrochategui et al. 2007).

Por otro lado, M. Bustamante Álvarez e I. Simón Cornago (2022) aceptan el uso de *Maternus* como *nomen*, indicando que de ser correcto su desarrollo debería ser *Maternius*, a través de la utilización del sufijo -ius para formar el *nomen*.

Esta aparente ambigüedad funcional resulta especialmente significativa si se pone en relación con la evolución general del sistema onomástico romano tras el Alto Imperio: como ha señalado B. Salway (1994), a partir del siglo III d.C. el *nomen gentilicium* pierde progresivamente su valor identificador, en gran medida como consecuencia de la generalización de la ciudadanía y la homogeneización de los *nomina*, siendo desplazado por el *cognomen* como principal elemento distintivo del individuo. En este contexto, el uso de *Maternus* como *nomen* en combinación con *Blandus* puede interpretarse no como una anomalía, sino como un reflejo de la flexibilidad y reconfiguración del sistema onomástico que se consolidaría en época tardía, lo que obliga a analizar cada testimonio atendiendo tanto a su cronología como a su contexto epigráfico y productivo.

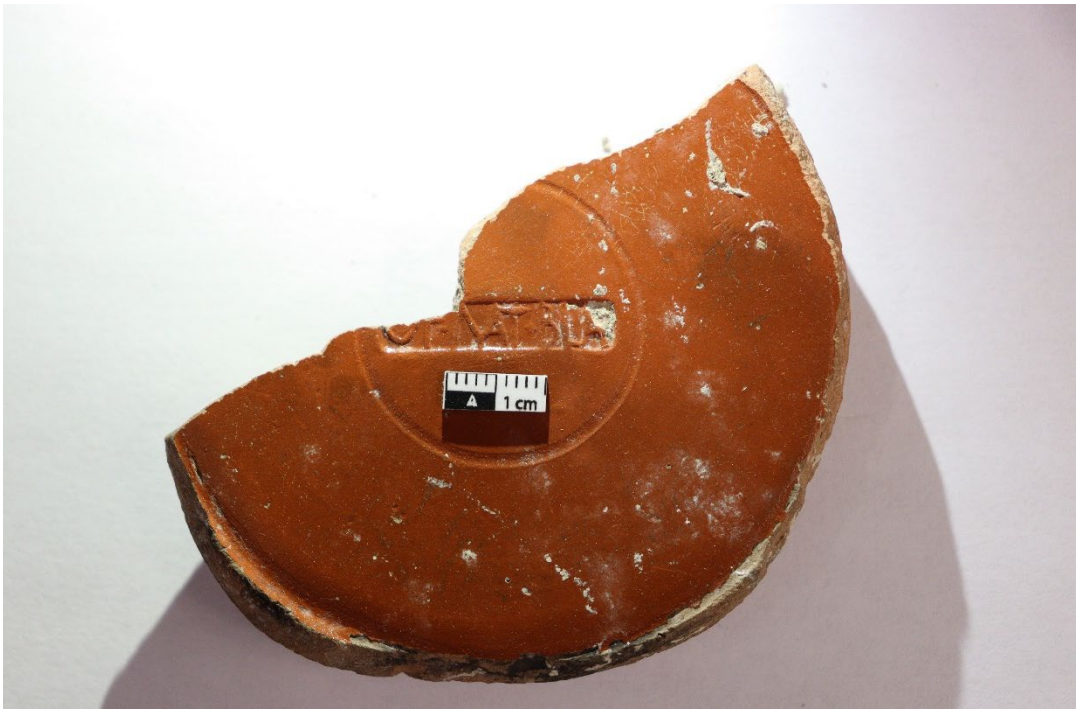


Figura 2. Fondo de lo que podría ser una Hisp. 33? con la lectura OF.'MA'T.BL'AN'. Procedente de León. Fuente: Autor.

Así pues, más que optar por una solución cerrada, parece prudente entender estos casos como expresiones de un proceso de negociación identitaria, en el que tradición indígena y modelo romano no se excluyen, sino que convergen en fórmulas nominales complejas que reflejan dinámicas sociales y culturales en transformación. Falta todavía una línea de investigación que se aventure a revisar sistemáticamente el conjunto de las inscripciones para profundizar en esta cuestión y valorar con mayor precisión la naturaleza de estas fórmulas nominales.

Tabla 2
Hallazgos de las marcas de Mat(ernius?) Blan(dus)

Lectura	Procedencia	Bibliografía
[…]'MA'T.B'LAN'	Astorga	Franco García, 2003, p. 59, n.°47
OF.'MA'T.B'LAN'	Astorga	Franco García, 2003, p. 59, n.°46
MA'T.BL.OF	Baelo Claudia	Mayet, 1984, p. 151, n.° 360

OF MAT.BLA[	Banasa	Boubé, 1965, n.º 119
]AT.BLAE	Banasa	Boubé, 1965, n.º 122
]T.BLAE	Banasa	Boubé, 1965, n.º 123
]AT.BL	Banasa	Boubé, 1965, n.º 125
MATBLOF	Banasa	Boubé, 1965, n.º 126
MAT.BLOF	Banasa	Limane, en prensa, n.º 51
MATBL[OF]	Banasa	Limane, en prensa, n.º 52
MAT.BL.OF	Banasa	Limane, en prensa, n.º 53
[…]ATBL	Banasa	Limane, en prensa, n.º 54
[…]T.BLAN	Banasa	Limane, en prensa, n.º 55
[…]AT.BLAN	Banasa	Limane, en prensa, n.º 56
OF.MAT.BLA[…]	Banasa	Limane, en prensa, n.º 57
[…]BLAN	Banasa	Limane, en prensa, n.º 58
[…]AT.BL	Beja	Nunes Ribeiro, 1959
[…]AT.BL'AN'	Campamento romano de A Ciadella	Caamaño Gesto y López Pérez, 2006, p. 102, n.º 34
OF'MA'TBL	Campamento romano de A Ciadella	Caamaño Gesto y López Pérez, 2006, p. 103, n.º 36
OF.'MAT'.BLN	Campamento romano de A Ciadella	Caamaño Gesto y López Pérez, 2006, p. 104, n.º 38
OF'MA'TBLA	Catedral de Santiago de Compostela	Caamaño Gesto y López Pérez, 2006, p. 104, n.º 37
[…]MAT.BL	Conimbriga	Bustamante Álvarez y Simón Cornago, 2022
OF.MAT.BLAE	Cotta	Boubé, 1965, n.º 118
OF MAT.B[	Cotta	Boubé, 1965, n.º 120
]BLAE	Cotta	Boubé, 1965, n.º 124
MATBLOF	Cotta	Boubé, 1965, n.º 131
MAT[	Cotta	Boubé, 1965, n.º 132
MATBLOF	Cotta	Boubé, 1965, n.º 129
OF.'MA'T.BL'AN'	Fuengirola	Serrano Ramos y Atencia Páez, 1981, p. 107, n.º 96
MA'TBLOF	Guarda, Povoa do Mileu	Bustamante Álvarez y Simón Cornago, 2022
BL'AN' OF	Iria Flavia	Caamaño Gesto y López Pérez, 2006, p. 103, n.º 35
OF.'MA'T.BL'AN'	Itálica	*CIL* II supl, 6257-116
OF 'MA'TBL	León	García Marcos, 1990, p. 96, n.º 20
OF.'MA'T.BL'AN'	León	Fernández Freile, 2003, lám. 63, n.º 23

CC BY

OF.'MA'T.BL'AN'	León	Inédita (Pilotos Regueral con Plaza S. Pedro)
OF.MAT[	Lixus	Boubé, 1965, n.º 121
MATBLOF	Lixus	Boubé, 1965, n.º 128
MAT.BLO[	Lixus	Boubé, 1965, n.º 130
-	Lixus	Limane, 2004
-	Lixus	Limane, 2004
-	Lixus	Limane, 2004
-	Lixus	Limane, 2004
-	Lixus	Limane, 2004
-	Lixus	Limane, 2004
OF.'MA'T.B'LAN'	Lugo	Carreño Gascón, 1997, p. 56, n.°25
OF.'MA'T.B'LAN'	Lugo	Carreño Gascón, 1997, p. 56, n.°24
OF.'MA'T.BL	Lugo	Carreño Gascón, 2007, p. 150, n.º 19
[…]FM'AT'.B	Mérida	Bustamante Álvarez y Simón Cornago, 2022
OF'MA'TBL'AN'	Mérida	Bustamante Álvarez y Simón Cornago, 2022
[…]'MA'T.BL'AN'	Óbidos	Bustamante Álvarez y Simón Cornago, 2022
MA'TBLOF	Puebla de D. Fadrique, Granada	Fernández Palmero y Serrano Várez, 2006, p. 344, fig. 11, n.º 3
[…]MATBL	Represas	Lopes, 1994, n.º 4931
O.MAT.BL	Río Ulla	Caamaño Gesto, 1979, p. 84, n.º 23
[OF]'MA'T.BL	Sala	Boubé, 1968-72, p. 80, n.º 28, fig. 2
OF.'MA'T.B	Sala	Boubé, 1968-72, p. 80, n.º 24, fig. 2
OF'MA'T.BL	Sala	Boubé, 1968-72, p. 80, n.º 25, fig. 2
OF'MA'TBL	Sala	Boubé, 1968-72, p. 80, n.º 26, fig. 2
OF'MA'TBL	Sala	Boubé, 1968-72, p. 80, n.º 27, fig. 2
OF.'MA'T.BL'AN'	Sala	Boubé, 1968-72, p. 80, n.º 29, fig. 2
[OF'MA'T]BL'AN'	Sala	Boubé, 1968-72, p. 80, n.º 30, fig. 2
MA'T.BL.OF	Sala	Boubé, 1968-72, p. 80, n.º 31, fig. 2
OF.'MA'T.BLA	Santa María del Juncal	Sáenz Preciado, 1992, p. 90, n.º 20
OF'MA'TB[…]	Santa María del Juncal	Sáenz Preciado, 1992, p. 91, n.º 21
OF'MA[…]	Segóbriga	Sánchez Lafuente, 1990, p. 221-222, n.º 25
OF'MA'TBL	Segóbriga	Sánchez Lafuente, 1990, p. 221-222, n.º 26
OF'MA'TBL	Segóbriga	Sánchez Lafuente, 1990, p. 221-222, n.º 27
OF.'MA'[…]	Segóbriga	Sánchez Lafuente, 1990, p. 221-222, n.º 28
OF.'MA'T.BL	Thamusida	Akerraz et al., 2013, p. 97, n.º 501
[…]F.'MA'T[…]	Thamusida	Akerraz et al., 2013, p. 97, n.º 502
[...]T.BL	Thamusida	Akerraz et al., 2013, p. 97, n.º 503

OF'MA'T.BL'AN'	Thamusida	Akerraz et al., 2013, p. 97, n.° 504
OF'MA'T.BL'AN'	Thamusida	Akerraz et al., 2013, p. 97, n.° 505
[...]T.BLAN	Thamusida	Akerraz et al., 2013, p. 98, n.° 506
[...]BL'AN'	Thamusida	Akerraz et al., 2013, p. 98, n.° 507
[...]L'AN'D	Thamusida	Akerraz et al., 2013, p. 98, n.° 508
MA'TBLOF	Tricio	Garabito Gómez, et al., 1994
MA'TBLOF	Tricio	Garabito Gómez, et al., 1994
OF.'MA'T.BLA	Tricio	Garabito Gómez, et al., 1994
OF.'MA'T.BL'AN'	Tricio	Garabito Gómez, et al., 1994
MA'TBL.OF	Tricio	Garabito Gómez, et al., 1994
OF.'MA'T.BL'AN'D	Tricio	Garabito Gómez, et al., 1994
OF.'MA'T.BL'AN'	Tricio	Garabito Gómez, et al., 1994
-	Tricio	Garabito Gómez, et al., 1994
-	Tricio	Garabito Gómez, et al., 1994
-	Tricio	Garabito Gómez, et al., 1994
-	Tricio	Garabito Gómez, et al., 1994
-	Tricio	Garabito Gómez, et al., 1994
OF.'MAT'.BLA	Volubilis	Mayet, 1984, p. 150, n.° 356
OF.MAT.BLAE	Volubilis	Boubé, 1965, n.° 117

Fuente: elaboración propia.

3. Los productos sellados y su dispersión

La posible *officina* de *Mat(ernius?) Blan(dus)* se ubica en Rivascaidas (Tricio) donde se halló una escombrera con *sigillata* y sellos de este alfarero, cerca de una de las zonas productivas. Se identificaron hasta 24 marcas de *Mat(ernius?) Blan(dus)*, sin embargo, solo se han publicado gráficamente (Garabito Gómez y Solovera San Juan, 1990; Garabito Gómez et al. 1994) Además, todos los punzones conocidos en los centros receptores hasta el momento han sido localizados en el centro productor.

Como ya se ha indicado (*vid. supra*) la característica más singular de este productor es la utilización de las ligaduras en MA y AN en todos sus punzones. Tampoco varía el tipo de cartela, siendo la rectangular con los lados rectos la habitual. Al contrario de lo que sucede con otros productores bien conocidos, como *Valerius Paternus*, en el que se han observado hasta 19 variaciones en la firma, hemos comprobado que nuestro productor apenas cuenta con 3 variantes muy bien definidas, lo que podría indicar una producción limitada en el tiempo (Bustamante Álvarez y Simón Cornago, 2023).

La identificación de 77 marcas en centros de consumo, susceptible de ampliarse con futuras investigaciones, lo sitúa como uno de los productores mejor documentados, aunque su distribución presenta características singulares que requieren un análisis detallado.

Siguiendo la tipología descrita por Bustamante Álvarez (2013), en lo que respecta a las formas selladas se observa un claro predominio de las copas Hispánica 27, que constituyen el tipo mayoritario dentro del repertorio identificado. A continuación, se sitúan los platos Hisp. 15/17, mientras que otras formas como Hisp. 18, Hisp. 17 (o Ludowici Tb según Mayet, 1984), Hisp. 36 y Hisp. 33 o 46, aparecen de manera más puntual (Tabla 3). El conjunto compuesto por la copa Hisp. 27 y el plato Hisp. 15/17 constituye, como suele ser habitual dentro de la producción hispánica, el grupo con mayor número de sellos, tal como evidencian estudios realizados en otros yacimientos, (Bustamante Álvarez, 2013, p. 188, fig. 186) así como investigaciones centradas en alfareros específicos, como *Valerius Paternus* (Bustamante Álvarez y Simón Cornago, 2023).

Tabla 3

Formas en TSH identificadas que portan sello de Mat(ernius?) Blan(dus)

Forma específica	Procedencia	Número
Hisp. 27	Banasa	8
	Thamusida	3
	Sala	2
	Cotta	2
	Lixus	2
	Fuengirola	1
	Tricio	1
	Lugo	1
Total		*20*
Hisp. 15/17	Banasa	*5*
	Cotta	2
	Thamusida	1
	Sala	1
	Astorga	1
	León	1
Total		*11*
Hisp. 33 o 46	Santa María del Juncal	1
	León	1
Total		*2*
Hisp. 18	Tricio	1
	Cotta	1
Total		*2*
Hisp. 33	Volubilis	1
	Cota	1
Total		*2*
Hisp. 17	Tricio	1

Total		*1*
Hisp. 46	Tricio	1
Total		*1*
Hisp. 36	Óbidos	1
Total		*1*

Fuente: elaboración propia.



Figura 3. Mapa de distribución de los productos de *Mat(ernius?) Blan(dus)* en los centros receptores. Fuente: Autor.

En cuanto a la dispersión geográfica, los datos evidencian una fuerte concentración en dos áreas bien definidas: el noroeste de la península Ibérica y en la Tingitana (Figura 3). En el ámbito peninsular, destaca especialmente el entorno de Astorga y Lugo, así como el campamento romano de A Ciadella, donde la concentración de hallazgos es particularmente significativa. En Galicia, la distribución se focaliza de nuevo en el cuadrante noroeste, especialmente en la actual provincia de A Coruña, sin que el productor penetre de forma apreciable en la cuenca del Miño, a diferencia de otros

alfareros con mayor capacidad de expansión territorial, como Lapillius o Sempronius (Ruanova Álvarez, 2025a).

En el ámbito norteafricano se han contabilizado 46 marcas repartidas entre enclaves como Sala, Banasa, Lixus y Thamusida. Esta cifra convierte a *Mat(ernius?) Blan(dus)* en uno de los productores mejor representados de la Tingitana (Tabla 4). De hecho, según los datos publicados sería el segundo productor mejor representado en la región. Las recientes publicaciones identifican a *Caius Lucius, Maternus Blandus* y *Valerius Paternus* como los productores mejor representados en la Tingitana, con presencia en los principales yacimientos: Thamusida, Sala, Volubilis, Banasa, Lixus y Cotta (Akerraz et al., 2013, p. 91, tab. 15; Bustamante Álvarez, 2010, p. 178, fig. 256.). Estos mismos productores tienen presencia en el área noroeste de Galicia: Iria Flavia y A Coruña (*Valerius Paternus*), y A Ciadella (*Caius Lucius* y *Maternus Blandus*) (Ruanova Álvarez, 2025a).

Tabla 4

Distribución de las marcas de Mat(ernius?) Blan(dus)

Provincia	Procedencia	Total
Tingitana	Banasa	13
	Lixus	9
	Thamusida	8
	Sala	8
	Cotta	6
	Volubilis	2
Total		*46*
Tarraconense	Segóbriga	4
	Campamento romano de A Ciadella	3
	León	3
	Lugo	3
	Astorga	2
	Santa María del Juncal	2
	Catedral de Santiago de Compostela	1
	Iria Flavia	1
	Fuengirola	1
	Río Ulla	1
Total		*21*
Lusitania	Mérida	2
	Guarda, Povoa do Mileu	1
	Beja	1
	Conimbriga	1
	Represas	1
	Óbidos	1

Total		*7*
Bética	Itálica	1
	Baelo Claudia	1
	Puebla de D. Fadrique, Granada	1
Total		*3*

Fuente: elaboración propia.

Los contextos estratigráficos en los que se documenta el alfarero *Mat(ernius?) Blan(dus)* presentan una notable amplitud cronológica lo que dificulta precisar con exactitud su marco de producción. En Astorga, las marcas proceden de un vertedero extramuros que ha proporcionado abundante material cerámico, en el que la TSH se ha datado entre mediados del siglo I y finales del siglo II d.C. (Franco García, 2003). Lo mismo sucede en León, donde dos de las marcas se han localizado en escombreras de la ciudad. Solo uno de ellos se ha fechado en el s. II d.C. (Fernández Freile, 2003). En Lugo, los hallazgos proceden de intervenciones urbanas y se sitúan en un horizonte comprendido entre el último cuarto del s. I y mediados del s. II d.C. (Carreño Gascón, 2007). aunque tanto este enclave como Astorga, muestran una prolongación en el consumo de TSH procedentes de los alfares riojanos hasta los siglos II-III d.C. (Morillo Cerdán y Amaré Tafalla, 2005). M. Bustamante Álvarez e I. Simón Cornago (2022) apuestan por una cronología entre finales del s.I y mediados del s.II para las marcas inventariadas procedentes de la Lusitania. En el ámbito militar, el campamento romano de A Ciadella ofrece contextos mejor definidos, vinculados a la presencia de la c*ohors* entre los siglos II y III d.C., con un elevado porcentaje de TSH fechado en el s. II, lo que permite encuadrar con mayor seguridad la presencia de este productor en dicho intervalo (López Pérez, 2006). Fuera de la península, los hallazgos en la Tingitana, especialmente en Thamusida, donde se han identificado 6 marcas, se integran en contextos estratigráficos fechados entre mediados del s. II y comienzos del s. III (Akerraz et al., 2013), con alguna evidencia en la primera mitad de este último siglo, mientras que otros registros presentan cronologías más tempranas, entre finales del s. I y mediados del s. II. (Limane, 2004).

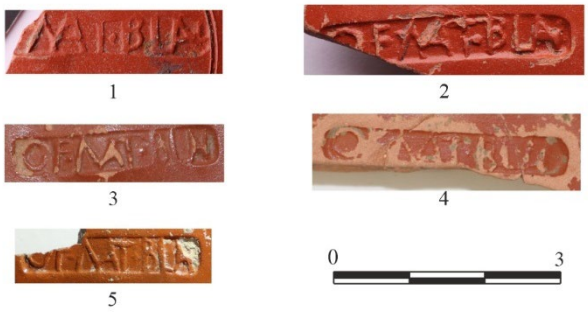


Figura 4. Marcas de *Mat(ernius?) Blan(dus)* procedentes de: 1-2 Astorga (Ruanova Álvarez, 2025a), 3-4 Lugo (Ruanova Álvarez, 2025a), 5 León (inédita). Fuente: Autor.

4. Discusión

El análisis conjunto de las marcas de alfarero, la onomástica y la distribución de los productos atribuidos a *Mat(ernius?) Blan(dus)* y su aproximación cronológica permite plantear varias consideraciones de interés sobre la organización de la producción cerámica en el área tritiense y sobre las dinámicas comerciales que conectaban el valle del Ebro con otros espacios del occidente del Imperio romano. En primer lugar, el volumen

de testimonios recopilados (89 marcas identificadas entre centros productores y receptores) sitúa a este alfarero entre los productores relativamente bien documentados dentro del panorama de la *terra sigillata* hispánica. Sin embargo, más allá de la cifra –inferior a la alcanzada por algunos de los talleres más prolíficos de Tricio, como *Lapillius, Sempronius* o *Valerius Paternus*–, lo verdaderamente significativo es la marcada concentración en la distribución de sus producciones, que contrasta con la mayor dispersión geográfica observable en los demás, permitiendo identificar un patrón definido en su ámbito de circulación.

La concentración de hallazgos en el noroeste de la península Ibérica, especialmente en enclaves vinculados a contextos militares o a núcleos urbanos de cierta entidad, sugiere la existencia de circuitos comerciales relativamente consolidados que conectaban los talleres del alto valle del Ebro con los territorios del noroeste (Morais y Morillo Cerdán, 2015; Sáenz Preciado y Sáenz Preciado, 2015). La presencia destacada en enclaves como Astorga, Lugo o el campamento de A Ciadella parece apuntar a un abastecimiento regular de estos espacios, posiblemente vinculado a las redes logísticas que articulaban el aprovisionamiento de las guarniciones militares y de los centros administrativos de la región que utilizaban la vía XX para su penetración desde los centros de Tricio hasta Astorga-Lugo-Ciadella-Brigantium.

Igualmente, significativa resulta la fuerte representación de este productor en la Tingitana: concentra 46 de las 77 marcas documentadas fuera del centro productor, es decir, aproximadamente el 60% de los testimonios procedentes de centros receptores incluidos en el inventario. Esta proporción convierte a la provincia africana en el principal espacio de consumo conocido de *Mat(ernius?) Blan(dus)*, por encima de la Tarraconense, la Lusitania y la Bética, en un momento de fuerte presencia militar procedente de la península. La distribución no se limita a un único asentamiento, sino que se articula en una red de enclaves que incluye Banasa, Lixus, Thamusida, Sala, Cotta y Volubilis. La desigualdad interna de esta distribución también resulta significativa. Banasa constituye el principal punto de concentración, con 13 ejemplares, seguida de Lixus, Thamusida y Sala. Esta pauta no debe interpretarse automáticamente como una jerarquía comercial estricta, puesto que el número de piezas depende de factores desiguales como la intensidad de las investigaciones arqueológicas en cada yacimiento. Aun así, la presencia reiterada del mismo productor en varios centros indica que no se trata de hallazgos aislados o puramente accidentales, sino de una circulación integrada en redes de abastecimiento relativamente estables. En este sentido, la concentración en Banasa, Lixus, Thamusida y Sala parece reflejar la incorporación de los productos de Tricio a los principales nodos urbanos, administrativos y militares de la provincia. Banasa y Sala desempeñaron funciones administrativas relevantes, mientras que Lixus y Thamusida se encontraban conectadas con las rutas costeras y fluviales que estructuraban la circulación regional. La aparición de *Mat(ernius?) Blan(dus)* en estos enclaves sugiere, por tanto, que sus productos no se distribuyeron únicamente mediante intercambios locales de corto alcance, sino que participaron en circuitos interprovinciales capaces de transportar vajilla fina desde el valle del Ebro hasta el extremo occidental del norte de África.

Este fenómeno ha sido ampliamente señalado para otros productos de *terra sigillata* hispánica, pero el caso de *Mat(ernius?) Blan(dus)* resulta particularmente ilustrativo. En el caso de *Cai(us) Lu(cius)* (el productor mejor representado en la Tingitana) presenta una amplia dispersión en León y buena parte de la Lusitania, y cuenta incluso con una marca en el campamento de A Ciadella, lo que sugiere un interés compartido por estos productos, pero con una penetración territorial diferente (Ruanova Álvarez, 2025b, p. 56, fig. 3). La reiterada aparición de estos sellos en estos yacimientos sugiere que su producción se integraba de manera activa en los circuitos marítimos que articulaban el

tráfico entre la fachada atlántica hispana, el sur de la península y los puertos tingitanos (Akerraz et al., 2013, p. 91, tab. 15; Bustamante Álvarez, 2010, p. 178, fig. 256).

A partir de estos patrones de concentración en enclaves militares y urbanos del noroeste y la intensa proyección hacia la Tingitana, barajamos como hipótesis la posibilidad de que la producción de *Mat(ernius?) Blan(dus)* pudiera articularse mediante fórmulas contractuales capaces de garantizar volúmenes estables y entregas regulares hacia mercados preferentes. En este sentido, barajamos la posibilidad de que este alfarero trabajase bajo la *locatio-conductio*. Este tipo de contrato se ha planteado en otros contextos como un modelo de organización productiva en el que el municipio, como propietario de una *figlina*, cediera su explotación a los responsables de los talleres mediante una *locatio-conductio*, actuando la ciudad como *locator* y los artesanos como conductores en un marco capaz de asegurar materias primas e infraestructuras a cambio de una renta o contraprestación (Morais y Morillo Cerdán, 2015; Morais, 2008). En este caso, el propio ejército podría encargar al artesano la fabricación de equipamiento, como cerámicas, bajo una *locatio-conductio operis*. En este sentido, el suministro de nuestro productor podría estar orientado de forma preferente hacia enclaves con fuerza militar activa, integrándose en circuitos capaces de sostener el aprovisionamiento de guarniciones o centros administrativos.

J. C. Sáenz Preciado y M. P. Sáenz Preciado (2015) plantean, a propósito del alfar de La Cereceda (Arenzana de Arriba) y de los talleres de *Tritium Magallum*, que algunos centros alfareros mantuvieron estrechos vínculos institucionales con la administración imperial y con el ejército sin que ello implicase necesariamente una dependencia administrativa estricta: aunque la relación entre el complejo alfarero riojano y el estamento militar (representado por la *vexillatio* de la *Legio VII Gemina* documentada epigráficamente en Tricio) resulta innegable, no puede darse por probada una gestión directa de las *figlinae* por parte de la legión. De hecho, no se han localizado *figlinarii* propios de la *Legio VII* más allá de producciones locales de material latericio, lo que convierte en hipótesis, y no en certeza, la existencia de una manufactura cerámica gestionada directamente por esta unidad. Este esquema, talleres civiles que, sin integrarse en el organigrama militar, producen para satisfacer una demanda castrense y dinástica, como sucedería con *Valerius Matranius* en La Cereceda, resulta plenamente compatible con la fórmula de la *locatio-conductio operis* que proponemos para *Mat(ernius?) Blan(dus)*: un artesano de estatuto civil que contrata su producción con el ejército sin pasar a depender orgánicamente de él.

En relación con esta demanda, no podemos olvidar la existencia de talleres de auténticas sigillatas *a modo italico confectae* vinculados al abastecimiento de tropas instaladas en los centros de Herrera de Pisuerga, León y Astorga en época de Augusto y que demuestra el interés que suscitaban este tipo de vajillas entre los regimientos militares (García Queipo, 2018; Morillo Cerdán y García Marcos, 2001). Aunque en este caso si existe una evidencia directa de que el productor trabajaba dentro del propio régimen militar (*L. Terentius legio IIII Macedonica*).

La amplitud cronológica de los registros asociados al hallazgo de las marcas de *Mat(ernius?) Blan(dus)* revelan una horquilla que abarca desde mediados/finales del s. I hasta comienzos del s. III d.C. Esta dispersión temporal dificulta fijar con precisión la vida de este productor. No obstante, la lectura de los contextos militares aporta elementos especialmente informativos: la presencia del alfarero en A Ciadella, vinculada a la ocupación de la *cohors*, encaja bien con una cronología avanzada (s. II-III d.C.). Al mismo tiempo, la documentación de Thamusida, con un número significativo de marcas y

contextos bien fechados, obliga a considerar la posibilidad de un inicio más temprano, compatible con la cronología propuesta para el repertorio lusitano por M. Bustamante Álvarez e I. Simón Cornago, situable entre finales del s. I y mediados del s. II. En conjunto, los datos sugieren que la actividad o, al menos, la circulación de sus productos pudo prolongarse hasta el s. III. Este resultado contrasta con la limitada variedad de punzones identificados, lo que abre dos posibilidades: una producción espaciada en el tiempo con continuidad de los mismos sellos, o una práctica de sellado menos sistemática que la de otros talleres. En este punto, un análisis orientado al grado de desgaste de los punzones y a su seriación interna, podría aportar un criterio adicional para valorar la duración real de uso de cada matriz y, por extensión, afinar la interpretación cronológica.

En este contexto, adquiere especial interés la distribución del tipo de sello MATBLOF, cuya presencia parece restringirse a la Tingitana, en algunos puntos en la Bética (Baelo Claudia, Povoa do Mileu-Guarda), además del propio centro productor. Esta circunstancia podría interpretarse como reflejo de una fase concreta dentro de la actividad del taller.

Por otra parte, el análisis onomástico del nombre *Mat(ernius?) Blan(dus)* pone de manifiesto la complejidad de las fórmulas nominales utilizadas por los alfareros *de terra sigillata* hispánica. La dificultad para determinar si nos encontramos ante una combinación de *nomen* y *cognomen*, o bien ante una secuencia de dos *cognomina*, refleja la convivencia de modelos onomásticos romanos y de las tradiciones locales. Este tipo de ambigüedad no es excepcional en contextos epigráficos provinciales y puede interpretarse como parte de los procesos de adaptación cultural que caracterizaron a las comunidades hispanas durante el Alto Imperio.

La posible presencia de elementos de tradición indígena en el uso del *cognomen Maternus*, sugieren que los individuos implicados en la producción cerámica pudieron mantener prácticas onomásticas propias incluso dentro de un marco formalmente romanizado. De este modo, las marcas de alfarero no solo funcionan como indicadores de producción y distribución, sino también como testimonios directos de las identidades sociales de los artesanos y de las estrategias de integración cultural en los territorios provinciales del Imperio.

5. Conclusiones

El análisis de la *officina* de *Mat(ernius?) Blan(dus)* permite avanzar en la comprensión tanto de la organización productiva de la *terra sigillata* hispánica como de las dinámicas comerciales que articularon el occidente del Imperio romano. El volumen de marcas documentadas, junto con la relativa homogeneidad de sus punzones, sugiere una producción probablemente concentrada en el tiempo y bien definida desde el punto de vista técnico, lo que contrasta con otros talleres tritienses más diversificados.

En cuanto a la dispersión, la concentración de hallazgos en el noroeste peninsular y en la Tingitana pone de relieve la existencia de ejes comerciales bien definidos que conectaban el valle del Ebro con la fachada atlántica y el norte de África. No obstante, para comprender con mayor precisión estas dinámicas, resulta imprescindible seguir desarrollando y refinando mapas de distribución, que permitan visualizar de manera más clara las rutas de circulación de estos productos y evaluar el alcance real de los circuitos comerciales en los que participaron los alfareros tritienses. En este sentido, resultan especialmente valiosos los trabajos de recopilación como el *Corpus Sigillata Hispaniae* (Fernández García et al., s.f.) o el *Corpus Vasorum Hispanorum* (Bustamante Álvarez y Simón Cornago, 2022) que constituyen una herramienta imprescindible para sistematizar la dispersión de los materiales y establecer con mayor rigor las rutas por las que circulaban las producciones de estos alfareros.

CC BY

Desde el punto de vista onomástico, el caso de *Mat(ernius?) Blan(dus)* ilustra la complejidad de las fórmulas nominales. La imposibilidad de determinar con certeza si nos encontramos ante una estructura compuesta por *nomen* y *cognomen* o ante una secuencia de dos *cognomina* nos obliga a mantener una postura prudente. En este sentido, y siguiendo las propuestas más recientes, se acepta de la reconstrucción de *Maternus* como *nomen* en la forma *Maternius*, a la espera de nuevos hallazgos que permitan precisar esta interpretación y esclarecer la naturaleza exacta de la fórmula onomástica.

Por último, en lo relativo a la cronología, aunque no es posible establecer un marco preciso, el conjunto de evidencias disponibles sitúa la actividad de este productor de manera general entre finales del s. I y la primera mitad del s. III d.C. Esta amplitud cronológica, común a muchos contextos de *terra sigillata* hispánica, subraya la necesidad de continuar afinando los contextos estratigráficos y de integrar nuevos datos que permitan acotar con mayor exactitud la secuencia productiva de este y otros alfareros. A este respecto, destacamos la importancia de presentar el aparato gráfico o la toma de medidas y descripciones del sello que nos permitan identificar el uso de los mismos punzones en diferentes yacimientos. Esto, permitirá establecer con más fiabilidad la cronología del uso de los distintos punzones y su reutilización a lo largo del tiempo.

Agradecimientos y financiación

Este artículo nace de la elaboración de una tesis doctoral defendida en el año 2025 en la Universidad de Vigo: "El comercio de vajillas finas en el noroeste de la península Ibérica en época alto imperial a partir del estudio de las marcas de alfarero en *terra sigillata*". La investigación no recibió ninguna subvención específica de agencias de financiación de los sectores público o privado.

Contribución específica de los autores

La única autora es responsable de todas las fases del trabajo: concepción, recogida y análisis de datos, interpretación, redacción y aprobación de la versión final.

Bibliografía

Abascal Palazón, J. M. (1984). Los cognomina de parentesco en la península ibérica: A propósito del influjo romanizador en la onomástica. *Lucentum*, 3, 219–260.

Abascal Palazón, J. M. (1994). *Los nombres personales en las inscripciones latinas de Hispania*. Universidad de Murcia & Universidad Complutense de Madrid.

Akerraz, A., Camporeale, S., y Papi, E. (2013). *Sidi Ali Ben Ahmed* – Thamusida (Vol. 3). Edizioni Quasar.

Boubé, J. (1965). *La terra sigillata hispanica en Mauritanie Tingitane. Les marques de potiers*. Études et Travaux d'Archéologie Marocaine, 1.

Boubé, J. (1968–1972). La TSH en Mauritania Tingitana: Suplemento al catálogo de las marcas de alfareros (II). *Bulletin d'Archéologie Marocaine, 8*(2), 67–108.

Bustamante Álvarez, M. (2010). *El comercio de terra sigillata altoimperial en el Círculo del Estrecho*. BAR International Series.

Bustamante Álvarez, M. (2013). *La terra sigillata hispánica en Augusta Emerita: Estudio tipocronológico a partir de los vertederos del suburbio norte*. Anejos de Archivo Español de Arqueología, LXV.

Bustamante Álvarez, M., y Simón Cornago, I. (2022). Corpus de marcas de alfareros sobre terra sigillata hispánica en la Lusitania. En M. Bustamante Álvarez y C. Viegas (Eds.), *Corpus Vasorum Hispanorum* (pp. 227–499).

Bustamante Álvarez, M., y Simón Cornago, I. (2023). Vale(rivs) Pate(rnus). Análisis tipocronológico y antroponímico de una officina productora de terra sigillata hispánica. *Rei Cretariae Romanae Fautorum Acta, 47*, 7–16.

Caamaño Gesto, J. M. (1979). Marcas de alfarero en cerámica romana encontradas en Galicia, *Gallaecia, 5*, 63–99.

Caamaño Gesto, J. M., y López Pérez, M. C. (2006). Adenda al corpus de marcas de alfarero en terra sigillata localizadas en Galicia. *Gallaecia, 25*, 83–129.

Carreño Gascón, C. (1997). *Marcas de alfarero sobre terra sigillata halladas en Lucus Augusti*. Anejos de Larouco, 3. Ediciós do Castro.

Carreño Gascón, C. (2007). Una pequeña muestra de la terra sigillata procedente de un control urbano en Lucus Augusti. *Larouco, 4*, 141–177.

Corpus Inscriptionum Latinarum. (1869). *Vol. II: Inscriptiones Hispaniae Latinae* (E. Hübner, Ed.). Berolini: G. Reimerum.

Delgado, M., Mayet, F., y Alarcão, A. M. (1975). *Fouilles de* Conimbriga *IV: Les sigillées*. París.

Fernández García, M. I., Sáenz Preciado, P., Poveda Navarro, A. M., Quaresma, J. C., Sáenz Preciado, C., Fuentes Sánchez, J. L., Fernández Ochoa, C., y Tremoleda Trilla, J. (s.f.). *Sigilla Hispaniae* https://sigillahispaniae.org/

Fernández Freile, B. E. (2003). *León I. La época romana en León: Aspectos arqueológicos. Estudio arqueológico de un vertedero romano*.

Fernández Palmero, J., y Serrano Várez, D. (2006). Grafitos y marcas de alfarero de Puebla de D. Fadrique (Granada). En *Espacio y tiempo en la percepción de la Antigüedad Tardía, 23* (pp. 323–385).

Franco García, M. L. (2003). La terra sigillata de la colección "Escarpizo". En M. T. Amaré Tafalla (Dir.), *Cerámica romana del vertedero de "Las Lolas"* (pp. 11–283).

Gallego Franco, H. (2014). Disimetrías familiares en el uso del nomen romano en la epigrafía del valle del Duero: Sus implicaciones jurídicas. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie II, Historia Antigua, 27*, 77–94. https://doi.org/10.5944/etfii.27.2014.14165

Garabito Gómez, T., Luezas Pascual, R. A., y Solovera San Juan, M. E. (1994). La officina de *Maternus* Blandus (Tricio, La Rioja). La producción de imitaciones de platos de engobe interno rojo pompeyano. *Estrato, 6*, 70–75.

Garabito Gómez, T., y Solovera San Juan, M. E. (1990). Excavaciones arqueológicas en Tritium Magallum (Tricio, La Rioja). Descubrimiento de nuevos alfares. *Estrato. Revista Riojana de Arqueología, 2*, 36–42.

García Marcos, V. (1990). Marcas de alfarero en sigillata hispánica halladas en la ciudad de León. *Tierras de León, 5*, 77–78.

García Queipo, J. (2018). La producción de terra sigillata formalmente itálica en Herrera de Pisuerga (Palencia): Origen y función. En N. Hernández Gutiérrez, J. Larrazábal Galarza, y R. Portero Hernández (Coords.), *Arqueología en el Valle del Duero: Del Paleolítico a la Edad Media* (pp. 392–408).

Gorrochategui, J., Navarro, M., y Vallejo, J. M. (2007). Reflexiones sobre la historia social del valle del Duero: Las denominaciones personales. En M. Navarro y J. J. Palao (Eds.), *Villes et territoires dans le bassin du Douro à l'époque romaine* (pp. 287–339). Burdeos.

López Pérez, C. (2006). La importación de "terra sigillata" en el campamento de Cidadela (Sobrado dos Monxes, A Coruña). En *Producción y abastecimiento en el ámbito militar: arqueología militar romana en Hispania II* (pp. 431–437).

Limane, H. (2004). Les sigillées d'importation du Ier–IIe siècle après J.-C. du site de Lixus. En *Méditerranée Occidentale Antique: Les échanges* (pp. 113–149).

Limane, H. (en prensa). Les sigillées d'importation du site de Banasa. En *De Volubilis à Essaouira, un engagement en faveur du patrimoine culturel du Maroc. Hommages à la mémoire d'Abdelfattah Ichkhakh*. Essaouira: Institut National des Sciences de l'Archéologie et du Patrimoine (INSAP) 17-19 de marzo de 2022.

Lopes, M. C. (1994). *A sigillata de Represas. Tratamento informático*, Coimbra.

Mayet, F. (1984). *Les céramiques sigillées hispaniques: Contribution à l'histoire économique de la péninsule Ibérique sous l'Empire romain* (Vol. 1). París.

Mezquíriz, M. A. (1985). Terra Sigillata Hispánica. En *Atlante delle forme ceramiche, II* (pp. 109-174).

Morais, R. (2008). Las "cerámicas bracarenses". En D. Bernal Casasola, A. Ribera i Lacomba (Eds.), *Cerámicas hispanorromanas. Un estado de la cuestión* (pp. 445-470).

Morais, R. y Morillo Cerdán, Á. (2015). La terra sigillata hispánica altoimperial en los contextos de consumo del Noroeste peninsular: Bracara Augusta y Legio. En M.ª I. Fernández García, P. Ruiz Montes y M.ª V. Peinado Espinosa (coords.), *Terra Sigillata Hispánica: 50 años de investigaciones, Congreso Internacional* (Granada, 26-28 marzo 2014) (pp. 219-257).

Morillo Cerdán, Á. y Amaré Tafalla, M. T. (2005). Asturica Augusta como centro de producción y consumo cerámico. En *Unidad y Diversidad en el Arco Atlántico en época romana II. Producción, Circulación y Consumo* (pp. 121-143).

Morillo Cerdán, Á., y García Marcos, V. (2001). Producciones cerámicas militares de época augusteo-tiberiana en Hispania. *Rei Cretariae Romanae Fautorum Acta, 37*, 147–155.

Nunes Ribeiro, F. N. (1959). 'Terra Sigillata' Encontrada nas Represas: Beja, I-II, *Marcas de Oleiro, Arquivo de Beja, vol. XV*, 71-121.

Provinces ibériques. (2000). *L'Année Épigraphique*, 1997, 265–324. http://www.jstor.org/stable/25607829

Ruanova Álvarez, N. (2025a). *El comercio de vajillas finas en el noroeste de la península Ibérica en época alto imperial a partir del estudio de las marcas de alfarero en terra sigillata*. [Tesis doctoral, Universidade de Vigo]. Investigo. http://hdl.handle.net/11093/9538

Ruanova Álvarez, N. (2025b). Un conjunto de platos del alfarero Cai(.) Lu(.) encontrados en León. *Boletín Ex Officina Hispana, 16*, 54-57.

Sáenz Preciado, J. C. (1992). Marcas de alfarero aparecidas en las excavaciones de Santa María de El Juncal (Irún-Guipúzcoa). *Caesaraugusta, 69*, 75–96.

Sáenz Preciado, J. C. y Sáenz Preciado, M.ª P. (2015). Forma IIX Impiiratorii Caiisarii Domitiano. En *Terra Sigillata Hispánica. 50 años de investigaciones* (pp. 163-178).

Salway, B. (1994). What's in a name? A survey of Roman onomastic practice from c. 700 B.C. to A.D. 700. *Journal of Roman Studies, 84*, 124–145. https://doi.org/10.2307/300873

Sánchez Lafuente, J. (1990). *Terra sigillata de Segóbriga y ciudades del entorno: Valeria, Complutum y Ercavica.*

Serrano Ramos, E., y Atencia Páez, R. (1981). Marcas de alfareros sobre terra sigillata en la provincia de Málaga. *Baetica. Estudios de Arte, Geografía e Historia, 4*, 89–ss.

Simón Cornago, I. (2016). Los alfareros de terra sigillata hispánica con nombre indígena. *Palaeohispanica, 16*, 95–113. https://doi.org/10.36707/palaeohispanica.v0i16.27

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/712961

Simulación arqueológica fuera del aula: Diseño y evaluación de una propuesta didáctica para Educación Secundaria

Archaeological Simulation Outside the Classroom: Design and Evaluation of a Didactic Proposal for Secondary Education

Leticia Tobalina-Pulido
Universidad de Cantabria
leticia.tobalina@unican.es
0000-0002-3315-5506

Javier Carrillo-Rosúa
Universidad de Granada
fjcarril@ugr.es
0000-0003-2889-3966

Begoña Serrano-Arnáez
Universidad de Granada
bserrano@ugr.es
0000-0001-6414-7683

Recibido: 25/04/2026
Aceptado: 08/07/2026

Resumen

Este estudio plantea el diseño y evaluación de una innovación didáctica basada en una simulación de prospección arqueológica fuera del aula para mejorar la actitud hacia la arqueología y el aprendizaje de técnicas arqueológicas en 1.º de Educación Secundaria. Se aplicó un diseño mixto cuasi-experimental (pretest–postest) con un solo grupo en dos centros de secundaria públicos (rural y urbano) de A Coruña (Galicia, España) (N final=36). Los instrumentos fueron: escala TDSAA (actitud), TEMO (emociones), DART (percepción del arqueólogo), CPAA (cuestionario de preguntas abiertas) y entrevista docente. La intervención se desarrolló en cinco sesiones con trabajo de campo, inventario, análisis e interpretación arqueológica. Los resultados muestran un aumento global de la actitud, con mejoras especialmente detectadas en mujeres. Además, predominaron las emociones positivas como alegría y tranquilidad. El análisis cualitativo indica una imagen más técnica del trabajo arqueológico en el postest.

Palabras clave

Arqueología, Método activo, Simulación, Educación patrimonial, Educación científica

Abstract

This study proposes the design and evaluation of a didactic innovation based on an out-of-class archaeological survey simulation, aimed at improving attitudes towards archaeology and the learning of archaeological techniques among first-year secondary education students. A mixed-methods quasi-experimental pre-test–post-test design with a single group was implemented in two public secondary schools (one rural and one urban) in A Coruña (Galicia, Spain) (final N = 36). The instruments used were: the TDSAA scale (attitudes), TEMO (emotions), DART (perception of the archaeologist), CPAA (open-ended questionnaire), and a teacher interview. The intervention was carried out over five sessions, including fieldwork, inventory, analysis, and archaeological interpretation. The results show an overall improvement in attitudes, with particularly notable gains among female students. In addition, positive emotions such as joy and calmness predominated. Qualitative analysis indicates a more technical understanding of archaeological work in the post-test.

Keywords

Archaeology, Active learning, Simulation, Heritage Education, Science Education

Para citar este artículo: Tobalina-Pulido, Leticia, Carrillo-Rosúa, Javier y Serrano Arnáez, Begoña (2026), Simulación arqueológica fuera del aula: diseño y evaluación de una propuesta didáctica para Educación Secundaria. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 20,* 27-54. DOI: 10.6018/pantarei/712961

1. Introducción

La enseñanza de la historia ha enfrentado tradicionalmente un desafío central: favorecer un aprendizaje significativo en el alumnado. El estudio del pasado requiere un alto grado de abstracción, lo que puede dificultar la comprensión de épocas culturalmente distantes, como la prehistoria o el mundo antiguo (Bardavio Novi y Mañé Orozco, 2017; Vicent et al., 2015). Para superar estas dificultades, se ha destacado el valor educativo del patrimonio y, especialmente, de la arqueología, que permiten convertir el pasado en algo tangible y comprensible para el alumnado a través del estudio de la cultura material (Bardavio Novi, 2019; Bezjak, 2020; Egea-Vivancos et al., 2018; González Marcén, 2011; Jardón y Pérez, 2019; Morales et al., 2017). La arqueología, entendida como una ciencia interdisciplinar, combina técnicas de investigación con el estudio de contenidos históricos, ofreciendo un enfoque práctico y formativo (Palomero-Ilardia, 2020). Este carácter interdisciplinar ha favorecido su incorporación a la educación formal, donde no solo se utiliza como recurso complementario para la enseñanza de la historia, sino también como herramienta para desarrollar competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la educación patrimonial y la formación ciudadana (Corbishley, 2011; Henson, 2017). No obstante, la percepción social de la disciplina sigue marcada por estereotipos: la figura del arqueólogo aventurero o buscador de tesoros, promovida por los medios de comunicación y la cultura de masas, dista de la realidad profesional actual de la arqueología (Almansa, 2017; Comendador-Rey, 2013; Holtorf, 2005). Este imaginario colectivo limita la comprensión del valor científico y educativo de la arqueología, haciendo necesario replantear estrategias didácticas que permitan al alumnado comprender cómo es realmente el trabajo diario en esta disciplina (Ibáñez Etxeberria et al., 2017).

Una forma de modificar progresivamente estas percepciones es involucrar al alumnado en actividades formativas activas. Así, la implementación de intervenciones educativas empleando la simulación arqueológica es una opción prometedora, ya que permite introducir la disciplina en el día a día de las de la educación reglada, pero también como prácticas extraescolares en momentos puntuales del año. Además, como señalan algunas investigaciones, la motivación del estudiantado dependerá del atractivo que tenga la situación de aprendizaje (García y Doménech, 1997). En este sentido, la arqueología constituye una disciplina que, en parte debido al halo de misterio construido por la literatura y el cine (e.g. en busca de civilizaciones o ciudades perdidas), permite incrementar la expectación en el estudiantado (Palomero-Ilardia, 2020).

Por su relevancia en el futuro, cabe reseñar que diversas investigaciones centradas en el profesorado en formación inicial muestran que este colectivo presenta importantes limitaciones tanto en su concepción del patrimonio arqueológico como en su utilización con fines educativos (Cuenca et al., 2011; Moreno-Vera et al., 2022). En general, los futuros docentes mantienen una visión tradicional e incompleta del patrimonio, reconociendo su utilidad casi exclusivamente para conocer la historia y el pasado (Camacho y García, 2022), sin considerar otras posibilidades educativas (e. g. programas de educación no formal) o sociales (e. g. turismo). A pesar de ello, valoran positivamente el potencial educativo del patrimonio arqueológico, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer su formación didáctica en este ámbito (Chaparro y Felices, 2019). Estas limitaciones formativas contrastan con el creciente desarrollo de propuestas educativas basadas en la arqueología, que han demostrado un notable potencial para favorecer aprendizajes activos.

Uno de los recursos más empleados en los últimos años en el aprendizaje y enseñanza de la arqueología ha sido el de la simulación de escenarios arqueológicos mediante los denominados "arqueódromos" (Baena Preysler et al., 2023; Bardavio Novi y Mañe Orozco, 2017; Bardavio Novi y Mañé Orozco, 2024; Egea-Vivancos y Arias-Ferrer, 2013) que permiten simular una excavación arqueológica en los jardines y patios de los centros escolares; también las visitas a museos (Escribano-Miralles y Molina, 2014), las "didactecas" (Serrano-Arnáez et al., 2023) o el uso de la arqueología experimental (García-Bustos et al., 2024; Quijano-Araníbar, 2018; Suárez-Bedmar, 2016), que permiten acercar la arqueología en el contexto de las primeras etapas educativas. Sin embargo, la prospección arqueológica parece que ha ocupado un lugar secundario en esos planteamientos educativos (Tobalina-Pulido, 2025), quizás por las mayores dificultades de implantación, o por la mayor familiaridad del alumnado con la excavación arqueológica, cargada, eso sí, de los anteriormente citados estereotipos cinematográficos.

Por otro lado, el alumnado de educación secundaria ha manifestado tradicionalmente un bajo interés por el estudio de la historia, algo que parece aumentar a medida que el estudiante avanza hacia el Bachillerato, considerándose que las asignaturas que la implican requieren de un gran trabajo memorístico y siendo calificadas de "aburridas" (Breijo Worosz, 2005; Cañón Moreno, 2014; Prats Cuevas, 2000). En este sentido, quizás el uso de estrategias que permitan mejorar el interés del alumnado por las materias históricas podría favorecer un aprendizaje más profundo de la disciplina y favorecer un mayor número de vocaciones relacionadas con el patrimonio y la arqueología.

Partiendo de estas premisas, se considera necesario diseñar y evaluar propuestas didácticas centradas específicamente en la prospección arqueológica, una técnica mucho menos abordada en la investigación arqueológica que la excavación y que está también menos presente en la realidad educativa. Asimismo, son todavía escasas las investigaciones que analizan de forma sistemática el impacto educativo de este tipo de intervenciones mediante instrumentos de evaluación que permitan valorar sus efectos sobre el aprendizaje, las actitudes y la percepción de la arqueología por parte del alumnado. Así, en este contexto, el presente trabajo se centra en el diseño y la evaluación de una propuesta de innovación didáctica que hace uso de la prospección arqueológica como técnica arqueológica dirigida a alumnado de 1.º ESO de la materia de "Geografía e Historia" del currículo español.

2. Marco Teórico

2.1. La simulación arqueológica en educación

Desde los años 70 del siglo XX, la arqueología ha evolucionado hacia un enfoque comprometido con la sociedad, reforzando su función educativa y social (Egea-Vivancos et al., 2018). Así, se convierte en una herramienta para la educación patrimonial, el desarrollo de competencias históricas, el pensamiento crítico y valores como el respeto a la diversidad y la memoria colectiva (García Macías, 2007; González Marcén, 2011; Seixas y Morton, 2013). Al centrarse en objetos del pasado y su contexto, permite trabajar desde lo práctico ("hands on"), lo cognitivo ("minds on") y lo afectivo ("hearts on") (Cardona y Feliu, 2014). Su valor educativo ha sido demostrado en distintas etapas educativas (Fontal et al., 2024; Gibaja et al., 2021; Gil et al., 1996; Meseguer et al., 2018; Tobalina-Pulido y Polo-Romero, 2024). Este potencial formativo ha impulsado en los últimos años el desarrollo de

propuestas pedagógicas que integran la arqueología como eje articulador del aprendizaje de la historia en todos los niveles educativos. En este contexto, la didáctica de la arqueología incorpora metodologías activas o técnicas que implican al alumnado de forma directa: aprendizaje basado en proyectos (Andreu-Mediero y Morales, 2019; Serrano Arnáez, 2025), cooperativo (Castillo, 2017; Pérez-Aguilar, 2015), por descubrimiento (Molina Torres, 2020), gamificación (Rubio-Navarro et al., 2023), aprendizaje por problemas (Kvapil, 2009) y simulación educativa (Palomero–Ilardia, 2020; Tobalina-Pulido y Polo-Romero, 2024). En el marco de estas metodologías activas, "la simulación para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia son altamente estimulantes" (Valverde Berrocoso, 2010, p. 96). Esto cobra especial relevancia en el ámbito de la didáctica de la arqueología, donde la simulación como técnica pedagógica puede adoptar múltiples formas (Ramón Burillo, 1997; Tobalina-Pulido y Polo-Romero, 2024; Valverde Berrocoso, 2010). Aplicada a la arqueología constituye una herramienta didáctica de gran valor, ya que permite trasladar al aula (o fuera de ella, en el caso de contextos no formales) experiencias reales del trabajo arqueológico, facilitando una comprensión activa y significativa de la disciplina. Al reproducir contextos, procesos y metodologías propias de la disciplina se fomenta un aprendizaje vivencial y experiencial que promueve la curiosidad, la investigación y el razonamiento histórico del alumnado.

La simulación educativa, el estudio de casos o lo que en otros contextos como el francófono se conoce como "enquête historique" se ha mostrado altamente estimulante en la enseñanza de Historia especialmente cuando reproduce procesos de investigación de historiadores o arqueólogos (Levstik et al., 2003; Russell, 2014; Tobalina-Pulido y Polo-Romero, 2024). Estas experiencias permiten al alumnado experimentar tareas propias de la disciplina, como prospección, inventario, interpretación de datos o puesta en valor del patrimonio (Valverde Berrocoso, 2010). Se pueden distinguir cuatro tipos de simulación en Historia según Valverde Berrocoso (2010): dramatización de hechos históricos (Bellati et al., 2023); asunción de roles contextualizados (Guillén-Peñafiel et al., 2025); exploración de escenarios hipotéticos (McCall, 2012) y recreación de procesos de investigación histórica o arqueológica (Russell, 2014; Tobalina-Pulido y Polo-Romero, 2024). La propuesta aquí presentada se enmarca en este último tipo, centrada en la experiencia práctica y vivencial que permite al alumnado comprender la metodología arqueológica y desarrollar habilidades críticas y analíticas.

En este sentido, la simulación arqueológica con fines educativos involucra la recreación de actividades y escenarios arqueológicos en el marco de un entorno escolar. El objetivo es proporcionar al estudiantado una experiencia práctica, así como participativa, que les permita comprender mejor los métodos y procesos utilizados en arqueología. El valor de esta estrategia educativa ha quedado patente en varios trabajos de didáctica de la arqueología (Cruz Naimí, 2010; Gil et al., 1996; Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez, 2020; Muntalt Sánchez et al., 2017; Valverde Berrocoso, 2010). Estas simulaciones pueden adoptar diversas formas: excavaciones y prospecciones arqueológicas simuladas, análisis de artefactos arqueológicos, mapeo de yacimientos o elaboración de modelos tridimensionales. A través de esta metodología, el estudiantado puede experimentar cómo se realiza el trabajo arqueológico y cómo se interpretan los hallazgos. Por otro lado, la participación del alumnado en espacios educativos diferentes al aula habitual de la asignatura (Laorden Gutiérrez y Pérez López, 2002; Mann et al., 2022), como puede ser el jardín del centro escolar, los laboratorios o una sala de informática, pueden favorecer la motivación y la participación del alumnado, creando un ambiente de aprendizaje más

favorable para cumplir los objetivos didácticos del docente (Pericacho Gómez, 2023). La didáctica del objeto puede favorecer la aplicación de metodologías activas como, por ejemplo, el aprendizaje por descubrimiento, que permite al estudiantado construir su propio conocimiento mediante la exploración y la interacción con los materiales arqueológicos, promoviendo así un aprendizaje significativo (Bruner, 1961; Muñoz Vélez et al., 2024). En el caso de la arqueología, su aplicación busca involucrar al alumnado mediante la exploración directa de la materialidad arqueológica. Así, el estudiante asume un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo no solo la observación sino también la interpretación de la materialidad arqueológica, promoviendo el desarrollo de las habilidades críticas y analíticas propias de la disciplina.

Entre las ventajas de este tipo de estrategias de aprendizaje (según Marrón, 1995 recogidos por Cruz Naimí, 2010) estaría, por ejemplo, que favorecen un aprendizaje más significativo en el alumnado o que permiten desarrollar la capacidad de toma de decisiones del estudiantado. Como punto negativo de este tipo de propuestas educativas estaría que suponen una inversión de tiempo y económica, pero también de una formación específica del docente o investigador en este tipo de aprendizaje. Estos inconvenientes pueden conllevar un menor uso de estas estrategias por parte de los docentes. Pese a todo, considerando todas estas premisas, entendemos que la simulación tiene un fuerte poder didáctico, al ser una estrategia natural del aprendizaje y permitir reproducir escenarios, condiciones o situaciones concretas en el aula (Hernández Cardona, 2010).

2.2. Antecedentes

La bibliografía sobre didáctica de la arqueología es amplia (a modo de resumen: Cardona Gómez, 2015; Egea-Vivancos et al., 2018; Gil et al., 1996; Hernández Cardona y Rojo Ariza, 2012; Meseguer Gil et al., 2018; Santacana i Mestre y Llonch, 2012). Sin embargo, una de las primeras deficiencias que encontramos es la escasez de trabajos que presentan evaluaciones de las diferentes iniciativas que permitan medir el efecto producido en los participantes. Cuando existen evaluaciones, a menudo se basan en apreciaciones del propio investigador, y la mayoría de los trabajos se limitan a presentar propuestas didácticas, ya sean hipotéticas o implementadas, sin instrumentos de seguimiento validados que permitan extraer conclusiones sólidas sobre su eficacia educativa. Por otro lado, si bien los trabajos que desarrollan e implementan una propuesta didáctica centrada en la prospección arqueológica son escasos, sí se han realizado algunas investigaciones previas que consideramos necesario mencionar, sobre todo las vinculadas a la didáctica del objeto, la excavación o el patrimonio cultural en general (Cruz Naimí, 2010; Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez, 2020; Muntalt Sánchez et al. 2017; Santacana i Mestre y Llonch, 2012; Tobalina-Pulido y Polo-Romero, 2024). Estas experiencias, aunque variadas en su metodología, coinciden en destacar el valor formativo del trabajo arqueológico escolar, tanto en lo procedimental como en lo actitudinal. A partir de estos trabajos, podemos distinguir diferentes enfoques dentro de la didáctica de la arqueología, según el tipo de práctica o dimensión patrimonial que se aborda. En primer lugar, están las propuestas centradas en la simulación de excavaciones arqueológicas en los centros educativos. Si bien existen muchos proyectos (Baena Preysler et al., 2023; Bardavio Novi y Mañé Orozco, 2024; Ramos Sánchez y Torrico, 2011; Russell, 2014; entre otros), destacamos aquí el de Egea-Vivancos y Arias-Ferrrer (2013), por realizar una evaluación de la motivación y aprendizaje percibido en el alumnado. En segundo lugar, destacan los trabajos centrados en el uso del patrimonio como elemento educativo (Cuenca et al., 2021; Fontal et al., 2015;

Mira Rico y Fontal Merillas, 2023, entre otros). En este sentido, cabe mencionar la investigación de Cobas Fernández (2016) sobre el concepto de paisaje cultural como recurso para la educación patrimonial en la educación secundaria. También es de reseñar el trabajo de Marín y Fontal (2020) sobre la percepción del patrimonio que tiene el estudiantado de secundaria.

Finalmente, estarían aquellas experiencias que abordan distintos aspectos en conjunto de la disciplina arqueológica (Vijand, 2019; Zutter y Grekul, 2020), destacando la propuesta de Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez (2020) en la que se introduce todo el proceso arqueológico al estudiantado de infantil: prospección, excavación, laboratorio, conservación y divulgación, empleándose el DART (Draw An Archaeologist Test) y un cuestionario con escala de Likert para evaluar los conocimientos adquiridos, así como otra serie de instrumentos de recogida y análisis de los datos tanto cuantitativos como cualitativos. El objetivo de la investigación era valorar "el potencial educativo del patrimonio arqueológico y del método arqueológico, para desarrollar competencias históricas en segundo ciclo de educación infantil" (Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez, 2020, p. 779), cumpliéndose los fines, a tenor de los resultados objetivos y pese a las limitaciones de la muestra. Así, la simulación arqueológica es una de las metodologías educativas más eficaces para acercar al alumnado al método arqueológico de forma activa y promoviendo un aprendizaje significativo. Si bien las iniciativas son todavía jóvenes, ya que la propia relación entre la educación y la arqueología lo es, se van dando avances progresivos hacia propuestas más sólidas didácticamente. No obstante, sigue siendo necesario avanzar hacia propuestas sistematizadas y con evaluación, que permitan medir su impacto en el aprendizaje y en la adquisición de conocimientos arqueológicos.

En síntesis, la simulación arqueológica se consolida como metodología eficaz para acercar al alumnado al método arqueológico y promover un aprendizaje activo. Aun así, sigue siendo necesario avanzar hacia propuestas sistemáticas, evaluadas y medibles, especialmente en el ámbito de la prospección arqueológica.

3. Método

Esta investigación, de carácter evaluativo, presenta un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, con diseño cuasi-experimental pre-post, solo con grupos experimentales, sin grupo control. La combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas permitió analizar el impacto de la intervención desde diferentes perspectivas y favorecer la triangulación de los datos obtenidos.

3.1. Hipótesis y objetivos de la investigación

Las hipótesis de partida de esta investigación son: 1) El uso de la simulación educativa en una innovación docente mediante talleres prácticos de arqueología mejorará la actitud que el alumnado tiene hacia la disciplina arqueológica y, podrá contribuir a generar una percepción más positiva de las materias de historia, al favorecer una aproximación más activa y experiencial a su aprendizaje; 2) El uso de la simulación educativa en dicha innovación mejorará el conocimiento que tiene el estudiantado sobre la técnica arqueológica de la prospección y la imagen que tienen de la propia disciplina. Partiendo de dichas hipótesis, los objetivos de esta investigación son los siguientes:

1. Diseñar e implementar una propuesta didáctica que incorpore técnicas de simulación para la enseñanza de la prospección arqueológica en el contexto de la asignatura de Geografía e Historia de 1.º ESO.

2. Evaluar el impacto de la propuesta didáctica en las actitudes hacia la disciplina, en las emociones, la percepción de la disciplina y en los aprendizajes de los estudiantes.

3. Analizar la influencia del sexo y del contexto escolar (rural vs. urbano) en los resultados.

3.2. Participantes

Para este estudio se seleccionaron dos grupos-clase de dos centros educativos públicos de la provincia de A Coruña (Galicia), uno en contexto urbano y otro rural, con un total de 41 estudiantes. Los participantes que finalizaron el proyecto y de los que se pudo recopilar información para esta investigación, al contar con la correspondiente autorización de sus familias, fueron 36, tras excluir a aquellos que, por diversos motivos, como enfermedad, ausencias repetidas u otras circunstancias que impidieron su participación continuada, no completaron la totalidad de la propuesta (Tabla 1). Así pues, el método de selección de la muestra fue un muestreo no probabilístico intencional (Cardona, 2002), siguiendo criterios de accesibilidad a la muestra y de interés por participar en la investigación. Adicionalmente, cabe señalar, que solo el centro rural contaba con experiencia previa en actividades arqueológicas en sus clases a través de diferentes proyectos llevados a cabo por la docente responsable.

Tabla 1

Caracterización de los participantes

Ítem 1	Mujeres	Varones	12 años	13 años	14 años
Centro rural	6	14	16	3	1
Centro urbano	8	8	8	7	1
Total	14	22	24	10	2

Nota: Los estudiantes son de nacionalidad española, salvo: 2 argentina, 1 polaca, 2 venezolana y 2 con doble nacionalidad (España/Argentina y España/Colombia). Fuente: elaboración propia.

Así mismo, han participado en esta investigación como informantes las dos docentes de Ciencias Sociales responsables de los dos grupos clase. Corresponde a mujeres con Grados en Geografía e Historia en ambos casos, y 18 y 15 años de experiencia respectivamente. Además, una de ellas ha sido arqueóloga durante 15 años.

3.3. Instrumentos

Con el fin de responder a los diferentes objetivos de la investigación, se recurrió a una estrategia de recogida de datos multimétodo, que implicó la utilización de los siguientes cinco instrumentos.

1. "Three-Dimensions of Student Attitude Towards Archaeology" (TDSAA) como medida de la actitud hacia la Arqueología. Es una escala de 19 ítems, con tres dimensiones (conexión afectiva-emocional, 9 ítems; apreciación de la importancia para la sociedad, 3 ítems; implicación de los participantes en el aprendizaje, 7 ítems) y 5 opciones de respuesta (del totalmente de acuerdo -5-, a totalmente en desacuerdo -1-). Es una adaptación, por parte de los autores de este trabajo, de la escala "Three-Dimensions of Student Attitude Towards Science" (Zhang y Campbell, 2011), adaptada al español por Ayllón-Salas et al., 2025). En este estudio, el TDSAA muestra una fiabilidad medida con el Alfa de Cronbach de 0,744 y 0,875 para la administración pretest y postest, respectivamente.

2. Termómetro de emociones (TEMO) como medida emocional. Esta escala de elaboración propia a partir de otras escalas de emociones (e.g. Dávila-Acedo et al., 2021), consta de 5 ítems, con uno general con emoticones, y 4 con los pares de emociones (tristeza vs alegría; frustración vs satisfacción; nerviosismo vs tranquilidad; aburrimiento vs diversión), siendo 5 las opciones de respuesta.

3. "Draw an Archaeologist Test" (DART) como evaluación de la percepción de la arqueología y los arqueólogos (Renoe, 2003). Este instrumento está basado en el "Draw a Scientist Test" (DAST), empleado para evaluar las percepciones que el estudiantado tiene de los científicos.

4. Cuestionario de Preguntas Abiertas sobre Arqueología (CPAA). De elaboración propia, consta de tres preguntas: una general sobre qué es la arqueología y dos específicas sobre cada una de las dos técnicas principales de la disciplina (prospección y excavación).

5. Guion de Entrevista Estructurada al Profesorado (EEP). De elaboración propia, recopila información de las docentes responsables de los grupos sobre los participantes a nivel del conjunto grupo-clase y del contexto socio-cultural del estudiantado participante.

Cada instrumento se seleccionó o se diseñó para evaluar una dimensión específica de la intervención: el TDSAA permitió analizar los cambios en la actitud hacia la arqueología; el TEMO evaluó la dimensión emocional de la experiencia; el DART exploró la evolución de las representaciones del trabajo arqueológico; el CPAA permitió valorar la comprensión conceptual de los principales procedimientos arqueológicos. Así pues, estos instrumentos contribuyeron al segundo de los objetivos y al tercero de los objetivos cuando el análisis se realiza por género y contexto educativo. Finalmente, la EEP aportó contexto sobre el desarrollo y los efectos de la propuesta en el alumnado desde la propia percepción de las docentes, y con ello la triangulación de la información obtenida, reforzando la interpretación de los resultados desde una perspectiva mixta.

3.4. Propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica ha sido diseñada como el desarrollo de un proyecto que sigue la dinámica de realización de una prospección arqueológica del período romano y posterior análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Se presenta, incluyendo los materiales didácticos empleados, como información suplementaria en Tobalina-Pulido et al., (2026). Se han considerado desarrollar competencias específicas de Ciencias Sociales de 1.° ESO de acuerdo al currículum bajo la LOMLOE, como: "Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes

históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos" (Competencia específica 1) o "Identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo, interpretando las causas de las transformaciones y valorando el grado de equilibrio existente en los distintos ecosistemas, para promover su conservación, mejora y uso sostenible" (Competencia específica 4) (España, 2022).

Se han diseñado una serie de actividades manipulativas y experienciales, que constituyen problemas de una simulación arqueológica que el alumnado tiene que ir resolviendo en equipo. La secuencia de actividades se diseñó para reproducir, de forma adaptada al contexto escolar, las principales fases del trabajo de prospección arqueológica. Las técnicas arqueológicas más empleadas (registro/inventario, prospección, excavación) son las que guían todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la propuesta. De esta manera, como señala Bruner (1961), la introducción de experiencias que suponen un desafío para el alumnado promueve su desarrollo intelectual, independientemente de la edad que tenga el estudiantado.



Figura 1. Esquema de la propuesta didáctica. Fuente: elaboración propia.

Dichas actividades están registradas en un cuaderno didáctico ilustrado creado ad hoc para la propuesta. A lo largo de las 5 sesiones de 45 minutos se trabajan las diferentes etapas del proceso investigador en arqueología de una prospección (Figura 1): desde la ejecución del propio trabajo de campo (Figura. 2a) hasta la interpretación y difusión de estos, pasando por el inventario (Figura 2b) y caracterización de los materiales arqueológicos recogidos durante la intervención arqueológica simulada. Además, en la primera sesión se realiza una pequeña introducción de la importancia de la prospección en la gestión del patrimonio arqueológico, incluyendo como ejemplos dos casos muy significativos en la comunidad autónoma en la que se realizó la intervención: la tala de árboles y los parques eólicos.





Figura 2. a) Prospección en el centro rural. b) Realización del inventario arqueológico en el centro urbano. Fuente: elaboración propia.

3.5. Procedimiento

El diseño de esta investigación se hizo en el marco de colaboración entre Incipit- CSIC y los centros escolares centrada en la divulgación de la ciencia. Para dicho diseño, la primera autora de este artículo trabajó estrechamente con los docentes de Ciencias Sociales de 1.º de ESO de los grupos-clase seleccionados. Tras la aprobación del comité de ética del CSIC para el proyecto de investigación, la obtención del acuerdo de la dirección del centro y la adecuada información a las familias junto con la recogida de los consentimientos informados, se procedió, en la primera sesión y durante abril de 2024, a la administración anónima, en fase pretest, de los instrumentos TDSAA, DART y CPAA.

A partir de ese momento y hasta el 3 de mayo de 2024 se procedió a implementar, en codocencia de la primera autora de esta investigación y los docentes de Secundaria, el proyecto planteado. En la última sesión, a modo de postest, se volvió a administrar los instrumentos TDSAA y CPAA. Durante las sesiones, al final de estas, se administró el TEMO. En el mes de mayo de 2024, tras la propuesta didáctica, se implementaron las EEP a las dos docentes de Secundaria implicadas.

3.6. Análisis de datos

Se ha realizado un análisis estadístico descriptivo e inferencial mediante el software SPSS v.28 en relación con los resultados del cuestionario TDSAA. Se utilizaron estadísticos no paramétricos dado que no se alcanzan las condiciones de normalidad y homeosticidad de la muestra. La combinación del análisis estadístico con el análisis cualitativo permitió integrar evidencias procedentes de distintas fuentes de información, favoreciendo una interpretación más completa del impacto de la intervención.

Para el análisis de las respuestas al Cuestionario de preguntas abiertas y de los dibujos del DART se ha optado por implementar un sistema de categorías inductivo correspondiente a términos que implica listar todos los elementos que se han podido identificar en los mismos, estén o no vinculados con la disciplina (e.g. se han categorizado también los elementos paisajísticos como los árboles, la tierra o las fincas). En los casos en los que un elemento estaba repetido, se ha duplicado tantas veces como estaba presente en la imagen con el fin de contabilizar el número de elementos totales representados en los dibujos. Finalmente, en las entrevistas a las dos docentes responsables del grupo tras la intervención educativa, la información se ha codificado en categorías que emergen de las respuestas dadas por las profesoras. A partir de ahí, se ha realizado una interpretación comparativa de las respuestas.

4. Resultados

4.1. Actitudes hacia la arqueología y emociones

En la tabla 2 se muestran los resultados, por dimensiones, del cuestionario TDSAA. Se aprecia que los valores medios iniciales de actitud oscilan entre un mínimo de 2,87 para la dimensión afectiva-emocional, hasta un máximo 3,82 para la dimensión apreciación para la importancia para la sociedad, siendo el global de 3,09 puntos. Los resultados medios del postest implican en todos los casos, valores medios superiores, si bien solo llegan a diferencias estadísticamente significativas en la dimensión implicación para el aprendizaje de los participantes (p=0,04). Además, tamaños del efecto bajos en la dimensión afectiva-emocional y en la puntuación global también implican que ha habido aumentos en dichas puntuaciones.

Tabla 2

Resultados por dimensiones de la aplicación pretest y postest del cuestionario TDSAA

Nivel	Pretest				Postest				Z	p	d
	Min	Max	M	DT	Min	Max	M	DT			
I	2	4	2,87	0,62	2	5	2,99	0,69	-1,58	0,12	0,18
II	2	5	3,82	0,67	3	5	3,83	0,55	-0,38	0,71	0,02
III	2	4	3,05	0,41	1	5	3,24	0,78	-2,09	0,04*	0,30
Global	2	4	3,09	0,45	2	4	3,22	0,56	-1,84	0,07	0,26

Nota. I = dimensión conexión afectiva-emocional; II = dimensión apreciación de la importancia para la sociedad; III = dimensión implicación de los participantes en el aprendizaje; N = número de participantes; in = puntuación mínima; Max = puntuación máxima; M = puntuación media; DT = desviación típica; z = puntuaciones Z asociadas a la prueba de U Mann-Whitney; p = significatividad estadística; Estadísticamente significativo al *p<.05; d = tamaño del efecto (valor d de Cohen). El análisis implica a 29 estudiantes.

A nivel de sexos (Tabla 3), considerando la puntuación diferencial postest-pretest, observamos que el aumento de las puntuaciones medias tiene lugar solo en mujeres, y en la dimensión conexión afectiva-emocional (media de 0,39), dimensión implicación de los participantes en el aprendizaje (media de 0,66), y en la puntuación global (media de 0,41). De acuerdo con esto, en estas dimensiones y en el global se observaron tamaños del efecto moderados o elevados entre mujeres y varones, que llegan a ser diferencias estadísticamente significativas para el caso de la dimensión implicación de los participantes en el aprendizaje y para las puntuaciones globales.

Si diferenciamos por tipo de centro (Tabla 4), y consideramos igualmente la puntuación diferencial postest-pretest, observamos patrones más erráticos, aunque generalmente positivos de acuerdo con el hecho de que, globalmente, ha habido una mayor puntuación en los postest que en los pretest. Así, no se encuentra ninguna diferencia estadísticamente significativa entre los estudiantes del centro rural y del centro urbano, si bien sí hay tamaños del efecto pequeños favorables al centro rural en la dimensión apreciación de la importancia para la sociedad (d = 0,41), o favorables al centro urbano en la dimensión implicación de los participantes en el aprendizaje y en los valores globales.

Tabla 3

Resultados por dimensiones de la diferencia de puntuación entre pretest y postest del cuestionario TDSAA en función del sexo

Nivel	Mujeres				Varones				Z	p	d
	Min	Max	M	DT	Min	Max	M	DT			
I	-0,11	1,33	0,39	0,39	-1,89	1,11	-0,02	0,82	-1,26	0,21	0,59
II	-2,50	1,00	-0,12	0,98	-1,00	2,33	0,05	0,86	-0,33	0,75	-0,18
III	-0,14	1,71	0,66	0,67	-1,86	1,14	-0,02	0,67	-2,24	0,03*	1,01
Global	0,05	1,21	0,41	0,36	-1,16	0,84	-0,01	0,51	-2,32	0,02*	1,03

Nota. I = dimensión conexión afectiva-emocional; II = dimensión apreciación de la importancia para la sociedad; III = dimensión implicación de los participantes en el aprendizaje; Min = puntuación mínima; Max = puntuación máxima; M = puntuación media; DT = desviación típica; z = puntuaciones Z asociadas a la prueba de U Mann-Whitney; p = significatividad estadística; Estadísticamente significativo al *p<.05; d = tamaño del efecto (valor d de Cohen). El análisis implica a 10 mujeres y 10 varones.

Tabla 4

Resultados por dimensiones de la diferencia de puntuación entre prestest y postest del cuestionario TDSAA en función del tipo de centro

Nivel	Centro rural				Centro urbano				Z	p	d
	Min	Max	M	DT	Min	Max	M	DT			
I	-1,89	0,86	0,07	0,67	-1,78	1,33	0,19	0,83	-0,40	0,69	-0,16
II	-1,00	2,33	0,20	0,79	-1,00	1,33	-0,11	0,67	-1,30	0,19	0,41
III	-1,86	0,71	0,08	0,57	-1,29	1,83	0,44	0,94	-0,78	0,44	-0,49
Global	-1,05	0,71	0,09	0,39	-1,16	1,21	0,23	0,65	-0,51	0,61	-0,27

Nota. I = dimensión conexión afectiva-emocional; II = dimensión apreciación de la importancia para la sociedad; III = dimensión implicación de los participantes en el aprendizaje; Min = puntuación mínima; Max = puntuación máxima; M = puntuación media; DT = desviación típica; z = puntuaciones Z asociadas a la prueba de U Mann-Whitney; p = significatividad estadística; Estadísticamente significativo al *p<.05; d = tamaño del efecto (valor d de Cohen). El análisis implica a 17 estudiantes de contexto rural y 12 estudiantes de contexto urbano.

Las medias de las emociones durante las 5 sesiones se muestran en la figura 3. Se aprecia que dominaron las emociones positivas, especialmente la alegría y la tranquilidad. Diferenciando por sexo (Figura 4), se aprecia como, excepto en el caso de la pareja frustración-satisfacción, en el resto de las otras emociones, las mujeres puntúan más alto en emociones positivas que los varones. Diferenciando por contexto (Figura 5), las diferencias se diluyen, existiendo una ligera tendencia de mayor puntuación en emociones positivas en el medio urbano.

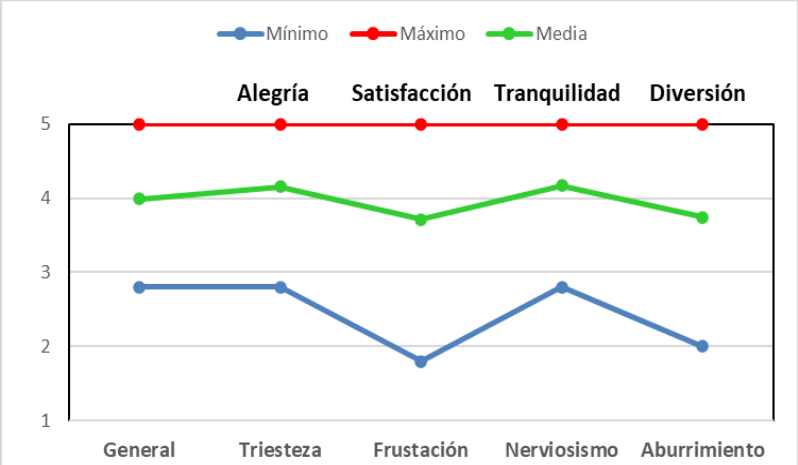


Figura 3. Gráfico de emociones. Cada punto corresponde a la media de las medidas realizadas tras cada una de las 5 sesiones. Fuente: elaboración propia.

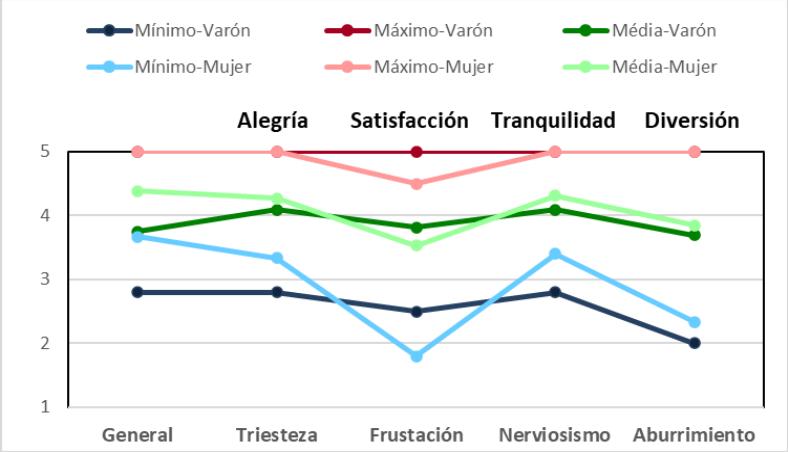


Figura 4. Gráfico de emociones según el sexo. Cada punto corresponde a la media de las medidas realizadas tras cada una de las 5 sesiones. Fuente: elaboración propia.

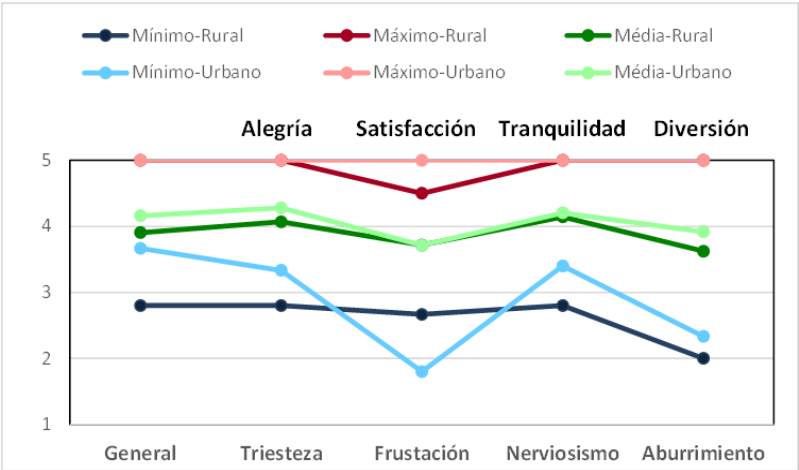


Figura 5. Gráfico de emociones según el contexto del centro. Cada punto corresponde a la media de las medidas realizadas tras cada una de las 5 sesiones. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, cabe analizar la correlación, Ro de Sperman, entre medidas de actitud hacia la arqueología y emociones (Tabla 5). Se aprecia que, sin considerar correlaciones positivas entre pares de emociones, solo se ha encontrado una correlación significativa entre puntuación final de actitud y "sensación general" de carácter positivo (0,63, $p<0,001$) Así

pues, no hay correlación entre diferencias postest-pretest de actitud, que miden la mejora de actitud, respecto a pares de emociones.

Tabla 5

Matriz de correlación Ro de Spearman entre las puntuaciones de Actitud hacia la Arqueología (postest y diferencia postest-pretest) y las distintas parejas de emociones

		A1	A2	E-1	E-2	E-3	E-4	E-5
(A-1) Actitud hacia la Arqueología (postest)	Coeficiente de correlación	1						
	Sig. (bilateral)	.						
(A-2) Actitud hacia la Arqueología (difer. post-pre)	Coeficiente de correlación	0,02	1					
	Sig. (bilateral)	0,91	.					
(E-1) Sensación general	Coeficiente de correlación	,63**	-0,07	1				
	Sig. (bilateral)	<,001	0,75	.				
(E-2) Tristeza-Alegría	Coeficiente de correlación	0,16	-0,05	,61**	1			
	Sig. (bilateral)	0,42	0,81	<,001	.			
(E-3) Frustración-Satisfacción	Coeficiente de correlación	0,18	-0,31	,59**	,80**	1		
	Sig. (bilateral)	0,36	0,10	0,002	<,001	.		
(E-4) Nerviosismo-Tranquilidad	Coeficiente de correlación	0,27	-0,08	,53**	0,36	,50**	1	
	Sig. (bilateral)	0,16	0,68	0,005	0,05	0,005	.	
(E-5) Aburrimiento-Diversión	Coeficiente de correlación	0,31	-0,22	,78**	,73**	,80**	,59**	1
	Sig. (bilateral)	0,11	0,25	<,001	<,001	<,001	<,001	.

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Cuestionario de preguntas abiertas (CPAA)

En cuanto al análisis cualitativo, hemos optado por analizar las tres preguntas de respuesta textual escrita del pretest y del postest. En términos generales, las respuestas muestran una evolución hacia una comprensión más precisa de la disciplina arqueológica tras la intervención. Aunque se mantienen algunas concepciones iniciales, especialmente en el centro rural, el vocabulario empleado en el postest incorpora con mayor frecuencia términos técnicos relacionados con la práctica arqueológica, particularmente en lo referente a la prospección arqueológica. Estos resultados complementan los obtenidos mediante el TDSAA, al evidenciar cambios no solo en la actitud del alumnado, sino también en la forma de conceptualizar la arqueología.

En la primera pregunta: "¿Cómo definirías la arqueología con tus palabras?" se observaron diferencias entre ambos centros. En el centro rural respondieron 17 de los 21 participantes

(80,95%) en ambos momentos. En el pretest, el corpus textual consta de 157 palabras, destacando términos como "pasado" (4), "restos", "ciencia", "buscar", "arqueológicos" (3 c/u), junto a verbos como descubrir, averiguar, estudiar y recoger. En el postest, aunque se mantiene el número de respuestas, el texto se reduce a 142 palabras. Además, 11 de los participantes expresaron que su visión no cambió ("Pienso lo mismo", "Lo mismo que al principio"). También se repiten "buscar" y "yacimientos" (3 c/u), igual que en el pretest. En el caso del centro urbano, en el pretest respondieron los 16 participantes del centro, con un corpus de 130 palabras. Los términos más frecuentes fueron "pasado" (5), "cosas" (5), "restos" (3) "descubrir" (3) y "tierra" (2). En el postest respondieron 15 estudiantes, pero el corpus aumentó a 147 palabras. Predominaron los términos "objetos" (5), "pasado" (3), "buscar" (3), "antiguos" (3) y "proceso" (2). Siete participantes combinaron al menos tres de estas palabras en sus definiciones. Cabe destacar que solo se menciona un periodo histórico: la Prehistoria, a través de los términos como "prehistoria" (2) y "prehistóricos" (1).

En la segunda pregunta: "¿Qué crees que es la prospección arqueológica?", en el centro rural en el pretest respondieron 18 de 21 estudiantes (85,71%), con un corpus de 162 palabras. Los términos más frecuentes fueron "restos" (6), "arqueológicos" (6), "terreno", "superficie" y "buscar" (3 c/u), junto a verbos como examinar, sacar, recoger o mirar, relacionados con la práctica arqueológica. En el postest respondieron 16 estudiantes (76,19%), y el corpus se redujo a 117 palabras. Destacan "buscar" (9), "superficie" (7), "arqueológicos" (5), "terreno" y "restos" (4 c/u). Doce participantes combinaron los términos buscar-superficie-terreno, lo que puede indicar una comprensión más técnica del concepto. En el caso del centro urbano en el pretest contestaron 16 estudiantes, con un corpus muy reducido (69 palabras), en el que 10 respondieron con variantes de "no sé", lo que evidencia un claro desconocimiento inicial del término. En el postest, 13 estudiantes respondieron, con un corpus de 74 palabras. Se repiten con frecuencia "objetos" (9), "buscar" (5) y "antiguos" (3), y aparecen verbos como localizar, investigar, identificar, encontrar y descubrir, lo que sugiere una mejora en la comprensión del concepto tras la intervención.

A la última pregunta, la 3: "¿Qué crees que es la excavación arqueológica?", en el centro rural respondieron 14 de los 21 participantes (66,66%) tanto en el pretest como en el postest. En el pretest (120 palabras), destacan "tierra" (5), "restos" (4), "excavar" y "descubrir" (3 c/u), y "yacimientos" (2). En el postest (70 palabras), se repiten "tierra", "encontrar" y "buscar" (3 c/u), y "restos" (2). Tres estudiantes indican que su respuesta no varía respecto al inicio ("lo mismo"), mostrando cierta estabilidad en su percepción del término. En el caso del centro urbano en el pretest respondieron 15 participantes, con un corpus de 107 palabras. Los términos más frecuentes fueron "excavar" (6), "restos" (4), "prehistóricos", "cosas" y "buscar" (3 c/u). En el postest participaron 13 estudiantes, con un corpus de 70 palabras. Se observan avances en la precisión conceptual: aumentan "objetos" (9), "excavar", "buscar", "antiguos" (5 c/u) y "encontrar" (3).

En el centro rural se observa una disminución del 9,6% en el volumen de palabras (de 100% a 90,4%), lo que indica una menor elaboración textual de las respuestas a las preguntas en el postest. En cambio, en el centro urbano se produce un incremento del 20,6%, lo que sugiere una mayor implicación o comprensión tras la realización de la intervención. Además, el centro rural mantiene una tasa constante de participación del 80,95% tanto en el pretest como en el postest, mientras que el centro urbano pasa de una participación completa (100%) en el pretest a un ligero descenso (93,75%) en el postest. Así, los datos evidencian

una mayor participación inicial en centro urbano y una mayor producción escrita tras la intervención, a diferencia del centro rural, donde se aprecia una leve reducción tanto en cantidad de texto como en participación.

4.3. Draw an Archaeologist Test (DART)

En cuanto al análisis cualitativo de los dibujos, el corpus se compone de 66 respuestas: N= 33 para el pre-test y N= 33 para el post-test. Para el centro rural se cuenta con una muestra de N = 14 para el pretest y N= 16 para el postest, mientras que el centro urbano una muestra de N = 17 tanto para el pretest como para el postest. En este punto viene precisar que las frecuencias corresponden al número total de apariciones de cada categoría en el conjunto de los dibujos y no al número de estudiantes, ya que un mismo dibujo podía incluir varios elementos pertenecientes a una misma categoría.

En primer lugar, se ha analizado en conjunto toda la muestra. La nube de palabras (cirrus) del pre-test muestra que los elementos "persona" (41), "pala" (24), "hombre" (18), "tierra" (17) y "mujer" (10) como los más dibujados por el alumnado, mientras que en el postest son "persona" (44), "objeto/s" (24), "tierra" (21), "hombre" (17) y "ordenador" (12). Además, aparecen por primera vez elementos propios del registro arqueológico, como "bolsa" (8), "GPS" (7) o "fichas" (6), inexistentes en el pretest, lo que sugiere una representación más próxima al procedimiento técnico desarrollado durante la intervención (Figura 6).

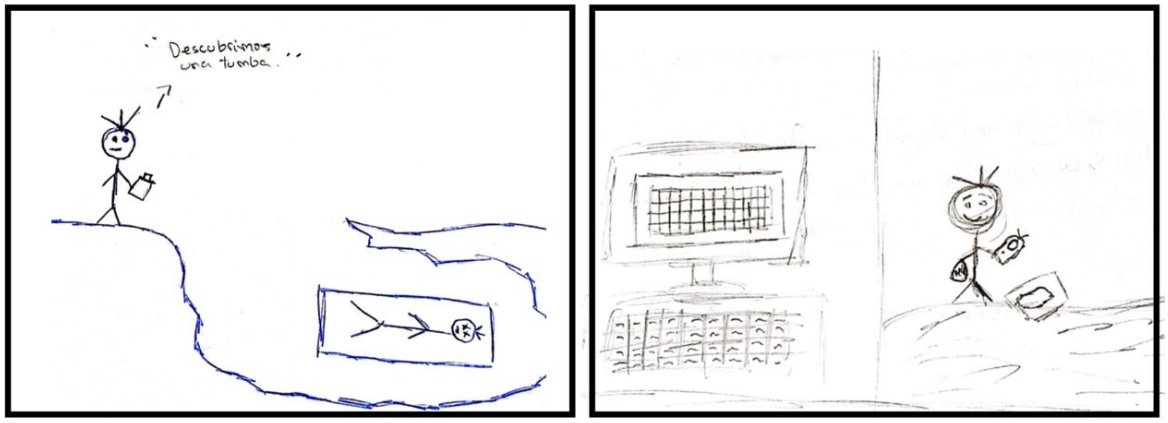


Figura 6. Pretest (izq.) y postest (dcha.) del participante LVRR212 para el DART

Para comprobar si existe una diferencia entre ambos centros educativos, dado que su pre-conocimiento es divergente por las actividades que han llevado a cabo con las docentes y por la propia localización de los institutos, se observa una ligera diferencia al analizarlos por separado (Figura 7). En el caso del centro urbano son los elementos "pala" (14), "hombre" (11), "tierra" (9), "persona" (8), "agujero" (8) las más dibujadas por los participantes, mientras que en el postest, son "tierra" (15), "hombre" (14), "pala" (8), "objetos" (8) y "persona" (7) las más frecuentes. Especialmente significativa resulta la desaparición de términos como "pirámides" (5) y la reducción de las menciones a "dinosaurios" (2), elementos estrechamente vinculados a los estereotipos más frecuentes sobre la arqueología. En el caso del centro rural, en los dibujos del pretest son los conceptos de "persona" (30), "pala" (8), tierra" (7), "visera" (6) y "ordenador" (6) los más representados. En el postest son "objeto/s" (24), "persona" (44), "tierra" (21), "hombre" (20), "ordenador" (12).

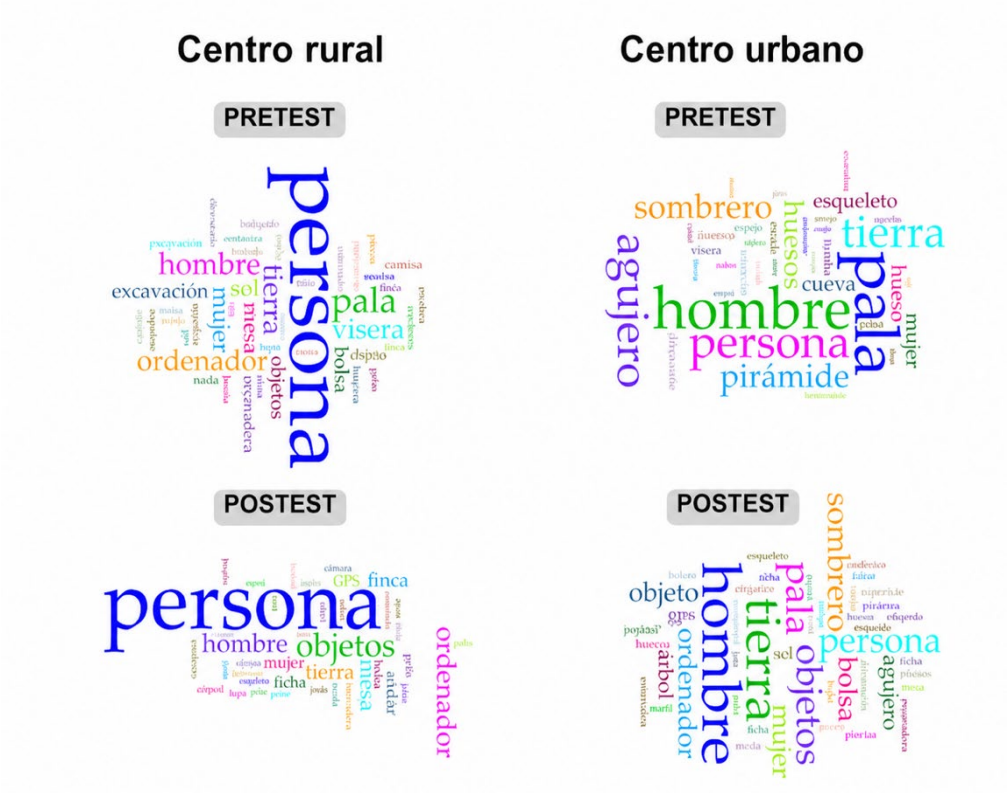


Figura 7 [AEV1.1][LT1.2]. Nubes de palabras a partir de los dibujos elaborados por el estudiantado por centros y según el pretest y postest. Elaboración propia con Voyant Tools.

4.4. Entrevista a docentes

El análisis de las entrevistas a los docentes tras la intervención educativa dio lugar a las siguientes categorías: actividades realizadas previamente en el grupo-clase, características del grupo-clase, dificultades de aprendizaje del grupo-clase, impacto percibido por la docente, valoración de la propuesta y sugerencias de mejora.

De cara a la interpretación comparativa de las respuestas, cabe señalar que antes de la intervención didáctica, los grupos-clase habían participado en diversas actividades relacionadas con la arqueología y el patrimonio histórico desde enfoques distintos. En el centro urbano predominaban las experiencias de carácter práctico propias de la arqueología experimental, como la fabricación de bifaces, la pintura rupestre o la recreación de técnicas de caza paleolítica, orientadas a facilitar la comprensión de la vida en la prehistoria. En el centro rural, por su parte, se habían desarrollado actividades centradas en el patrimonio cercano y la memoria social, como la investigación de fotografías familiares antiguas, el análisis de elementos patrimoniales significativos, expresiones culturales y la relación entre distintas civilizaciones históricas y el entorno gallego. Los grupos-clase presentan una elevada heterogeneidad sociocultural y académica. En el centro urbano conviven alumnado inmigrante, estudiantes con absentismo, diversidad funcional y distintos niveles de rendimiento. En el centro rural también existe gran diversidad educativa y socioeconómica, junto a una notable movilidad residencial y escaso arraigo local, con alumnado procedente de diferentes regiones y países.

En cuanto a las dificultades en el aprendizaje de la historia que han identificado las docentes, en el centro urbano indican que el alumnado tiene problemas para comprender

la cronología, la simultaneidad de procesos, las relaciones de causa-consecuencia y el cambio histórico. Es decir, tienden a interpretar el pasado como algo homogéneo y sin variaciones temporales. En cambio, en el centro rural, la dificultad radica más en cómo trabajar con la historia. El alumnado está habituado a memorizar y presenta problemas al interpretar fuentes, elaborar textos y profundizar en sus explicaciones, necesitando guía constante. Por tanto, mientras en el centro urbano el obstáculo es entender qué es la historia, en el centro rural es aprender a pensar históricamente de forma autónoma. El papel del patrimonio compensa estas dificultades de manera diferente. En el centro urbano las actividades de arqueología experimental permiten concretar conceptos abstractos y facilitan la comprensión temporal: manipular herramientas o recrear prácticas prehistóricas ayudan a entender que las sociedades cambian. En el centro rural, sin embargo, el patrimonio se orienta hacia la construcción de significado personal: fotografías familiares, memoria intergeneracional y relación con el entorno local vinculan el pasado con la propia identidad del alumnado.

Estas diferencias se reflejan también en el impacto que las docentes perciben sobre la intervención realizada y objeto del presente artículo. En el centro urbano la docente pone el foco en que el alumnado ha podido descubrir que la historia es una disciplina empírica y tecnológica, modificando su concepción de la materia. El cambio que se ha dado en ellos gracias a la propuesta didáctica ha sido, por tanto, principalmente epistemológico: comprender cómo trabajan las ciencias sociales, en este caso la arqueología. Sin embargo, en el centro rural, la docente considera que el impacto es más lento y menos consciente; la profesora considera que les quedará un aprendizaje duradero que conecta la historia con la experiencia personal. La valoración docente de la propuesta también muestra matices diferentes. En el centro urbano la profesora destaca especialmente que el alumnado comprenda cómo se trabaja en ciencias sociales y valore la dimensión investigadora de la historia; la propuesta se percibe como un complemento muy enriquecedor del currículo. En el centro rural la valoración positiva se centra en el carácter experiencial: manipular materiales, salir del aula y contar con una persona externa aumenta la motivación y la atención del alumnado, favoreciendo su implicación.

Finalmente, las mejoras sugeridas reflejan necesidades educativas distintas. En el centro urbano la principal recomendación es la coordinación temporal con la programación curricular para reforzar los contenidos cuando se está trabajando en el aula. En el centro rural la mejora se centra en la organización metodológica: estructurar las actividades paso a paso, marcar mejor los tiempos y guiar simultáneamente al grupo para evitar dispersión y repeticiones. En consecuencia, en el primer centro la optimización es curricular (cuándo realizar la actividad), mientras que en el segundo es didáctica (cómo desarrollarla).

5. Discusión

Los resultados obtenidos sugieren que la simulación de la prospección arqueológica constituye una estrategia didáctica con bastante potencial para favorecer tanto la implicación del alumnado como una comprensión más realista del trabajo arqueológico en el inicio de la Educación Secundaria. La utilidad de esta estrategia didáctica quedó ya patente en otros trabajos, pero aplicados al ámbito universitario (Tobalina-Pulido y Polo-Romero, 2024). Esto resulta especialmente relevante porque la mayor parte de las investigaciones previas en didáctica de la arqueología se han centrado en experiencias de excavación simulada (Bardavio Novi y Mañé Orozco, 2024; Castillo-Lozano, 2017),

mientras que la prospección arqueológica apenas ha recibido atención como recurso educativo. En este sentido, el presente estudio ha permitido ampliar la evidencia disponible sobre el potencial educativo de una de las fases fundamentales del método arqueológico.

Los resultados de esta investigación sugieren que la simulación educativa en talleres de arqueología puede mejorar tanto la actitud como el conocimiento del alumnado de 1.º ESO hacia la disciplina, aunque con variaciones según el sexo, el contexto escolar y las experiencias previas. El TDSAA evidenció incrementos en todas las dimensiones de actitud, destacando la implicación del estudiantado en el aprendizaje como estadísticamente significativa, lo que concuerda con estudios previos que relacionan la enseñanza experiencial con una mayor motivación y participación activa (Bruner, 1961; Zhang y Campbell, 2011). Estos resultados son consistentes con investigaciones previas en didáctica de la arqueología, que destacan que las experiencias prácticas y participativas favorecen la implicación del alumnado y mejoran su percepción de la disciplina (Arias-Ferrer y Egea-Vivancos, 2017; Tobalina-Pulido y Polo-Romero, 2024). Además, en un estudio desarrollado para Educación Infantil, Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez (2020) comprobaron que la aplicación del método arqueológico mediante actividades basadas en la didáctica del objeto favorecía la motivación, despertaba la curiosidad y el interés del alumnado, además de promover el trabajo cooperativo. Además, los resultados obtenidos en el presente artículo coinciden con trabajos internacionales que subrayan el potencial de la arqueología para promover aprendizajes activos y contextualizados (Corbishley, 2011; Henson, 2017). No obstante, dado el reducido tamaño de la muestra y la ausencia de un grupo de control, estos resultados deben interpretarse solo como una primera evidencia del potencial educativo de la propuesta, algo que también sucede en otros estudios similares (Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez, 2020).

Las mejoras se observaron principalmente en mujeres, especialmente en las dimensiones afectiva y de implicación, lo que sugiere que las actividades prácticas generan un impacto diferencial según el sexo y refuerza la evidencia de que las estrategias colaborativas y experienciales incrementan la motivación femenina en disciplinas científicas y técnicas (Ayllón-Salas et al., 2025). Las emociones positivas, como la alegría y la tranquilidad, dominaron durante las sesiones y se correlacionaron significativamente con la puntuación final de actitud ($\rho = 0{,}63$; $p < 0{,}001$), indicando que la experiencia emocional positiva actúa como mediadora del interés hacia la disciplina. Esto ha sido, además, demostrado, en otros contextos (estudiantes universitarios) empleando también el patrimonio arqueológico como catalizador del aprendizaje, de la implicación y de la motivación del alumnado (Hernández et al., 2024).

Los análisis del CPAA y del DART evidencian una mejora en la comprensión de conceptos técnicos como prospección y excavación, así como en la representación más realista de la arqueología. Se observó una disminución de estereotipos como pirámides o dinosaurios y la incorporación de herramientas y objetos técnicos, especialmente en el centro urbano, donde el contacto previo con la arqueología había sido menor. En el centro rural, el impacto fue más experiencial, con mejoras en la implicación y en la vinculación personal con el aprendizaje histórico, lo que refleja cómo el contexto y la experiencia previa modulan la efectividad de intervenciones basadas en simulación. A nivel general, los dibujos reflejan una evolución desde representaciones centradas en estereotipos ampliamente difundidos sobre la arqueología (Comendador-Rey, 2013) hacia imágenes más próximas a la práctica

profesional, lo que resulta coherente con las concepciones iniciales descritas por De Arana-Oliveira et al. (2025) para alumnado de la ESO. Tras la intervención aumenta la presencia de herramientas y elementos propios del trabajo técnico del arqueólogo, mientras que disminuyen algunas representaciones asociadas al imaginario popular. Este cambio resulta coherente con las respuestas obtenidas en el cuestionario de preguntas abiertas y contribuye a reforzar la interpretación de que la propuesta favoreció una comprensión más ajustada de la disciplina arqueológica. En este sentido, resulta relevante la sustitución del término genérico "cosas" por el de "objetos" así como la desaparición de referencias inadecuadas como "dinosaurios", lo que sugiere una mejora en el vocabulario específico y en la comprensión del trabajo arqueológico.

En este sentido, los resultados respaldan la idea de que la arqueología es un recurso educativo capaz de promover aprendizajes activos, reflexivos y contextualizados dentro de la enseñanza formal, tal y como plantea Henson (2017). Estos resultados son coherentes también con los obtenidos por Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez (2020), quienes observaron que la recreación de contextos arqueológicos y el trabajo con cultura material arqueológica favorecen el desarrollo del pensamiento histórico, la formulación de hipótesis y una comprensión más profunda de los procesos históricos. Por otro lado, conviene señalar que no se evidencia un cambio en la representación del género de las personas, habiendo una mayoría de representaciones de hombres en ambos centros tanto en el pretest como en el postest, algo que, como señalan De Arana-Oliveira et al. (2025, p. 103), evidencia que "el alumnado participante aún entiende la arqueología como una profesión mayoritariamente masculina".

Aunque no se encontraron diferencias significativas entre centros a nivel de actitudes, los tamaños del efecto sugieren que el alumnado rural valoró más la importancia social de la arqueología, mientras que el urbano mostró mayor implicación y puntuación global. Esto se ve reforzado por las entrevistas realizadas a las docentes, cuyas valoraciones ayudan a explicar las diferencias observadas entre ambos contextos escolares. Mientras que en el centro urbano se destacaba el valor de la propuesta para comprender el carácter científico de la arqueología, en el centro rural se enfatizó su capacidad para vincular el patrimonio con la experiencia personal del alumnado, aunque señalaron la necesidad de ajustes contextuales: en el centro urbano se recomienda una coordinación curricular para reforzar contenidos, mientras que en el centro rural se sugiere una mayor estructura metodológica para guiar las actividades, evidenciando así la importancia de adaptar intervenciones experienciales al contexto y a las características específicas del grupo-clase (Cardona, 2002). Así, este aspecto podría relacionarse con una mayor vinculación del patrimonio con el entorno próximo y cotidiano del alumnado, algo que la bibliografía sobre educación patrimonial ya sugiere al señalar que el trabajo con el patrimonio próximo y el paisaje cultural favorece la valoración social del patrimonio (Cobas Fernández, 2016).

6. Reflexiones finales

A pesar de limitaciones como el tamaño reducido de la muestra (N=36), la ausencia de grupo de control, la variabilidad en las respuestas y la corta duración de la intervención (5 sesiones), los resultados sugieren que la simulación educativa puede constituir una metodología prometedora para potenciar la implicación, el interés y la comprensión conceptual del estudiantado hacia la arqueología. La investigación presentada permite concluir que la simulación de la prospección arqueológica constituye una herramienta

didáctica con potencial para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. A la luz de los datos obtenidos, los resultados apuntan a que el aprendizaje basado en la experiencia directa fuera del aula no solo podría contribuir a mejorar la actitudes del alumnado hacia la Arqueología y favorece emociones positivas, sino que actúa como un catalizador para la transformación de sus estructuras cognitivas respecto a la Historia, si bien estas conclusiones deben interpretarse con cautela debido a las limitaciones metodológicas del estudio, especialmente la ausencia de un grupo de control y el reducido tamaño muestral, que impiden establecer relaciones causales sólidas.

Los resultados sugieren que la intervención pudo contribuir a mitigar, al menos en parte, la visión estereotipada de la arqueología. El alumnado parece que logró transitar desde una concepción de la disciplina basada en el mito y la aventura hacia una comprensión más técnica y procedimental. La incorporación de herramientas profesionales y el rigor en el registro de datos permitieron que los estudiantes asimilaran la arqueología como una ciencia social rigurosa, alejándose de los clichés habituales presentes en la cultura popular. Por otro lado, destaca la importancia de la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje. La correlación entre las emociones positivas y las actitudes hacia la disciplina sugiere que el éxito de estas propuestas no reside únicamente en el contenido, sino también en el entorno de aprendizaje generado. En este sentido, la propuesta pareció mostrar una respuesta más favorable en el sector femenino de la muestra, reforzando la idea de que las metodologías colaborativas y experienciales son clave para fomentar la vocación científica y técnica entre las alumnas. Sin embargo, esta diferencia debe interpretarse con prudencia, dado el reducido número de participantes en cada subgrupo y la imposibilidad de determinar si dichas diferencias son atribuibles exclusivamente a la intervención o a otros factores no controlados.

Por otro lado, las variaciones observadas entre el centro rural y el urbano deben interpretarse igualmente con cautela, ya que el reducido tamaño de los subgrupos y las características específicas de cada contexto escolar limitan la posibilidad de generalizar estos resultados. Los datos sugieren que mientras que en entornos urbanos parece potenciarse la destreza técnica, en los entornos rurales la actividad favorece una vinculación más profunda con la importancia social del patrimonio. Esta dicotomía subraya que la innovación educativa no puede ser una fórmula cerrada, sino un proceso mediado por la identidad y las experiencias previas del grupo-clase, aunque serán necesarios estudios con muestras más amplias y equilibradas para confirmar estas tendencias, así como considerar desde un inicio el bagaje previo del estudiantado, el enfoque metodológico de las clases de sus docentes y el contexto sociocultural del centro.

Finalmente, aunque la brevedad de la intervención y el tamaño de la muestra obligan a tomar los resultados con prudencia, las valoraciones docentes respaldan, desde una perspectiva exploratoria, la conveniencia de integrar estas prácticas de forma más estable en el currículo. La simulación no debe entenderse como una actividad lúdica aislada, sino como una estrategia metodológica capaz de dotar de significado al aprendizaje histórico. Además, más allá de los resultados obtenidos, este estudio contribuye a ampliar la todavía escasa evidencia empírica sobre el uso educativo de la prospección arqueológica en niveles educativos no universitarios. Futuras líneas de investigación deberán explorar la sostenibilidad de estos cambios actitudinales a largo plazo y su impacto directo en el rendimiento académico, consolidando así el potencial de la arqueología como un laboratorio vivo para la formación de ciudadanos críticamente conscientes de su pasado.

Agradecimientos y financiación

Se agradece a los centros educativos y los estudiantes que han hecho posible este trabajo; se reconoce especialmente a Sonia Rodríguez, Yolanda Seoane y Juan José Romero por su colaboración y ayuda en las diferentes sesiones realizadas en los centros educativos. También a las docentes de ambos centros y al personal de los centros educativos por su colaboración en esta investigación.

La implementación de la propuesta didáctica fue realizada en el marco de un contrato postdoctoral Juan de la Cierva que fue parte de la ayuda FJC2020-043923-I, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033, y por la Unión Europea «NextGenerationEU/ PRTR». Instituto de Ciencias del Patrimonio. Incipit, CSIC. CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (España).

Esta investigación cuenta con el apoyo del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales y de la Sostenibilidad de la Junta de Andalucía (HUM-613)

Contribución específica de los autores

LTP ha participado en todas las fases de la investigación incluyendo el diseño e implementación de la propuesta didáctica, la adquisición de datos, el análisis de los mismos y su interpretación, así como en la redacción de la memoria de investigación y artículo. BS y JC han participado en el análisis e interpretación de los resultados y en la redacción del artículo.

Bibliografía

Almansa-Sánchez, J. (2017). *Arqueología y sociedad: interacción y acción desde la teoría crítica. Tesis doctoral*. Universidad Complutense de Madrid.

Andreu-Mediero, B. y Morales, J. (2019). Aprendizaje basado en proyectos y trabajo cooperativo para una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la historia y del patrimonio arqueológico en la educación superior. En *VI Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC* (pp. 371–376). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/58102

Arias-Ferrer, L. y Egea-Vivancos, A. (2017). Thinking Like an Archaeologist: Raising Awareness of Cultural Heritage Through the Use of Archaeology and Artefacts in Education. *Public Archaeology, 16*(2), 90–109. https://doi.org/10.1080/14655187.2017.1479558

Ayllón-Salas, P., Hervás-Torres, M., Carrillo-Rosúa, J., Romero-López, C. y Ruiz-Hidalgo, J. F. (2025). Mejora de los resultados educativos en contextos de exclusión social a través de un programa de educación STEM. *Aula Abierta, 54*(4), 387–397. https://doi.org/10.17811/rifie.21821

Baena Preysler, J., Cambra-Moo, O., González-Martín, A., Durán, I., Castañeda Clemente, N. y Torres Navas, C. (2023). Yacimientos simulados y arqueología experimental como herramienta de aprendizaje en arqueología y paleontología. *Boletín de Arqueología Experimental, 16*. https://doi.org/10.15366/baexuam2023.16.001

Bardavio Novi, A. (2019). El valor de la arqueología en la enseñanza. *Revista Otarq: Otras arqueologías, 4*, 231–249. https://doi.org/10.23914/otarq.v0i4.260

Bardavio Novi, A. y Mañé Orozco, S. (2017). La arqueología en la enseñanza obligatoria: el ejemplo del campo de aprendizaje de la Noguera. *Otarq. Otras arqueologías, 2*, 331–345. http://revistas.jasarqueologia.es/index.php/otarq/article/view/127

Bardavio Novi, A. y Mañé Orozco, S. (2024). El campo de aprendizaje de la Noguera: educar desde la arqueología y la prehistoria en la educación formal. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad, 18*, 137-148.

Bellatti, I., Llorach i Segalà, M., Barriga Ubed, E. y Sáez Rosenkranz, I. (2023). La dramatización como estrategia para aprender a enseñar historia: revivimos El Sevillano. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), 6*, 1–12. https://hdl.handle.net/2445/218946

Bezjak, Š. (2020). Active learning approaches to archaeological sources. En D. Trškan y Š. Bezjak (Eds.), *Archaeological heritage and education: an international perspective on history education* (pp. 279–294). Slovenian National Commission for UNESCO.

Breijo Worosz, T. (2005). La enseñanza de la historia: no solo un problema pedagógico. *Mendive, 3*(2), *77*–82.

Bruner, J. S. (1961). *The process of education*. Harvard University Press.

Camacho Vélez, G. y García Martínez, A. (2022). Percepción de los docentes de secundaria ante el uso de la arqueología como recurso didáctico. En *EDUNOVATIC 2022. Conference proceedings: 7th virtual international conference on education, innovation and ICT* (pp. 416–420). Adaya Press.

Cañón Moreno, Á. (2014). Las resistencias a la enseñanza de la historia en estudiantes de enseñanza media. *Revista de Estudios Cotidianos, 2*(2), 167–189.

Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. EOS.

Cardona Gómez, G. (2015). Pero… ¿de verdad esto es importante? La didáctica de la arqueología desde la academia y la investigación. *La Linde, 4*, 83–100.

Cardona Gómez, G. y Feliu, M. (2014). Arqueología, vivencia y comprensión del pasado. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 78*, 15–25.

Castillo Lozano, J. A. (2017). La importancia de la arqueología en las aulas: la recreación de una excavación arqueológica como actividad innovadora en la educación del alumnado de la ESO. *Revista Otarq: Otras arqueologías, 2*, 411–428.

Chaparro Sainz, Á. y Felices de la Fuente, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 33*(3), 327–346. https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264

Cobas Fernández, I. (2016). El concepto de paisaje cultural como recurso para la educación patrimonial en la educación secundaria obligatoria. *CAPA: cadernos de arqueoloxía e patrimonio, 37*, 1-60. http://dx.doi.org/10.20350/digitalCSIC/1133

Comendador-Rey, B. (2013). Consumo y mass media: La imagen especular del pasado en la cultura popular. En J. Almansa Sánchez (Ed.), *Arqueología pública en España* (pp. 115–132). JAS Arqueología.

Corbishley, M. (2011). *Pinning Down the Past: Archaeology, Heritage, and Education Today*. The Boydell Press.

Cruz Naimí, L. A. (2010). La simulación, una metodología eficaz en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 63*, 93–105.

Cuenca López, J. M., Estepa Jiménez, J. y Martín Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España, 5*, 45-58.

Dávila-Acedo, M. A., Cañada, F., Sánchez-Martín, J., Airado-Rodríguez, D. y Mellado, V. (2021). Emotional performance on physics and chemistry learning. International *Journal of Science Education, 43*(6), 823–843. https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1889069

De Arana-Oliveira, A., Vicent, N., Campos-López, T. y Echeberria-Arquero, B. (2025). ¿Qué es la arqueología? Algunas ideas preconcebidas entre el alumnado vasco de la ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 23*(1), 82–109.

Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L. y Santacana i Mestre, J. (coords.) (2018). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Ediciones Trea.

Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2013). IES arqueológico: La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clío: History and History Teaching, 39*.

Escribano-Miralles, A. y Molina Puche, S. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *Clío: History and History Teaching, 41*.

Fontal, O., Arias, V. B. y Arias, B. (2024). A valid and reliable explanatory model of learning processes in heritage education. *Heritage Science, 12*(276), 1-19. https://doi.org/10.1186/s40494-024-01372-5

Fontal Merillas, O., Ibáñez Etxeberria, A., Cuenca López, J. M., y Martín García, L. (2015). El Plan Nacional de Educación y Patrimonio crea la Red Internacional de Educación Patrimonial. *PH, 23*(87), 24–25.

García Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 1*, 1–18.

García-Bustos, M., Blanco González, A. y Padilla Fernández, J. J. (2024). *Viviendo el pasado: la arqueología experimental aplicada como recurso didáctico al estudio de la prehistoria. Memoria de innovación docente*. Universidad de Salamanca. https://hdl.handle.net/10366/163892

García Macías, N. I. (2007). Arqueología y educación. Estado de la cuestión. Cuicuilco. *Revista De Ciencias Antropológicas, 14*(39), 203–226. www.revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/4302

Gibaja, J. F., Fernández Mier, M. y Cubas, M. (2021). *Si te dedicas a la ciencia, ¡divúlgala! La transferencia de conocimiento en el marco de las Humanidades*. Ediciones Trea.

Gil, A., Izquierdo, M. I., Perez, C. y Fiérrez, S. (1996). La simulación arqueológica como instrumento didáctico: la experiencia del taller de arqueología 4 de Valencia. *Treballs d'Arqueologia, 4*, 116-130.

González Marcén, P. (2011). La dimensión educativa de la arqueología. En *Actas del I Congreso de Prehistoria de Andalucía* (pp. 497–506). Junta de Andalucía.

Guillén-Peñafiel, R., Hernández-Carretero, A. M. y Sánchez-Martín, J. M. (2025). Role-playing as a didactic strategy for Teaching Intangible Heritage: An Intervention with Trainee Teachers. *Heritage, 8*(3), 90. https://doi.org/10.3390/heritage8030090

Henson, D. (2017). Archaeology and education. En G. Moshenska (ed.), *Key concepts in public archaeology* (pp. 43-59). UCL Press.

Hernández, M., Merchán García, M. J., Corrales Serrano, M. y Corbacho Cuello, I. (2024). Ciencia en un museo arqueológico: Análisis emocional de una experiencia interdisciplinar en la formación docente. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 46*, 3–20. https://doi.org/10.7203/dces.46.27575

Hernández Cardona, F. X. (2010). ¿Problemas de Historia? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 63*, 18-24.

Hernández Cardona, F. X. y Rojo Ariza, M. C. (2012). Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la Guerra Civil española. *Didácticas Específicas, 6*, 159–176.

Holtorf, C. (2005). *From Stonehenge to Las Vegas: archaeology as popular culture*. AltaMira Press.

Ibáñez Etxeberria, A., Kortabitarte Egido, A., Molero Otero, B., y Luna, Ú. (2017). Aprendizaje de Prehistoria y Arqueología en una neocueva: Relación entre competencia, percepción de aprendizaje y satisfacción. *Estudios Pedagógicos, 43*(4), 137–146. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400007

Jardón, P. y Pérez, C. I. (2019). La reconstrucción dramatizada en espacios arqueológicos. *Her&Mus. Heritage & Museography, 20*, 24–38. https://doi.org/10.34810/hermusn20id369671

Kvapil, L. (2009). Teaching archaeological pragmatism through problem-based learning. *Scholarship and Professional Work - LAS, 105*(1), 45-52. https://doi.org/10.5184/00098353.105.1.45

Laorden Gutiérrez, C. y Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. *Pulso: Revista de Educación, 25*, 133–146. https://doi.org/10.58265/pulso.4894

Levstik, L. S., Henderson, A. G. y Schlarb, J. S. (2004). *Digging for clues: An archaeological exploration of historical cognition*. En R. Ashby, P. Gordon y P. Lee (eds.), *Understanding History*. Routledge.

Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C. y Cowper, R. (2022). Getting out of the classroom and into nature. *Frontiers in Public Health, 10*, 877058. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058

Marín Cepeda, S., y Fontal Merillas, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad, 32*(4), 917–933.

McCall, J. (2012). Navigating the problem space: the medium of simulation games in the teaching of history. *The History Teacher, 46*(1), 9–28. https://societyforhistoryeducation.org/pdfs/McCall.pdf

Mendioroz-Lacambra, A. y Erce-Domínguez, A. (2020). El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad, 32*(3), 767–781.

Meseguer Gil, A. J., Caballero Moreno, E., Arias-Ferrer, L. y Egea-Vivancos, A. (2018). ¿Hay un hueco para la arqueología en la realidad educativa? Tres pilares fundamentales para cambiar un modelo: leyes educativas, libros de texto y profesorado. En A. Egea Vivancos et al. (eds.), *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 25 - 44). Ediciones Trea.

Mira Rico, J. A. y Fontal Merillas, O. (Coords.) (2023). *Patrimonio, participación ciudadana y educación.* Ediciones Trea.

Molina Torres, M. P. (2020). El aprendizaje por descubrimiento. Un cambio metodológico para aprender didáctica de la Historia. *Innovación Educativa, 30*, 169–183. https://doi.org/10.15304/ie.30.6861

Morales, M. J., Egea-Vivancos, A. y Arias-Ferrer, L. (2017). El patrimonio y las fuentes materiales en la práctica docente de la Educación Primaria en la Región de Murcia. *Her&Mus. Heritage & Museography, 18*, 102–115.

Moreno-Vera, J. R., López-Fernández, J. A. y Ponsoda-López de Atalaya, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 26*(1), 439–458. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789

Muntalt Sánchez, I., Mura, B., Ruiz, A. y Trelliso, L. (2017). De la escuela al laboratorio arqueológico: Una experiencia didáctica. *Revista Otarq: Otras arqueologías, 2*, 399-409. http://dx.doi.org/10.23914/otarq.v0i2.124

Muñoz Vélez, G. A., Ramos López, Y. y Patiño Campoverde, M. M. (2024). El aprendizaje por descubrimiento: su impacto en el desarrollo de habilidades metacognoscitivas en niños de 4 a 5 años. *Sinergia Académica, 7*(1), 164-186.

Palomero-Ilardia, I. M. (2020). Investigación-acción en la enseñanza de la historia: simulación arqueológica en entornos educativos formales. *Psychology, Society & Education, 12*(3), 259–273.

Pérez-Aguilar, L. (2015). Experiencia de aprendizaje cooperativo en arqueología medieval. En R. Porlán Ariza y E. Navarro Medina (coords.), *II Jornadas de Docencia Universitaria* (pp. 488–499). Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/items/ece4ff94-3d92-4892-9d6b-9162273bbfed

Pericacho Gómez, F. J. (2023). Implicaciones didácticas del espacio escolar. *Perfiles Educativos, 45*(180), 91–105. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60873

Prats Cuevas, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 5*, 28.

Quijano-Araníbar, I. E. (2018). El uso de la arqueología experimental como recurso didáctico. *Educare, 22*(3), 287–313.

Ramón Burillo, J. A. (1997). La simulación arqueológica como recurso didáctico. En M. C. Rico Navarro (Coord.), *Agua y territorio* (Vol. 1, pp. 479–494). Ajuntament de Petrer.

Ramos Sánchez, F. y Torrico Delgado, J. P. (2011). Aula de arqueología del IES Humanes. En *Actas de las Octavas Jornadas de Patrimonio Arqueológico en la Comunidad de Madrid* (pp. 347–358). Comunidad de Madrid, Consejería de Cultura y Deportes.

Renoe, P. (2003). The draw-an-archaeologist test. *Science Activities, 40*(3), 31–36. https://doi.org/10.1080/00368120309601128

Rubio-Navarro, A., García-Ceballos, S. y González González, J. M. (2022). Arqueología para descubrir la Hélade: Una actividad gamificada para el trabajo con fuentes en Educación Secundaria. *Clío, 48*, 50–69. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487193

Russell III, W. (2014). Excavating the past: An archaeology simulation for the elementary classroom. *The Councilor: A National Journal of the Social Studies, 75*(2), 7. https://thekeep.eiu.edu/the_councilor/vol75/iss2/7

Santacana i Mestre, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Ediciones Trea.

Santacana i Mestre, J., López Benito, V., Martin Pinyol, C. y Llonch Molina, N. (2017). La elaboración de una didáctica de las ciencias con la arqueología como motivación. En J. Santacana i Mestre, V. López Benito y T. Martínez Gil (coords.), *La ciencia que no se aprende en la red* (pp. 39–44). Graó.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson College Indigenous.

Serrano Arnáez, B. (2025). Aprendizaje basado en proyectos y patrimonio local. *European Public & Social Innovation Review, 10*, 1–21. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1589

Serrano Arnáez, B., Ruiz Vivas, C. M., Peinado Espinosa, M. V., Dorado Alejos, A. y Martínez Carrillo, A. L. (2023). Didacteca: un proyecto de innovación docente para construir historia a través de la arqueología. En M. E. Cambil Hernández, A. R. Fernández Paradas y N. de Alba Fernández (coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS* (pp. 1147–1157). Narcea.

Suárez Bedmar, A. (2016). *La arqueología experimental y virtual como recurso didáctico. Trabajo de máster*. Universidad de Almería. https://hdl.handle.net/10835/6059

Tobalina-Pulido, L. (2025). La prospección arqueológica en el aula de secundaria. En P. de Castro et al. (coords.), *VI Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 49–50). Ministerio de Cultura.

Tobalina-Pulido, L. y Polo Romero, A. (2024). Simulación arqueológica en el aula universitaria: Un enlace entre lo digital y lo analógico. En O. Borrás Gené et al. (Coords.), El oficio de aprender (pp. 361–376). Universidad Rey Juan Carlos.

Valverde Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y simulación educativa. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y Literatura. *Educación, 9*, 83-99.

Vijand, L. (2019). Archaeology goes to high school. *Journal of Social Science Education, 18*(4), 102–122. https://doi.org/10.4119/jsse-1101

Vicent, N., Rivero Gracia, M. P. y Feliu, M. (2015). Arqueología y tecnologías digitales en educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI, 33*(1), 83–102.

Zhang, D. y Campbell, T. (2011). The psychometric evaluation of a science attitude survey. *Journal of Science Teacher Education, 22*(7), 595–612. https://doi.org/10.1007/s10972-010-9202-3

Zutter, C. y Grekul, C. (2020). Public archaeology internships and partnerships. *Journal of Archaeology and Education, 4*(3). https://digitalcommons.library.umaine.edu/jae/vol4/iss3/3

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/712341

Experiencias previas y valoración del potencial educativo de los museos en la formación inicial del profesorado en España

Previous experiences and an assessment of the educational potential of museums in initial teacher training in Spain

Lucía Fernández Rodríguez
Universidad de Almería
lfr990@ual.es
0009-0007-9019-7933

María del Mar Felices de la Fuente
Universidad de Almería
marfelices@ual.es
0000-0003-3236-0177

Álvaro Chaparro Sainz
Universidad de Almería
alvarocs@ual.es
0000-0002-4118-9394

Recibido: 25/05/26
Aceptado: 24/09/26

Resumen

Este estudio examina las percepciones de 909 docentes en formación de 12 universidades españolas sobre el potencial educativo de los museos. A pesar del valor reconocido de estos espacios para la transformación social y el pensamiento histórico, la ecuación "museo-educación" requiere una integración más efectiva en la formación inicial docente. Mediante un diseño cuantitativo basado en el cuestionario ODOMU, los resultados revelan una dicotomía: los participantes valoran positivamente el rol educativo del docente y las metodologías innovadoras, pero reportan baja vinculación personal con los museos. Además, un análisis de género reveló que las mujeres muestran un mayor compromiso profesional hacia estos espacios. El estudio concluye que las experiencias previas positivas condicionan la disposición profesional futura. Por ello, se propone una triangulación entre escuela, universidad y museo para superar la brecha entre el alto valor que se les otorga y su escasa integración en las prácticas educativas.

Palabras clave

Educación Superior, Museos, Educación patrimonial, Formación de docentes, Percepción

Abstract

This study examines the perceptions of 909 trainee teachers from 12 Spanish universities regarding the educational potential of museums. Despite the recognised value of these spaces for social transformation and historical thinking, the 'museum-education' equation requires more effective integration into initial teacher training. Using a quantitative design based on the ODOMU questionnaire, the results reveal a dichotomy: participants view the teacher's educational role and innovative methodologies positively but report a low personal connection with museums. Furthermore, a gender analysis revealed that women demonstrate greater professional commitment to these spaces. The study concludes that positive prior experiences influence future professional disposition. Consequently, a triangulation between school, university and museum is proposed to bridge the gap between the high value attributed to them and their limited integration into educational practices.

Keywords

Higher Education, Museums, Heritage education, Teacher Training, Perceptions

Para citar este artículo: Fernández Rodríguez, Lucía, Felices de la Fuente, M.ª del Mar, y Chaparro Sáiz, Álvaro (2026). Experiencias previas y valoración del potencial educativo de los museos en la formación inicial del profesorado en España. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 20*, 55-78. DOI: 10.6018/pantarei/712341

1. Introducción

Desde su aparición durante la época de la Ilustración hasta la actualidad, la evolución del concepto de museo y sus finalidades se ha transformado hasta convertirse en establecimientos absolutamente clave dentro de la sociedad, pues además de contribuir al desarrollo de procesos culturales y educativos, son potentes instrumentos de transformación social (Moreno y Ferreras, 2026). Durante estas últimas décadas, los museos han actualizado progresivamente su función de servicio público, adaptándose a las necesidades de sus usuarios y ofreciéndoles mejores experiencias intelectuales (Hooper-Greenhill, 1998). En este sentido, la función educativa de estos equipamientos es incuestionable (Macdonald, 2011), siendo, además, instituciones que cuentan con el reconocimiento y confianza de quién los visita (Gosselin y Livingstone, 2016).

En esta línea, los museos necesitan fortalecer su compromiso con una educación crítica que les aleje definitivamente de la presentación cómoda de objetos y narrativas (Moreno y Ferreras, 2026). Hasta fechas recientes, los museos acogían, entre sus limitadas finalidades, enseñar a la ciudadanía visitante quién era el otro, contribuyendo así a construir formas de autoridad, narrativas concretas y prácticas museales específicas (Bennett, 2004). Para ello, la vitrina siempre se ha formulado como el instrumento preferente que permitía reflejar quién está de un lado, el cercano, y quién está del otro, el lejano (Fernández y Martínez, 2025). En la actualidad, la museología social refleja cómo los museos son referentes para el desarrollo social, cultural y económico de su entorno más inmediato, dando mayor protagonismo al individuo que a los bienes que en ellos se custodian (Navajas, 2020).

Como señala el ICOM, los museos, además de tener la capacidad de conservar, difundir, generar reflexión y posibilitar la interpretación de las colecciones conservadas por parte de los visitantes, también deben ser establecimientos abiertos al público, accesibles e inclusivos, que fomenten la diversidad y la sostenibilidad, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos (ICOM, 2022). Con todo, los museos ofrecen además numerosas posibilidades para la enseñanza de la historia y para el desarrollo de competencias de pensamiento y conciencia histórica (Gómez et al., 2024). Al respeto, los estudios revelan la idoneidad de estas instituciones para generar dinámicas formativas que mejoren la educación histórica, posibilitando incluso el aprendizaje a personas con diferentes capacidades, haciendo de los visitantes elementos activos y permitiendo el tratamiento de temáticas transversales relacionadas con la formación ciudadana (Cuenca-López et al., 2017). Estas actuaciones, en definitiva, posibilitan cambios que contribuyen a mejorar la sociedad y que convierten a los museos en verdaderos agentes de cambio, que favorecen la participación ciudadana en sus espacios (Hein, 2011).

La relación entre museos y centros educativos es, por tanto, esencial para generar aprendizajes significativos, tanto metodológicos como epistemológicos, y para el desarrollo de competencias ciudadanas (Prado et al., 2020). Con todo, en esta ecuación museos-educación resulta imprescindible incorporar a las facultades de educación en las que se desarrolla la formación inicial del futuro profesorado de todas las etapas educativas. De hecho, se considera totalmente determinante integrar este tercer pilar en todos los estudios que traten de aproximarse al análisis del uso o aprovechamiento formativo que se realiza de los bienes de museos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Parisi-Moreno y Llonch-Molina, 2022).

2. Marco Teórico

Recientes estudios han explorado las creencias y valoraciones del futuro profesorado respecto al papel educativo de los museos, pues su incorporación en la práctica docente depende, directamente, de su opinión respecto a ellos (Chaparro y Gómez, 2025; Ciriza-Mendívil et al., 2025; Colmán-Ramírez, 2023; Lucas-Palacios y Ponsoda-López de

Atalaya, 2025; Cereto, 2025). En conjunto, estos estudios ponen de manifiesto que estas instituciones culturales son percibidas como recursos valiosos para el aprendizaje, si bien se reconocen también dificultades para su integración curricular. La presencia de los museos en los contextos de enseñanza a través de una inclusión efectiva y real en las programaciones de aula deviene, en consecuencia, un eje clave dentro de la formación que deben recibir los futuros docentes (Larouche et al., 2016; Prottas, 2019).

De manera más particular, el rol educativo de los museos ha sido objeto de un interés creciente en el ámbito científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la formación docente, puesto que estos espacios brindan grandes oportunidades de aprendizaje al posibilitar la interacción directa con fuentes históricas y objetos culturales (Fontal e Ibáñez, 2017; Marín-Cepeda y Coca, 2025). De hecho, los museos desempeñan un papel crucial en la consolidación de un aprendizaje a largo plazo, pues establecen a través de los bienes conservados en ellos, una conexión durable entre el conocimiento adquirido en el aula y la realidad histórico-social acaecida en el pasado (Fontal et al., 2016). De hecho, tanto profesorado como educadores museísticos concuerdan en que el propósito primario de las visitas reside en aumentar el conocimiento y la vivencia cultural (Escribano-Miralles et al., 2021; González y Feliu, 2022). Además, se ha señalado que estas actividades contribuyen al desarrollo del pensamiento histórico, la creatividad y la actitud crítica del alumnado, en consonancia con las demandas de una ciudadanía activa, participativa y con capacidad para actuar en clave transformadora (Coma et al., 2024; López y Guerrero, 2020; Morentin y Guisasola, 2014).

En esta misma línea, el profesorado en formación inicial que ha completado asignaturas del área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales donde se han incorporado acciones docentes con bienes patrimoniales, destacan los beneficios que acarrea trabajar con este recurso para asegurar un aprendizaje duradero, facilitar la comprensión mediante la observación y la experiencia, y hacer accesible el conocimiento sobre el pasado (Uslu, 2020). Del mismo modo, algunos estudios han confirmado que el trabajo con el alumnado a través de situaciones de aprendizaje que impliquen utilizar bienes museísticos desde un posicionamiento alternativo al hegemónico ha provocado alteraciones en sus concepciones respecto a la educación histórica (Fernández et al., 2025). Todas ellas se erigen como experiencias educativas que muestran los beneficios de conectar el conocimiento escolar con una realidad tangible, evidenciada a través de los bienes patrimoniales, que evita una enseñanza centrada únicamente en la memorización de datos (Felices et al., 2026; Lucas, López y Sotelo, 2023; Uslu, 2020).

En este contexto, investigaciones realizadas sobre la relación existente entre los museos y los centros educativos muestran que el futuro profesorado de Educación Primaria tiende a considerar que las propuestas educativas se originan en el museo y no en el profesorado, siendo este quien debe adaptarse a la oferta museística percibida, generalmente, como poco flexible (Castejón, 2021; Castejón, 2023; Gómez-Redondo, 2020; Marín-Cepeda et al., 2025; Rodríguez, 2024). Además, otros estudios ponen en evidencia un limitado conocimiento de los espacios museísticos por parte del futuro profesorado que, en más de la mitad de los casos, no había visitado museos nunca por iniciativa propia, siendo las visitas más frecuentes aquellas organizadas desde los centros educativos en los que había cursado estudios (Chaparro et al., 2025; Méndez et al., 2025).

A pesar del reconocimiento de su potencial educativo, el profesorado en formación identifica tres principales obstáculos en la integración de los museos a la enseñanza: el riesgo de deterioro del patrimonio -probablemente por la presencia de un número considerable de personas en un mismo espacio protegido-, las dificultades económicas y la complejidad de controlar al grupo-clase durante las visitas (Uslu, 2020). Además, los estudios señalan como preocupación del profesorado, la necesidad de mejorar la coordinación entre ellos y los educadores de museos, así como la importancia de contar con formación específica en educación patrimonial. Esta situación implica limitaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que repercuten directamente tanto en la

planificación de las actividades a desarrollar antes, durante y después de la visita al museo, como en el aprovechamiento didáctico (Castro y López-Facal, 2019; Escribano-Miralles et al., 2019).

En este sentido, la Educación Superior desempeña un papel fundamental en la construcción de nuevas concepciones y experiencias educativas significativas. No en vano, la universidad debe ser el espacio donde se adquieran conocimientos y habilidades pedagógicas para capacitar al futuro profesorado en la integración de los bienes patrimoniales en la práctica docente. Por ello, desde una perspectiva sociocrítica, se considera imperativo repensar los modelos de enseñanza en la formación inicial, promoviendo una visión del museo no sólo como un espacio de visita, sino como un entorno activo de enseñanza-aprendizaje (Guillén-Peñafiel, Corrales-Serrano y Hernández-Carretero, 2025; Loza et al., 2020). Asimismo, se reclama la existencia de una triangulación de los tres agentes principales que intervienen en esta propuesta, como son los centros educativos (docentes de las etapas educativas obligatorias), la universidad (docentes universitarios) y las instituciones patrimoniales (museos), con el fin de construir puentes hacia un nuevo enfoque sobre el uso didáctico de los espacios museísticos, proporcionando una formación inicial que capacite al futuro profesorado de Educación Primaria (Castro et al., 2020 y Fontal et al., 2017).

Ante esta realidad, según la cual las experiencias previas individuales condicionan la práctica docente de los profesionales de la educación (Gómez-Redondo, 2020), se considera necesario conocer, con mayor profundidad, especialmente desde una perspectiva geográfica más amplia, las percepciones que el profesorado en formación inicial posee en torno a un recurso educativo universal, como son los museos. No en vano, los estudios demuestran que, en el aula, los docentes recurren a los recuerdos y las experiencias previas para impartir docencia y diseñar su práctica educativa (Parra y Fuertes, 2019). Por ello, consideramos que estas experiencias previas y sus concepciones personales respecto a los museos -como recurso educativo para la enseñanza de la historia y como espacio cultural de recogimiento-, son determinantes para la acción docente.

En este sentido, este estudio parte de una hipótesis de investigación más amplia, según la cual la concepción previa del profesorado en formación determina su actuación profesional, salvo que una intervención formativa durante sus estudios universitarios los prepare convenientemente en los principios metodológicos y epistemológicos que deben sustentar el trabajo con los museos. Con todo, en la presente investigación se desea identificar las principales claves, fundamentadas en la vivencia personal, que determinan las concepciones pedagógicas sobre estos establecimientos culturales.

3. Metodología

3.1. Objetivos

El objetivo general (OG) de este estudio es examinar las concepciones previas que posee el profesorado en formación inicial del Grado en Educación Primaria en España con respecto al uso, la experiencia personal y el potencial atribuido a los museos como espacios para la enseñanza y el aprendizaje de saberes históricos, así como para el desarrollo de competencias de pensamiento histórico en la etapa de Educación Primaria. A partir de este propósito general, se derivan los siguientes objetivos específicos (OE):

1. Identificar las opiniones del futuro profesorado de Ciencias Sociales sobre el valor didáctico de los espacios museísticos en el contexto escolar de Educación Primaria.
2. Determinar el grado de predisposición hacia la integración de los espacios museísticos en la práctica educativa.
3. Comprobar qué variables pueden ser más determinantes en la concepción del museo como recurso educativo.

3.2. Diseño de la investigación

El diseño empleado para el desarrollo de la investigación ha sido de tipo cuantitativo no experimental, con recopilación de información a través de un cuestionario con escala Likert (1-5). Los diseños mediante encuesta son muy habituales en el ámbito de la educación porque permiten recoger información sobre un elevado número de variables recogiendo los datos de forma sistemática y garantizando el rigor científico de los datos obtenidos (Hernández y Maquilón, 2010; Sapsford y Jupp 2006).

3.3. Muestra o participantes

El estudio ha sido desarrollado en el contexto universitario español, con una muestra compuesta por un total de 909 (n=909) estudiantes matriculados en el Grado en Educación Primaria de 12 universidades públicas españolas: Universidad de Almería, Málaga, Granada, La Laguna, Autónoma de Madrid, Pública de Navarra, Sevilla, Castilla-La Mancha, Jaén, Santiago de Compostela, Murcia y Valladolid. Estas universidades representan, en consecuencia, cerca del cincuenta por ciento de las comunidades autónomas del país (8 de 17, un 47%). Por lo que respecta a la variable de "género", la muestra está identificada en base a tres categorías: mujer (n=555, 61%), hombre (n=289, 31,8%) y "no desea responder" (n=9, 1,0%); identificando igualmente algunos valores perdidos (n=56, 6,2%).

Ampliando la identificación, la muestra seleccionada corresponde al alumnado que ha cursado asignaturas del área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales en las universidades mencionadas. En total, se han considerado dieciséis asignaturas distintas, cada una correspondiente a los respectivos planes de estudios de las universidades participantes. Si bien cada asignatura responde a un diseño curricular específico, en muchos casos comparten enfoques comunes relacionados con el tratamiento didáctico de la historia, la geografía, el arte y el patrimonio.

Desde el punto de vista formativo, el perfil del alumnado es heterogéneo, pues los participantes poseen trayectorias formativas diversas. De hecho, pese a que destaca ampliamente el acceso al Grado en Educación Primaria desde la etapa de Bachillerato (n=730, 80,3%), también existe un cierto porcentaje de estudiantes que acceden desde la finalización de algún ciclo formativo de formación profesional (n=101, 11,1%). Por otro lado, son pocos los estudiantes que proceden de una Diplomatura (n=7, 0,8%), una Licenciatura (n=11, 1,2%) o de un Máster (n=4, 0,4%). Esta pluralidad formativa se acompaña, además, del desarrollo de diferentes experiencias profesionales previas en el ámbito educativo. Así, casi un setenta por ciento de los participantes en la investigación (65,4%, n=594) declara haber tenido algún tipo de experiencia en el ámbito educativo, mientras que cerca de un treinta por ciento (28,5%, n=256) asegura no haber vivenciado ninguna experiencia previa (Tabla 1).

Tabla 1
Experiencia profesional de la muestra

Procedencia	Frecuencia	Porcentaje (%)
Educación no formal: educador, monitor de tiempo libre...	195	21,5
Educación formal: prácticas escolares de la Universidad	183	20,1
Varias experiencias: formal, no formal y de carácter privado	121	13,3
Ninguna experiencia previa	259	28,5
De carácter privado: clases particulares	95	10,5
Perdidos	56	6,2

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se ha atendido a la variable relativa al entorno sociodemográfico de los participantes, puesto que esta presenta una notable heterogeneidad. Así, el estudiantado procedente de localidades con menos de diez mil habitantes representa el 23,9% (n=217); los que vienen de localidades de entre diez y cincuenta mil habitantes ascienden al 27,5% (n=250); los de localidades de entre cincuenta y doscientos mil son el 21,6% (n=196); y, finalmente, aquellos que pertenecen a localidades de más de doscientos mil habitantes son el 20,9% (n=190). La incorporación de esta variable se debe a que no solo puede influir en el acceso a espacios culturales, sino a que también puede vincularse con la frecuencia de visitas anuales a espacios museísticos, un aspecto que se ha querido tener en cuenta en el estudio para poder considerar o valorar la experiencia personal en museos de los futuros docentes.

3.4. Instrumento de evaluación

Para la recogida de datos se utilizó el instrumento titulado *Cuestionario sobre opiniones de docentes en formación sobre museos (ODOMU)*, diseñado *ad hoc* para esta investigación. Se trata de un instrumento de carácter cuantitativo que ha sido validado mediante juicio de expertos, garantizando así su pertinencia, claridad y adecuación al contexto educativo y al perfil de la muestra. El cuestionario se estructura en dos bloques: el primero está destinado a la identificación del participante, incluyendo variables como: universidad, género, edad, formación académica previa, experiencia profesional, municipio de procedencia y frecuencia de visitas anuales a museos o espacios expositivos. El segundo bloque se encuentra subdividido en cuatro dimensiones que permiten explorar de manera específica las concepciones y valoraciones del estudiantado sobre los museos como espacios educativos:

1. *Influencia de la familia, el entorno e intereses personales*: recoge ítems que exploran la motivación individual hacia las visitas a museos, el apoyo familiar y las experiencias previas personales y escolares en este tipo de espacios.
2. *Concepción y finalidad del museo*: se abordan percepciones sobre el valor cultural, educativo y social del museo como institución y como recurso didáctico.
3. *Papel del docente y del alumnado antes, durante y después de la visita*: esta dimensión recoge prácticas pedagógicas y atribuciones del profesorado en relación con la planificación, ejecución y seguimiento de actividades didácticas en museos.
4. *Valoración de actividades y recursos para trabajar en los espacios museísticos*: incluye una valoración de diversas metodologías, recursos y materiales educativos considerados idóneos para el trabajo didáctico en museos.

Los ítems de este segundo bloque se presentan en su mayoría mediante una escala tipo Likert, con opciones de respuesta que oscilan entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo), permitiendo así captar con mayor precisión la intensidad de las opiniones y valoraciones del alumnado participante. Algunos ítems específicos permiten respuestas abiertas o categóricas, según el tipo de información solicitada. Del mismo modo, se debe indicar que, originalmente, el instrumento proponía una estructura dimensional específica. Con todo, se realizó un análisis factorial exploratorio para identificar dimensiones subyacentes en el cuestionario, lo que provocó su reconfiguración con el fin de fortalecer la coherencia interna de los ítems. Asimismo, se renombraron las dimensiones de modo que reflejase con mayor precisión este nuevo agrupamiento.

Respecto a la fiabilidad del instrumento, cabe indicar que se empleó el método de consistencia interna basado en el coeficiente alfa de Cronbach, ampliamente aceptado en estudios sociales y educativos como indicador de la coherencia interna de los ítems que componen una escala. Siguiendo las recomendaciones metodológicas de Frías-Navarro (2020), un valor de alfa comprendido entre ,70 y ,90 indica una buena consistencia

interna. En el caso del presente cuestionario, se obtuvo un coeficiente alfa de ,937, lo que pone de manifiesto una excelente fiabilidad global del instrumento.

3.5. Procedimiento y análisis de datos

Para llevar a cabo la recogida de información, se diseñó una estrategia coordinada con el profesorado del Grado en Educación Primaria de las distintas universidades participantes. A cada docente se le facilitó un enlace directo al cuestionario en formato digital, de manera que pudiera compartirlo con el alumnado de las asignaturas vinculadas al área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Previo al inicio del cuestionario, el estudiantado accedió a un documento de consentimiento informado, en el que se les explicaba el objetivo de la investigación, el carácter anónimo y voluntario de su participación, así como el tratamiento confidencial de los datos recogidos. La administración del cuestionario se desarrolló entre el 13 de septiembre de 2023 y el 27 de mayo de 2024, abarcando un curso académico completo.

El análisis cuantitativo de los datos ha sido realizado mediante la aplicación del software estadístico *IBM SPSS Statistics* (versión 30.0). Este análisis incluyó estadísticos descriptivos y pruebas paramétricas (Coeficiente de correlación de Pearson y ANOVA), con el objetivo de dar respuesta a los objetivos específicos formulados en el estudio.

4. Resultados

4.1. Estadísticos descriptivos de la muestra

Los resultados estadísticos, representados por las puntuaciones medias de la Tabla 2, revelan una tendencia generalizada hacia niveles elevados de rendimiento. De este modo, la Dimensión 3, que aborda el rol del docente y del alumnado antes, durante y después de la visita, obtiene la puntuación media más alta (M = 4.26). En segundo lugar, se encuentra la Dimensión 4, relacionada con la valoración de las actividades y recursos utilizados para el trabajo en los espacios museísticos (M = 3.96), seguida de la Dimensión 2, que se centra en la concepción y finalidad del museo (M = 3.89). En lo que respecta a la Dimensión 1, correspondiente a la influencia de la familia, el entorno y los intereses personales, se observa que presenta la media más baja (M = 2.87). En términos generales, el análisis de los resultados obtenidos revela una valoración más significativa de los aspectos relacionados con la práctica docente y el aprovechamiento educativo del museo, en comparación con aquellos factores que poseen una naturaleza de índole personal o vinculada al contexto.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos dimensiones 1, 2, 3 y 4

Bloque	N	Min	Máx	Media	Desv. estándar	Varianza
1	909	1	5	2.87	.828	.686
2	909	1	5	3.89	.569	.324
3	908	1	5	4.26	.568	.323
4	903	1	5	3.96	.569	.323
Total	3629	1	5	3.74	-	-

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a la Dimensión 1, referida a la *influencia de la familia, el entorno y los intereses personales*. Este bloque aborda la evaluación de la relación del alumnado con los museos desde una perspectiva personal, familiar y formativa. Los resultados de la investigación revelan que las

puntuaciones medias obtenidas se sitúan en un rango comprendido entre 2.49 y 3.24, lo que indica una tendencia moderada en las respuestas. Por un lado, se ha observado que los ítems con las puntuaciones más elevadas corresponden al Ítem 1.7, "Como futuro docente, se considera que los museos serán recursos prioritarios en las clases" (M = 3.18); al Ítem 1.8, "Las experiencias como estudiante en un museo han motivado el aprendizaje", (M = 3.24) y, por último, al Ítem 1.3, "Se han visitado museos para aprender más sobre algún tema de interés" (M = 2.96). Por otro lado, los valores más bajos se registran en el Ítem 1.2, "En mi familia me animan a visitar museos" (M = 2.49) y en el Ítem 1.1, "Uno de mis principales intereses culturales es la visita a museos" (M = 2.64). En conjunto, las puntuaciones reflejan una distribución heterogénea, con medias más bajas en los ítems relacionados con la influencia familiar y los intereses personales. Se observan, además, valores relativamente más altos en aquellos ítems vinculados con la percepción del museo como recurso formativo y motivador en la futura práctica docente.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos Dimensión 1

Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8
M	2.64	2.49	2.96	2.76	2.76	2.92	3.18	3.24
Desv.	1.059	1.242	1.254	1.335	1.313	1.172	1.047	1.135

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1 se observa, en el 55,1% de las respuestas, el desacuerdo que el alumnado muestra con el enunciado planteado en el Ítem 1.2, denominado "En mi familia me animan a visitar museos", siendo un escaso 23,0% el resultado favorable. En esta misma línea, cabe señalar igualmente, cómo apenas un 19,7% de los participantes declara estar de acuerdo con el Ítem 1.1, denominado "Uno de mis principales intereses culturales es la visita a museos", donde apenas un 5,2% declara estar "muy de acuerdo" con el enunciado. Por último, es susceptible de remarcarse la indefinición que el alumnado muestra en el Ítem 1.7, denominado "Como futuro docente, se considera que los museos serán recursos prioritarios en las clases", donde un 37,6% de los participantes declara estar "ni de acuerdo ni en desacuerdo".

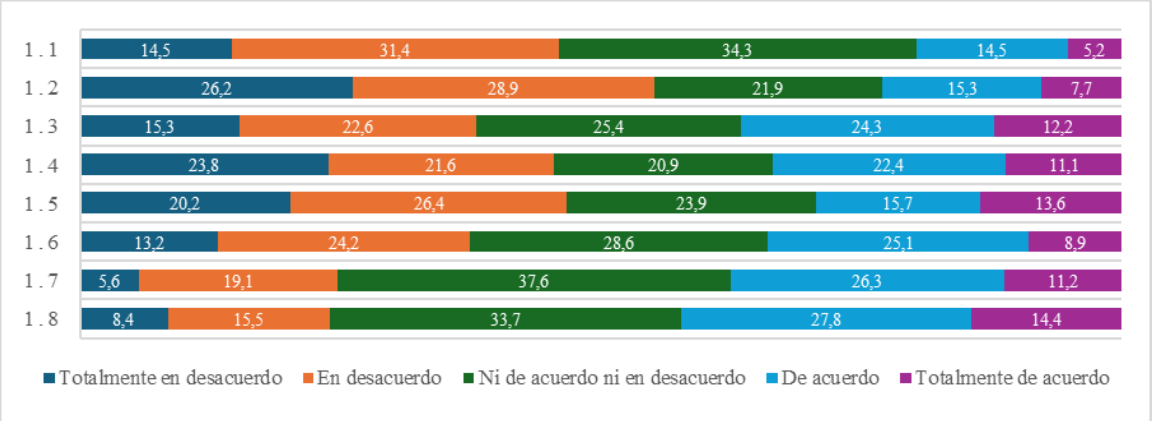


Figura 1. Estadísticos de frecuencia de los ítems de la Dimensión 1. Fuente: elaboración propia.

En la Dimensión 2, referida a la *concepción y finalidad del museo*, se aborda la evaluación de las percepciones del alumnado en formación inicial del Grado en Educación Primaria respecto al rol educativo, cultural y social de los museos (Tabla 4). En este sentido, se ha observado que las puntuaciones medias de los ítems oscilan entre 3.32 y 4.18, situándose, en general, en valores altos dentro de la escala. Los resultados de la investigación muestran que los valores más elevados se presentan en el Ítem 2.2, "Un museo permite aumentar mi conocimiento y mis experiencias culturales" (M = 4.18), el Ítem 2.13, "La finalidad de la visita al museo debe ser motivar el interés del alumnado y detectar ideas previas" (M = 4.15), y el Ítem 2.6, "Un museo contiene fuentes primarias que permiten desarrollar las habilidades propias del método científico" (M = 4.11). Por otro lado, la

media más baja corresponde al Ítem 2.8 "La finalidad de la visita al museo debe ser evaluar el aprendizaje del alumnado" (M = 3.32).

Tabla 4
Estadísticos descriptivos Dimensión 2

Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8
M	3.68	4.18	3.56	3.92	3.99	4.11	3.71	3.32
Desv.	.966	860	1.018	.910	.883	.840	.994	1.140.
Ítem	9	10	11	12	13	14	16	
M	3.90	4.09	4.12	4.09	4.15	3.97	3.49	
Desv.	.889	.836	.825	.845	.802	.915	.950	

Fuente: elaboración propia.

De manera más particular, un análisis de los estadísticos de frecuencia de la Dimensión 2 evidencia cómo, efectivamente, un 23,5% de los participantes se muestra en desacuerdo con respecto a la finalidad evaluativa de los museos. De la misma manera, las personas que han tomado parte en el estudio muestran sus dudas respecto a la capacidad del museo para fomentar la participación social (Ítem 2.3), pues un 14,8% se muestra en desacuerdo y un 31,4% no es capaz de declarar su posicionamiento al respecto (Figura 2).

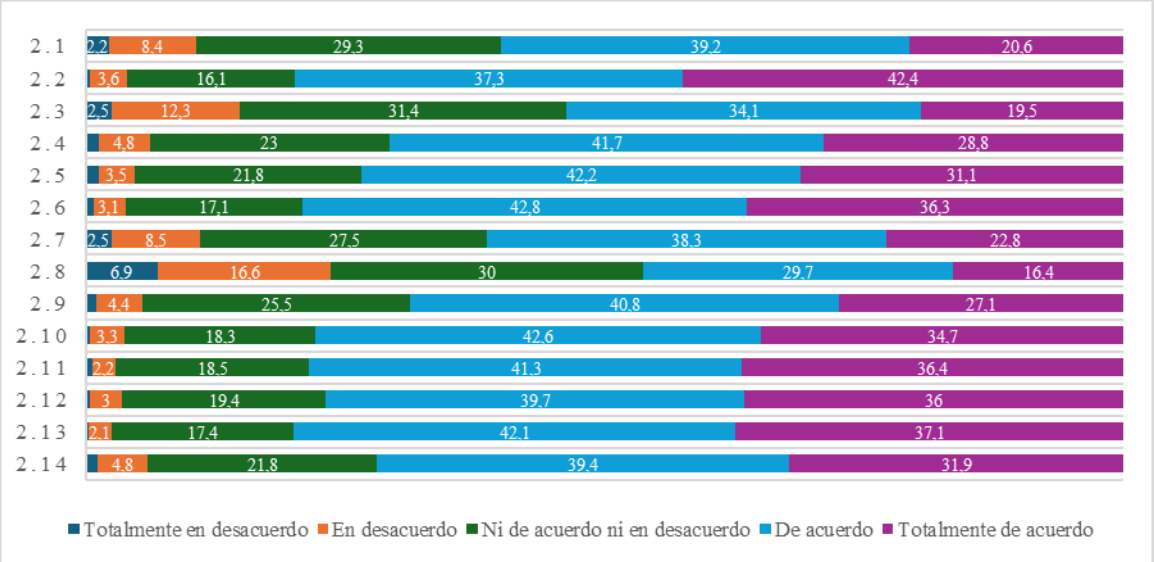


Figura 2. Estadísticos de frecuencia de los ítems de la Dimensión 2. Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a los análisis efectuados en la Dimensión 3, referida al *papel del docente y del alumnado antes, durante y después de la visita al museo*, los estadísticos descriptivos muestran que el rango de las puntuaciones medias de los ítems se encuentra comprendido entre 3.78 y 4.52. Así, los valores más elevados se observan en el Ítem 3.9, "El profesorado debe establecer contacto con el museo para organizar la visita" (M = 4.52), el Ítem 3.6, "El profesorado debe conocer el nivel de satisfacción del alumnado tras realizar la visita" (M = 4.50) y el Ítem 3.3, "El alumnado debe exhibir un comportamiento activo y participativo" (M = 4.31). Por su parte, el Ítem 3.8, "El profesorado debe solicitar recursos o materiales al museo antes de la visita", presenta la media más baja con un valor de M = 3.78, ubicándose como el valor mínimo dentro del bloque, si bien permanece por encima del punto medio de la escala (Tabla 5).

Tabla 5
Estadísticos descriptivos Dimensión 3

Ítem	1	2	3	4	5	6	7
M	4.05	4.18	4.31	4.34	4.10	4.50	4.23
Desv.	.899	.839	.804	.798	.862	.696	.817
Ítem	8	9	10	11	12	13	14
M	3.78	4.52	4.32	4.30	4.35	4.38	4.34
Desv.	.944	.751	.823	.807	.778	.760	.812

Fuente: elaboración propia.

Cabe ser mencionado, acerca de esta Dimensión 3, el amplio acuerdo existente en el Ítem 3.9, denominado "El profesorado debe contactar con el museo para organizar la visita", donde un 63,7% de las respuestas refleja estar "muy de acuerdo". No obstante, se observan más dudas en el Ítem 3.8 referido a "El profesorado debe solicitar recursos o materiales al museo antes de la visita", pues un 28,7% ha respondido "ni de acuerdo ni en desacuerdo". Con todo, el profesorado en formación inicial reconoce la importancia de conocer las emociones y sensaciones percibidas por el alumnado tras finalizar la visita, pues un 59,8% revela estar "muy de acuerdo" con el Ítem 3.6 denominado, "El profesorado debe conocer el nivel de satisfacción del alumnado tras realizar la visita" (Figura 3).

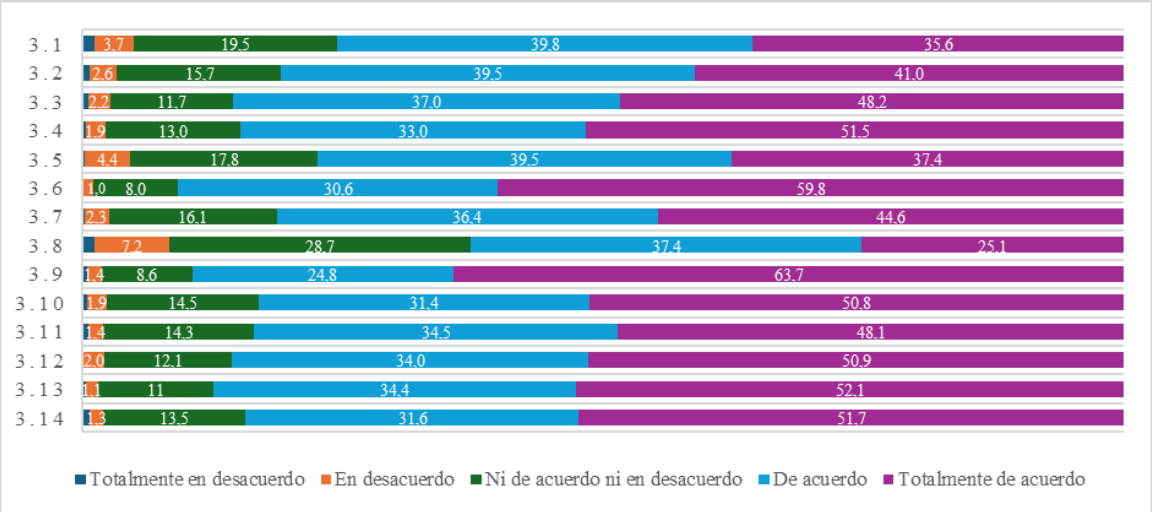


Figura 3. Estadísticos de Frecuencias de los ítems de la Dimensión 3. Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 6 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a la Dimensión 4, centrada en la *valoración de actividades y recursos para trabajar en los espacios museísticos*. El intervalo de puntuaciones medias de los ítems abarca un espectro que oscila entre 3.34 y 4.41. Los valores más elevados se observan en el Ítem 4.16, "Juegos" (M = 4.41), el Ítem 4.3, "Tareas cooperativas de resolución de problemas" (M = 4.20) y el Ítem 4.14, "Vídeos" (M = 4.19). Por otro lado, se ha identificado que las medias más bajas dentro del bloque corresponden al Ítem 4.8, "Representación de datos" (M = 3.45), al Ítem 4.11, "Lectura de paneles informativos" (M = 3.34) y al Ítem 4.20, "Fichas de trabajo" (M = 3.43), que constituyen los valores más reducidos del conjunto.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos Dimensión 4

Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
M	4.17	4.05	4.20	4.13	4.03	4.04	3.91	3.45	3.91	3.87	3.34	4.00
Desv.	.883	.907	.886	.953	.943	.897	.962	1.000	.973	.953	1.076	.960
Ítem	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
M	3.98	4.19	4.14	4.41	4.20	3.72	3.87	3.43	4.12	4.13	3.92	
Desv.	.942	.849	.870	.814	.945	1.036	.957	1.052	.877	.919	.954	

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que un 21,7% de los participantes en la investigación ha mostrado disconformidad con el Ítem 11: "Como futuro/a docente ¿Cómo valoras cada una de estas actividades? Lectura de paneles informativos", lo que denota un bajo reconocimiento de esta acción educativa en los museos. Una valoración similar ha reportado el Ítem 20, en el que se interroga sobre la valoración de las "Fichas de trabajo", que alcanzó un 18,1% de respuestas totalmente en descuerdo o en desacuerdo. En esta misma línea, el 15,5% reconoce también de manera negativa el Ítem 8 vinculado a "Presentación de datos". En sentido contrario, destacan los resultados obtenidos por el Ítem 4.18, denominado "Juegos", dado que el 86% de los participantes observa favorablemente el uso de esta metodología en los museos. Junto a este Ítem, es remarcable también el Ítem 4.3, denominado "Tareas cooperativas de resolución de problemas", que ha sido valorado positivamente por el 80,7% de los participantes, quienes consideran idónea su integración en los espacios expositivos (Figura 4).

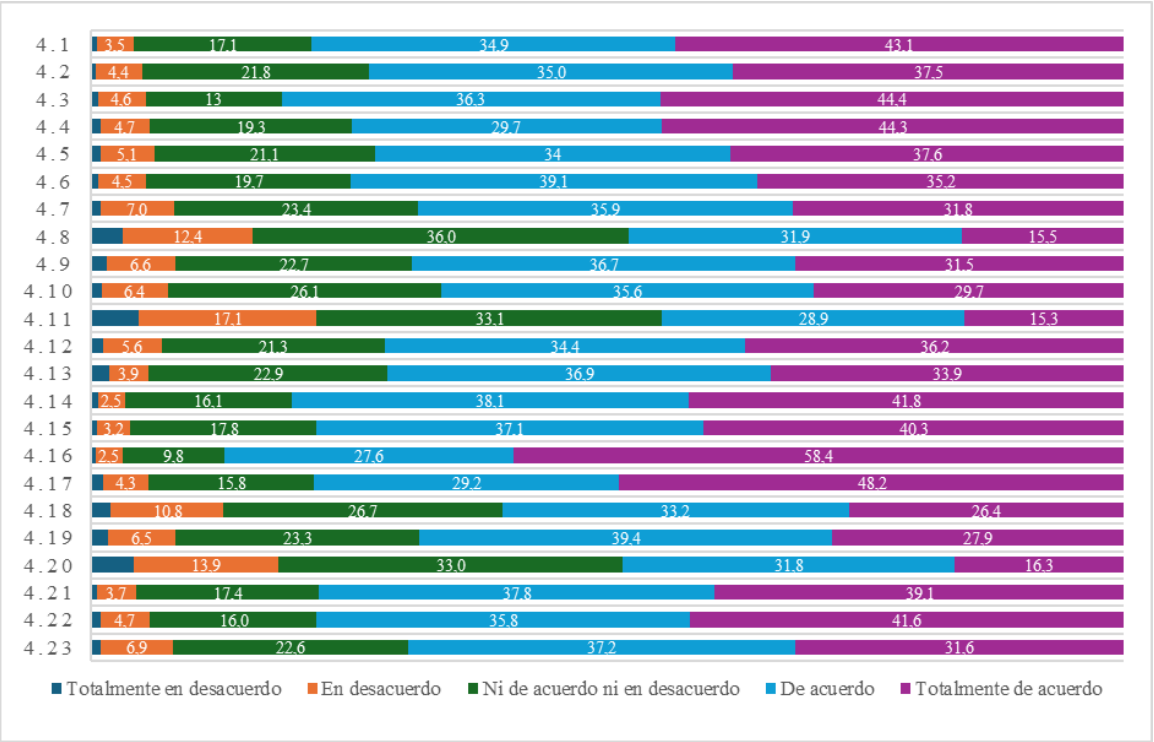


Figura 4. Estadísticos de frecuencias de la Dimensión 4. Fuente: elaboración propia.

4.2. Correlaciones entre los ítems

En la Tabla 7 se presentan las correlaciones existentes entre las cuatro dimensiones del Bloque II del cuestionario. Inicialmente, se han identificado variables que no correlacionen bien con ninguna otra, es decir, con coeficientes de correlación menores de 0,3 y

variables que correlacionen bien con otras, es decir, que tengan un coeficiente mayor de 0,9, omitiendo de este modo la correlación casi perfecta. Así, la Dimensión 1 exhibe una correlación positiva de magnitud media con la segunda dimensión (r = .541) y correlaciones de menor magnitud con la tercera (r = .312) y cuarta dimensión (r = .258). La Dimensión 2, por su parte, presenta la correlación más elevada del conjunto con la Dimensión 3 (r = .734), manteniendo una relación moderada con la Dimensión 4 (r = .433). Por su parte, a excepción de la ya indicada para la Dimensión 3, las dos últimas dimensiones no presentan correlaciones reseñables.

Tabla 7

Correlaciones entre dimensiones 1, 2, 3 y 4

Dimensión		1	2	3	4
1	Correlación de Pearson	1	.541	.312	.258
2	Correlación de Pearson	.541	1	.734	.433
3	Correlación de Pearson	.312	.734	1	.377
4	Correlación de Pearson	.258	.433	.377	1

Fuente: elaboración propia.

Un análisis más detallado de las correlaciones entre los ítems nos revela la existencia de índices a destacar entre varios de ellos, caso, por ejemplo, del Ítem 1.6 "Mis experiencias como estudiante en un museo han sido motivadoras para mi formación" con el Ítem 1.7, "Como futuro docente creo que los museos van a ser recursos prioritarios en mis clases" que presentan un índice de correlación de .543, lo que sugiere que la vivencia personal influye directamente en la predisposición profesional. En esta línea, se observa cómo el Ítem 2.2, "Un museo permite aumentar mi conocimiento y mis experiencias culturales", correlaciona con el Ítem 2.1, "Un museo es un recurso para el desarrollo de una ciudadanía crítica y responsable", en un índice del .598, lo que refleja que existe una relación clara entre la percepción del museo como espacio de enriquecimiento cultural y su valor como herramienta para formar ciudadanía crítica. Por tanto, se puede determinar cómo la dimensión personal (aprendizaje cultural) conecta con la dimensión social (formación ciudadana).

De la misma manera, se han observado otras correlaciones interesantes, como la que vincula el Ítem 2.12, "La realización de una visita a un museo permite innovar en el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje", con el Ítem 2.11, "La realización de una visita a un museo permite la enseñanza y aprendizaje de manera interdisciplinar", que revela un índice de correlación de ,630 entre las respuestas de los participantes sobre ambos ítems. Destacable además es la correlación de ,647 entre el Ítem 3.14, "El profesorado debe servir de puente entre el museo y la escuela", y el Ítem 3.13, "El profesorado debe conectar la visita al museo con los intereses del grupo".

Finalmente, se ha de indicar la existencia de ítems que correlacionan pese a pertenecer a diferentes dimensiones. Es el caso del Ítem 1.7, "Como futuro docente creo que los museos van a ser recursos prioritarios en mis clases", y el Ítem 2.1, "Un museo es un recurso para el desarrollo de una ciudadanía crítica y responsable", que muestra una correlación de ,549 lo que evidencia la visión favorable del futuro profesorado sobre la valía de los museos como recurso eficiente en los procesos de enseñanza. En este mismo sentido, el Ítem 3.3, "En una salida a un museo, el alumnado debe tener un comportamiento activo y participativo (realizar preguntas, intervenir aportando información...)" correlaciona con el Ítem 2.11, "La realización de una visita a un museo permite la enseñanza y aprendizaje de manera interdisciplinar", con un índice de ,503, lo que muestra un vínculo relevante entre el trabajo activo del estudiantado con la implementación de la transversalidad y la multiperspectiva.

4.3. Anova

Atendiendo a la significancia estadística en función de un factor, observamos cómo la única variable que presenta unos resultados estadísticamente significativos, de entre todas las variables planteadas -género, edad, formación, experiencia profesional, municipio de procedencia-, es el género. En este sentido, conforme a esta variable, se evidencia una variación en las puntuaciones en la Dimensión 1. Al examinar los grupos principales, se identifica que las mujeres exhiben un promedio de 2.95, superior al índice registrado por los hombres (M = 2.68), como expone la Tabla 8. El contraste del análisis de la varianza (ANOVA, por sus siglas en inglés) muestra diferencias significativas entre estos dos grupos ($F = 10.354$, $p < .001$), lo que indica que las percepciones relativas a dicha dimensión difieren entre los participantes según su género.

Tabla 8

Análisis descriptivo de la Dimensión 1, según el género

Género	N	Media	Desv. estándar	Límite inferior	Límite superior	Min	Máx	F	Sig.
Mujer	406	2.95	.803	2.87	3.03	1.13	5		
Hombre	230	2.68	.869	2.57	2.79	1	5	10.354	<.001
No desea responder	7	3.54	.865	2.74	4.34	2	4.5		
Total	643	2.86	.840	2.80	2.93	1	5		

Fuente: elaboración propia.

De manera más concreta, si atendemos a los ítems de la Dimensión 1, observamos cómo se han identificado diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres en el Ítem 1.3, "He visitado museos para aprender más respecto a algún tema que me ha interesado", en el Ítem 1.6, "Mis experiencias como estudiante en un museo han sido motivadoras para mi formación" y en el Ítem 1.7, "Como futuro docente creo que los museos van a ser recursos prioritarios en mis clases" (Tabla 9). En ellos, se observa cómo las mujeres poseen una iniciativa personal más positiva hacia los espacios museísticos, así como una actitud y predisposición más activa hacia el uso de estos equipamientos como recurso educativo en el aula.

Tabla 9

Anova de un factor sobre ítems de la Dimensión 1

Ítems	Enunciado	Género	M	Varianza	Total	p
1.3	He visitado museos para aprender más respecto a algún tema que me ha interesado.	Mujer	2,99	1,205	492	.002
		Hombre	2,78	1,312	254	
1.6	Mis experiencias como estudiante en un museo han sido motivadoras para mi formación.	Mujer	2,94	1,158	492	.039
		Hombre	2,78	1,181	254	
1.7	Como futuro docente creo que los museos van a ser recursos prioritarios en mis clases.	Mujer	3,17	1,063	492	.031
		Hombre	3,08	1,007	254	

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, en la Dimensión 2 se evidencian, igualmente, variaciones en las puntuaciones en función de esta variable. Se ha confirmado que las mujeres exhiben un promedio de 3.99, lo cual supera el registrado por los hombres (M = 3.77). El contraste de ANOVA

muestra diferencias significativas entre los grupos (F = 12.163, p < .001), lo que indica que las percepciones relativas al valor educativo, cultural y social del museo difieren entre los participantes según su género (Tabla 10).

Tabla 10

Análisis descriptivo de la Dimensión 2, según el género

Género	N	Media	Desv. estándar	Límite inferior	Límite superior	Min	Máx	F	Sig.
Mujer	406	3.99	.553	3.94	4.05	1.73	5		
Hombre	230	3.77	.578	3.69	3.84	1	5	12.163	<.001
No desea responder	7	4.12	.491	3.66	4.57	3.14	4.67		
Total	643	3.91	.571	3.87	3.96	1	5		

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, por ejemplo, se han identificado diferencias estadísticamente significativas en el Ítem 2.1, "Un museo es un recurso para el desarrollo de una ciudadanía crítica y responsable", en el Ítem 2.5,"Un museo transmite valores simbólicos e identitarios a través de su espacio expositivo", así como en el Ítem 2.9, en el que se cuestiona a los participantes respecto a si "La realización de una visita a un museo aumenta el interés del alumnado por temas científicos y por el patrimonio cultural" (Tabla 11). Estos datos reflejan que las mujeres, en relación con su concepción acerca de la finalidad del museo, valoran mejor que los hombres su valor cultural, educativo y ciudadano.

Tabla 11

Anova de un factor sobre ítems de la Dimensión 2

Ítems	Enunciado	Género	M	Varianza	Total	p
2.1	Un museo es un recurso para el desarrollo de una ciudadanía crítica y responsable.	Mujer	3,71	0,933	492	.044
		Hombre	3,53	1,032	254	
2.5	Un museo transmite valores simbólicos e identitarios a través de su espacio expositivo.	Mujer	4,04	0,830	492	.008
		Hombre	3,85	0,981	254	
2.9	La realización de una visita a un museo aumenta el interés del alumnado por temas científicos y por el patrimonio cultural.	Mujer	3,95	0,860	492	.029
		Hombre	3,78	0,910	254	

Fuente: elaboración propia.

En la Dimensión 3 se evidencia, nuevamente, una variación en las puntuaciones según el género, dado que las mujeres exhiben un promedio de 4.38, mientras que los hombres presentan valores inferiores (M = 4.10) (Tabla 12). El análisis de la varianza (ANOVA) revela diferencias significativas entre los grupos (F = 19.676, p < .001), lo que sugiere que la percepción del rol del profesorado y del alumnado en la planificación y ejecución de actividades en museos también fluctúa en función de esta variable.

De manera más específica, como recoge la Tabla 13, se han identificado diferencias estadísticas significativas en relación con el género en varias variables dependientes. Entre otros ítems, se observan resultados significativos en el Ítem 3.3, "En una salida a un museo, el alumnado debe tener un comportamiento activo y participativo"; en el Ítem 3.4, "El profesorado debe trabajar previamente la temática de la salida museística en el aula"; en el Ítem 3.6, "El profesorado debe conocer el nivel de satisfacción del alumnado tras realizar la visita" o en el Ítem 3.9, "El profesorado debe contactar con el museo para organizar la visita". La existencia de resultados estadísticamente significativos confirma la

diferente perspectiva que el futuro profesorado posee, en función de la variable del género, y en relación con el papel que ha de tener tanto el docente como el alumnado antes, durante y después de la visita a un museo.

Tabla 12

Análisis descriptivo de la Dimensión 3, según el género

Género	N	Media	Desv. estándar	Límite inferior	Límite superior	Min	Máx	F	Sig.
Mujer	406	4.38	.519	4.33	4.43	2	5		
Hombre	229	4.10	.596	4.02	4.18	1	5	19.676	<.001
No desea responder	7	4.55	.646	3.95	5.15	3.14	5		
Total	642	4.28	.565	4.24	4.33	1	5		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13

Anova de un factor sobre ítems de la Dimensión 3

Ítems	Enunciado	Género	M	Varianza	Total	*p*
3.3	En una salida a un museo, el alumnado debe tener un comportamiento activo y participativo.	Mujer	4,42	0,711	492	.031
		Hombre	4,06	0,901	254	
3.4	El profesorado debe trabajar previamente la temática de la salida museística en el aula.	Mujer	4,44	0,743	492	.044
		Hombre	4,16	0,835	254	
3.6	El profesorado debe conocer el nivel de satisfacción del alumnado tras realizar la visita.	Mujer	4,32	0,751	492	.000001
		Hombre	4,05	0,897	254	
3.9	El profesorado debe contactar con el museo para organizar la visita.	Mujer	4,57	0,700	492	.000005
		Hombre	4,42	0,790	254	
3.10	El profesorado debe informar al museo antes de realizar la visita de las finalidades educativas del grupo.	Mujer	4,37	0,767	492	.0002
		Hombre	4,18	0,928	254	
3.11	El profesorado debe colaborar con los responsables educativos del museo.	Mujer	4,34	0,787	492	.0003
		Hombre	4,18	0,824	254	
3.12	El profesorado debe encargarse del aprovechamiento didáctico de la salida.	Mujer	4,43	0,715	492	.00059
		Hombre	4,21	0,868	254	
3.13	El profesorado debe conectar la visita al museo con los intereses del grupo.	Mujer	4,46	0,694	492	.00000016
		Hombre	4,22	0,863	254	
3.14	El profesorado debe servir de puente entre el museo y la escuela.	Mujer	4,41	0,762	492	.0067
		Hombre	4,22	0,837	254	

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, por lo que respecta a la Dimensión 4, se han identificado también disparidades en las puntuaciones medias según el género. En el presente estudio se ha observado que, en el caso de la muestra analizada, el valor medio alcanzado por las mujeres es de 4.02, mientras que el de los hombres es inferior, con un valor medio de 3.84 (Tabla 14). El análisis de la varianza (ANOVA) revela diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F = 9.799$, $p < .001$), lo que sugiere que la valoración de actividades, recursos y materiales educativos para el trabajo en museos fluctúa en función del género, dentro de la muestra de este estudio.

Tabla 14

Análisis descriptivo de la Dimensión 4, según el género

Género	N	Media	Desv. estándar	Límite inferior	Límite superior	Min	Máx	F	Sig.
Mujer	404	4.02	.542	3.97	4.07	2	5		
Hombre	226	3.84	.542	3.77	3.91	1.96	5	9.799	<.001
No desea responder	7	4.35	.425	3.96	4.74	3.5	4.82		
Total	637	3.96	.548	3.92	4	1.96	5		

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, de manera más específica, se han identificado diferencias estadísticamente significativas respecto a la idoneidad del uso de algunas estrategias o metodologías según la variable independiente. De este modo, en algunos ítems, caso del Ítem 4.1, "Taller manipulativo o artístico"; Ítem 4.4, "Búsqueda del tesoro"; Ítem 4.9, "Entrevistas a expertos o familiares"; Ítem 4.16, "Juegos"; o Ítem 4.19, "Entrevistas", se han observado constantemente valoraciones más positivas por parte de las mujeres sobre acciones didácticas de corte participativo, caso de talleres, juegos o dinámicas de indagación entre otras (Tabla 15).

Tabla 15

Anova de un factor sobre ítems de la Dimensión 4

Ítems	Enunciado	Género	M	Varianza	Total	p
4.1	Taller manipulativo o artístico.	Mujer	4,32	0,816	492	.00034
		Hombre	3,85	0,929	254	
4.4	Búsqueda del tesoro.	Mujer	4,23	0,897	492	.022
		Hombre	3,92	1,020	254	
4.9	Entrevistas a expertos o a familiares.	Mujer	3,99	0,935	492	.008
		Hombre	3,74	0,981	254	
4.16	Juegos	Mujer	4,48	0,748	492	.00016
		Hombre	4,28	0,914	254	
4.19	Entrevistas	Mujer	3,95	0,921	492	.025
		Hombre	3,71	0,970	254	

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que el único ítem en el que la media de los hombres es superior a la media de las mujeres es el relativo al uso del "libro o de material bibliográfico" como recurso didáctico válido en el museo (Ítem 4.18). Aunque la media en ambos casos no es elevada -siendo una de las más bajas del conjunto de los ítems-, sí se debe señalar que la de los

hombres (3,72) es levemente superior a la de las mujeres (3,70). Solo en dos ocasiones se produjo una media idéntica entre ambos géneros, obteniendo tanto hombres y mujeres un índice de 3,90 en el ítem vinculado al "trabajo de campo" y un 3,42 en el de "representación de datos" como recursos didácticos válidos para trabajar en el museo.

5. Discusión

El futuro profesorado de la etapa de Educación Primaria posee un escaso interés por visitar museos. Una realidad que, probablemente, se debe a las pocas experiencias personales vinculadas a estos espacios culturales, al reducido número de vivencias positivas compartidas con entornos próximos o a las experiencias educativas, no siempre positivas, generadas por los docentes en el contexto formativo. En este sentido, el profesorado en formación inicial reconoce el museo como un espacio educativo que se conforma como un recurso didáctico útil para la enseñanza de conocimientos históricos (Chaparro y Gómez, 2025; Ciriza-Mendívil et al., 2025; Colmán-Ramírez, 2023; Lucas-Palacios y Ponsoda-López de Atalaya, 2025). Sin embargo, apenas un 37,6% de los encuestados los considera como recursos prioritarios para su futura docencia en un aula de Educación Primaria. No obstante, estos resultados se confrontan a otros estudios en los que se plantea que el profesorado en formación inicial sí contempla los espacios museísticos, así como los objetos que estos albergan en su interior, como recursos fundamentales para generar un aprendizaje significativo, interés, motivación y desarrollo de competencias (Prado et al., 2020; Yeşilbursa y Barton, 2011).

En este contexto, el análisis de los resultados muestra, coincidiendo con otros estudios (Castro y López-Facal, 2019; Larouche et al., 2016; Prottas, 2019), que el profesorado en formación otorga una alta relevancia a aspectos como el rol que debe cumplir un docente en un museo, así como a la calidad y eficiencia de las actividades y recursos propuestos al alumnado para trabajar los bienes patrimoniales que albergan estos espacios. No obstante, frente a estudios donde se resalta el valor de la experiencia personal en la futura realidad profesional (Gómez-Redondo, 2020; Parra y Fuertes, 2019), los participantes encuestados no acumulan percepciones y experiencias en los entornos museísticos que les inciten a servirse de ellos en su futura práctica profesional. De este modo, las vivencias desarrolladas en espacios expositivos que no posean una remarcable valoración podrán repercutir negativamente o representar un obstáculo para su inserción en los procesos educativos de la etapa de Educación Primaria, como se ha observado en otros contextos dentro de etapas educativas similares (Wu, 2024).

Con todo, pese al reconocimiento generalizado de los museos como espacios culturales, casi uno de cada dos encuestados desconoce o no percibe estos espacios como lugares capaces de fomentar la participación social. Así, pese a que los museos son capaces de establecer una conexión entre el conocimiento adquirido en el aula y la realidad histórico-social (Fontal, Do Amaral y García, 2016), en consonancia con los preceptos de la Nueva Museología, la visión que el futuro profesorado posee de la función social de un museo permanece anquilosada en la de un espacio donde se conservan y se difunden, muchas veces desde una perspectiva expositiva meramente tradicional, las evidencias históricas (Cuenca-López et al., 2017; Gómez et al., 2024).

Asimismo, el futuro profesorado valora positivamente el rol del docente, atribuyéndole la necesidad de planificar previamente la visita al museo, de conectar con la programación de aula y de interesarse por el nivel de satisfacción de su alumnado. En opinión de los participantes, el papel de los niños y niñas en el museo deberá ser activo y participativo durante la visita, si se toma en cuenta la necesaria apertura que deben ofrecer a la sociedad para favorecer la participación ciudadana (Hein, 2011). El éxito de esta relación profesional deberá residir en una correcta vectorización de tres nodos clave, como son universidad-escuela-museo, que evite confusiones tan sencillas y de fácil resolución como no saber cómo interactuar con los agentes de los museos, desconocer si

deben solicitar materiales al museo antes de la visita u obviar la necesidad de establecer vínculos previos entre los museos y las escuelas.

En conexión con lo señalado, el profesorado en formación inicial contempla los juegos y las tareas cooperativas de resolución de problemas como actividades favorecedoras de un rol activo en el museo, otorgándole así un mayor protagonismo al alumnado. Por el contrario, tareas como la lectura de paneles informativos, fichas de trabajo o la representación de datos carecen de éxito. Esto se debe, en parte, a las experiencias personales vividas en su etapa escolar a las cuales, si bien no le otorgan importancia, lo cierto es que influyen en sus decisiones y perspectivas con respecto a las prácticas educativas en museos. Estos resultados coinciden con los identificados en otros estudios en los que se cuestionaba al profesorado en formación sobre las estrategias didácticas más adecuadas para la enseñanza de saberes de carácter histórico, valorando especialmente aquellas prácticas más vinculadas a la disciplina y a los elementos que posibiliten el desarrollo competencial (Gómez et al., 2020; Gómez et al., 2022). De este modo, las técnicas de enseñanza de corte activo y que impliquen una enseñanza indagatoria y participativa sobresalen sobre estrategias más tradicionales.

La predisposición al uso del museo por parte del profesorado en formación inicial está, inevitablemente, unida a la concepción que poseen sobre la función social de los mismos. De este modo, las correlaciones muestran vínculos más fuertes ($r = .734$) en aquellos ítems relacionados con la concepción que los participantes tienen del museo (D2) y con el rol que deben adquirir tanto el cuerpo de docentes como el alumnado en los espacios museísticos (D3). De este modo, este dato pone de manifiesto que, si bien el museo es concebido como un espacio marcadamente educativo por parte del profesorado en formación inicial, su propio rol en estos espacios se revela especialmente activo (Chaparro y Gómez, 2025; Lucas-Palacios y Ponsoda-López de Atalaya, 2025). Una relación que, a su vez, implica mostrarse más colaborativos en el momento de establecer vínculos y contacto con los museos (Ítem 3.14). Esta circunstancia, por extensión, supone conectar con los intereses del grupo-clase (Ítem 3.13). La visión del futuro profesorado implica considerar que los recursos de los museos no deben verse como elementos aislados (D4), sino como herramientas que ayudan al docente a mantener su rol como mediador antes, durante y después de la visita, reforzando así la necesidad de trabajar cooperativamente con los espacios culturales para optimizar el aprovechamiento didáctico (Escribano-Miralles et al., 2019).

Asimismo, si atendemos a cuestiones relativas a las experiencias previas que provocan motivación (Ítem 1.6) o a la predisposición profesional (Ítem 1.7) para trabajar con estos espacios culturales, observamos que los participantes señalan que sus intereses por los museos no parten únicamente de la formación universitaria recibida entorno a los museos, sino que se remonta a sus experiencias previas como estudiantes en la etapa de enseñanza obligatoria ($r = .543$). Esto pone de relieve que, en caso de ser su experiencia motivadora, muestran mayor predisposición a usar los museos como espacios de enseñanza-aprendizaje en su futura práctica docente (Gómez-Redondo, 2020; Parra y Fuertes, 2019). Del mismo modo, si tenemos en cuenta los ítems 2.1 y 2.2, vemos cómo consideran que el museo no solo ayuda a aumentar el conocimiento cultural, sino que ayuda a mejorar la formación ciudadana ($r = .598$), en consonancia con la visión del museo como agente de transformación social (Gómez et al., 2024; Hein, 2011).

Cabe destacar también que el futuro profesorado asocia directamente la innovación (Ítem 2.11) con la interdisciplinariedad en los centros educativos (Ítem 2.12), sugiriendo la necesidad de colaboración entre distintos profesionales y especialistas ($r = .630$). En este contexto, se considera que, trasladando la interdisciplinariedad a la visita al espacio museístico, el alumnado ejercerá un rol más participativo ($r = .503$), lo que permite generar contextos óptimos para lograr un aprendizaje significativo (Prado et al., 2020). A su vez, esta consideración guarda vinculación con la función social del museo, pues creen firmemente que estos poseen un poder transformador para la ciudadanía ($r = .549$), a la vez que contribuyen al desarrollo de una actitud crítica (Morentin y Guisasola, 2014).

Por otro lado, cabe indicarse que la presente investigación revela la existencia de una brecha de género en todas las dimensiones que componen el cuestionario. Se trata de diferencias estadísticamente significativas que también se han observado en otras investigaciones interesadas por los enfoques docentes del futuro profesorado (Gómez et al., 2020; Gómez et al., 2022). Los resultados estadísticos de la Anova ponen de relieve cómo las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas que los hombres, lo cual sugiere que las futuras docentes muestran una actitud más proactiva hacia una educación donde los museos y los bienes que en ellos se conservan tengan una presencia relevante en las programaciones didácticas.

En este sentido, la mayor diferencia entre género se observa en la dimensión donde se aborda el papel del docente y del alumnado antes, durante y después de la visita (D3). Las mujeres muestran una mayor predisposición a tender puentes entre la escuela y el museo (Ítem 3.14), así como a realizar una planificación previa contactando con el museo e informándose sobre sus finalidades educativas. Asimismo, las mujeres valoran mucho más aquellas estrategias activas, caso del taller manipulativo (M = 4.32) o los juegos (M = 4.48), lo cual se vincula con la necesidad de evolucionar hacia modelos donde los visitantes del museo sean elementos activos del proceso educativo (Cuenca-López et al., 2017). En este mismo contexto, se observa cómo los hombres mantienen una visión más tradicional del aprendizaje, pues el uso, en las visitas a museos, de material bibliográfico es ligeramente mejor valorado por el grupo masculino (M = 3.72) que por el femenino (M = 3.70). Este hecho podría interpretarse como una actitud que perpetúa una enseñanza centrada en las prácticas tradicionales (Uslu, 2020) frente a un cambio de paradigma en la intervención del profesorado en estos espacios.

6. Reflexiones finales

La presente investigación ha permitido dar respuesta al objetivo general centrado en examinar las concepciones previas que posee el profesorado en formación inicial del Grado en Educación Primaria con respecto al uso, la experiencia personal y el potencial atribuido a los museos como espacios para la enseñanza y el aprendizaje de saberes históricos y el desarrollo de competencias de pensamiento histórico en la etapa de Educación Primaria. En este sentido, se puede incidir en que pese a existir reconocimiento social sobre la función de los museos y centros expositivos para su introducción en los espacios educativos, se identifica una baja predisposición personal para su introducción futura en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, pese a reconocerse una utilidad teórica, existe reducida predisposición a su incorporación efectiva en el aula.

Este hecho probablemente venga derivado de las dudas existentes y de la falta de suficiente formación en el futuro profesorado de Educación Primaria en relación con la introducción de este recurso en sus programaciones. En línea generales, podríamos señalar que valoran los museos, pero que no acumulan experiencias reseñables en ellos. En consecuencia, esta realidad deriva en que no saben cómo incorporarlos en su práctica educativa. De hecho, cabe señalarse que el profesorado en formación desconoce en profundidad las capacidades educativas que puede poseer un museo, siendo para ellos, únicamente, un espacio que conserva y difunde, pero que no educa. Sólo de este modo se puede entender que dos ítems con planteamientos similares se presenten como contradictorios, pues mientras que los participantes consideran que "El profesorado debe establecer contacto con el museo para organizar la visita" (M = 4.52), también reconocen un escaso valor al ítem "El profesorado debe solicitar recursos o materiales al museo antes de la visita" (M = 3.78).

Con todo, en relación con el OE1, enfocado en la identificación de las opiniones del futuro profesorado de Ciencias Sociales sobre el valor didáctico de los espacios museísticos en el contexto escolar de Educación Primaria, se identifica una paradoja, dado que, si bien valora el museo y lo ve como un relevante recurso para alcanzar un aprendizaje significativo y aumentar la motivación en el alumnado de Educación Primaria, la mitad de

los participantes no lo perciben como una herramienta que potencie la participación social y, en consecuencia, la activación de un ejercicio de ciudadanía activo. De este modo, el profesorado en formación inicial posee dudas en relación con alguna de las funciones sociales atribuidas a estos espacios culturales desde la Nueva Museología, siendo para los futuros docentes un espacio que únicamente conserva bienes patrimoniales y los pone a disposición de los visitantes.

Con respecto al OE2, centrado en determinar el grado de predisposición hacia la integración de los espacios museísticos en la práctica educativa, apenas un 37,6% de los participantes en la investigación valora el museo como un recurso prioritario en sus futuras clases de Educación Primaria. Este dato, probablemente, se debe a la inseguridad que muestran con respecto a la incorporación de estos espacios en su futura práctica docente, como generadores de conocimiento. No en vano, las experiencias previas vinculadas a visitas a museos, generalmente de corte tradicional, pueden actuar como barrera en su futura práctica educativa. Este planteamiento subraya la necesidad de fortalecer la ecuación universidad-escuela-museo, para mejorar la formación en las futuras generaciones de profesionales de la educación.

Por lo que respecta al OE3, que se concretaba en comprobar qué variables podían ser más determinantes en la concepción del museo como recurso educativo, se ha evidenciado que el género es una variable clave. Así, mientras que las mujeres se muestran más receptivas al uso de metodologías activas, los hombres mantienen una visión más tradicional, mostrando una cierta predisposición más marcada al uso de recursos tradicionales. Esta brecha nos indica la necesidad de continuar trabajando en la construcción de la identidad docente de los futuros profesionales de la educación.

En conclusión, es prioritario formar al futuro profesorado del Grado en Educación Primaria en la incorporación de museos en la práctica docente, para que sean capaces de seleccionar convenientemente los museos y sus bienes para incorporarlos correctamente a la programación de aula, partiendo de los intereses de su alumnado y de las directrices del propio currículum competente en cada Comunidad Autónoma. Junto a ello, se han de generar, al menos desde la Educación Superior, nuevas experiencias formativas que permitan acumular vivencias personales significativas vinculadas, por ejemplo, a la participación ciudadana. Por otro lado, se ha de incentivar un conocimiento y reconocimiento, no sólo de la oferta museística de su territorio, sino también de la potencialidad educativa de los mismos. Este caldo de cultivo puede resultar determinante para su integración en los procesos educativos futuros. Por último, en lo que respecta a la universidad, se debe insistir en la necesidad de una formación inicial en museos que permita lograr que los docentes se sientan legitimados y capacitados para diseñar e implementar actividades interdisciplinares y cooperativas con las instituciones museísticas.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación: *Educación histórica para combatir los discursos de odio y favorecer la cohesión social* (PID2024-155318NB-C32), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033; así como del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería (PPIT-UAL). También es resultado del proyecto de innovación docente: *Educación patrimonial y APS para la formación de docentes críticos y transformadores: diseño de recursos didácticos a través de la IA para visibilizar sujetos invisibles en los museos* (Código: 25_26_1_84C) financiado por la Universidad de Almería. Esta investigación cuenta con el apoyo del Grupo de Investigación ARCIS - Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y del Patrimonio Cultural Didáctica de la Universidad de Almería (HUM-718).

Contribución específica de los autores

ACS y LFR fueron los responsables de la conceptualización teórica y metodológica de la investigación. MFF revisó la aportación bibliográfica y redactó el marco teórico. ACS y

LFR redactaron el apartado metodológico del estudio y los resultados. LFR analizó los datos y elaboró la discusión. MFF redactó las reflexiones finales y revisó la versión final del artículo.

Bibliografía

Bennett, T. (2004). *Pasts Beyond Memory: Evolution, Museums, Colonialism*. Routledge.

Calaf, R., Gutiérrez, S. y Suárez, M. A. (2020). Evaluation in the Heritage Education. 20 years of research and congresses of ICOM. *Aula Abierta, 49*(1), 55-64. https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.55-64

Castejón, M. (2021). Arte, museos y maestros: una perspectiva desde la formación del profesorado de Educación Primaria. *ArtsEduca, 29*, 127-139. https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.10

Castejón, M. (2023). La relación entre la formación del profesorado y los museos: una investigación evaluativa en la asignatura de Museos y exposiciones como propuestas educativas. *Observar, 17*, 66-93. https://doi.org/10.1344/observar.2023.17.4

Castro, B., Castro, L., Conde, J., y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 34*(3). https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620

Castro Calviño, L. y López Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 94*, 97-114. https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020

Cereto, A. (2025). *Educación Patrimonial y Formación del Profesorado: Universidad, museos y centros escolares*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Chaparro Sainz, Á., Sánchez Ibáñez, R., Fernández Rodríguez, L., y Escribano Miralles, A. (2025). Museos y enseñanza de la historia en contextos formales. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad, 19*, 68–85. https://doi.org/10.30827/unes.i19.32377

Ciriza-Mendivil, C. D., Benito Aguado, T., y Navarro Neri, I. (2025). Museos y espacios expositivos, una realidad distante para el profesorado en formación de Educación Primaria. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad, 19*, 51–67. https://doi.org/10.30827/unes.i19.32406

Colmán-Ramírez, F. J. (2023). *Los museos como herramienta didáctica en la Formación Inicial del Profesorado de Primaria en Paraguay* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid. TESEO, https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFichaConsulta.do?idFicha=829220

Coma, L., Martínez, T y Ulibarrena, E. (2024). El museo viaja a la escuela. Museo itinerante: 100 objetos para hacer historia. *Cabás, 31*, 205-219.

Cuenca, J. M, Estepa, J. y Martín, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la educación obligatoria. *Revista de Educación, 375*, 136-159. http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338

Escribano-Miralles, A., Polo-Espinosa, B. y Miralles-Martínez, P. (2019). Estudio de la opinión de los agentes educativos sobre las visitas escolares al Museo Arqueológico de Murcia. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 34*(1), 101-119. https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2042

Escribano-Miralles, A., Serrano-Pastor, F. J., y Miralles-Martínez, P. (2021). Perceptions of educational agents regarding the use of school visits to museums for the teaching of history. *Sustainability, 13*(9), 4915. https://doi.org/10.3390/su13094915

Felices, M. M, Simón, M. M, y Gómez, C. (2026). Presentación. Narrativas disidentes, patrimonios controversiales e interseccionalidad crítica: experiencias desde la educación histórica y los museos. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (35), 8–18. https://doi.org/10.1387/cabas.28532

Fernández, L., Chaparro, Á. y Felices, M. M. (2025). Museos en Educación Primaria: prácticas y concepciones del profesorado en activo. *Clío, 51*, 295-314. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20255111808

Fontal, O. Do Amaral, L. y García, S. (2016). Repensando los museos desde la educación patrimonial: hacia los conceptos de "lo patrimoniable" y "patrimonio en tránsito". En S. Molina, N. Llonch y T. Martínez (Ed.). *Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el siglo XXI* (pp. 135-151). Ediciones Trea.

Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange, 47*(1), 65-90. https://doi.org/10.1007/s10780-015-9269-z

Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación, 375*, 184-214. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340

Fontal, O., Ibáñez, A. Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2), 79-95. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321

Gómez, C. J., Chaparro, Á., Felices, M.M. y Cózar, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula abierta, 49*(1), 65-74 https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74

Gómez, C. J., Rodríguez-Medina, J., Chaparro, Á. y Alonso, S. (2022). Recursos digitales y enfoques de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Historia. *Educación XX1, 25*(1), 143-170. https://doi.org/10.5944/educXX1.30483

Gómez, C., Lago, E. y Rebollo, M. (2024). Educación histórica y museos: propuestas para el cumplimiento de derechos culturales. En C. Gómez, E. Lago y M. Rebollo (Eds.), *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales* (pp. 9-22). Octaedro.

Gómez-Redondo, C. (2020). Creencias sobre la relación escuela-museo: Estudio prospectivo en la Facultad de Educación de Segovia. *Investigación en la Escuela, 101*, 58–69. https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.05

González, D., y Feliu, M. (2022). Lugares y rutas de memoria en el contexto de la educación patrimonial: la visión del equipo educativo del Museo Memorial del Exilio (MUME). *Panta Rei. Revista Digital De Historia Y Didáctica De La Historia, 16*, 241–266. https://doi.org/10.6018/pantarei.509261

Gosselin, V. y Livingston, P. (2016). *Museums and the Past. Constructing Historical Counsciousness*. UBC Press.

Guillén-Peñafiel, R., Corrales-Serrano, M., y Hernández-Carretero, A. M. (2025). El patrimonio controversial en la formación de maestros desde la práctica de metodologías activas. *Panta Rei. Revista Digital De Historia Y Didáctica De La Historia, 19*, 205–231. https://doi.org/10.6018/pantarei.625521

Hein, G. E. (2011). Museum Education. En S. Macdonald (Ed.) *A companion to Museum Studies* (pp. 340-352). Wiley-Blackwell.

Hernández, F. y Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 109-126). Dykinson

Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Trea.

International Council of Museums. ICOM (2022). *Informe Anual de ICOM 2022*. Praga. https://icom.museum/wp-content/uploads/2023/07/2022-ICOM-Annual-Report_ES.pdf

Larouche, M.C., Burgess, J. et Beaudry, N. (Dir.). (2016). *Éveil et enracinement, Approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel*. Presses de l'Université du Québec.

López, M. J. y Guerrero, R. (2020). El Museo Arqueológico de Córdoba para trabajar la historia local en Educación Primaria. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 7*, 153-170. https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.153

Loza, R. M., Mamani, J. L., Mariaca, J. S., y Yanqui, F. E. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. PsiqueMag. *Revista científica digital de psicología, 9*(2), 30–39. https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656

Lucas-Palacios. L. y Ponsoda-López de Atalaya, S. (2025). Mitos y Realidades en la Educación: Explorando la relación entre Escuelas, Museos y la Formación Docente. *Social and Education History, 14*(1), 1-23. https://doi.org/10.17583/hse.15425

Lucas, L., López Fernández-Cao, M., y Sotelo, X. (2023). El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder. *Panta Rei. Revista Digital De Historia Y Didáctica De La Historia, 17*. https://doi.org/10.6018/pantarei.549011

Macdonald, S. (ed.) (2011). *A Companion to Museum Studies*. WileyBlackwell.

Marín-Cepeda, S. y Coca, P. (2025). Actitudes y percepciones de estudiantes y docentes en torno a los museos: revisión sistemática de la literatura científica. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 39*(100.3), 147–158. https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.103898

Marín-Cepeda, S., Coca, P., y Rodríguez-Medina, J. (2025). Percepciones, creencias y actitudes del estudiantado de los grados de educación hacia los museos como recurso didáctico. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad, 19*, 30–50. https://doi.org/10.30827/unes.i19.32322

Méndez, R., Arjones Fernández, A., Ruiz López, I. D., y Guerrero Elecalde, R. (2025). El museo entre los intereses y las experiencias de los futuros docentes. El caso de Andalucía. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad, 19*, 9–29. https://doi.org/10.30827/unes.i19.32354

Moreno, A. y Ferreras, R. (2026). *Museo, todavía*. Akal.

Morentin Pascual, M., y Guisasola Aranzabal, J. (2014). La visita a un museo de ciencias en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 11*(3), 364-380. https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2890

Navajas, Ó. (2020). *Nueva museología y museología social. Una historia narrada desde la experiencia española*. Ediciones Trea.

Parisi-Moreno, V. y Llonch-Molina, N. (2022). El museo escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en la formación inicial de maestros. En J.C. Bel, J.C. Colomer y N. De Alba (Coords.), *Repensar el currículum de Ciencias*

Sociales. Prácticas educativas para una ciudadanía crítica (pp. 447-455). Tirant lo Blanch.

Parra, D. y Fuertes, C. (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant.

Prado, J. M., Montes, R, y Pérez, I. (2020). Museos y formación docente: un vínculo constante. *Revista Digital Universitaria, 21*(5), 1-11. http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.9

Prottas, N. (2019). Where Does the History of Museum Education Begin? *Journal of Museum Education*, *44*(4), 337-341. https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1677020

Rodríguez Ochoa, D. Y. (2024) *El museo. Espacio Formativo para la Creación de una Metodología Pedagógica Basada en Lenguajes Visuales en Docentes de Formación Inicial: Una Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales* [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada. https://hdl.handle.net/10481/92795

Sapsford, R. y Jupp V. (2006). *Data Collection and Analysis*. Sage Publications.

Uslu, S. (2020). Teacher candidates' opinions about the use of museums as educational environments in social studies lessons. *International Journal of Education & Literacy Studies*, *9*(1), 33–43. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.1p.33

Wu, D. (2024). Explaining Pre-Service Early Childhood Teachers' Intention of Implementing Museum Visits: An Extension of the Theory of Planned Behavior. *Sage Open, 14*(1). https://doi.org/10.1177/21582440241237090

Yeşilbursa, C. C., y Barton, K. C. (2011). Preservice teachers' attitudes toward the inclusion of heritage education in elementary social studies. *Journal of Social Studies Education* Research, 2(2), 1-21. https://doi.org/10.17499/jsser.75240

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/661781

Microhistorias con líneas del tiempo: efectos en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado

Microhistories through Timelines: impacts on Social Science education and teacher training

Javier Martín-Antón
Universidad de Oviedo
martinajavier@uniovi.es
0000-0002-6698-6736

Aránzazu Valdés-González
Universidad de Oviedo
valdesaranzazu@uniovi.es
0000-0003-3698-8308

Francisco Pérez-Fernández
Universidad CEU Fernando III
fperez@ceu.es
0000-0002-6700-866X

Jonathan Castañeda Fernández
Universidad de Oviedo
castanedajonathan@uniovi.es
0000-0003-4934-2979

Recibido: 07/05/2025
Aceptado: 27/11/2025

Resumen

El estudio examina el impacto del uso de líneas del tiempo (en adelante, LT) como recurso didáctico en la formación inicial de futuros docentes de magisterio dentro de una propuesta innovadora que emplea sucesos poco conocidos (microhistorias) para su elaboración. La investigación, de carácter no experimental, descriptivo y comparativo, se llevó a cabo entre 2020 y 2025 con una muestra de 848 estudiantes. A través de un cuestionario validado, se evaluó la utilidad educativa de las LT, los aprendizajes obtenidos y el grado de satisfacción con esta metodología.

Los resultados muestran una valoración muy positiva: las LT mejoran la comprensión del tiempo histórico, promueven el trabajo cooperativo, despiertan el interés por la historia, enriquecen culturalmente al alumnado contribuyendo a su formación docente.

Este trabajo aporta evidencia empírica sobre el valor pedagógico de las microhistorias en la construcción de LT, abriendo nuevas vías para la enseñanza crítica y contextualizada de las Ciencias Sociales.

Palabras clave

Historia, cronología, métodos de enseñanza, aprendizaje visual, recursos didácticos.

Abstract

This study investigates the impact of Timelines (henceforth, TL) as pedagogical tools in the initial training of prospective primary education teachers, within an innovative framework that incorporates lesser-known events (microhistories) in their construction. The research, which is non-experimental, descriptive, and comparative in nature, was conducted between 2020 and 2025 with a sample of 848 students. A validated questionnaire was used to assess the educational usefulness of TL, the learning outcomes achieved, and the overall satisfaction with this methodology.

The results show a highly positive evaluation: TL enhance the understanding of historical time, promote cooperative work, spark interest in history, and culturally enrich students, contributing to teacher training.

This study provides empirical evidence of the pedagogical potential of microhistories in TL construction, offering new avenues for a more critical and context-sensitive approach to teaching Social Sciences.

Keywords

History, chronology, teaching methods, visual learning, educational resource.

Para citar este artículo: Martín-Antón, Javier; Valdés-González, Aránzazu; Pérez-Fernández, Francisco y Castañeda-Fernández, Jonathan (2026). Microhistorias con líneas del tiempo: efectos en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 20*, 79-102. DOI: 10.6018/pantarei.661781

1. Introducción

Uno de los principales desafíos que enfrenta el profesorado universitario radica en identificar enfoques y recursos didácticos capaces de fomentar en los futuros maestros el desarrollo de habilidades creativas, la capacidad para obtener información y, a su vez, la habilidad para reflexionar sobre la realidad que los rodea, aprendiendo a pensar y a expresarse de manera efectiva. Al iniciar su ejercicio profesional, los futuros docentes deberán tomar decisiones clave sobre cómo enseñar, decisiones que estarán influenciadas por una variedad de factores, como los contenidos que deben transmitir, las finalidades que persigan, las metodologías a su disposición, los recursos disponibles, los sistemas de evaluación establecidos, entre otros aspectos que, aunque no detallados exhaustivamente, son plenamente reconocidos y comprendidos por cualquier profesional de la educación.

En el ámbito de las Ciencias Sociales, y particularmente en la enseñanza de la Historia, los contenidos curriculares de las etapas educativas iniciales subrayan la importancia de trabajar con el alumnado nociones básicas del tiempo, como la duración, la sucesión, la simultaneidad, las edades históricas y las LT. En Educación Infantil (en adelante, EI), el Real Decreto 95/2022 establece que los niños deben iniciarse en la construcción significativa de estas nociones para situar acontecimientos y organizar sus actividades cotidianas (Competencia específica 3 del Área 2). En Educación Primaria (en adelante, EP), el Real Decreto 157/2022 amplía este enfoque, incorporando el análisis de relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión (Competencia específica 7 del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural), como base para comprender las sociedades y sus cronologías. De este modo, el marco legislativo actual impulsa no solo la medición y ordenación temporal, sino también la comprensión de diversas periodizaciones —reinos, etapas de industrialización o los tradicionales periodos histórico-culturales— que conforman el estudio del tiempo histórico.

No obstante, esta labor resulta particularmente compleja debido a la forma en que los estudiantes de EI y EP perciben y comprenden el tiempo (Barton, 2008). Desde el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales, se ha destacado la dificultad que supone para los estudiantes más jóvenes la comprensión de esas nociones temporales básicas (Escribano, 2021; Prats, 2017; Sabido-Codina, 2023). En un estudio observacional, Levstik y Barton (2015) detectaron que, si bien el alumnado de menor edad puede hacer distinciones básicas en el tiempo histórico, las fechas y etapas históricas tienen poco significado para ellos, ya que exceden su experiencia cotidiana. Otros retos pedagógicos identificados se corresponden con las relaciones de causalidad y temporalidad, el propio vocabulario temporal o el reconocimiento de las periodizaciones históricas (Torres, 2001).

Es indiscutible que las fechas, como sostienen Galindo y Bonilla (2018), se constituyen como referencias fundamentales dentro de la cronología, subrayando su importancia y utilidad siempre que sirvan para orientar al estudiante en relación con el presente, faciliten el cálculo del tiempo transcurrido entre sucesos, permitan representar el tiempo de manera gráfica y, en definitiva, posibiliten la construcción de sucesiones diacrónicas que contribuyan a una comprensión más profunda y dinámica de la historia.

En las últimas décadas, hemos asistido a un cambio en la representación del tiempo histórico. Diversos enfoques epistemológicos sucedidos a lo largo del siglo XX, como el giro lingüístico, el deconstructivismo o el constructivismo social, han cuestionado y propuesto visiones

alternativas a un modelo lineal y uniforme del tiempo histórico heredero de la tradición racionalidad positivista (Santisteban, 2017).

Las dificultades de aprendizaje detectadas en la comprensión temprana de la temporalidad, junto con los cambios epistemológicos que han transformado el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, subrayan la importancia que tiene que los futuros docentes adopten metodologías renovadas y diseñen recursos didácticos contextualizados y significados que se adecuen a las necesidades del alumnado de EI y EP. En el presente trabajo se abordará las LT como recurso didáctico, así como la percepción que de ellas tienen los maestros en formación.

2. Las líneas del tiempo y su uso conveniente en educación

Las representaciones tradicionales del tiempo en la cultura occidental se basan en una concepción lineal, en la que el tiempo se entiende como un continuo unidimensional que avanza de izquierda a derecha, en correspondencia con la dirección de la escritura y la lectura, aunque su expresión visual permite la representación conectada de conceptos mediante círculos, recuadros y otros elementos gráficos a distintos niveles (Novak y Cañas, 2008). En esta misma línea, Prendes-Espinosa et al. (2020) señalan que las LT constituyen uno de los recursos más utilizados por los estudiantes universitarios en sus entornos personales de aprendizaje (PLEs) para guardar la información.

Bonato et al. (2012) sostienen que esta concepción está estrechamente vinculada a una lógica espacial, semejante a la disposición lineal de los números, lo que facilita a los estudiantes la comprensión de nociones abstractas relacionadas con la temporalidad.

Así, conceptos temporales complejos son interiorizados a través de metáforas espaciales más concretas, en un proceso en el que la percepción del tiempo se entrelaza con el procesamiento espacial (Casasanto y Boroditsky, 2008). Los hallazgos de estos investigadores y los posteriores de Bonato et al. (2012) proporcionan una base teórica sólida para comprender las razones por las que las LT son herramientas eficaces en contextos educativos. Ambos estudios coinciden en que la mente humana tiende a representar el tiempo mediante estructuras espaciales, lo que se traduce en una organización mental de los eventos temporales a lo largo de una línea —habitualmente, en culturas occidentales, orientada de izquierda a derecha— conocida como "Línea Mental del Tiempo" (*Mental Time Line* o MTL). La expresión visual de estas son herramientas que muestran los sucesos en torno a un tema y la relación existente entre los mismos (Moreno, 2019), permitiendo, además, tal y como señala Arroyo (2016) la contextualización cronológica de diferentes sucesos y su evolución a lo largo del tiempo informando de su duración y orden.

Por su parte, Voet y De Weber (2020) observan que este recurso didáctico ha estado excesivamente asociado a metodologías de instrucción directa vinculadas a una concepción del tiempo histórico basada principalmente en la autoridad de los datos y las relaciones causa-efecto. Desde esta perspectiva, como determinan Menéndez et al. (2003), las LT utilizadas en la enseñanza no son solamente representaciones gráficas convencionales, sino extensiones visuales de una estructura cognitiva profundamente arraigada. Al externalizar la representación espacial del tiempo, estas herramientas permiten al estudiante alinear intuitivamente conceptos abstractos como la cronología, la duración, la simultaneidad y la

causalidad en un marco visual coherente y familiar. Esta externalización gráfica facilita el procesamiento cognitivo de la información temporal, al apoyarse en la correspondencia entre los mapas mentales del tiempo y la disposición física de los elementos en la línea (Menéndez et al., 2023).

En cuanto a la eficacia pedagógica de las LT, este tipo de representaciones temporales encuentra sustento en modelos de cognición encarnada en los que la comprensión abstracta del tiempo se construye a partir de experiencias sensoriomotoras con el espacio (de Groot-Reuvekamp et al., 2018). En este contexto de aula, su empleo no solo refuerza aprendizajes conceptuales, sino que también se alinea con el funcionamiento natural de la cognición humana. Estas herramientas visuales ayudan a superar la visión fragmentada de la historia que, según Pagès y Santisteban (2010), predomina entre el alumnado, centrada exclusivamente en hechos, fechas y personajes aislados. En la misma línea, Herrero (2020) introduce el concepto de *temporalidades alternativas*, que plantea formas de representación histórica más complejas y críticas, donde pasado, presente y futuro se entrelazan desafiando la secuencia cronológica tradicional.

En otro orden de cosas, como recurso para la visualización de datos históricos, las LT poseen una larga trayectoria. Rosenberg y Grafton (2010) remontan su origen al *Marmor Purim* (264-263 a.C.). En su revisión, Brehmer et al. (2016) ilustran como primer antecedente de las modernas LT al *Chart of Biography*, elaborada por Joseph Priestley en 1765, empleada para representar en una línea horizontal la cronología de cerca de 60 personajes. Desde esta representación lineal básica, las LT han ido evolucionando a la par de las tecnologías de representación disponibles, incorporando imágenes gráficas y, más modernamente, elementos multimedia (vídeos, sonidos, hiperenlaces, etc.) hasta llegar a la complejidad de proyectos como *Histography* (Stauber, 2015). Utilizando datos abiertos procedentes de Wikipedia para representar visualmente eventos históricos que abarcan desde el *Big Bang* hasta la actualidad, el proyecto *Histography* se actualiza automáticamente y permite explorar miles de eventos distribuidos a lo largo de una línea temporal que puede ser manipulada por el usuario, potenciando su comprensión del tiempo histórico al presentar los eventos no como hechos aislados, sino como parte de una estructura secuencial y relacional.

En este contexto, las LT digitales han adquirido un papel destacado en la enseñanza de las Ciencias Sociales, al permitir una representación interactiva, dinámica y personalizada del tiempo histórico. Estas herramientas, que integran recursos multimedia, hipertextuales y colaborativos, favorecen el desarrollo de competencias digitales y el pensamiento histórico crítico. Estudios recientes como los de Moreira-Chóez (2021), Rodrigues et al. (2024) o Fernández (2025) destacan su potencial para transformar la experiencia de aprendizaje, al facilitar la construcción de narrativas históricas desde entornos virtuales y fomentar la participación del alumnado en la creación de contenidos.

En su amplio recorrido, las LT han adoptado una notable diversidad de formas representativas, reflejo de su adaptación a distintos fines comunicativos, narrativos y pedagógicos. Brehmer et al. (2016) proponen una tipología comprensiva que permite analizar esta variedad a partir de tres dimensiones clave: modo de representación, escala temporal y diseño estructural. En cuanto al modo de representación, si bien las LT tradicionalmente adoptan una disposición lineal horizontal o vertical, también existen variantes no lineales —como las representaciones radiales, en espiral o con trayectorias

arbitrarias— que permiten visualizar simultaneidades, recurrencias o ciclos de manera más intuitiva (San Cornelio et al., 2022). La elección de uno u otro modo puede responder a propósitos específicos, como enfatizar procesos repetitivos o representar múltiples narrativas superpuestas. Su uso en la gestión de proyectos colaborativos facilita la realización de tareas de coordinación, ofreciendo una visión amplia de conjunto tanto para el que recibe la LT como producto final como para los miembros que la diseñan (Pyshkin y Bogdanov, 2014).

La escala de las LT constituye otro aspecto fundamental. San Cornelio et al. (2022) determinan que algunas LT utilizan fechas reales —cronologías absolutas—, mientras que otras operan con escalas relativas o secuenciales, especialmente útiles en contextos educativos donde lo importante es el orden o la duración entre eventos más que su datación exacta.

Finalmente, el diseño de las LT puede adoptar formas unificadas, en las que todos los eventos comparten un mismo eje temporal; por fases, donde se delimitan etapas o periodos diferenciados; o, incluso, segmentados y faseados, combinando ambas lógicas para organizar temporalidades complejas. Esta clasificación resulta especialmente útil para el diseño instruccional, ya que permite seleccionar el tipo de representación cronológica más adecuada según los objetivos pedagógicos y el perfil cognitivo de los estudiantes. Por ejemplo, una estructura unificada puede favorecer la visión panorámica de un periodo histórico, mientras que una segmentada puede facilitar la comparación entre distintos procesos simultáneos. Asimismo, los formatos no lineales, al romper con la secuencia tradicional, pueden estimular formas alternativas de pensamiento temporal y narrativo, favoreciendo la creatividad y la reflexión crítica.

Desde el punto de vista disciplinar se ha documentado, recientemente, el uso de LT en distintas áreas del conocimiento. Así, por ejemplo, en el ámbito de la biología se han empleado como ayuda a la comprensión del tiempo evolutivo profundo en estudiantes de educación superior (Stenlund et al., 2022), en las ciencias de la salud en el estudio de las trayectorias de vida personales desde un punto de vista clínico (Basnet et al., 2023) o en el área de matemáticas para la mejora en la construcción de significados en procesos educativos (Bagossi et al., 2022).

En el campo más específico de didáctica de las Ciencias Sociales, y más concretamente en el ámbito de la historia, las LT son una herramienta que se presenta adecuada para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas disciplinas en cualquier etapa académica, pues a través de ellas el alumnado construye y organiza el tiempo y les permite contextualizar cada momento (Ramos, 2010). El informe anual del *Observatory on History Teaching in Europe* (Council of Europe, 2024) señala que las periodizaciones y las LT son el segundo método más utilizado por los profesores de historia (58%), solo por detrás de las lecciones magistrales y/o presentaciones (68%). Sin embargo, la investigación sobre los efectos de su uso como recurso didáctico para la consecución de logros de aprendizaje es aún escasa.

En este sentido Moreno (2019), trabajando con estudiantes de quinto curso de EP, constató una mejora en el aprendizaje en distintas materias, junto con una mayor capacidad para analizar, organizar y sintetizar nuevos contenidos, conectándolos con conocimientos previos. Por su parte, Maldonado (2017) concluye que el uso de este recurso visual representa en

las mismas edades un recurso válido para que el alumnado realice su propia biografía proyectando en ella, no solo los acontecimientos que han vivido, sino también aquellos que les gustaría realizar en un futuro cercano en relación con su familia, estudios, etc.

Egea et al. (2017), con una visión multidisciplinar, las utilizaron para trabajar conjuntamente contenidos de Ciencias Sociales y de Educación Artística en alumnado de 2.º de la ESO y concluyen que este enfoque metodológico multidisciplinar en el que se emplean LT es perfectamente adaptable a la última etapa de EP. Camacho y Ortiz (2016) también investigaron en esa misma etapa el uso de las LT, evidenciando un aumento de la motivación del alumnado y una mejora en los desempeños del grupo en el desarrollo del concepto de cronología. Siguiendo también una estela multidisciplinar, Reyes y Miguez (2017) utilizaron el mismo recurso de representación temporal para abordar cuestiones de género a través de la historia de la composición musical y así invitar a su alumnado a reflexionar acerca de por qué hay un menor número de mujeres que de hombres.

En otro orden de cosas, en un contexto de evaluación auténtica mediante e-portafolios, Fernández (2015) documenta el uso de LT para integrar evidencias de aprendizajes formales e informales a través de una cronología. Del mismo modo, hace en sus observaciones Bellatti (2019) quien, además, destacó la importancia de la distribución espaciotemporal de los contenidos en los libros de texto y su implicación en la construcción del relato histórico.

Finalmente, la investigación educativa destaca que el empleo de representaciones cronológicas visuales en la enseñanza de las Ciencias Sociales no está exenta de desafíos y limitaciones. Tripp et al. (2008) advierten que, con frecuencia, existe una discrepancia entre la información que los estudiantes perciben e interpretan a partir de estos recursos y las intenciones pedagógicas de los profesores. En su investigación con estudiantes de EP, observaron que, aunque los alumnos comprendían aspectos básicos de la cronología y secuenciación, su comprensión a menudo resultaba incompleta y confusa, especialmente cuando se trabajaba con estructuras que incluían múltiples niveles de eventos superpuestos o capas que abarcaran periodos prolongados. Según los mismos autores, estas herramientas no deben considerarse un fin en sí mismas, sino un potente medio para fomentar la comprensión histórica crítica. Al fin y al cabo, se trata de *modos de representación* de elaboración consciente, que refleja un punto de vista particular, mediante la selección de ciertos acontecimientos y la omisión de otros. Por ello, su propuesta didáctica aboga por el desarrollo de una mirada crítica hacia estos recursos, invitando a cuestionar su propósito, los criterios de inclusión y exclusión de los hechos, y la visión implícita en su diseño. En definitiva, su uso trasciende la mejora de la comprensión histórica, abriendo paso a una reflexión más profunda sobre la construcción del relato histórico.

3. Metodología

Se trata de una investigación no experimental de tipo descriptivo, comparativo y de intervalos temporales (*time-lag*). Este enfoque metodológico busca proporcionar una visión integral y detallada de las dinámicas en juego, permitiendo la obtención de conclusiones significativas sobre los patrones y tendencias observados.

3.1. Objetivos

1. Analizar la percepción del futuro docente sobre la utilidad de las LT como recurso didáctico.
2. Determinar el efecto del proyecto *Events Veritables for Educate with a NewTimelineS* (en adelante, EVENTS) en la mejora de la formación de futuros docentes.
3. Evaluar la percepción de futuros maestros sobre la innovación metodológica de EVENTS.
4. Concretar el nivel de satisfacción general del alumnado con EVENTS.

3.2. Procedimiento

El Proyecto de Innovación EVENTS se ha realizado en asignaturas pertenecientes al área de Didáctica de las Ciencias Sociales de los grados de maestros en EI y maestros en EP de la Universidad de Oviedo a lo largo de varios cursos académicos (desde 2020-21 hasta 2024-25). Su objetivo principal fue ofrecer al alumnado una visión alternativa de las LT mediante la creación de versiones que reflejaran aspectos históricos, geográficos o artísticos diferentes a los que habitualmente se presentan en libros y materiales escolares.

En el ámbito educativo —libros de texto, enciclopedias, manuales, presentaciones— es común trabajar con LT que muestran únicamente sucesiones de grandes acontecimientos, personajes relevantes y fechas significativas. Este proyecto surge para evidenciar que, junto a esos hitos históricos, existen innumerables hechos simultáneos y anónimos que configuran otras narrativas (microhistorias), más humildes y frecuentemente ignoradas por las grandes obras históricas.

Así, EVENTS propone una perspectiva alternativa a la convencional en las materias de Ciencias Sociales, brindando al alumnado un enfoque distinto, a menudo relegado en el entorno educativo debido a la rigidez de los currículos y la limitación temporal.

Para que los estudiantes —futuros docentes— comprendieran la complejidad y diversidad de factores históricos, geográficos y artísticos, el proyecto se estructuró en dos ejes fundamentales. El primero buscaba despertar la curiosidad del alumnado hacia sucesos y protagonistas marginales, promoviendo una concepción no lineal de la historia. Esta perspectiva permite transmitir conceptos clave como duración, simultaneidad y ritmos históricos. El segundo eje tenía como finalidad sensibilizar al alumnado sobre la trascendencia de las decisiones históricas, destacando el papel de personas —a menudo marginadas u olvidadas— que han contribuido al progreso cultural, social, y a la conquista de derechos y libertades.

Para iniciar el debate previo a la construcción y diseño de las LT con el alumnado, el lema o idea desencadenante fue: "todo forma parte del todo, pero solo parte se recordará por todos". En esta etapa del proyecto, se buscó promover la reflexión sobre el paso del tiempo, la memoria y el valor de los momentos vividos y de sus protagonistas (denominados "eventos" a lo largo del proyecto). La tarea consistía en buscar y seleccionar estos eventos para crear LT singulares. Para ello, se proporcionó un método de trabajo y orientación sobre herramientas digitales para su diseño.

Durante la fase de investigación y selección de eventos, los estudiantes —organizados en grupos de cuatro— realizaron búsquedas en fuentes primarias y secundarias elegidas por

ellos, en función de sus intereses. Cada evento fue discutido en grupo y compartido en un espacio creado específicamente para el proyecto en la red social *Facebook*.

Los eventos debían situarse en un marco temporal previamente definido (máximo de 10 años) dentro de la Edad Contemporánea —desde la Declaración de Independencia de Estados Unidos hasta la actualidad—. Además, cada grupo seleccionó un territorio (de libre elección en cuanto a tamaño y localización) y un ámbito temático relacionado con las Ciencias Sociales (sociedad, artes, geografía, política, historia, cultura, etc.). Una vez definidos el periodo, la temática y el territorio, se publicaron en el grupo de Facebook para evitar duplicidades. Verificada la originalidad de cada propuesta, los equipos iniciaron la búsqueda y análisis de fuentes documentales para identificar sus eventos y construir sus LT. Cuanto más curioso, desconocido o peculiar fuera el evento, más atractivo resultaba el producto final.

Para evitar debates extensos dentro de los grupos, se elaboró una *Tabla de Ponderación de Eventos* (TPE), consensuada previamente por el alumnado. Esta herramienta permitía puntuar los eventos encontrados y seleccionar los más valorados para incluirlos en la LT. Cada grupo debía presentar una LT con 20 eventos. La TPE otorgaba mayor puntuación, por ejemplo, a sucesos protagonizados por personas con discapacidad, minorías sociales, grupos discriminados o mujeres. Se priorizaban los eventos menos conocidos tanto por el profesorado como por el resto del alumnado.

Los eventos seleccionados se publicaron en el grupo de Facebook y fueron sometidos a valoración y debate por parte de los demás participantes. Además del intercambio digital, se organizaron sesiones presenciales durante las clases prácticas y tutorías grupales para discutir y validar cada *evento*. Aquellos que superaron la evaluación fueron incorporados a las LT finales.

Como cierre de la actividad, cada grupo presentó su LT en clase mediante exposiciones orales. Estas sesiones fomentaron la reflexión, el debate y un redescubrimiento de la historia, la geografía, la cultura, la sociedad y el arte. Tras la exposición, las LT se compartieron en el grupo de *Facebook*, incorporando mejoras si era necesario.

En última instancia, el proyecto enriqueció la comprensión histórica del alumnado y fortaleció su compromiso cívico y social. EVENTS permitió conocer el pasado desde una perspectiva distinta a la tradicional, a través de múltiples microhistorias. Se buscaba que los futuros docentes integraran en su formación una visión crítica y renovada del devenir humano, reconociendo la importancia de cada individuo en su tiempo y el impacto potencial de sus acciones en el futuro.

Al finalizar el curso, se recogieron datos para este estudio mediante un cuestionario en *Google Forms*.

3.3. Muestra

Se ha efectuado un muestreo no probabilístico de tipo casual y condicionado a la participación voluntaria en el estudio. La muestra está conformada por 848 estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Los hombres representan un 37,5% y las mujeres el 62,5%, dado que las titulaciones objeto de

estudio presentan un alto nivel de feminización. Respecto a la edad, casi todas las personas tienen entre 18 y 20 años (91,6%), siendo minoritarias las que tienen entre 21 y 25 (6,1%) o más de 25 (2,3%). En cuanto a su nivel formativo, la amplia mayoría se limita a tener el título de Bachillerato (77,9%) aunque también hay alumnado proveniente del Grado Superior en Formación Profesional (15,4%), de otro Grado Universitario (6,1%) o, incluso, de un Máster (0,5%).

Los cuestionarios se pasaron durante varios cursos académicos consecutivos, iniciándose el estudio en el curso 2020-21 y finalizando en el curso 2024-25. Los intervalos temporales tenidos en cuenta abarcan cinco cursos académicos: 2020/21 (35,4% de la muestra), 2021/22 (15,3%), 2022/23 (17,6%), 2023/24 (18,0%) y 2024/25 (13,7%).

En el diseño de esta intervención educativa, no se contempló la inclusión de un grupo de control debido a las características específicas del contexto formativo. Tal y como ya se ha indicado, la actividad se desarrolló en el marco de asignaturas de los grados de Magisterio con un único grupo-clase disponible. Así, dividir al alumnado en un grupo experimental y otro grupo control habría generado una situación desigual en cuanto al acceso a una experiencia formativa innovadora, lo que podría haber afectado negativamente tanto a la equidad como a la ética del proceso educativo. Por ello se optó por aplicar la intervención a todo el grupo, priorizando el principio de justicia educativa y el compromiso con una formación integral para todos los futuros docentes.

3.4. Instrumento

Se ha diseñado un cuestionario configurado en torno a tres dimensiones y compuesto por 25 ítems (ver anexo). Se validó mediante un Análisis Factorial Exploratorio. El test de esfericidad de Bartlett resulta significativo ($p<0,001$) y la prueba de adecuación de Kaiser-Meyer Olkin (KMO) presenta un valor alto (KMO=0,910). Se optó por utilizar el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS) y los factores obtenidos son rotados de forma oblicua utilizando el método Oblimin, pues a pesar de tratarse de variables con suficientes categorías de respuesta, su distribución no es normalizada según la Prueba de Kolmogorov-Smirnov ($KS<0,001$). Se observa que el 62,0% de la varianza es explicada por 5 de los 25 ítems (Figura 1).

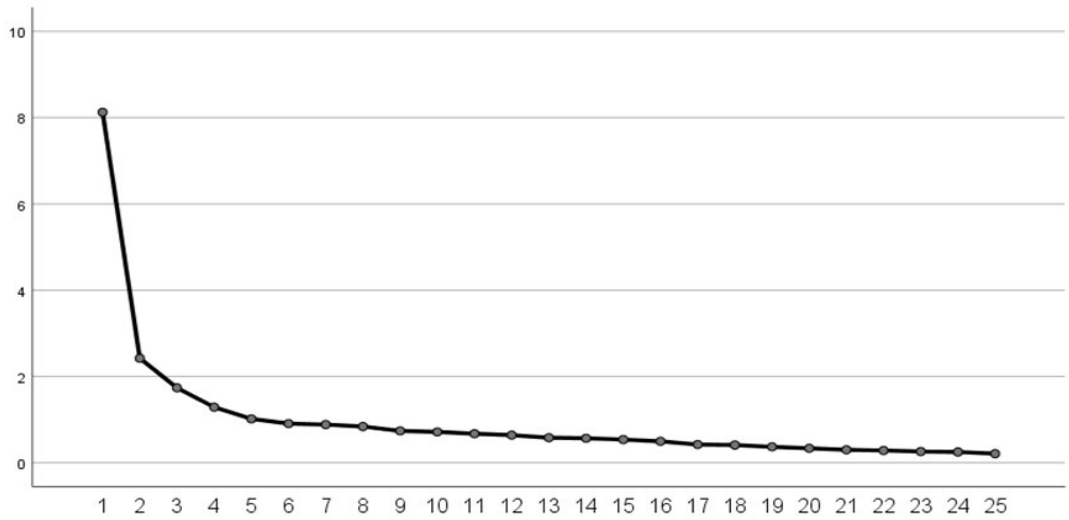


Figura 1. Gráfico de sedimentación. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, y tomando como referencia las comunalidades de extracción, la mayor parte de los ítems explican, como mínimo, aproximadamente el 40,0% de la variabilidad de cada variable. Además, según la matriz de componentes la mayor parte de las variables (concretamente 23 de las 25) se agruparían en torno a un único factor, con lo que se trataría de un instrumento unidimensional. El coeficiente Alpha de Cronbach obtenido es alto (α=0,898), por lo que la escala presenta un buen nivel de fiabilidad.

3.4. Análisis de datos

Se ha llevado a cabo un tratamiento estadístico basado en el análisis descriptivo por medio de porcentaje y medias. Tras constatar que la muestra no se ajusta a criterios de normalidad, en todos los contrastes posteriores se utilizaran pruebas no paramétricas Los contrastes de medias se realizaron con la prueba U de Mann-Whitney para las variables nominales dicotómicas y la prueba H de Kruskal-Wallis para las variables nominales politómicas. Todos los análisis estadísticos han sido realizados con el programa SPSS-V26.

4. Resultados

El primer bloque de preguntas se centraba en la valoración de las LT como recurso educativo. A este respecto (Tabla 1), el alumnado participante en el estudio entiende que el empleo de las LT resulta especialmente útil para mejorar su propia comprensión personal de la historia ($\bar{x}$=2,90), así como para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales a estudiantes de EI y EP ($\bar{x}$=2,84). También valoran su capacidad para facilitar de manera general el aprendizaje ($\bar{x}$=2,79). Asimismo, destaca la mejora de la aplicabilidad del recurso a cualquier materia y área del conocimiento ($\bar{x}$=2,81) respecto a antes de participar en el proyecto ($\bar{x}$=2,45).

Tabla 1
Estadísticos descriptivos sobre la valoración de las Líneas de Tiempo

	Nunca (1)	Alguna Vez (2)	Siempre (3)	$\bar{x}$	DT
1.1. Mejora de la comprensión del tiempo mediante las LT simultáneas	1,7	7,2	91,2	2,90	0,357
1.2. Mejora de la comprensión del tiempo simultáneo en EI y EP mediante las LT	1,4	13,3	85,3	2,84	0,405
1.3. Mejora de la aplicabilidad interdisciplinar de las LT antes de participar en el proyecto	16,9	21,6	61,6	2,45	0,765
1.4. Mejora de la aplicabilidad interdisciplinar de las LT tras participar en el proyecto	2,6	14,3	83,1	2,81	0,457
1.5. Mejora de la enseñanza con las LT	0,8	18,9	80,3	2,79	0,424
1.6. Mejora del aprendizaje personal con las LT empleadas en todas las materias de estudio	5,1	20,3	74,6	2,70	0,560

Fuente: elaboración propia.

Si comparamos las medias en función de las variables de clasificación podemos constatar bastantes diferencias en relación con los grupos establecidos. Así, las mujeres valoran más

que los hombres su capacidad para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en EI y EP ($\bar{x}$ Hombre=2,78 vs. $\bar{x}$ Mujer=2,87; p<0,001), su adaptabilidad a la formación de cualquier materia y área del conocimiento ($\bar{x}$ Hombre=2,76 vs. $\bar{x}$ Mujer=2,83; p=0,013) y a que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje en general ($\bar{x}$ Hombre=2,62 vs. $\bar{x}$ Mujer=2,90; p<0,001); por el contrario, son los hombres los que tenían más conocimiento previo de las potencialidades educativas de las LT ($\bar{x}$ Hombre=2,59 vs. $\bar{x}$ Mujer=2,36; p<0,001). Esta misma diferencia también se produce en función de la edad, ya que los más jóvenes son los que las conocen mejor ($\bar{x}$ 18-20=2,47 vs. $\bar{x}$ 21-25=2,25 vs. $\bar{x}$ Más de 25=2,00; p=0,003), mientras que los de mayor edad son los que las conciben como un recurso más flexible ($\bar{x}$ 18-20=2,81 vs. $\bar{x}$ 21-25=2,63 vs. $\bar{x}$ Más de 25=3,00; p=0,004) y generalizable ($\bar{x}$ 18-20=2,78 vs. $\bar{x}$ 21-25=2,90 vs. $\bar{x}$ Más de 25=2,95; p=0,040).

Pasamos a abordar el segundo bloque de preguntas relativas a los aprendizajes adquiridos con EVENTS. Así, la principal fuente de aprendizaje fueron los eventos que cada persona descubrió ($\bar{x}$=4,33), aunque los aportados por los compañeros también los consideran de utilidad ($\bar{x}$=4,17). En segundo lugar, destaca el hecho de que el proyecto les ha despertado el interés por los hechos históricos ($\bar{x}$=4,25) al mismo tiempo que les ha enriquecido culturalmente ($\bar{x}$=4,21). Aunque indican que puede ser oportuno aumentar el tiempo que se le dedica al proyecto, no creen que se deba ampliar mucho más la cantidad de horas dedicado a ello ($\bar{x}$=3,68) tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de las afirmaciones de las Líneas de Tiempo creadas en EVENTS

	Totalmente en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)	$\bar{x}$	DT
1.7.1. He aprendido con eventos que han aportado mis compañeros	1,7	0,6	7,0	61,0	29,8	4,17	0,716
1.7.2. La experiencia me ha enriquecido culturalmente	1,5	0,7	10,5	50,1	37,1	4,21	0,775
1.7.3. Construir una LT ha sido una buena actividad para trabajar en grupo	2,4	2,2	9,6	49,6	36,2	4,15	0,859
1.7.4. Ha aumentado mi curiosidad	1,5	2,7	10,3	40,4	45,0	4,25	0,860

por el pasado							
1.7.5. Habría dedicado más tiempo a este proyecto	2,5	8,5	25,9	44,6	18,5	3,68	0,952
1.7.6. He mejorado mi competencia investigadora	1,5	2,7	11,0	58,3	26,5	4,06	0,787
1.7.7. Desarrollé un mayor espíritu crítico	2,1	2,8	19,6	46,6	28,9	3,97	0,888
1.7.8. He aprendido con los eventos que descubrí yo	1,7	0,9	6,0	45,6	45,8	4,33	0,772

Fuente: elaboración propia.

En los contrastes posteriores se observa que las mujeres perciben más aprendizaje cooperativo ($\bar{x}$ Hombre=4,02 vs. $\bar{x}$ Mujer=4,26; p<0,001), mayor enriquecimiento cultural ($\bar{x}$ Hombre=3,99 vs. $\bar{x}$ Mujer=4,33; p<0,001) y mejor adecuación en la actividad de cara a trabajar cooperativamente ($\bar{x}$ Hombre=4,08 vs. $\bar{x}$ Mujer=4,19; p=0,004), mientras que entre los hombres ha despertado más curiosidad por el pasado ($\bar{x}$ Hombre=4,34 vs. $\bar{x}$ Mujer=4,19; p=0,011). Además, a medida que se incrementa la edad también manifiestan mayor nivel de enriquecimiento cultural ($\bar{x}$ 18-20=4,19 vs. $\bar{x}$ 21-25=4,27 vs. $\bar{x}$ Más de 25=4,63; p=0,014).

Además de estos aprendizajes, EVENTS también ha permitido al alumnado mejorar en gran medida sus competencias, tanto las transversales y extracurriculares ($\bar{x}$=2,74) como las vinculadas con la comprensión del tiempo y la simultaneidad de los sucesos ($\bar{x}$=2,78) (Tabla 3).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos sobre las competencias desarrolladas con las Líneas de Tiempo

	Nada (1)	Bastante (2)	Mucho (3)	$\bar{x}$	DT
2.2. Mejora de tus competencias transversales y extracurriculares	4,2	17,2	78,5	2,74	0,526
2.3. Mejora de tu comprensión temporal y la simultaneidad de los sucesos	4,1	13,3	82,5	2,78	0,502

Fuente: elaboración propia.

En estas dos variables no se producen diferencias estadísticamente significativas ni según el género ni según la edad.

En base a estos aprendizajes y desarrollo de competencias resulta lógico que la muestra participante en el estudio haya variado su nivel de interés por las Ciencias Sociales incrementándose este de manera notable, ya que el 79,4% expresa que ha mejorado (Tabla 4).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos sobre el interés en Ciencias Sociales desarrollado con las Líneas de Tiempo

	Ha empeorado (1)	No ha variado (2)	Ha mejorado (3)	$\bar{x}$	DT
2.4. Cambio en tu interés por las Ciencias Sociales	0,2	20,4	79,4	2,79	0,412

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en cuanto al interés por el proyecto en virtud de lo útil que les ha resultado profesional y culturalmente se ha desarrollado más entre los hombres que entre las mujeres ($\bar{x}$ Hombre=2,84 vs. $\bar{x}$ Mujer=2,76; p=0,011), entre los más jóvenes ($\bar{x}$ 18-20=2,81 vs. $\bar{x}$ 21-25=2,62 vs. $\bar{x}$ Más de 25=2,68; p=0,005) y en los primeros cursos participantes ($\bar{x}$ 2020/21=2,88 vs. $\bar{x}$ 2021/22=2,95 vs. $\bar{x}$ 2022/23=2,72 vs. $\bar{x}$ 2023/24=2,61 vs. $\bar{x}$ 2024/25=2,73; p<0,001).

Por todo ello, el alumnado expresa un alto nivel de interés en EVENTS (Tabla 5), tanto desde el punto de vista profesional ($\bar{x}$=3,85) como desde el cultural ($\bar{x}$=3,92).

Tabla 5

Estadísticos descriptivos sobre el interés en EVENTS

	Muy bajo (1)	Bajo (2)	Medio (3)	Alto (4)	Muy alto (5)	$\bar{x}$	DT
2.5. Grado de utilidad profesional	0,7	1,4	26,7	54,6	16,6	3,85	0,729
2.6. Grado de enriquecimiento cultural	0,6	1,4	29,2	43,0	25,7	3,92	0,808

Fuente: elaboración propia.

Este nivel de interés en el proyecto se ha incrementado más entre las mujeres que entre los hombres (2.5.: $\bar{x}$ Hombre=3,77 vs. $\bar{x}$ Mujer=3,90; p=0,001. 2.6.: $\bar{x}$ Hombre=3,75 vs. $\bar{x}$ Mujer=4,02; p<0,001) y entre las personas de mayor edad (2.5.: $\bar{x}$ 18-20=3,82 vs. $\bar{x}$ 21-25=4,06 vs. $\bar{x}$ Más de 25=4,37; p<0,001. 2.6.: $\bar{x}$ 18-20=3,90 vs. $\bar{x}$ 21-25=4,02 vs. $\bar{x}$ Más de 25=4,37; p=0,018).

En términos generales, todos los aspectos de EVENTS (Tabla 6) presentan altos niveles de satisfacción por parte del alumnado. Destacan especialmente el elevado grado de innovación metodológica para la didáctica de las Ciencias Sociales ($\bar{x}$=2,84), aunque también enfatizan la utilidad para su futuro desempeño docente ($\bar{x}$=2,79), el interés que puede despertar por las Ciencias Sociales ($\bar{x}$=2,78) o la motivación que deriva de la exploración e investigación rigurosa de sucesos históricos ($\bar{x}$=2,76).

Tabla 6

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de EVENTS

	Bajo (1)	Medio (2)	Alto (3)	$\bar{x}$	DT
3.1. Nivel de innovación metodológica en Ciencias Sociales	3,7	8,7	87,6	2,84	0,456
3.2. Nivel de incremento del interés en Historia, Geografía y Arte	2,5	16,6	80,9	2,78	0,468
3.3. Nivel de motivación en la investigación de sucesos y uso de fuentes académicas	4,0	16,2	79,8	2,76	0,514
3.4. Nivel de utilidad de las LT como recurso didáctico en tu futuro como docente	3,5	13,7	82,8	2,79	0,485

Fuente: elaboración propia.

Los contrastes arrojan diferencias significativas en función al género. Así, los hombres consideran que EVENTS presenta mayor nivel de innovación en las Ciencias Sociales ($\bar{x}$ Hombre=2,89 vs. $\bar{x}$ Mujer=2,81; p=0,037) y que resulta más útil ($\bar{x}$ Hombre=2,85 vs. $\bar{x}$ Mujer=2,76; p=0,008), mientras que las mujeres aprecian un nivel más elevado en el interés del alumnado por las Ciencias Sociales ($\bar{x}$ Hombre=2,76 vs. $\bar{x}$ Mujer=2,80; p=0,022) y en la motivación ($\bar{x}$ Hombre=2,72 vs. $\bar{x}$ Mujer=2,78; p=0,010).

Basándonos en todos los datos expuestos, resulta lógico que la valoración final de EVENTS sea alta o muy alta, ya que la mayor parte del alumnado ha mostrado un buen nivel de satisfacción con todo lo realizado a lo largo del proyecto (Figura 2).

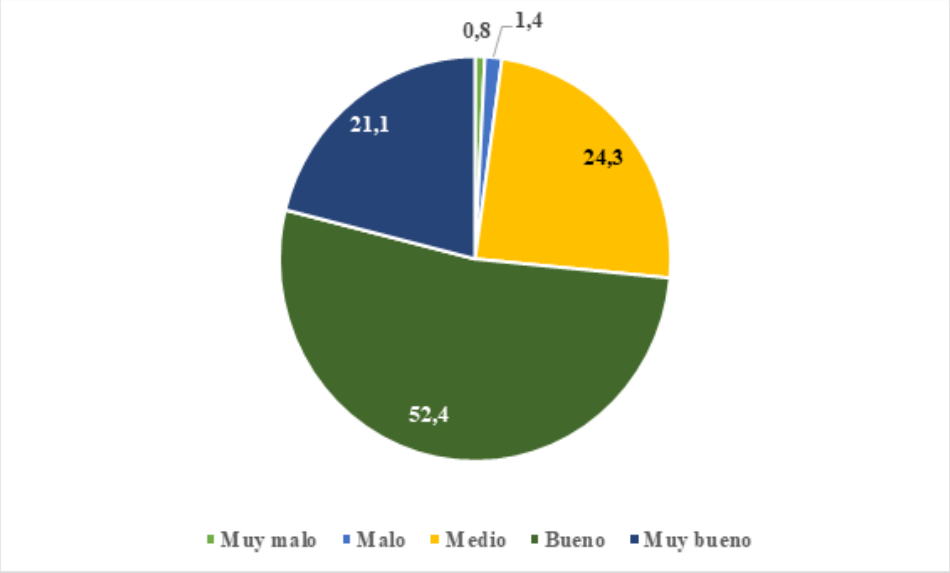


Figura 2. Porcentajes sobre la valoración global de EVENTS. Fuente: elaboración propia.

Eso sí, ha estado mejor valorado por las mujeres ($\bar{x}$ Hombre=3,78 vs. $\bar{x}$ Mujer=4,00; p<0,001) y por los sujetos de mayor edad ($\bar{x}$ 18-20=3,89 vs. $\bar{x}$ 21-25=4,08 vs. $\bar{x}$ Más de 25=4,42; p=0,002).

También resulta consecuente con todos los datos obtenidos que este alto nivel de satisfacción derive en que prácticamente todo el alumnado considere pertinente dar continuidad a este proyecto en sucesivos años (Figura 3).

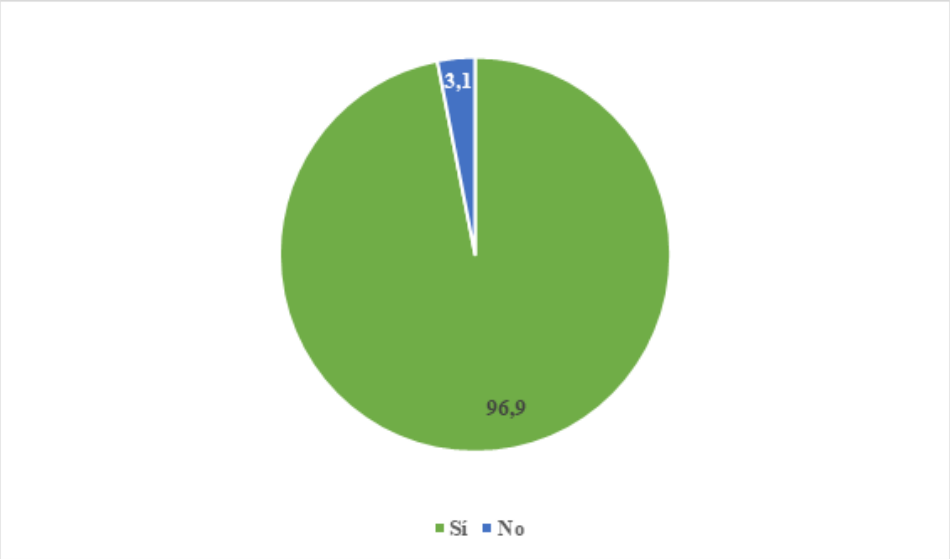


Figura 3. Porcentajes sobre la continuidad de EVENTS. Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

Los hallazgos de este estudio permiten reflexionar sobre el valor didáctico de las LT en la formación inicial del profesorado desde una triple perspectiva: cognitiva, metodológica y axiológica. En primer lugar, desde el plano cognitivo, se confirma que el uso de LT constituye una herramienta eficaz para favorecer la comprensión del tiempo histórico, una de las competencias más complejas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Esta conclusión es congruente con las teorías de la cognición encarnada y la metáfora espacio-tiempo (Bonato et al., 2012; Casasanto y Boroditsky, 2008), que explican cómo el pensamiento histórico se beneficia de la representación gráfica y secuencial de los hechos.

El contraste con investigaciones previas también refuerza esta idea. Por ejemplo, de Groot-Reuvekamp et al. (2018) demostraron que el uso de LT en educación primaria mejora significativamente la comprensión de nociones temporales abstractas. Del mismo modo, Menendez et al. (2023) señalan que el formato visual influye en las formas en que los estudiantes conceptualizan el tiempo. Este estudio, sin embargo, aporta una novedad sustancial: muestra cómo el trabajo con LT no solo mejora la representación del tiempo, sino que permite articular una visión histórica más plural, inclusiva y crítica cuando se incorporan microhistorias o relatos alternativos tal como se hizo evidente en la TPE. Esta perspectiva representa una aportación relevante, ya que desplaza el foco desde la cronología tradicional hacia una lectura cultural y social del tiempo, coherente con los planteamientos de Wineburg (2001) o Santisteban (2017).

En segundo lugar, desde una perspectiva metodológica, este estudio confirma el potencial formativo de propuestas basadas en metodologías activas (como la investigación guiada, el trabajo cooperativo o la evaluación formativa) enriquecidas con recursos visuales. La creación colectiva de LT mediante el descubrimiento y análisis de fuentes responde a los principios del aprendizaje significativo y de la pedagogía crítica, al implicar activamente al alumnado en la construcción del conocimiento. Esto concuerda con lo expuesto por Barton (2008) y Levstik y Barton (2015), quienes defienden que aprender historia no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe implicar la participación del alumnado en procesos de indagación y elaboración de narrativas. La propuesta del proyecto EVENTS amplía este horizonte al poner en manos del alumnado la selección de los contenidos históricos desde criterios éticos y culturales, favoreciendo así el pensamiento crítico y la toma de conciencia sobre el sesgo de los relatos dominantes. Sin embargo, la

ausencia de un grupo control limita la posibilidad de atribuir estos efectos específicamente a la metodología empleada versus otros factores contextuales.

La capacidad percibida de las LT para propiciar aprendizajes interdisciplinarios, tal como se evidencia en las LT generadas por el alumnado, sugiere un potencial formativo que merece ser explorado en futuras investigaciones con diseños experimentales más rigurosos. Los estudios de Egea et al. (2017) y Bagossi et al. (2022) han reportado hallazgos similares, aunque también desde enfoques descriptivos. La combinación de perspectivas históricas, artísticas, geográficas o sociales permite entender los procesos temporales desde una lógica compleja y relacional, lo que resulta especialmente valioso en un contexto educativo cada vez más demandante de enfoques integradores. Las LT, por tanto, se revelan como un recurso didáctico versátil, no limitado al campo de las Ciencias Sociales, sino extensible a otras disciplinas, en línea con las propuestas de enseñanza basada en proyectos o de aprendizaje basado en retos. No obstante, la discusión podría haberse enriquecido con una triangulación metodológica que incluyera datos cualitativos, tales como análisis de las LT creadas o de los debates en redes sociales. Estos materiales permitirían explorar con mayor profundidad los procesos de negociación, selección y jerarquización de los eventos históricos, así como las tensiones entre representaciones dominantes y alternativas.

Desde una perspectiva axiológica, el presente estudio enfatiza que el uso de LT no es solo una cuestión técnica, sino profundamente ética. Al priorizar eventos olvidados o personajes invisibilizados, las LT se convierten en herramientas para la justicia curricular, la equidad y la memoria crítica. En este sentido, la propuesta conecta con los estudios de género y diversidad que abogan por revisar el canon histórico y construir relatos más representativos (Boyles, 2018; Egido y Eiroa, 2017). La recuperación de microhistorias plantea, además, una interesante contribución a la formación del profesorado comprometido con valores democráticos, respeto a los derechos humanos y educación para la ciudadanía global. La autopercepción del enriquecimiento cultural y del desarrollo del espíritu crítico parece apuntar a que el proyecto ha ampliado el horizonte cultural del alumnado, lo cual es coherente con la idea de haber conocido personajes y eventos no canónicos. Por ello, se propone seguir profundizando en esta línea de investigación mediante estudios cualitativos que analicen las narrativas construidas y el tipo de conocimiento histórico que emerge de este enfoque. También sería relevante explorar cómo estas experiencias formativas influyen posteriormente en la práctica docente real de los egresados, para valorar su efecto transformador más allá del aula universitaria. Asimismo, y de cara a futuras investigaciones, se podría diseñar un estudio cuasi-experimental en contextos similares, donde sea posible contar con grupos paralelos o aplicar diseños de tipo pretest-postest con grupos equivalentes en diferentes instituciones, de modo que se pueda contrastar el impacto de la intervención con mayor precisión sin llegar a condicionar ni ver afectada la equidad educativa.

Los resultados de esta investigación son consistentes con los escasos estudios previos sobre el uso didáctico de las LT, particularmente en cuanto a la satisfacción estudiantil y la percepción de utilidad del recurso. Sin embargo, la literatura científica en este ámbito permanece limitada, lo que refuerza la necesidad de desarrollar más investigación empírica con diseños metodológicos más robustos. La convergencia entre nuestros hallazgos y los reportados en estudios internacionales sugiere que las LT pueden constituir un recurso didáctico prometedor, aunque se requiere mayor evidencia empírica para establecer su eficacia pedagógica de manera concluyente.

6. Reflexiones finales

Este estudio ha evidenciado que las LT, empleadas desde un enfoque innovador, crítico e inclusivo, constituyen una herramienta didáctica altamente eficaz para enriquecer la enseñanza de las Ciencias Sociales y contribuir a la formación integral de futuros docentes. La experiencia desarrollada en el marco del proyecto EVENTS ha permitido a los estudiantes no solo mejorar su comprensión de la cronología histórica y su capacidad para trabajar en equipo, sino también cultivar una sensibilidad hacia la diversidad de relatos, actores y procesos que configuran la historia.

Entre los aspectos fundamentales del estudio destaca la incorporación de microhistorias y eventos marginales como eje vertebrador de las LT, lo que ha contribuido a generar una visión más plural y crítica de los procesos históricos. Asimismo, el desarrollo de competencias investigadoras, la promoción del pensamiento crítico y el fomento de la curiosidad por el pasado se consolidan como logros relevantes de la intervención realizada.

Los resultados de este estudio permiten recomendar la incorporación sistemática de las LT en la formación inicial docente, no como un recurso gráfico aislado, sino como un dispositivo didáctico estructurante con múltiples implicaciones. En el ámbito curricular, se propone reconsiderar su uso más allá de la enseñanza de cronologías oficiales, posicionándolas como herramientas para explorar nuevas narrativas históricas que fomenten valores democráticos, justicia social y educación inclusiva. Las facultades de educación podrían integrar el diseño y análisis de LT como estrategia transversal para desarrollar competencias profesionales clave, como el análisis crítico de fuentes, el uso ético de la información, la planificación de propuestas didácticas inclusivas, la alfabetización digital crítica y el pensamiento histórico. Desde el plano metodológico, se destaca el potencial formativo de herramientas visuales y digitales que, combinadas con enfoques centrados en la co-creación, el trabajo en red y el uso de redes digitales, permiten al alumnado construir conocimiento desde perspectivas diversas y con sentido crítico. Finalmente, se enfatiza la importancia de integrar propuestas didácticas que vinculen activamente los contenidos disciplinares con metodologías participativas y significativas, favoreciendo así la transferibilidad y escalabilidad del enfoque en distintos contextos educativos.

Es importante señalar que el estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, la muestra utilizada en la investigación está condicionada a la participación voluntaria, lo que puede limitar la generalización de los resultados. Además, la investigación se ha centrado en un contexto específico de formación de futuros docentes en la Universidad de Oviedo, por lo que sería pertinente replicar el estudio en otros contextos educativos para validar los hallazgos. De esta forma, y para mejorar la investigación, sería conveniente ampliar la muestra, así como incorporar análisis cualitativos para obtener una visión más profunda de las percepciones y experiencias del alumnado. Creemos adecuado señalar que investigaciones como la presente basada principalmente en percepciones autorreportadas de los alumnos deben ser contrastadas con evaluaciones objetivas sobre la mejora del aprendizaje o desarrollo competencial percibido en futuros estudios.

Por último, se abren líneas de investigación que merecen ser exploradas. En primer lugar, resulta pertinente profundizar en estudios cualitativos que analizan las narrativas generadas por el alumnado a través de las LT, con especial atención a los procesos de selección, valoración ética y construcción colectiva del relato histórico. En segundo lugar, sería oportuno investigar los efectos de esta propuesta en el desarrollo de competencias específicas del profesorado, tales como la competencia digital, la competencia didáctica en Ciencias Sociales o la competencia para la inclusión. Finalmente, se plantea como línea relevante el análisis longitudinal del impacto de este tipo de proyectos en la práctica

docente real de los egresados, explorando hasta qué punto estas experiencias formativas transforman su desempeño profesional futuro.

En conclusión, el uso de LT como estrategia didáctica en Ciencias Sociales ha demostrado ser una herramienta prometedora para mejorar la comprensión histórica, incrementar la motivación y el interés por estas disciplinas, así como enriquecer culturalmente a los futuros docentes.

Agradecimientos y financiación

Investigación vinculada al proyecto con código APR-049-23 de la Fundación Universidad de Oviedo (FUO) y al proyecto de innovación docente con código PINN-20-A-006 de la Universidad de Oviedo.

Contribución específica de los autores

Conceptualización JMA y FPF. Curación, análisis formal y validación JCF. Investigación, adquisición de fondos, supervisión, administración del proyecto JMA y AVG. Metodología, Visualización, Redacción (borrador, revisión y edición) JMA, FPF, AVG y JCF.

Bibliografía

Arroyo, A. (2016). La Prehistoria y la romanización en Primaria: una propuesta didáctica a partir de los avances y logros de la humanidad. *Tabanque*, *29*, 139-157. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/26019

Bagossi, S., Swidan, O., y Arzarello, F. (2022). Timeline tool for analyzing the relationship between students-teachers-artifacts interactions and meaning-making. *Journal on Mathematics Education, 13*(2), 357-382. https://doi.org/10.22342/jme.v13i2.pp357-382

Barton, K. C. (2008). Thinking historically: Educating students for the twenty-first century. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 239–258). Routledge.

Basnet, N., Wouters, A. y Kusurkar, R. (2023). Timeline Mapping as a Methodological Approach to Study Transitions in Health Professions Education. *International Journal of Qualitative Methods, 22*, 1-7. https://doi.org/10.1177/16094069221148868

Bellatti, I. (2019). La distribución espacio/temporal de los contenidos de los libros de texto de historia en la educación secundaria y su implicación cultural en la construcción del relato histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, *18*, 17-33. https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.2

Bonato, M., Zorizi, M. y Umiltà, C. (2012). When time is space: Evidence for a mental timeline. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *26*, 2257-2273. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.08.007

Boyles, C. (2018). Making and Breaking: Teaching Information Ethics through Curatorial Practice. *DHQ: Digital Humanities Quarterly*, *12*(4). https://dhq.digitalhumanities.org/vol/12/4/000404/000404.html

Brehmer, M., Lee, B., Bach, B., Henry, N. y Munzner, T. (2016). Timelines revisited: A design space and considerations for expressive storytelling. *IEEE transactions on visualization*

and computer graphics, 23(9), 2151-2164. https://doi.org/10.1109/TVCG.2016.2614803

Camacho Cuero, S. L. y Ortiz Hidalgo, M. C. (septiembre 2016 a agosto 2017). Evaluación de la línea de tiempo en el aprendizaje de la historia. En M. S. Jiménez-Vásquez (ed.), *Debates en Evaluación y currículum. Congreso Internacional de educación/evaluación* (pp. 692-702). Universidad Autónoma de Tlaxcala y Centro de investigación Educativa CIE. https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/anual2no2.html

Casasanto, D. y Boroditsky, L. (2008). Time in the mind: Using space to think about time. *Cognition, 106*(2), 579-593. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.03.004

Council of Europe. (2024). *OHTE General Reporto in the State of History Teaching in Europe, 2023*. https://rm.coe.int/2023-coe-ohte-general-report-en-volume-1/1680b17530

de Groot-Reuvekamp, M., Ros, A. y van Boxtel, C. (2018). Improving elementary school students' understanding of historical time: Effects of teaching with "Timewise". *Theory & Research in Social Education, 46*(1), 35-67. https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1357058

Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L. y Clares Clares, M. A. (2017). Historia a ritmo de rap: una propuesta interdisciplinar para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Artística. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 10*(20), 51-57. https://doi.org/10.25115/ecp.v10i20.1012

Egido, A. y Eiroa, M. (2017). Redes sociales, historia y memoria digital de la represión de mujeres en el Franquismo. *Revista de Historiografía (RevHisto), 27*, 341-361. https://doi.org/10.20318/revhisto.2017.3977

Escribano Muñoz, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 8*, 38-57. https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38

Fernández Esquivel, J. A. (2025). Las líneas de tiempo como herramienta pedagógica orientada a mejorar el aprendizaje de la Historia. Un estudio de caso en la escuela "Benemérita Escuela Secundaria N.° 1 Profr. Froylán Parroquín García". *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2, 1-16. https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i2.4522

Fernández Serrano, E. (2015). E-Portafolios en Línea de Tiempo: Una propuesta de Evaluación Auténtica ante un Curriculum que integra los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). *Revista Educación y tecnología, 7*, 18-28. https://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/206

Galindo Morales, R. y Bonilla Martos, A. L. (2018). Enseñar y aprender la Historia en educación primaria. En A. Liceras Ruiz y G. Tomero Sánchez (coords.), *Didáctica de la Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 119-139). Pirámide.

Herrero, M. (2020). Temporalidades alternativas: modos de imaginar el paso del tiempo. *Revista de Historiografía (RevHisto), 34*, 163–181. https://doi.org/10.20318/revhisto.2020.5829

Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2015). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (5th ed.). Routledge.

Maldonado Castañeda, G. B. (2017). Construyendo un nuevo camino con y para alumnas y alumnos de sexto de primaria. *Revista entre maestr@s, 16/17*(59/60), 6-13. https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/libreria?view=article&id=1216&catid=27

Menendez, D., Sabbagh, N. F., Alibali, M. W. y Rosengren, K. S. (2023). Timelines or time cycles: exposure to different spatial representations of time influences sketching and diagram preferences. *Educational Research for Policy and Practice*, *1*, 1-19. https://doi.org/10.1007/s10671-023-09331-w

Moreira-Chóez, J. S. (2021). Narrativas digitales como didáctica educativa. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, *6*(3), 846–859. https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2409

Moreno Maguiña, J. V. (2019). Organizadores gráficos para el aprendizaje significativo en estudiantes de Primaria de Acoyó-Huaylas. *Revista científica SEARCHING de Ciencias Humanas y Sociales, 1*(1), 36-48. https://doi.org/10.46363/searching.v1i1.103

Novak, J. D., y Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Institute for Human and Machine Cognition. http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cuadernos Cedes, 30*(82), 281-309. https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLychp5rWPd/?format=pdf&lang=es

Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En J. Prats, P. Sanz, J. Molero y D. Rodríguez, (eds.). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Milenio Editorial.

Prendes Espinosa, M. P. et al. (2020). *Dosier CAPPLE. Competencias para el aprendizaje permanente basado en el uso de PLEs: análisis de los futuros profesionales y propuestas de mejora*. CAPPLE Competencias para el aprendizaje permanente basado en el uso de PLEs. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/90090/1/capple-DOSIER-final.pdf

Pyshkin, E. y Bogdanov, N. (7-10 septiembre 2014). Learning History with Timelines: Use Cases, Requirement and Design. En M. Ganzha, L. Maciaszek y M. Paprzycki (eds.), *Proceedings of the 2014 Federated Conference on Computer Science and Information System* (pp. 273-280). Polskie Towarzystwo Informatyczne. https://doi.org/10.15439/2014F106

Ramos Pérez, J. L. (2010). Métodos para aprender historia en la Educación Primaria. *Innovación y experiencias educativas,* 33, 1-8. https://www.csif.es/es/articulo/andalucia/educacion/46346

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado 28, de 2 de febrero de 2022 (pp. 14561-14595). https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado 52, de 1 de marzo de 2022 (pp. 24386-24504). https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157

Reyes Hernández, M. G. y Miguez Fernández, M. P. (2017). Formación musical y género: actividades en cuarto grado de educación primaria. *Revista entre maestr@s, 16/17*(59/60), 40-51. https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/libreria?view=article&id=1216&catid=27

Rodrigues Junior, O.; Marín Suelves, D.; López Gómez, S. y Rodríguez Rodríguez, J. (2024). Digital Resources for Teaching and Learning History: A Research Review. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *18*, 199-226. https://doi.org/10.6018/pantarei.593091

Rosenberg, D. y Grafton, A. (2010). *Cartographies of Time: A History of the Timeline*. Princeton Architectural Press.

Sabido-Codina, J. (2023). La didáctica del tiempo en educación secundaria. La construcción del pensamiento histórico a partir de estructuras temporales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, *21*, 31-49. https://doi.org/10.1344/ECCSS2023.21.2

San Cornelio, G., Roig, A., y Foglia, E. (2022). La línea de tiempo como herramienta de visualización y codiseño de historias. *Kepes*, *19*(26), 507-541. https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.26.16

Santisteban Fernández, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, *53*, 87-99. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812017000200087&script=sci_arttext

Stauber, M. (2015). *Histography* (Website). https://histography.io/

Stenlund, J. I., Schönborn, K. J. y Höst, G. E. (2022). Design and validation of a deep evolutionary time visual instrument (DET-Vis). *Evolution: Education and Outreach 15*(12), 1-15. https://doi.org/10.1186/s12052-022-00170-6

Torres Bravo, P. A. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Tripp, L., Basye, C., Jones, K. y Tripp, V. (2008). Teaching and Learning with Timelines. *Middle Level Learning*, *22*, 4-7. https://www.socialstudies.org/middle-level-learning/32/teaching-and-learning-time-lines

Voet, M. y De Weber B. (2020). How do teachers prioritise instructional goals? Using the theory of planned behaviour to explain goal coverage. *Teaching and Teacher Education, 89*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103005

Anexo

Cuestionario Final EVENTS

Dimensión	Tipo pregunta	Ítems*	Opciones de respuesta/ Categorías (Codificación)
1. Valoración de las LT	Escala Likert	1.1. ¿En qué medida crees que las LT que muestran sucesos que ocurrieron simultáneos a los grandes acontecimientos te han sido útiles para mejorar tu comprensión personal de la historia?	Nunca (1) Alguna Vez (2) Siempre (3)
		1.2. ¿En qué medida consideras que el uso de las LT que muestran sucesos que ocurrieron simultáneos a los grandes acontecimientos son útiles para facilitar el proceso de e-a al alumnado de EP y/o EI de las Ciencias Sociales?	
		1.3. Antes de participar en este proyecto: ¿En qué medida considerabas que las LT se podían utilizar y adaptar al proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia y área del conocimiento?	
		1.4. Después de participar en este proyecto: ¿En qué medida consideras que las LT pueden adaptarse al proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier materia y área del conocimiento?	
		1.5. A consecuencia de haber participado en el proyecto ¿En qué medida consideras que el uso de las LT facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, en general?	
		1.6. ¿En qué medida crees que el uso de las LT te puede facilitar a ti, personalmente, tu proceso de enseñanza-aprendizaje si las utilizasen en todas las materias que estudias?	
2. Aprendizajes y efectos del Proyecto de Innovación EVENTS	Escala Likert	2.1. Respecto al proyecto en general, valora las siguientes afirmaciones: ● He aprendido con eventos que han aportado mis compañeros ● La experiencia me ha enriquecido culturalmente ● Construir una Línea de Tiempo ha sido una buena actividad para trabajar en grupo ● Ha aumentado mi curiosidad por el pasado ● Habría dedicado más tiempo a este proyecto ● He mejorado mi competencia investigadora ● Desarrollé un mayor espíritu crítico ● He aprendido con los eventos que descubrí yo	Totalmente en desacuerdo (1) En desacuerdo (2) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3) De acuerdo (4) Totalmente de acuerdo (5)
		2.2. ¿En qué medida consideras que este proyecto ha mejorado tus competencias transversales y extracurriculares?	Nada (1) Bastante (2) Mucho (3)

		2.3. ¿En qué medida crees que el proyecto ha mejorado tu comprensión del tiempo y la simultaneidad de los sucesos?	
		2.4. Una vez que has participado en el proyecto, ¿En qué medida ha cambiado tu interés por las Ciencias Sociales?	Ha empeorado (1) No ha variado (2) Ha mejorado (3)
		2.5. Valora el grado de interés de este proyecto en virtud de lo útil (profesionalmente) que te ha resultado	Muy bajo (1) Bajo (2) Medio (3) Alto (4) Muy alto (5)
		2.6. Valora el grado de interés de este proyecto en virtud de lo enriquecedor (culturalmente) que te ha resultado	
3. Valoración del Proyecto de Innovación EVENTS	Escala Likert	3.1. ¿Qué nivel de innovación metodológica-didáctica de enseñanza-aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales consideras que tiene este Proyecto?	Bajo (1) Medio (2) Alto (3)
		3.2. ¿Qué nivel de incremento consideras que ha logrado este Proyecto en el interés del alumnado por las Ciencias Sociales y en concreto por la Historia, la Geografía y la Historia del Arte?	
		3.3. ¿Qué nivel de motivación consideras que te ha proporcionado participar en este Proyecto a la hora de investigar sobre los sucesos y realizar exploraciones en diferentes fuentes, evitando el uso de materiales no originales o sin rigor académico?	
		3.4. ¿Qué nivel de utilidad consideras que tienen las herramientas metodológicas de enseñanza-aprendizaje proporcionadas por este Proyecto para tu futura carrera como maestro de infantil y/o primaria?	
	Escala Likert	3.5. Valora globalmente el proyecto	Muy malo (1) Malo (2) Medio (3) Bueno (4) Muy bueno (5)
	Nominal	3.6. ¿Consideras que se debe de dar continuidad a este proyecto en sucesivos años para seguir mejorándolo y ampliándolo?	No (1) Sí (2)

Nota:*Estos ítems se resumen en las tablas de resultados (ver Tabla 1 a Tabla 5).
Fuente: elaboración propia.

CC BY

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/663911

Educación histórica y memoria democrática: análisis de la Guerra Civil y la dictadura en los manuales LOMLOE de Educación Primaria

History education and democratic memory: analysis of the Spanish Civil War and Franco's dictatorship in LOMLOE primary school textbooks

María Belén San Pedro Veledo
Universidad de Oviedo
pedromaria@uniovi.es
0000-0002-1038-5747

Recibido: 16/06/2025
Aceptado: 16/12/2025

Resumen

Este estudio analiza cómo se representa la Guerra Civil y la dictadura franquista en los libros de texto de Educación Primaria publicados bajo la LOMLOE en España. A través de un enfoque cualitativo y análisis documental, se examinan cinco editoriales en torno a cuatro dimensiones: contenido textual, terminología historiográfica, recursos visuales y enfoque de género. Los resultados revelan avances limitados en el uso de conceptos clave y en la integración de imágenes con potencial didáctico. Sin embargo, persisten narrativas despolitizadas, omisiones significativas y escasa conexión con los principios de memoria democrática. Se identifican carencias especialmente en el tratamiento de las causas del conflicto, la invisibilización de la infancia y la falta de contextualización del exilio y de la represión específica sobre mujeres. Se propone una mayor integración crítica, inclusiva y contextualizada de estos contenidos en los manuales escolares, con el fin de fomentar una ciudadanía informada y comprometida con los derechos humanos.

Palabras clave

Libros de texto, guerra, democracia, temas controvertidos, investigación educativa.

Abstract

This study analyses how the Civil War and Franco's dictatorship are represented in primary school textbooks published under the LOMLOE in Spain. Using a qualitative approach and documentary analysis, five publishers are examined in relation to four dimensions: textual content, historiographical terminology, visual resources and gender approach. The results reveal limited progress in the use of key concepts and in the integration of images with educational potential. However, depoliticised narratives, significant omissions and a lack of connection with the principles of democratic memory persist. Shortcomings are identified particularly in the treatment of the causes of the conflict, the invisibility of children and the lack of contextualisation of exile and the specific repression of women. Greater critical, inclusive and contextualised integration of this content in school textbooks is proposed, with the aim of fostering an informed citizenry committed to human rights.

Keywords

Textbooks, war, democracy, controversial issues, Educational Research.

Para citar este artículo: San Pedro Veledo, M.ª Belén (2026). Educación histórica y memoria democrática: análisis de la Guerra Civil y la dictadura en los manuales LOMLOE de Educación Primaria. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *20*, 103-127. DOI: 10.6018/pantarei/663911

1. Introducción

La forma en que se enseña la Guerra Civil Española y la dictadura franquista en la Educación Primaria ha sido objeto de creciente atención no solo en la investigación educativa y en la historiografía escolar, sino también en colectivos docentes, asociaciones memorialistas y organizaciones sociales vinculadas a la defensa de los derechos humanos (Aguilar, 2008; Silva, 2020). Esta confluencia e intereses evidencia que se trata de una temática que trasciende el ámbito académico y que interpela a múltiples actores sociales, reforzando la importancia de analizar cómo se transmiten estos pasados recientes en la enseñanza obligatoria. Estos acontecimientos constituyen un núcleo traumático y fundacional de la memoria histórica española contemporánea, y su tratamiento didáctico no es solo una cuestión curricular, sino también ética y política. En un contexto marcado por la progresiva institucionalización de la memoria democrática (Ley 20/2022), la enseñanza de este pasado reciente adquiere una relevancia renovada, particularmente en las etapas obligatorias de la educación.

En la Educación Primaria, el abordaje de la historia del siglo XX se introduce generalmente en el tercer ciclo (5.º y 6.º curso), a menudo con un tratamiento sintético y superficial. Tal como han documentado Fuertes (2018), Bel y Colomer (2017) y Díez (2014, 2020), los manuales escolares de la anterior ley educativa, LOMCE (Ley Orgánica 8/2013), continuaban presentando la Guerra Civil y la dictadura con escasa profundidad, con narrativas que oscilaban entre la despolitización, la neutralidad valorativa y la omisión de consecuencias sociales y humanas del conflicto. A pesar de los avances curriculares, persistían enfoques tradicionales centrados en la cronología, los grandes personajes y los acontecimientos bélicos, con una reducida presencia de las víctimas, de la represión, de la resistencia antifranquista o del papel de las mujeres.

Además, los manuales siguen constituyendo el recurso didáctico más influyente en las aulas de Educación Primaria. Aunque existen otras fuentes y materiales, la centralidad del libro de texto en la práctica escolar otorga un peso significativo a las narrativas, imágenes y actividades que incorpora. Ahora bien, es necesario subrayar que lo que aparece en los manuales no se traduce de manera automática en lo que el alumnado aprende: la interpretación del profesorado y las lecturas que realice el estudiantado median siempre este proceso. Aún así, conocer qué ofrecen los libros de texto escolares permite identificar tendencias generales, silencios y sesgos que condicionan el marco desde el cual se aborda la historia reciente.

Este estudio pretende ofrecer un análisis crítico y comparado de la representación de la Guerra Civil y la dictadura en los libros de textos de Educación Primaria publicados en el contexto de la ley educativa vigente, LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), prestando especial atención al contenido textual, al uso de la terminología historiográfica, al empleo de las imágenes y a la inclusión de la perspectiva de género, para identificar no solo qué se dice, sino cómo se dice, qué se muestra y qué se oculta. Desde una perspectiva crítico-interpretativa, este trabajo se fundamenta en el análisis documental y discursivo de los manuales recientes publicados por cinco editoriales. El objetivo último es identificar patrones de representación, lagunas pedagógicas y posibilidades de mejora que orienten una enseñanza más democrática, inclusiva y comprometida con los valores de la justicia y la reparación histórica.

La relevancia de este trabajo reside no solo en el análisis académico, sino también en sus implicaciones educativas. Para el profesorado de la etapa, los resultados pueden servir como diagnóstico de los recursos disponibles y del margen que ofrecen los manuales para ampliar, matizar o cuestionar los contenidos. Para el alumnado, el modo en que se presenta este pasado condiciona las oportunidades de desarrollar un pensamiento histórico crítico y reflexivo. En conjunto, estas consideraciones sitúan el presente estudio como una aportación necesaria para repensar la enseñanza de la historia reciente y su papel en la formación de la ciudadanía en Educación Primaria.

2. Marco Teórico

El abordaje escolar de la Guerra Civil española y de la dictadura franquista constituye una línea consolidada dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, aunque todavía poco desarrollada en la etapa de Educación Primaria. Esta carencia convierte a los estudios centrados en este nivel en especialmente relevantes, ya que permiten examinar cómo se trasmiten a los niños y niñas las narrativas sobre el pasado reciente y, al mismo tiempo, qué silencios, ausencias o sesgos reproducen en los materiales didácticos. El análisis de libros de texto, en particular, se ha consolidado como una línea de investigación clave en este campo, puesto que diferentes estudios coinciden en señalar que siguen siendo el recurso más utilizado por el profesorado y, por tanto, un vehículo fundamental de transmisión de contenidos y valores. En el ámbito específico de la enseñanza de la historia, estudios como los de Bel (2017) o Miralles y Gómez (2017) indican que, pese a las reformas curriculares, los manuales mantienen una fuerte impronta memorística y narrativa, con escaso desarrollo del pensamiento histórico. Por tanto, los manuales escolares deben entenderse como artefactos culturales densamente ideologizados, al estar atravesados por decisiones curriculares, editoriales e ideológicas que configuran la visión del pasado que se transmite al alumnado. Lejos de ser meros instrumentos didácticos neutrales, los libros de texto "construyen" el pasado de acuerdo con determinados marcos de interpretación (Apple, 1993).

En este trabajo, el término *ideología* no se entiende como mera manipulación consciente de los contenidos, sino como el conjunto de supuestos, valores y posicionamientos que condicionan la selección y representación del pasado en los manuales escolares. Tal y como ha señalado Romero (2021, 2024) el currículo y la enseñanza de las ciencias sociales están atravesados por condicionantes ideológicos en múltiples niveles: desde las decisiones políticas sobre qué contenidos incluir hasta las prácticas docentes que median entre el texto y el alumnado. En este sentido, los manuales no solo transmiten información factual, sino que también configuran narrativas que legitiman determinadas visiones de la historia y marginan otras. Aplicado al caso de la Guerra Civil y la dictadura franquista, la elección de términos como *alzamiento*, *sublevación* o *golpe de Estado* refleja marcos ideológicos distintos; del mismo modo, la invisibilización de las mujeres o el exilio constituye una forma de ideologización basada en silencios selectivos. Precisar este marco permite analizar con mayor claridad el papel de los manuales como instrumentos de socialización histórica y como espacios donde se disputan las memorias colectivas.

La enseñanza de pasados traumáticos o "historias difíciles" ha sido objeto de estudio en contextos muy diversos. Tras la Segunda Guerra Mundial, los manuales escolares europeos se convirtieron en un espacio de disputa sobre la memoria. Algunas investigaciones han

mostrado cómo países como Sudáfrica, Argentina o Alemania han afrontado en los textos escolares memorias controvertidas sobre apartheid, dictaduras militares o nazismo (Korostelina y Lässig, 2013; Pingel, 2008). Estas comparaciones permiten situar el caso español dentro de una problemática global: la dificultad de enseñar pasados violentos de forma democrática y crítica. En este sentido, el trabajo de Grever y van der Vlies (2017) aporta un marco teórico esencial para comprender por qué las narrativas nacionales se perpetúan en los manuales escolares. Su revisión muestra que, pese a las innovaciones didácticas, los relatos nacionales siguen reproduciéndose debido a factores políticos, sociales y culturales que condicionan tanto la selección de contenidos como su representación. Por otra parte, Kropman et al. (2020) demuestran que, incluso en contextos con políticas educativas que fomentan la multiperspectividad, los manuales tienden a ofrecer narraciones históricas con escasa problematización. Su análisis de libros de texto holandeses revela que las diferentes perspectivas suelen presentarse de forma yuxtapuesta, sin un verdadero ejercicio crítico que permita al alumnado contrastarlas o comprender sus implicaciones. Estos hallazgos son especialmente relevantes para el caso español, donde la enseñanza de la Guerra Civil y la dictadura se encuentra atravesada por tensiones entre memorias divergentes.

En este contexto, Fuertes (2018) señala que incluso los libros publicados en democracia arrastran lógicas narrativas heredadas de época franquista y de la Transición, caracterizadas por la equidistancia, la neutralidad valorativa y la omisión de las consecuencias humanas del conflicto. Esta lectura está en consonancia con trabajos como los de Boyd (2006), que señalaban la persistencia de una memoria oficial basada en la reconciliación. La investigación ha detectado la continuidad de marcos interpretativos desproblematizados, el predominio de la macrohistoria político-institucional y la marginalización de enfoques centrados en la vida cotidiana, la represión o las experiencias subalternas. A pesar de la progresiva incorporación de los avances de la historiografía contemporánea en los contenidos escolares, estos han seguido mayoritariamente organizados bajo una lógica cronológica, factual y despolitizada (Banderas y Fuertes, 2021; Fuertes, 2019; Sáiz y Colomer, 2023).

A raíz de la promulgación de la Ley de Memoria Democrática (2022), se ha reforzado el mandato educativo de integrar la memoria como dimensión formativa orientada al reconocimiento de las víctimas, la crítica a los regímenes autoritarios y la construcción de una cultura cívica comprometida con los derechos humanos (Díez, 2014, 2020; García-Ruiz y García-Morís, 2024). Autores como Díez (2014, 2020) y Díez y Rodrigues (2024) argumentan que la escuela debe asumir el deber de la memoria como base de una educación ética, que promueva la justicia y la reparación. No obstante, distintos análisis del currículo de la LOMLOE (Alba et al., 2024; Navarro et al., 2023) y otros estudios sobre manuales recientes revelan que estas leyes han tenido un impacto limitado, especialmente en el nivel de Primaria, donde los temas de la dictadura y la Guerra Civil siguen ocupando muy poco espacio y se tratan sin profundidad (Díez y Rodrigues, 2024).

Delgado (2022) ha analizado los debates en torno a la reforma curricular en España, poniendo de relieve las tensiones entre los discursos académicos, que reclaman una enseñanza de la historia orientada al desarrollo del pensamiento crítico y de la conciencia histórica, y los discursos políticos, que con frecuencia buscan reforzar narrativas nacionales o identitarias de carácter más prescriptivo. Estas tensiones condicionan de manera directa la producción y selección de los materiales escolares. En la misma línea,

Fernández (2021) ha estudiado las percepciones del profesorado y del alumnado sobre la enseñanza de la historia reciente, mostrando las dificultades que encuentran las y los docentes para integrar perspectivas críticas y plurales en las aulas, ya sea por la falta de formación específica, por las restricciones curriculares o por el temor a la controversia.

Varios estudios coinciden en que la mayoría de los manuales analizados en el nivel de Educación Primaria presentaban una narrativa esencialmente factual, donde predominan las fechas, los personajes principales y los acontecimientos militares (Bel y Colomer, 2017; Fuertes, 2018). Esto deriva en una representación aséptica de la historia, sin la problematización ni análisis de causas o consecuencias sociales. Castillejo (2009) y Valls (2009, 2019) ya criticaron esta tendencia por generar una percepción plana del pasado, sin fomentar competencias críticas. La equiparación de culpas o la despolitización del relato sobre la Guerra Civil y la dictadura ha sido señalada como uno de los principales mitos pedagógicos heredados de la Transición (Ibáñez y Alonso, 2021).

Autores como Rodríguez y Simón (2014) han evidenciado que la historia trasmitida por los libros de texto tiende a mantener una narrativa nacional coherente, basada en hechos, batallas y personajes emblemáticos, dejando escaso margen para la reflexión crítica o la problematización de los procesos históricos. En el caso concreto de la Guerra Civil y el Franquismo, esta tendencia se expresa en un relato frecuentemente centrado en los bandos y los líderes, con poca atención a las víctimas, a la resistencia, al exilio o a las desigualdades estructurales impuestas por el régimen. Además, otros estudios recientes subrayan que muchas veces se asocian implícitamente la Segunda República y la Guerra Civil en una secuencia causal que legitima indirectamente la sublevación (Fuertes, 2023).

El tratamiento visual y discursivo refuerza estos patrones. La iconografía de los manuales tiende a ser meramente ilustrativa, sin promover una lectura crítica de las imágenes (Sáez-Rosenkranz y Martínez-Gil, 2022; Valls, 2009). Igualmente, persiste una notable falta de perspectiva de género, tanto en el texto como en las imágenes (Hamodi, 2014; López-Navajas, 2014; Subirats, 2022). Las mujeres aparecen de forma residual, estereotipada o como figuras secundarias, sin contextualización histórica ni reconocimiento de su papel político, social o simbólico. Rausell (2019) y Outeiral et al. (2023) destacan que esta invisibilidad no es solo una omisión del pasado, sino una producción activa de un presente educativo que perpetúa una visión androcéntrica de la historia. Las escasas referencias al sufragio femenino o la participación de mujeres en la resistencia antifranquista evidencian las limitaciones del relato escolar para construir una memoria democrática con perspectiva inclusiva.

Por otro lado, como señalan Bel y Colomer (2017) y Jaén et al. (2025), el discurso historiográfico presente en los manuales ha comenzado a incorporar tímidamente conceptos como "golpe de Estado" o "represión franquista", pero sigue sin desarrollar con claridad los vínculos entre pasado y presente ni proponer actividades que fomenten el pensamiento histórico, el análisis de fuentes o la empatía con las víctimas. En este sentido, se reclama una mayor integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico-disciplinar del profesorado (Sáiz y Colomer, 2023).

Estas carencias en la representación de la Guerra Civil y la dictadura en los materiales escolares no solo afectan a la construcción del relato, sino que tienen consecuencias

directas sobre el aprendizaje histórico del alumnado. Las investigaciones recientes sobre el conocimiento del alumnado español respecto a la Guerra Civil al finalizar la Educación Secundaria evidencian lagunas, confusiones y omisiones alarmantes. Todo ello refleja una escasa alfabetización política y la ausencia de reflexión sobre las repercusiones de ese periodo histórico en la sociedad actual (Molpeceres, 2011). Arias et al. (2019), en un estudio con estudiantes de 4.º de ESO, evidencian que una parte significativa del alumnado no logra ubicar correctamente la Guerra Civil en el tiempo, confunde los bandos enfrentados y desconoce las causas profundas del conflicto. Estos déficits no obedecen tanto a un olvido social como a una enseñanza descontextualizada y superficial, caracterizada por la fragmentación curricular, el predominio de enfoques memorísticos y la escasa alfabetización política e histórica.

A diferencia de la abundancia de estudios centrados en Secundaria y Bachillerato, la etapa de Primaria apenas cuenta con investigaciones específicas sobre la enseñanza de Guerra Civil y la dictadura franquista a través de los libros de texto. Algunas excepciones son el trabajo de Bel y Colomer (2017) ya citado, o los estudios de Rodríguez y Simón (2014) y Rodríguez y Solé (2018), que apuntan a un tratamiento simplificado y acrítico del período a través de conceptos clave que evitan cuestiones polémicas. De hecho, algunas investigaciones han revelado un desconocimiento sobre la utilidad del tratamiento de temas conflictivos, como la Guerra Civil (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017b), o sobre el tema en sí mismo y su posible aplicación en el aula de Primaria (Luna et al., 2021). Aunque se han llevado a cabo experiencias exitosas en la etapa a partir del tratamiento del patrimonio conflictivo vinculado a la Guerra Civil, tanto con alumnado de Educación Primaria (Domínguez y López-Facal, 2015 y 2017a; Pedrouzo y Castro, 2021) como con profesorado de Magisterio en formación (Castro et al., 2021), un reciente estudio revela que el profesorado en activo de Educación Primaria manifiesta inseguridad en el abordaje de estos temas debido al desconocimiento, la falta de formación y el temor a la controversia, entre otros (López-Zurita y Felices, 2023). En este contexto, la ausencia de referentes didácticos claros y de formación específica conduce a que muchas y muchos docentes de Primaria dependan en exceso de los libros de texto, lo que en la práctica refuerza la reproducción acrítica de narrativas simplificadas y limita la posibilidad de un tratamiento más complejo y democrático. Todo lo expuesto refuerza la necesidad de revisar críticamente los relatos que ofrecen los libros de texto desde las etapas iniciales.

3. Metodología

Desde esta perspectiva, el presente estudio se inscribe en el análisis crítico del papel de los libros de texto como portadores de narrativas oficiales y como recursos didácticos con un alto impacto en la construcción de imaginarios sociales. Como plantean varios estudios (Epstein y Peck, 2019; López-Facal y Santidrián, 2011; Rich y An, 2022; Valls et al., 2017; Woolley, 2010) los conflictos del pasado reciente deben ser abordados desde la escolarización básica, no solo como contenidos académicos, sino como espacios de formación de la conciencia histórica y la ciudadanía democrática.

Todo lo anterior justifica la necesidad de evaluar hasta qué punto los manuales escolares vigentes están cumpliendo con los principios de una educación crítica y democrática, tal como establece la ley educativa actual y las recomendaciones sobre enseñanza de la historia y memoria democrática.

3.1. Objetivos

Este trabajo, por tanto, tiene como objetivo general analizar críticamente cómo se representan la Guerra Civil española y la dictadura franquista en los libros de texto de Educación Primaria adaptados a la LOMLOE, con especial atención a las dimensiones de contenido textual, empleo de terminología historiográfica, uso de imágenes y perspectiva de género. Para ello, se han fijado los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los contenidos presentes, ausentes o minimizados en relación con la Guerra Civil y la dictadura franquista en los libros de texto de la LOMLOE.

2. Evaluar el grado de problematización y posicionamiento ideológico del discurso sobre el pasado reciente.

3. Analizar el uso de las imágenes en términos de función didáctica, carga simbólica y sesgo representacional.

4. Examinar la presencia, el tratamiento y la relevancia otorgada a las mujeres, tanto en el texto como en las ilustraciones, así como la existencia de propuestas didácticas que promuevan la igualdad.

3.2. Diseño metodológico

El enfoque metodológico adoptado se inscribe dentro del paradigma cualitativo-interpretativo, en consonancia con los planteamientos de Flick (2007) y Denzin y Lincoln (2011), que subrayan la importancia de interpretar los significados sociales de los textos y contextos educativos. Este enfoque se justifica por la necesidad de analizar no solo la presencia o ausencia de determinados contenidos, sino también los marcos discursivos, visuales y didácticos mediante los cuales estos se articulan en los manuales escolares.

El diseño del estudio responde a los principios del análisis documental aplicado a textos escolares (Fairclough, 2003; Krippendorff, 2004). La selección de los manuales se basó en un criterio de relevancia editorial y adecuación al marco normativo vigente (LOMLOE). Para ello se escogieron cinco editoriales representativas que la investigación identifica como las más empleadas en Secundaria (González et al., 2025) y que, además, han sido objeto de análisis en estudios previos sobre manuales de Primaria en relación con otros contenidos (Carril-Merino et al., 2024): Anaya, Edebé, Santillana, SM y Vicens Vives.

Tabla 1
Manuales analizados

Editorial	Curso	Unidad analizada	Páginas	Año
Anaya	6.º EP	"España en los siglos XX y XXI"	pp. 86-101	2023
Edebé	6.º EP	"La Edad Contemporánea"	pp. 182-199	2023
Santillana	6.º EP	"Nuestro pasado más reciente"	pp. 118-137	2023
SM	6.º EP	"La sociedad contemporánea"	pp. 6-29	2023
Vicens Vives	6.º EP	"Un siglo de conflictos y cambios"	pp. 94-117	2023

Fuente: elaboración propia.

Los ejemplares analizados corresponden a las ediciones de uso general a nivel estatal, sin adaptaciones ni concreciones curriculares autonómicas, por lo que representan el planteamiento editorial común difundido en el conjunto del sistema educativo español. Los contenidos correspondientes a la Guerra Civil y a la dictadura franquista forman parte de las unidades de programación recogidas en la Tabla 1.

3.3. Instrumento

El instrumento metodológico empleado consistió en una matriz de análisis documental diseñada específicamente para evaluar el tratamiento de la Guerra Civil y la dictadura franquista en los libros de texto de Educación Primaria editados bajo la LOMLOE. La matriz se diseñó como síntesis a partir de la literatura académica sobre manuales escolares, pensamiento histórico, alfabetización visual, género e ideología curricular, derivándose cada descriptor de la convergencia de las propuestas referidas en el marco teórico. Esta matriz se estructuró en torno a cuatro dimensiones fundamentales evaluadas con una escala ordinal 0-3 común: contenido textual, terminología/marco historiográfico, recursos visuales y enfoque de género. A efectos prácticos, el procedimiento supuso asignar un nivel (0, 1, 2 o 3) a cada elemento/indicador de cada categoría en cada libro analizado. Esta operativización permitió comparar de forma sistemática los resultados entre editoriales (ver Tablas 2 y 3).

Tabla 2

Dimensiones de contenido textual y terminología/marco historiográfico

Categoría	Descriptor	Nivel		Definición operativa
Contenido textual	Presencia, profundidad y contextualización de los principales elementos del relato histórico (Golpe de Estado; Causas; Consecuencias; Represión; Exilio; Prohibición de libertades)	0	Ausente	Ausencia del elemento
		1	Mención superficial	Mención puntual o listada sin explicación ni contexto
		2	Desarrollo básico	Desarrollo básico con algún dato contextual y relaciones simples
		3	Desarrollo crítico y profundo	Desarrollo crítico y profundo, mostrando causas estructurales, conflictos sociales, conexiones temporales y marcos cívicos/memoria democrática
Terminología / Marco historiográfico	Uso de términos y posicionamiento ideológico implícito que estos reflejan (Denominación bandos; Posicionamiento; Lenguaje valorativo; Inclusión víctimas)	0	Ausente	Elemento ausente. Denominaciones inexistentes
		1	Ambiguo / eufemístico	Uso de lenguaje que evita tomar postura y muestra equidistancia
		2	Claro	Uso de terminología clara y coherente con la historiografía. Reconoce a las víctimas.
		3	Crítico y contextualizado	Enfoque que problematiza términos, explicita implicaciones ideológicas y éticas.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Dimensiones de representación visual y perspectiva de género

Categoría	Descriptor	Nivel		Definición operativa
Recursos visuales	Rol de imágenes y recursos visuales Número; Función didáctica; Sesgo visual; Actividades asociadas)	0	Nula o decorativa	Imagen sin vinculación con el contenido ni consigna
		1	Básica	Imagen que ilustra o identifica, con un pie mínimo
		2	Representativa	Imagen utilizada como fuente con consignas descriptivas o de análisis inicial
		3	Crítica	Imagen para interpretar intencionalidad, propaganda, sesgos. Genera debate y conexión cívica.
Enfoque de género	Tratamiento del papel histórico de las mujeres (Mención; Sufragio y participación política; Papel en la Guerra; Represión específica; Actividades de igualdad y reflexión; Cambios de roles de género; Lenguaje inclusivo)	0	Ausente	No aparecen mujeres ni perspectiva de género
		1	Superficial	Presencia anecdótica o estereotipada. Menciones sin explicación ni actividades asociadas.
		2	Contextualizado	Incorpora referencias explícitas a las mujeres en el contexto histórico, pero de forma parcial, sin articulación transversal ni reflexión crítica.
		3	Crítico y profundo	Tratamiento integral y transversal del papel de las mujeres. Visibiliza aportaciones y violencias específicas. Problematización de estereotipos e inclusión de actividades de reflexión.

Fuente: elaboración propia.

La dimensión de contenido textual se centró en valorar la presencia, profundidad y contextualización de los principales elementos del relato histórico: el golpe de Estado, las causas y consecuencias del conflicto, la represión, el exilio republicano, la prohibición de libertades y la presencia textual de referencias a la memoria democrática (valores, leyes, derechos humanos). Cada uno de estos aspectos fue puntuado en una escala de 0 (ausencia) a 3 (desarrollo crítico y profundo), permitiendo distinguir entre manuales que presentan menciones superficiales y aquellos que ofrecen una narrativa estructurada y significativa.

La terminología/marco historiográfico se entiende como el uso de conceptos y términos y la identificación del posicionamiento ideológico implícito en los textos, más allá de lo que se explicita. Se evaluaron aspectos como la denominación de los bandos ("republicanos", "sublevados"), el grado de equidistancia o juicio histórico, el uso de lenguaje valorativo o neutral y la forma de alusión a las víctimas. Cada indicador fue valorado en una escala

de 0 (ausencia) a 3 (enfoque crítico y contextualizado), lo que permitió captar matices discursivos significativos entre editoriales.

En cuanto a los recursos visuales, se examinó tanto su tipología (fotografía, ilustración, mapa, infografía, etc.) como su función didáctica y su sesgo visual. Para ello se aplicaron escalas de 0 a 3. La primera valoraba el impacto didáctico de la imagen, desde lo meramente decorativo (0) hasta lo crítico o emocional (3), pasando por lo informativo (1) o la representación con intención didáctica (2). La segunda escala evaluaba el grado de sesgo ideológico o representacional, desde la neutralidad (0) hasta el sesgo fuerte (3), considerando tanto lo que se muestra como lo que se omite. También se registró la existencia o ausencia de actividades asociadas a las imágenes que promovieran el análisis visual y la reflexión crítica.

Finalmente, el enfoque de género se evaluó mediante una rúbrica específica compuesta por ocho indicadores: mención de mujeres históricas, tratamiento del sufragio femenino, reconocimiento del papel de la mujer durante la guerra, análisis de la represión específica bajo la dictadura, presencia visual de mujeres, actividades relacionadas con la igualdad, visibilidad del cambio de roles históricos y uso de lenguaje inclusivo. Cada criterio fue puntuado del 0 (ausente) al 3 (crítico y profundo), permitiendo detectar tanto ausencias como aproximaciones didácticas de mayor profundidad y compromiso con la igualdad de género.

Esta estructura permitió una lectura transversal y comparativa entre editoriales, así como la integración de datos cuantitativos (escalas) con observaciones cualitativas. La codificación fue individual, lo que favorece la coherencia en la aplicación de criterios, aunque limita el contraste interevaluador. Para mitigar sesgos, se realizó una calibración piloto sobre un subconjunto de páginas y se mantuvo un registro de decisiones para asegurar la replicabilidad del proceso.

4. Resultados y discusión

El análisis de los manuales escolares de Educación Primaria en relación con el tratamiento de la Guerra Civil y la dictadura franquista revela un conjunto de regularidades y divergencias que permiten construir una visión global sobre cómo se articulan los contenidos, empleo de términos, recursos visuales y enfoque de género en este tipo de materiales didácticos.

En términos generales, se observa una presencia muy limitada de contenidos dedicados a la Guerra Civil y a la dictadura franquista en los libros de texto analizados. El número de páginas destinadas a estos temas varía significativamente entre editoriales; mientras que en Edebé y SM se aproximan a una media mínima (media página), en Santillana y Vicens Vives alcanzan entre dos y dos páginas y media para cada período analizado, sin que ninguna supere de forma destacada ese umbral (Figura 1).

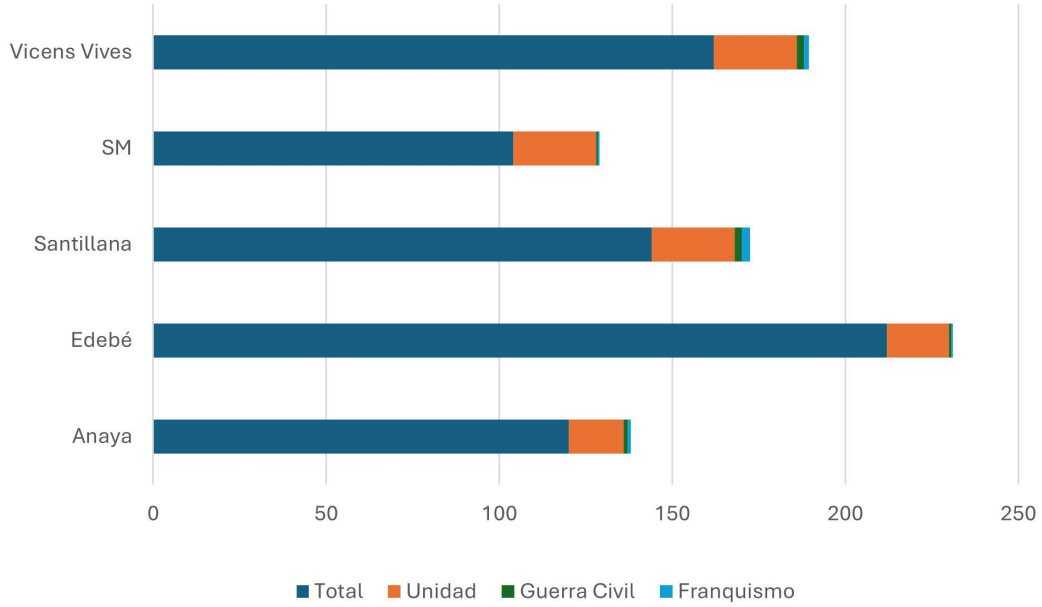


Figura 1. Distribución de contenidos y números de página por editorial. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, cabe señalar diferencias en la perspectiva adoptada al contextualizar estos acontecimientos. Las editoriales Edebé y Vicens Vives integran referencias al marco internacional, incluyendo menciones a la Primera y Segunda Guerra Mundial y al ascenso de los totalitarismos europeos. Sin embargo, estos contenidos aparecen en apartados independientes, sin establecer relaciones explícitas entre los procesos europeos y el desarrollo del conflicto español. Las restantes editoriales –Anaya, Santillana y SM– adoptan un enfoque predominantemente nacional. Únicamente SM realiza una breve alusión inicial al contexto político europeo, sin desarrollarlo de manera significativa ni vincularlo con los acontecimientos internos de España.

Uno de los aspectos destacados por la literatura académica es la tendencia a vincular de forma causal la Guerra Civil con la Segunda República, presentando ambos períodos de manera conjunta o secuencial en los manuales escolares (Fuertes, 2023). En las editoriales analizadas, sin embargo, se observa una mayor diferenciación estructural, ya que, en general, los contenidos aparecen organizados en epígrafes separados. Las editoriales SM y Edebé dedican aproximadamente dos páginas a recorrer el devenir histórico desde el reinado de Alfonso XIII y la dictadura de Primo de Rivera hasta la Transición, con una presentación más panorámica que analítica. Vicens Vives también incorpora este contexto de inicios de siglo, aunque con mayor nivel de detalle y con una intención explícita de contextualizar el origen del conflicto. Por su parte, Santilla y Anaya continúan presentando el estallido de la Guerra Civil en relación directa con la Segunda República, ubicando su origen fundamentalmente en los conflictos y tensiones surgidos al final de esta.

A continuación, se exponen los resultados de cada una de las cuatro dimensiones consideradas en los objetivos del estudio.

4.1. Contenido textual

Los contenidos analizados muestran diferencias importantes entre editoriales en la cobertura de los elementos centrales del relato histórico en cuanto al golpe de Estado,

causas y consecuencias del conflicto, represión, exilio y restricción de libertades, como puede observarse en la Tabla 4.

Tabla 4

Puntuaciones de indicadores referidos al contenido textual por editorial

	Anaya	Edebé	Santillana	SM	Vicens Vives
Golpe de Estado	2	2	2	2	3
Causas	1	1	1	0	3
Consecuencias	2	2	3	1	2
Represión	3	1	3	1	3
Exilio	1	1	2	0	2
Prohibición de libertades	2	2	3	1	2

Fuente: elaboración propia.

En todos los manuales se observa una estructura narrativa de corte cronológico tradicional, centrada en el desarrollo de los hechos políticos e institucionales, continuando con la tendencia señalada por Bel y Colomer (2017) y Fuertes (2023). No obstante, la profundidad analítico-interpretativa y el grado de problematización varían notablemente. Vicens Vives es la editorial que ofrece una narrativa más amplia y contextualizada, alcanzado los niveles más altos en la mayoría de los indicadores, con referencias detalladas a la polarización social, las condiciones estructurales previas al conflicto y las consecuencias políticas del régimen franquista. Por el contrario, SM y Edebé presentan un tratamiento más limitado, con coberturas parciales o formulaciones muy generales, lo que confirma la persistencia de relatos asépticos y despolitizados ya documentados en estudios previos (Fuertes, 2019; Rodríguez y Simón, 2014).

Todas las editoriales mencionan el golpe de Estado de 1936, aunque solo Vicens Vives desarrolla con mayor profundidad el contexto previo, incluyendo elementos como la desigualdad social, el conflicto político y los distintos proyectos de país en disputa. En el caso de SM, no se hace mención alguna a las causas del conflicto, mientras que en Anaya se menciona solo en relación con las causas de la victoria del bando sublevado, omitiendo el análisis del origen estructural de la contienda, lo que reproduce una visión simplista del proceso histórico (Sáiz y Colomer, 2023). Por ejemplo, en el manual de esta editorial se afirma que "algunos generales del ejército de España en África se sublevaron contra la República y dieron un golpe de Estado" (p. 90), sin explicar la polarización social o el papel de los sectores populares. No obstante, Anaya es la única editorial que relaciona el conflicto con el contexto internacional, evidenciando la ayuda de la "Alemania Nazi" y la "Italia fascista" al bando sublevado y la de la "Unión Soviética" y las "Brigadas Internacionales" a la zona republicana. Igualmente, conecta estos apoyos con hechos posteriores, como la Segunda Guerra Mundial y el subsiguiente aislamiento internacional.

Respecto a las consecuencias del conflicto, la mayoría de las editoriales presentan un desarrollo básico, con alusiones al número de víctimas, a los daños materiales y al impacto en las infraestructuras. Solo Anaya, Vicens Vives y Santillana abordan de forma más crítica la represión, aunque contextualizándola de modo desigual en términos de violaciones de derechos humanos o prácticas de violencia institucionalizada (Jaén et al., 2025). El exilio aparece desarrollado de forma moderada en Santillana y Vicens Vives,

de manera superficial en Anaya y Edebé, y está ausente en SM. Aunque Santillana incorpora una imagen relacionada con el exilio –campo de refugiados en Francia–, no se contextualiza lo que ocurrió con esas personas ni se analiza la respuesta de los países de acogida. Esta omisión constituye una oportunidad perdida para vincular el pasado con problemáticas actuales, como las migraciones forzadas, los refugiados o los derechos de asilo, lo que podría favorecer una mayor empatía y reflexión crítica entre el alumnado, relacionándolo con el contexto actual y la presencia en las propias aulas de estudiantes migrantes.

En cuanto al tratamiento de la dictadura franquista, la mayoría de los libros de texto hacen referencia a la supresión de libertades, aunque con distinto grado de profundidad. Santillana ofrece el enfoque más desarrollado, incluyendo menciones no solo a la pérdida de derechos políticos, sino también al control social ejercido desde el ámbito religioso, educativo y moral. En contraste, SM apenas dedica un párrafo al régimen y no se refiere explícitamente a las víctimas, al contexto internacional ni a la legislación vigente sobre memoria. Es más, ninguna de las editoriales incorpora referencias a la Ley de Memoria Democrática, lo que refuerza las conclusiones de estudios previos que denuncian la escasa implementación de estos principios legislativos en los contenidos escolares (Díez, 2020; García-Ruiz y García-Morís, 2024; Navarro et al., 2023).

En suma, los contenidos textuales mantienen en buena medida una estructura factual y cronológica, con avances limitados en cuanto a su contextualización crítica. La representación del pasado reciente sigue marcada por omisiones, generalizaciones y un bajo nivel de vinculación con valores cívicos y derechos humanos, en línea con lo señalado por autores como Fuertes (2023) y Valls (2019).

4.2. Terminología/Marco historiográfico

El análisis de la terminología historiográfica confirma, básicamente, lo que ya ha sido señalado por la literatura. Los manuales escolares tienden a reproducir una narrativa en muchos casos aséptica, cronológica y escasamente problematizada sobre la Guerra Civil y la dictadura franquista (Fuertes, 2023; Sáiz y Colomer, 2023). Aunque en todos los casos se emplea correctamente la expresión "golpe de Estado" y se utiliza la denominación "republicano" y "sublevado" para referirse a los bandos enfrentados, solo Edebé aclara que el bando sublevado se autodenominó "nacional", un matiz relevante desde la historiografía crítica, ya que permite evidenciar el carácter propagandístico de esa etiqueta. Sin embargo, dicha precisión no se acompaña de un desarrollo contextualizado ni de una explicación crítica de sus implicaciones.

Una de las formas más sutiles de despolitización detectada en varios manuales es la idea de la inevitabilidad del conflicto, que aparece insinuada al presentar la Guerra Civil como el desenlace natural de una sucesión de hechos sin alternativa, lo que refuerza una lectura determinista y vacía de responsabilidad política (Ibáñez y Alonso, 2021). Esta visión, aunque no siempre explícita, opera como una forma de neutralización del conflicto y sus actores, incluso en manuales con un contenido más crítico y contextualizado (Vicens Vives):

> Las tensiones entre las fuerzas conservadoras y de derechas y las de izquierdas eran cada vez más fuertes. La situación se hizo insostenible. En febrero de 1936 se celebraron nuevas elecciones que ganaron las fuerzas de izquierda. La tensión entre ambos sectores seguía y el enfrentamiento y la violencia provocaron que la convivencia social fuera casi imposible. Ante el temor de una revolución, los militares y los sectores conservadores promovieron un nuevo golpe de Estado, protagonizado por los generales Sanjurjo, Mola y Franco, con el objetivo de acabar con la República y su proceso reformista. Así, el 17 de julio de 1936 empezó una guerra civil en España (pp. 104-105).

En términos de posicionamiento, las editoriales se sitúan en un espectro que va desde la equidistancia –como es el caso de SM, que evita valoraciones explícitas– hasta enfoques más contextualizados y críticos (Tabla 5).

Tabla 5

Puntuaciones de indicadores referidos al discurso por editorial

Editorial	Anaya	Edebé	Santillana	SM	Vicens Vives
Denominación bandos	2	3	2	2	3
Posicionamiento	2	2	2	1	2
Lenguaje valorativo	2	2	3	1	3
Inclusión víctimas	2	2	3	1	2

Fuente: elaboración propia.

Santillana y Vicens Vives destacan por incorporar una narrativa que identifica con claridad el carácter antidemocrático del golpe militar. Asimismo, Anaya afirma que "algunos generales del ejército de España en África se sublevaron contra la República" (p. 90) y SM indica que "un grupo de militares se sublevó contra el Gobierno" (p. 14). Con respecto a la represión y a la censura, solo Santillana incorpora un lenguaje ético y una mirada histórica que va más allá de lo descriptivo, aludiendo con detalle a la "represión despiadada" y al empobrecimiento cultural, entre otros. Por el contrario, Anaya y SM adoptan una postura más neutra o limitada. Aunque la primera menciona la represión y la censura, no articula una valoración explícita sobre su significado político o ético. En SM, la ambigüedad es más marcada; se afirma, por ejemplo, que "también se persiguió a las personas que eran contrarias a la dictadura" (p. 15), sin mayor desarrollo ni análisis.

En lo que respecta al lenguaje valorativo, solo Santillana y Vicens Vives emplean una terminología que refleja un juicio implícito sobre los hechos, en especial en relación con la dictadura. Usan términos como "represión despiadada", "desaparecidos" o "terror" sin eufemismos. En contraste, Anaya y Edebé utilizan un lenguaje más moderado, que si bien reconoce ciertos elementos (represión, censura, aislamiento internacional), lo hace de manera menos crítica. SM recurre a expresiones más genéricas, como "se eliminaron las leyes democráticas y las libertades, como la libertad de expresión (p. 15)", lo que sitúa su discurso en un plano de neutralidad técnica.

La inclusión y referencia a las víctimas también es desigual. Santillana ofrece el enfoque más desarrollado, aludiendo tanto al número como al contexto de las víctimas durante la

Guerra Civil y la dictadura, y vinculándolas a una reflexión crítica sobre la represión y la ausencia de justicia. Vicens Vives y Edebé realizan menciones contextualizadas, aunque con menor profundidad, mientras que SM y Anaya tienden a presentar las víctimas de forma generalizada, sin nombres, cifras ni causas específicas, lo que contribuye a su despersonalización.

En suma, aunque hay una mejora generalizada respecto a manuales anteriores –especialmente en la denominación de los actores y el uso de ciertos términos clave–, el análisis muestra que el discurso escolar sobre la Guerra Civil y la dictadura sigue evitando, en muchos casos, una confrontación crítica con los marcos ideológicos que las sustentaron. Tal y como señalan Fuertes (2023) y Díez (2020), esta neutralización discursiva obstaculiza la construcción de una memoria democrática significativa en el aula.

4.3. Recursos visuales

El análisis de los recursos visuales revela notables diferencias entre las editoriales en cuanto a cantidad, tipología, función didáctica y sesgo visual (Tabla 6).

Tabla 6

Puntuaciones de indicadores referidos a los recursos visuales por editorial

	Anaya	Edebé	Santillana	SM	Vicens Vives
Número	5	2	10	2	3
Función Didáctica	2	2	3	1	2
Sesgo visual	2	2	2	1	2
Actividades asociadas	0	0	3	2	1

Fuente: elaboración propia.

Aunque todas las editoriales, con excepción de Vicens Vives, incorporan mapas que ilustran la evolución territorial del conflicto, la mayoría de las imágenes analizadas tienen una función más expositiva que crítica, lo que limita su potencial como herramienta didáctica para el desarrollo del pensamiento histórico.

Vicens Vives destaca por ser la única editorial que introduce cartelería de ambos bandos, acompañada de una breve mención a su carácter propagandístico en el pie de foto. No obstante, este material no se desarrolla ni se vincula a actividades que permitan analizar sus implicaciones ideológicas. En el caso de Santillana, el tratamiento visual es más diverso y comprometido. La editorial incluye imágenes como el cartel de "No pasarán" en Madrid, personas refugiadas en el metro durante los bombardeos a la capital, y la fotografía de exiliados españoles en Francia. Estas imágenes permiten una aproximación más empática y crítica a las consecuencias humanas del conflicto.

En contraste, Edebé presenta una imagen potente –el encuentro entre Franco y Hitler en Hendaya– pero no ofrece desarrollo contextual o crítico. Anaya y Vicens Vives coinciden en la inclusión de fotografías de niños en comedores de beneficencia, una representación que puede contribuir a una imagen benévola o paternalista del régimen franquista si no se acompaña de un análisis crítico.

En cuanto a la función didáctica, la mayoría de las editoriales (Anaya, Edebé y Vicens Vives) utilizan las imágenes de forma representativa, apoyando la comprensión del hecho o proceso histórico, pero sin promover una reflexión crítica. SM, que únicamente incluye mapas de la evolución de las zonas durante el conflicto, ofrece una función informativa básica, útil para ilustrar hechos territoriales, pero sin profundidad didáctica. Santillana es la única editorial que incorpora algunas imágenes con función crítica y emocional, fomentando la empatía y el análisis, en línea con propuestas de alfabetización visual transformadora (Bel et al., 2018; Gámez-Ceruelo y Sáez, 2017; Serafini, 2014).

Respecto al sesgo visual, SM presenta el perfil más neutro, al limitarse a la inclusión de mapas sin carga simbólica evidente. El resto de las editoriales alcanzan un nivel de sesgo evidente, debido a la inclusión de imágenes con potencial crítico que no siempre son desarrolladas o contextualizadas, lo que pude transmitir visiones parciales o reforzar narrativas oficiales sin cuestionamiento.

La presencia de actividades asociadas a las imágenes también varía. Solo Santillana propone actividades explícitas vinculadas a fuentes visuales, como el análisis del racionamiento de alimentos en Madrid en 1936, el mapa de las zonas en guerra y otras relacionadas con la vida cotidiana en tiempos de conflicto. SM y Vicens Vives ofrecen una presencia moderada de actividades, mientras que Anaya y Edebé no incluyen propuestas de análisis visual, lo que reduce el potencial didáctico de las imágenes.

En síntesis, la mayoría de las editoriales siguen utilizando imágenes como un recurso ilustrativo más que como una herramienta para la comprensión crítica del pasado. Solo Santillana ofrece un uso visual que se aproxima a una didáctica de la memoria, articulando en algunos casos imagen, contexto y reflexión didáctica. Las demás propuestas, si bien contienen materiales visuales de interés, no logran aprovechar plenamente su capacidad para desarrollar una alfabetización histórica y visual comprometida con la memoria democrática. En este sentido, los resultados obtenidos coinciden con lo señalado por Banderas (2025), quien ha puesto de relieve que, pese al potencial crítico de las imágenes para trabajar la dictadura franquista, en la práctica suelen emplearse de manera ilustrativa, desaprovechando su valor como recurso para fomentar la alfabetización visual y la reflexión crítica. Conviene señalar, además, que el estudio de Banderas se centra en profesorado de Secundaria con formación disciplinar en Historia, un bagaje del que habitualmente carece el profesorado de Primaria, lo que acentúa la necesidad de disponer de materiales didácticos más claros y orientativos en esta etapa.

4.4. Enfoque de género

El análisis del enfoque de género revela que esta es, de forma generalizada, la dimensión más desatendida en los libros de textos analizados. Las puntuaciones obtenidas en los ocho indicadores aplicados muestran una invisibilización estructural del papel de las mujeres en el relato histórico, tanto en el contenido textual como en los recursos visuales y las actividades asociadas, en línea con lo señalado por Hamodi (2014) y López-Navajas (2014). Anaya, Edebé y SM obtienen puntuaciones mínimas en prácticamente todos los ítems, lo que evidencia la persistencia de un enfoque androcéntrico en la construcción del relato escolar sobre la Guerra Civil y la dictadura franquista (Tabla 7).

Tabla 7

Puntuaciones de indicadores referidos al enfoque de género por editorial

Criterio	Anaya	Edebé	Santillana	SM	Vicens Vives
Mención de mujeres individuales	0	0	0	0	1
Sufragio femenino y participación política	0	0	0	0	2
Papel de la mujer en la Guerra Civil	0	0	0	0	1
Represión específica en la dictadura	0	1	3	0	0
Presencia visual de mujeres	1	0	1	0	2
Actividades de igualdad y reflexión crítica	0	0	0	0	1
Cambios de roles de género	0	1	2	0	0
Lenguaje inclusivo	1	1	3	1	1

Fuente: elaboración propia.

La ausencia de mujeres como sujetos históricos es particularmente notable. Solo Vicens Vives menciona una figura femenina concreta –Clara Campoamor– en el contexto de la conquista del sufragio dentro del marco causal previo a la contienda, aunque lo hace de manera marginal y sin desarrollo crítico. La participación política de las mujeres tampoco recibe atención sistemática y ninguna editorial incorpora el sufragio femenino como un eje interpretativo del cambio social. SM constituye una excepción parcial, al incluir en un apartado externo al bloque temático el análisis de discursos de Campoamor y Victoria Kent, aunque sin vinculación directa con la situación previa al conflicto y la posterior dictadura.

En relación con el papel de las mujeres durante la Guerra Civil, Vicens Vives realiza una alusión breve a las milicianas republicanas señalando que "unas 7000 mujeres lucharon en la Guerra Civil española en el bando republicano" (p. 105), sin que esta mención se acompañe de contexto ni análisis. El resto de las editoriales silencia por completo su implicación activa en el conflicto o en los procesos de resistencia. Del mismo modo, la represión específica hacia las mujeres bajo la dictadura, así como el retroceso de derechos y el control institucional de género, son escasamente abordados. Edebé menciona de forma genérica un "retroceso en los derechos de las mujeres y los trabajadores" (p. 193)–¿sugiriendo, acaso, que una mujer no podía ser ambas cosas al mismo tiempo? – mientras que Santillana es la única editorial que dedica un apartado específico a esta cuestión. En él se describe con claridad la imposición de roles tradicionales, la subordinación jurídica y social, y las limitaciones en el acceso al trabajo, al ámbito público y a la ciudadanía plena:

> Durante el franquismo, el papel de la mujer se redujo casi en exclusiva al de esposa y madre. Pero era el padre el que tenía la potestad sobre los hijos y las hijas. Estaba mal visto que las mujeres trabajaran fuera de casa. Solo las más pobres lo hacían y percibían salarios muy bajos. Incluso había profesiones prohibidas para ellas, por ejemplo, no podían ser juezas o mineras. Las mujeres perdieron los derechos logrados durante la Republica y necesitaban el permiso de su padre o de su marido para cosas como viajar al extranjero (p. 125).

En cuanto a la presencia visual de mujeres, la tónica dominante es su ausencia o su representación en roles tradicionales. Anaya y Vicens Vives las muestran en comedores de beneficencia, lo que refuerza estereotipos asistencialistas. Santillana incluye imágenes de mujeres, hombres y niños, durante los bombardeos a Madrid, lo que aporta cierta visibilidad al sufrimiento civil, pero sin enfatizar su agencia. Solo Vicens Vives representa a las mujeres en carteles de propaganda política y en una imagen relacionada con el sufragio femenino, que, además es la única del corpus que está asociada a una actividad de reflexión crítica sobre igualdad. Cabe mencionar que Edebé incluye, en otro apartado no vinculado al bloque histórico analizado, una situación de aprendizaje denominada "Qué significa ser una niña de la guerra" (pp. 149-154); sin embargo, el enfoque es superficial y no se analiza de forma diferenciada la experiencia femenina ni su papel específico en el contexto histórico, más allá de una propuesta de investigación personal sobre Marie Sklodowska y Ana Frank.

Respecto al lenguaje inclusivo, casi todas las editoriales recurren principalmente al masculino genérico, lo que contribuye a invisibilizar aún más a las mujeres en el discurso histórico. Solo Santillana muestra un esfuerzo sostenido por incorporar un lenguaje más inclusivo y equilibrado. Esta omisión lingüística refuerza la exclusión simbólica de las mujeres como protagonistas activas.

En conjunto, los resultados ponen de manifiesto una exclusión persistente del sujeto femenino en la narrativa escolar, tanto en el plano textual como visual. Salvo excepciones puntuales, las mujeres no son representadas como agentes históricos ni se aborda su experiencia diferenciada de la represión y la exclusión durante el franquismo. Estos hallazgos confirman lo señalado por estudios previos (Díez y García, 2023; López-Navajas, 2014; Outeiral et al., 2023; Rausell, 2019), que advierten de la continuidad de una "historia sin mujeres" en los manuales escolares, incluso en el contexto de las reformas educativas más recientes.

5. Reflexiones finales

El presente estudio ha permitido identificar avances limitados y numerosas carencias en el tratamiento de la Guerra Civil y la dictadura franquista en los libros de texto de Educación Primaria vigentes bajo la LOMLOE en España. Si bien el nuevo currículo incluye entre sus saberes básicos del tercer ciclo la memoria democrática, el reconocimiento de las víctimas de la violencia y la consideración del papel histórico de hombres y mujeres, los resultados revelan que estos principios no se han traducido de forma sistemática en los manuales escolares.

Uno de los aspectos más destacables es la incorporación manifiesta de términos clave como "golpe de Estado", "sublevados", "dictadura" o "represión", así como una representación más crítica del franquismo en algunos manuales. También se observan avances en la representación visual del conflicto y del período dictatorial, con el uso de algunas imágenes con carga simbólica o potencial interpretativo. Sin embargo, estos avances conviven con omisiones significativas y enfoques desproblematizados, lo que impide una comprensión profunda del pasado. Entre los déficits más relevantes destaca el tratamiento superficial o inexistente de las causas del conflicto. En muchos casos, el golpe de Estado de 1936 aparece descontextualizado, sin que se expliquen las tensiones estructurales, sociales y políticas que lo precedieron. Esta narrativa trasmite una visión

determinista del pasado, en la que la Guerra Civil parece una consecuencia inevitable y no el resultado de decisiones políticas e ideológicas.

En cuanto al enfoque de género, apenas se mencionan figuras femeninas relevantes, la participación política y social de las mujeres durante la Guerra Civil y la dictadura es ignorada o reducida a roles pasivos, y la represión específica de género aparece de forma marginal. Solo una editorial dedica un apartado explícito al retroceso de derechos de las mujeres bajo el franquismo y contextualiza la subordinación legal, social y económica de las mujeres. La presencia visual femenina es aún escasa y, cuando existe, suele reproducir estereotipos asistenciales o victimistas. Estas carencias limitan gravemente la posibilidad de construir una memoria histórica inclusiva, en contradicción con los principios establecidos en la LOMLOE, y refuerzan una narrativa androcéntrica que silencia las múltiples formas de participación, resistencia y sufrimiento de las mujeres durante los períodos abordados.

Asimismo, la infancia aparece prácticamente ausente como sujeto histórico. Los libros de texto no muestran cómo vivieron los niños y las niñas la guerra, la represión o el exilio, ni cómo fueron objeto de control ideológico y simbólico, desaprovechando los avances de la historia sociocultural. Esta invisibilidad es especialmente preocupante en un material dirigido precisamente a un público infantil. El exilio se trata de forma parcial y fragmentaria, sin abordar su dimensión política, sus implicaciones internacionales ni su continuidad en la Segunda Guerra Mundial. Ningún manual analiza la participación de las personas republicanas exiliadas en la lucha contra el fascismo europeo ni su posterior deportación ni represión en campos nazis. Esta omisión supone una pérdida de oportunidad para conectar el conflicto español con procesos transnacionales y para generar conciencia sobre el papel de los refugiados, la solidaridad y la justicia internacional.

Frente a este panorama, es fundamental reforzar la presencia de una narrativa más contextualizada, que vincule hechos y procesos, y que explique las causas estructurales y las consecuencias humanas del conflicto. Es necesario fortalecer la dimensión interpretativa y crítica de los contenidos, contextualizando los hechos en marcos históricos amplios y conectándolos con procesos sociales, culturales y éticos relevantes. Igualmente, debe integrarse de forma transversal una perspectiva de derechos humanos y de memoria democrática, que permita al alumnado comprender los mecanismos de represión, exclusión y resistencia. Además, resulta imprescindible incorporar el enfoque de género de forma coherente y no anecdótica, visibilizando las experiencias, aportaciones y violencias específicas que vivieron las mujeres durante el período. En cuanto al plano visual, se necesita un enfoque más crítico y didácticamente orientado de las imágenes, acompañado de actividades que favorezcan la alfabetización visual y el análisis histórico. De igual modo, sería conveniente una mayor inclusión de voces infantiles, testimonios y elementos que permitan al alumnado empatizar y comprender desde su propia experiencia.

Finalmente, hay que señalar que este estudio presenta algunas limitaciones, entre las que destaca la exclusión de los cuadernillos de actividades, que podrían complementar o matizar el enfoque de los textos principales. Asimismo, el análisis fue realizado por una única persona, lo que impide contrastar la codificación mediante consenso interevaluador,

si bien el uso de criterios explícitos y replicables contribuye a matizar ese sesgo. Además, sería conveniente examinar, en futuras investigaciones, hasta qué punto se abordan en las actividades las relaciones temporales pasado-presente-futuro y qué papel juegan en la formación de la conciencia histórica del alumnado. Es importante, en este sentido, evitar una lectura determinista de los manuales. Aunque los resultados muestran tendencias claras, no puede asumirse que lo que aparece en los libros de texto se traduzca automáticamente en lo que el alumnado aprende, ya que los contenidos siempre están mediados por la interpretación docente y por la lectura que realiza el estudiantado. Por tanto, sería pertinente examinar la recepción de estos contenidos por parte del profesorado y el alumnado, así como su implementación real en las prácticas didácticas.

Más allá de estas limitaciones, los resultados obtenidos tienen implicaciones directas para la práctica educativa. Para el profesorado de Educación Primaria, los manuales constituyen un recurso fundamental, aunque no exclusivo, que condiciona en gran medida la selección y organización de los contenidos. La información recogida en este estudio puede servir como diagnóstico de las fortalezas y carencias de estos materiales y, al mismo tiempo, como punto de partida para ampliar, matizar o cuestionar las narrativas que se presentan. Para el alumnado de esta etapa, abordar la historia reciente a través de narrativas escolares en gran medida desprovistas de complejidad histórica puede reducir las oportunidades de desarrollar un pensamiento histórico crítico y de vincular el pasado con el presente. La manera en que se les representa la Guerra Civil y la dictadura influye en cómo entiende el alumnado los conflictos, las memorias y los valores democráticos. Este aspecto adquiere aún mayor relevancia en aulas caracterizadas por la diversidad, donde estudiantes migrantes o con ascendencia migrante se enfrentan a relatos que pueden ser ajenos, fragmentarios o cargados de silencios.

En definitiva, los libros de texto siguen siendo un instrumento esencial en la enseñanza de la historia, pero su potencial como vehículo de memoria democrática, justicia social y pensamiento crítico está lejos de haberse cumplido plenamente. Las transformaciones legislativas deben ir acompañadas de una renovación profunda de los materiales escolares, de modo que la historia enseñada contribuya a construir una ciudadanía consciente, plural e informada, ya desde la educación básica. El presente estudio no solo aporta un diagnóstico del estado actual de los manuales de Educación Primaria respecto a la Guerra Civil y el Franquismo, sino que también abre un debate sobre cómo mejorar la enseñanza de la historia en clave democrática, inclusiva y crítica. De este modo, se aspira a contribuir tanto a la investigación académica como a la práctica educativa cotidiana, subrayando la función social de la historia escolar en la formación de una ciudadanía capaz de comprender el pasado en toda su complejidad.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación Nacional I+D+i: “Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria y Secundaria ante los retos del mundo actual: análisis de la conexión entre pasado y presente para la promoción de una ciudadanía crítica (EduHiCon 2)”, PID2024-155611ONB-100.

Contribución específica de los autores

La persona firmante es responsable única de la concepción, diseño, análisis, redacción y revisión del manuscrito.

Bibliografía

Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*. Alianza Editorial.

Alba, N. de, Pérez, N. y Navarro, E. (2024). El conflicto en el currículum de la LOMLOE. Un análisis desde el área de Ciencias Sociales en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En D. Ortega-Sánchez, J. Castellví y N. González (eds.), *Enseñar el conflicto. Perspectivas, significados y límites en la educación para una cultura democrática y la justicia social* (pp. 101-112). Dykinson S.L.

Apple, M. W. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, *301*, 109-126.

Arias, L. Egea, A., Sánchez, R., Domínguez, J. García., F. J. y Miralles, P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, *30*(2), 461-478. https://doi.org/10.5209/RCED.57625

Banderas, N. y Fuertes, C. (2021). Los docentes frente a los manuales escolares para la enseñanza de la historia reciente de España. En D. Parra y X. M. Souto (coords.), *El profesorado como agente de cambio* (pp. 133-149). Nau Llibres.

Banderas, N. (2025). Fuentes visuales y audiovisuales para la enseñanza de la dictadura franquista: un análisis de las percepciones del profesorado en activo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *48*, 19–40. https://doi.org/10.7203/dces.48.29306

Bel, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de educación*, *377*, 82-112. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354

Bel, J. C. y Colomer, J. C. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, *17*, 1–17. Recuperado de http://revista.muesca.es/articulos17/392-juan-carlos-bel-martinez-y-juan-carlos-colomer-rubio

Bel, J. C., Colomer, J. C. y Valls, R. (2018). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*, *22*(1). https://doi.org/10.5944/educxx1.20008

Boyd, C. P. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica. La Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En S. Juliá (coord.), *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 79-99). Taurus.

Carril-Merino, M. T., Llonch, N., de la Calle-Carracedo, M. y Ortega-Cervigón, J. I. (2024). Explorando iconos culturales medievales en Educación Primaria: comparativa en manuales escolares de Cataluña y Castilla y León. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *27*(2), 35–50. https://doi.org/10.6018/reifop.601331

Castillejo, E. (2009). Análisis del contenido ideológico de los manuales de Historia, *Bordón. Journal of Education*, *61*(2), *45-57*.

Castro, B., López-Facal, R., Jiménez G. y Schugurensky, D. (2021). What can be learned from decontextualised heritage? En C. Gómez, P. Miralles y R. López (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 283-308). Peter Lang.

Delgado, A. (2022). La enseñanza de la Historia y los debates parlamentarios en la reforma educativa de la LOMLOE. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, *127*(3), 337–352. https://doi.org/10.55509/ayer/975

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research (4.ª ed.)*. SAGE.

Diez, E. J. (2014). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista Complutense de Educación*, *25*(2), 393-409. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41613

Díez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente: La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés Editores.

Díez, E. J. y García, B. (2023). *La memoria histórica democrática de las mujeres. Segunda República, Guerra y Exilio*. Plaza y Valdés Editores.

Díez, E. J. y Rodrigues, J. (2024). *Las políticas educativas sobre la memoria histórica democrática desarrolladas actualmente* [Comunicación en congreso]. II Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación, Navarra. https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org/wp-content/uploads/2024/09/enrique-diez-jonatan-rodrigues-las-politicas-educativas-sobre-la-memoria-historica-democratica-en-la-actualidad.pdf

Domínguez-Almansa, A. y López-Facal, R. (2015). Paisajes invisibles, patrimonios en conflicto: experiencias en la formación del profesorado y la Educación Primaria. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 713-720). Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Domínguez-Almansa, A. y López-Facal, R. (2017a). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios pedagógicos, 43*(4), 49-68. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400003

Domínguez-Almansa, A. y López-Facal, R. (2017b). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, *375*, 86-109. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336n

Epstein, T. y Peck, C.L. (eds.) (2019). *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A sociocultural approach*. Routledge.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Fernández, B. (2021). La Formación cívica y la enseñanza de la guerra civil española: los temas controvertidos en la educación secundaria. *Clío*, *47*, 1-22. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475856

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa (2.ª ed.)*. Morata.

Fuertes, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, *12*, 279–297. https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015

Fuertes, C. (2019). Pervivencias en las narrativas sobre la dictadura franquista en los manuales escolares actuales. En D. Parra y C. Fuertes (coords.) *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas* (pp. 209-236). Tirant Humanidades.

Fuertes, C. (2023). Entre silencios y ambigüedades: la historia reciente de España en los libros de texto. En C. Fuertes y D. Parra (coords.), *La España reciente (c. 1931-c. 1982). Actualización para una educación crítica* (pp. 15-40). PUV.

Gámez-Ceruelo, V. y Sáez, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en educación primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(2), 127–142. https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284781

García-Ruiz, C. R. y García-Morís, R. (2024). La memoria histórica y democrática en los currículos LOMLOE de Educación Primaria de las comunidades autónomas españolas. *Clío. History and History Teaching, 50*, 1-18. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010825

González, J.-M., Rivero, P. y García Ceballos, S. (2024). Uso del libro de texto en España: un estudio exploratorio con profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte. *El Futuro del Pasado*, *16*, 1075–1105. https://doi.org/10.14201/fdp.31282

Grever, M. y Van Der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, *15*(2). https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.11

Hamodi, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *7*(1), 30- 55.

Ibáñez, S. y Alonso-Centeno, A. (2021). Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonesa. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, *15*, 69-102. https://doi.org/10.6018/pantarei.453351

Jaén, S., Cruz, A. de la y Cruz, S. (2025). Historia soterrada. La represión franquista en los libros escolares de Bachillerato. *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, *25*(1), 375-397. https://doi.org/10.51349/veg.2025.1.15

Korostelina, K. y Lässig, S. (Eds.) (2013). *History education and post-conflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects*. Routledge.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology (2.ª ed.)*. SAGE.

Kropman, M., van Boxtel, C. y van Drie, J. (2020). Narratives and Multiperspectivity in Dutch Secondary School History Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, *12*(1). https://doi.org/10.3167/jemms.2020.120101

López-Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 69*, 8-20.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, *363*, 282-308. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188

López-Zurita, M. y Felices, M.ª M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, *41*(1), 9-30. https://doi.org/10.6018/educatio.456711

Luna, U., Castrillo, J., Gillate, I. y Ibáñez-Etxeberría, A. (2021). Conocimientos del profesorado en formación inicial sobre la Guerra Civil y su tratamiento en las aulas. *El Futuro del Pasado*, *13*, 613-639. https://doi.org/10.14201/fdp.27127

Miralles, P. y Gómez, C. J. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, *6*, 9-28. https://doi.org/10.5944/HME.6.2017.18745

Molpeceres, A. (2011). Conflictos: la memoria de los alumnos. De la Guerra Civil a la transición. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *69*, 21-28.

Navarro, E., Alba, N. de y Pérez, N. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales para educar a la ciudadanía. Un análisis del currículum de la LOMLOE en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En C. R. García, A. Razquín, M. del M. Felices, M. J. López y J. L. Zorrilla (eds.), *Educación en memoria histórica y democrática. Currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado* (pp. 75-82). Dykinson S.L.

Outeiral, N., Riveiro, T. y Domínguez, A. (2023). Memoria histórica con perspectiva de género en las aulas de Primaria. En C. R. García, A. Razquín, M. del M. Felices, M. J. López y J. L. Zorrilla (eds.), *Educación en memoria histórica y democrática. Currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado* (pp. 283-291). Dykinson S.L.

Pedrouzo, A. y Castro, B. (2021). Del Pazo de Meirás a la Matanza de Oseira: intervención educativa sobre memoria, patrimonio y conflicto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *96* (35.3), 11-28. https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91335

Pingel, F. (2008). Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *617*(1), 181-198.

Rausell, H. (2019). La historia de las mujeres y el "derecho al pasado". En D. Parra y C. Fuertes (coords.) *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas* (pp. 237-253). Tirant Humanidades.

Rich, T. y An, S. (2022). Teaching Difficult Histories of Immigration at the Elementary Level. In L. McArthur, M. Sheppard & S. A. Levy (eds.), *Teaching Difficult Histories in Difficult Times: Stories of Practice* (pp. 167-178). Teachers College Press.

Rodríguez, R. A. y Simón, M. M. (2014). La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *29*(1), 101-113.

Rodríguez, R. A. y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria. *Arbor*, *194*(788): a444. https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004

Romero, J. (2021). Apuntes para una sociogénesis del currículo centrado en problemas sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, *9*, 14-40. https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.14

Romero, J., Louzao, M. y Macías, D. (2024). Populismo y didáctica crítica de las ciencias sociales. *Con-ciencia Social*, *7*, 51-86. https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.7.28398

Sáiz, J. y Colomer, J.C. (2023). Metodología y fuentes sobre la historia reciente de España en los libros de texto: limitaciones y posibilidades para enseñar pensamiento histórico. En C. Fuertes y D. Parra (coords.), *La España reciente (c. 1931-c. 1982). Actualización para una educación crítica* (pp. 61-83). PUV.

Sáez-Rosenkranz, I. y Martínez-Gil, T. (2022). Apéndices de la historia reciente: sujetos, patrimonio y vida cotidiana en los libros de texto. En A. J. Farrujia (coord.), *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 17-32). Octaedro.

Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. Teachers College Press.

Silva, E. (2020). *Agujeros en el silencio: renglones de memoria contra la impunidad del franquismo (2000-2020)*. Postmetrópolis Editorial.

Subirats, M. (2022). Libro de texto: una cultura androcéntrica. En A. J. Farrujia (coord.), *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 17-32). Octaedro.

Wooley, R. (2010). *Tackling Controversial Issues in the Primary School. Facing life's challenges with your learners*. Routledge.

Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. PUV.

Valls, R., Parra, D. y Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, *25*, 8-21.

Valls, R. (2019). Enseñanza escolar de la historia y uso de los manuales en las aulas. En D. Parra y C. Fuertes (coords.) *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas* (pp. 125-147). Tirant Humanidades.

Fuentes

Anaya 6 (2023). Benítez, J. K. (coord.) (2023). *6 Primaria. Ciencias Sociales*. Editorial Anaya.

Grupo Edebé (2023). *Ciencias Sociales 6 (volumen 2)*. Editorial Edebé.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado 295, de 10 de diciembre de 2013. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886

Ley 20/22, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. Boletín Oficial del Estado 252, de 20 de octubre de 2022. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-17099

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 340, de 30 de diciembre de 2020 (pp. 122868-122953). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Santillana 6 (2023). Grence, T. (dir.) (2023). *Ciencias Sociales 6. Primaria*. Editorial Santillana.

SM 6 (2023). Garín, M., Martín, S., López, J. G. y Equipo SM (2023). *Revuela 6. Ciencias Sociales*. Editorial SM.

Vicens Vives 6 (2023). Batet, M., Domínguez, J., Gatell, C. y Sobrino, D. (2023). *Ciencias Sociales 6. Educación Primaria*. Editorial Vicens Vives.

CC BY

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/680881

La derecha radical y el discurso sobre la enseñanza de la historia en la España actual

The radical right and the discourse on history teaching in Spain nowadays

Ander Delgado
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
ander.delgado@ehu.eus
0000-0003-2264-7182

Recibido: 14/11/2025
Aceptado: 14/04/2026

Resumen
En este trabajo se analiza el discurso de la derecha radical sobre la enseñanza de la historia en la España actual. Para ello se han analizado los debates parlamentarios de la LOMLOE o de la Ley de Memoria Democrática, de donde ha sido posible constatar los elementos básicos de su visión sobre la enseñanza de esta materia. La idea del adoctrinamiento político de los estudiantes, la existencia de una historia oficial que oculta parte del pasado y la libertad para construir la propia interpretación del pasado son los ejes del discurso de la derecha radical en este tema. Partiendo de esta constatación, se discute sobre el posible impacto y efectos de este discurso, si se pudiera comprobar su extensión social entre los y las jóvenes, en la percepción del alumnado sobre la historia enseñada en las aulas españolas.

Palabras clave
Enseñanza de la historia, doctrina política, nacionalismo, democracia, análisis del discurso.

Abstract
This paper analyses the discourse of the radical right on the teaching of history in Spain today. To this end, it has been analysed the parliamentary debates on the Organic Law on the Modification of the Organic Law on Education and the Law on Democratic Memory, from which it has been possible to identify the basic elements of their vision of the teaching of this subject. The idea of the political indoctrination of students, the existence of an official history that hides part of the past, and the freedom to construct one's own interpretation of the past are the cornerstones of the radical right's discourse on this issue. Based on this observation, the possible impact and effects of this discourse are discussed, if its social reach among young people could be verified, on students' perception of the history taught in Spanish classrooms.

Keywords
History Education, political doctrines, nationalism, democracy, discourse analysis.

Para citar este artículo: Delgado, Ander (2026). La derecha radical y el discurso sobre la enseñanza de la historia en la España actual. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *20*, 129-152. DOI: 10.6018/pantarei/680881

1. Introducción

Este artículo reflexiona sobre la posible conexión entre el nuevo contexto sociopolítico abierto en España en los últimos años y la enseñanza de la historia en los centros educativos. Dentro del contexto sociopolítico español del último decenio, se considera que merece ser destacado, en todo aquello referido a la enseñanza de la historia que interesa aquí, la importancia adquirida por la derecha radical y el impacto social de sus visiones sobre el pasado y la historia nacional.

La importancia de la historia en la configuración de las identidades nacionales ha hecho que los debates sobre las diferentes visiones sobre el pasado hayan estado presentes en muchas sociedades. Conocer la historia de la nación, sus orígenes míticos, las memorias y tradiciones históricas compartidas, etc. son aspectos relevantes en la justificación del carácter de nación del colectivo social que habita un determinado territorio (Smith, 1997, pp. 12-13; y 1999, pp. 9-17). Por tanto, la divulgación de ese pasado, la elección de unos acontecimientos históricos frente a otros o la narrativa nacional que se difunde entre los y las jóvenes a través del sistema educativo es un aspecto clave en el mantenimiento y reforzamiento de la identificación con una determinada nación. Y, dada esta relevancia, es origen de debates y, a veces, acaloradas discusiones, entre diferentes sectores sociales que pueden tener visiones divergentes sobre este tema.

En los últimos años estos debates han adquirido una visibilidad en la esfera pública española, quizás favorecidos por la facilidad de difusión de este tipo de contenidos en las redes sociales. Algunos periodos o acontecimientos históricos sobre los que anteriormente ya existía polémica, ahora se han convertido en mucho más controvertidos dada la intensidad de algunas de las discusiones públicas existentes en torno suyo y al haberse convertido, incluso, en tema de disputa por parte de los diferentes partidos políticos. Es el ámbito del conservadurismo, especialmente el de la derecha radical, en el que se observa de una forma más evidente esta situación, al ser este entorno político el que está defendiendo con más claridad y vehemencia una visión revisionista sobre algunos periodos históricos de la historia de España, como la 'Reconquista', la 'Conquista de América' o la Segunda República y la Guerra Civil (Box y Casquete, 2023; Casquete, 2023). Este entorno político no solo ha defendido de forma más clara —aunque no únicamente— visiones divergentes sobre, por ejemplo, los periodos históricos señalados. También ha planteado la importancia de la enseñanza de la historia en España en los debates educativos que se estaban desarrollando a partir de la primera legislatura del Gobierno de coalición liderado por el socialista Pedro Sánchez, iniciada en 2018. Debates que han servido para poner de manifiesto sus ideas en este ámbito.

En este artículo se presentan sintéticamente algunos de los debates que, de forma más evidente, la derecha radical está planteando sobre la enseñanza del pasado, en este caso de España. Para ello, aquí no se analizan debates historiográficos sobre periodos históricos concretos, como, por ejemplo, los citados en el párrafo anterior, sino su discurso genérico sobre la enseñanza de esta materia, la labor de los y las docentes de esta materia y sobre la construcción del conocimiento histórico. Estas fuerzas políticas rechazan los objetivos y características de la enseñanza de esta materia en España y buscan acabar, aunque solo sea a través de la denuncia, con la situación negativa que consideran se está dando. A través del análisis de los elementos básicos que conforman este discurso se pretende reflexionar sobre las posibles manifestaciones de estas controversias en la enseñanza de esta materia. Aspectos que se relacionan directamente con la labor educativa y los planteamientos extensamente aceptados en la didáctica de la historia, así como sobre la constitución epistemológica de la ciencia histórica. Se puede adelantar, de forma muy resumida, que estos elementos del discurso analizado impugnan la labor de enseñanza de la historia desarrollada en las aulas, aunque dejen sin proponer un modelo alternativo de enseñanza de esta materia.

CC BY

2. Marco Teórico

Una característica del nuevo contexto político en muchas sociedades occidentales actuales es el del crecimiento en apoyo social y electoral de lo que genéricamente se podría denominar como 'derecha radical' o '*right-wing populism*'. Sin entrar en mayores debates sobre esta denominación, sus planteamientos políticos o las organizaciones que lo conforman, aquí se utiliza para englobar a todos los nuevos partidos y movimientos políticos surgidos en los últimos años más a la derecha de los partidos conservadores tradicionales. Sería el espacio que abarcaría a todo el conglomerado de partidos que van desde el conservadurismo antes mencionado hasta la ultraderecha, que en algunos países han confluido en estos nuevos partidos políticos. Siguiendo la definición realizada por el investigador Cas Mudde (2021, p. 25), la ultraderecha, que el autor circunscribe a los sectores antisistema, la derecha radical "acepta la esencia de la democracia, pero se opone a los elementos fundamentales de la democracia liberal, y de manera muy especial, a los derechos de las minorías, al Estado de derecho y a la separación de poderes". Se trataría de partidos políticos actuales; algunos fundados en este siglo XXI y otros, con una historia más dilatada, que incluso han logrado destacados resultados electorales, llegando a gobernar en algunos países o estando cerca de hacerlo, en otros.

Dada la heterogeneidad de las organizaciones de este ámbito político, resulta complejo definir los elementos ideológicos comunes de todos ellos. Sin embargo, la bibliografía sobre este tema ha destacado, entre otras características, su rechazo a las instituciones supranacionales, como las de la Unión Europea o las denominadas genéricamente como 'globalistas', por sus supuestas intromisiones en la política nacional. Así como su denuncia de los efectos sociales y demográficos negativos causados por la llegada de migrantes y refugiados, muchos de ellos musulmanes, a una genérica identidad cultural cristiana europea (Forti, 2021; Mondon y Winter, 2020; Mudde, 2021; Stefanoni, 2021). Estos sectores políticos consideran que ambos factores están poniendo en riesgo la propia supervivencia de las naciones occidentales y sus características culturales. Junto a lo anterior, para estos partidos los Estados-nación que componen Europa son otro elemento clave de su ideario. Idea, esta última, que ha vuelto a poner el nacionalismo de Estado en primer lugar frente a las ideas de convergencia y unión en las instituciones supranacionales europeas, frente a las políticas que fomentan el multiculturalismo de las sociedades europeas, o frente a los movimientos nacionalistas que pueden poner en riesgo la unidad de las naciones europeas (Hermansson et al., 2020; Zúquete, 2018).

Si se habla de derecha radical, un concepto al que aparece unido este entorno político es el de 'populismo', que también lleva implícita la idea de refuerzo de la idea de nación mencionada. Frente a las dificultades de los partidos políticos tradicionales (conservador, socialdemócrata o liberal) para mantener sus cotas de poder político, han surgido nuevos partidos políticos, muchas veces calificados como 'populistas', que se presentan como representantes de los sectores sociales desafectos con la política y defendiendo un discurso de crítica a la 'elite' corrupta o *establishment* que se aprovecha de su posición frente a un 'pueblo' que sufre las consecuencias de esta situación, a pesar de ser soberano y fuente del poder político (Mudde y Rovira Kaltwasser, 2019, pp. 38-41). El concepto de populismo lleva implícita la necesidad de presentar la sociedad de una forma dicotómica entre el 'nosotros' pueblo y el 'otro' élite. Para los objetivos de este trabajo resulta interesante mostrar cómo esta visión dicotómica no sólo se relaciona 'arriba' vs. 'abajo', sino que también afecta a la propia definición del 'pueblo' y sus integrantes; así como los 'otros' que

no forman parte de él. En la medida que se está definiendo al 'pueblo' con unas determinadas características, también se está definiendo en cierta forma a la 'nación'. Por ello, la comunidad nacional, sea definida étnica o cívicamente, pero normalmente reforzada por unos mitos fundacionales y un pasado común, resulta en muchas ocasiones la mejor representación de ese 'pueblo' (Mudde y Rovira Kaltwasser, 2019, p. 41).

Una confluencia entre populismo y nacionalismo similar se puede dar cuando se determina quién está 'dentro' y quién 'fuera' de ese pueblo (Müller, 2016, p. 22). De hecho, algunos autores han señalado que el populismo aparece unido en Europa también a ideologías autoritarias y nativistas. En el contexto europeo, la definición del 'pueblo' de la derecha radical se nutre de la idea nativista que hace referencia a quiénes son nacionales o nativos y quienes no, lo que lleva en muchos casos a planteamientos xenófobos (Herkman, 2024, p. 36; Mudde, 2007, p. 19; Mudde y Rovira Kaltwasser, 2019, pp. 41 y 74). Y en esta demarcación de quiénes forman parte del pueblo, se pueden señalar los 'otros' internos —en España podrían ser los 'independentistas', los 'social comunistas', los catalanes…—, así como los 'otros' ajenos a la nación, los migrantes. Por lo que ambos conceptos, si bien son analíticamente diferentes, son dos aspectos que aparecen solapados o interrelacionados cuando se usa el concepto 'pueblo' (Brubaker, 2020, p. 45). De hecho, ambos conceptos muchas veces confluyen o aparecen entremezclados en los discursos de los partidos de la derecha radical, porque cuando se determina quién forma parte del pueblo, también se está pensado en quién forma parte de la nación. Por eso, el investigador Cas Mudde (2007, pp. 22-23) señalaba que, en los movimientos de derecha radical europeo, el populismo es solo un elemento más de su proyecto político, junto al autoritarismo y el nativismo; siendo, a veces, estos dos últimos aspectos las características más significativas y relevantes a tomar en consideración para poder entender adecuadamente a estos movimientos de derecha radical, más que propiamente el populismo.

En definitiva, si el populismo sirve para describir a algunos movimientos de la derecha radical, esta circunstancia lleva implícita también el proceso de definición, en cierta medida, de la nación y sus características, sean éstas las que sean según el caso. Y en esa definición realizada por estos partidos, no sólo se intenta determinar el 'quién' forma parte de la nación, normalmente también prestan atención a la historia de esa nación o de ese pueblo organizado en ese Estado-nación. No porque el concepto de populismo dé especial relevancia al pasado histórico del 'pueblo', sino porque estos partidos de la derecha radical, a la vez que usan ese discurso antagónico de la sociedad, también conceden importancia a ese pasado en su ideario, proyecto y su acción política. Así, la presencia tan marcada de esta idea de nación en este ámbito político ha provocado que el papel de la enseñanza del pasado de la nación en el sistema escolar se haya puesto en cuestión también con intensidad en estos momentos.

La relevancia cada vez más destacada de estos partidos de derecha radical en el ámbito político también ha traído aparejado otro proceso importante a tomar en consideración. Se trata de la influencia y extensión que están adquiriendo en la política de las sociedades occidentales algunos de los elementos de su discurso. Incluso los partidos políticos conservadores tradicionales —quizás debiera extenderse a más partidos también esta idea— se han hecho eco de muchos de sus planteamientos y los han convertido en aceptables y casi en aspectos de 'sentido común' dentro de sus discursos políticos. Así ha ocurrido con temas conectados con el rechazo al islam y a la inmigración, actitudes contrarias a las políticas de género, la defensa de los valores tradicionales religiosos y

familiares, etc. Esta transformación ha sido paralela a la evolución del discurso de la derecha más extrema hacia posiciones más convencionales y/o aceptables por sectores sociales más amplios, dejando de lado, matizando o quizás encubriendo algunos de sus planteamientos más radicales y antisistema. Quizás responda también a que los cambios sociopolíticos en las últimas décadas hacen que más sectores sociales sean más receptivos a este tipo de discursos, como los referidos, por ejemplo, a la inmigración. Incluso también entre los y las jóvenes, quizás, todo ello, conectado con sus percepciones, incertidumbres o preocupaciones sobre su futuro por el contexto socioeconómico precarizado actual. Pero también hay que tomar en consideración el proceso por el que los partidos conservadores más centrados ideológicamente han asumido estos temas en su discurso, quizás para lograr atraer a un electorado que les abandonaba por la derecha. Por ello, muchos de los debates que antes se podían circunscribir a los sectores más radicales y marginales de la derecha, ahora han adquirido una mayor presencia pública y respaldo político (Brown et al., 2023; Mondon y Winter, 2020; Renton, 2019). Entre ellos cabría mencionar los debates sobre la enseñanza del pasado que se están presentando en este trabajo.

La irrupción de la derecha radical ha traído consigo diferentes planteamientos y desafíos en las esferas política, administrativa, social, etc. de muchos países. Y, si bien ésta no es una característica nueva ni exclusiva de este sector político, un ámbito de debate destacado se ha centrado en los acercamientos 'aceptables' o 'correctos' sobre el pasado de la nación y cómo se debe interpretar esa historia en el actual contexto sociopolítico. Esta circunstancia se observa claramente cuando se trata de temas controvertidos como, por ejemplo, el papel de ese país en la Segunda Guerra Mundial, el Holocausto, la Guerra Civil, el colonialismo, la esclavitud... O, también, cuando se busca presentar inequívocamente la historia del carácter unificado de una nación; o una historia 'patriótica' que muestre la 'grandeza' de su pasado al conjunto de la población. Aspectos muchas veces complejos de determinar en los países heterogéneos en sus identificaciones nacionales o con una composición social cada vez más diversa. En esos contextos se discute sobre 'quién' es parte de la nación o sobre cómo asimilar a los grupos con cultura e identidad propia residentes en los diferentes países.

Dadas las diferencias sobre ese supuesto 'pasado nacional', se considera que el análisis del discurso sobre la enseñanza de la historia no es un tema carente de importancia; más aún, teniendo en cuenta el impacto de los discursos de la derecha radical entre los y las jóvenes. Sin duda, las características de este discurso están íntimamente relacionadas con el contexto español y, quizás, sus elementos definitorios no se puedan extrapolar a otros países. La especificidad histórica de cada país puede hacer que los debates mencionados puedan seguir diferentes derroteros. En todo caso, aquí se defiende que estos debates, a pesar de sus especificidades, reflejan una controversia más amplia: qué versión del pasado de la nación es más aceptable o, por el contrario, se debe rechazar o matizar. Se podría proponer que muchas de estas controversias están relacionadas —seguro que junto a otros factores más— con procesos de redefinición de la identidad y la nación en muchos países occidentales en el contexto del siglo XXI. Y en esta redefinición, la historia juega un papel importante. Por todo ello, cómo se interpreta el pasado, qué se rememora del mismo y qué narrativas o explicaciones se pretenden difundir entre las nuevas generaciones se ha convertido en eje de muchos debates y discusiones.

3. Metodología

La metodología seguida en esta investigación se basa en un análisis cualitativo del discurso de la derecha radical sobre la enseñanza de la historia, así como el del conservadurismo tradicional que también se ha adherido al mismo. Un análisis como el mencionado puede desarrollarse atendiendo a diferentes fuentes de información, como pueden ser los propios programas de estos partidos, artículos de opinión aparecidos en publicaciones cercanas a este entorno político, noticias de prensa, libros, etc. En este caso se ha elegido, principalmente, otra fuente para acercarse a este tema: los debates parlamentarios realizados en ambas cámaras legislativas españolas. Con esta finalidad se analizan los debates parlamentarios previos a las aprobaciones de la ley orgánica de educación aprobada en 2020 (LOMLOE), donde también se discutieron estos temas, y, especialmente, la Ley de Memoria Democrática de dos años después, dado que en esta última legislación adquirió mayor presencia aspectos relativos a la enseñanza de la historia.

La gestión de la memoria sobre la Guerra Civil y el franquismo ha sido un tema importante desde el inicio del periodo democrático actual. La reparación de las víctimas de todo tipo de estos dos periodos y la construcción de una política democrática ha sido un tema que ha tenido su reflejo en la legislación española. Antes de la Ley de Memoria Democrática ya hubo otros intentos previos de profundizar en esta labor, entre los que destaca la conocida como 'ley de memoria histórica' del año 2007, que tuvo como uno de sus ejes principales la búsqueda de las personas desparecidas que todavía estaban en las fosas existentes por todo el territorio. En la ley de 2022, además de buscar completar y mejorar lo dispuesto en la ley de 2007, se ha buscado profundizar en la gestión de las políticas de memoria y en la recuperación, en el conocimiento y en la difusión sobre el pasado democrático de España. Partiendo de estos objetivos se ha señalado explícitamente al sistema educativo como otro de los ámbitos fundamentales para desarrollar esa labor. Dadas las diferencias existentes sobre cómo interpretar ese pasado, la tramitación de esta ley ha permitido aflorar las diferentes visiones sobre el pasado, pero, también, y es lo que interesa aquí, la valoración global sobre la enseñanza de la historia realizada por el entorno político conservador español (Berzal de la Rosa, 2025; Blázquez, 2021; Díez-Gutiérrez y Rodrigues-López, 2025; García-Ruiz y García-Morís, 2024).

Los discursos y escritos presentados durante la tramitación de estas leyes —junto con alguna otra tramitación parlamentaria y fuentes complementarias de otro tipo que se señalan más adelante— son una forma de acercarse a los debates que en este tema se están planteando por estas fuerzas de la derecha. A falta de un análisis más amplio de los discursos de estos ámbitos políticos, se considera que estas fuentes permiten observar los elementos básicos del debate histórico y educativo impulsado desde este ámbito. La necesidad de articular un discurso o un escrito para una enmienda para refutar los planes del gobierno requiere de los parlamentarios implicados en los debates concretar y estructurar sus argumentos de un modo claro y, se supone, coherente. Ello obliga, quizás, a presentar de una forma articulada planteamientos que en las discusiones públicas pueden aparecer aislados o inconexos, o en las redes sociales, en muchas ocasiones, reducidas a meras frases o eslóganes. De esta manera, los debates se convierten en una fuente válida para el análisis propuesto.

4. Resultados

Los aspectos señalados más arriba han intensificado el debate sobre qué historia enseñar en las aulas, qué momentos de la historia de la nación se llevan al aula y qué interpretación se les atribuye. En muchas ocasiones y para algunos sectores sociales, la historia de lo que nos 'une' puede estar identificada con momentos en los que los países demostraron su poderío, supieron salir adelante ante situaciones difíciles o fueron imperios y extendieron su influencia e impronta por amplias partes del mundo. Lógicamente, esta visión gloriosa choca con otra característica unida a estos imperios: el colonialismo y el trato inhumano —especialmente visible en la esclavitud— a numerosos colectivos sociales de dichas colonias que hoy en día, en muchas ocasiones, pueden engrosar los colectivos de inmigrantes y sus descendientes que viven en las antiguas metrópolis.

Lo mismo cabe decir cuando coexisten dentro de un mismo Estado diferentes identidades nacionales. Desde inicios del siglo XXI el crecimiento dentro de algunos países de movimientos nacionalistas ha llegado incluso a poner en duda la propia unidad del Estado-nación, como en el Reino Unido, España o Bélgica, llegando a considerar algunos que estaban en crisis y en peligro ante los 'ataques' internos. El referéndum escocés de 2014 o el contexto abierto por el referéndum unilateral de independencia de octubre de 2017 en Cataluña son los ejemplos más evidentes de esta situación. La existencia de administraciones regionales con competencias educativas y gobernadas por partidos nacionalistas también han acrecentado estos debates, como en el caso de España. Si desde opciones conservadoras —aunque no sólo— se considera que la escuela debe inculcar a los y las jóvenes una visión del pasado de la nación que refuerce su vinculación a ésta, en estas comunidades autónomas se ha criticado que no defienden con suficiente intensidad la identidad nacional del Estado-nación o, en los casos más graves, promueven —según algunos— directamente el independentismo a través de la enseñanza de una historia manipulada.

A partir de sus primerias victorias electorales, ha sido Vox el partido político que más se ha destacado en la denuncia de los males del sistema educativo español en el tema que se está tratando aquí. El líder de Vox, Jorge Buxadé, en su rechazo del Estado autonómico por los riesgos que consideraba entrañaba para unidad de España, situaba a un sistema educativo cuyas competencias estaban repartidas entre todas las comunidades autónomas como uno de los males que había que corregir porque hay "diecisiete sistemas educativos que forman a nuestros jóvenes en el agravio histórico, la insolidaridad, y la falsificación consciente de la historia socavando la unidad sentimental imprescindible en toda nación" (Buxadé, 2021, pp. 62-63). En esto no planteaban soluciones intermedias: o se enseña una historia de ese pasado común español o se está adoctrinando para favorecer al nacionalismo regional contrario a esa unidad de España.

No se debe olvidar que los debates sobre la LOMLOE se desarrollaron durante la segunda mitad del año 2020, cuando los problemas originados por la pandemia del Covid seguían siendo evidentes. Quizás por ello los debates también tuvieron otros ejes de discusión distintos a los que nos interesan aquí. Sin embargo, fue Vox el partido que trató con más claridad el tema de la enseñanza de la historia en el debate de esta ley, lo que refleja el papel central que juega este tema en su ideario. El Partido Popular (PP), por su parte, en el proceso de aprobación de la LOMLOE no mostró tanta claridad porque su campaña contra esta ley se centró más en aspectos como la defensa de la escuela concertada y la

libertad de los padres para elegir la educación de sus hijos que en los temas que aquí se tratan. Sin embargo, en el debate de la Ley de Memoria Democrática, posterior a la aprobación de la legislación educativa, el PP también presentó unos planteamientos más firmes y cercanos a los de Vox relativos a la enseñanza de la historia. Con este cambio, se podría proponer, este partido se hacía eco de los planteamientos que la derecha radical había utilizado en los debates previos. Aunque, muy posiblemente, este cambio en el discurso ponía de manifiesto las visiones que sobre el pasado español ya compartían o defendían previamente. Visiones que no habían hecho públicas de forma tan visible hasta ese momento, quizás para evitar cualquier acusación de defender posturas revisionistas. Sea cual sea la razón de este cambio, la interrogante que surge en este punto es si esta reivindicación de Vox y su visión de la historia, que no es exclusiva de este partido, se puede haber convertido en un discurso *mainstream* o dominante en el ámbito conservador en su conjunto. Proceso que, como se ha señalado más arriba, algunos autores han señalado para otros aspectos de la agenda política de los partidos de la derecha radical (Mondon y Winter, 2020).

El análisis del discurso de impugnación de la enseñanza de la historia de este ámbito político se articula en torno a tres ejes diferentes.

4.1. Adoctrinamiento

El pensamiento conservador, en términos generales, considera la falta de la enseñanza al alumnado español de una historia común de España como un grave problema. La historia enseñada en las aulas de las nacionalidades históricas y en otras regiones, según esta visión, es una historia manipulada que busca reforzar el nacionalismo particular en detrimento de la identificación con España de los y las jóvenes. Esta labor educativa desarrollada en los centros escolares se define bajo un concepto ampliamente utilizado, también previamente a estos debates: el adoctrinamiento. Es decir, los docentes en vez de enseñar una historia veraz sobre España trasladan al alumnado una historia manipulada para conseguir unos objetivos políticos, en este caso, buscando potenciar las identidades nacionales alternativas a la española (Delgado, 2022 y 2023). El uso de este concepto no es nuevo en España, aunque desde fines del siglo XX se había utilizado básicamente contra la labor desarrollada por los docentes en determinadas comunidades autónomas. Esta normalización del concepto de adoctrinamiento en las escuelas, con toda la carga valorativa negativa que lleva aparejada sobre la labor educativa de los y las docentes, es un tema controvertido inserto en el debate político y educativo en España desde hace bastantes años. Pero siempre unido a la enseñanza de la historia en las comunidades autónomas donde los partidos nacionalistas gobernaban. Un ejemplo de lo que se afirma podría ser el caso del ministro de Educación del gobierno del PP de Mariano Rajoy. De hecho, la propia ley orgánica aprobada por el Gobierno del PP en 2013 tenía una de sus justificaciones, en palabras del propio ministro de Educación, José Ignacio Wert, en limitar las incoherencias en el currículum educativo creadas por el reparto competencial entre el Estado y las comunidades autónomas, existiendo incluso, en algunos casos, "enfoques ultraparroquiales en materias como la geografía y la historia o contenidos claramente adoctrinadores y falsarios especialmente en materia histórica" (Wert, 2019, p. 183).

El contexto de inestabilidad política abierta por la falta de mayorías estables en el Congreso de los últimos años, la fragmentación política a causa de la crisis del bipartidismo o el impacto del 'proceso soberanista' de Cataluña han intensificado, más si cabe, este tipo

de controversias. El proceso de aprobación de la nueva ley educativa en 2020 fue un contexto propicio para que se intensificaran este tipo de controversias. En esta ocasión, se acusaba al gobierno de no solo no hacer nada contra ese adoctrinamiento en esas comunidades autónomas —en especial, Cataluña y el País Vasco—, sino de promoverlo en esta ley por la necesidad del gobierno de los votos de los partidos nacionalistas para su mantenimiento en el poder. Por tanto, como algunos partidos políticos denunciaban, se estaba incrementando el riesgo para la unidad de la nación española con esta legislación educativa. Así lo indicaba claramente un diputado de Vox en una comisión del Congreso:

> "Parece mentira la traición del Partido Socialista Obrero, que lleva una E de español, que se alía con quienes quieren romper la unidad nacional y que utilizan la educación con ese fin. Es realmente imposible de creer que muchos votantes socialistas vayan a tragar con esta maniobra que están haciendo ustedes de entreguismo hacia quienes quieren romper nuestra patria y utilizando la educación para tal fin. Es realmente lamentable" (Congreso de los Diputados. Comisiones, 13.11.2020, p. 1).

Como se ha señalado, ha sido Vox el partido que con más claridad ha reflejado su postura, por escrito y de viva voz, sobre los peligros que traía aparejada la LOMLOE para la unidad de España. En la enmienda a la totalidad del proyecto de ley orgánica presentado por este partido se señalaba que "quebranta el principio de unidad de la Nación (art. 2 de la Constitución)" (Congreso de los Diputados, 20.10.2020, p. 8). No sólo por acentuar la ausencia del español frente a las lenguas regionales de las aulas catalanas, vascas, gallegas y valencianas, sino también por la historia enseñada en las aulas. Los contenidos de las asignaturas de Geografía e Historia o los libros de texto de esta materia eran utilizados en algunas comunidades autónomas para «adoctrinar a los alumnos con fines separatistas, dando una visión sesgada e incompleta de la historia, con una inaceptable falta de rigor» (Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente, 17.06.2020, p. 49). En este sentido, los riesgos para la unidad de España provocados por esta situación eran manifiestos, como se señalaba en la enmienda a la totalidad contra esta legislación promovida por este partido:

> 13) Porque al no proteger y quebrantar la unidad de la Nación, se consolida que en determinadas CC.AA. se sigan falseando sistemáticamente los contenidos de materias como Geografía e Historia en su afán por adoctrinar a los alumnos con fines separatistas; se trata de un proyecto de ley de un gobierno débil e ineficaz, aliado con grupos separatistas, que tienen el firme propósito de utilizar la educación como ariete para la secesión y la ruptura de España. Un proyecto de ley que sigue en esta línea de claudicación ante la mentira, el racismo y el odio a España (Congreso de los Diputados, 20.10.2020, p. 8).

Este planteamiento también se utilizó en la enmienda presentada para modificar el preámbulo de la ley orgánica, en cuya exposición de motivos Vox señalaba que la educación conformaba uno de los pilares de la «unidad de nuestra patria» y, por ello, mostraba lo pernicioso que estaba resultando la historia enseñada en algunas partes de España:

> La asunción de competencias educativas por parte de las Comunidades Autónomas se ha saldado con la utilización de estas para avanzar en la construcción de naciones fraccionarias, construyendo relatos ficticios de la historia particular de esas comunidades y borrando toda referencia a España.

> Entendemos la educación como un medio necesario para guiar a los futuros ciudadanos en el necesario compromiso con su nación y no en su debilitamiento (Congreso de los Diputados, 20.10.2020, p. 310).

En estos debates sobre la ley educativa, la idea del adoctrinamiento estaba unida a determinadas comunidades autónomas. Sin embargo, en el tránsito de esta tramitación legislativa a la de la Ley de Memoria Democrática, de dos años después, en la acusación de adoctrinamiento se produjo un giro discursivo significativo. En este pequeño lapso de tiempo, la acusación de adoctrinamiento se hizo extensiva al conjunto del sistema educativo español por las políticas que se estaban impulsando desde el Gobierno de coalición liderado por el PSOE. Porque, en definitiva, esta legislación se centraba, entre otros aspectos más, en cómo gestionar el pasado traumático iniciado en 1936 y continuado durante la dictadura posterior en la sociedad democrática actual. El PP y Vox dejaron patente este giro discursivo en el congreso, tanto en su enmienda de totalidad como en los correspondientes debates de esta ley de memoria. Ambos partidos han utilizado en sus enmiendas una visión similar sobre la Segunda República y la Guerra Civil para oponerse a la Ley de Memoria Democrática. Pero más que estos debates historiográficos, en este texto interesan los aspectos genéricos sobre la enseñanza de la historia que también se desprendía de sus intervenciones.

De nuevo, según esta visión, una característica de esta legislación que se impulsa desde el gobierno es el adoctrinamiento de los españoles, y los estudiantes por extensión, para manipular sus opiniones sobre el pasado democrático español. Todo ello para defender los intereses políticos de las fuerzas políticas que están gobernando en este momento. Ambos partidos parten de la idea de que el Gobierno 'socialcomunista' está haciendo uso de una historia manipulada para defender sus intereses e ideología de 'izquierdas' en contra de las 'derechas'. Poniendo, así, en peligro las libertades básicas en España. Todo ello con la clara finalidad, según esta visión, de seguir manteniéndose en el poder por todos los medios posibles. Como se señalaba en la enmienda a la totalidad de la Ley de Memoria Democrática presentada por Vox, "El espíritu de juego limpio histórico fue disipándose con los años: su destrucción es imputable principalmente a la izquierda, que no vaciló en convertir la Historia en arma política cuando vio amenazada su continuidad en el poder". En los últimos años del Gobierno de Felipe González, según se señalaba en esta enmienda, ya se dieron los primeros pasos en este sentido al unir a la derecha de aquel momento con los herederos de los fascistas. Añadiendo que "el recurso sistemático a una Historia falsificada como mecanismo legitimador de la izquierda y deslegitimador de la derecha fue una contribución del Gobierno de Rodríguez Zapatero, que aprobó la primera Ley de Memoria Histórica, actualmente en vigor" (Congreso de los Diputados, 14.12.2021, p. 11). Toda esta manipulación tenía un único objetivo: ofrecer un "cuadro general de la historia española de los siglos XIX y XX, presentada como una pugna entre la Luz y las Tinieblas (una izquierda que luchaba por la libertad y la democracia, y una derecha que reaccionaba una y otra vez para impedirlo)" (Congreso de los Diputados, 14.12.2021, p. 11).

El PP consideraba también que esta ley era innecesaria e inoportuna y no hacía más que abrir viejas heridas causadas por la Guerra Civil y acabar con el legado de concordia abierto durante la Transición. Todo ello con un objetivo claro:

> Es este un proyecto que mira al pasado, olvidando el presente y condicionando un futuro con la conciencia de las dos Españas, de nuevo una España de frentes

> y bandos, que divide a los españoles en buenos y malos, en función de los parámetros ideológicos del Gobierno. Es una ley innecesaria cuyo único fin es reescribir nuestra Historia reciente y ponerla al servicio del Presidente Sánchez, en su obsesión por perpetuarse en el poder a toda costa, incluso a costa de remover los sentimientos individuales más dolorosos (Congreso de los Diputados, 14.12.2021, p. 3).

Añadiendo, en esta misma enmienda, otra afirmación sobre los objetivos que buscaba el gobierno con esta legislación:

> Se diseña una cuidada política de adoctrinamiento colectivo verdaderamente estremecedor, por las reminiscencias que trae de antiguos regímenes totalitarios y ser el preámbulo de lo que nos espera si sale adelante este proyecto. Adoctrinamiento de los niños y adolescentes en las aulas; de los jóvenes en las universidades; de los docentes; de los funcionarios; de los comunicadores, de los escritores, de los historiadores ¿Lo siguiente será una autoenmienda para quemar en grandes piras los libros que no se ajustan a su «memoria democrática»? (Congreso de los Diputados, 14.12.2021, p. 9).

Este tipo de planteamientos tan rotundos también los utilizó Vox en sus enmiendas a esta ley al señalar que «El Proyecto de Ley establece los mecanismos para un constante adoctrinamiento de la ciudadanía —y especialmente de la juventud— en la visión maniquea de la Historia sustentada por el Gobierno» (Congreso de los Diputados. Comisiones, 4.07.2022, p. 15).

4.2. La historia 'oficial' y la 'verdad' ocultada

Para lograr los objetivos que se han señalado, ambos partidos destacaban que era necesario construir una historia 'oficial' manipulada adecuada para lograr los fines políticos pretendidos e imponerla al conjunto de la ciudadanía. De hecho, el PP consideraba que se realiza esta labor con la «única y evidente pretensión de reescribir, con grueso trazo sectario, la etapa más dolorosa de España durante el siglo XX. Cuando la memoria sirve para decretar verdades históricas oficiales que arrojar al adversario político, se envenenan las fuentes de la convivencia nacional y se promueve la discordia» (Congreso de los Diputados, 14.12.2021, p. 3). Historia manipulada que encontraba en las escuelas un ámbito de difusión fundamental al usarse «la educación pública y otros medios estatales para adoctrinar ideológicamente» a la ciudadanía y especialmente a la juventud con una visión maniquea de la historia sustentada por el Gobierno. Según Vox:

> La finalidad de esta propaganda es inculcar en las mentes de los españoles la ecuación según la cual izquierda equivalió y equivaldrá siempre a democracia y libertad, y derecha a fascismo y represión. Convirtiendo al franquismo en el Mal radical, se consigue el desprestigio —mediante «reductio ad Francum»— de valores que la izquierda rechaza, y que resultan asociables al régimen de Franco: la religión católica, la moral sexual y familiar tradicional, la unidad de España...» (Congreso de los Diputados, 14.12.2021, p. 15).

Se consideraba —en una intervención posterior de un representante de este mismo partido— que el conjunto de las políticas educativas impulsadas por el gobierno buscaban impregnar todo el sistema educativo con un claro objetivo: «Por tanto, adoctrinamiento del conjunto de la población en una visión histórica sectaria, aprovechando todos los cauces de adoctrinamiento a disposición del Gobierno. Y todo ello, para grabar en las mentes de los españoles una ecuación moral según la cual izquierda es igual a libertad y democracia y

derecha es igual a fascismo y represión, porque de eso se trata. Se trata de conseguir votos en 2022 con los muertos de 1936» (Congreso de los Diputados. Comisiones, 4.07.2022, p. 13). Añadiendo, en otra ocasión, el representante de Vox que:

> Además, esta ley establece cauces para un constante adoctrinamiento histórico de la población o de la sociedad, cauces tales como un plan de memoria democrática cuatrienal —no sé por qué no han puesto plan quinquenal, como un guiño a los buenos viejos tiempos soviéticos (aplausos)—, artículo 12; la impregnación de todos los programas escolares, prevista por el artículo 44.1; la impregnación de los planes de formación permanente del profesorado, artículo 44.2 [...] (Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente, 14.10.2021, p. 63).

Este tipo de planteamientos también los utilizó un representante del PP quien añadió que la ley «Es la apertura — y es muy peligroso, señorías — de un periodo en el que se quiere, por el Gobierno de socialistas y comunistas, acabar con la Constitución, la Monarquía y la decisión de lo que cada cual quiere pensar» (Congreso de los Diputados. Comisiones, 4.07.2022, p 15). Historia manipulada que encontraba, de nuevo, en las escuelas un ámbito de difusión fundamental. De hecho, era en las aulas donde la labor de adoctrinamiento adquiría mayor relevancia, al decirnos el Gobierno:

> A todos los habitantes de la España plural, qué debemos pensar, qué ideología es la políticamente correcta, qué Historia manipulada deben conocer y aprender los estudiantes, qué personajes históricos son acreedores de público homenaje, qué víctimas de la Guerra Civil son dignas de recuerdo y tributo y cuáles no, qué víctimas femeninas merecen reconocimiento del feminismo militante y cuáles deben permanecer en el ostracismo por vestir hábitos y pertenecer a una confesión religiosa que desprecian, —uno de los «olvidos» más miserables de este texto—. En definitiva, un intento de inocularnos, cual cobayas, una memoria colectiva al dictado del gobierno más radical de las últimas décadas (Congreso de los Diputados, 14.12.2021, p. 15).

Resumiendo, el representante del PP en el debate del Congreso señalaba que «Señorías, una memoria colectiva uniformada encadenada a una doctrina es una memoria totalitaria» (Congreso de los Diputados. Pleno y Comisión Permanente, 14.10.2021, p. 66). Este es el adjetivo utilizado, por ambos partidos, para calificar a esta legislación y la propuesta educativa aprobada por este gobierno progresista previamente. “Solo los regímenes totalitarios ejercen esa presión insoportable sobre sus sociedades, definiendo lo que hay que recordar o no del pasado” (Congreso de los Diputados, 14.12.2021, p. 4).

Con lo mencionado hasta el momento queda claro que en los discursos analizados de estos dos partidos políticos se presenta una realidad educativa que no para de denunciarse en los últimos años: existe una historia ‘oficial’ manipulada que las escuelas difunden entre su alumnado para conseguir unas finalidades políticas determinadas y beneficiar a los partidos en el poder. Pero esta acusación tiene un corolario lógico claro: en esa historia oficial no se ‘cuenta toda la verdad’ y se ‘oculta’ parte de la historia. Se selecciona, según esta denuncia, las partes de la historia que se adaptan para los fines perseguidos y se rechazan los que no sirven para esa finalidad.

Sobre este aspecto no es tan fácil localizar declaraciones tan claras como en el anterior punto. Sin embargo, se considera que es un elemento lógico del discurso que puede ser también importante a ser destacado por una razón. La idea de la ‘ocultación’ es un elemento del discurso que puede ser relevante para los objetivos de esta investigación. Los

defensores de las anteriores acusaciones contra el gobierno, a buen seguro, se considerarán sabedores de esa 'ocultación' y se supondrán suficientemente informados como para saber qué se oculta y conocer la 'verdad' de la historia que no se quiere que se 'sepa'. Y esta percepción personal puede ser un elemento importante para el éxito de este tipo de discursos y la aceptación del elemento del discurso que se propone en el siguiente apartado como salida al adoctrinamiento tantas veces denunciado.

A pesar de la escasez de ejemplos señalada, es posible localizar algunos que muestran la denuncia sobre un posible ocultamiento de la verdad histórica. Un claro ejemplo de esta conclusión lógica a la política de adoctrinamiento fueron unas palabras de un parlamentario de Vox en el debate sobre la elección del presidente de RTVE en el Congreso. Sus palabras lograron una especial repercusión mediática porque mostraban su visión positiva sobre el régimen franquista, que fue el aspecto por el que se le prestó más atención en los medios de comunicación. Sin embargo, el aspecto que se considera relevante de esta intervención es la importancia que se otorgaba a las redes sociales para que los y las jóvenes pudieran conocer la 'verdad' sobre el franquismo que les era 'ocultado':

> Este Gobierno está utilizando la cadena pública [RTVE] para protegerse de la verdad. Sabe que cada vez más españoles conocen la realidad mediante las redes sociales y mediante los medios de comunicación que no están controlados por el poder político. (…)
> *[Y, gracias a las redes sociales, muchos jóvenes están descubriendo que la etapa posterior a la Guerra Civil no fue una etapa oscura, como nos vende este Gobierno, sino una etapa de reconstrucción, de progreso y de reconciliación para lograr la unidad nacional]* [Aplausos—Rumores—La señora vicepresidenta primera y ministra de Hacienda, Montero Cuadrado: ¡Vamos, hombre!]. Quieren ustedes Radiotelevisión Española para, en un intento a la desesperada, ocultar estas verdades (Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente, 26.11.2024, pp. 7-8).

4.3. Libertad de definir la 'propia' historia

El discurso utilizado por los dos partidos conservadores analizados tenía un último elemento en su argumentación. Si existía una historia manipulada que no presentaba toda la verdad de lo sucedido en diferentes periodos históricos, ¿qué solución proponían los impulsores de estas críticas ante el adoctrinamiento denunciado? ¿Cuál podía ser la forma en la que la historia enseñada en las aulas pudiera cumplir con su misión de cimentar la identificación con España entre el alumnado, en vez de fomentar el adoctrinamiento denunciado? La respuesta estaba clara: defender la libertad de los ciudadanos para poder establecer su propia versión del pasado, en este caso la 'verdadera' que saque a relucir lo 'ocultado' por la 'historia oficial' manipulada. Para justificar esta propuesta, desde los dos partidos políticos analizados aquí se comenzaba por denunciar la restricción de la libertad de los ciudadanos españoles que traían consigo estas medidas legislativas. En una de las enmiendas presentadas por Vox a la LOMLOE ya se señalaba este aspecto con toda claridad. El sistema educativo estaba imponiendo planteamientos ideológicos a los estudiantes atentando contra su libertad, siguiendo los planteamientos totalitarios antes señalados. Ante ello, este partido proponía que,

> Del mismo modo garantizaremos el ejercicio del derecho de las familias a que sus hijos tengan una educación sin ideología, lo que nos enfrenta, de modo necesario, a quienes conciben la educación como una extensión de la propaganda partidista, incluyendo en los temarios, en charlas, en clases,

> elementos propios de sistemas doctrinales sin base científica, antropológica o filosófica, mínimamente sostenible, con el único fin del adoctrinamiento en la ideología dominante ejercitada desde el poder. Esta intromisión ilegítima mina las bases del sistema democrático que garantiza la libertad ideológica y de pensamiento (art. 16 CE), así como la propia libertad de cátedra (art. 20 CE). El gobierno de turno no puede imponer por decreto o por ley ninguna orientación ideológica, ninguna visión propia de la historia de España, ni ninguna visión interesada de carácter antropológico o filosófico (Congreso de los Diputados, 20.10.2020, p. 311).

En esta misma enmienda se afirmaba que esta historia manipulada era un ataque a la libertad de los ciudadanos. «Usar la educación pública y otros medios estatales para adoctrinar ideológicamente atenta contra los derechos fundamentales y principios constitucionales como la libertad educativa (art. 27 de la Constitución), libertad de pensamiento (art. 20a), libertad de cátedra (art. 20c) y pluralismo político (arts, 1 y 6)» (Congreso de los Diputados, 14.12.2021, p. 15).

A los efectos de este análisis, más que las libertades mencionadas arriba, interesa destacar aquí dos que conectan con el tema de este artículo. En una pregunta planteada por Vox a la ministra de Educación en marzo de 2022 para denunciar el adoctrinamiento ideológico y rebaja de la exigencia académica que traían aparejados los Reales Decretos de enseñanzas mínimas aprobados por el Gobierno, entre otros aspectos ya analizados, se denunciaba el ataque a la libertad de cátedra que suponían esta legislación. Libertad de cátedra, según este partido, que se veía limitada desde dos puntos de vista diferentes, pero ambos relevantes en la labor de los y las docentes:

> Por ejemplo, le proponemos que cumpla la Constitución, que cumpla con el artículo 20.1.c) de la Constitución que establece la libertad de cátedra. (Aplausos). Y la libertad de cátedra tiene un doble sentido, según sentencia del Tribunal Constitucional de mayo de 1981 y sentencia del Tribunal Supremo de diciembre de 2005. En primer lugar, la libertad de cátedra dice que el profesor tiene derecho, en las disciplinas que tienen un carácter dialéctico, a adoptar el punto de vista que considere más acorde con su leal saber. Ese es el punto de vista positivo. Y el negativo es que el profesor tiene derecho a negarse a ser correa de transmisión de una doctrina oficial. (Aplausos). Ustedes lo que pretenden es imponer la ley de memoria histórica como una doctrina oficial y acusar de delito de odio a todo aquel que se salga de la senda que ustedes marcan (Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente, 30.03.2022, p. 108).

En otra interpelación de Vox a la ministra de Educación, esta vez en septiembre de 2024, se volvía a plantear el argumento de la limitación de la libertad de cátedra que suponían los proyectos educativos del Gobierno. Además del desconocimiento de la historia entre el alumnado que estaban provocando estas medidas, se denunciaba que también se estaba coaccionando a los y las docentes en su trabajo al imponerles un relato histórico que debía ser utilizado en las aulas. El siguiente texto refleja muy gráficamente esta denuncia:

> Eso sí, se habrán aprendido al dedillo todos los mantras de la descolonización que el señor ministro Urtasun publicita. Nada sabrán de los crímenes de la Segunda República, del horror del gulag y de las checas, pero repetirán como papagayos su maniquea memoria histórica, una memoria histórica que no cumple con el artículo 20.1 de la Constitución, que establece la libertad de cátedra. Ustedes quieren imponer a los profesores una visión maniquea de la historia y decirles a los alumnos españoles que sus abuelos, según donde

> militaran, eran buenos o malos. Infantil, pueril y, además, falso (Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente, 25.09.2024, p. 46).

Preguntándose, en la misma interpelación, el parlamentario de Vox, «¿Qué clase de democracia es esa donde los profesores tienen que asumir esos dogmas ideológicos que ustedes imponen con sus leyes?» (Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente, 25.09.2024, p. 47).

Otra de las libertades que era limitada con estas medidas educativas, según estos partidos, era la libertad de expresión y pensamiento; la libertad para tener una visión propia sobre la historia diferente a la 'oficial' impuesta por el Gobierno; la libertad de pensamiento que pueda oponerse a «una hegemonía cultural e intelectual que pueda servir de telón de fondo a una permanente supremacía política de sus impulsores» (Congreso de los Diputados, 21.11.2024, p. 4). En el caso de la Ley de Memoria Democrática, esta legislación —según esta visión— limitaba la libertad de pensamiento que permite a «los ciudadanos lleguen a sus propias conclusiones sobre la historia, basándose en sus propias investigaciones y sus propias lecturas» (Congreso de los Diputados. Comisiones, 4.07.2022, p. 13). Ante esta constatación, desde estos discursos del PP y Vox se planteaba una posible solución para esta situación que consideraban perniciosa por todos los aspectos señalados más arriba: frente a estos ataques a la libertad, la defensa de la libertad; frente a la versión manipulada de la historia, la defensa de la libertad para poder definir su propia versión de la historia más acorde a sus puntos de vista de cada uno.

A tenor de los discursos analizados es Vox la fuerza política que con mayor claridad ha defendido esta idea. Su líder Santiago Abascal ya señalaba en un libro con entrevistas con dirigentes de este partido publicado en 2019 que,

> Vox no tiene una postura sobre la Guerra Civil y el franquismo, pero sí sobre la libertad: los españoles tenemos el derecho a interpretar nuestro pasado cada uno como quiera, sin que tenga que venir la izquierda a decirnos a todos cómo tenemos que hacerlo (Citado en Ballester, 2021, p. 7).

Idea que Abascal ampliaba en otra entrevista que le hizo Fernando Sánchez Dragó (2019, pp. 171-172) al destacar que

> Lo importante, con embustes o sin ellos, es que cada uno opine del pasado lo que le venga en gana. También en Vox habrá personas que tengan una determinada opinión de la Guerra Civil o de la República y habrá otras que tengan la contraria. Por eso nos opondremos siempre a cualquier intentona de imponer leyes totalitarias al libre albedrío de la memoria.

El análisis de los discursos sobre la Ley de Memoria Democrática demuestra que este partido sí tiene una opinión sobre esos dos acontecimientos. Sin embargo, aquí interesa poner en el énfasis en la idea de 'libertad' de cada uno para interpretar el pasado, que aparece citada en varias ocasiones en los discursos de Vox que aquí se analizan. En todas las ocasiones aparece mencionada la misma frase incluso, lo que puede hacer pensar de que se trataba de un 'argumentario' político utilizado por los diputados y senadores de ese partido en sus discursos. Por tanto, no se trata de una opinión personal de un líder, sino un planteamiento utilizado de forma consciente por toda la organización.

Como señalaba el representante de Vox en el debate de las enmiendas a la Ley de Memoria Democrática, «esta norma es totalitaria porque impone una visión oficial de la

historia, una visión extraordinariamente sectaria. Esto es propio de regímenes totalitarios. En los países libres, el Gobierno permite que los ciudadanos lleguen a sus propias conclusiones sobre la historia, basándose en sus propias investigaciones y sus propias lecturas. Por tanto, el concepto mismo de memoria democrática es un oxímoron, es contradictorio» (Congreso de los Diputados. Comisiones, 4.07.2022, p. 13). Idea que se definía de forma más clara en otro momento al destacarse que,

> Fijar por decreto una interpretación partidaria de la historia e imponerla a toda la sociedad usando los instrumentos coercitivos del Estado es propio de déspotas. En los países libres, el poder político no se arroga la omnisciencia histórica, sino que permite que los ciudadanos lleguen libremente a sus propias conclusiones sobre cuestiones históricas a partir de sus propias lecturas, sus propias experiencias, conversaciones (Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente, 14.10.2021, p. 62).

Añadiendo en otro momento que, junto con la idea de la visión totalitaria que implicaba esa política de memoria, la población tenía esa libertad de la que se está haciendo mención en este apartado.

> Una Ley de Memoria resultaría totalitaria cualquiera que fuese la visión de la Historia impuesta por ella: en los países libres, el Estado no se arroga la omnisciencia histórica, sino que permite que los ciudadanos construyan su propia interpretación del pasado en base a sus respectivas lecturas y recuerdos. Pero es que, además, la visión impuesta por el Proyecto de Ley es espectacularmente sesgada y maniquea (Congreso de los Diputados. 14.12.2021, p. 12).

Concluyendo este partido en una sesión parlamentaria posterior que,

> Por todo esto, esta es una ley totalitaria, no solo por la forma en que divide a los españoles y a sus antepasados en buenos y malos, sino también por la forma en que pretende suprimir la diversidad natural de opiniones sobre cuestiones históricas. (Rumores). En un país libre, los ciudadanos son libres para llegar a sus propias opiniones sobre la historia, sobre la base de sus propias lecturas. En un país libre, los historiadores son libres para discrepar. Ustedes pretenden suprimir esa pluralidad mediante la imposición por decreto de un relato histórico sectario (Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente, 14.07.2022, p. 48).

El PP no defendió con la misma rotundidad esta idea en sus intervenciones, pero, aunque fuera de manera más matizada, su planteamiento era similar. No extendía esa libertad de interpretación al conjunto de la población, sino que la ceñía a la labor desarrollada por los historiadores. Quizás con una imagen del mundo académico universitario menos negativa que Vox, este partido preconizaba que los historiadores pudieran desarrollar su labor con libertad y sin ninguna cortapisa, matizando la idea de que cualquiera pudiera establecer su propia visión del pasado:

> Es un proyecto de ley maniqueo, con una enorme carencia de rigor histórico e intelectual, con la única pretensión de reescribir con grueso trazo y sectario la etapa más dolorosa de España durante el siglo XX. Con pulsiones totalitarias, la norma impuesta sustituye a la verdad fáctica de la historia, despreciando los trabajos libres de los historiadores, buscando que arraigue en la actual generación un pensamiento único, una política excluyente para quienes se resistan a sus imposiciones ideológicas y formen sus propias opiniones en los relatos científicos de los numerosísimos tratados sobre el conflicto civil.

> Totalitarismo en estado puro (Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente, 14.10.2021, p. 66).

Planteamientos que fueron también utilizados en la enmienda de este partido a la Ley de Memoria Democrática presentada poco después. La representante de este partido completaba esta idea en su intervención al señalar que la imposición de una sola visión de la historia era antidemocrática, lo que explicaba el rechazo desde el ámbito intelectual y académico a esta ley. Esta oposición venía dada «por el carácter insólito de una norma que intenta imponer una sola visión de los hechos del pasado lo que es absolutamente contrario a todo principio democrático. Solo los regímenes totalitarios ejercen esa presión insoportable sobre sus sociedades, definiendo lo que hay que recordar o no del pasado. La vulneración directa o indirecta de la libertad de expresión, pensamiento, opinión o cátedra que implica este articulado convierten la oposición a esta norma en un ejercicio plenamente democrático» (Congreso de los Diputados, 14.12.2021, p. 4). Un intento, se afirmaba en la enmienda del PP, de sustituir la verdad histórica por la imposición de un pensamiento único y excluyente:

> En este proyecto de ley, con pulsiones totalitarias, la norma impuesta sustituye a la verdad fáctica de la Historia, cercenando los trabajos libres de cualquier historiador libre, buscando que arraigue en las actuales generaciones un pensamiento único, una política excluyente para quienes se resistan a sus imposiciones ideológicas y formen sus propias opiniones en los relatos científicos de los numerosísimos tratados sobre el conflicto civil. Totalitarismo en estado puro (Congreso de los Diputados, 14.12.2021, p. 3).

5. Discusión y Reflexiones finales

El análisis de las argumentaciones utilizadas por los principales partidos conservadores refleja la existencia de un claro y bien estructurado discurso relativo a la enseñanza de la historia en los centros educativos españoles. Tanto Vox como el PP muestran una coincidencia en muchas de sus argumentaciones sobre este aspecto. Si bien fue Vox el partido que inició su utilización en el contexto de la aprobación de la LOMLOE, pronto el PP también recurrió a él en su oposición a la Ley de Memoria Democrática. En el contexto de la aprobación de estas leyes se produjo una intensificación de los debates sobre la enseñanza de la historia, a lo que también ayudó, por ejemplo, la controversia sobre la exhumación de Franco del Valle de los Caídos o la propia decisión de qué hacer con este monumento de exaltación del franquismo (García y Ortega Cervigón, 2022). Todo ello creó un contexto adecuado para que temas como la Segunda República, la Guerra Civil, las víctimas de esta contienda, cómo gestionar la memoria de este periodo, el franquismo... tuvieran una mayor presencia pública.

El análisis de los discursos realizado muestra la existencia de una visión negativa sobre, no sólo las decisiones gubernativas en el ámbito de la gestión del pasado, sino también sobre la enseñanza de la historia en España. Se puede considerar que se realiza una impugnación global o puesta en cuestión de su enseñanza en España y, en consecuencia, también de la labor desarrollada por los y las docentes de esta materia. Se considera que la historia enseñada en las aulas está manipulada y al servicio de unos intereses políticos determinados. Este discurso carece de ninguna base factual que la justifique. Más bien, se basa en el recurso a unos planteamientos preconcebidos y apriorísticos que tienen una lógica y coherencia interna lo que sirve para darle verosimilitud para algunos sectores políticos proclives a creerlo. Y la consecuencia lógica de este discurso es que los y las

docentes son meras correas de transmisión de este intento de manipulación de los y las estudiantes, salvo —se supone— que se opongan a las medidas del Gobierno.

El discurso sobre el que se establecen estas conclusiones tiene una coherencia y lógica interna clara e irrefutable para muchos. Los dos primeros elementos del mismo sirven para fundamentar la visión negativa sobre la enseñanza de esta materia en España. No solo circunscrita a algunas comunidades autónomas donde el nacionalismo es importante, como había sido habitual hasta casi los años veinte del siglo XXI, sino ampliada al conjunto del país. El primer elemento del discurso se relaciona con el destacado papel que juega la enseñanza de la historia en la configuración de las identidades nacionales y las visiones sobre la política de los habitantes de cualquier país. Ello la convierte en una asignatura relevante dentro del sistema educativo español. Por ello, según este discurso, las fuerzas progresistas gobernantes en España, más que fomentar un aprendizaje de la historia para promover la identificación con la nación, pretenden defender su ideología y perpetuarse en el poder impulsando un proceso de adoctrinamiento beneficioso para sus intereses políticos; incluso poniendo en riesgo a la nación española. Adoctrinamiento que convierte al Gobierno que lo impulsa en un régimen totalitario, al igual que los regímenes comunistas de los que son herederos. Para lograr este objetivo, el segundo elemento de este discurso se centra en el elemento clave de cualquier proceso de adoctrinamiento: una historia 'oficial' manipulada y tergiversada que destaque los aspectos que interesen para lograr los objetivos políticos señalados, ocultando los que no sirvan para esa finalidad. Y la consecuencia lógica de la configuración de una historia 'oficial' es la 'ocultación' de la 'verdad histórica' a los ojos de los y las estudiantes. Historia manipulada, además, que estando 'creada' por historiadores universitarios 'marxistas' tendía a plantear una visión negativa del pasado de España, haciéndola 'culpable' de diversas situaciones a lo largo de los siglos. Esta visión negativa provoca que la historia no sea un elemento que una a los españoles con su nación; más bien, busca el efecto contrario.

El tercer y último elemento de este discurso se centra en decidir —según sus impulsores— qué se puede hacer ante la situación creada por los dos puntos anteriores. Y la alternativa que se propone puede tener una gran incidencia en el ámbito educativo. La defensa de la 'libertad' para establecer la propia interpretación de la historia a partir de las propias lecturas, fuentes o vivencias, como en alguno de los debates se señala explícitamente, no es un aspecto menor. Si aceptamos que la interpretación propia es tan válida como la enseñada en el aula o la realizada por los historiadores académicos, esta situación puede tener gran incidencia en el ámbito epistemológico. Puede poner en duda el propio proceso de construcción científica del conocimiento histórico, frente a la propia interpretación que puede basarse en las ideas previas del individuo o, en otras ocasiones, en las narrativas históricas que le son más cercanas o conectadas con sus visiones ideológicas. Según esta visión, esta interpretación sería tan válida como la 'oficial' e incluso mejor porque no 'esconde' nada al conocimiento de los estudiantes.

Siempre que se realiza un estudio de discurso como el realizado surge la interrogante o la dificultad para conocer el impacto social real que pudiera tener entre la ciudadanía o, en este caso, entre los y las estudiantes. Aquí tampoco se puede profundizar en este aspecto y, por ello, nos vamos a mover en el ámbito de las reflexiones e hipótesis de trabajo que estudios posteriores deberán dilucidar. Pero sí resulta interesante conectar este análisis con algunas ideas que se pudieran derivar de este discurso y, sobre todo, pensando en aquella

persona que sí pudiera aceptarlo. Hipótesis que puede ser relevante para entender la posible percepción de muchos/as estudiantes ante la enseñanza de la historia en las aulas.

En este punto no se realiza, por falta de espacio, un análisis bibliográfico exhaustivo sobre los diferentes aspectos que se citan a continuación, pero, cuando menos, se considera relevante mencionar algunas ideas que pueden servir para reflexionar sobre los posibles efectos que pudiera traer consigo la aceptación un discurso como el señalado entre los y las estudiantes. En primer lugar, diferentes estudios han demostrado que las opiniones políticas, posiciones sobre la ciudadanía y las identidades de los y las estudiantes inciden en su receptividad a la enseñanza de la historia. El alumnado no es un 'recipiente vacío' que se llena de conocimiento histórico en el aula, sino que tiene sus antecedentes y experiencias propias y previas que inciden en la recepción de la labor educativa desarrollada en el aula. En segundo lugar, también está suficientemente documentado que las redes sociales son una de las fuentes de información principales de los y las jóvenes actuales. Estas redes sociales las utilizan para diversas finalidades, que pueden ir desde la sociabilidad o aspectos lúdicos, hasta la búsqueda de información sobre acontecimientos actuales o temas políticos (Santisteban et al., 2020). Y en la medida que las visiones sobre el pasado puedan formar parte de las controversias políticas —por no decir, disputas y enfrentamientos 'virtuales'— en redes sociales, los y las jóvenes se pueden informar también sobre historia por este medio. De nuevo, a falta de estudios sobre este tema, en este punto solo se puede plantear como hipótesis, pero cabe suponer que este tipo de contenidos también llega a sus dispositivos móviles, quizás a través de la búsqueda consciente de información o, en muchas ocasiones, por recibir involuntariamente fragmentos de información sobre debates en sus grupos de amigos o por efecto de los algoritmos de las aplicaciones. Redes en las que los movimientos de derecha radical o *influencers* de este ámbito político tienen una presencia destacada. En este aspecto, además, varios autores han destacado que el impacto de este medio de información es notable, porque, más que por su fiabilidad factual o su importancia para fomentar el conocimiento sobre algún tema, son informaciones que atraen la atención de la audiencia al conectar con sus afectos y sentimientos, que buscan promover la identidad o sentido de pertenencia al colectivo del que se forma parte, o conectan directamente con las creencias y opiniones del receptor (Fisher, 2022, pp. 138-139; Han, 2022, pp. 35 y 52-53; McIntyre, 2023, p. 89; Steinhauer, 2022, p. 12). Circunstancia que puede incidir en la difusión de este tipo de discursos analizados entre los y las jóvenes. Y, en definitiva, estas informaciones podrían incidir —se considera que notablemente— en las ideas previas sobre la historia con la que algunos alumnos y alumnas pudieran ir al aula y, por tanto, influir en la enseñanza de esta materia.

En tercer lugar, hay una serie de informaciones periodísticas que parecen apuntar en el sentido de la incidencia de planteamientos de extrema derecha o visiones positivas sobre algunos periodos históricos, como el franquismo, en algunos centros educativos españoles. En ningún caso se pretende defender que las informaciones mencionadas puedan ser representativas de una realidad muy extendida. Más bien se traen a colación algunos ejemplos que se consideran son reflejo de una realidad o tendencia, aunque su incidencia real sea difícil de establecer. En recientes investigaciones se ha señalado que cuando se tratan algunos periodos históricos en el aula, en algunas ocasiones, los docentes se pueden encontrar ante los prejuicios o rechazo de su alumnado (Banderas, 2023, p. 88). Es posible localizar noticias en prensa que dejan patente la existencia de ciertas actitudes en las aulas que pueden conectarse con el contexto sociopolítico mencionado y, en consecuencia, la situación que viven muchos docentes en las aulas. Sin pretender realizar una relación

detallada de las mismas, la lectura de algunos de sus títulos son claro reflejo de la situación que se comenta. Títulos como «Ola reaccionaria en las aulas: "Cada día oigo más 'Viva Franco' y 'Arriba España'"» (Galaup y del Toro, 15 de mayo de 2023), no requiere de muchos comentarios. Otros ejemplos pueden ser artículos como «Decir adiós al instituto sin saber casi nada de la dictadura: "se reproducen falsos mitos como que 'con Franco se vivía mejor'"» (Borraz, 17 de enero de 2025), «"Están en contra del feminismo y hablan bien de Franco": los profesores luchan contra la ola de extrema derecha de sus alumnos» (Zafra, 24 de marzo de 2025) o «Desconocimiento y apología del franquismo en Tik Tok: el cóctel que empuja a jóvenes al revisionismo histórico» (Junquera, 2 de enero de 2025).

Como se ha señalado, resulta complejo determinar el impacto real de este tipo de discursos entre los y las estudiantes españoles. A pesar de ello, y aunque solo sea para motivar la reflexión sobre este tema, cabría plantearse que alguna presencia pudiera tener entre los y las estudiantes. La aceptación de esta visión de la enseñanza de la historia denunciada en el discurso analizado puede llevar al o a la que lo acepte a considerarse sabedor de una realidad que, quizás, sus compañeros/as no sean conscientes y el/ella, por el contrario, sí. Sería consciente del 'engaño' al que son sometidos en las aulas y, además, sería conocedor de una 'verdad' que les es ocultada en las clases de esta materia. Sensación que, además, puede traer aparejada una visión peyorativa y negativa sobre el o la docente y la historia que considera 'manipulada' o, quizás, 'falsa' que está enseñando en el aula. Esta percepción, cabe proponer, puede provocar una sensación o sentimiento de ser conocedor de una realidad que no todos conocen; sentirse más listo y perspicaz que el resto. Y ante esta percepción de lo que está ocurriendo en el aula, la solución que se le propone es la construcción de su propia visión de la historia para hacer frente y contrarrestar ese adoctrinamiento al que son sometidos. Visión de la historia que se puede nutrir de informaciones que provienen, más que de lecturas de investigaciones académicas, de las redes sociales, cuya fiabilidad puede ser desigual.

La aceptación de un discurso de este tipo puede traer dos tipos de efectos en las aulas. Por un lado, la aceptación de la validez de la propia construcción de la interpretación de la historia, frente a una historia escolar considerada 'manipulada' puede tener un efecto notable en el aprendizaje de esta materia. El abandono de cualquier planteamiento epistemológica en el proceso de construcción del conocimiento histórico es uno de los más evidentes. El no dar tanta importancia al método científico para crear estas interpretaciones puede provocar que se pase a aceptar cualquier visión que se considere se adapta o acerca al pensamiento o identidad del grupo al que se pertenezca o se sienta más cercano. El sesgo de confirmación de las posturas políticas de cada estudiante puede socavar la posibilidad de enseñar la historia como ciencia. Por otro lado, esta 'libertad' de definición de la propia interpretación puede suponer una puesta en cuestión de las explicaciones históricas presentadas en el aula por considerarlas que no son adecuadas o están manipuladas. Esta puesta en cuestión se puede basar en las informaciones que el alumnado puede lograr desde diferentes fuentes, especialmente las redes sociales. Y, sin duda, la información lograda por estos medios puede configurar una interpretación u opinión sobre el pasado contradictoria a la historia escolar y más pegada a las controversias políticas actuales. La presencia de estas discusiones y controversias sobre el pasado en las redes sociales que los y las jóvenes utilizan de forma generalizada puede ser un factor importante en la configuración de sus ideas previas sobre diversos periodos históricos y la difusión de visiones contradictorias sobre algunos de ellos. Ideas previas relevantes para comprender como interpretan e interiorizan la enseñanza de la historia desarrollada en las aulas.

Este proceso de construcción de una propia versión de la historia, en el caso aquí analizado, se puede considerar que sigue una serie de pasos que, de nuevo, pueden tener un impacto significativo en la enseñanza de esta materia. El o la estudiante que acepta este discurso puede seguir una serie de pasos en la configuración de una respuesta a la situación que considera está viviendo. En primer lugar, como se ha señalado, es consciente del 'engaño' al que supuestamente está siendo sometido y conoce la verdad 'completa' que les es negada en las clases de historia. Creen conocer una realidad que no está presente en sus clases, pero que, sin embargo, es ya conocida en la historia académica y, con las salvedades que se quieran hacer, también está presente en los libros de texto que desarrollan los currículos educativos. El recurso a estos datos considerados 'ocultos' sirven para dar verosimilitud a la crítica que se está realizando al discurso histórico educativo utilizado en las aulas. Los aspectos que destacan en estas críticas —normalmente— parten de datos o acontecimientos reales, por lo tanto, las interpretaciones que se construyan a partir de ellos pueden ser considerados que cuentan con verosimilitud para el alumnado que pudiera aceptar los elementos del discurso aquí analizados. Circunstancia que ayuda a su aceptación. En segundo lugar, este elemento de verosimilitud sirve para justificar la narrativa que se pretende establecer —la 'verdad ocultada'— frente a la historia manipulada y 'oficial' enseñada en las aulas. Y frente a esta narrativa escolar y partiendo de que se conoce la 'verdad', el discurso histórico que se pretende difundir, y que en los debates analizados aparece claramente, busca recuperar narrativas históricas ya conocidas y que conectan con visiones sobre la historia de España clásicas o previamente utilizadas. La crítica inicial sirve de coartada para defender visiones de la historia unidas al nacionalismo español clásico. Narrativas nacional católicas sobre la 'Reconquista' y el anti-islamismo, defensoras del Imperio como proceso civilizatorio y 'cristianizador' positivo frente a la Leyenda Negra, o una visión revisionista y 'blanqueadora' sobre la Guerra Civil y el franquismo. Por tanto, esta crítica sirve para recuperar visiones conservadoras sobre la historia de España. Y, en tercer lugar, todo este proceso conduce finalmente, esta vez sí, a un ocultamiento de parte del pasado histórico que estas narrativas conservadoras han obviado durante tiempo en su afán de justificar una visión de la nación de España, una historia que busca limitar responsabilidades en algunos acontecimientos o busca justificar o relativizar las características de algún régimen político.

Como se señalaba al inicio de este artículo, su finalidad ha sido la de suscitar la reflexión sobre una situación que puede afectar a la enseñanza de la historia. Si bien es imposible conocer la incidencia de este tipo de discursos entre los y las estudiantes, cuando menos es necesario prestar atención a los indicios de que algo puede estar cambiando en la actualidad. La posible difusión de los discursos analizados resulta evidente que puede dificultar la labor educativa desarrollada en el aula. La historia enseñada en los centros educativos puede ser criticada y rechazada por parte del alumnado al contraponerse con otras visiones sobre el pasado difundidas por las redes sociales o que les resultan más cercanas o aceptables. Y ello puede dificultar que se logren los objetivos educativos de esta materia, que van más allá de conocer la 'historia', dado que también busca promover una enseñanza de valores y ciudadanía democrática entre el alumnado. Las reflexiones o, más bien, las preocupaciones planteadas en estas páginas buscan generar el debate dentro el ámbito de los docentes de esta materia, los investigadores del campo de la didáctica de la historia y los formadores de docentes, sobre posibles líneas de trabajo en el aula que puedan contrarrestar algunas de las tendencias que parecen observarse en este momento. Resulta, en muchas ocasiones, más sencillo aportar visiones o reflexiones de contexto que aportar claves que puedan servir para ser aplicadas directamente en el aula para

contrarrestar las situaciones que se observan (Barton, 2019). Pero, en todo caso y a modo de conclusión, cualquier opción que se plantee desde la didáctica de la historia para hacer frente a la situación que se está señalando pasa claramente por la profundización y extensión efectiva de los planteamientos del pensamiento histórico en las aulas y por la utilización de forma habitual, tanto en Primaria como en Secundaria, de actividades variadas que promuevan la construcción del conocimiento histórico del alumnado siguiendo los parámetros científicos aceptados en esta área de conocimiento. Quizás sea ese el primer paso para contrarrestar la extensión de ese tipo de discursos en el aula.

Financiación

Este trabajo ha recibido financiación del Proyecto PID2022-138310NB-I00 financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

Bibliografía

Ballester, M. (2021). Vox y el uso de la historia: el relato del pasado remoto de España como instrumento político. *Política y Sociedad*, 58(2) 68745. https://doi.org/10.5209/poso.69692

Banderas, N. (2023). Prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente de España. En C. Fuertes y D. Parra (coords.) *La España reciente (c. 1931 - c. 1982). Actualización para una educación crítica* (pp. 85-109). PUV.

Barton, K. C. (2019). Teaching difficult Histories: The need for a dynamic research tradition. En M. H. Groos y L. Terra (eds.), *Teaching and learning the difficult past. Comparative perspectives* (pp. 11-25). Routledge.

Blázquez, D. (2021). Evolución y avances de las políticas públicas de la Administración General del Estado en materia de memoria democrática. *Revista Valenciana d'Estudis Autonòmics*, *66*, 52-72.

Berzal de la Rosa, E. (2025). Las administraciones ante la memoria histórica y democrática. Evolución de la normativa autonómica. En J. A. Blanco (Coord.), *Memoria histórica y memoria democrática en la España actual* (pp. 207-229). Universidad de Salamanca.

Borraz, M. (17 de enero 2025). Decir adiós al instituto sin saber casi nada de la dictadura: "Reproducen falsos mitos como que 'con Franco se vivía mejor'". *ElDiario.es*. https://www.eldiario.es/sociedad/decir-adios-instituto-dictadura-reproducen-falsos-mitos-franco-vivia-mejor_1_11952493.html

Box, Z. y Casquete, J. (2023). La historia como campo de batalla cultural. En S. Forti (Ed.). *Mitos y cuentos de la extrema derecha* (pp. 104-123). Catarata.

Brown, K., Mondon, A. y Winter, A. (2023). The far right, the mainstream and mainstreaming: towards a heuristic framework. *Journal of Political Ideologies*, *28*(2), 162-179. https://doi.org/10.1080/13569317.2021.1949829

Brubaker, R. (2020). Populism and nationalism. *Nations and Nationalism*, *26*(1), 44-66. https://doi.org/10.1111/nana.12522

Buxadé, J. (2021). *Soberanía. Por qué la Nación es valiosa y merece la pena defenderla*. Homo Legens.

Casquete, J. (Ed.) (2023). *Vox frente a la historia*. Madrid: Akal.

Congreso de los Diputados (España). *Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados*.

Congreso de los Diputados. Comisiones (España). *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. Comisiones*.

Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente (España). *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente*.

Delgado, A. (2022). La enseñanza de la Historia y los debates parlamentarios en la reforma educativa de la LOMLOE. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, *127*(3), 337–352. https://doi.org/10.55509/ayer/975

Delgado, A. (2023). Educational reforms and teaching of history in contemporary Spain – nation, history and education as contested issue. *History Education Research Journal*, *20*(1), 7. https://doi.org/10.14324/HERJ.20.1.07

Díez-Gutiérrez, E. J. y Rodrigues-López, J. (2025). Políticas educativas de memoria democrática. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, *10*, 1083-1115. https://doi.org/10.5281/zenodo.15337432

Fisher, M. (2022). *The chaos machine. The inside story of how social media rewired our minds and our world*. Quercus.

Forti, S. (2021). *Extrema derecha 2.0. Qué es y cómo combatirla*. Siglo XXI.

Galaup, L. y del Toro, P. (15 de mayo 2023). Ola reaccionaria en las aulas: "Cada día oigo más 'Viva Franco' y 'Arriba España'". *ElDiario.es*. https://www.eldiario.es/sociedad/ola-reaccionaria-aulas-dia-oigo-viva-franco-espana_1_10200487.html

García, I. M y Ortega Cervigón, J. I. (2022). Las voces que resuenan en el valle de los caídos. Una propuesta didáctica para su resignificación. *Didácticas Específicas*, 26, 111-137. https://doi.org/10.15366/didacticas2022.26.007

García-Ruiz, C. R. y García-Morís, R. (2024). La memoria histórica y democrática en los currículos LOMLOE de Educación Primaria de las comunidades autónomas españolas. *Clío. History and History teaching*, 50. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010825

Han, B.-C. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.

Herkman, J. (2024). *Populismo: un enfoque cutural*. Alianza.

Hermansson, P., Lawrence, D., Mulhall, J. y Murdoch, S. (2020). *The international Alt-right. Fascism for the 21st Century?* Routledge.

Junquera, N. (2 de enero 2025). Desconocimiento y apología del franquismo en Tik Tok: el cóctel que empuja a jóvenes al revisionismo histórico. *El País*. https://elpais.com/espana/2025-02-02/desconocimiento-y-apologia-del-franquismo-en-tik-tok-el-coctel-que-empuja-a-jovenes-al-revisionismo-historico.html

McIntyre, L. (2023). *Cómo hablarle a un negacionista de la ciencia. Conversaciones con terraplanistas, negacionistas del cambio climático y otros interlocutores en contra de la razón*. Cátedra.

Moffitt, B. (2022). *Populismo. Guía para entender la palabra clave de la política contemporánea*. Clave Intelectual.

Mondon, A. y Winter, A. (2020). *Reactionary democracy. How racism and the populist Far Right became mainstream*. Verso.

Mudde, C. (2007). *Populist radical right parties in Europe*. Cambridge University Press.

Mudde, C. (2021). *La ultraderecha hoy*. Paidos.

Mudde, C. y Rovira Kaltwasser, C. (2019). *Populismo. Una breve introducción*. Alianza.

Müller, J-W. (2017). *What is populism?* Penguin.

Renton, D. (2019). *The new authoritarians. Convergence of the right*. Pluto Press.

Sánchez Dragó, F. (2019). *Santiago Abascal. España vertebrada*. Planeta.

Santisteban, A., Díez-Bedmar, M. y Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Culture & Education*, *32*, 185-212. https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875

Smith, A. D. (1997). *La identidad nacional*. Trama.

Smith, A. D. (1999). *Myths and memories of the nation*. Oxford University Press.

Steinhauer, J. (2022). *History, disrupted. How social media and the World Wide Web have changed the past*. Palgrave.

Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derechas? Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda está perdiendo la iniciativa)*. Clave Intelectual.

Wert, J. I. (2019). *La educación en España. Asignatura pendiente*. Almuzara.

Zafra, I. (24 de marzo 2025). "Están en contra del feminismo y hablan bien de Franco": los profesores luchan contra la ola de extrema derecha de sus alumnos. *El País*. https://elpais.com/educacion/2025-03-24/estan-en-contra-del-feminismo-y-hablan-bien-de-franco-los-profesores-luchan-contra-la-ola-de-extrema-derecha-de-sus-alumnos.html

Zúquete, J.P. (2018). *The identitarians. The movement against globalism and Islam in Europe*. University of Notre Dame Press.

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/659501

Pedagogía de la memoria democrática en los actuales libros de historia en la escuela secundaria y bachillerato

Pedagogy of democratic historical memory in current school history books

Enrique Javier Díez-Gutiérrez
Universidad de León
enrique.diez@unileon.es
0000-0003-3399-5318

Jonatan Rodrigues López
Universidad de León
jonivanquish@hotmail.com
0000-0002-9871-6116

Recibido: 23/04/2025
Aceptado: 10/14/2026

Resumen
Estudiamos la aplicación de la legislación vigente en materia de Memoria Democrática en el actual sistema educativo a través de su plasmación en los nuevos libros de texto tras la nueva ley educativa (LOMLOE) y los nuevos Decretos del Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se utiliza la metodología de Análisis Crítico Del discurso (ACD) aplicada a una muestra representativa de los libros de texto más utilizados en la escuela. Los resultados muestran que se ha avanzado en 2º de Bachillerato en la inclusión de contenidos sobre la represión franquista y la lucha antifranquista, pero no en 4º de la ESO. Se concluye que se necesita un avance más significativo para cumplir lo establecido en la Ley de Memoria Democrática. Se discute si esto obedece a una falta de voluntad política en la legislación educativa. Como limitación señalar que se ha abordado la investigación a nivel estatal y no en las Comunidades Autónomas.

Palabras clave
Democracia, Educación Secundaria, enseñanza de la historia, libros de texto, análisis del Discurso.

Abstract
We study the application of current legislation on Democratic Memory in the current education system through its implementation in the new textbooks following the new education law (LOMLOE) and the new Compulsory Secondary Education Curriculum Decrees. We use the methodology of Critical Discourse Analysis (CDA) applied to a representative sample of the most widely used textbooks in schools. The results show that progress has been made in the 2nd year of Bachillerato in the inclusion of content on Franco's repression and the anti-Franco struggle, but not in the 4th year of ESO. It is concluded that more significant progress is needed to comply with the provisions of the Law of Democratic Memory. It is discussed whether this is due to a lack of political will in educational legislation. As a limitation, it should be pointed out that the research was carried out at the national level and not at the level of the Autonomous Communities.

Keywords
Democracy, Secondary Education, History Education, Textbooks, Discourse Analysis.

Para citar este artículo: Díez-Gutiérrez, Enrique Javier y Rodrígues López, Jonatan (2026). Pedagogía de la memoria democrática en los actuales libros de historia en la escuela secundaria y bachillerato. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 20*, 153-178. DOI: 10.6018/pantarei/659501

1. Introducción

La actual ley educativa LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, que modifica la LOE) y la anterior ley, la LOE (Ley Orgánica 2/2006), enfatizan el estudio de la Historia en la escuela como parte esencial de la formación integral del alumnado, pilar para la formación ciudadana a través del conocimiento de las sociedades pasadas y presentes para fomentar valores

democráticos, tolerancia y cohesión social, alineándose con los objetivos de la Unión Europea y la UNESCO en educación (Blanco, 2025).

Pero la Historia, como otras materias disciplinares en la escuela, sigue estando en buena medida organizada en torno a los libros de texto, a pesar de la propuesta de pedagogías activas que ha tratado de impulsar la LOMLOE (Flores, 2022). A pesar de los avances de las tecnologías de la información y la comunicación y la digitalización en el ámbito de la educación, los manuales escolares siguen dominando el currículo (Apple, 1986). Cerca del 90% del tiempo escolar, sobre todo en secundaria y bachillerato, gira en torno a ellos, tanto para el alumnado como para el profesorado (Ossenbach et al., 2025).

Además, los libros de texto siguen siendo recursos que ayudan a una estructuración rápida de las clases; que facilitan una secuenciación pautada de contenidos y actividades; que ahorran tiempo a la hora de preparar materiales, sobre todo con currículos saturados en determinados cursos; y no dejan de ser un recurso seguro que tiene un respaldo institucional ante posibles problemas de denuncias por el PIN parental que ha promovido la extrema derecha en la educación. A pesar de las nuevas tecnologías, siguen siendo el modelo que se utiliza por parte de las editoriales para volcar los contenidos en formato digital (Gómez et al., 2024; Miguel y Martínez, 2024).

Los libros de texto han sido tradicionalmente, y siguen siendo actualmente, herramientas fundamentales en la conformación de la mentalidad de las diferentes generaciones que han pasado sucesivamente por el sistema educativo, ya que transmiten no solo conocimientos, sino también valores, ideologías y visiones del mundo (Peinado-Rodríguez et al., 2024). Su influencia es especialmente relevante en la enseñanza de disciplinas como la Historia, donde la selección de contenidos, enfoques y omisiones puede moldear la percepción colectiva y la comprensión de la realidad. Como decía el historiador Pierre Nora (2008) los manuales escolares son la autobiografía de una nación.

De hecho, los manuales escolares suelen promover una determinada "historia oficial" que tiende a reforzar la identidad nacional, destacando personajes, mitos fundacionales y eventos históricos, mientras que tienden a omitir o minimizar episodios o acontecimientos controvertidos (ej.: colonialismo, dictaduras). De esta forma durante el franquismo se silenció la memoria de los vencidos para consolidar una nueva memoria colectiva afín a los propósitos de la dictadura y a su ideología fascista (Castillejo, 2022). Durante la transición se optó por una política de "olvido del pasado", ante la amenaza latente de un supuesto golpe de estado, si se procedía a juzgar los crímenes de lesa humanidad de la dictadura y a sus responsables. De esta forma, los dirigentes, responsables e integrantes de la dictadura siguieron ocupando sus cargos en los aparatos de la administración del estado en la transición a la democracia con total impunidad. Y continuaron ejerciendo su poder y sus privilegios en los estamentos económicos, institucionales y de poder que la democracia no depuró.

Este "olvido del pasado" reciente se ha visto reflejado en los libros de texto escolares previos a la actual LOMLOE (De la Cruz y Jaén, 2024; De la Mota, 2024; Díez-Gutiérrez, 2020; 2023; Escobedo-Murgerza, 2023; Lamikiz y Delgado, 2024; Méndez-Arcila, 2024; Sabido et al., 2022; Sáez-Rosenkranz y Cuevas, 2020; Sáez-Rosenkranz et al., 2021; Sánchez-Lafuente, 2008). A raíz de esta nueva ley educativa se esperaba que hubiera un cambio sustancial en los nuevos libros de texto escolares, ya que la LOMLOE incluye en su disposición adicional cuadragésimo-primera la alusión explícita a la incorporación y el

estudio de la "memoria democrática". Máxime cuando, además, la nueva Ley de Memoria Democrática de 2022 obliga en su Artículo 44 sobre "Medidas en materia educativa y de formación del profesorado", a que:

> […] el sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas, desarrollando en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la Guerra y la Dictadura; a tal efecto, se procederá a la actualización de los contenidos curriculares para Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato (Ley de Memoria Democrática, Art. 44).

2. Marco Teórico

La Historia de España se imparte en 4.° de la ESO, en la asignatura Historia que es obligatoria para todo el alumnado y en 2.° de Bachillerato en todas las modalidades (excepto en Artes si no lo eligen como optativa) como asignatura troncal, denominada Historia de España.

En la propia legislación educativa española se reconoce la importancia del estudio de la Historia en la escuela: es considerada un elemento fundamental de la actividad escolar por su valor formativo. Como estableció la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2007) sirve para profundizar en el conocimiento de la herencia personal y colectiva, puesto que el pasado conforma muchos de los esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad al estar presente en nuestra vida actual, tanto individual como colectiva. En definitiva, proporciona conocimientos relevantes que ayudan a la comprensión de los fenómenos y procesos históricos del pasado que influyen en la visión colectiva sobre el presente (González-González et al., 2024).

Estos conocimientos no solo contribuyen a comprender el funcionamiento social a lo largo de la historia, sino también a construir una memoria colectiva y a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad. Además, el estudio de la asignatura de Historia durante la escolarización, en muchos casos, representa el único momento de las vidas de buena parte de la población en que tienen contacto directo con la historia académica (Soto et al., 2025).

Pero la relevancia de los manuales escolares también se cifra en que los contenidos que ofrecen son considerados un conocimiento legitimado socialmente y se han convertido en un elemento básico de socialización de los jóvenes que ayuda a conformar el imaginario individual y colectivo. De ahí su importancia: ayudan a construir la mentalidad y la memoria colectiva de las futuras generaciones, su manera de ver el mundo, la comprensión que tienen y la perspectiva que adoptan sobre el pasado, el presente y el futuro, así como las conexiones con las causas y razones que han motivado las acciones humanas a lo largo de la historia. El imaginario histórico se construye en gran medida a través de la enseñanza primaria y secundaria de la historia (Guerrero-Romera et al., 2019).

Pero la investigación historiográfica sobre la dictadura franquista, la represión y la resistencia antifranquista realizada en el ámbito académico, con un análisis exhaustivo de las fuentes disponibles y de la documentación contrastada no había tenido eco en los libros

de texto escolares (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018; Sáez-Rosenkranz y Cuevas, 2020; Sánchez-Lafuente, 2008). De hecho, ha predominado el silenciamiento, la ocultación y la minimización de lo que supuso este periodo de nuestra historia, procurando no hacer mención explícita de los crímenes de la dictadura (Díez-Gutiérrez, 2020).

A partir de esta iniciativa legislativa de 2007, *Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura*, conocida como Ley de memoria Histórica, se comenzaron a trasladar algunos aspectos de esa memoria histórica a las aulas, para que el conocimiento de los hechos ocurridos desde el inicio de la guerra hasta la transición (Baby, 2012) llegara a las futuras generaciones. Sin embargo, ese avance en materia de memoria se vio frenado o reducido por dos acontecimientos.

El primero fue la llegada del Partido Popular (PP) al gobierno de España en el año 2011, que, aunque no derogó la legislación del 2007, redujo a 0 euros de inversión las partidas económicas destinadas a la recuperación de la memoria y no mantuvo el apoyo para que se incluyera la memoria histórica en el sistema educativo. Sin embargo, contrasta el hecho de que numerosas autonomías gobernadas por el PP crearon leyes de memoria histórica donde se recogía la necesidad de apoyar la memoria histórica y, a su vez, señalaban que era necesario incluir su conocimiento en las aulas, siguiendo la propuesta recogida en la ley del 2007.

El segundo elemento fue la llegada al panorama político español de partidos de extrema derecha y, sobre todo, su traducción a escaños en parlamentos de las Comunidades Autónomas y del Congreso. Cuando el PP se encontró en la tesitura de que para gobernar determinadas Comunidades Autónomas requería sus votos, la extrema derecha, fiel a su ideario de ensalzar y no cuestionar la dictadura, exigió la supresión o modificación de legislaciones autonómicas en materia de memoria histórica. Esas modificaciones se completarían con las denominadas "leyes de la concordia" propuestas en aquellas comunidades autónomas donde el PP necesita los votos de VOX para gobernar. En ellas, se hace un relato tergiversado de las causas de la guerra, así como de lo que supuso la represión franquista y la resistencia antifranquista, impidiendo *de facto* cumplir el derecho internacional a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición como ha advertido la ONU (Carantoña, 2024).

A pesar de todo ello, en 2022, se aprobaron a nivel estatal los decretos de los currículos educativos que establecieron los contenidos básicos a desarrollar en 4.º ESO y 2.º Bachillerato. En ellos se incluía que se debería abordar la memoria democrática no solo en la asignatura de Historia en esos dos cursos, sino también en la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos (Navarro-Medina et al., 2023). Pero la investigación reciente señala la ausencia en el actual currículo de conceptos clave como dictadura, franquismo, régimen totalitario, persecución, exilio o sublevación (García-Ruiz y García-Morís, 2024; Navarro-Medina et al., 2023).

Lo cierto es que la memoria democrática ha sido un campo de batalla entre los partidos políticos en España (Gómez-Bravo, 2025). Mientras para unos el pasado se debe olvidar, puesto que no quieren recordar sus raíces ideológicas y políticas vinculadas con la dictadura, para otros ese pasado ha de conocerse y mostrarse como fue y las consecuencias que supuso un golpe de estado y una dictadura de cuarenta años. Es más, se reclaman políticas públicas democráticas que contrarresten la memoria distorsionada por el régimen

y sus simpatizantes, creada durante la dictadura, mantenida por miedo en la Transición y los primeros años de democracia, e impulsar la verdadera memoria colectiva de lo acontecido durante los dos periodos más oscuros de la reciente historia de España, la guerra y la dictadura franquista.

Esta disputa se ha trasladado al ámbito educativo (Bellatti et al., 2023), puesto que la formación de las futuras generaciones y su conocimiento de la historia puede construir un imaginario colectivo muy diferente en función de los contenidos escolares que les den acceso a su historia reciente, pues buena parte de la población solo tiene contacto con el conocimiento académico de la historia contemporánea durante su etapa escolar (García-Ruiz y García-Morís, 2024). De ahí que la extrema derecha haya hecho bandera de la derogación de las leyes de la memoria democrática en su "batalla cultural" (Díez-Gutiérrez, 2025) por disputar el relato de la interpretación del pasado, aunque sea al margen del conocimiento científico, de la investigación académica y del análisis de las fuentes (Andreu-Mediero y Fernández-Fernández, 2024; Boix-Vicente, 2024). Lo importante para la ultraderecha, y para la parte de la derecha que ha asumido su marco epistemológico, es que "su relato" sea el que llegue a las jóvenes generaciones utilizando para ello todos los medios a su alcance (Delgado, 2024). Y uno de estos medios es el sistema educativo, los contenidos escolares y su plasmación en los libros de texto que, como decíamos, actualmente siguen centrando el tiempo escolar en la mayor parte de los centros educativos (Gillate et al., 2024).

La investigación didáctica internacional muestra que los pasados recientes traumáticos, conflictivos o candentes son un contenido de especial relevancia y necesaria priorización educativa (Bellatti et al., 2023; Cajani et al., 2019; Diego et al., 2022; Fuertes-Muñoz, 2018; Fuertes-Muñoz y Banderas-Navarro, 2024; Sanchiz et al., 2019). La educación, y especialmente el periodo de secundaria, debe contribuir a la construcción tanto de una ciudadanía crítica como de una cultura democrática en una etapa vital clave para ello (Fuertes-Muñoz y Banderas-Navarro, 2024). Sin embargo, los resultados de investigaciones sobre la inclusión de la memoria histórica democrática en los libros de texto denuncian que no tiene todo el espacio que debería tener en las aulas españolas, independientemente del nivel educativo al que nos refiramos (Ayala et al., 2021). Si bien con la LOMLOE en 2.º de bachillerato se recupera la historia contemporánea de España, en 4.º de la ESO se sigue manteniendo toda la historia contemporánea universal y española, desaprovechando así la oportunidad de priorizar el estudio del siglo XX de forma clara. Las grandes editoriales de ámbito estatal han planteado solo dos modelos para 4.º de la ESO: uno más corto centrado en los siglos XX y XXI (Madrid, Extremadura y Murcia), y otro más largo, que incluye el siglo XIX (las comunidades restantes), que impedirá un estudio más pausado y profundo (Fuertes-Muñoz y Banderas-Navarro, 2024). En cuanto a una visión crítica y actualizada de los contenidos, la investigación en didáctica de las ciencias sociales identifica en primaria que persisten narrativas despolitizadas, omisiones significativas y escasa conexión con los principios de memoria democrática: carencias especialmente en el tratamiento de las causas del conflicto, la invisibilización de la infancia y la falta de contextualización del exilio y de la represión específica sobre mujeres (San Pedro-Veledo, 2026). En secundaria, a pesar del aumento del peso de la Historia social y cultural frente al tradicional dominio de la Historia política y militar (Anguita, 2020), la investigación reciente también advierte que los libros de texto ofrecen una visión reduccionista, político-institucional, economicista y personalista de la dictadura y la transición, sin una adecuada

perspectiva comparada, perpetuando ciertas narrativas acríticas que legitiman o normalizan el franquismo y marginando una historia sociocultural que alberga un importante potencial didáctico (Fuertes-Muñoz y Banderas-Navarro, 2024) y que se deberían incluir aquellas cuestiones que desde hace quince años plantea la historiografía española y extranjera (fosas comunes, trabajo esclavo, campos de concentración, juicios sumarísimos, incautación de bienes de los vencidos, resistencia en el monte...) y que aún no aparecen en los manuales escolares (Ayala et al., 2021; Jaén-Milla, 2020).

Todas las investigaciones (Anguita, 2020; Ayala et al., 2021; Jaén-Milla, 2020; San Pedro-Veledo, 2026) reflejan la importancia del estudio de la memoria democrática, en las distintas etapas educativas, puesto que promovería en el alumnado una forma de conocimiento del pasado que da lugar a un juicio crítico sobre las formas antidemocráticas e injustas de establecer los modelos de convivencia y gobierno, así como la conciencia y la necesidad de ejercer una ciudadanía democrática basada en la defensa de los derechos humanos y partidaria de la defensa de la paz, la justicia social, la solidaridad y el respeto a las diferencias (Ayala et al., 2021). Concluyendo que:

> se deberá realizar también mediante el currículo escolar y a través de la enseñanza y el aprendizaje de determinadas materias: Ciencias Sociales y Educación en Valores Cívicos y Éticos en Educación Primaria y Geografía e Historia, Historia de España, Educación en Valores Cívicos y Éticos, Filosofía, en Educación Secundaria. Todo ello permitirá asentar valores cívicos y contribuirá a la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico (Ayala et al., 2021, p. 256).

3. Metodología

Exponemos a continuación la metodología utilizada para desarrollar esta investigación, el Análisis Crítico del Discurso (ACD), ubicado en el paradigma interpretativo, centrado en el análisis de los significados sociales y culturales que se construyen a partir de los materiales analizados, los libros de texto escolares publicados a partir de 2022. Se presenta inicialmente la finalidad de la investigación y se describen los objetivos que se perseguían, para describir finalmente el método y los instrumentos utilizados, así como el procedimiento seguido en el análisis.

3.1. Finalidad

La finalidad de esta investigación se articula en torno a la pregunta siguiente: tras la aprobación de la nueva ley educativa LOMLOE (2020) y la nueva ley de memoria democrática (2022), ¿cómo se está aplicando esta normativa, que exige la inclusión de la memoria democrática en los contenidos curriculares, en los nuevos libros de texto escolares de 2.° de Bachillerato que las grandes editoriales han publicado en todo el Estado? Es decir, analizar si los libros de texto publicados, a partir de 2022, por las editoriales Vicens Vives, Anaya, Casals Santillana, Edebé, Editex y Edelvives, en todas las comunidades autónomas del Estado español, reflejan en sus contenidos didácticos, en sus actividades, en sus imágenes y en las fuentes que presentan para trabajar en las asignaturas de Historia de España en 2.° de Bachillerato lo que la ley de memoria democrática estableció en su artículo 44 y que hemos señalado anteriormente: el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española, la represión que se produjo durante la guerra y la

dictadura y la resistencia y la lucha antifranquista por los valores y libertades democráticas durante este periodo.

3.2. Objetivos

En función de esa finalidad establecimos una serie de objetivos con el fin de conocer cómo se presenta, o no, la memoria democrática en estos nuevos libros de texto publicados después de 2022. Los objetivos se han desglosado para analizar en los libros de texto aquellas temáticas que hacen referencia a:

1. Analizar la estructuración curricular y didáctica de los contenidos, atendiendo tanto a su extensión como a su secuenciación y agrupación temática, para examinar si los materiales educativos siguen articulando de forma problemática los bloques "II República y Guerra Civil" —sugiriendo una relación causal simplificada— o si, por el contrario, reconfiguran los contenidos vinculando de manera más explícita la guerra con el golpe de Estado y su continuidad en la dictadura franquista;

2. Examinar el tratamiento educativo de las causas del inicio de la guerra, analizando cómo se presentan en los discursos curriculares y didácticos: si se sigue atribuyendo el conflicto a un supuesto "desorden" asociado a la II República o si se formula claramente como un golpe de Estado promovido por una parte del ejército, con el apoyo de la oligarquía económica y la jerarquía eclesiástica, y qué implicaciones pedagógicas tiene cada enfoque;

3. Considerar el abordaje didáctico de la represión durante la guerra, observando si los materiales educativos concretan y explican la represión organizada, sistemática y planificada por el bando golpista, y si diferencian este fenómeno de la violencia en la zona republicana, contextualizándola como no instigada por las autoridades y, en muchos casos, perseguida y condenada por el propio gobierno republicano;

4. Examinar la representación educativa de la represión durante el franquismo, analizando si se presenta como un rasgo estructural del régimen desde su instauración hasta su final, y si se abordan sus múltiples dimensiones —política, económica, social, cultural, administrativa y de género—, así como los recursos pedagógicos utilizados para su comprensión crítica por parte del alumnado;

5. Indagar el tratamiento curricular y pedagógico de la resistencia antifascista, evaluando si los materiales educativos desarrollan de forma explícita las diversas formas de oposición al régimen franquista, incluida la resistencia guerrillera y otras expresiones sociales y políticas, y si se presentan como parte de una lucha sostenida por la democracia y los derechos, o como fenómenos marginales y descontextualizados.

Consideramos que son estos los elementos fundamentales de análisis, puesto que en la memoria impulsada por las políticas de memoria del franquismo fueron invisibilizados y adulterados para crear un discurso favorecedor de la dictadura y en la investigación realizada sobre los libros de texto en etapas anteriores permanecen olvidados o minimizados.

3.3. Método y procedimiento

Como metodología de investigación hemos utilizado el Análisis Crítico del Discurso (ACD), siguiendo las propuestas de Van Dijk (2015) y Fairclough y Wodak (2000), puesto que se ha ido configurando como una metodología en investigación educativa muy relevante, en la medida en que permite describir, explicar y analizar las relaciones entre el lenguaje, el poder y los temas educativos.

El ACD es una metodología que nos permite adentrarnos y reflexionar críticamente sobre las ideologías subyacentes de los discursos y narrativas. En este caso se utiliza para analizar e interpretar críticamente las narrativas desarrolladas en los libros de texto escolares relacionadas con la memoria democrática. Este tipo de análisis implica identificar los supuestos, las contradicciones, los significados ignorados u ocultos, y la manera en que se legitiman estas narrativas, en este caso en los textos escolares en el ámbito educativo.

El procedimiento para aplicar el ACD se inició con una primera lectura repetida de los libros de texto (práctica textual) que formaban parte de la muestra para obtener una visión general de los temas que nos interesaba analizar, aproximarnos a cómo estaban planteados y extraer los términos clave reiterados que en ellos aparecían. A partir de esas lecturas iniciales se pasó a una segunda fase de identificación y descripción de categorías comunes (práctica discursiva) que se extraían del análisis de la estructura lingüística y semántica de los textos escolares. La codificación de categorías se hizo manualmente.

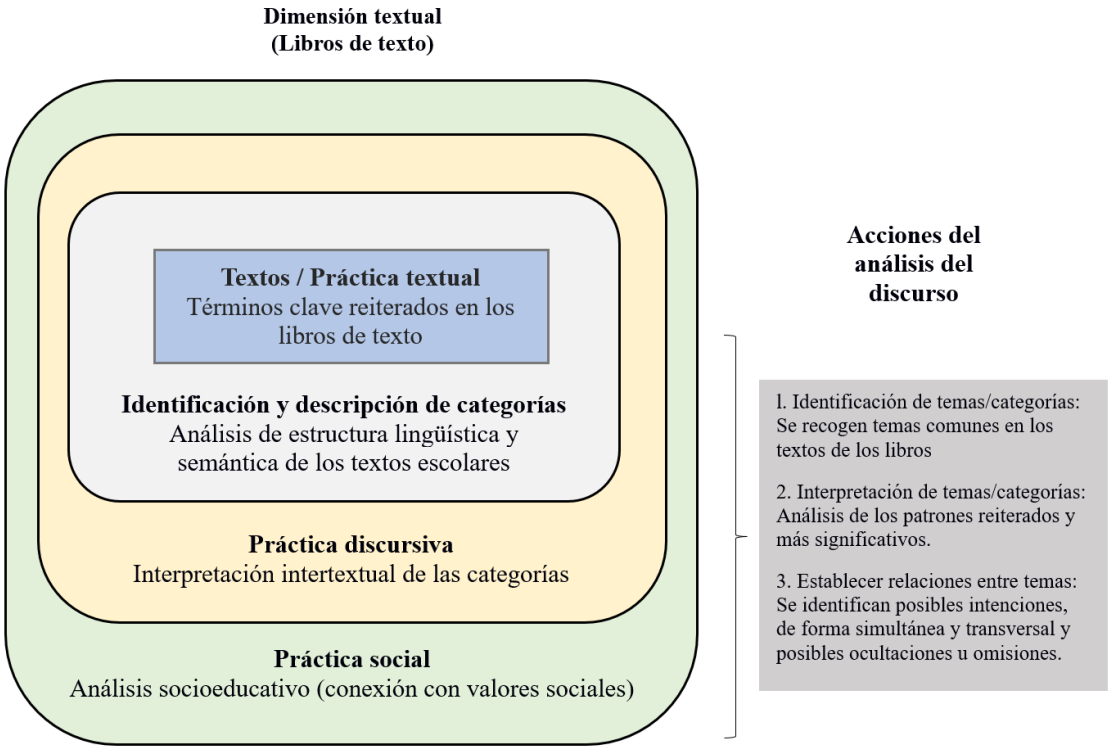


Figura 1. Modelo tridimensional, a partir de Fairclough y Wodak (2000)

A partir de esas categorías se diseñó una plantilla base para analizar y evaluar la práctica discursiva dominante en los libros de texto a través del análisis de los patrones reiterados y más significativos, para facilitar simultáneamente una interpretación intertextual de las categorías halladas, identificando posibles intenciones de los contenidos analizados, de

forma simultánea y transversal, así como posibles ocultaciones u omisiones en ellos. Finalmente, se procedió a contextualizar la práctica discursiva reflejada en los contenidos escolares de los libros de texto con los valores sociales (práctica social) que se desprendían del contenido analizado desde un análisis socioeducativo. Una síntesis del proceso se puede observar en la Figura 1.

Para hacer la plantilla definitiva que se iba a aplicar en cada libro de texto, la propuesta inicial de la misma se sometió a una técnica Delphi (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016) de contraste y evaluación, solicitando el juicio de 5 especialistas en el campo de la historia contemporánea y de la didáctica. A partir de todas las aportaciones recibidas se modificó la estructura que se había diseñado inicialmente, desambiguando términos y expresiones, así como sintetizando dos categorías en una, procediendo a confeccionar la "plantilla definitiva" utilizada para la investigación.

Esta plantilla consta de 5 apartados, uno de información general de la publicación y el resto para cada uno de los temas analizados y, dentro de ellos, las categorías de estudio de cada tema. De esta forma, los otros 4 apartados/temas serían: represión en la guerra, represión durante la dictadura, la oposición antifranquista y la terminología empleada. En el último apartado es donde se evalúa cómo se aborda la explicación del inicio de la guerra y la vinculación o no con la República, así como la terminología empleada. Cada apartado de la plantilla cuenta con una serie de preguntas, las cuales nos guiaron para analizar el objeto de estudio (Tabla 1).

Para cumplimentar la plantilla se trataba no solo de poner un sí o un no en cada categoría, sino que se justificaba cada una de ellas con una interpretación intertextual de las categorías identificando posibles intenciones de los contenidos analizados así como posibles ocultaciones u omisiones en ellos, señalando los patrones reiterados y más significativos, contextualizándolos con los valores que se desprendían del contenido analizado, la cual se reflejaba brevemente en la plantilla o, si se consideraba necesario por su larga extensión, se ponía en un texto aparte. Además, el conjunto de las categorías analizadas ha sido la que nos ha permitido conocer el alcance de la explicación global sobre el tratamiento de la memoria democrática en cada libro de texto de cada editorial y en su conjunto.

La muestra de textos escolares analizada en esta investigación, dado que todas las comunidades autónomas tienen competencias en educación y, por lo tanto, adaptan los contenidos de los libros de texto a las órdenes que desarrollan el contenido en cada una de ellas, se ha centrado en aquellos libros de 2.° de Bachillerato más utilizados en las diferentes comunidades autónomas en el territorio del estado español. Se han seleccionado los siete libros de texto de Historia de 2.° de Bachillerato pertenecientes a las editoriales que más han vendido en los colegios de secundaria, según volumen de facturación en el curso 2024/2025 en todas las comunidades autónomas del Estados español. Aunque, como bien advierte la fuente de El Economista (2023), muchas de las empresas editoriales tienen sub-empresas y firmas satélite, lo que dificulta establecer un ranking exacto.

Tabla 1
Ítems que aparecen en la plantilla de análisis de los libros de texto

Información General	
- Título de libro	- Curso
- Editorial y orientación	- Autores
- Año de edición	- Extensión global
Represión guerra	
- Extensión (número págs. o espacio)	- ¿Quién efectuó la represión? ¿A quién se atribuye?
- Equiparación entre ambas zonas	- ¿Aparece alguna destacada?
- Duración de esa represión	
- Objetivos de la represión (¿se señalan y explican?)	
Represión franquismo	
- Extensión (número págs. o espacio)	- Incautación de bienes
- Legislación (¿se menciona la legislación de tipo represivo?; ¿cuál?)	- ¿Quién hacía la acción represiva de forma directa?
- Destinatarios de la represión (las víctimas) y responsables	- ¿Dónde se ejercía la represión?
- Duración de la Represión (hasta qué años)	- La triple represión específica sobre las mujeres
- Tipos de represión	
Lucha antifranquista	
- Extensión (número págs. o espacio)	- ¿Se citan nombres, hechos, referentes, personajes,…?
- ¿Se habla de las distintas fases de la guerrilla: huidos, maquis, agrupaciones guerrilleras,…?	- ¿Se explica cómo vivían, qué objetivos tenían, qué motivaciones?
- ¿Se explica el apoyo que recibían?	- ¿Se explica el levantamiento desde el Valle de Arán?
Terminología	
- Inicio de la Guerra	- Represión guerra
- División en la Guerra	

Fuente: elaboración propia.

Se presenta a continuación una tabla con las editoriales de los libros de texto seleccionados y la línea editorial de cada una de ellas, pues este es un dato significativo que contribuye a explicar las diferencias en el tratamiento del contenido que existe entre las diversas editoriales y puede dar una idea más clara de los sesgos político-ideológicos que puede haber en el tratamiento de las temáticas. Pues, como reconocen los expertos, "cada editorial conserva una línea ideológica: SM se define por la fidelidad católica; Vicens Vives por el liberalismo; Santillana o ECIR por un liberalismo más avanzado; Alhambra gira más a la

izquierda…" (Castillejo, 2009, p. 49), pues como toda elaboración social, se ven influenciadas por los intereses y perspectivas de quienes participan en su diseño y confección (Atienza y Van Dijk, 2010):

Tabla 2
Características de las editoriales seleccionadas

Editorial	Autoría	Año de edición	Extensión	Línea editorial
Vicens Vives	Gatell Arimon, C. et al.	2023	76 p.	Familia catalana. Liberal-institucional moderada
Anaya	García de Cortázar, F. et al.	2023	66 p.	Orientación tecnocrática alineada con legislación vigente
Casals	Maroto, J.	2023	72 p.	Familia catalana. Progresismo moderado
Edebé	Abad Buil, I. et al.	2023	75 p.	Fundada por la Congregación Salesiana: Humanismo cristiano
Editex	Blanco Andrés, R. et al.	2023	51 p.	Grupo privado español: instrumental-pragmática
Santillana	Fernández-Ros, J.M. et al.	2023	96 p.	Prisa y fondos inversión: Liberal-OCDE
Edelvives	Lama Romero, E. et al.	2023	27 p.	Fundada por la Congregación hermanos Maristas: humanismo cristiano conservador

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

Los resultados se plantearán mediante una agrupación de las temáticas en las que se han agrupado las categorías. El orden de presentación es el siguiente: organización de los temas, terminología, represión durante la guerra, represión en el franquismo y la lucha antifranquista.

4.1. Organización de los temas

Los temas de interés para comprobar cómo se plantea la memoria democrática dentro de los libros de texto serían: II República, Guerra y Franquismo. Hasta la actualidad, casi todas las publicaciones escolares vinculaban en el mismo bloque dos temas: II República y Guerra. Vincularlos ocasiona una distorsión de fondo en el imaginario colectivo al asumir de forma implícita que la guerra parece casi como una consecuencia lógica de la II República. Lo cual estimamos que perpetúa esa unión errónea que sigue trasladando un mensaje falso que tergiversa la realidad de forma no claramente explícita, pero sí como un supuesto que se asume sin cuestionar. Pero la consecuencia lógica de cualquier régimen democrático no es ni puede ser ni un golpe de estado ni una guerra, puesto que en democracia quien establece el sistema de gobierno son los votos de la población.

Sin embargo, en las publicaciones analizadas en esta investigación la II República y la Guerra se dividen en dos temas claramente diferenciados y en bloques separados. Consideramos que esta es la forma correcta de exponerlos por dos razones. La primera porque al presentarlos de forma separada el alumno no tiende a vincular ambos hechos históricos como si fueran consecuentes. En segundo lugar, como resulta lógico pensar, presentarlos de forma individualizada permite exponer y desarrollar más contenidos de forma pormenorizada. Por ejemplo, comprobamos que entre las publicaciones anteriores a 2023 y las de 2023, en cuanto a la guerra, hay una mayor diversificación en los subtemas a tratar. En los primeros siempre primaba un relato bélico del conflicto, en los segundos, además de ese relato bélico, se incluyen temas como la internacionalización del conflicto, la represión y la exposición de la evolución de la guerra en las zonas en las que quedó dividido el país.

De todas las publicaciones, queremos detenernos en dos específicamente. El libro de texto de la editorial Santillana lo titula como: "Golpe de Estado, revolución y Guerra Civil". Aunque el título alude al golpismo claramente como origen del conflicto, sin embargo, vemos que desliza una equiparación entre revolución (aludiendo a la visión de algunos sectores de clase trabajadora ante el golpe de estado, vinculándolo de forma alusiva a la frustrada revolución del 34) y "guerra civil", como si de dos visiones equiparables se estuviera planteando. Una segunda publicación destacable, porque la línea de editorial Vincens Vives se ha mantenido siempre con una visión más progresista, denomina al tema "Un golpe a la democracia: la Guerra Civil (1936-1939)". Lo cual establece claramente que la República era una democracia y que el golpe de estado es contra la misma democracia y causante de la guerra. Por último, hay que señalar que la única editorial que sigue vinculando ambos acontecimientos históricos en un mismo tema es la editorial Casals.

En cuanto a cómo se expone el franquismo observamos que hubo más disparidad: presentar el periodo en un solo tema o dividirlo en dos. Además, observamos que una publicación vincula el final del franquismo con la Transición. Esta última división es más lógica que vincular los temas de II República y Guerra Civil. Al morir el dictador solo hubo dos opciones, continuar o transitar por un periodo de cambio hacia una democracia. Por ello, al final del franquismo si es lógico pensar que le siguiera un periodo de cambio, dados los conflictos sociales desde mediados de los años 60. En las publicaciones donde se expone el franquismo en un solo tema, observamos cómo se nombra de dos formas similares, pero que conllevan dos interpretaciones diferentes. En Editex se menciona el tema como dictadura franquista, mientras que Casals lo hace como "La dictadura de Franco". Si bien la primera denominación es correcta, la segunda traslada la idea de que la dictadura solamente se sostuvo por la presencia del dictador, siendo este hecho cuestionable, puesto como ha ido demostrando la historiografía contemporánea (Aróstegui, 2004; Bustillo, 1998; Garzón, 2012; Zamora, 2021), por medio de investigaciones exhaustivas, la dictadura se sostuvo con el apoyo de la sociedad que había quedado tras la guerra, las depuraciones y la represión sistemática durante cuarenta años, dado que se había exterminado, exiliado o represaliado a toda la población que luchó contra el fascismo o a quienes no habían manifestado el suficiente "afecto" al régimen y también, sobre todo, gracias al apoyo y defensa de sus privilegios que facilitó la dictadura a las denominadas "familias del régimen": ejército, oligarquía e Iglesia.

4.2. Terminología

El estudio terminológico lo focalizamos en cómo se nombra el inicio de la guerra, cómo se califica a las dos partes enfrentadas en la guerra y cómo se denomina a la represión acontecida durante el periodo de la guerra.

El inicio de la guerra se sigue presentando en la mayoría de las publicaciones (4 de 7) con los términos: sublevación militar, alzamiento o golpe militar. Las publicaciones de Anaya, Vicens Vives y Santillana son las únicas que mencionan el inicio de la guerra claramente como un Golpe de Estado. Uno de los libros de texto utiliza, indistintamente, los términos de alzamiento militar o Golpe de Estado para explicar el inicio de la guerra.

Si bien la denominación correcta es la de Golpe de Estado, pudimos comprobar que todas las publicaciones comparten dos patrones comunes. Por un lado, no definen los términos que emplean, limitando la capacidad crítica del alumnado. Por otro, ninguna publicación explica de forma adecuada el inicio. Unas se focalizan más en exponer los acontecimientos previos, los asesinatos de Calvo Sotelo o el teniente Castillo. Otras, como Editex, son equidistantes atribuyendo la responsabilidad a ambos sectores, tanto a los demócratas como a los golpistas, aludiendo explícitamente a "la responsabilidad de la izquierda en el inicio de la guerra" (según algunos analistas, los cuales no menciona) y "la responsabilidad de la derecha en el inicio de la guerra" (según historiadores, a quienes no menciona).

Sorprende que, con el grado de desarrollo actual de los estudios historiográficos ninguna editorial explique que primero se produjo un Golpe de Estado y que, al fracasar éste, se inició una guerra que duró tres años. Por ello, si bien varias publicaciones utilizan la terminología adecuada, pero al no definirla y explicarla, consideramos que ninguna es idónea para comprender el inicio de la guerra. Asimismo, algunas de ellas tratan de focalizar que un gobierno democrático tuvo tanta culpa, como mínimo, como los militares que realizaron un golpe contra él.

Respecto a cómo definen las publicaciones la división de las zonas hay un consenso generalizado en denominarlas zona republicana y zona sublevada (al igual que hacen con los bandos, pero un gobierno democrático nunca es un bando). Sin embargo, las publicaciones de Editex, Edelvives y Anaya personifican la zona sublevada denominándola como de Franco o franquista. Consideramos que esa personificación es un error por dos motivos. El primero de ellos estriba en que esa personificación hace posible omitir una parte de la historia de los sublevados, por ejemplo, la junta militar y como Franco se hizo con el poder. Segundo, esa personificación puede restar el peso de la participación de otras personas e instituciones para la victoria de los sublevados en la guerra. Destacamos la publicación de Santillana porque, además de denominar la zona sublevada, especifica que los sublevados la autodenominaban como nacional. Sin duda, esta última apreciación es correcta y permitiría abrir un debate de por qué se utilizó esa nomenclatura y por qué ahora no, aunque los partidos de derecha y de ultraderecha siguen utilizando esa terminología en sus discursos públicos.

4.3. Represión en la guerra

En todas las publicaciones, ya sea en mayor o menor medida, se expone la existencia de la represión en las retaguardias durante la guerra. Sin embargo, en nuestra opinión, no en

todas ellas el alumnado puede comprender, en toda su dimensión, el alcance de este fenómeno.

Para exponer las violencias en las retaguardias casi todas las publicaciones, salvo Edebé y Editex, las mencionan como represión en retaguardia. Estas dos salvedades, simplemente la mencionan como represión. Junto a ello, la editorial Santillana expone la represión en la zona republicana como "terror Rojo" (indicando que así lo denominaban los golpistas), y en la zona sublevada "terror fascista", pero no deja de sorprender que esta editorial asuma y explicite un lenguaje propio de los golpistas en un libro de texto.

El primer punto de estudio de la represión en la guerra es comprobar si expone la correcta división por zonas y la duración. Se ha constatado que ninguna publicación expone de forma completamente correcta esta temática. Si bien todas las publicaciones muestran que no se desarrolló la represión de la misma forma en las dos zonas, ninguna explica de modo correcto las diferencias. Por ejemplo, en la publicación de Edebé se explica la represión en la zona republicana como "incontrolada y espontánea", pero no explica el motivo ni el papel que tuvo el gobierno y las autoridades democráticas en no justificarla e incluso perseguirla. Junto a ello, no expone de modo correcto la represión en la zona sublevada, como una violencia orquestada y dirigida por los militares golpistas que alentaban a sus seguidores a violar y asesinar, como el general Queipo de Llano en sus alocuciones radiofónicas incitaba a:

> Nuestros valientes legionarios y regulares han demostrado a los rojos cobardes lo que significa ser hombres de verdad. Y de paso también a sus mujeres. Esto está totalmente justificado porque estas comunistas y anarquistas practican el amor libre. Ahora por lo menos sabrán lo que son hombres y no milicianos maricones. No se van a librar, por mucho que berreen y pataleen (Carmona-Curtido, 2022).

La tabla 3 informa sobre cómo aparece en las publicaciones la información referida a: objetivos de la represión, quién la efectúa y algunos ejemplos destacados. Todas las publicaciones hacen una mención a los objetivos, sin embargo, no en todas se profundiza. Por ejemplo, la que mejor los explica es Edebé al dividirlos por zonas. Sin embargo, a pesar de esa mención, las publicaciones no explican por qué fueron objetivos de la represión. Por lo tanto, el alumnado conoce los objetivos, pero no los motivos que los llevaron a ser objeto de esa represión. En dirección inversa esta la explicación de quién llevó a cabo la represión, pero la mayoría no lo explica. Por lo tanto, con esas omisiones, es prácticamente imposible que un alumno de 2.° bachillerato pueda comprender en toda su dimensión el fenómeno de la represión. Por último, en cuanto a las represiones más conocidas, se puede observar que la más mencionada es Paracuellos, seguida de Badajoz. A pesar de la mención, conviene que esos sucesos se expliquen, lo cual muchas publicaciones no hacen, solamente Anaya destina un cuadro de texto a explicar la represión de Badajoz.

Tabla 3
Represión en la guerra

Editorial	Objetivos de la represión	Quién realizó esa represión	Ejemplos de represión
Vicens Vives	Sí (no para zona sublevada)	No	Paracuellos del Jarama, la desbandá, la masacre de Badajoz
Anaya	No	No	Paracuellos, Badajoz
Casals	Sí	Sí (división por zonas)	Paracuellos, la masacre de Badajoz
Santillana	Sí	Sí	Paracuellos, matanzas en Sevilla, Málaga y Badajoz, Guernica
Edebé	Sí (divi-sión por zonas)	No	No
Editex	Sí	Sí	Paracuellos
Edelvives	Sí	No	No

Fuente: elaboración propia.

4.4. Represión en el franquismo

Esta temática no se explica en ninguna publicación de forma efectiva, completa y clara. Las categorías en las que más explicaciones faltan son: víctimas, quién llevaba a cabo la represión y la duración de esta, que se expone de un modo inadecuado.

El tema de las legislaciones represivas está presente salvo en la edición de Edelvives, siendo las leyes más referenciadas: Ley de Responsabilidades Políticas, Ley de Represión de la Masonería y el Comunismo, Ley de Represión del bandidaje y del terrorismo y Ley de Seguridad del Estado (solo en Santillana).

Si bien, este apartado tiene sus sombras en dos hechos. Primero, y fundamental, no se hace ninguna explicación de esas leyes, salvo en la edición de Casals[1]: ¿qué delitos regían? ¿quiénes fueron los que la sufrieron? ¿cómo y a quién se aplicaron? ¿hasta cuándo se mantuvieron?, etc. De esa ausencia de explicaciones, destacamos que no se desarrolle ni el procedimiento que se hacía, a raíz de la ley de Responsabilidades Políticas, ni que se mencione que esa ley tenía un afán revanchista, recaudatorio y de venganza, con carácter retroactivo, puesto que se gravaban delitos anteriores a su creación, concretamente todos aquellos realizados contra la sublevación o como se menciona en la ley de "auxilio a la rebelión"[2]. Segundo, se echa en falta que el texto mencione la Causa General:

> Suele decirse que la Causa General fue una iniciativa de Franco decretada por el Ministerio de Justicia el 26 de abril de 1940 y de la que se hizo cargo el Fiscal del Tribunal Supremo. Hablamos del gran sumario judicial abierto por los vencedores de la Guerra Civil para informar de los hechos delictivos y otros aspectos de la vida en zona roja desde el 18 de julio de 1936 hasta la liberación (Espinosa-Maestre, 2005).

[1] Por medio de un cuadro de texto hace una mención directa a la ley de Responsabilidades Políticas, exponiendo los tres primeros artículos de la ley.
[2] Ese auxilio a la rebelión, lo que provoca es que la realidad sea la contraria, puesto que se juzgaba por auxilio a la rebelión a quienes lucharon contra la auténtica sublevación.

Por lo tanto, si bien se mencionan, el alumnado no podrá tener una correcta formación sobre la legislación represiva, salvo que el profesorado, por su cuenta, les exponga esas cuestiones.

Los tipos represivos es un tema que todas las publicaciones tocan, pero no profundizan, puesto que ninguna explica en qué consistieron esos tipos represivos y no se exponen todas las represiones realizadas por el régimen. Todas las ediciones coinciden en mencionar las ejecuciones y las depuraciones como medidas represivas. La redención por penas de trabajo aparece, salvo en Casals y Editex, al igual que la existencia de los campos de concentración como centros donde se llevaba a cabo la represión. Sin embargo, todas las publicaciones presentan un patrón común al no mencionar la incautación de bienes como un tipo represivo, es más, ni se menciona que muchas de las familias importantes del franquismo hicieron sus riquezas por medio de esa incautación y que muchas de las empresas que cotizan actualmente en el IBEX-35 son herederas de este expolio. Consideramos que esta omisión es gravosa para la memoria democrática y para el conocimiento del alumnado, puesto que al no explicar esa incautación se elimina de forma interesada el mayor vínculo con el franquismo que tenemos en la sociedad actual.

Los destinatarios y la duración de la represión son dos apartados donde, si bien se mencionan en todos los libros analizados, la información es incompleta. En cuanto a los destinatarios, las menciones que predominan son los y las maestras o personas afines a la República, a la masonería o al comunismo. Sin embargo, en algunas publicaciones, como Santillana, encontramos una terminología difusa y ambigua: "los enemigos políticos", que parece difuminar los hechos, sin explicitar realmente quienes lo sufrieron. Este tipo de relato ambiguo genera desorientación en el alumnado.

La explicación de cuánto duró la represión está mal expuesta y explicada en todas las publicaciones. De forma directa, no se hace una cronología específica sobre ella, dejando entrever que solo duró hasta 1959, puesto que siempre se explica durante el tema del primer franquismo. En dos publicaciones, Vincens Vives y Anaya, amplían un poco el marco temporal hasta 1963, al indicar la creación del Tribunal de Orden Público (TOP). Sin embargo, no explican ni el tribunal ni por qué se creó. Otras dos publicaciones, Edebé y Editex, dejan intuir que la represión duró toda la dictadura. Si bien, Editex, aunque deja entrever que la represión duró más mediante la siguiente frase "a principios de los sesenta la represión de los opositores siguió siendo rigurosa", hace una explicación de la relación represión-duración, ésta es errónea al indicar que las ejecuciones solo estuvieron presentes en la década de los años 40. Tal y como se ha podido analizar, todas las publicaciones trasladan un mensaje erróneo sobre la duración de la represión. En el mejor de los casos, han de intuir los alumnos que la represión duró toda la dictadura, y en el peor, según la editorial Edelvives, que solo duró en la inmediata posguerra.

4.5. Resistencia antifranquista

Las publicaciones reflejan esta temática de un modo bastante aceptable. No obstante, entre ellas encontramos tanto grandes aciertos como algunas ausencias. Cuando se habla de resistencia antifranquista, por norma general, nos referimos a todas aquellas luchas contra el régimen. Esas resistencias pueden ser externas o internas a él. Por ello, y como pusimos en la tabla de estudio, analizamos esa oposición de la misma forma, aunque el tema que reviste un mayor interés es ver si se expone la oposición externa, sobre todo la guerrilla de los años 40-50 (Ándrés-Gómez, 2019).

En todas las publicaciones hay un *quorum* en denominar a la guerrilla antifranquista como maquis, huyendo de la idea creada por la dictadura de verlos como terroristas o bandoleros. Sin embargo, nos parece muy interesante que una publicación, Vicens Vives, exponga la doble visión de los maquis por medio de dos textos. El primero es de un teniente coronel de la guardia civil donde advierte por qué los denomina bandoleros y, el otro, de un guerrillero que explica por qué son guerrilla. Esta forma de explicar un fenómeno histórico es la más acertada, puesto que planteas el tema de forma más ajustada a las diferentes visiones en su contexto, utilizando en este caso dos fuentes primarias y así se ofrece al alumnado material suficiente para que pueda desarrollar su capacidad crítica.

Poco dicen sobre cómo vivían, sobre cómo mantenían una lucha apoyados por la denominada "guerrilla del llano" o enlaces que les facilitaban información y apoyo, cómo crearon incluso escuelas en los montes para formarse en tácticas de guerrilla, cómo pasaron de simples "huidos al monte" a constituirse en agrupaciones guerrilleras organizadas, cómo hubo quienes no pudiendo huir simplemente se escondieron entre las paredes de sus casas o la de sus familiares, los topos que se "enterraron en vida" saliendo a la luz algunos 30 años más tarde. Ni de las contrapartidas que creó la dictadura, compuestas por guardias civiles disfrazados y falangistas que cometían actos vandálicos para obtener información y romper el apoyo a los maquis, atribuyéndoselos a la propia resistencia.

Contrariamente al acuerdo respecto a la referencia a la guerrilla como maquis, cuando presentan la cronología los libros de texto son dispares. Algunos no exponen ninguna cronología (Edebé, Anaya, Edelvives y Vicens Vives, si bien esta publicación expone que duró hasta 1950), otras lo referencian en dos periodos (Editex, 1940-1944; 1944-1950 y Santillana 1939-1944; 1944-1948) y, por último, Casals marca una única cronología 1944-1948. Incluso las ediciones que reflejan una cronología comprobamos cómo ésta no es correcta. Aunque las que más se acercan a la realidad son las ediciones de doble cronología, no obstante, no explican el porqué de esta decisión. Asimismo, ninguna edición explica los motivos de la desaparición de la guerrilla. Lo cual implica un conocimiento muy insuficiente, parcial y limitado del fenómeno de la guerrilla y el papel que desempeñaron tantos hombres y mujeres a lo largo de muchos años manteniendo viva la llama de los valores y los principios republicanos por los que murieron tantos de sus compatriotas.

Otro aspecto de la oposición externa al régimen estuvo marcado por la conflictividad social de los años 50-60-70 (huelgas y protestas). Esta oposición es la que mejor representada está en las publicaciones, puesto que se suelen exponer sus inicios en los años 50 y su evolución en los 60. Todas las publicaciones hacen, en mayor o menor medida, referencia a ellas. A pesar de ello, encontramos una serie de matices que provocan que unas publicaciones reflejen de forma más satisfactoria el fenómeno. En algunos casos, porque las publicaciones, Editex, Anaya, Edebé o Santillana, emplean ejemplos de huelgas destacadas como la estudiantil de Madrid en 1956, las de las industrias vascas y catalanas. En otros, porque combinan la explicación de esas huelgas con el nexo político, por ejemplo, Casals y Vicens Vives exponen el nacimiento de CCOO y su papel en las huelgas. De estas dos publicaciones destaca la última, haciendo referencia al proceso 1001 del año 1972. Este proceso es un claro ejemplo de la vinculación de la represión franquista contra la oposición y la conflictividad laboral que estaba propiciando un cambio en el país. A pesar de tener menciones específicas y satisfactorias para comprender el fenómeno, la explicación se hace casi de modo individualizado, no facilitando que el alumnado comprenda que estas actuaciones fueron las que generaron el clima de hastío y oposición social contra la

dictadura y la necesidad de un cambio. Es decir, fueron las que prácticamente posibilitaron la Transición. En su lugar, prevalece la idea propagada por las propias élites de que fueron ellas las que propiciaron y favorecieron el cambio.

Por último, todas las publicaciones mencionan la oposición interna que sufrió el régimen. Si bien todas lo hacen en la década de los 60. Los hechos más mencionados son el contubernio de Munich, el escándalo Matesa, las diferencias con parte del clero y la lucha entre los tecnócratas y el búnker. Pocas publicaciones, Casals, Editex y Edebé, hacen referencia a la oposición monárquica de los años 40 y al manifiesto de Lausana.

5. Discusión

Un avance percibido es cómo se estructuran los temas de forma general en los contenidos. Pasamos de que se agrupen la II República y la Guerra, a que estos dos temas estén separados y no tiendan a vincularse al estar en el mismo bloque de contenidos, como aparecía anteriormente. Esta es la mejor forma de exponerlos, puesto que favorece que no se transmita, aunque sea de forma sutil o inconsciente, el relato de que la consecuencia del gobierno democrático de la República pudo ser una guerra, como se venía haciendo en publicaciones anteriores.

En cuanto a la explicación del inicio de la guerra seguimos observando una cierta confusión generalizada en todas las publicaciones de las editoriales, ya sea porque se utiliza terminología errónea (no nombrando explícitamente que se trató de un golpe de estado contra la democracia), o bien porque no se explique debidamente sus causas reales (especialmente que ni la oligarquía ni los terratenientes, ni la jerarquía eclesial ni un sector militar estaban dispuestos a perder sus privilegios) o porque ambos factores estén presentes (Ballesteros-Moscosio, 2024). Junto a ello, en todas las publicaciones no se define explícita y pedagógicamente que es un alzamiento militar ni que es un golpe de estado, siendo ambos términos los que aparecen para definir el inicio de la guerra.

Para mejorar en este punto, las publicaciones deberían, a nuestro modo de ver, hacer dos cosas. La primera definir claramente los términos empleados sin ambigüedades y, sobre todo, utilizar golpe de estado como término único para describir el origen de la guerra en España. Segundo, exponer claramente todos los antecedentes y la trama de los golpistas y simultáneamente hay que explicar que primero se produjo un golpe de estado que fracasó, y fue esto lo que desencadenó que los golpistas siguieran adelante. Este último elemento no se menciona en ningún libro analizado. Con estos dos elementos, consideramos que los estudiantes comprenderán mejor el inicio de la guerra y se comenzará a eliminar el discurso ficticio de equiparación de las culpas. La guerra no vino causada por la violencia de los años anteriores, sino que fue el golpe de estado el que causó una violencia sin precedentes.

Donde observamos un claro avance fue en cómo las publicaciones analizadas mencionan a las dos partes contendientes: como republicanos (es decir, demócratas, aunque este término no aparece explícitamente) y golpistas o sublevados. A diferencia de publicaciones anteriores, en todas se ha eliminado la denominación de bando "nacional" para referirse a los golpistas (término que se autoatribuyeron), dando a entender implícitamente que los golpistas eran nacionales y el resto parece que no (Anxo, 2020).

Al igual que es un avance que en todos los textos analizados se defina la violencia ocurrida en las retaguardias como represión, el cual es el término adecuado para ello. Y que, a la

hora de explicar la represión en retaguardia, todas las publicaciones de las editoriales tienen el acierto de especificar que no fue igual ni equiparable en ambas zonas. Aunque, a pesar de mencionar las diferencias, la explicación de cómo fue la represión no es la idónea dado que no hay explicaciones precisas de por qué fueron diferentes.

En cuanto a la duración de la represión, no aparece bien reflejada. Aunque en todos los libros de texto se haga referencia a que la represión en la zona sublevada duró toda la guerra y la republicana menos tiempo. Tampoco se explica el porqué de los acontecimientos. No se menciona que la represión republicana comenzó a retroceder, y casi eliminarse, cuando accedió al poder un nuevo gobierno democrático en la zona republicana. Lo cual induce a pensar que sigue tratándose de obviar que, aún en la guerra, una parte de España siempre fue democrática y la otra no, o que una parte si pretendía una unificación tras el conflicto donde cabrían todos los españoles y españolas y la otra no (Andreu-Mediero y Fernández-Fernández, 2024).

La represión durante el franquismo se menciona, efectivamente, pero no con la profundidad deseable para que el alumnado tenga una visión completa del fenómeno (Fuertes-Muñoz e Ibañez-Domingo, 2019). Todas las ediciones, salvo Edelvives, presenta una represión orquestada y dirigida por medio de una legislación creada *exprofeso* para eliminar, perseguir, represaliar y subyugar a los vencidos de la guerra que habían defendido la legalidad democrática republicana. Si bien, no todas las publicaciones recogen todas las leyes creadas para ese fin, observamos dos patrones comunes. El primero: todas aluden a la ley de Responsabilidades Políticas como piedra angular de la represión. El segundo: no hay, sin embargo, una explicación de esa ley ni cómo era el proceso para aplicarla. Solo entrando en su análisis el alumno puede comprender que en la represión no solo actuaba el poder político o judicial, sino que también participaban tanto la sociedad civil, mediante delaciones y denuncias, como los poderes municipales y la Iglesia, a través de las firmas de los encargados locales[3] en los informes de los expedientes. De esta forma, el alumnado comprendería que en la represión participó toda la sociedad, no solo unos pocos. Por eso España se convirtió en una inmensa cárcel a cielo abierto para la democracia. Además, podrá comprender que el franquismo duró tanto tiempo no solo por la represión, sino porque asentó una base social que lo amparaba y que se introdujo en todos los estamentos y perduró también durante la posterior democracia.

La perspectiva de género es una de las ausencias más obvias, como así atestiguan también otras investigaciones (Boix-Vicente, 2024; Ibáñez-Domingo, 2019). No se aborda específicamente la triple represión de las mujeres: (1) por ser "rojas" y defender la república democrática, (2) por ser "libres" y luchar por la igualdad y los derechos de las mujeres en la República y (3) por ser "compañeras" o familia de republicanos. Por eso, sufrieron formas específicas de represión y de humillación pública como el rapado del pelo (para despojarlas de ese símbolo de "feminidad", según la mentalidad tradicional) o la ingesta del aceite de ricino (lo que les provocaba diarreas constantes, al tiempo que eran paseadas por las calles imitando las procesiones medievales de la inquisición). Además de castigos específicamente destinados a atentar contra el rol reproductivo de las mujeres y, por tanto, vinculados a la maternidad, como la separación de madres e hijos e hijas en las cárceles o la sustracción de menores a madres condenadas a muerte y ejecutadas, que eran traficados a familias afectas al régimen. Pero también el cuerpo de las mujeres fue utilizado

[3] Alcalde, jefe de falange de la zona y cura de la parroquia.

como campo de batalla en el que humillar y vencer al enemigo, a los parientes masculinos ausentes, con la violencia sexual y las violaciones. Todo ello era también una forma de disciplinarlas, como mujeres que habían roto moldes y estereotipos del modelo de mujer tradicional durante la República, y se pretendía así "dar ejemplo" para volver a todas las mujeres a su posición de subordinación, a "su lugar" en el hogar tradicional de la mitología del fascismo (Boix-Vicente, 2024; Díez-Gutiérrez y García-Prieto, 2023; Outeiral, 2023).

La información de los tipos represivos es bastante completa, a pesar de no explicarlos. Pero encontramos que ninguna publicación menciona la represión económica sufrida por los vencidos, es decir, la incautación de bienes. Por lo tanto, todas las publicaciones dejan entrever que solo hubo represión física, obviando la que, a nuestro juicio, tiene un eco en la actualidad muy importante, la represión económica que inició o consolidó grandes fortunas actuales, muchas de las cuales se enriquecieron durante el franquismo y, de ellas, muchas gracias a esa incautación de bienes. Al no explicarlo, se omite una parte de la pervivencia franquista en la actualidad.

En cuanto a la duración de esa represión, todas las publicaciones, por cómo se estructuran los temas, trasladan un mensaje erróneo al colocar la explicación de la represión en el marco cronológico 1939-1959. A pesar de ello, algunas mencionan al TOP, del año 1963, pudiendo vislumbrar que la represión duró más tiempo. Consideramos que la explicación de la represión debería ser más específica en este apartado, indicando que, si bien tuvo periodos de mayor presión represiva, duró toda la dictadura. Recordemos que los últimos fusilamientos fueron el 27 de septiembre de 1975.

La oposición al franquismo es, quizás, la temática que mejor se representa en cuanto a memoria democrática, pues, en mayor o menor medida, en todas las publicaciones se tratan todos los subtemas: guerrilla antifranquista, oposición en los 50, 60-70 y la oposición interna.

Respecto a la guerrilla antifranquista, nos pareció un avance significativo el que todas las publicaciones la mencionen, en el desarrollo de los temas, como maquis (Ándrés-Gómez, 2019). Sin embargo, en la exposición de la guerrilla encontramos elementos que faltan: explicar el porqué de esa guerrilla, su composición, su desarrollo y asentamiento y, sobre todo, una cronología correcta y explicar por qué dejó de existir esa forma de oposición. Respecto a esto último, encontramos vagas explicaciones (desde que el Partido Comunista de España no la apoyó más o por autoconvencimiento), que no exponen la realidad de lo que sucedió.

Por su parte, la oposición de los 50 y los 60-70, se hace de forma simple pero correcta. Se mencionan huelgas que se produjeron y como la conflictividad se expandió a otros sectores. Además, se especifica el apoyo de los partidos y como nacen las CCOO. No obstante, observamos que no se explica haciendo comprender al alumnado que fue esa conflictividad la que forzó la transición, pues el descontento social fue el que resquebrajó el régimen para su posterior caída.

Al igual que con la conflictividad social, la oposición interna del régimen se expone de forma acertada, focalizando la explicación en: el escándalo Matesa, el contubernio de Munich y la disputa de las familias políticas del régimen, tecnócratas y el búnker.

En definitiva, en nuestra investigación observamos que, si bien hay un avance significativo en cuanto a la materia dada, pues hay cuestiones que aparecen por primera vez, este avance debería ser más profundo (Asunción-Criado, 2024; Ballesteros-Moscosio, 2024). Esa profundidad debería centrarse en tres aspectos: exponer temas que se omiten y hemos ido señalando; explicación en mayor profundidad de los contenidos utilizando, a ser posible, fuentes históricas; y, por último, explicar con claridad cómo esos acontecimientos posibilitaron el cambio posterior o cómo tienen importancia en la actualidad. Es decir, explicar la historia como hechos que están presentes más allá de cuando se produjeron, en lugar de exponerla como una sucesión de acontecimientos inconexos con el futuro.

6. Reflexiones finales

En la actualidad, la memoria de nuestro tiempo esta influencia por dos grandes titanes. El primero, el peso del relato de la dictadura que, aún en retroceso, todavía pervive en una parte de la sociedad. Y, el segundo, el papel de determinados sectores de la política (especialmente la ultraderecha, pero cada vez cala más en la derecha) que se aferran a ese relato mitificado de la dictadura. Por tanto, consideramos que es en el campo educativo donde se ha de librar una de las batallas culturales cruciales, la disputa por un relato acorde con la verdad y la justicia, de cara a redefinir y cuestionar esa memoria errónea (Andreu-Mediero y Fernández-Fernández, 2024).

Tras analizar si realmente en la escuela se ha avanzado en este deber de verdad y justicia, a través de los nuevos libros de texto escolares, tras las recientes leyes de memoria democrática y de educación, así como de los decretos del currículum que plasman los contenidos que se deben enseñar en la educación, parece que la respuesta a la pregunta sería en principio afirmativa pero insuficiente claramente para avanzar en el conocimiento de la memoria democrática que nuestra sociedad necesita (Anxo, 2020; Fernández et al., 2024; Fuertes-Muñoz y Banderas-Navarro, 2024).

Agradecimientos y financiación

Este trabajo es resultado del proyecto 149-MD-2023 financiado por el Ministerio de la Presidencia, titulado: "Estudio de los contenidos sobre la represión franquista y la lucha antifranquista que se han introducido en los libros de texto que utiliza el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (de 12 a 18 años) tras la implantación de la LOMLOE, los nuevos decretos del currículum y la nueva ley de Memoria Democrática".

Contribución específica de los autores

Los dos autores han contribuido de forma conjunta y coordinada en todos los apartados del artículo: concepción, metodología, desarrollo de resultados, elaboración del borrador, revisión, elaboración del texto y revisión definitivos del mismo.

Bibliografía

Andrés-Gómez, V. (2019). *Del mito a la historia. Guerrilleros, maquis y huidos en los montes de Cantabria*. Universidad de Cantabria.

Andreu-Mediero, B., y Fernández-Fernández, A. (2024). Franquismo y memoria democrática: el continuo reto de la formación ciudadana en Secundaria. *REIDICS*, *14*, 28-47. https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.02

Anguita, A. (2020). El tratamiento ideológico de la guerra civil española en sus recursos didácticos digitales para bachillerato. In *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 790-800). Universidad de Granada.

Anxo, E. (2020). Memoría histórica na aula. *Revista galega de educación*, *76*, 26-29.

Apple, M. W. (1986). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Paidós-MEC.

Aróstegui Sánchez, J. (2004). Memoria, memoria histórica e historiografía. Precisión conceptual y uso por el historiador. *Pasado y memoria*, *3*, 15-36.

Asunción-Criado, A. (2024). *El conocimiento histórico de regímenes autoritarios en la Educación Secundaria. El caso del franquismo (1939-1975) en perspectiva comparada con las dictaduras de Chile (1973-1990) y Argentina (1976-1983)*. (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).

Ayala, F., Cifuentes, L., Cruz, A., Liébana, P., Mayoral, V., Ordóñez, J., Rodríguez, A., Rueda, C. y Sánchez, L. (2021). *Investigación sobre la incorporación de la memoria democrática al currículo escolar. Situación, retos y propuestas pedagógicas*. Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática.

Baby, S. (2012). *Le mythe de la transition pacifique. Violence et politique en Espagne (1975-1982)*. Casa Velázquez.

Ballesteros-Moscosio, M. Á., Vidigal-Alfaya, S. y Yanes-Cabrera, C. M. (2024). Actitudes de los docentes en formación respecto a la didáctica de la memoria histórica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *28*(2), 137-158.

Barton, K. C. (2012). School history as a resource for constructing identities: Implications of research from the United States, Northern Ireland, and New Zealand. En *History education and the construction of identities* (pp. 93–107). Information Age Publishing.

Bellatti, I., Fuentes, C., Miralles, P. y Sánchez, L. (Coords.). (2023). *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática. Homenaje a Joaquín Prats Cuevas*. Octaedro.

Bisquerra, R. (coord.) (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.

Blanco, J. (2025). La importancia y dificultades, también políticas, en el conocimiento de la memoria histórica. En J. Blanco (Coord.), *Memoria histórica y memoria democrática en la España actual* (pp. 11-22). Ediciones Universidad de Salamanca.

Blanco, J. A. (2025). *Memoria histórica y memoria democrática en la España actual*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Boix-Vicente, A. M. (2024). Mujeres bajo la dictadura franquista: manuales escolares y representaciones del alumnado de secundaria. *REIDICS: Revista de investigación en*

didáctica de las ciencias sociales, *14*, 81-101. https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.05

Bustillo, J. C. (1998). *Memoria e historia*. Marcial Pons.

Cajani, L., Lässig, S. y Repousē, M. (Eds.). (2019). *The Palgrave handbook of conflict and history education in the post-cold war era*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Carantoña, F. (2024, junio 26). La historia, la memoria y el ectoplasma de la concordia, *La Voz de Asturias*. https://bit.ly/42reZts

Carmona-Curtido, M. (2022, noviembre 4). Es la hora de Queipo de Llano, *La voz del Sur*. http://bit.ly/4d335tv

Castillejo, E. (2022). Memoria, historia y educación en torno a las zonas grises de los recuerdos sobre la Guerra Civil española y el Franquismo. *Historia y Memoria de la Educación, 16*, 637-669. https://doi.org/10.5944/hme.16.2022.31517

De la Cruz, A. y Jaén, S. (2024). La memoria democrática en las aulas ¿una historia olvidada?: concepciones del profesorado en formación inicial. En *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 263-273). Octaedro.

De la Mota, C. (2024). La memoria histórica en España: para que el pasado pueda iluminar el futuro. *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, *19*, 74-79.

Delgado, A. (2024). Sobre la enseñanza del pasado democrático en España. Alumnado, polarización y redes sociales. *REIDICS*, *14*(1), 102-118. https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.06

Diego, H., Gómez, A., Patricia, S., Ávila, R., María Paula, G. y Graciela, R. (2022). *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: Colombia, Argentina y Chile*. Editorial Universidad del Rosario.

Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente*. Plaza y Valdés.

Díez-Gutiérrez, E. J. (2023). La "desmemoria", la mémoire défaillante de l'Espagne post-franquiste. En *Jeu. Histoire et mémoires vivantes*, *17*, 101-119.

Díez-Gutiérrez, E. J. (2025). *Pedagogía antifascista*. Octaedro.

Díez-Gutiérrez, E. J. y García-Prieto, B. (2023). *La memoria histórica democrática de las mujeres: segunda República, guerra y exilio: unidades didácticas para recuperar la memoria histórica democrática*. Plaza y Valdés.

El Economista (2023). Ranking de Empresas del sector Edición de libros. *El Economista.es*. https://ranking-empresas.eleconomista.es/sector-5811.html

Escobedo Muguerza, I. (2023). La dictadura del silencio: las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los libros de secundaria y bachillerato. *Historia y memoria de la educación: HMe*, *17*, 463-489. https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.30613

Espinosa-Maestre, F. (2005). Agosto 1936: terror y propaganda. Los orígenes de la Causa General. *Pasado y memoria: Revista de historia contemporánea*, *4*, 15-26.

Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (ed.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 367-404). Gedisa.

Fernández, S., Riveiro, T. y Domínguez, A. (2024). Memoria histórica y pensamiento crítico: una experiencia de innovación didáctica sobre el franquismo en un aula de 4º de la ESO. *Clío*, *50*, 103-126. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010476

Ferrero-Punzano, S. y Sebastiá-Blanes, G. (2023). Percepción de la memoria democrática en el alumnado de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la provincia de Alicante (España). En *Educación y sociedad: claves interdisciplinares* (pp. 526-536). Alexander López Padrón.

Flores, I. C. (2022). Pedagogia per a una memòria democràtica. *Temps d'Educació*, *62*, 7-11.

Fuertes-Muñoz, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, *12*, 279-297. https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015

Fuertes-Muñoz, C., y Banderas-Navarro, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, *135*(3), 329-348. https://doi.org/10.55509/ayer/2489

Fuertes-Muñoz, C., y Ibañez-Domingo, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *37*, 3-18. DOI: https://doi.org/10.7203/dces.37.12528

García-Ruiz, C. R. y García-Morís, R. (2024). La memoria histórica y democrática en los currículos LOMLOE de Educación Primaria de las comunidades autónomas españolas. *Clío*, *50*, 1-18. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010825

Garzón, J. S. (2012). Memoria e historia: reajustes y entendimientos críticos. *Ayer*, *86*, 249-261.

Gómez, C. J., Rodríguez, J. y López, R. (2024). Memoria democrática y educación histórica: opiniones de los futuros maestros sobre el tratamiento de temas conflictivos en el aula. En *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 350-363). Octaedro.

Gómez-Bravo, G. (2025). Políticas de memoria en España: modelos y particularidades (1975-2025). *Historia del Presente*, *46*, 85–100 https://doi.org/10.5944/hdp.46.2025.47336

González-González, J. M., Colomer Rubio, J. C., Bel, J. C. y Rivero, P. (2024). La investigación sobre el uso del libro de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en España: una revisión sistemática. *Revista complutense educación*, *35*(2), 293-306. DOI: https://doi.org/10.5209/rced.85747

Guerrero Romera, C., López-García, A. y Monteagudo Fernández, J. (2019). Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, *22*(2). https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363911

Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2024). *Valoración del potencial didáctico de los temas socialmente controvertidos en la formación inicial docente. REIDICS, 14 (1), 139-156.* https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.08

Ibáñez-Domingo, M. (2019). Mujeres y dictadura franquista. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, *94*, 74-76.

Jaén-Milla, S. (2020). La guerra civil en Andalucía. Análisis de los textos escolares para eso y bachillerato. In *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 730-742). Universidad de Granada.

Lamikiz, A., y Delgado, A. (2024). Memoria democrática y lugares de memoria en la enseñanza de la historia. Análisis de los libros de texto de 4º de la ESO en la comunidad autónoma del País Vasco. *Clío*, *50*, 62-82.

Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la Dictadura. Boletín Oficial del Estado, 27 diciembre.

Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. Boletín Oficial del Estado 252, de 20/10/2022 (pp. 1-55). https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-17099

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado 106, de 04/05/2006 (pp. 17158 a 17207). https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado 340, de 30/12/2020 (pp. 122868-122953). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Luengo, J. (2012). Los lugares de la memoria en España. *Alcores: revista de historia contemporánea*, *13*, (pp. 215-231).

Méndez-Arcila, C. (2024). ¿Cómo enseñar la "memoria democrática histórica" frente al libro de texto? In *Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Gimén* (pp. 197-209). Dykinson.

Miguel, D. y Martínez, R. (2024). El desafío de llevar la memoria histórica al aula: ideas y estrategias del profesorado en formación de educación primaria. In *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 38-48). Octaedro.

Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de estudios sociales*, *65*, 113-125. http://journals.openedition.org/revestudsoc/10383

Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: Tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la historia*, *12*, 119-142. https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6

Nora, P. (2008). *Les lieux de mémoire*. Trilce

Outeiral, N., Riveiro, T. y Domínguez, A. (2023). Memoria histórica con perspectiva de género en las aulas de primaria. In *Educación en memoria histórica y democrática: currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado* (pp. 283-291). Dykinson.

Peinado-Rodríguez, M., Jaén-Milla, S., y de la Cruz Redondo, A. (2024). Hacia una didáctica de la memoria democrática: las fosas de la guerra civil. *Revista UNES*.

Universidad, Escuela Y Sociedad, *18*, 89–108. https://doi.org/10.30827/unes.i18.30981

Ossenbach, G., Mahamud-Angulo, K. y Beas-Miranda, M. (2025). Evolución de los libros de texto en España en los últimos cincuenta años. *Revista de educación*, *410*, 243-272. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-410-712

Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi, *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *9*(1), 87-102. DOI: https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916

Rodríguez-Serrador, S. (2017). De la República al Franquismo: libros de texto para la Historia de España. In *Experiencia e historia en la contemporaneidad: historia pensada, historia enseñada y memoria histórica* (pp. 269-282). Departament d'Història Moderna i Contemporània.

Sabido-Codina, J., Sáez-Rosenkranz, I., de Aldecoa, C. Y. y Sabrià, B. (2022). La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *16*, 163-189.

Sáez-Rosenkranz, I. y Cuevas, J. P. (Eds.). (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. Ediciones Trea.

Sáez-Rosenkranz, I., Sabido-Codina, J. y Cuevas, J. P. (2021). Memoria histórica e historia enseñada: construcciones simbólicas del futuro profesorado y su vínculo con la experiencia escolar. *Revista Tempo e Argumento*, *13*(33), e0111-e0111.

Sánchez-Lafuente, J. (2008). ¿Qué tratamiento se da a la II República, a la Guerra Civil y al Franquismo en los libros de texto de historia de 4.º de ESO? En *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales* (pp. 195-202). Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Sanchiz, S., Amores, P. A., Agulló, B. y Navarro, L. (2019). El papel de la historia actual en la atribución de sentido al estudio de la historia. *Historia Actual Online*, *48*, 159-173. https://doi.org/10.36132/hao.v1i48.1748

San Pedro-Veledo, M. B. (2026). Educación histórica y memoria democrática: análisis de la Guerra Civil y la dictadura en los manuales LOMLOE de Educación Primaria. *Panta Rei. Revista Digital De Historia Y Didáctica De La Historia*, *20*. https://doi.org/10.6018/pantarei.663911

Soto, P., Valenzuela, Ó. y Peña, C. (2025). Enseñar a comprender el presente: creencias del profesorado en la implementación de una nueva asignatura sobre historia reciente. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, *16*, 1107-1130.

Van Dijk, T. (2011). *Discurso y poder*. Editorial Gedisa.

Van Dijk, T. (2015). *The handbook of discourse analysis*. Blackwell.

Zamora, S. R. (2021). Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI. *Social and Education History*, *10*(1), 22-46.

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/68225

Creencias y prácticas docentes en tensión: enseñando ciudadanía en la clase de Historia en Chile

Teacher beliefs and practices in tension: Teaching citizenship in history lessons in Chile

Paula Neira Maggliocchetti
Pontificia Universidad Católica de Chile
pjneira@uc.cl
0000-0002-8519-438X

Patricia Ojeda Millahueque
Universidad Andrés Bello
p.ojedamillahueque@uandresbello.edu
0000-0001-8723-4827

Recibido: 09/03/26
Aceptado: 28/07/26

Resumen
Este estudio cualitativo analiza las creencias docentes sobre la relación entre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana y su materialización en las prácticas pedagógicas durante la implementación de una secuencia didáctica para la promoción de una ciudadanía crítica (SCC). Participaron seis docentes de historia de educación secundaria chilena en un diseño de casos múltiples. Los resultados revelan que mientras las prácticas docentes integran múltiples dimensiones de la relación historia-ciudadanía, sus creencias explícitas tienden a ser unidimensionales. Existen tensiones entre creencias declaradas y prácticas implementadas y la capacidad de reflexión pedagógica emergió como factor más predictivo de prácticas promotoras de ciudadanía crítica que el discurso político del docente. La práctica reflexiva y el trabajo colaborativo constituyen mediadores para reducir esta brecha, aportando elementos para repensar la formación docente y las políticas educativas en contextos donde la educación ciudadana recae en los docentes de historia.

Palabras clave
Creencias; Docente; Enseñanza de la historia; Educación ciudadana; Práctica pedagógica

Abstract
This qualitative study analyzes teacher beliefs about the relationship between history teaching and citizenship education, and their materialization in pedagogical practices during the implementation of a Critical Citizenship Sequence (CCS). Six Chilean secondary history teachers participated in a multiple case design. Results reveal that while teaching practices integrate multiple dimensions of the history-citizenship relationship, teachers' explicit beliefs tend to be unidimensional. Tensions were identified between declared beliefs and implemented practices, and pedagogical reflection capacity emerged as a more predictive factor of critical citizenship-promoting practices than the teacher's political discourse. Reflective practice and collaborative work thus constitute mediators for bridging this gap, offering insights for rethinking teacher education and educational policies in contexts where citizenship education falls on History teachers.

Keywords
Beliefs; Teachers; History Education; Civic education; Teaching practice

Para citar este artículo: Neira Maggliocchetti, Paula y Ojeda Millahueque, Patricia (2026). Creencias y prácticas docentes en tensión: enseñando ciudadanía en la clase de Historia en Chile. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 20*, 179-201. DOI: 10.6018/pantarei/68225

1. Introducción

En un mundo donde la polarización política, los extremismos y las *fake news* amenazan los valores democráticos, la enseñanza de la historia permite formar ciudadanos y ciudadanas capaces de analizar críticamente el pasado para comprender y actuar en su presente (Barton, 2012; Caulfield y Wineburg, 2023). Por esta razón, la enseñanza de la historia y la formación de ciudadanos críticos se presenta como una díada en la literatura (Monte-Sano, 2016; Pagès, 2007) y responde a las demandas de sociedades cada vez más complejas y globalizadas, donde la interpretación crítica de la información y la participación activa en la sociedad se ha vuelto esencial (Carretero et al., 2017; Hess, 2009).

En Chile, la relación entre enseñanza de la historia y la formación ciudadana ha sido objeto de intenso debate público. Ejemplo de ello es que el currículum ha transitado progresivamente desde una educación cívica centrada en conocimientos sobre el Estado hacia una formación ciudadana que busca desarrollar habilidades y actitudes democráticas, paralelamente a la incorporación del pensamiento histórico como finalidad de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Mayorga, 2024).

En este escenario, las creencias docentes se posicionan como mediadores entre el currículum prescrito y la práctica pedagógica, actuando como filtros que permean las decisiones de enseñanza. Esto adquiere especial relevancia en contextos de desconfianza política y crisis de legitimidad democrática, donde el docente opera como re-contextualizador del currículum oficial (Jara Ibarra et al., 2022). Asimismo, se han evidenciado las tensiones entre creencias declaradas y prácticas implementadas, dado que los profesores que se adhieren discursivamente a perspectivas críticas pueden mantener en la práctica enfoques tradicionales (González-Valencia et al., 2020; Sant, 2013), o evidenciar deficiencias al implementar el análisis de fuentes históricas pese a manifestar creencias epistémicas criterialistas (Montanares-Vargas et al., 2023). Sin embargo, estos estudios no se han enfocado en cómo los docentes de historia comprenden y articulan específicamente la relación entre enseñanza de la historia y formación ciudadana en sus prácticas pedagógicas, ni las condiciones que facilitan la coherencia entre sus creencias sobre este vínculo y su implementación efectiva en el aula.

Por esas razones, esta investigación analiza las creencias de docentes de historia sobre la relación entre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana, examinando cómo dichas creencias se materializan durante la implementación de una secuencia didáctica para la ciudadanía crítica (SCC) en diversos contextos escolares en Chile. Por medio de una intervención colaborativa entre docentes e investigadoras, este estudio contribuye a iluminar las tensiones entre creencias y prácticas docentes, junto con las condiciones que facilitan su alineación hacia la promoción efectiva de una ciudadanía crítica y democrática. Este estudio, por tanto, tiene como pregunta de investigación: ¿Cómo se relacionan las creencias y las prácticas pedagógicas de docentes de historia con respecto al vínculo entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía, durante la implementación de una secuencia didáctica?

CC BY

2. Marco Teórico

2.1. Vínculo entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía

La visión de la enseñanza de la historia como promotora de la formación de ciudadanos ha evolucionado desde una perspectiva que enfatiza la formación cívica tradicional hacia enfoques que promueven una ciudadanía crítica y transformadora (Barton y Levstik, 2004). A partir del análisis de la literatura se pueden identificar al menos tres perspectivas principales. La primera perspectiva vincula la historia con la enseñanza de conceptos cívicos, centrándose en la historia como conocimientos técnicos que deben ser transmitidos (VanSledright, 2011). Lo primordial en esta enseñanza es la transmisión de hechos y fechas, donde las narrativas históricas dominantes son la tónica principal, estableciendo una relación fundamentalmente cívico-política entre la historia y la ciudadanía. Desde esta perspectiva, la historia proporciona conocimientos sobre instituciones políticas, procesos democráticos y el desarrollo de sistemas políticos, con el objetivo de formar ciudadanos que comprendan y participen en las estructuras existentes (VanSledright, 2011).

La segunda perspectiva enseña ciudadanía desde la historia protagonizada por ciudadanos. Este enfoque comprende la enseñanza de la ciudadanía a partir de hechos y procesos históricos relacionados con la acción ciudadana. Por ejemplo, desde la adquisición de los derechos civiles, políticos y sociales y las luchas por su reconocimiento a lo largo del tiempo. Las prácticas pedagógicas incluyen análisis comparativo de la ciudadanía en diferentes períodos históricos y el estudio de movimientos sociales que han ampliado la ciudadanía a grupos excluidos (Barton y Levstik, 2004; Santisteban et al., 2018).

Por último, se logra identificar una perspectiva que enfatiza la relación entre la promoción de habilidades de pensamiento histórico y la formación de una ciudadanía crítica (Benejam et al., 1997; Seixas, 2017; Van Drie y Van Boxtel, 2008; Wineburg, 2010). Este enfoque propone que la comprensión de procesos históricos y el análisis de la participación ciudadana en el pasado son herramientas fundamentales para desarrollar una ciudadanía activa y transformadora en el presente (Seixas, 2017). La historia se convierte así en un instrumento para cuestionar las estructuras sociales, las instituciones políticas y pensar críticamente la realidad social (Santisteban et al., 2018).

La educación para una ciudadanía crítica u orientada a la justicia social se centra en identificar las causas de la injusticia y la opresión sistemática (Westheimer y Kahne, 2003). Este modelo anti opresivo tiene como objetivo empoderar a los individuos para expandir la democracia a partir de una conciencia crítica (Ross y Vinson, 2012). Desde esta perspectiva se promueve una agencia crítica y transformadora, en la que el sujeto se reconoce como un actor capaz de actuar transformando la realidad dentro del marco del ejercicio, defensa y promoción de los derechos humanos (Neira Magliocchetti et al., 2025). Aunque las conceptualizaciones teóricas sobre el potencial de la historia para la formación de ciudadanía crítica han sido desarrolladas (Barton, 2012; Seixas, 2017; Van Drie y Van Boxtel, 2008), los estudios que exploran cómo los docentes traducen esta relación a prácticas concretas en el aula son aún limitados.

2.2. Relación entre las creencias docentes y las prácticas de aula

Las creencias epistémicas de los docentes aluden a sus concepciones sobre la naturaleza del conocimiento histórico y sobre cómo estos conocimientos se justifican y se construyen. Estas creencias no tienen un carácter neutro, pues operan como filtros cognitivos que orientan la planificación, la toma de decisiones y la acción pedagógica del docente en el aula (Fives y Buehl, 2016; Pajares, 1992).

La literatura identifica tres creencias epistémicas sobre el conocimiento histórico. La postura objetivista o replicativa, concibe la historia como una copia fiel del pasado, en la que los hechos son verdades objetivas. Por otra parte, la postura subjetivista o selectista percibe la historia como una colección de opiniones o interpretaciones relativas. Por último, la postura reflexiva o criterialista entiende la historia como una construcción basada en evidencias, utilizando métodos de investigación para evaluar y contrastar las interpretaciones históricas (Bachand et al., 2024; Montanares Vargas et al., 2023; Potjer et al., 2024). Las investigaciones acerca de las finalidades de la historia han dado cuenta de que las creencias y propósitos de los docentes suelen transitar entre perspectivas tradicionales y críticas (Villalón, 2015). Incluso, algunos docentes mantienen creencias más bien tradicionales de la enseñanza de la historia mostrándose resistentes al cambio (Gazmuri Stein, 2017; VanSledright, 2011).

La relación entre creencias epistémicas y prácticas de aula no es directa ni consistente. Los docentes con posturas criterialistas no necesariamente implementan estrategias de análisis de fuentes o pensamiento histórico, debido a las presiones del contexto escolar, las demandas curriculares y las necesidades inmediatas de los estudiantes (Fives y Buehl, 2016; Montanares Vargas et al., 2023). Aunque muchos docentes adhieren discursivamente a una perspectiva crítica de la enseñanza de la historia, en la práctica siguen predominando enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos y la construcción de identidades nacionales, basándose en el predominio de una enseñanza expositiva y escasa atención al análisis crítico de fuentes (González-Valencia et al., 2020). Por otro lado, se ha evidenciado que las creencias de los docentes sobre la naturaleza del conocimiento histórico influyen en sus prácticas de enseñanza (Evans, 1990) y que aquellos con creencias más críticas tienden a implementar más actividades de investigación y análisis de fuentes (Voet y De Wever, 2016).

Por otra parte, las investigaciones sobre creencias docentes vinculadas con la enseñanza de la ciudadanía revelan resultados complejos. Sant (2013) identifica incoherencias entre las finalidades declaradas por los docentes y sus prácticas en el aula cuando enseñan participación ciudadana crítica. Por su parte, González-Valencia (2013) muestra que, aunque los docentes valoran la formación ciudadana crítica, enfrentan desafíos para implementarla efectivamente debido a presiones curriculares y limitaciones institucionales. De Schaepmeester et al. (2022) profundizan en esta problemática al evidenciar que la relación entre las creencias docentes sobre ciudadanía y sus prácticas en el aula está mediada por múltiples factores, incluyendo el contexto escolar, las políticas educativas y la formación docente.

Estas investigaciones sugieren que las creencias epistémicas constituyen un factor necesario, pero no suficiente para transformar las prácticas docentes y que su implementación en el

aula está mediada por condiciones institucionales y profesionales que es preciso considerar, como el currículo, los recursos disponibles o el contexto institucional (Haas Prieto et al., 2016). Diversos estudios han destacado que realizar una práctica contextualizada, la actualización de la formación docente, la flexibilidad curricular y el apoyo institucional, junto con la práctica reflexiva, son factores relevantes para superar la desconexión entre creencias y prácticas docentes (Cunningham, 2007; Golledge, 2024; Monte-Sano, 2011). Considerando que son los docentes quienes finalmente median entre las concepciones teóricas y su implementación práctica, aún son escasas las investigaciones que examinan cómo los docentes integran la formación ciudadana en la enseñanza de la historia.

2.3. La educación ciudadana en Chile

En Chile la formación ciudadana ha experimentado una expansión curricular. De ser solo un eje de contenido en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ha pasado a configurarse también como una asignatura autónoma para los dos últimos años de educación secundaria (Ley 20.911, 2016). Paralelamente, la enseñanza de la historia ya no es obligatoria en ese nivel escolar y pasó a ser una asignatura optativa según el proyecto educativo de la escuela (Mineduc, 2019). Una de las debilidades más críticas de esta nueva estructura curricular es que los docentes no han recibido una preparación especializada en formación ciudadana (Carvajal-Meza et al., 2022; Jara et al., 2019; Zúñiga et al., 2020). En este contexto, las investigaciones chilenas sobre las concepciones docentes en torno a la ciudadanía arrojan resultados relevantes. Camila Jara y otros autores (2022) en un estudio cuantitativo, analizaron los resultados de 100 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales e identificaron cómo las creencias de los docentes no son neutrales y actúan como filtros para su práctica pedagógica, considerando un predominio de una orientación hacia la ciudadanía crítica y activa, influenciada por el contexto de movilización social. En la misma línea, Villalón Gálvez et al. (2025) en un estudio cualitativo con 10 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales destacan cómo los participantes promueven visiones activas, críticas o liberales en lugar de un enfoque mínimo basado solo en normas cívicas, evidenciando cómo las decisiones pedagógicas no son neutrales y están ligadas a una perspectiva política de la ciudadanía.

Aunque las conceptualizaciones teóricas sobre el potencial de la historia para la formación ciudadana han sido ampliamente desarrolladas (Barton, 2012; Seixas, 2017), los estudios que exploran cómo los docentes implementan la relación entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía en el aula aún son limitados. Esta brecha es especialmente relevante en contextos donde las políticas educativas han asignado la educación ciudadana a los docentes de historia sin considerar su formación inicial. En Chile, este enfoque top-down ha generado desafíos debido a la falta de formación específica en educación ciudadana (Chávez Preisler, 2022; García, 2018), las limitaciones institucionales y curriculares (Bonhomme et al., 2015) y las tensiones entre las creencias docentes y las demandas de la nueva asignatura (Soto y Peña, 2020).

3. Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo basado en el paradigma interpretativo (Creswell, 2013) y busca comprender los procesos dentro de su contexto, considerando las características de cada docente y de la escuela en la que trabaja. Junto con ello, se busca indagar en las ideas que tienen los participantes sobre sus decisiones pedagógicas y cómo

las implementan. Por ello, se implementó una secuencia didáctica basada en la colaboración entre los docentes y las investigadoras, considerando el contexto particular de cada escuela. Con el fin de comparar los resultados, realizamos un estudio de casos múltiples (Yin, 2017).

3.1. Participantes

Los datos de este artículo son parte del proyecto de investigación "Inclusión y Efectividad en pensamiento histórico y ciudadanía" del Centro de Justicia Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que analizó la implementación de una secuencia didáctica para la promoción de una ciudadanía crítica (SCC) en diferentes contextos escolares de la Región Metropolitana chilena.

Participaron 6 escuelas de Santiago de Chile que fueron elegidas considerando su diversidad socioeconómica y modalidad de enseñanza para contar con una muestra de variación máxima (Patton, 1990). De estas escuelas, aceptaron participar seis profesores de historia junto con sus estudiantes de Segundo Medio (ISCED 2: 15-16 años). En cumplimiento con los principios éticos de la investigación, se asignaron nombres ficticios a los docentes para garantizar su anonimato. Las características de las escuelas se observan en la siguiente tabla:

Tabla 1
Características de las escuelas que participaron del estudio

Escuelas	Tipo de administración	Modalidad	Costo anual (aprox. USD.)	Nombre ficticio del docente
Escuela 01	Subvencionado	Técnico profesional	Gratis	Tomás
Escuela 02	Subvencionado	Técnico profesional	Gratis	Daniela
Escuela 03	Subvencionado	Científico humanista	Gratis	Jacqueline
Escuela 04	Privado	Científico humanista	3300	Sebastián
Escuela 05	Privado	Científico humanista	2000	Lucas
Escuela 06	Subvencionado	Técnico profesional	Gratis	Nicole

Fuente: elaboración propia.

Los profesores que participaron en esta investigación tenían entre 4 y 6 años de experiencia en el aula y eran titulados de una carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de distintas universidades ubicadas en Santiago de Chile. En cuanto al contexto socioeconómico, los establecimientos técnico-profesionales subvencionados presentaban altos índices de vulnerabilidad, que oscilaban entre el 70% y el 97%. El establecimiento de Jacqueline correspondía a un contexto socioeconómico medio, mientras que los colegios privados contaban con estudiantes de alto capital cultural y económico.

3.2. Procedimiento

La secuencia didáctica para la promoción de una ciudadanía crítica (SCC) tiene 5 etapas consecutivas guiadas por una pregunta controversial. Dicha pregunta se diseña a partir de

un problema socialmente relevante que articula el contexto del estudiante, el pensamiento histórico y la educación en derechos humanos. Esta pregunta debe ser respondida por los estudiantes al finalizar la SCC, permitiendo múltiples perspectivas o soluciones (Neira et al., en prensa; Ojeda y Neira, 2024). Las etapas de la SCC son descritas en la siguiente tabla:

Tabla 2
Etapas de la SCC

Etapa	Descripción
1. Contextualización	El docente sitúa el fenómeno histórico en tiempo y espacio, activa conocimientos previos de los estudiantes y vincula explícitamente el contexto histórico con su realidad actual.
2. Trabajo con fuentes	Los estudiantes, en grupos pequeños, analizan diversas fuentes históricas mediante preguntas que progresan desde la descripción hacia la evaluación de la información.
3. Discusión abierta en clases	Debate colectivo guiado por el docente con interacciones IRF. Los estudiantes argumentan, contradicen y elaboran posiciones basadas en las fuentes.
4. Escritura histórica	Respuesta escrita individual a la pregunta controversial apoyada en fuentes y en los argumentos de la discusión previa.
5. Evaluación auténtica	Tarea grupal vinculada con la realidad cotidiana en donde los estudiantes proponen soluciones o acciones para responder la pregunta controversial desde un enfoque de DDHH.

Fuente: elaboración propia a partir de Neira et al., en prensa.

El diseño e implementación de la SCC se organizó en tres etapas consecutivas durante el año académico. La primera etapa se enfocó en la participación de los docentes en un curso de capacitación durante las vacaciones de invierno con el fin de comprender la SCC y trabajar en colaboración con profesores de distintas escuelas. En este curso planificaron la SCC, siendo retroalimentados por las investigadoras. En la segunda etapa, la SCC fue modificada para integrar las características contextuales de cada escuela, por medio de reuniones periódicas entre el/la docente y las investigadoras. Colaborativamente se tomaron decisiones sobre la pregunta guía de la SCC y los recursos didácticos. Las preguntas problematizadoras diseñadas se relacionaron con temáticas vinculadas con la II Guerra Mundial, la Guerra Fría, la Dictadura Militar chilena y el eje de Formación Ciudadana, dependiendo del avance curricular de cada profesor.

Por último, durante la implementación de la SCC se incluyó un constante análisis y evaluación de las estrategias didácticas implementadas en el aula, por medio de notas de voz. Luego de cada clase el docente enviaba una nota de voz a través de WhatsApp a las investigadoras con la respuesta a las preguntas: ¿Qué crees que resultó bien durante la clase? ¿Algo no resultó como lo esperabas? ¿Por qué crees que pasó esto? ¿Qué cambiarías para la siguiente clase? Esto permitió realizar un seguimiento a las dificultades y oportunidades que presentaba la SCC y elaborar estrategias para solucionar los problemas que emergían. Posteriormente, durante las reuniones con las investigadoras, se deliberaba sobre posibles cambios a la SCC y se modificaba considerando el contexto de cada escuela. Este diseño recursivo, colaborativo y deliberativo, se observa en el esquema mostrado en la Figura 1.

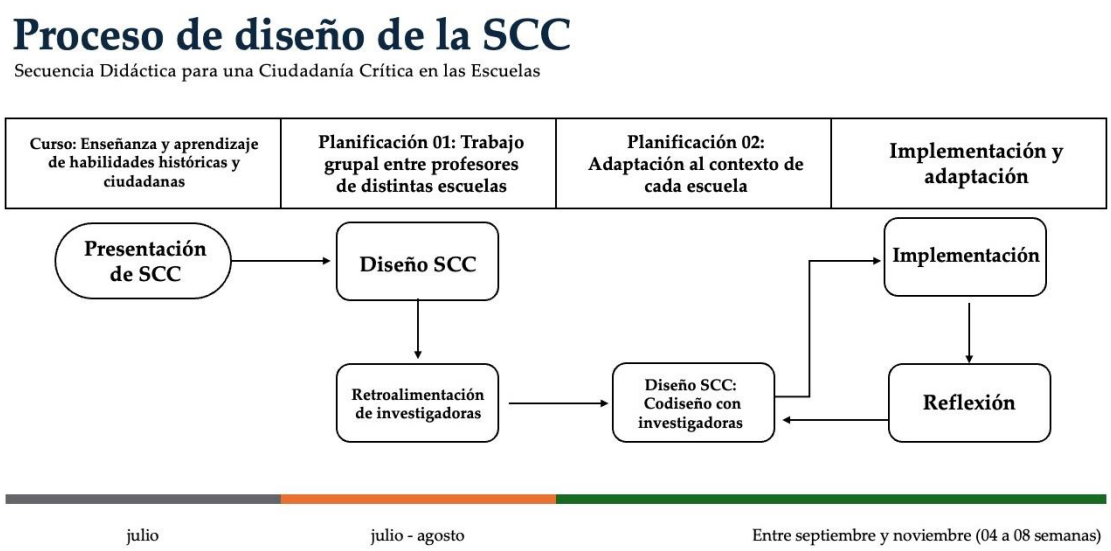


Figura 1. Proceso de diseño de la Secuencia Didáctica (SCC): Secuencia didáctica para una Ciudadanía Crítica en las Escuelas. Fuente: elaboración propia.

Además, se realizó un registro de la implementación de la SCC. Se grabaron en video las clases y al finalizar la implementación de la secuencia se realizó una entrevista a los docentes, con el fin de identificar sus creencias sobre la historia, la ciudadanía, su vínculo y sus prácticas docentes. Se realizaron preguntas como: ¿Qué significa para ti ser ciudadano? ¿Qué importancia tiene aprender historia? ¿Qué vínculo hay entre en la enseñanza de la historia y la ciudadanía? ¿Qué actividad, estrategia o metodología te ha funcionado para visibilizar este vínculo?

3.3. Estrategias de recolección de datos y análisis de la información

Se realizó un estudio de casos comparados en donde todos los participantes fueron informados sobre sus implicancias éticas. El director del establecimiento educacional firmó una autorización antes de la implementación de la SCC; los docentes y apoderados firmaron un consentimiento informado; y los estudiantes, por su parte, firmaron un asentimiento informado. Todos estos documentos fueron validados previamente por el comité ético de la Pontificia Universidad Católica de Chile con el ID 210223002.

Se grabaron y analizaron todas las clases en donde se implementó la SCC, las cuales tuvieron una duración entre 45 y 90 minutos. Para su análisis se realizaron notas de campo que capturaron dinámicas emergentes y se utilizó una pauta de observación estructurada que sistematizó las actividades e interacciones en el aula relacionadas con el objetivo de investigación. La pauta de observación fue validada a través de cuatro expertos y cuatro observadores externos con los que se realizaron tres reuniones de calibración para discutir coincidencias, discrepancias y ausencias para cada fenómeno identificado por código. Posteriormente, se evaluó la confiabilidad de cada código a través de un porcentaje de acuerdo interjueces, alcanzando un coeficiente de concordancia de 75%. Estas pautas utilizaron categorías e indicadores pre-establecidos y se incluyeron transcripciones de las interacciones entre docente y estudiantes. Luego de completadas las pautas de observación se vinculaban al proyecto de *Atlas.ti*, con el fin de comparar entre casos.

Además, se recolectaron alrededor de 70 notas de voz, con una duración de entre 30 segundos y 3 minutos. Estas notas fueron retroalimentadas por las investigadoras el mismo

día en que los docentes las enviaban para luego ser revisadas en profundidad en reuniones por medio de videollamada con los docentes. Estas notas de voz se transcribieron en una plantilla de *Excel*, con el fin de ordenarlas cronológicamente y conseguir que fueran parte del proceso reflexivo. En un principio, se consideraron una herramienta para el diseño de la SCC, pero durante su implementación se convirtieron en un procedimiento que potenciaba la capacidad reflexiva de los docentes sobre sus propias prácticas.

Las entrevistas semi-estructuradas diseñadas por el equipo de investigación, fueron validadas por cuatro expertos del área de enseñanza de las ciencias sociales y de la enseñanza de la historia. Se realizó una entrevista a cada profesor al finalizar la implementación de la secuencia didáctica, grabada en audio y de una duración aproximada de 60 minutos.

Por último, las tres fuentes de datos se analizaron utilizando el *Software Atlas.ti* siguiendo un patrón de análisis temático y se utilizaron categorías prestablecidas y emergentes (Braun y Clarke, 2021). Este análisis permitió identificar, analizar y reportar patrones o temas dentro de los datos. La Tabla 3 presenta la definición operacional de cada categoría, estableciendo criterios claros para la codificación sistemática de las pautas de observación, notas de voz y entrevistas.

Tabla 3
Definición de categorías de análisis

Origen	Categoría	Definición
Preestablecido	Educación Cívica	Se vincula la historia con la educación cívica. Se mencionan conocimientos políticos e institucionales como eje de aprendizaje.
Preestablecido	Historia de ciudadanos	Se relaciona o son equivalentes los hechos o procesos históricos con contenidos vinculados a la ciudadanía, también se considera el aprendizaje de la acción ciudadana en el pasado para comprender el presente.
Preestablecido	Ciudadano crítico	La historia es una herramienta para comprometerse en una ciudadanía activa que busque transformaciones sociales. También alude a la posibilidad de examinar críticamente las instituciones políticas o pensar críticamente la realidad social para la formación de un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de la realidad.
Emergente	Desvalorización de la educación ciudadana	Caracteriza una postura que reduce la importancia de la enseñanza de la ciudadanía en la asignatura de historia, considerándola un contenido accesorio. La ciudadanía se concibe principalmente como derechos electorales, asociándola a mecanismos de control social.
Emergente	Acompañamiento	Se refiere al proceso de colaboración entre docentes e investigadoras.

Fuente: elaboración propia.

Este procedimiento tiene como objetivo lograr la triangulación metodológica de los datos a través de técnicas distintas (Flick, 2004). Además, existe una complementariedad temporal entre estas fuentes, ya que las observaciones y notas de voz se recolectan durante la implementación de la SCC, mientras que las entrevistas buscan captar una reflexión posterior.

Para este estudio era primordial poder modificar la SCC al contexto de los estudiantes, por lo que la construcción de *rapport* entre investigadoras y docentes era fundamental para lograr un mayor flujo de información fidedigna y respuestas honestas (Morris et al., 2025). Además, la comunicación constante por medio de notas de voz promovió la reflexión profunda sobre técnicas, actividades y sentimientos involucrados a la hora de enseñar, lo que desarrolló una relación de confianza entre las investigadoras y los docentes.

El proceso de análisis consideró primero analizar cada escuela como un caso de forma individual. Durante este proceso, se realizaron reuniones constantes para establecer similitudes y diferencias entre los casos durante la implementación de la SCC. En este proceso se desarrollaron descripciones con el fin de elaborar modelos y categorías de análisis para elaborar una comparación entre casos por medio de explicaciones sofisticadas.

4. Resultados

Los resultados se agrupan en cuatro apartados. La primera parte aborda cómo se implementó la SCC en las escuelas. El segundo apartado da cuenta de las prácticas pedagógicas observadas durante la implementación de la SCC, por medio de las observaciones de clases. El tercer apartado describe las creencias docentes sobre el vínculo entre enseñar historia y educar ciudadanos, identificadas mediante las entrevistas y las notas de voz. La última parte se enfoca en el discurso que presentan los docentes en torno a sus prácticas docentes, por medio de las entrevistas y las notas de voz. Esta estructura permite triangular datos de observaciones de clase, notas de voz reflexivas y entrevistas semiestructuradas para identificar convergencias y tensiones entre creencias declaradas y prácticas implementadas.

El análisis cualitativo de la complejidad de la relación entre creencias y prácticas se basa en la densidad de la codificación en cada categoría la cual se logra al triangular las distintas fuentes de información. La densidad de los códigos por cada participante se observa en la siguiente tabla:

Tabla 4

Densidad de codificación por categoría – Creencias y prácticas observadas

Fuente	Categoría	Daniela	Jacqueline	Lucas	Nicole	Sebastián	Tomás	Total
Conceptualización								
Entrevista	Educación cívica	0	2	0	0	0	0	2
	Historia de ciudadanos	3	2	2	0	0	0	7
	Ciudadano crítico	0	0	1	5	4	1	11
Lo que dicen hacer								
Entrevista + Nota de voz	Educación cívica	1	2	0	0	0	0	3
	Historia de ciudadanos	1	0	0	1	6	1	9

	Ciudadano crítico	3	6	1	1	2	4	17
Prácticas observadas								
Pauta de observación	Educación cívica	6	2	1	2	3	2	16
	Historia de ciudadanos	6	1	3	3	9	3	25
	Ciudadano crítico	7	6	3	7	2	8	33

Nota: En este caso el número 0 significa sin datos. Fuente: elaboración propia a partir del *software Atlas.ti* utilizando entrevistas, notas de voz y pautas de observación de clases.

4.1. Implementación de la Secuencia Didáctica (SCC)

La SCC se realizó en seis escuelas y su implementación estuvo vinculada a cada contexto específico. Cada profesor implementó las actividades propuestas para la SCC, pero la pregunta guía de la secuencia y el material didáctico fue distinto en cada aula. Asimismo, los docentes implementaron la SCC con intensidades variables, evidenciando diferencias en el número de reflexiones registradas, reuniones de acompañamiento realizadas y clases dedicadas a la secuencia. La siguiente tabla sistematiza estas variaciones.

Tabla 5
Acompañamiento e implementación de la Secuencia Didáctica (SCC)

Docente	Cursos	Cantidad de clases	Cantidad de notas de voz	Cantidad de reuniones
Tomás	IIA, IIB, IIC	12 clases de 60' (4 en cada curso)	5	9
Daniela	IIA, IIB, IIC	35 clases de 60' (13 clases IIA; 12 clases IIB; 10 clases IIC)	15	9
Jacqueline	IIA, IIB	16 clases (4 clases de 90'y 4 clases de 45' en cada curso)	14	7
Sebastián	IIA, IIB	21 clases de 45' (11 clases IIA; 10 clases IIB)	17	11
Lucas	IIA, IIB	12 clases (3 clases de 90' y 3 clases de 45' en cada curso)	1	4
Nicole	IIA, IIB, IIC	21 clases de 60' (7 clases en cada curso)	20	9

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, con excepción de Lucas, los demás participantes realizaron constantes reflexiones en torno al proceso de aprendizaje de los estudiantes y se cuestionaban sobre cómo podían promocionar la participación de los estudiantes durante la SCC. Además, los cuatro docentes con mayor frecuencia de notas de voz registradas (igual o más de 14) evidenciaron una evolución clara en sus análisis: desde explicaciones centradas en factores contextuales externos, como características estudiantiles o recursos

disponibles, hacia reflexiones metacognitivas que cuestionaban sus propias decisiones pedagógicas y proponían mejoras específicas para futuras implementaciones de la SCC.

4.2 Prácticas docentes

Durante la implementación de la SCC, se observa cómo los docentes integran distintas relaciones entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía durante las clases. Esto se demuestra durante toda la trayectoria propuesta para la SCC, en donde los seis profesores transitan entre una enseñanza de la historia vinculada con la educación cívica, la enseñanza de hitos históricos protagonizados por ciudadanos o desde una ciudadanía crítica.

Junto con ello, cuatro docentes (Tomás, Nicole, Daniela y Sebastián) transitan en una misma clase en distintas relaciones entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía. Por ejemplo, Nicole propone la enseñanza de contenido cívico definiendo los derechos humanos, releva el rol que tuvo la población civil durante la dictadura y busca que los estudiantes se vinculen con la protección de los derechos humanos en la actualidad y en el futuro, promoviendo la agencia en los estudiantes en una misma clase. Citas representativas de estas interacciones se observan en la siguiente tabla:

Tabla 6
Extractos de una clase de la profesora Nicole en el curso IIB

Tipo de vínculo	Cita representativa
Educación Cívica	Los derechos humanos son normas. Pertenecen a la legislación internacional y nos protegen como personas. Protegen nuestra vida, nuestra integridad. La dignidad de los seres humanos, de todos los seres humanos.
Historia de ciudadanos	Cuando hablamos de que, en dictadura, desde el 73' hasta el 90,' se violaron los derechos humanos, estamos hablando que hubo ataques a la población civil que principalmente tomaron esta forma. Vamos a tener personas que van a ser ejecutadas sin ningún juicio, sin ninguna pena previa. O si había juicio, este no era imparcial, porque las personas no tenían derecho a defenderse. Secuestros, gente que era tomada detenida sin ningún tipo de cargo, ni acusación. La aplicación de diversos tipos de tortura, que son agresiones físicas y psicológicas, que tienen por objetivo denigrar y dañar la integridad de las personas. Y también se van a violar los derechos humanos con el exilio, que es la expulsión del país y la prohibición de poder volver a entrar.
Ciudadano Crítico	Acá Antonella tiene una idea super interesante. Es una época donde se pisotearon más los derechos humanos… por eso va a ser tan importante hablar de los derechos humanos, para conocer este concepto, para que ese hecho no se vuelva a repetir, porque se pisoteó la dignidad, como dice Antonella.

Fuente: Elaboración propia

4.3. Creencias sobre el vínculo entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía

Las creencias que tienen los docentes sobre la relación entre la enseñanza de la ciudadanía y la historia transitan en cuatro perspectivas. La primera perspectiva es la que vincula la enseñanza de la historia con la promoción de una ciudadanía activa que busca transformaciones sociales. En esta línea se adscriben 3 profesores: Nicole, Sebastián y Tomás. En palabras de Nicole, a partir de lo que se desarrolla en las clases de Historia,

"los mismos estudiantes pueden llevar las discusiones a las casas, pueden sentir que tienen un rol mucho más activo en la sociedad en la que se encuentran."

Los profesores también aluden a la posibilidad de examinar críticamente las instituciones políticas o pensar críticamente la realidad social para la formación de un pensamiento dirigido al cambio social, tal como menciona Tomás: "estos conocimientos constituyen herramientas para que ellos comprendan su propia realidad y analicen su propio entorno y desde ahí puedan generar un pensamiento crítico respecto a lo que viven."

La segunda perspectiva conceptualiza la enseñanza de la historia como mediación para la comprensión de la participación ciudadana en procesos históricos. Daniela y Jacqueline adhieren a esta concepción, entendiendo que la enseñanza debe centrarse en el análisis de la agencia histórica de los actores sociales y su incidencia en la transformación de las sociedades. Como señala Daniela: "claramente la ciudadanía está vinculada con la historia, porque no habría procesos históricos si no hubieran ciudadanos activos y regulados, viviendo y ejerciendo sus derechos… o exigiendo derechos dentro de la sociedad."

La tercera perspectiva es la que vincula la asignatura de historia con la enseñanza de conceptos cívicos. Solo Jacqueline explicita la necesidad de enseñar esta perspectiva, y lo fundamenta en que algunos conceptos cívicos se vinculan al contenido de la asignatura de Historia, por lo que es necesario enseñar los conceptos cívicos para situarlos históricamente. Además, la enseñanza de estos conceptos se relaciona con dos aspectos: el teórico y el práctico. De esta manera, para ella la comprensión de estos conceptos impulsará la participación política de los jóvenes. La profesora lo resume de la siguiente manera:

> Si vamos a hablar del Estado [en Historia], [enseñar] en lo práctico qué es el Estado, qué es la Nación, cómo lo vemos […]. Entonces en la medida en que somos capaces de hacer práctico el contenido teórico, […] siento que los estudiantes se vinculan mejor y entienden. Y al entender ya no va a ser como latoso porque van a comprenderlo de mejor manera. Lo más probable es que se motiven y quieran participar. [Jacqueline]

La cuarta perspectiva reduce la importancia de la enseñanza de la ciudadanía en la asignatura de historia. Para Lucas, la educación ciudadana es un contenido accesorio, que no se compara con la importancia que tiene enseñar historia. Incluso, el profesor manifiesta un abierto desinterés por la educación ciudadana que se vincula a la promoción de los derechos electorales. En palabras de Lucas:

> Para mí la ciudadanía de alguna manera es una forma de represión. […] que una de las máximas de la ciudadanía sea el voto… O sea, estamos próximos a una elección. ¿Qué me convierte a mí en un buen ciudadano? Ir a votar. ¿Y si no voto qué? Soy un mal ciudadano, estoy dentro de un modelo que… quizás no me representa. Entonces ahí lo encuentro, de alguna manera, un concepto que va de la mano con este gran paradigma de la democracia, de la libertad, que quizás yo como profesor no comparto. [Lucas]

Lucas no solo menciona esta perspectiva, sino que también alude a la promoción de una ciudadanía crítica y la enseñanza de una historia protagonizada por ciudadanos activos, revelando una postura ecléctica y poco clara.

4.4. Creencias sobre sus prácticas docentes

Al preguntarle a los docentes sobre qué estrategia o metodología utilizan en la sala de clases para visibilizar la relación entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía, se destacan una diversidad de actividades que transitan en distintas perspectivas. Aunque no se mencionan de manera explícita estas visiones, para Nicole, Tomás y Sebastián se interpreta que las actividades que realizan en su sala de clases transitan entre la promoción de la ciudadanía crítica y la enseñanza de hechos históricos desde la óptica de una ciudadanía protagonista. Por ejemplo, Tomás menciona algunas actividades que se vinculan con la promoción de una ciudadanía crítica: "creamos huertos ecológicos dentro del colegio, también en algún momento se generaron instancias en la cual los estudiantes iban y generaban proyectos de mejora para un hogar de ancianos."

En el caso de Daniela, ella menciona actividades de aprendizaje que se vinculan con tres perspectivas de la enseñanza de la historia: la promoción de una ciudadanía crítica, la historia protagonizada por ciudadanos y la enseñanza de la educación cívica. Al mismo tiempo, es una profesora que constantemente cuestiona su propia práctica docente. Por ejemplo, durante la entrevista menciona "yo siento que en mi clase no he logrado integrarla [la enseñanza de la ciudadanía] en la clase de Historia", por lo que contrasta su creencia con la metodología de enseñanza que declara.

Jacqueline menciona actividades relacionadas con la promoción de una ciudadanía crítica y con una educación cívica en la clase de historia y también visibiliza las dificultades que tiene la enseñanza de conceptos cívicos-ciudadanos en la sala de clases: "en primero medio cuando uno ve el Estado, son conceptos que ellos todavía no logran… lo ven muy abstracto, les cuesta establecer el vínculo con la realidad."

Una excepción dentro de las prácticas que mencionan los docentes es la postura de Lucas, que es el único que destaca la exposición de contenidos como una estrategia que es importante en sus clases: "Siento que los chiquillos tienen una estructura de recepción de las clases que responde a lo expositivo totalmente (…) por ejemplo, se sientan y sacan su cuaderno para escribir lo que digo." Esta práctica docente podríamos vincularla con la perspectiva de una enseñanza de la historia a partir de narrativas dominantes, estableciendo una relación exclusivamente cívico - política entre la historia y la ciudadanía. Sin embargo, este profesor constantemente menciona el cuestionamiento que tiene frente a las estructuras políticas, lo que lo aleja de un perfil conservador. Por ejemplo, el profesor menciona:

> ¿Nos gusta este tipo de sistema democrático? Si al final esta democracia es la que ganó después de la Segunda Guerra. Es la democracia de Estados Unidos, es ese tipo de gobierno y eso no significa que esté bien y que tengamos que defenderlo como un valor primordial de la ciudadanía. Hay montones de otros sistemas, de hecho, sistemas que no se han creado todavía y que no nos permitimos crearlos […] Ahí considero que hay, de alguna manera, una defensa al sistema que se enraíza en un tipo de educación, en un currículo educacional, una forma de emparejar socialmente lo que significa el bien y el mal. Entonces, eso yo no lo comparto. [Lucas]

Con relación a cómo se promovieron nuevas prácticas en su sala de clases a partir de la implementación de la SCC, en general, los docentes se mostraron satisfechos con la

capacitación y con la forma en que se diseñó la secuencia didáctica. Por ejemplo, Daniela menciona:

> Fue bacán ir armando las clases, fue súper interesante el proceso de ir conversando con otro […] y si algo no funcionaba en un curso, lo hablábamos y veíamos cómo lo podíamos hacer en el otro. El acompañamiento […] en términos profesionales en verdad, fue súper bacán porque me permitió ver mi práctica y conversarla con otro, porque uno trabaja mucho solo. [Daniela]

Las notas de voz que se enviaban después de clase, emergieron como un dispositivo de reflexión pedagógico que fue altamente valorado por los docentes, aunque mencionaban la dificultad de encontrar tiempo para enviar el audio entre una clase y otra. Los docentes reconocieron su potencial para la sistematización de una práctica reflexiva y la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. En general, los participantes identificaron una transición desde una reflexión intuitiva hacia un análisis pedagógico sistemático. Daniela explicita esta transformación:

> Mandar un audio, y verlo no solamente como de la emocionalidad, de la panza, sino verlo como: esto no funcionó en términos pedagógicos porque…, esto sí funcionó en términos pedagógicos porque... Entonces, después de escucharlo era como… después en el otro curso, no lo voy a hacer así. Lo voy a hacer de otra forma, para no repetir el error en el otro curso también […] Era una instancia de repensarte […] no era se portaron bien o mal, sino que en términos pedagógicos. Esto hace que uno tome decisiones para la siguiente clase.

Daniela, Jacqueline, Sebastián, Nicole y Tomás, coinciden en que una fortaleza de las notas de voz que enviaban después de clases era poder verbalizar sus reflexiones y lograr cambios en sus prácticas docentes.

5. Discusión

Los resultados presentados evidencian tanto la diversidad de concepciones docentes sobre la relación entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía, como la complejidad de su traducción en la práctica pedagógica. A continuación, la discusión examina tres dimensiones de estos hallazgos: la relación entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía, la coherencia entre creencias y prácticas y la reflexión, el autoconocimiento y el trabajo colaborativo.

5.1. Relación entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía: transitando hacia la complementariedad.

Durante la implementación de la SCC se visibiliza cómo la enseñanza entre la historia y la ciudadanía es complementaria en sus distintas relaciones. En otras palabras, es necesario que los estudiantes aprendan conceptos cívicos, comprendan cómo los ciudadanos son protagonistas de hechos históricos y, a la vez, se den cuenta de cómo ellos son agentes de cambios en su contexto social. Esta complementariedad se puede realizar al articular múltiples dimensiones de esta relación en un mismo proceso formativo, confirmando los postulados de Seixas y Morton (2013) sobre la conciencia histórica como competencia integradora.

Sin embargo, a pesar del trabajo realizado en la secuencia didáctica para promover esta relación multidimensional entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía, las creencias de los docentes son más bien unidimensionales. Esto sugiere que la conceptualización explícita de los docentes sobre la relación historia-ciudadanía es más restringida que su competencia pedagógica real. En el contexto chileno, esto se alinea con lo reportado por Villalón Gálvez et al. (2025), quienes observan que los profesores de Historia promueven visiones activas o críticas de ciudadanía sin necesariamente conceptualizarlas como tales.

5.2. Coherencia entre creencias declaradas y prácticas implementadas

Esta tendencia hacia la especialización conceptual contrasta con la flexibilidad que se observa en las prácticas docentes realizadas en la implementación de la SCC y con las actividades que mencionan realizar en clases. De esta manera, se sugiere que las concepciones explícitas de los docentes son más rígidas que sus competencias pedagógicas, las cuales son mucho más variadas y abarcan distintas dimensiones de la relación entre enseñanza de la historia y la ciudadanía.

Los resultados evidencian tensiones significativas entre las concepciones declaradas y las prácticas pedagógicas implementadas, revelando la complejidad del pensamiento docente y su traducción en la acción educativa. Lucas presenta el caso más ilustrativo: declara promover la agencia estudiantil pero no menciona actividades específicas para desarrollar ciudadanía crítica en la sala de clases. Incluso, contradice su postura de promoción de una ciudadanía crítica en el aula, al declarar explícitamente la necesidad de realizar clases expositivas, porque son las que realmente funcionan. Aunque Lucas constantemente manifiesta una crítica hacia el sistema escolar y la sociedad democrática, su discurso pedagógico es ambiguo y prontamente perdió interés en implementar nuevas metodologías en su aula por medio de la SCC. Este patrón se alinea con la literatura que documenta incoherencias entre las finalidades declaradas por los docentes y sus prácticas en el aula (Sant, 2013), y cómo algunos docentes, pese a adherir discursivamente a perspectivas críticas, mantienen en la práctica enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos (González-Valencia et al., 2020).

Esta brecha entre creencias declaradas y prácticas implementadas ha sido documentada también en contextos de enseñanza de temas controversiales, donde los docentes, pese a adherirse expresamente a perspectivas interpretativas, mantienen en la práctica enfoques que limitan el desarrollo del pensamiento crítico (Montanares-Vargas et al., 2023). Este hallazgo es coherente con lo documentado por Wilke et al. (2022), quienes en un estudio con 21 docentes de historia en Flandes concluyen que las creencias constituyen una condición necesaria pero no suficiente para una práctica interpretativa: otros factores, como las creencias sobre la enseñanza, contexto institucional y competencia didáctica, median de forma determinante en esa traducción.

Inversamente, Daniela y Jacqueline implementaron estrategias vinculadas con la promoción de una ciudadanía crítica, pero no las incluyeron en sus concepciones sobre la enseñanza de la historia y la ciudadanía. Resulta particularmente significativo que ambas docentes son altamente autocríticas con respecto a sus capacidades y mencionan que tienen dificultades para vincular la enseñanza de la historia y la ciudadanía, aunque en la práctica se evidencia lo contrario. Este patrón representa un hallazgo diferenciado de la literatura revisada, que tradicionalmente ha documentado docentes con discursos críticos pero prácticas tradicionales (González-Valencia et al., 2020; Sant, 2013), sugiriendo la

existencia de un fenómeno inverso: docentes con prácticas innovadoras que no reconocen conceptualmente el alcance transformador de sus estrategias pedagógicas. Esta desconexión entre creencias explícitas y competencias pedagógicas sugiere la complejidad de la relación entre el pensamiento docente y la práctica educativa.

5.3. Reflexión, autoconocimiento y trabajo colaborativo

La investigación sobre el desarrollo de las creencias docentes en torno a la enseñanza de la historia advierte que estas son difíciles de modificar (Jara Ibarra et al., 2022). No obstante, Wilke et al. (2022) subrayan que para reducir la brecha entre creencias y prácticas es necesario desarrollar competencias concretas para el diseño de clases basadas en la indagación histórica.

La implementación de la SCC busca superar la dicotomía tradicional entre enseñar historia y educar ciudadanos, a partir de un diseño didáctico contextualizado a la realidad de cada aula. Así, la SCC demostró la posibilidad de integrar diferentes esferas de la enseñanza de la ciudadanía a través de la enseñanza de la historia. Esto coincide con algunos estudios que identifican la necesidad de implementar programas de formación en educación ciudadana incorporando procesos de reflexión pedagógica (Carvajal-Meza et al., 2022; Villalón Gálvez et al., 2025).

Junto con ello, Van Boxtel et al. (2021) destacan cómo los programas de formación docente más efectivos para orientar las creencias pedagógicas hacia enfoques más reflexivos son aquellos que involucran a los profesores en procesos de indagación histórica, observación de modelos de enseñanza basados en la investigación y acceso a evidencia sobre los beneficios del aprendizaje por indagación. Esto se vincula con lo observado en los docentes de este estudio, que valoraron positivamente las comunidades de aprendizaje profesional que emergieron durante la implementación de la SCC. Durante la investigación se constituyó un trabajo colaborativo entre docentes e investigadoras que fue ganando relevancia durante la implementación de la SCC. Por ejemplo, los participantes solicitaron reuniones adicionales a las programadas, evidenciando la necesidad de espacios colaborativos para el desarrollo profesional, elementos que la literatura identifica como cruciales para superar la desconexión entre creencias y prácticas docentes (Cunningham, 2007). Esta demanda de espacios colaborativos sugiere que el diálogo profesional sistemático puede constituir un mecanismo para reducir la brecha entre creencias y prácticas pedagógicas. Además, esto revela la necesidad de que las escuelas contrarresten el aislamiento profesional y la falta de espacios institucionales para la socialización de prácticas pedagógicas.

Los casos de Daniela, Jacqueline, Nicole, Tomás y Sebastián demuestran que la práctica reflexiva constituye un mediador crucial entre las creencias pedagógicas y su materialización en estrategias que promueven la agencia estudiantil. Este hallazgo es coherente con lo planteado por Fives y Buehl (2016), para quienes las creencias docentes funcionan simultáneamente como filtros, marcos y guías de la acción pedagógica: cuando los docentes desarrollan la capacidad de examinar críticamente sus propias decisiones, las creencias actúan como guías que orientan la práctica en lugar de filtros que la bloquean. El acompañamiento sistemático implementado en este estudio actuó precisamente como ese andamiaje, favoreciendo la transferencia entre lo que los docentes creían y lo que efectivamente hacían en el aula.

CC BY

Un hallazgo relevante es que la capacidad de reflexión sobre la propia práctica resultó más predictiva de prácticas pedagógicas vinculadas con una ciudadanía crítica, que el discurso político del docente. El caso de Lucas ilustra esta paradoja: quien es más crítico del sistema sociopolítico, al mismo tiempo es el menos reflexivo y crítico sobre sus prácticas y es el que menos promueve ciudadanía crítica en su aula. Este resultado se conecta con el estudio de Obiagu (2024), quien en un contexto postcolonial muestra que el discurso crítico de los docentes no se traduce automáticamente en pedagogías orientadas a la justicia cuando no existe reflexión sistemática sobre las propias decisiones.

Los datos también revelan una fuerte autocrítica y un perfeccionismo constante que podría promover una autoexigencia excesiva si no se promueve entre los docentes el autoconocimiento sobre las buenas prácticas que realizan en clases. Profesores autoexigentes pueden mermar su autoestima profesional, lo que sugiere la necesidad de equilibrar la reflexión crítica con el reconocimiento de fortalezas pedagógicas para sostener el desarrollo profesional a largo plazo. Finalmente, la demanda espontánea de reuniones adicionales por parte de varios participantes evidencia que el trabajo colaborativo no es solo un apoyo instrumental sino una necesidad profesional no cubierta institucionalmente, en línea con lo documentado por Golledge (2024) sobre el aislamiento profesional de los docentes de historia y la ausencia de espacios sistemáticos para socializar las prácticas de aula.

6. Reflexiones finales

Este estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. La implementación de la SCC se realizó en el marco de una intervención específica con acompañamiento intensivo, por lo que los resultados pueden no reflejar las dinámicas habituales de enseñanza ni tampoco se pueden generalizar a otros contextos educativos. Además, la duración acotada del estudio no permite analizar cómo evolucionan las creencias docentes a largo plazo.

Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra incluyendo diferentes regiones y contextos socioeconómicos, así como extender el período de seguimiento de los docentes. Resulta relevante desarrollar estudios longitudinales que examinen la evolución de la relación entre creencias y prácticas docentes, y explorar los factores institucionales y curriculares que facilitan u obstaculizan la integración efectiva de la educación ciudadana en la enseñanza de la historia.

A pesar de las limitaciones de este estudio, el análisis de las creencias y las prácticas de los seis docentes de historia nos permite concluir que los hallazgos son coherentes con los planteamientos de Seixas (2017) y Barton (2012) sobre cómo la enseñanza de la historia promueve la toma de decisiones democráticas y la reflexión en torno a las desigualdades estructurales. A pesar de las tensiones existentes entre creencias y prácticas, visibilizamos la capacidad de desarrollar habilidades de pensamiento histórico como un instrumento para cuestionar las estructuras sociales y pensar críticamente la realidad social (Santisteban et al., 2018). En este sentido, los docentes demostraron que es posible integrar simultáneamente distintas dimensiones de la relación historia-ciudadanía en el aula (educación cívica, historia protagonizada por ciudadanos y ciudadanía crítica), aun cuando sus creencias explícitas tendían a ser más unidimensionales. Incluso, los docentes implementaron la secuencia didáctica siempre preocupados de promover la participación

CC BY

de todos los estudiantes en cada clase, orientándose hacia la promoción de la equidad educativa en el aula desde un enfoque de derechos.

En definitiva, este estudio muestra la necesidad de seguir trabajando sobre las tensiones entre lo que los docentes creen y lo que efectivamente hacen en el aula. Nuestra evidencia respalda la idea de que más allá de los discursos políticos o las creencias declaradas de los docentes, es en la práctica reflexiva y en los espacios colaborativos donde se juega la posibilidad real de vincular la enseñanza de la historia con la formación de una ciudadanía crítica.

Agradecimientos y financiación

Agradecemos a los docentes que participaron en esta investigación con tanto compromiso y entusiasmo. Este artículo ha sido desarrollado con el financiamiento de los proyectos PIA-CONICYT CIE 160007, ANID/ Doctorado Nacional/ 2020-21190145 y ANID/ Doctorado Extranjero/ 2022- 72220029

Contribución específica de los autores

Autora 1: Conceptualización, Metodología, Recolección de datos, Software, Validación, Análisis, Redacción del borrador original, Financiación.

Autora 2: Metodología, Recolección de datos, Software, Validación, Análisis, Elaboración de tablas y recursos visuales, Redacción del borrador original, Revisión y Edición.

Bibliografía

Bachand, C.-A., Demers, S., Éthier, M.-A., y Lefrançois, D. (2024). Practical epistemology of history teachers and its relationship to normative injunctions. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Culture, and History Education*, *11*(2), 6. https://doi.org/10.52289/hej11.202

Barton, K. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching and Learning, 7*(2), 131-142. https://doi.org/10.1386/CTL.7.2.131_1

Barton, K., y Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Benejam, P., Pagès, J., Comes, P., y Quinquer, D. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Gráficas Signo, S.A.

Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M., y Lira, R. (2015). La educación ciudadana escolar de Chile 'en acto': prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 373–425). Ediciones UC.

Braun, V., y Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.

Carretero, M., Berger, S., y Grever, M. (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4

Carvajal-Meza, F., Alvarado-Urbina, A., y Mondaca-Rojas, C. (2022). La formación en ciudadanía en profesores de Historia y Geografía del norte de Chile. *Diálogo Andino*, *67*, 2022. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100215

Caulfield, M., y Wineburg, S. (2023). *Verified: How to Think Straight, Get Duped Less, and Make Better Decisions about What to Believe Online*. University of Chicago Press.

Chávez Preisler, C. (2022). Una Disciplina en Transición: Didáctica de la Historia y Formación Inicial Docente en Chile. *Estudios Pedagógicos*, *48*(4), 337–356. https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400337

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications Inc.

Cunningham, D. L. (2007). Understanding Pedagogical Reasoning in History Teaching through the Case of Cultivating Historical Empathy. *Theory y Research in Social Education*, *35*(4), 592–630. https://doi.org/10.1080/00933104.2007.10473352

De Schaepmeester, L., Van Braak, J., y Aesaert, K. (2022). Teach what you preach? The relationship between teachers' citizenship beliefs and citizenship education in the classroom. *The Journal of Social Studies Research*, *46*(4) 363-378 https://doi.org/10.1016/J.JSSR.2021.10.001

Evans, R. W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory y Research in Social Education, 18*(2), 101–138. https://doi.org/10.1080/00933104.1990.10505608

Fives, H., y Buehl, M. M. (2016). Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *3*(1), 114–121. https://doi.org/10.1177/2372732215623554

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.

García, C. (2018). La educación ciudadana en la formación inicial del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en Chile. Una tarea pendiente. En C. García Ruiz, A. Arroyo Doreste, y B. Andreu Mediero (Eds.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos* (pp. 65–78). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

Gazmuri Stein, R. (2017). Curricular ideologies in the discussion and negotiation of the Chilean curriculum of Social Studies. *Estudios Pedagógicos*, *43*(1), 157–169. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010

Golledge, C. (2024). Shaping citizens: teachers enacting democratic education in the history classroom. *Curriculum Perspectives, 44,* 489-500. https://doi.org/10.1007/s41297-024-00239-w

González Valencia, G. A. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-Pluriversidad*, *13*(2), 24–34.

González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A., y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación, 13,* 1–23. https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.M13.FEHF

Haas Prieto, V., Molina Valdés, E., Bravo Sepúlveda, J., y Manghi Haquin, D. (2016). Contraste entre el Currículum Nacional, Texto Escolar y las decisiones del profesor en el aula: Análisis del discurso desde la perspectiva multimodal en clases de Historia y Geografía. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *20*(3), 367–397. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18558

Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. Routledge.

Jara, C., Sánchez, M., y Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación, 51*, 350-381. https://doi.org/10.31619/caledu.n51.687

Jara Ibarra, C., Sánchez Bachmann, M., Cox, C., y Miranda, D. (2022). The meaning of citizenship: Identifying the beliefs of teachers responsible for citizenship education in Chile. *Theory and Research in Social Education, 51*(3), 464–485. https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2150590

Mayorga, R. (2024). ¿Los mejores instrumentos para formar verdaderos ciudadanos? Relaciones entre Pensamiento Histórico y Educación Ciudadana en el Currículum Chileno (1990-2023). *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social, 13*(2), 115–132. https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.007

Ministerio de Educación (2016) Ley N.° 20.911: Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado [Diario Oficial] https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963

Ministerio de Educación (2019) *Bases curriculares 3° y 4° medio*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile

Montanares-Vargas, E., Muñoz-Labraña, C., y Sánchez-Agustí, M. (2023). La Araucanía, un espacio en conflicto. Creencias epistémicas del profesorado de Historia en relación con su proceso de ocupación. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *17*. https://doi.org/10.6018/pantarei.543181

Monte-Sano, C. (2011). Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education, 62*(3), 260–272. https://doi.org/10.1177/0022487110397842

Monte-Sano, C. (2016). Argumentation in History Classrooms: A Key Path to Understanding the Discipline and Preparing Citizens. *Theory into Practice, 55*(4), 311–319. https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1208068

Morris, T., Hodgkin, K., y Beauchamp, G. (2025). Becoming 'sound': a process of building rapport as a researcher in an alternative education provision. *Ethnography and Education,* 20(3), 237-253. https://doi.org/10.1080/17457823.2025.2497770

Neira, P., Ojeda, P., Zúñiga C. y Mayorga, R. (en prensa). Linking Historical Thinking and Human Rights Education to Promote Student Agency. The implementation of the Critical Citizenship Sequence (CCS) in Chile. *Historical Encounters.*

Neira Magliocchetti, P., Ojeda Millahueque, P., y Zuñiga González, C. G. (2025). Promoting agency in history classrooms: The role of historical-citizen abilities in Chilean history classes. *Education, Citizenship and Social Justice.* https://doi.org/10.1177/17461979251377031

Obiagu, A. N. (2024). Being a good citizen in a postcolonial context: Justice-oriented citizenship implications of Nigerian teachers' civic education ideologies. *Theory and Research in Social Education*, *52*(2), 273–311. https://doi.org/10.1080/00933104.2024.2305463

Ojeda, P., y Neira, P. (2024). "Me gustaría que mi opinión pueda importar más." Espacios de deliberación para una ciudadanía democrática en la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Oralidad-Es*, *10*, 1–16. https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v10a4

Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Ávila, R. López Atxurra,

y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205–215). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Education Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307–332. http://about.jstor.org/terms

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Potjer, Y., Dobber, M., y van Boxtel, C. (2024). "I've become more critical": Development of Dutch elementary teachers' beliefs about history and history teaching in an inquiry-based professional learning program. *Historical Encounters*. *11*(2), 36. https://doi.org/10.52289/hej11.204

Ross, E. W., y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, *11*, 73–86. https://revistes.ub.edu/index.php/EnsenanzaCS/article/view/53926

Sant, E. (2013). ¿Qué Enseño cuando Enseño a Participar Críticamente a Mi Alumnado? Coherencias e Incoherencias entre las Finalidades y las Prácticas de tres Docentes. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales, 12*, 63–76. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324134669014

Santisteban, A., Pagès, J., y Bravo, L. (2018). History education and global citizenship education. En I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, y Y. Waghid (Eds.) *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 457–472). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_29

Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, *49*(6), 593–605. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363

Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Nelson Education.

Soto, P., y Peña, C. (2020). La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: Creencias de profesores y profesoras. *Sophia Austral*, *26*, 303–324. https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000200303

Van Boxtel, C., Voet, M., y Stoel, G. (2021). Inquiry learning in history. In R. G. Duncan y C. A. Chinn (Eds.), *International Handbook of Inquiry and Learning* (pp. 293–310). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315685779

Van Drie, J., y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, *20*(2), 87–110. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1

VanSledright, Bruce. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge.

Villalón, G. (2015). Creencias, propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia: el caso de Mariana. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales, 14*. https://doi.org/10.1344/ECCSS2015.14.7

Villalón Gálvez, G., Isabel Toledo Jofré, M., y Gazmuri Stein, R. (2025). Profesores de Historia enseñando Educación Ciudadana. Un análisis desde las Ideologías Curriculares. *Interciencia*, *50*(9). https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2025/10/01_7356_A_Villalon_v50n9_8.pdf

Voet, M., y De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education, 55*, 57–67. https://doi.org/10.1016/J.TATE.2015.12.008

Westheimer, J., y Kahne, J. (2003). What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Encounters on Education*, *4*, 47–64. http://hdl.handle.net/1974/464

Wilke, M., Depaepe, F., y Nieuwenhuyse, K. Van. (2022). The interplay between historical thinking and epistemological beliefs: A case study with history teachers in Flanders. *Historical Encounters*, *9*(1), 196–219. https://doi.org/10.52289/hej9.111

Wineburg, S. (2010). Historical thinking: Memorizing facts and stuff? *Teaching with Primary Sources Quarterly, 3*(1), 2–4.

Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications* (Sixth Edition). SAGE Publishing.

Zúñiga, C. G., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T., y Morel, M. J. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del Plan de Formación Ciudadana en las escuelas chilenas. Calidad En La Educación, *52*, 135–169. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.767

CC BY

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.694351

El conflicto vasco: valoración de la temática y disposición a tratarla por parte de futuros docentes de Educación Primaria

The Basque conflict: assessment of the subject and readiness of future primary education teachers to address it

Iratxe Gillate
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)
iratxe.gillate@ehu.eus
0000-0001-6449-1804

Janire Castrillo
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)
janire.castrillo@ehu.eus
0000-0002-8128-9090

Naiara Vicent
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)
naiara.vicent@ehu.eus
0000-0002-2678-0098

Daniel Schugurensky
Universidad Estatal de Arizona (ASU)
dschugur@asu.edu
0000-0002-7271-944X

Recibido: 13/06/2026
Aceptado: 17/10/2026

Resumen

La enseñanza de la historia reciente en sociedades emergentes de conflictos puede ser un aporte interesante en cuanto a la educación para la paz y la ciudadanía. El presente estudio indaga, por un lado, en la valoración que el futuro profesorado brinda a la enseñanza-aprendizaje del conflicto armado vasco, y por otro, en la disposición que los y las docentes en formación muestran para trabajar dicha temática en sus futuras clases; identificando si existen diferencias según el género de los/as participantes. Para ello, con un diseño cuantitativo, se ha aplicado un cuestionario de 10 ítems a 102 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco. Los resultados muestran que mayoritariamente los y las participantes conciben el conflicto vasco como una temática de relevancia para tratar en las aulas. Asimismo, muestran en general una disposición bastante amplia a insertar el abordaje del conflicto en sus futuras clases. Todo ello, incide en la necesidad de integrar el tratamiento de este tipo de cuestiones en los programas de formación inicial docente.

Palabras clave

Enseñanza de la historia, Conflicto, Educación para la ciudadanía, Formación del profesorado, Temas controvertidos

Abstract

Teaching recent history in emerging conflict societies can be an interesting contribution to peace and citizenship education. This study explores on the one hand, the value that trainee teachers give to the teaching and learning about the Basque armed conflict, and on the other hand, the readiness to work on this subject in their future classes; identifying any differences according to the gender of the participants. For this purpose, using a quantitative design, a 10-item questionnaire was applied to 102 students of the Primary Education Degree at the University of the Basque Country. Results show that most participants consider the Basque conflict to be a relevant issue to be dealt with in the classroom. Likewise, they generally show a broad openness to address the conflict in their future classes. This point to the need to integrate the treatment of this type of issues in initial teacher training programmes.

Keywords

History teaching, Conflict, Citizenship education, Teacher training, Controversial issues.

Para citar este artículo: Gillate, Iratxe; Castrillo, Janire; Vicent, Naiara y Schugurensky, Daniel (2026). El conflicto vasco: valoración de la temática y disposición a tratarla por parte de futuros docentes de Educación. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 20,* 203-220. DOI: 10.6018/pantarei/694351

1. Introducción

Desde que en el contexto de la dictadura franquista surgió ETA, y hasta el cese de su actividad armada en 2011, el País Vasco vivió años de violencia de motivación política a causa de un conflicto nacional-identitario, plasmado mayormente en desacuerdos sobre el estatus del territorio respecto a los estados español y francés. En ese marco, acaecieron múltiples episodios de vulneración de derechos humanos, tanto por parte ETA, como por el Estado español y sus fuerzas de seguridad: asesinatos, secuestros, amenazas y extorsiones, así como torturas, exilio y otras faltas de libertades (Carmena et al., 2013). Las diferencias ideológicas y el dolor y miedo generados por el conflicto dividieron a la ciudadanía vasca que, actualmente, enfrenta una paulatina recuperación de la convivencia desde el respeto a la memoria de las víctimas (Mínguez, 2015).

En ese escenario de reconstrucción de la paz, abordar el pasado reciente del territorio en las aulas se presenta como una oportunidad que necesita de una atención impostergable. Introducir en las aulas el *difficult past* puede favorecer el diálogo, la reconciliación y la cohesión social (Epstein y Peck, 2018; Cole y Barsalou, 2006). En ese sentido, en los últimos años se ha registrado un aumento de estudios en el panorama internacional acerca del tratamiento de conflictos armados recientes en el campo educativo (Vicent et al., 2020).

En efecto, la educación para la ciudadanía democrática y la justicia social se ha convertido en una receta común en la reconstrucción de algunas sociedades postconflicto a lo largo del mundo (Quaynor, 2012; Skaras, 2021), que han dado lugar a conclusiones diferentes. Por un lado, hay investigaciones que señalan que en algunos lugares no se ha aprovechado la oportunidad de la reconstrucción para involucrar a los jóvenes en la lectura crítica de la historia, con el peligro de que este espacio pueda ser ocupado por voces extremas (Rubin y Cervinkova,2019). Por otro lado, existen investigaciones que demuestran que la implementación de proyectos o programas de educación para la paz/ciudadanía ha logrado la reducción del comportamiento violento y autoritario entre el alumnado (Chaux et al., 2017; Espinosa et al., 2019) y que ha traído niveles más altos de valores de respeto hacia los derechos humanos y la paz, además de habilidades democráticas (Finkel y Ernst, 2005; Quaynor, 2014). Además, quienes han participado en este tipo de propuestas, más allá de contar con más información (Espinosa et al., 2019), aumentan su interés (Quaynor, 2015) o mejoran su formación política (Soule, 2000; Finkel y Ernst, 2005). Por ello, Corredor et al. (2018) reivindican el tratamiento educativo de los conflictos violentos y el sufrimiento de las víctimas, cuestiones que se han subestimado en los programas de estudio, según Padilla y Bermúdez (2016).

Para la enseñanza de las ciencias sociales trabajar temas controvertidos, como los conflictos violentos, además de recordar determinados hechos para que no se repitan (Cuesta, 2011), facilita el aprendizaje de contenidos (Montanares, 2017; Jiménez y Felices, 2018), la motivación y alfabetización política (Jerome y Elwick, 2018) y, sobre todo, la adquisición de actitudes democráticas y respetuosas (Finkel y Ernst, 2005; Montanares, 2017; Espinosa et al., 2019). Por lo tanto, permite trabajar con el alumnado

la competencia tanto ciudadana, acercándolo a la comprensión de su propia realidad, impulsando una visión crítica de la misma (Jiménez y Felices, 2018; Santisteban, 2019), y dándole la posibilidad de trabajar la convivencia desde el respeto a los derechos humanos (López Facal y Santidrián, 2011).

De esta manera, trabajar en las aulas temas conflictivos se convierte en una herramienta para asumir el conflicto como parte de la vida, tal y como se defiende en la propuesta para la educación en y para el conflicto que propone Cascón (2001). Además, ofrecen instrumentos que permiten abordar los conflictos de manera democrática, aprendiendo a debatir con personas de opiniones diferentes a la propia (Kerr y Huddleston, 2015), requiriendo de la capacidad para contrastar distintos puntos de vista (Goldberg y Savenije, 2018), siendo útiles en el desarrollo del pensamiento histórico, crítico y analítico, a través de la recopilación, análisis y evaluación de fuentes o el reconocimiento de información sesgada.

Desde ese punto de vista, si bien las iniciativas educativas no pueden eliminar los conflictos, pueden ayudar a aprender que se puede y se debe elegir entre diferentes maneras de reaccionar ante ellos, permitiendo al alumnado desarrollar habilidades de diálogo, negociación o resolución de problemas. Es por esto, que el tratamiento educativo de cuestiones conflictivas puede resultar especialmente útil en las sociedades postconflicto de cara a recuperar la convivencia, haciendo una lectura de las relaciones de injusticia y desigualdad del presente, lo cual les permitirá construir un mejor futuro (Ibagón y Miralles, 2021). Al fin y al cabo, tal y como indica Santisteban (2019), el uso didáctico de temas controvertidos permite convertir a la enseñanza de las ciencias sociales en herramienta para el cambio social.

Según un estudio de Ballesteros-Moscosio et al. (2024) sobre las actitudes del futuro profesorado de Educación Secundaria acerca de un tema controvertido como la memoria histórica, también los docentes en formación reconocen su potencial educativo, siendo llamativo que las mujeres que participaron en el mismo atribuyeron mayores posibilidades a la temática que sus compañeros varones.

Sin embargo, para que el tratamiento de conflictos violentos en las aulas sea eficaz, la labor del profesorado es imprescindible, y una de las primeras tareas es abordar sus limitaciones (Montanares et al., 2022). Entre las limitaciones que diferentes investigaciones han encontrado están el miedo a contradecir el discurso oficial (Ibagón, 2020), a que surja el conflicto en el aula (Quaynor, 2012) o a manifestar su opinión, especialmente en aquellos casos relacionados con la violación de los derechos fundamentales de las personas (Toledo et al., 2015). Incluso, en algunos casos, se ha declarado que su tratamiento resulta doloroso a nivel personal (Zembylas et al., 2011; Vidal-de-Almeida, 2019), llegando a darse casos en los que los docentes se muestran bajo un rol de culpa o victimización (Ahonen, 2013 y 2014). Un estudio reciente realizado en Andalucía señala la falta de conocimiento sobre el tema que presentan los 5 profesores/as entrevistados y sus reticencias a llevar a las víctimas a las aulas (Gutiérrez-Pinell y Delgado-Algarra, 2025).

Otro problema citado por el cuerpo docente es que, en contextos de problemáticas arraigadas, el alumnado llega al aula con historias parciales adquiridas fuera del contexto escolar (Barton y McCully, 2005; Ibagón, 2020), a través de la familia (Vidal-

de-Almeida, 2019), las amistades o los medios de comunicación (Reidy et al., 2015), pudiendo resultar complicado dar la vuelta a la situación en los casos en los que la juventud no haya contado con espacios para posicionarse ante un pasado conflictivo (Reyes et al., 2016; Ibagón, 2020).

Lo dicho hasta ahora pone sobre la mesa la necesidad de formar al profesorado (Felices y Chaparro, 2019; Toledo et al., 2015), especialmente en los casos en los que se sufre o ha sufrido un conflicto violento cercano en el tiempo (Kuppens y Langer, 2018), como es el caso del País Vasco. Pero para ello es necesario comenzar por conocer las concepciones que el futuro profesorado tiene sobre el tema, para a partir de esto, crear los proyectos y materiales de aula apropiados.

En este contexto, en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), se están realizando diferentes investigaciones sobre la formación docente en el tratamiento de temas controvertidos, y específicamente con relación a la violencia de motivación política vivida en la historia reciente del territorio. Esas investigaciones comenzaron con el proyecto de innovación educativo "Memoria y convivencia. El tratamiento de la violencia de motivación política y propuestas de adecuación del módulo Adi-adian en las asignaturas de Ciencias Sociales de la formación inicial del profesorado (HBP2019-20/102)". El proyecto, puesto en marcha en 2019 tras varios cursos en los que se realizaron algunas pruebas piloto, proponía implementar y evaluar en las aulas de formación inicial docente el Módulo Educativo Adi-adian. Aprendizajes de dignidad humana, convivencia y empatía mediante una experiencia de escucha de testimonios de víctimas (Gobierno Vasco, s.f.). El soporte principal de la propuesta son los testimonios orales de víctimas directas de la violencia, basado en los principios de la justicia distributiva y restaurativa y la participación de víctimas educadoras del terrorismo y violencia política en el País Vasco (Etxeberria, 2013).

Las investigaciones que se han realizado en torno a la implementación del módulo Adi-adian en la formación inicial docente han indicado que previo a la participación en el proyecto, existía una insatisfacción con la información recibida, a la vez que un amplio interés en trabajar la temática del conflicto y cierto temor a trabajarlo en sus futuras clases (Vicent et al., 2021). Por su parte, el estudio de Albas et al. (2023) pone en evidencia que la escuela no es el principal canal de información para aprender sobre esta temática, así como que el conocimiento que tienen sobre el tema es escaso y superficial, tanto sobre la violencia de ETA, como en torno a la estatal, de grupos parapoliciales y grupos de extrema derecha, cuyo conocimiento resulta aún menor.

Por otro lado, los estudios realizados señalan que los conocimientos del alumnado participante en el módulo Adi-adian mejoraron (Albas et al., 2024), siendo mayor la mejora en el alumnado que participó en la propuesta didáctica en la que, además de la escucha de las víctimas, se trabajaron contenidos de manera más profunda a través de un proyecto de investigación (Vicent et al., 2024).

En relación a la influencia que la propuesta ejerce sobre las actitudes de las y los participantes, en un primer estudio de Saenz-del-Castillo et al. (2023) realizado entre el estudiantado universitario del grado de Educación Primaria ofertado en la provincia de Álava, se señalaba que, tras participar en el módulo, se mostraron más sentimientos de empatía hacia las víctimas de la violencia y una mayor tolerancia con otras cosmovisiones, siendo el alumnado más crítico con sus propias actitudes y pensamientos. En cambio, un

estudio posterior más profundo y con una muestra más representativa en la que participó alumnado de las tres facultades de educación de la Universidad del País Vasco (Albas et al., 2024), señaló que el cambio de actitud se limitaba a la percepción en torno a la convivencia en el País Vasco y la libertad de expresión, si bien es cierto que partían de un nivel alto de respeto a los Derechos Humanos previa a la participación en la iniciativa (Vicent et al., 2021).

Este estudio se enmarca en el seno de ese conjunto de investigaciones, y pretende analizar las percepciones del futuro profesorado Educación Primaria, que actualmente está formándose en la Universidad del País Vasco, respecto al abordaje del conflicto vasco en las aulas; poniendo énfasis en conocer si existen diferencias entre las mujeres y hombres participantes, algo poco analizado hasta la fecha. Partiendo de ese objetivo general, surgen los siguientes objetivos específicos:

1. Indagar en el valor didáctico que otorga el profesorado en formación inicial al abordaje del conflicto vasco en las aulas.

2. Evaluar la predisposición del profesorado en formación para abordar el conflicto vasco en sus futuras clases.

2. Metodología

2.1. Diseño

Se trata de un estudio de tipo exploratorio, basado en técnicas cuantitativas, de cuyos resultados se hace un análisis descriptivo y de diferencias de medias entre hombres y mujeres.

2.2. Participantes y procedimiento

El muestreo utilizado ha sido no probabilístico y por conveniencia. Participaron 102 estudiantes (mujeres: n=65; 63,72%; hombres: n=37; 36,27), que pertenecían a 4 grupos de aula en el marco de la asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica II, que se imparte en 3.° curso del Grado de Educación Primaria en la Universidad del País Vasco. El alumnado participante había trabajado ese mismo curso el potencial de abordar temas socialmente controvertidos en el aula, a través de la lectura de textos sobre la temática. Además, dos cursos antes habían participado en el programa Adi-adian.

El procedimiento comenzó con la obtención del permiso informado por parte de los participantes y cuenta con el informe favorable del Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos de la Universidad del País Vasco (M10/2019/197). Los datos fueron recabados de manera anónima durante el mes de febrero de 2021, mediante un cuestionario administrado en una única sesión, durante 30 minutos, para lo que se utilizó la aplicación web Google forms.

2.3. Instrumentos

Para la toma de datos se utilizó un cuestionario autoaplicado formado por 10 ítems: 7 preguntas Likert con opciones de respuesta que oscilaban entre 1- "totalmente en desacuerdo" y 5- "totalmente de acuerdo", y otras 3 preguntas de opción múltiple para

elegir entre una de las cuatro opciones posibles. Los ítems se estructuraron en 2 dimensiones (Tabla 1). La primera dimensión, denominada Valor didáctico, estuvo formada por 4 ítems dirigidos a analizar el valor didáctico que el futuro profesorado atribuye al tratamiento del conflicto vasco en las aulas. La segunda dimensión, Predisposición del profesorado, estuvo formada por 6 ítems dirigidos a medir la disposición que los participantes declaran para trabajar el conflicto vasco en sus futuras clases.

Tabla 1
Cuestionario

Dimensión 1: Valor didáctico

1. La violencia política vivida en la historia reciente es un tema con potencial educativo.

2. La violencia política vivida en la historia reciente debe tratarse en las aulas.

3. La violencia política vivida en la historia reciente del País Vasco debe aparecer entre los contenidos del currículo.

4. Tratar en el aula el conflicto vasco sirve para
   a. Desarrollar el pensamiento crítico y la opinión propia del alumnado.
   b. Fomentar el clima de reconciliación social y reparar a las víctimas.
   c. Aprender del pasado y no volver a repetir los mismos errores.
   d. Olvidar lo sucedido y dejarlo atrás.

Dimensión 2: Predisposición del profesorado

5. Tengo conocimientos suficientes sobre la violencia política vivida en la historia reciente del País Vasco.

6. Tengo conocimientos suficientes para trabajar en las aulas la violencia política desde un punto de vista didáctico.

7. Estoy dispuesta/o a enseñar en mis clases la violencia política vivida en el País Vasco.

8. Tratar la violencia política con el alumnado me genera tensión.

9. Tratar la violencia política en las aulas puede ser delicado por: (escoge la más adecuada)
   a. Ser un tema que divide a la sociedad
   b. La edad del alumnado
   c. Las críticas de padres/madres u otros miembros de la comunidad escolar sobre lo que se dice en el aula.
   d. Las tensiones a las que puede dar lugar dentro del aula.

10. Al enseñar en mis clases la violencia política vivida en la historia reciente del País Vasco mi actitud como docente sería: (escoge la más adecuada)
   a. Mostraría distintas visiones, también la mía, y animando al alumnado a dar la suya propia.
   b. Daría mi opinión de modo tajante.
   c. Mostraría distintas visiones, mostrándome neutral y animando al alumnado a opinar.
   d. Trataría el tema con poca profundidad, me mostraría neutral y no promovería el debate en el aula.

Fuente: elaboración propia.

2.4. Análisis y tratamiento de datos

Para el análisis y tratamiento de los datos se utilizó el programa IBM SPSS Statistics Versión 28.0.1.1. (14). Se efectuaron análisis de frecuencias y medias para cada ítem, de cuyos resultados se ofrece un análisis descriptivo; y de diferencias de medias entre mujeres y hombres utilizando la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, tras comprobar la no normalidad de la muestra con la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S).

3. Resultados

3.1. Valor didáctico atribuido a la enseñanza-aprendizaje del conflicto vasco

En el seno de la primera dimensión del cuestionario, Valor didáctico, el ítem 1, acerca del potencial educativo que posee tratar la violencia política vivida en la historia reciente, el 55,88% de participantes indicaron estar "totalmente de acuerdo", el 35,29% "de acuerdo" y el 8,82% "ni de acuerdo, ni en desacuerdo" (Tabla 2). El género no mostró diferencias estadísticamente significativas respecto a este ítem, entre las puntuaciones de las mujeres (Mdn=5; Rango= 2) y los hombres (Mdn= 4; Rango= 2) U=968.5; p=.065.

Tabla 2
Respuestas al ítem 1 "La violencia política vivida en la historia reciente es un tema con potencial educativo".

	Total desacuerdo		Desacuerdo		Neutral		De acuerdo		Total acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mujer	0	0	0	0	5	7,7	19	29,2	41	63,1
Hombre	0	0	0	0	4	10,8	17	45,9	16	43,2
Total	0	0	0	0	9	8,82	36	35,29	57	55,88

Fuente: elaboración propia.

En el segundo ítem se preguntaba al futuro profesorado si la violencia política vivida en la historia reciente debería tratarse en las aulas. El 67,64% de los y las participantes señalaron estar "totalmente de acuerdo", el 26,47% "de acuerdo" y el 5,88% "ni de acuerdo, ni en desacuerdo" (Tabla 3). El género no mostró diferencias estadísticamente significativas respecto a este ítem, entre las puntuaciones de las mujeres (Mdn=5; Rango=2) y los hombres (Mdn=5; Rango=2) U=9799; p=.058.

Tabla 3
Respuestas al ítem 2 "La violencia política vivida en la historia reciente debe tratarse en las aulas".

	Total desacuerdo		Desacuerdo		Neutral		De acuerdo		Total acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mujer	0	0	0	0	2	3,1	15	23,1	48	73,8
Hombre	0	0	0	0	4	10,8	12	32,4	21	56,8
Total	0	0	0	0	6	5,88	27	26,47	69	67,64

Fuente: elaboración propia.

El tercer ítem estuvo dirigido a constatar si los y las participantes pensaban que la violencia política vivida en la historia reciente del País Vasco debía aparecer entre los contenidos del currículo. El 60,78% señalaron estar "totalmente de acuerdo", el 33,33% "de acuerdo", el 3,92% "ni de acuerdo, ni en desacuerdo" y el 1,96% "en desacuerdo" (Tabla 4). El género no mostró diferencias estadísticamente significativas respecto a este ítem, entre las puntuaciones de las mujeres (Mdn=5; Rango=2) y los hombres (Mdn=5; Rango=3) U=977,5; p=.068.

Tabla 4
Respuestas al ítem 3 "La violencia política vivida en la historia reciente del País Vasco debe aparecer entre los contenidos del currículo".

	Total desacuerdo		Desacuerdo		Neutral		De acuerdo		Total acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mujer	0	0	0	0	1	1,5	21	32,3	43	66,2
Hombre	0	0	2	5,4	3	8,1	13	35,1	19	51,4
Total	0	0	2	1,96	4	3,92	34	33,33	62	60,78

Fuente: elaboración propia.

El ítem 4, sobre la utilidad de tratar en el aula el conflicto vasco, daba a los participantes 4 opciones a elegir. El 68,62% de participantes consideraron como opción más adecuada la "A. Desarrollar el pensamiento crítico y la opinión propia del alumnado"; el 23,52% la "C. Aprender del pasado y no volver a repetir los mismos errores"; y el 7,84% la "B. Fomentar el clima de reconciliación social y reparar a las víctimas". No siendo elegida por nadie del alumnado la "D. olvidar lo sucedido y dejarlo atrás" (Tabla 5). El género no mostró diferencias estadísticamente significativas respecto a ese ítem, entre las puntuaciones de las mujeres (Mdn=1; Rango=2) y los hombres (Mdn=1; Rango=2) U=1002.5; p=.087.

Tabla 5
Respuestas al ítem 4 "Tratar en el aula el conflicto vasco sirve para….".

	Opción A		Opción B		Opción C		Opción D	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Mujer	41	63,1	5	7,7	19	29,2	0	0
Hombre	29	78,4	3	8,1	5	13,5	0	0
Total	70	68,62	8	7,84	24	23,52	0	0

Fuente: elaboración propia.

En conjunto, los resultados de esta dimensión muestran un amplio consenso entre el profesorado en formación acerca del valor educativo del conflicto vasco como contenido escolar. Destaca especialmente la consideración de esa temática como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de una opinión fundamentada. Ello sugiere que los futuros docentes no entienden el tratamiento del conflicto únicamente como una cuestión de transmisión de conocimientos históricos, sino también como una oportunidad para promover competencias democráticas y ciudadanas vinculadas a los objetivos de la educación histórica.

3.2. Predisposición del profesorado a enseñar el conflicto vasco

En el seno de la segunda dimensión del cuestionario, relativo a la variable Predisposición, el ítem 5 interrogaba a los y las participantes acerca de si tenían conocimientos suficientes sobre la violencia política vivida en la historia reciente del País Vasco. El 51,96% afirmaron estar "ni de acuerdo, ni en desacuerdo", el 26,47% "de acuerdo", el 13,72% "en desacuerdo", el 4,9% "totalmente en desacuerdo" y el 2,94% "totalmente de acuerdo" (Tabla 6). El género no mostró diferencias estadísticamente significativas

respecto a ese ítem, entre las puntuaciones de las mujeres (Mdn=3; Rango=4) y los hombres (Mdn=3; Rango=4) U=1033; p=.198.

Tabla 6
Respuestas al ítem 5 "Tengo conocimientos suficientes sobre la violencia política vivida en la historia reciente del País Vasco".

	Total desacuerdo		Desacuerdo		Neutral		De acuerdo		Total acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mujer	4	6,2	10	15,4	34	52,3	16	24,6	1	1,5
Hombre	1	2,7	4	10,8	19	51,4	11	29,7	2	5,4
Total	5	4,9	14	13,72	53	51,96	27	26,47	3	2,94

Fuente: elaboración propia.

En el ítem 6, acerca de si los y las participantes disponían de conocimientos suficientes para trabajar en las aulas la violencia política desde un punto de vista didáctico, el 44,1% dijeron estar "ni de acuerdo, ni en desacuerdo", el 26,47% "en desacuerdo", el 20,58 % "de acuerdo", el 5,88% "totalmente en desacuerdo" y el 2,94% señalaron estar "totalmente de acuerdo" (Tabla 7). El género no mostró diferencias estadísticamente significativas respecto a este ítem, entre las puntuaciones de las mujeres (Mdn=3; Rango=4) y los hombres (Mdn=3; Rango=3) U=1003; p=.140.

Tabla 7
Respuestas al ítem 6 "Tengo conocimientos suficientes para trabajar en las aulas la violencia política desde un punto de vista didáctico".

	Total desacuerdo		Desacuerdo		Neutral		De acuerdo		Total acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mujer	6	9,2	19	29,2	25	38,5	14	21,5	1	1,5
Hombre	0	0	8	21,6	20	54,1	7	18,9	2	5,4
Total	6	5,88	27	26,47	45	44,1	21	20,58	3	2,94

Fuente: elaboración propia.

Para el ítem 7, en el que se preguntaba si los y las participantes estaban dispuestos y dispuestas a enseñar en sus clases la violencia política vivida en el País Vasco, el 50% señaló estar "totalmente de acuerdo", el 33,33% "de acuerdo", el 15,68% "ni de acuerdo, ni en desacuerdo" y el 0,98% "en desacuerdo" (Tabla 8). En este ítem, el género sí mostró diferencias estadísticamente significativas, ya que las puntuaciones de las mujeres (Mdn=5; Rango=2) han sido mayores a las de los hombres (Mdn=4; Rango=3) U=900; p=.021, con un tamaño del efecto que se aproxima a intermedio (d=0.426).

Tabla 8

Respuestas al ítem 7 "Estoy dispuesta/o a enseñar en mis clases la violencia política vivida en el País Vasco".

	Total desacuerdo		Desacuerdo		Neutral		De acuerdo		Total acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mujer	0	0	0	0	10	15,4	16	24,6	39	60
Hombre	0	0	1	2,7	6	16,2	18	48,6	12	32,4
Total	0	0	1	0,98	16	15,68	34	33,33	51	50

Fuente: elaboración propia.

En el ítem 8, acerca de si tratar la violencia política con el alumnado les generaba tensión, el 33,33% de participantes señalaron estar "ni de acuerdo, ni en desacuerdo", el 29,41 % "en desacuerdo", el 21,56% "de acuerdo", el 10,78% "totalmente en desacuerdo" y el 4,9% "totalmente de acuerdo" (Tabla 9). El género no mostró diferencias estadísticamente significativas respecto a ese ítem, entre las puntuaciones de las mujeres (Mdn=3; Rango=4) y de los hombres (Mdn=3; Rango=4) U=1096,5; p=.965.

Tabla 9
Respuestas al ítem 8 "Tratar la violencia política con el alumnado me genera tensión".

	Total desacuerdo		Desacuerdo		Neutral		De acuerdo		Total acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mujer	6	9,2	22	33,8	19	29,2	14	21,5	4	6,2
Hombre	5	13,5	8	21,6	15	40,5	8	21,6	1	2,7
Total	11	10,78	30	29,41	34	33,33	22	21,56	5	4,9

Fuente: elaboración propia.

El ítem 9 indagó sobre las causas que pueden dificultar tratar la violencia política en las aulas, dando a los y las participantes 4 opciones a elegir. El 51,96% consideraron como opción más adecuada la "C. Las críticas de padres/madres u otros miembros de la comunidad escolar sobre lo que se dice en el aula"; el 19,6% escogieron la "A. Ser un tema que divide a la sociedad"; el 14,70% la "B. La edad del alumnado" y el 13,72% la "D. Las tensiones a las que puede dar lugar dentro del aula" (Tabla 10). El género no mostró diferencias estadísticamente significativas respecto a este ítem, entre las puntuaciones de las mujeres (Mdn=3; Rango=3) y de los hombres (Mdn=3; Rango=3) U=1175.5; p=.838.

Tabla 10
Respuestas al ítem 9 "Tratar la violencia política en las aulas puede ser delicado por…".

	Opción A		Opción B		Opción C		Opción D	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Mujer	15	23,1	8	12,3	32	49,2	10	15,4
Hombre	5	13,5	7	18,9	21	56,8	4	10,8
Total	20	19,6	15	14,70	53	51,96	14	13,72

Fuente: elaboración propia.

El ítem 10 rastreaba los posibles posicionamientos que los futuros docentes tomarían a la hora de enseñar en mis clases la violencia política vivida en la historia reciente del País Vasco, y daba nuevamente a los y las participantes 4 opciones a elegir. El 50,98% declararon como opción más pertinente la "C. Mostraría distintas visiones, mostrándome neutral y animando al alumnado a opinar"; el 48,03 % la "A. Mostraría distintas visiones, también la mía, y animando al alumnado a dar la suya propia"; y el 0,98% la "D. Trataría el tema con poca profundidad, me mostraría neutral y no promovería el debate en el aula"; no siendo elegida por nadie la opción "B. Daría mi opinión de modo tajante" (Tabla 11). El género no mostró diferencias estadísticamente significativas respecto a ese ítem, entre las puntuaciones de las mujeres (Mdn=3; Rango=2) y de los hombres (Mdn=3; Rango=3) U=1197; p=.965.

Tabla 11
Respuestas al ítem 10 "Al enseñar en mis clases la violencia política vivida en la historia reciente del País Vasco mi actitud como docente sería…".

	Opción A		Opción B		Opción C		Opción D	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Mujer	31	47,7	0	0	34	52,3	0	0
Hombre	18	48,6	0	0	18	48,6	1	2,7
Total	49	48,03	0	0	52	50,98	1	0,98

Fuente: elaboración propia.

De manera que los resultados reflejan una predisposición favorable hacia la incorporación de esta temática en las futuras prácticas docentes, si bien acompañada de ciertas dudas respecto al nivel de conocimientos disponibles para abordarla adecuadamente. Ese binomio de interés e inseguridad apunta a la necesidad de reforzar la formación inicial del profesorado en torno al conflicto vasco y, más ampliamente, al tratamiento didáctico de cuestiones socialmente controvertidas. Asimismo, la preocupación por las posibles críticas de las familias y de la comunidad educativa podría indicar que las dificultades percibidas son más externas que personales.

5. Discusión

El presente estudio tuvo por objeto indagar en el valor didáctico que el profesorado en formación inicial otorga al abordaje del conflicto vasco en las aulas de Primaria, así como evaluar su predisposición para abordarlo en sus futuras clases, en el contexto de la paulatina recuperación de la convivencia que está viviendo la ciudadanía vasca, tras el cese del conflicto armado en 2011 (Mínguez, 2015).

En primer lugar, los resultados indican que el futuro profesorado participante valora notablemente el potencial formativo que ofrece la temática del conflicto armado vasco, de cara a abordarlo en las aulas de Educación Primaria. Ciertamente, en sus respuestas más de la mitad de los y las participantes se han mostrado "totalmente de acuerdo" con el hecho de que la temática debe aparecer entre los contenidos del currículo (ítem 1) y debe llevarse a las aulas (ítem 2), así como con el hecho de que presenta un amplio potencial didáctico (ítem 3).

Esos resultados pueden considerarse bastante positivos, ya que la literatura científica ha subrayado en múltiples ocasiones el valor formativo que poseen los pasados conflictivos, especialmente en aquellas zonas o países que han emergido recientemente de los mismos, ya que, ello puede favorecer el diálogo, la reconciliación y la cohesión social (Epstein y Peck, 2018; Cole y Barsalou, 2006). Además, enseñar los conflictos violentos desde la perspectiva de los temas socialmente conflictivos facilita el aprendizaje de contenidos (Montanares, 2017; Jiménez y Felices, 2018), la motivación y alfabetización política (Jerome y Elwick, 2018) y la adquisición de actitudes democráticas y respetuosas (Finkel y Ernst, 2005; Montanares, 2017; Espinosa et al., 2019). De manera que, tal y como indica Santisteban (2019), el uso didáctico de temas controvertidos permite convertir a la enseñanza de las ciencias sociales en herramienta para el cambio social.

Según los resultados, los y las participantes valoran, sobre todo, las posibilidades que la temática brinda para desarrollar el pensamiento crítico y la opinión propia del alumnado, así como para aprender del pasado y no volver a cometer los mismos errores, y no tanto como temática que abre las puertas al fomento de un clima de reconciliación social y reparar a las víctimas del conflicto (ítem 4). Esa valoración puede estar relacionada con el tipo de objetivos que se plantean en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, como son trabajar la competencia ciudadana (Jiménez y Felices, 2018; Santisteban, 2019); abordaje de conflictos de manera democrática (Kerr y Huddleston, 2015) o enseñar el conflicto como parte de la vida (Cascón, 2001). Y, no tanto con el trabajo de actitudes de manera específica. Además, al igual que sucede en el estudio de Albas et al. (2024) sobre la actitud y el nivel de empatía de los participantes hacia las víctimas antes y después de participar en el módulo Adi-adian, al haberse obtenido ya unos resultados de partida altos, las actitudes resultan más difíciles de mejorar con dicha intervención.

Por otra parte, puede afirmarse que los niveles de predisposición para abordar el conflicto vasco en sus futuras clases que ha mostrado el profesorado en formación inicial que ha participado en este estudio, en general han resultado bastante altos. Así se constata en las respuestas dadas por la mitad de ellos y ellas, indicando estar "totalmente de acuerdo" con el hecho de estar dispuestas y dispuestos a enseñar en sus clases la violencia política vivida en el País Vasco (ítem 7).

Esos altos niveles de predisposición para trabajar la violencia del pasado reciente del territorio se contradicen con los resultados de varios estudios realizados en distintas áreas postconflicto de la geografía mundial, que denotan que, con frecuencia, el profesorado en activo muestra reticencias a abordar ese tipo de temáticas (Montanares et al., 2022) esgrimiendo diferentes razones: el miedo a contradecir el discurso oficial (Ibagón, 2020); miedo a que surja el conflicto en el aula y no saber gestionarlo (Quaynor, 2012) o el hecho de que tratar la temática conflictiva pueda resultar doloroso a nivel personal (Zembylas et al., 2011; Vidal-de-Almeida, 2019).

En la misma línea las investigaciones de Vicent et al. (2021) y Albas et al. (2023) señalan que, si bien el futuro profesorado tiene interés en trabajar el tema, muestran cierto temor para trabajarlo en sus futuras clases. Ahora bien, los resultados de esta investigación presentan una posición, que podríamos denominar, más neutral ya que ante la pregunta sobre si tratar la violencia política con el alumnado les generaría tensión, buena parte de las respuestas se situaron en la categoría media o neutral de "ni de acuerdo, ni en desacuerdo" (8 ítem). La diferencia de resultados de la presente investigación con

respecto a las investigaciones previas puede tener relación con el hecho de que el alumnado, al haber participado en un proyecto de este tipo, ha experimentado la situación y es consciente de su viabilidad para llevarlo al aula.

En este sentido, también nos parece llamativo que las mujeres participantes en este estudio presenten una mayor predisposición a tratar el conflicto vasco en sus futuras clases de Educación Primaria, a pesar de que coincida con la investigación sobre la actitud que el profesorado presenta, concretamente ante el tema de la Memoria Histórica, de Ballesteros-Moscosio et al. (2024) en la que señalan que entre el profesorado de secundaria en formación las mujeres veían mayor potencial educativo en la temática.

En relación con el conocimiento sobre el tema, en torno a la mitad de los y las participantes indicaran estar "ni de acuerdo, ni en desacuerdo" sobre si tenían conocimientos suficientes acerca de la violencia política vivida en la historia reciente vasca (ítem 5) y acerca de cómo llevar el tema al aula (ítem 6). En este sentido los estudios realizados entre el futuro profesorado vasco señalan que el conocimiento que poseen sobre la violencia del pasado reciente del territorio es, en general, bastante limitado y superficial (Vicent et al., 2021), si bien existe interés en trabajar el tema (Albas et al., 2023).

De manera que los resultados del presente estudio son coincidentes con la idea de que el conocimiento sobre el tema y sobre cómo abordarlo en el aula es escaso. Sin embargo, los y las participantes del presente estudio, no han mostrado altos niveles de inseguridad para tratar el conflicto en sus futuras clases, quizá porque, como ya hemos señalado anteriormente, ya han participado en una experiencia previa y por el interés que han mostrado respecto al tema y la necesidad que han otorgado a llevarlo a las aulas.

En coherencia con la predisposición a tratarlo en el aula y el menor temor al conflicto que pueda surgir entre el grupo, eligen animar al alumnado a dar su opinión, un aprendizaje característico del abordaje de conflictos de manera democrática (Kerr y Huddleston, 2015), unos expresando su opinión propia y otros manteniéndose neutros, quizás por el miedo a las represalias de las familias o comunidad educativa por contradecir el discurso oficial (Ibagón, 2020), que sigue siendo el mayor temor. Sin embargo, a la hora de declarar el posicionamiento que como docentes adquirirían al abordar la temática en sus futuras clases, la mitad de participantes han señalado que tratarían de mostrar distintas visiones sobre el conflicto desde una actitud de neutralidad al respecto, mientras que prácticamente la otra mitad indicaron que sí mostrarían su opinión, animando al alumnado a mostrar la suya propia. Ciertamente, la literatura al respecto no es homogénea sobre esta cuestión, aunque hay quienes defienden que los y las docentes deben dar su opinión, como muestra de una ciudadanía activa y crítica (López Facal y Santidrián, 2011). Sin embargo, se ha demostrado que al profesorado en activo le asusta mostrar su opinión, especialmente en aquellos casos en los que existen vulneraciones de los derechos fundamentales de las personas (Toledo et al., 2015).

6. Reflexiones finales

En definitiva, se puede afirmar que el alumnado en formación del Grado de Educación Primaria participante cree que es necesario trabajar el tema de la violencia política reciente vivida en el País Vasco en las aulas y estaría dispuesto a hacerlo, pudiendo

atribuir esta predisposición al trabajo que se ha venido realizando en su formación desde su primer curso. Sin embargo, esto no significa que las inseguridades hayan desaparecido por completo, como demuestra el hecho de que parte de ellos y ellas señalan que mostrarían un posicionamiento neutro. Pero podemos afirmar que, a pesar de los miedos que puedan surgir, están dispuestos a enfrentarse a ellos.

Además, se constata la percepción de falta de conocimientos sobre el tema, que puede dificultar la disposición para llevarlo a las aulas. Por todo ello, se concluye que es importante introducir en las aulas de formación del profesorado esta temática de manera sistemática y así dotar al futuro profesorado de Educación Primaria de las herramientas necesarias y la seguridad suficiente para trabajarlo en sus clases.

Asimismo, los resultados abren nuevas líneas de investigación relacionadas con la formación docente en contextos de memoria conflictiva. Sería pertinente profundizar en los factores que explican las diferencias de predisposición observadas según el género, en las concepciones que sostienen los futuros docentes acerca de la neutralidad y en el posicionamiento del profesorado ante temas controvertidos, así como explorar la influencia que tienen las experiencias formativas previas sobre la confianza para abordar en el aula cuestiones asociadas a la memoria, los derechos humanos y la violencia política. Del mismo modo, resultaría de interés estudiar cómo evolucionan esas percepciones una vez que los docentes se incorporan al ejercicio profesional.

Por último, cabe señalar que este estudio está limitado al alumnado de 3.º de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Bilbao, por lo que sería interesante clonarlo en el alumnado de las otras dos Facultades de la CAPV donde se imparte el grado de Educación Primaria. Así mismo, pensamos que un estudio de corte cuantitativo, como es el actual, necesita triangularse con estudios cualitativos, que será el siguiente paso de la investigación.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo ha sido financiado por el grupo de investigación GIPyPAC (IT1951-26) de la Universidad del País Vasco (EHU); el proyecto “Educar mediante temas controvertidos en y para el conflicto. Una investigación a través de estudios de caso en la formación inicial del profesorado (EDUTECON)” (PID2023-150579NA-100) del MINECO/FEDER; y la ayuda Ikermugikortasuna 2025 del Departamento de Educación del Gobierno Vasco para estancias de investigación.

El presente texto nace en el marco de una estancia de investigación en la Escuela de Transformación Social de la Universidad Estatal de Arizona (ASU) (EE.UU.).

Contribución específica de los autores

Conceptualización: Castrillo, Janire; Gillate, Iratxe. Validación: Gillate, Iratxe Análisis formal: Gillate, Iratxe. Curación de datos: Castrillo, Janire; Vicent, Naiara. Redacción-Preparación del borrador original: Castrillo, Janire; Gillate, Iratxe. Redacción-Revisión y Edición: Schugurensky, Daniel; Vicent, Naiara. Visualización: Castrillo, Janire; Gillate Iratxe. Supervisión: Gillate, Iratxe; Vicent, Naiara. Administración de proyectos: Gillate, Iratxe; Vicent, Naiara. Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito: Castrillo, Janire; Gillate, Iratxe; Schugurensky, Daniel; Vicent, Naiara.

Bibliografía

Ahonen, S. (2013). Postconflict History Education in Finland, South Africa and Bosnia-Herzegovina. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 1*, 90-103.

Ahonen, S. (2014). Education in post-conflict societies. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education, 1*(1), 75-87.

Albas, L., Vicent, N., Gillate, I., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2023). Terrorism and politically motivated violence in the recent history of the Basque Country. Descriptive study of what teachers in training know. *Critical Studies on Terrorism, 16*(4), 767-787. https://doi.org/10.1080/17539153.2023.2266162

Albas, L., Vicent, N., Ibáñez-Etxeberria, A., y Gillate, I. (2024). Víctimas educadoras y su incidencia en formación del profesorado del País Vasco. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 13*(2), 227-253. https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.013

Barton, K. C., y McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies, 37*(1), 85-116. https://doi.org/10.1080/0022027032000266070

Cascón, P. (2001). Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. https://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf

Carmena, M., Landa, J. M., Múgica, R., y Uriarte, J. M. (2013). *Informe-base de vulneraciones de derechos humanos en el caso vasco (1960-2013)*. Secretaria de Paz y Convivencia-Gobierno Vasco. https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/3214/informe_base_es.pdf?1371196

Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A. M., Castellanos, M., Chaparro, M. P., y Bustamante, A. (2017). *Classrooms in peace within violent contexts: Field evaluation of Aulas en Paz in Colombia. Prevention science, 18*(7), 828-838. https://doi.org/10.1007/s11121-017-0754-8

Cole, E., y Barsalou, J. (2006). *Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict. Special report*. Washington, DC: U.S. Institute of Peace.

Corredor, J., Wills-Obregon M. E., y Asensio-Brouard M. (2018). Historical memory education for peace and justice: definition of a field. *Journal of Peace Education,15*(2), 169-190. https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1463208

Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Conciencia social: Anuario de didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales, 15*, 15-30.

Etxeberria, X. (2013). *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Catarata.

Epstein, T., y Peck, C. L. (eds.) (2018). *Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach*. Routledge.

Erlich, R. R., y Gindi, S. (2019). Are civics teachers different from teachers of other disciplines in their handling of controversial issues? *Education, Citizenship and Social Justice, 14*(2), 118-130. https://doi.org/10.1177/1746197918767082

Espinosa, A., Cueto, R. M., y Páez, D. (2019). Reflecting upon the years of political violence in Peru: An experimental study to promote a culture of peace in higher education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*. https://doi.org/10.1080/10852352.2019.1664710

Felices, M. M., y Chaparro, A. (2019) Concepciones del profesorado en formación sobre temas controvertidos. ETA como contenido histórico. En M. J. Hortas, A. Diaz y N. De Alba (Coords.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 476-483). Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, AUPDCS.

Finkel, S. E., y Ernst, H. R. (2005). Civic Education in Post-Apartheid South Africa: Alternative Paths to the Development of Political Knowledge and Democratic Values. *Political Psychology, 26*(3), 333-364. https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2005.00421.x

Gutiérrez-Pinell, J., y Delgado-Algarra, E.J. (2025). Memoria del Terrorismo de ETA en la enseñanza de la historia: estudio sobre las concepciones y valores del profesorado egresado. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 283-309. https://doi.org/10.6018/pantarei.633181

Goldberg, T., y Savenije, G.M. (2018). Teaching controversial historical issues. In S. A. Metzger y L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of history teaching and learning* (pp. 503-526). Wiley Blackwell.

Ibagón, N. J. (2020). Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes: revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América. *Revista Guillermo de Ockham, 18*(1), 103-114. https://doi.org/10.21500/22563202.4404

Ibagón, N. J., y Miralles, P. (2021). Temas controversiales y educación histórica. En C. J. Gómez Carrasco, X. M. Souto González y P. Miralles Martínez (coord.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 123-138). Octaedro.

Jerome, L., y Elwick, A. (2018). Identifying an educational response to the prevent policy: student perspectives on learning about terrorism, extremism and radicalisation.' *British Journal of Educational Studies*. https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1415295

Jiménez, M. D., y Felices, M. M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 3*, 87-102. https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.87

Kerr, D., y Huddleston, T. (2015). *La enseñanza de temas controvertidos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-ensenanza-de-temas-controvertidos_181285

Kuppens, L., y Langer, A. (2018). Can we learn peace at school? An evaluation of the Education for human rights and citizenship (EDHC) course in the post-conflict Ivory Coast. *International Review of Education, 64*(5), 633-650. https://doi.org/10.1007/s11159-018-9729-7

López-Facal, R., y Santidrián, V. M. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 69*, 8-20.

Mínguez-Alcaide, X. (2015). Hacia una memoria incluyente para la paz en el País Vasco. *Política y Sociedad 52*(1), 233-252. http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v1.n52.44933

Montanares, E. (2017). ¿Cuánto sabemos de la historia reciente? *Iber: Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 88*, 34-39.

Montanares, E., González-Marilicán, M., Llancavil, D., y Vasquez-Leyton G. (2022). Enseñanza de la Historia, y el Conflicto. Una Revisión Teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 11*(1), 119-131. https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.007

Padilla, A., y Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: Retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación, 71*, 219-251.

Quaynor, L. J. (2012). Citizenship education in post-conflict contexts: A review of the literature. *Education, Citizenship and Social Justice, 7*(1), 33-57. https://doi.org/10.1177/1746197911432593

Quaynor, L. (2014). 'I do not have the means to speak:' educating youth for citizenship in post-conflict Liberia. *Journal of Peace Education, 12*(1), 15-36. https://doi.org/10.1080/17400201.2014.931277

Reidy, C. M., Taylor, L. K., Merrilees, C. E., Ajduković, D., Biruški, D. Č., y Cummings, E. M. (2015). The political socialization of youth in a post-conflict community. International *Journal of Intercultural Relations, 45*, 11-23. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.12.005

Reyes, M. J., Cruz, M. A. y Aguirre, F. J. (2016). Los lugares de memoria y las nuevas generaciones: algunos efectos políticos de la transmisión de memorias del pasado reciente de Chile. *Revista Española de Ciencia Política, 41*, 93-114. https://doi.org/10.21308/recp.41.04

Rubin, B. C., y Cervinkova, H. (2019). Challenging Silences: Democratic Citizenship Education and historical Memory in Poland and Guatemala. *Anthropology & Education Quarterly, 51*(2), 178-194. https://doi.org/10.1111/aeq.12329

Saenz-del-Castillo, A., Iñaki Arregi-Orue, J., Agirreazkuenaga, L., y Longarte, J. J. (2023). Teacher training for social sciences education and a democratic citizenship in a postconflict society: The case of the Basque Country. *JSSE-Journal of Social Science Education, 22*(3). https://doi.org/10.11576/jsse-4819

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado, 10*, 57-79. https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Skårås, M. (2021). Teaching and learning the most recent history in divided societies emerging from conflict: A review of the literature through the lens of social justice. *Journal of Peace Education, 18*(3), 282-308. https://doi.org/10.1080/17400201.2021.1965971

Soule, S. (2000). *Beyond Communism and War: The Effect of Civic Education on the Democratic Attitudes and Behavior of Bosnian and Herzegovinian Youth*. https://eric.ed.gov/?id=ED447046

Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V., y Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos, 41*(1), 275-292.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000100016

Vicent, N., Albas, L., Gaskue, S., e Ibañez-Etxeberria, A. (2024). Llevar el conflicto al aula a través de víctimas educadoras. En Ortega-Sánchez, D., Castellví-Mata, J. y González-Monfort, N. (Eds.), *Enseñar el conflicto. Perspectivas, significados y límites en la educación para una cultura democrática y la justicia social* (pp. 249-259). Dykinson.

Vicent, N., Albas, L., Gillate, I., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). What do our future teachers think about terrorism and politically motivated violence in the Basque Country? *Humanities and Social Sciences Communications, 8*(1), 1-11. https://doi.org/10.1057/s41599-021-00721-0

Vicent, N., Castrillo, J., Ibañez-Etxeberria, A., y Albas, L. (2020). Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science. *Panta Rei: Revista de Historia y Didáctica de la Historia, 14*(2), 55-91.

Vidal-de-Almeida, D. (2019). *O legado dos Passados Dolorosos: como são ensinados os The Troubles aos jovens, na Irlanda do Norte?* (Tesis doctoral). Universidade do Porto.

Zembylas, M., y Kambani, F. (2012). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education, 40*(2), 107-133 http://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/674541

A review of research on the pedagogical content knowledge (PCK) of history teachers in German-speaking countries: A plea for an integrated approach

Revisión de la investigación sobre los conocimientos pedagógicos de los profesores de historia en los países de habla alemana: Una defensa de un enfoque integrado

Martin Nitsche
FHNW School of Education. University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland
martin.nitsche@fhnw.ch
0000-0003-4261-5583

Received: 02/09/2025
Accepted: 14/05/2026

Resumen
Este artículo aboga por un enfoque integrador para la investigación sobre el Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) de los profesores de historia, basado en estudios de la didáctica de la historia en lengua alemana en el contexto del discurso en lengua inglesa. Se comparan investigaciones anteriores y se debaten las orientaciones futuras. Los estudios sobre CPC son menos frecuentes que los que se centran en el conocimiento de los contenidos o las creencias. Los estudios usan enfoques sistemáticos, en los que el CPC se relaciona con conceptos de competencia profesional y se examina con métodos cuantitativos o métodos mixtos. Pero este enfoque posee diversos problemas de índole metodológica. Por el contrario, los estudios cualitativos son más comunes en el discurso en lengua inglesa, lo que dificulta hacer afirmaciones generales. Por lo tanto, se deben combinar enfoques de ambos contextos para promover el CPC entre los futuros docentes de historia y permitir evaluaciones válidas.

Palabras clave
Formación del profesorado, Competencias, Formación de docentes, Revisión de la literatura, Didáctica de la historia.

Abstract
This paper argues for an integrative approach to research on history teachers' PCK, based on studies of German-speaking history didactics against the backdrop of English-language discourse. A literature review is used to compare existing theories, the elements and methods employed in studies, and their results to discuss future directions. The review reveals that studies on PCK are less prevalent than those focusing on content knowledge or beliefs. The studies are often based on systematic approaches, in which PCK is related to overarching concepts of teachers' professional competence and examined using quantitative procedures or combinations of qualitative and quantitative methods. However, the studies faced several methodological difficulties. In contrast, qualitative studies on individual aspects of PCK dominate the English-language discourse, making it difficult to draw general conclusions. Therefore, approaches from both contexts should be combined to systematically promote PCK among prospective history teachers and enable valid assessments.

Keywords
Teacher education, Skills, Teacher training, Literature review, History didactics.

To cite this paper: Nitsche, Martin (2026). A review of research on the pedagogical content knowledge (PCK) of history teachers in German-speaking countries: A plea for an integrated approach. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 20, 221-244. DOI: 10.6018/pantarei.674541

1. Introduction

Roughly fifteen years ago, the professionalisation of history teachers was not a prevalent subject within the field of German-speaking history didactics (e.g., Hasberg, 2010). In contrast, the preceding decade has been characterised as a "heyday" (Nitsche, 2021, p. 21). Meanwhile, about 18 studies related to pedagogical content knowledge (PCK) were conducted in German-speaking countries (Table 2 in section 3) as part of more than 40 studies on the professionalisation of history teachers (see Nitsche, 2021; Resch, 2022; Schreiber, 2022; Waldis, 2020). The remaining studies primarily focus on subjective constructs, such as teacher beliefs (more than 15 studies; e.g., Bernhard, 2021; Nitsche, 2019, 2024; Muckel, 2025; see also Nitsche, 2022), content knowledge and related procedures (more than five studies; e.g., Barsch & Barte, 2019; Fenn & Urban, 2021; Meis & Zuckowski, 2017; Must, 2020; Nitsche & Waldis, 2022; Waldis et al., 2015), or various aspects (more than five studies). These include teachers' textbook use (e.g., Kipman & Kühberger, 2020), prospective teachers' self-efficacy expectations (Seibert, 2020), their language sensitivity (Sieberkrob, 2023), or the perceived quality of teachers' instruction by students (Wagner et al., 2025).[1] While this research has been recognised in several German-language overviews with regard to theoretical approaches and empirical studies on history teachers' professionalisation (Resch, 2022; Schreiber, 2022; Waldis, 2020), it has received little attention from international authors as most studies have been published in German (see van Hover & Hicks, 2018; Tuithof et al., 2019). Furthermore, a review that focuses on history teachers' PCK in German-speaking countries is still missing. Therefore, this review will provide an overview on the concepts and studies of PCK among history teachers in German-speaking countries, making them visible for an international audience. This is used in the discussion to argue for an integrated approach because, as I will demonstrate, inductive perspectives and qualitative methods tend to dominate research on history teachers' PCK in international history education,[2] whereas deductive views and quantitative methods are more prevalent in German-language research.

My review is informed by a research-based perspective rooted in the competence-based approach to teachers' professionalisation, which assumes that teaching (history) can be learnt from experts or within learning communities during teacher training (Cramer, 2019). This approach tends to draw on quantitative methods, or combinations of methods (Nitsche, 2021). Rather than analysing individual findings, therefore, I focus more on the underlying concepts' abstract logics, the broader similarities and differences in the methods and results of the presented studies, and the overarching conclusions for future research.

The concept of PCK was originally proposed by Shulman (1986, 1987) as a generic component of teachers' professional knowledge, alongside content, pedagogical and curriculum knowledge. Since then, it has been expanded in numerous ways and domains (e.g., orientations toward science teaching). However, "two key elements of PCK" are most used across various contexts: "comprehensible representations of subject matter and understanding of subject-related learning difficulties." Over time, two different approaches to PCK have emerged: one *for* teachers and one *of* teachers. The first approach views PCK as a set of norms established by experts that prospective teachers should master. The second approach assumes that PCK is acquired individually through

[1] Because a systematic approach was not chosen, the numbers mentioned are only indicative of trends.
[2] Due to language constraints, my focus is limited to the English-language discourse.

CC BY

personal experience and cannot be standardised (van Driel & Berry, 2022, pp. 1214–1215). Given my competence-oriented perspective mentioned, I lean towards the first view, while acknowledging the subjective and situational nature of PCK. Consequently, and to provide a comprehensive overview of the discourse, a broad understanding of PCK is taken as a basis here. It can be defined as "the knowledge of, reasoning behind, and planning for teaching a particular topic in a particular way for a particular purpose to particular students for enhanced student outcomes" (Gess-Newsome, 2015, p. 36).

In the field of international history education, reviews of PCK are rare. Following Shulman (1986), Monte-Sano and Budano (2013, p. 174) were probably the first to systematise the domain-specific components of PCK based on prior research: "Representing history" as a form of communication, such as using it to present content, formulate tasks, and build on students' ideas. "Transforming history" as a way of selecting and organising historical sources and accounts for the course of the lesson. "Attending to students' ideas about history" as the teacher's consideration of students' historical thinking and, finally, "framing history" as the ability to develop a coherent narrative with students. To date, Tuithof et al. (2019), who employed a slightly different system of categorisation, are the only researchers to have conducted a systematic review of PCK research in the field of history education. They identified 34 studies (1987–2015). Most of these studies (31) focused on "knowledge of instructional strategies", which refers to the ways in which teachers convey subject matter knowledge. A smaller number of studies (22) focused on "teaching orientation", addressing teachers' understanding of history teaching. This was followed by 18 studies on "knowledge of students' understanding", which addresses learners' historical thinking, and 16 studies on "knowledge about the curriculum and corresponding goals", which teachers need to implement the curriculum. The least frequently analysed area (3 studies) was "knowledge of assessment", defined as the knowledge teachers use to understand students' learning (pp. 80–81). However, the authors also point out that most studies fail to explicitly define PCK and rarely operationalise its components in a domain-specific manner. Furthermore, they demonstrate that most studies are qualitative in nature. This makes it difficult to draw general conclusions about the state of prospective history teachers' PCK or how it develops during training and practice. Finally, the authors identified only one study from a German-speaking context (Wäschle et al., 2015). Consequently, making German-language studies available to an international audience seems beneficial, particularly as they have tended to use quantitative approaches in recent years (Nitsche, 2021).

Therefore, this review raises four questions:

> Q1. What theories and concepts have been used in the German-speaking history didactics to describe the PCK of history teachers against the backdrop of the associated international discourse?
>
> Q2. Which elements of PCK have been examined in previous studies? What methods have been used and what methodological difficulties have been encountered?
>
> Q3. How do elements of the PCK change during teacher education?
>
> Q4. What are the similarities and differences regarding the English-language research and what conclusions can be drawn for future directions?

CC BY

To address these questions the review is based on a narrative literature review (Baumeister & Leary, 1997). This was carried out in three stages: (1) a literature search; (2) the selection of studies; and (3) categorisation according to PCK approaches, facets, and research methods. (1) For the literature search, two databases were consulted: https://www.pedocs.de/ and https://scholar.google.com/. (2) For the selection, studies that aimed to directly assess PCK or its facets in terms of constructs mentioned above or their interpretation from the perspective of German-speaking history didactics (see section 2) were included (up to August 2025). Self-reports from participants (e.g., Kanert, 2014) and inferences from related areas (e.g., beliefs) were excluded (e.g., Wolf & Mierwald, 2022). If the same study was reported multiple times, the first publication was chosen. If the results were also available in English, however, this version was cited. Full-text searches were conducted using the term "history teacher" or its synonyms.[3] Initially, only peer-reviewed studies (i.e., journals, book chapters, and monographs) were included. However, reviewing the titles and abstracts yielded only eight relevant studies (8 of 351 in Google Scholar; 0 of 125 in Pedocs). Consequently, a snowball strategy was employed to search the references of the existing German-language reviews (Nitsche, 2021; Resch, 2022; Schreiber, 2022; Waldis, 2020) and identified studies for research that met the specified criteria. One non-peer-reviewed study (Wolf et al., 2017) was also included, as it formed the basis for subsequent related peer-reviewed studies. This procedure identified a further 10 studies. (3) For the categorisation, the *PCK approach* was first categorised based on the aforementioned concepts (e.g., Shulman, 1986) or those from the German-language discourse (see section 2). The *PCK facets* of the studies were then categorised deductively adapting the aforementioned categories from Tuithof et al. (2019): "instructional strategies", "students' understanding", and "assessment". "Teaching orientation" was not included because there is a debate about whether this construct is more closely related to beliefs than to PCK (Tuithof et al., 2019), and because beliefs were excluded as previously mentioned. "Knowledge about the curriculum" was also excluded because there is no consensus in German-speaking history didactics on whether this is part of PCK or content knowledge (see section 2). The PCK facets were differentiated applying an inductive approach by translating the authors' sub-facets into English. Where PCK facets could not be assigned based on theory, they were expanded using the latter procedure. The *research methods* were also categorised in the same way.

The review first provides a theoretical overview of PCK approaches and facets of German-speaking history didactics, relating them to the aforementioned international discourse in history education on the construct (Q1). The studies are then described according to their PCK approach, PCK facets and methods employed (Q2). Subsequently, study findings focusing on the promotion of PCK in teacher training are presented (Q3). The article concludes with a discussion (Q4).

2. PCK in German-speaking history didactics

The poor performance of German students in the 2001 PISA study caused a shift in education policy toward a stronger focus on educational outcomes in terms of competencies. This inspired the first considerations of history teacher competencies in

[3] The German terms used were: Geschichtslehrperson, "Lehrer Geschichte", Geschichtslehrer, Geschichtslehrerinnen, Geschichtslehrer*innen, Geschichtslehramtsstudierende, Geschichtslehramtsstudenten, "Lehramtsstudierende Geschichte", "Lehramtsstudenten Geschichte".

German-speaking history didactics. Initially, these discussions were sporadic and often separate from the discourse in educational sciences (e.g., Jung & Thünemann, 2007). However, this has since changed fundamentally. Currently, the literature of history didactics consistently mentions four concepts of professional competence – EkoL (Heuer et al., 2017), VisuHist (Waldis, 2019), eFWsK (Fenn & Urban, 2021), and GeDiKo (Heuer et al., 2019) –,[4] indicating central trends in theory formation (Resch, 2022; Schreiber, 2022; Waldis, 2020). These concepts are based on competence theory and often draw on Weinert's (2001) understanding of competence. Consequently, the success of history teachers is expected to be predicted by their capacity to solve complex problems in school settings. This capacity consists of individual dispositions, such as skills ("Fähigkeiten"), abilities ("Fertigkeiten"), knowledge ("Wissen") and beliefs ("Überzeugungen"), and it is assumed that it can be learned. Three of the models (EkoL, VisuHist, and eFWsK; see Figure 1 for an example) are based on the COACTIV model for mathematics.

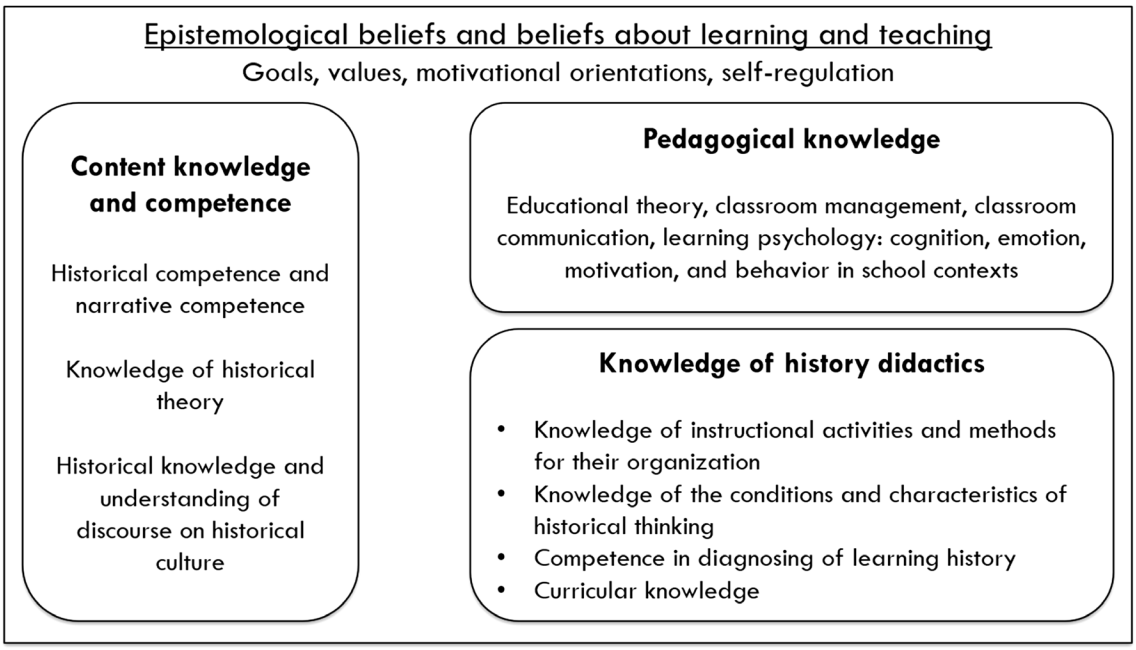


Figure 1. The VisuHist model as an example of an adaptation of the COACTIV concept. Own translation from Waldis (2019, p. 225).

This model is rooted in Shulman's (1986, 1987) understanding of professional knowledge for teaching (Baumert & Kunter, 2013), as expanded in terms of subjective constructs by Bromme (1997). Teachers' professional competence is, therefore, regarded as an appropriate disposition to act in each school situation based on pedagogical knowledge (PK), content knowledge (CK), PCK, and subjective constructs, such as motivational orientations, epistemological beliefs, and beliefs about learning and teaching. One model (eFWsK) focuses exclusively on CK. Some specific purposes, such as language education in history classes, have led to the development of similar concepts (e.g., Handro & Kilimann, 2020). However, these have not resulted in any expansion of what is presented here. Therefore, both kind of approaches will not be discussed in detail.

[4] See the list of abbreviations at the end of the article for the full forms of the acronyms.

CC BY

Table 1
Comparison of PCK in the models of VisuHist and EkoL against the backdrop of PCK facets of international history education

VisuHist (Waldis, 2019, p. 225)	EkoL (Heuer et al., 2017, p. 29)	PCK facets (Tuithof et al., 2019)
Knowledge of instructional activities and methods for their organisation	Knowledge of the methods of historical learning	Instructional strategies
	Knowledge on how to make historical content understandable and the related skills & abilities to explain and represent content	
	Knowledge about the nature of sources and accounts and the related skills & abilities to select and compose these media for teaching as well as to formulate tasks	
Knowledge of the conditions and characteristics of historical thinking and the related competence in diagnosing of learning history	Knowledge about student pre-concepts, their ways of creating meaning and the related skills & abilities to diagnose and provide feedback on student learning	Students' understanding Assessment
	Knowledge of the nature of history	Teaching orientation
	Knowledge about historical culture	
Curricular knowledge		Curriculum and goals

Note: Own translation and elaboration.

A comparison of the EkoL and VisuHist models – the most common ones in German-language discourse – against the backdrop of PCK facets of international history education shows that both models operationalise *knowledge of instructional strategies* (see Table 1). This includes the selection of materials and construction of tasks. They also address *knowledge of students' understanding* and *assessment* in terms of the skills and abilities required for diagnosis of students' learning and providing feedback. Both models refer to PCK as "knowledge of history didactics",[5] implying that the knowledge and skills necessary for teaching history are based on teacher training courses shaped by history didactics. However, the models differ in their detailed operationalisation and allocation of certain aspects of professional competence to beliefs or knowledge in general, as well as to CK or PCK in particular. For example, the VisuHist model addresses teachers' epistemological understanding in the form of two distinct constructs: "epistemological beliefs" and "knowledge of historical theory" (see Figure 1). The latter is part of CK. In contrast, the EkoL model conceptualises aspects of historical epistemology as PCK in terms of "knowledge of the nature of history" and "knowledge of the nature of sources and accounts", both of which may inform *teaching orientation* (see Table 1). Additionally, the

[5] This term is used here as a translation of the German term "geschichtsdidaktisches Wissen", which Heuer et al. (2017, pp. 29–35) translated as "knowledge of history didactics" and "historical didactic knowledge". The first term is used here because it emphasises the claim of history didactics' authority in this knowledge domain (Heuer et al., 2017, p. 31; Waldis, 2019, p. 225).

EkoL model relates knowledge of historical culture to PCK, while the VisuHist model relates it to CK. Finally, the VisuHist model relates curricular knowledge to PCK, while the EkoL model relates it to CK but labels it "deeper textbook knowledge". The different operationalisations are likely due to the dual function of PCK, which is the transformation of content into pedagogical practice (Shulman, 1986). This dual nature of PCK complicates the precise alignment of facets of teachers' dispositions for teaching (e.g., knowledge) with a specific component of professional competence.

The authors of the GeDiKo model criticise references to Shulman (1986) or the COACTIV model because they believe that these models do not have a "domain-specific" understanding of the teaching profession (Schreiber, 2022, p. 145). They argue that a domain-specific framework must first capture the construct's broad range of contexts within the field of history education (Heuer et al., 2019). Subsequently, a connection to the school setting can be established by assuming that the support of historical orientation is the primary objective of history education and that "reflectiveness" and "reflexivity" are indicators of the professional competence of history educators. Based on this, the authors claim to fully describe PCK as "history didactic competencies" through four sub-competencies: questioning competence ("Fragekompetenz"), methodological competence ("Methodenkompetenz"), orientation competence ("Orientierungskompetenz"), and categorisation competence ("Strukturierungskompetenz"[6]). However, a detailed theoretical differentiation is not yet available (Schreiber, 2022, p. 146).

In summary, German-language concepts of PCK tend to follow the discourse on teachers' professional competence inspired by science education rather than the discourse on PCK in international history education. However, the operationalisation of the construct often addresses facets of PCK also discussed in the international discourse, as illustrated using the VisuHist and Ekol models as examples. Despite this, the theoretical foundation of the approaches used and the assignment of PCK facets to areas of history teachers' professional competence remain controversial (e.g., GeDiKo model).

3. PCK approaches, PCK facets and research methods

Table 2 displays the German-language studies on PCK that have been published to date. Nearly the half of the studies refer to the *PCK approach* of the Ekol (Nos. 8, 9, 10, 13, 15, 17) or the VisuHist model (Nos. 3, 11) as these models were developed to serve as the basis for the corresponding studies within larger projects. One study follows Shulmans' understanding of PCK (No. 4). Three studies conceptualise lesson planning as a combination of PCK, CK, PK, and subjective constructs (Nos. 6, 7, 14). The remaining studies superficially relate to prior literature on teacher professionalisation (Nos. 1, 2, 5, 16, 18) or PCK (No. 12) but do so more abstractly and without clearly defining PCK.

The studies predominantly cover *facets of PCK* that have already been mentioned in the EkoL and VisuHist models' PCK approaches, or in international research (Tuithof et al., 2019). *Instructional strategies* are addressed in 15 studies. They are often conceptualised as knowledge of instructional activities, methods, and media (Nos. 1, 3, 11, 17), with a main focus on task formulation (Nos. 2, 4, 8–10, 12, 15). Four studies address lesson planning directly, including goal setting, lesson structuring, and media selection. One of

[6] The literal translation would be "structuring competence." However, it seems to be about the use of concepts and categories of history didactics, i.e., essentially categorisation (Schreiber, 2022, pp. 147, 150).

these studies focuses on procedures (No. 5), while three focus on related knowledge (Nos. 6, 7, 14). Five studies address teachers' knowledge and skills relating to *students' understanding* (Tuithof et al., 2019). These studies are also linked to the *assessment* of students' understanding (Nos. 3, 11–13, 17).

Two studies cannot be categorised in this way. One study based on the GeDiKo model focus on 'methodological competence', operationalised through reflection on lesson planning and teaching, as well as 'categorisation competence', operationalised in terms of knowledge of key concepts in history didactics, such as history, narrative, source, or reconstruction (No. 16). Another study considered PCK to be a combination of knowledge and skills, examining the professional vision of prospective history teachers and distinguishing between 'selected attention' and 'knowledge-based reasoning'. However, these aspects were not related to the facets of PCK (No. 18).

In contrast to English-speaking contexts, where qualitative methods predominate (Tuithof et al., 2019; van Hover & Hicks, 2018), the presented German-language research employed methods commonly found in the "social science" and "psychology" (Resch, 2022, p. 273). Regarding qualitative methods, open-ended tasks dominated the investigations (Nos. 1–6, 11, 12, 14, 18), and categorisation methods such as qualitative content analysis (Nos. 1, 3, 11, 12, 17, 18) were applied for interpretation. Interviews were only used twice (Nos. 5, 17), while video recordings of classroom activities were only used once (No. 17). Regarding quantitative methods, questionnaires were primarily used in surveys (Nos. 3, 4, 6–16) which, since the mid-2010s, have often been evaluated not only descriptively (No. 3) but also using classical (Nos. 4, 6, 7, 10–15) and probabilistic test theory methods (Nos. 7–14, 16). Additionally, combinations of qualitative and quantitative methods appear to be increasing (Nos. 2–4, 6, 11, 12, 14). To account for the situational nature of PCK, many studies use text or video vignettes that present teaching scenarios and ask respondents to complete related tasks (Nos. 3, 5–16, 18). Finally, longitudinal studies (Nos. 9, 11, 18), quasi-experiments (Nos. 4, 15), and cross-sectional group comparisons (Nos. 7, 10, 12–14) have been conducted to examine the impact of history teacher training on facets of PCK. However, studies that have successfully validated underlying theories and methods through pilot studies and more complex statistical procedures are still the exception (Nos. 6, 7, 14; 8–10, 13, 15; 12).[7] Consequently, the extent to which research on the effects of professionalisation on history teachers' PCK is based on sound evidence is controversial (Schreiber, 2022; Wolf, 2021).

Table 2

Overview of research on history teachers' PCK of German-speaking history didactics

Study	Approach to PCK	Research methods	*Facets of PCK* & sub-facets
(1) Eisele-Brauch & Deschner (2010)	Unclear	Qualitative analysis of learning diaries of prospective history teachers (*N* = 22)	*Instructional strategies:* selection and composition of sources and accounts
(2) Mägdefrau & Michler (2012)	Unclear	Quantitative content analysis of history teachers' learning tasks (*N* = 371)	*Instructional strategies:* formulating tasks

[7] Studies separated by commas belong together and form a series consisting of pilot and main studies.

(3) Waldis et al. (2014)	VisuHist	Qualitative content analysis of open comments from prospective history teachers and quantitative descriptive analysis of their ratings of teaching scenarios based on video vignettes (*N* = 54)	*Instructional strategies:* knowledge of instructional activities and methods for their organisation *Students' understanding:* knowledge of the conditions and characteristics of historical thinking *Assessment:* competence in diagnosing of learning history
(4) Wäschle et al. (2015)	Shulman (1986)	Quasi-experiment using quantitative analysis (multivariate analysis of variance) based on the evaluation of prospective history teachers' learning journals (*N* = 52)	*Instructional strategies:* formulating tasks
(5) Litten (2017)	Based on discourse of professional competence, but not clearly defined	Qualitative analysis of thinking aloud interviews based on a fictional planning scenario with history teachers (*N* = 24)	*Instructional strategies:* lesson planning
(6) Wolf et al. (2017)	Lesson planning as a combination of PK, CK, PCK, and subjective constructs	Quantitative analysis (text rating, scaling, principal component analysis, and correlations) of prospective history teachers' responses to closed-ended items and an open-ended task on lesson planning (*N* = 272)	*Instructional strategies:* knowledge on lesson planning in terms of goals and teaching principles, lesson phases and structures, media and methods, tasks and assignments, adaptivity of teaching strategies
(7) Wolf et al. (2018)	See (6)	Quantitative analysis (Rasch scaling, analysis of variance, and correlations) of prospective history teachers' responses to closed-ended items on lesson planning (*N* = 365)	See (6)
(8) Resch et al. (2017)	EkoL	Quantitative analysis using confirmatory factor analysis and item response theory of prospective history teachers' ratings of tasks related to teaching scenarios based on text vignettes (*N* = 501)	*Instructional strategies:* formulating tasks
(9) Resch et al. (2019)	EkoL	Quantitative analysis of teacher trainees' PCK changes over one year, via latent change score modeling, based on their ratings of tasks related to teaching scenarios presented as text vignettes (*N* = 178)	*Instructional strategies:* formulating tasks

CC BY

(10) Resch & Heuer (2019)	EkoL	Quantitative analysis (exploratory & confirmatory factor analysis, correlations, and t-tests) of prospective teachers' ratings of tasks related to teaching scenarios based on text vignettes (*N* = 144)	*Instructional strategies:* formulating tasks
(11) Waldis et al. (2019)	VisuHist	Qualitative content analysis of open comments from prospective history teachers and quantitative analysis (descriptive statistics, Rasch scaling, and exploratory factor analysis) of their ratings of teaching scenarios based on video vignettes (*N* = 138)	See (3)
(12) Hartmann (2019)	Based on discourse of professional competence, but not clearly defined	Quantitative analysis (scaling, confirmatory factor analysis, variance analysis, and regressions) based on prospective and experienced teachers' ratings or comments related to text vignettes of teaching scenarios (*N* = 713)	*Assessment:* diagnosing students' pre-concepts *Instructional strategies:* knowledge on learning tasks *Students' understanding:* support in case of learning difficulties
(13) Eckert (2020)	EkoL	Quantitative analysis using confirmatory factor analysis and *t*-tests based on prospective history teachers' ratings of teaching scenarios presented as text vignettes (*N* = 372)	*Assessment & students' understanding:* skills & abilities of diagnosing and providing feedback on student learning
(14) Wolf et al. (2022)	See (6)	Quantitative analysis (scaling, principal component analysis, analysis of variance, and correlations) of prospective history teachers' responses to closed-ended items and an open-ended task on lesson planning (*N* = 282)	See (6)
(15) Resch et al. (2023)	EkoL	Quasi-experiment using quantitative analysis (*t*-tests, analysis of variance) based on prospective history teachers' ratings of tasks related to teaching scenarios based on text vignettes (*N* = 37)	*Instructional strategies:* formulating tasks
(16) Zabold (2023)	GeDiKo	Quantitative analysis (exploratory factor analysis, item response theory) of history teachers' responses to rating items related to teaching scenarios based on text vignettes (*N* = 186)	Methodological competence Categorisation competence

17 Argast et al. (2023)	EkoL	Qualitative content analysis of interviews with teachers (N = 12), their lesson plannings (e.g. sources) and teaching (one per person) based on video tapes	*Instructional strategies* (e.g.): supporting metacognition and tasks for historical thinking, supporting classroom discourse on historical content *Assessment & students' understanding:* skills & abilities of diagnosing and providing feedback for historical thinking
(18) Schlutow et al. (2023)	Based on discourse of professional competence, but not clearly defined	Qualitative content analysis of open comments from prospective history teachers based on video vignettes (N = 78)	Professional vision with a focus on selective attention, and knowledge-based reasoning

Note: Own elaboration. The studies are ordered by the year they were published.

4. The promotion of PCK in teacher training

Conclusions regarding the promotion of PCK among prospective teachers during teacher training were indicated by all but two of the studies, as these were conducted to develop research instruments (Nos. 6, 16). However, the interpretation of the available evidence is controversial, as studies have produced conflicting results. Descriptive studies questioned the extent to which teacher training can promote this construct. Most of these studies focus on *instructional activities*, while three of them also relate to teachers' knowledge of *student understanding* (Nos. 3, 5, 17). For example, Eisele-Brauch and Deschner's (2010) research suggested that prospective German history teachers in the middle semesters of their programs rarely select and compile sources and accounts purposefully for teaching (No. 1). Waldis et al. (2014) found that Swiss German prospective history teachers in the middle of their studies rarely diagnosed students' learning issues when asked to reflect on teaching clips (No. 3). Litten (2017) reinforced this finding regarding the planning processes of experienced German history teachers, suggesting that, while they consider their students' learning prerequisites, they do not use specific activities to diagnose historical thinking. Instead, they rely solely on their experience (No. 5). Similarly, Argast et al. (2023) found that only around half of the Swiss German prospective and experienced teachers they studied were able to promote historical thinking skills among students (No. 17). Resch et al. (2017) indicated that prospective German history teachers considered tasks involving the reproduction of facts to be more suitable than the experts in history didactics who created the standard for the test (No. 8). Resch and Heuer (2019) reported a similar result for prospective German history teachers at the beginning of their practical training phase (No. 10). Mägdefrau and Michler (2012) found that even experienced German history teachers who had completed their teacher training rarely used tasks requiring complex historical thinking skills, such as reasoning (No. 2).

Longitudinal studies also cast doubt on the effectiveness of history teacher training in German-speaking contexts. In terms of *knowledge of students' understanding*, Waldis et al. (2019) reported that Swiss German prospective history teachers' concepts of history didactics, for example, regarding students' historical thinking hardly change when they

reflect on teaching clips (No. 11). Similarly, but regarding *instructional strategies*, Resch et al. (2019) were unable to detect changes in task formulation skills in a sample of German trainee teachers between the beginning and end of their practical training (No. 9). More broadly, Schlutow et al. (2023) observed that German prospective history teachers increasingly used concepts of history didactics to analyse teaching clips during a teaching practice seminar. However, these were rarely substantiated in detail (No. 18).

In contrast, cross-sectional comparisons between groups of prospective history teachers at different stages of training suggest that facets of PCK can change positively during teacher training. Focussing on *knowledge* and *assessment of student understanding*, Hartmann (2019) indicated differences in PCK in terms of knowledge on diagnosing, learning tasks, and students' support among prospective German primary school teachers of general studies with a focus on history between the beginning and end of their studies. These differences can be attributed to the number of courses students attended in history didactics or the amount of their own teaching experience (No. 12). Eckert (2020) also pointed to this finding regarding the importance of internships for diagnosis and feedback during the course of study for prospective German history teachers (No. 13). Regarding *instructional strategies*, Resch et al. (2017) demonstrated that higher agreement on reflective tasks is predicted by the number of history didactics courses prospective German history teachers attended (No. 8). In addition, Wolf et al. (2018, 2022) indicated in two studies with different populations (B.A., M.Ed., teacher trainees) that German prospective history teachers in advanced training stages possess greater planning knowledge than students at the beginning of their studies (Nos. 7, 14). However, the second study of these authors, which included not only student teachers but also trainee teachers, revealed that sole the latter group could justify their lesson planning. Once again, courses in history didactics, teaching experience, and, additionally, epistemological beliefs were predictive factors (No. 14). These cohort comparisons suggest that learning opportunities are crucial for developing different aspects of PCK.

This finding is stressed by preliminary small quasi-experiments on *instructional strategies*. Wäschle et al. (2015) found that prospective history teachers who received supporting scaffolds performed better than the control group (no scaffolds) at evaluating tasks for school students (No. 4). Similarly, Resch et al. (2023) recently demonstrated that prospective history teachers in a course focusing on task construction performed better on a task formulation test at the end of the semester than students in a seminar on diverse topics in history didactics (No. 15).

Overall, descriptive and longitudinal studies cast doubt on the effectiveness of history teacher training, while cross-sectional comparisons and initial quasi-experiments suggest that learning opportunities are important. These conflicting results are likely due not only to the training programs themselves, but also to the research approaches chosen (see below).

5. Discussion and conclusion

Although research on the professionalisation of history teachers in German-speaking countries has been increased in the last decade, studies on PCK are still less common than those on CK or subjective constructs. As in English-language discourse (e.g., Smets & Tuithof, 2024), German-language studies on history teachers' PCK are therefore still rare.

The *PCK approaches* in German-speaking history didactics can be characterised by plurality. PCK is clearly conceptualised within two models, EkoL and VisuHist, as knowledge of history didactics, to which nearly half of the studies refer (Nos. 3, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 17; see Table 2). In addition, one study is associated with Shulman's (1986) understanding of PCK (No. 4). Three studies operationalised lesson planning by combining PCK, CK, PK, and subjective constructs (Nos. 6, 7, 14), while the PCK definition of six studies is unclear (Nos. 1, 2, 5, 12, 16, 18). Despite this variety of approaches, the competency paradigm, which posits that history teaching can be learned, dominates the discussion (Nitsche, 2021). Most of studies' approaches represent a history-specific relation to the COACTIV model from mathematics (Baumert & Kunter, 2013), which is fundamentally based on Shulmans's (1986, 1987) work (Nos. 3–15, 17). One investigation is based on the GeDiKo model (No. 16), which aims to holistically conceptualise teachers' history didactic competencies. However, since the related studies failed to statistically validate the model or its components transparently (Wagner et al., 2025; Zabold, 2023), it remains unclear whether this approach can successfully investigate history teachers' dispositions to teach history in the future. Finally, one study adopted a professional vision approach to evaluate the practical application of PCK but failed to provide a clear operationalisation of PCK (No. 18).

Most studies (15) focus on *PCK facets* relating to *instructional activities* (Nos. 1–12, 14, 15, 17). Five studies also examine knowledge of *student understanding* and its *assessment* (Nos. 3, 11, 12, 17), with one study examining this exclusively (No. 13). Compared to English-language studies (Tuithof et al., 2019; van Hover & Hicks, 2018), the operationalisation of instructional activities through *task formulation* and *lesson planning* stands out. This is likely because tasks are considered essential communication tools in German-speaking history didactics for promoting historical thinking in class (e.g., Heuer & Resch, 2018), and successful lesson planning is seen as a prerequisite for fostering historical thinking (Wolf, 2021). Additionally, the integration of PCK into complex models of professional competence is emphasised (Resch, 2022; Schreiber, 2022; Waldis, 2020), whereas English-language studies tend to examine individual aspects of PCK (Tuithof et al., 2019). This difference is likely due to discursive traditions. Although empirical studies have been incorporated into theory development for the past 15 years (Waldis & Ziegler, 2018), German-speaking history didactics tends to be more grounded in the theory of history, using a deductive approach. In contrast, the English-language discourse is more closely linked to empirical research and learning psychology perspectives (Lévesque & Clark, 2018). However, coherent integration of PCK into broader understandings of teachers' professionalisation is needed in both contexts to develop research instruments that can provide valid information about the success of teacher training programmes. This should address the core of PCK, which is the connection between historical content and pedagogical practice (Tuithof et al., 2019).

Unlike English-language studies that primarily rely on qualitative approaches, German-language PCK research is dominated by quantitative methods (Nos. 8–10, 15, 16) and combinations of qualitative and quantitative procedures (Nos. 2–4, 6, 11, 12, 14). Contrary to the English-language discourse, where the idea that PCK can only be assessed in relation to teaching situations is often associated with qualitative methods (Tuithof et al., 2019), most quantitative German-language research is based on the assumption that a situated understanding of the construct can also be addressed with quantitative methods. To this end, many studies have used text or video vignettes combined with open- or closed-

CC BY

ended tasks related to specific teaching scenarios (Nos. 3, 5–16). However, not all of these studies have yet validated their instruments (Resch, 2022, p. 277). This methodological challenge also affects how research on the promotion of PCK in history teacher training can be interpreted.

Although there are initial German-language studies on the relationship between teacher training, PCK, CK (Nos. 8–10) or beliefs (Nos. 12, 14), analyses of more holistic training effects have been difficult to achieve (Nos. 9, 11, 18). The same is true for English-speaking history education. This is either because qualitative methods dominate English-language discourse (Tuithof et al., 2019; see Martell et al., 2024 as a recent example), making claims about effects complicated, or because few German-language studies are based on sound validation (Nos. 6, 7, 14; 8–10, 13, 14; 12). For instance, generating reliable expert norms for test instruments related to teaching situations was often challenging (Resch, 2022; Waldis, 2019). Additionally, findings on training effects are contradictory and may depend on whether declarative knowledge or competencies are the focus (e.g., No. 9 vs. No. 14), or on which design was used: longitudinal (Nos. 9, 11, 18), cross-sectional (Nos. 6, 7, 12, 14) or quasi-experimental (Nos. 4, 15). For example, one cross-sectional comparison revealed growth in planning knowledge between beginning (B.A.) or advanced (M.Ed.) students, and teacher trainees (No. 14), while no changes were found in longitudinal studies for task formulation (No. 9) or reflection on teaching history (No. 11). In contrast, initial quasi-experimental studies suggest that learning opportunities can be created to support facets of PCK on instructional activities with a focus on formulating tasks (Nos. 4, 15).

Given these difficulties, there is now a debate about whether the problems of analysing training effects and statistical validation are purely methodological or theoretically based as well. For example, Resch (2022, p. 278) questions whether dichotomous answering formats (e.g., "true" or "false") in quantitative surveys have met the theoretical assumption of the situated nature of PCK. More generally, Schreiber (2022, p. 146) asks to what extent professional competence in history can be meaningfully defined based on Shulman's (1986) generic understanding of teachers' professional knowledge or the mathematics-based COACTIV model (Baumert & Kunter, 2013). Schreiber (2022) also argues that the conceptual relationship between knowledge and competence is unclear.

Indeed, tests with vague definitions of target constructs can be more difficult to validate (Jonkisz et al., 2012). Moreover, one could question whether the current German-language, deductive approach to forming theories on PCK and beyond fully addresses teaching situations. Although experts in history teacher education participated in previous model and test construction, the conceptual framework was theoretically determined (e.g., EkoL: Nos. 8–10, 13, 15; VisuHist: Nos. 3, 11). Therefore, future concept constructions or revisions in the German-language discourse could benefit from referencing PCK facets generated in qualitative studies, which are common in the English-language discourse (e.g., Smets & Tuithof, 2024; Tuithof et al., 2019). Conversely, the latter could benefit from German-language approaches that take a more holistic view of professional competence. These approaches are often related to standardised methods, or combinations of qualitative and quantitative procedures to identify characteristics of successful teacher training. While most literature on PCK and the associated criticisms mentioned here suggest that the objectives of successful history teacher training programs are still debated, and

CC BY

methodological research challenges remain, a holistic approach integrating both deductive and inductive views has the potential to address methodological challenges and link PCK and other areas of professional knowledge. Once validated on this basis, tests could be used to investigate how PCK and other aspects of professional competence are linked to teaching characteristics and student learning outcomes (e.g., Fogo, 2014; Gestsdóttir et al., 2024). Based on this, it may potentially be possible in the future to determine which facets of PCK, and components of professional competence are relevant to enable teachers to promote historical thinking in schools. While these connections are often considered theoretically (e.g., Heuer et al., 2017; van Hover & Hicks, 2018), they have rarely been investigated using large samples (Fitchett & Heafner, 2018 being an exception in history; see Fukaya et al., 2025 for a generic overview). Therefore, it is difficult to draw conclusions that can be generalised for revising previous theories on PCK and beyond in the fields of international history education and German-speaking history didactics.

Completing this task is even more urgent because other pressing issues affecting teacher training have received little attention in discourses on history teachers' PCK to date, such as digitalisation and AI (e.g., Carretero & Gartner, 2024), inclusivity for diverse individuals (e.g., Barsch et al., 2025), and climate issues (e.g., Atembone, 2023). To this end, history educators at all levels of teacher training should engage in continuous dialogue about PCK approaches and research methods, and consider ways to promote PCK across language discourses, while recognising their respective perspectives.

My review is limited by the fact that I was unable to take a systematic approach, since there are currently no reliable search tools available to identify studies in German-speaking history didactics. Therefore, I had to conduct an extensive snowball search based on the references of previous work. Furthermore, the categorisation of the studies may be limited by the fact that I undertook this task alone and that the assignment of PCK facets was not always evident, given that most studies on knowledge of student understanding also addressed its assessment. Nevertheless, I believe my interpretation of the presented research is plausible as it aligns with previous general German-language overviews of the professionalisation of history teachers (e.g., Resch, 2022; Waldis, 2020).

6. Final reflection

This review was conducted with three objectives in mind. Firstly, I wanted to share the growing body of research on prospective history teachers' PCK, published in the context of German-speaking history didactics, with the field of international history education. Secondly, I aimed to highlight the conceptual and methodological similarities and differences in the literature on PCK in both fields. This is intended to demonstrate that a combined approach, incorporating the deductive perspectives of the German-language literature and the more inductive views of the English-language research and vice versa, is likely to fruitfully inform valid PCK research and its promotion in teacher education. Thirdly, given the difficulty in identifying successful history teacher training programs in both contexts, the review aimed to promote exchange among history educators interested in the professionalisation of history teachers. This issue is becoming increasingly urgent as additional challenges remain to be addressed, including AI and digitalisation, inclusivity for diverse individuals or climate issues, which have not yet received much attention in the PCK discourse in both fields.

CC BY

Acknowledgements and funding

Some phrases of the introduction and the section 2 are based on parts of my German-language chapter on teacher professionalisation that was published in the Handbook on the Practice of History Teaching ["Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts"]. DeepL AI tools were used to translate the abstract into Spanish and proofread the English. This research received no external funding.

Specific contribution of the authors

The author is solely responsible for the article.

Abbreviations

COACTIV. Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics (Baumert & Kunter, 2013).

eFWsK. Potsdamer Modell des erweiterten Fachwissens für den schulischen Kontext [Potsdam Model of Expanded Content Knowledge for the School Context] (Fenn & Urban, 2021).

EkoL. Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung [Effective Competence Assessment in Teacher Training] (Resch, 2022).

GeDiKo. Modell geschichtsdidaktischer Kompetenzen [Model of Historical Didactic Competencies] (Heuer et al., 2019).

VisuHist. Ausprägung und Genese professioneller Kompetenz bei Geschichtslehrpersonen: Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage eines Videosurveys [The Development and Genesis of Professional Competence Among History Teachers: An Empirical Study Based on a Video Survey] (Waldis et al., 2019).

Bibliography

Argast, R., Ritzer, N., Koszuta, A., & Lüthi, T. (2023). Geschichte kompetenzorientiert unterrichten – Fallanalysen zum Planungs- und Unterrichtshandeln von Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I [Case studies of the planning and teaching practices of lower secondary school history teachers in Bern]. *Didactica Historica: Geschichtsdidaktische Forschung*, *9*, 53–63. https://doi.org/10.57694/7040

Atembone, J. N. (2023). How should history teaching in Cameroon respond to the arrival of the Anthropocene era?'. *International Journal of History Education and Culture, 44*, 87–98. https://doi.org/10.46499/2411

Barsch, S., & Barte, B. (2019). 'Es bereitet sie vor, an den richtigen Stellen zu staunen, wenn sie die Tageszeitung lesen'. Historisches Fachwissen aus Perspektive von Mediavist*innen [Historical content knowledge from the perspective of mediavists]. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 18*, 78–96.

Barsch, S., Rein, F., & Wilkening, J.-C. (2025). Beyond the individual cognitive perspective: A framework for inclusive history education. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 329–346 https://doi.org/10.6018/pantarei.625281

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology, 1*(3), 311–320.

Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (pp. 25–48). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5

Bernhard, R. (2021). Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen empirisch erforschen [Empirical research into the beliefs of history teachers]. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, 32*(2), 103–122. https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-6

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers [Teacher competencies, functions and teaching activities]. In F. E. Weinert (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Vol. 3, pp. 177–212). Hogrefe.

Carretero, M., & Gartner, E. (2024). Artificial intelligence and historical thinking: A dialogic exploration of ChatGPT / inteligencia artificial y pensamiento histórico: una exploración dialógica del ChatGPT. *Studies in Psychology: Estudios de Psicología, 45*(1), 80–102. https://doi.org/10.1177/02109395241241379

Cramer, C. (2019). Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrpersonen [The profession, role and professionalism of teachers]. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier, & U. Sandfuchs (Eds.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (pp. 133–140). Klinkhardt.

Eckert, C. (2020). *Feedback und Diagnose beim historischen Lehren und Lernen – Entwicklung eines Vignettentests zur Erfassung professioneller Kompetenz bei angehenden Lehrkräften* [Feedback and diagnosis in historical teaching and learning]. Doctoral thesis. Heidelberg University of Education. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:he76-opus4-3781

Eisele-Brauch, N., & Deschner, A. (2010). Bilingualer Unterricht im Sachfach Geschichte: Ansatz und erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Lehrerkompetenz 'Kompetenzorientierte Materialentwicklung' [Results of a research project on 'competence-oriented material development']. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 9*, 98–109.

Fenn, M., & Urban, S. (2021). Das Potsdamer Modell des erweiterten Fachwissens für den schulischen Kontext Geschichte. Explorative Prüfung in einer Delphi-Studie [Potsdam model of expanded content knowledge for the school context: A delphi study]. In S. Barsch & B. Barte (Eds.), *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter auf geschichtsdidaktischer Professionsforschung* (pp. 105–133). Wochenschau.

Fitchett, P. G., & Heafner, T. L. (2018). Teacher quality or quality teaching? Eighth grade social studies teachers' professional characteristics and classroom instruction as predictors of U.S. history achievement. *RMLE Online, 41*(9), 1–17. https://doi.org/10.1080/19404476.2018.1514826

Fogo, B. (2014). Core practices for teaching history: The results of a delphi panel survey. *Theory & Research in Social Education, 42*(2), 151–196. https://doi.org/10.1080/00933104.2014.902781

Fukaya, T., Nakamura, D., Kitayama, Y., & Nakagoshi, T. (2025). A systematic review and meta-analysis of research on mathematics and science pedagogical content knowledge: Exploring its associations with teacher and student variables. *Teaching and Teacher Education, 155*, 104881. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104881

Gestsdóttir, S. M., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2024). Student teacher professional growth on teaching historical thinking and reasoning: A case study on the use of an observation instrument. *Historical Encounters, 11*(1), 78–94. https://doi.org/10.52289/hej11.106

Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 38–52). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315735665-8

Handro, S., & Kilimann, V. (2020). Sprachsensibler Geschichtsunterricht als Professionalisierungsaufgabe [Language-sensitive history teaching as a professional development task]. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 42*(3), 656–668. https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.10

Hartmann, C. (2019). *Lehrerprofessionalität im geschichtsbezogenen Sachunterricht: Fachdidaktisches Wissen, motivationale Orientierungen und Überzeugungen im Kontext der institutionellen Lehrerausbildung* [Teacher professionalism in history-related social studies]. Julius Klinkhardt.

Hasberg, W. (2010). Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte [Historian or educator? History teachers in the crossfire of the competence debate]. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 9*, 159–179.

Heuer, C., Körber, A., Schreiber, W., & Waldis, M. (2019). GeDiKo – Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen [GeDiKo – Considerations on the modelling of history didactics competencies]. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 18*, 97–111. https://doi.org/10.13109/zfgd.2019.18.1.97

Heuer, C., & Resch, M. (2018). Aufgabenkultur und Aufgabenformate [Task culture and task formats]. *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung, 11*(3), 5–23.

Heuer, C., Resch, M., & Seidenfuß, M. (2017). 'What do I have to know to teach history well?' Knowledge and expertise in history teaching – A proposal. *Yesterday and Today, 18*, 27–41. https://doi.org/10.17159/2223-0386/2017/n18a2

Jonkisz, E., Moosbrugger, H., & Brandt, H. (2012). Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen [Planning and development of tests and questionnaires]. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Eds.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (pp. 27–74). Springer.

Jung, M., & Thünemann, H. (2007). Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrerausbildung [What competencies do history teachers need?]. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 6*, 243–252.

Kanert, G. (2014). *Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess* [History teacher training under review. A longitudinal study on the professionalisation process]. V&R unipress.

Kipman, U., & Kühberger, C. (2020). *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches: Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern* [Use and application of history textbooks: A large-scale study of students and teachers]. Springer.

Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 117–148). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch5

Litten, K. (2017). *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen* [How do history teachers plan their lessons?]. V&R unipress.

Mägdefrau, J., & Michler, A. (2012). Individualisierende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Rolle von Schulbuchaufgaben und Eigenkonstruktion der Lehrkräfte [Learning tasks in history lessons. An empirical study on the role of textbook tasks and teachers' own constructions]. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 11*, 208–232.

Martell, C. C., Martinelle, R., & Chalmers, J. P. (2024). Becoming and remaining (un)critical: A longitudinal study of beginning history teachers. *American Educational Research Journal, 61*(4), 687–723. https://doi.org/10.3102/00028312241262280

Meis, F., & Zuckowski, A. (2017). Zur Kompetenz historischen Denkens angehender Geschichtslehrerinnen und -lehrer. Quantitative Befunde eines Extremgruppenvergleichs mit Schülerinnen und Schülern [On the historical thinking competencies of prospective history teachers]. In M. Waldis & B. Ziegler (Eds.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung 'geschichtsdidaktik empirisch 15'* (pp. 221–233).

Monte-Sano, C., & Budano, C. (2013). Developing and enacting pedagogical content knowledge for teaching history: An exploration of two novice teachers' growth over three years. *Journal of the Learning Sciences, 22*(2), 171–211. https://doi.org/10.1080/10508406.2012.742016

Muckel, K. (2025). Virtual Reality im Geschichtsunterricht – Überzeugungen von Lehramtsstudierenden [Virtual reality in history teaching – beliefs of student teachers]. *Didactica Historica: Geschichtsdidaktische Forschung, 11*, 37–49. https://doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2025.011.01.37

Must, T. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester [Competence development during the practical semester]. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 2*(1), 64–82. https://doi.org/10.4119/PFLB-3611

Nitsche, M. (2019). *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie* [Beliefs of history teachers – a triangulation study]. hep. https://doi.org/10.36933/9783035516005

Nitsche, M. (2021). Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte [Approaches and methods to researching teacher professionalisation in history]. In S. Barsch & B. Barte (Eds.), *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter auf geschichtsdidaktischer Professionsforschung* (pp. 18–35). Wochenschau.

Nitsche, M. (2022). Beliefs im Geschichtsunterricht [Beliefs and history teaching]. In G. Weißeno & B. Ziegler (Eds.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (pp. 345–358). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_24-1

Nitsche, M. (2024). Why an integrated approach matters: Searching for a way to understand the formation of prospective history teachers' epistemological beliefs. In H. Åström Elmersjö & P. Zanazanian (Eds), *Teachers and the epistemology of history* (pp. 245–263). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-58056-7_14

Nitsche, M., & Waldis, M. (2022). Narrative competence and epistemological beliefs of German Swiss prospective history teachers: A situated relationship. *Historical Encounters, 9*(1), 116–140. https://doi.org/10.52289/hej9.107

Resch, M. (2022). Professionelle Kompetenz von Geschichtslehrkräften [Professional competence of history teachers]. In G. Weißeno & B. Ziegler (Eds), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (pp. 267–282). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_18

Resch, M., & Heuer, C. (2019). Fachwissen und geschichtsdidaktisches Wissen und Können bei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtnern zu Beginn der zweiten Ausbildungsphase [Content knowledge and history didactic knowledge and skills of teacher trainees at the beginning of their practical training phase]. In M. Waldis & B. Ziegler (Eds.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung 'geschichtsdidaktik empirisch 17'* (pp. 107–118). hep.

Resch, M., Heuer, C., & Lohse-Bossenz, H. (2019). Zur Entwicklung von Fachwissen und geschichtsdidaktischem Können während des Referendariats – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess [On the development of content knowledge and history didactic skills during the traineeship]. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 18*, 61–96.

Resch, M., Heuer, C., & Lohse-Bossenz, H. (2023). Eine Intervention zur Förderung geschichtsdidaktischen Wissens und Könnens zur Konstruktion von Aufgaben für den Geschichtsunterricht [An intervention to promote historical didactic knowledge and skills for the construction of tasks for history lessons]. In M. Waldis & M. Nitsche (Eds.), *Geschichtsdidaktisch intervenieren* (pp. 128–152). hep.

Resch, M., Vollmer, C., & Seidenfuß, M. (2017). Ein Vignettentest zur Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen bei angehenden Geschichtslehrkräften [A vignette test to assess subject-specific didactic competencies in prospective history teachers]. In M. Waldis & B. Ziegler (Eds.), *Forschungswerkstatt 'Geschichtsdidaktik 15'. Beiträge zur Tagung 'geschichtsdidaktik empirisch 15'* (pp. 163–176). hep.

Schreiber, W. (2022). Kompetenzmodelle für Geschichtslehrkräfte [Competency models for history teachers]. In G. Weißeno & B. Ziegler (Eds), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (pp. 137–155). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_10

Seibert, D. (2020). *Lehrer werden für das Fach Geschichte – Im Labor!* [Becoming a history teacher – in the lab!] Doctoral thesis. Free University of Berlin. http://dx.doi.org/10.17169/refubium-27034

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14. https://doi.org/10.2307/1175860

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Schlutow, M., Scholz, M., & Wilfert, C. (2023). Das Fach im Blick. Empirische Befunde zur professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender Geschichtslehrkräfte. [Professional vision of prospective history teachers] *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 14*(2). https://doi.org/10.46499/2238.2844

Sieberkrob, M. (2023). *Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie? Ziele, Professionalisierung, Umsetzung* [Language education and historical learning – but how? Goals, professionalisation, implementation]. V&R unipress.

Smets, W., & Tuithof, H. (2024). Disentangling pre-service history teachers' pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education, 148*, 104712. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104712

Tuithof, H., Logtenberg, A., Bronkhorst, L., van Drie, J., Dorsman, L., & van Tartwijk, J. (2019). What do we know about the pedagogical content knowledge of history teachers: A review of empirical research. *Historical Encounters, 6*(1), 72–95.

CC BY

van Driel, J., & Berry, A. (2022). Pedagogical content knowledge in preservice teacher education. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education* (pp. 1213–1218). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8679-5_176

van Hover, S., & Hicks, D. (2018). History teacher preparation and professional development. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 389–418). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch15

Wagner, W., Hasenbein, L., Sachenbacher, S., Hölzlwimmer, S., Schulden, M., Pöchmüller, V., Hillenbrand, C., Schreiber, W., & Trautwein, U. (2025). Besserer Unterricht und verbessertes historisches Denken: Ergebnisse einer randomisierten kontrollierten Feldstudie zur Untersuchung der Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung im Fach Geschichte [Results of a randomized controlled field trial investigating the effectiveness of professional development for teachers in history]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 28*. https://doi.org/10.1007/s11618-025-01302-6

Waldis, M. (2019). Professionelle Unterrichtswahrnehung als Annäherung an fachdidaktisches Wissen von angehenden Geschichtslehrpersonen [Professional vision as an approach to pedagogical content knowledge of prospective history teachers]. In W. Schreiber, B. Ziegler, & C. Kühberger (Eds.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung 'Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte in Eichstätt vom November 2017'* (pp. 223–241). Waxmann.

Waldis, M. (2020). Geschichte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionalisierung im Umfeld von (Hoch-)Schule und Geschichtskultur [Teacher education in history]. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 436–442). UTB.

Waldis, M., Marti, P., & Nitsche, M. (2015). Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n). Zur Kontextabhängigkeit historischer Narrationen [Prospective history teachers write histories]. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 14*, 63–86. https://doi.org/10.13109/zfgd.2015.14e.1.63

Waldis, M., Nitsche, M., Marti, P., Hodel, J., & Wyss, C. (2014). 'Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet'. Theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen [Theoretical foundations, development of instruments and empirical explorations of video-based classroom reflection of prospective history teachers]. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 13*, 32–49. https://doi.org/10.13109/zfgd.2014.13.1.32

Waldis, M., Nitsche, M., & Wyss, C. (2019). Assessing pre-service history teachers' pedagogical content knowledge with a video survey using open-ended writing assignments and standardized rating items. *History Education Research Journal, 16*(1), 112–126. https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.10

Waldis, M., & Ziegler, B. (2018). Geschichtsdidaktik [History didactics]. In G. Weißeno, R. Nickolaus, M. Oberle, & S. Seeber (Eds.), *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken* (pp. 39–59). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18892-4_3

Wäschle, K., Lehmann, T., Brauch, N., & Nückles, M. (2015). Prompted journal writing supports preservice history teachers in drawing on multiple knowledge domains for designing learning tasks. *Peabody Journal of Education, 90*(4), 546–559. https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068084

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Hogrefe & Huber Publishers.

Wolf, J. (2021). *(Wie) Wirkt Lehrerbildung? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Kompetenz- und Lehrerbildungsforschung am Beispiel des Unterrichtsplanungswissens von angehenden Geschichtslehrerinnen und -lehrern* [A contribution to research on competence and teacher training in history didactics using the example of lesson planning knowledge of prospective history teachers]. Doctoral thesis. University of Bochum. https://www.researchgate.net/publication/358662389

Wolf, J., & Mierwald, M. (2022). Durch Lehrer*innenbildung zu elaborierteren beliefs? Zur Ausprägung der epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Geschichtslehrpersonen [On the development of epistemological beliefs in prospective history teachers]. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 21*, 131–148. https://doi.org/10.13109/zfgd.2022.21.1.131

Wolf, J., Rothland, M., & Brauch, N. (2022). The effectiveness of history teacher education concerning the development of lesson planning knowledge: An example from Germany. *History Education Research Journal, 19*(1). https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.08

Wolf, J., Seiffert, J., Rothland, M., & Brauch, N. (2018). Das geschichtsdidaktische Planungswissen von angehenden Geschichtslehrern/-innen [The history didactic planning knowledge of prospective history teachers]. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 69*(7/8), 373–392.

Wolf, J., Seiffert, J., Seifert, A., Rothland, M., & Brauch, N. (2017). Unterrichtsplanung im Fach Geschichte. Entwicklung eines Testinstruments zur Messung des fachdidaktischen Planungswissens von Lehramtsstudierenden [Lesson planning in history: Development of a test instrument to measure the subject-specific planning knowledge of student teachers]. In S. Wernke & K. Zierer (Eds.), *Die Unterrichtsplanung. Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (pp. 62–76). Klinkhardt.

Zabold, S. (2023). GeDiKo-T. Zur Entwicklung und Implementation eines Kompetenztests für Geschichtslehrpersonen [GeDiKo-T. On the development and implementation of a competency test for history teachers]. In M. Waldis & M. Nitsche (Eds.), *Geschichtsdidaktisch intervenieren* (pp. 351–374). hep.

CC BY

CC BY

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/653731

Artificial intelligence in Higher Education: Evaluating a Custom GPT for Teaching Planning in a Course on American History

Inteligencia artificial en la educación superior: evaluación de un GPT personalizado para la planificación docente en una asignatura de Historia de América

Antonio Carrasco-Rodríguez
University of Alicante
antonio.carrasco@ua.es
0000-0003-3913-0200

Recibido: 19/03/25
Aceptado: 20/12/25

Resumen

Este estudio evalúa las aplicaciones de un asistente de ChatGPT para la planificación docente y la preparación de contenidos de una asignatura universitaria sobre la Historia de América. El asistente fue diseñado para ayudar en tareas, como la creación de contenidos teóricos y actividades prácticas, el entrenamiento del alumnado y la evaluación. Metodológicamente, combina un enfoque iterativo con la evaluación cuantitativa y cualitativa de 10 usos del asistente. Los resultados destacan el potencial del asistente para ahorrar tiempo, mejorar los materiales docentes y optimizar procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, también presenta limitaciones, como la falta de profundidad en algunos contenidos, la recomendación de bibliografía incorrecta y la necesidad de una supervisión constante por el docente. El estudio concluye que la inteligencia artificial generativa tiene un gran potencial como herramienta de apoyo para los profesores y subraya la necesidad de que se realicen más investigaciones empíricas en este campo.

Palabras clave

Inteligencia artificial, Enseñanza superior, Historia americana, Aprendizaje, Evaluación

Abstract

This study evaluates the applications of a ChatGPT assistant for teaching planning and content preparation in a university course on American History. The assistant was designed to support tasks such as the creation of theoretical content and practical activities, student training, and assessment. Methodologically, the study combines an iterative approach with a quantitative and qualitative evaluation of 10 specific uses of the assistant. The results highlight its potential to save time, enhance teaching materials, and optimize teaching and learning processes. However, limitations were also identified, including a lack of depth in some content, inaccurate bibliography recommendations, and the need for constant teacher supervision. The study concludes that generative artificial intelligence has significant potential as a support tool for educators and underscores the need for further empirical research in this field.

Keywords

Artificial intelligence, Higher education, American history, Learning, Evaluation

To cite this paper: Carrasco-Rodríguez, Antonio (2026). Inteligencia artificial en la educación superior: evaluación de un GPT personalizado para la planificación docente en una asignatura de Historia de América. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 20*, 245-273. DOI: 10.6018/pantarei. 653731

1. Introduction

Since 2023, generative artificial intelligence (AI) has had a significant impact on a wide range of sectors, including education (García-Peñalvo, 2024). Large Language Models (LLMs) have demonstrated their capacity to generate texts, perform diverse tasks, and adapt to specific needs, opening new possibilities for both educators and students (Garrido-Merchán et al., 2023). As a result, academic interest in the educational applications of AI has grown rapidly, alongside increasing concern about its potential risks and unintended consequences.

Despite this growing body of literature, research on the use of generative AI in educational contexts remains uneven. Many studies have focused on theoretical reflections, ethical debates, institutional policies, or the perceptions and attitudes of students and teachers, while empirical analyses of concrete instructional uses are still relatively limited (Labadze et al., 2023; Idroes et al., 2023; McGrath et al., 2023; Sánchez, 2023; Sok & Heng, 2023). This imbalance is particularly evident in higher education, where the integration of generative AI into tasks such as teaching planning, the creation of educational materials, and student assessment requires more contextualized and practice-oriented investigation (Almasri, 2024; Dogan et al., 2023).

Within the Humanities, and especially in the field of History, this gap becomes even more pronounced. Teaching History entails specific epistemological and didactic challenges, including the development of historical thinking, the critical interpretation of narratives, and the careful handling of historiographical debates and sources. These characteristics raise legitimate concerns regarding the use of generative AI, particularly with respect to accuracy, bias, simplification, and the reproduction of dominant or eurocentric narratives. At the same time, they also make History a particularly suitable field for exploring the pedagogically mediated use of generative AI tools under conditions of systematic human supervision.

Against this background, there is a clear need for empirical, use-oriented studies that document how generative AI tools are employed in History teaching, how their outputs are evaluated, and what strengths and limitations emerge from their sustained use in real instructional settings. This article seeks to address this gap by presenting an evaluative case study on the use of a custom GPT assistant based on ChatGPT for teaching planning and the preparation of educational content in a university course on Pre-Columbian and Colonial Hispanic American History. Rather than focusing on perceptions or hypothetical scenarios, the study analyzes ten specific instructional uses of the assistant related to teaching planning, materials creation, student training, and assessment support, assessing their pedagogical effectiveness, efficiency, and limitations within a framework of continuous instructor oversight.

2. Theoretical Framework

The scientific literature on generative artificial intelligence in education has expanded rapidly in recent years (Ayeni et al., 2024; Gökçearslan et al., 2024; Onesi-Ozigagun et al., 2024; Sperling et al., 2024). However, a substantial proportion of this research consists of theoretical analyses or general reviews addressing the capabilities, opportunities, and risks associated with generative AI technologies (Labadze et al., 2023;

CC BY

Sok & Heng, 2023). Empirical studies examining the concrete integration of generative AI into teaching and learning processes remain comparatively scarce, particularly in higher education contexts (Almasri, 2024; Dogan et al., 2023).

Research focusing specifically on the educational use of generative AI in History is even more limited. As of early 2025, only a small number of scientific publications have addressed this topic, with the majority consisting of conceptual reflections on the potential benefits and risks of AI in History education. A smaller group of studies has explored students' and teachers' perceptions of AI tools (Carrasco-Rodríguez, 2024b; Carrasco-Rodríguez et al., 2024; Fernández-Arrillaga et al., 2024; Lazareva et al., 2024; Rosser-Limiñana & Soler-Ortiz, 2024), while an even more restricted set of works has adopted an empirical approach, presenting pedagogical proposals, case studies, or evaluations of specific teaching applications (Acun & Acun, 2023; Bertram et al., 2021; Calderón Pantoja, 2024; Carrasco-Rodríguez, 2023, 2024a; Carretero & Gartner, 2024; Fareed et al., 2024; Hutson, 2024; Kindenberg, 2024; Melero-Muñoz, 2023; Mottl & Musílek, 2024; Soler-Ortiz & Rosser-Limiñana, 2024a, 2024b; Tirado-Olivares et al., 2023).

From a didactic perspective, History is characterized by specific epistemological demands that distinguish it from other disciplines. Teaching and learning History involve more than the transmission of factual information; they require the development of historical thinking, including the analysis of causality, change and continuity, the evaluation of sources, and the construction and critique of historical narratives. These features make the uncritical use of generative AI particularly problematic, as AI-generated outputs may privilege simplified explanations, dominant historiographical perspectives, or implicit biases embedded in training data.

At the same time, these same characteristics create opportunities for the pedagogically mediated use of generative AI as a support tool. When integrated into teaching practice under conditions of explicit instructional design and systematic human oversight, generative AI can assist educators in planning courses, organizing content, generating learning materials, and designing assessment instruments, while also serving as an object of critical analysis for students. In this regard, ChatGPT is of particular interest due to its custom GPT assistants, which allow creators to define specific instructions and incorporate carefully selected knowledge sources to guide model behavior and outputs.

To date, however, the use of custom GPT assistants has not been the subject of systematic analysis within the field of History education. Their capabilities, limitations, and pedagogical value as support tools for educators remain largely unexplored. The present study addresses this gap by situating the evaluation of a custom GPT assistant within the broader debates on generative AI in education, historical thinking, and responsible pedagogical mediation, providing an empirical contribution grounded in sustained instructional practice.

3. Methodology

3.1. Objectives

This article aims to explore and evaluate the usefulness of ChatGPT, through a custom GPT assistant, for university History instructors in teaching planning and content preparation. The study is based on the hypothesis that its use could revolutionize the daily work of educators in this discipline by saving time on routine tasks, helping them expand their subject knowledge, improving the didactic quality of their content, and optimizing their evaluation processes.

To achieve this objective and address the hypothesis, the study focused on planning and preparing the course America: History from Colonization to the Present, taught in the fourth year of the undergraduate degree in History at the University of Alicante, Spain. Specifically, the study concentrated on thematic blocks dedicated to the History of Pre-Columbian America and Colonial Hispanic America. The novelty of this work lies in its empirical approach, which may serve as a foundation for conducting similar studies in other courses, educational levels, and disciplines.

3.2. Study Context

This study aims to analyze the impact of a custom GPT assistant on the planning of the course America: History from Colonization to the Present. The assistant was designed to perform tasks such as reviewing the course syllabus, creating lecture notes and supplementary materials with critical analysis, supporting autonomous student training, designing practical activities and exams, and proposing evaluation criteria and rubrics. Its implementation followed an iterative approach, where collaboration between the instructor and the assistant enabled optimization of the results obtained for each task.

The course America: History from Colonization to the Present is part of the undergraduate degree in History curriculum at the University of Alicante and is divided into two sections. The first section, which is the primary focus of this analysis, covers Pre-Columbian and Colonial Hispanic American history and is taught by the author of this study. The second section, taught by a Modern History professor, focuses on the history of the Americas from the independence movements to the present.

For the 2024–2025 academic year, the course had an enrollment of 97 students in their final year of study. These students had prior training in European and Spanish Early Modern History but, with few exceptions, lacked intermediate or advanced knowledge of American History. Additionally, they possessed intermediate to upper-intermediate proficiency in the use of generative artificial intelligence and custom GPT assistants, a skill set developed in courses taught by the same instructor over the past two academic years. The course was delivered in a face-to-face format, employing a combination of lectures and practical activities. Classroom sessions were complemented by independent tasks designed to strengthen students' critical and analytical abilities, encouraging active participation in the learning process.

CC BY

3.3. Uses of the GPT Assistant

The custom GPT assistant for this course was designed to be utilized by both students and instructors. Specifically, for instructors, the assistant is equipped to assist with tasks related to planning, teaching delivery, evaluation, and even administrative management. This study focuses on the potential applications of the assistant and generative AI in teaching planning, broadly defined. To this end, ten specific uses of the assistant were defined and systematically explored to evaluate its efficiency and utility: reviewing the course syllabus, designing practical activities, creating lecture notes, evaluating theoretical content, reviewing and enhancing the bibliography, creating supplementary materials, supporting autonomous student training, designing exams, selecting evaluation criteria for assignments and creating rubrics, and selecting evaluation criteria for theoretical exams and creating rubrics.

3.4. Evaluation Procedures for the Uses of the GPT Assistant

The evaluation of the custom GPT assistant was conceived as a use-oriented and context-sensitive process, consistent with the exploratory and applied nature of the study. Rather than relying on a single uniform metric, the evaluation strategy combined quantitative ratings and qualitative analysis, adapted to the specific objectives and characteristics of each instructional use examined.

Quantitative evaluation through a five-point Likert-type scale (1–5) was applied selectively, only in those cases where comparative assessment across multiple outputs was methodologically appropriate. Specifically, numerical ratings were employed in Use 6 (Proposal and Creation of Supplementary Materials) and Use 7 (Autonomous Student Training), where the assistant generated alternative materials or activities that could be meaningfully compared. In these uses, the scale assessed overall performance according to explicit criteria defined in the corresponding sections, including curricular adequacy, historical rigor, didactic quality, clarity, and practical usefulness.

Within this framework, a score of 1 indicated outputs that were inadequate or unusable without substantial revision; a score of 3 referred to outputs that were partially valid but required significant improvement or contextualization; and a score of 5 denoted outputs that met the established criteria to a high standard and could be incorporated into teaching practice with minimal modification. Intermediate values were assigned when outputs fell between these reference points. Numerical ratings were not interpreted in isolation but served as a synthetic indicator supporting broader qualitative judgment.

Qualitative analysis constituted the core of the evaluation across all ten instructional uses. For each use, the assistant's outputs were examined through detailed qualitative review, focusing on the accuracy and depth of historical content, coherence with course objectives, alignment with current historiographical approaches, didactic effectiveness, and inclusivity. These analyses were documented through structured analytical notes, which informed both the iterative refinement of prompts and the final evaluative judgments reported in the results.

Evaluation followed an iterative workflow involving repeated cycles of prompt formulation, output generation, and instructor review. In tasks related to content creation

CC BY

and revision—particularly the development of lecture notes and supplementary materials—AI-generated outputs were systematically contrasted with established teaching manuals and with recent historiographical scholarship published within the previous eight years. Iterations continued until the materials met predefined standards of historical rigor, pedagogical quality, and inclusivity, ensuring that evaluation addressed both the quality of final outputs and the effectiveness of the assistant as a supervised support tool.

Finally, although the primary focus of the evaluation was on instructor-mediated uses of the assistant, informal student feedback was considered as complementary qualitative evidence. Students interacted with the assistant during the course to support practical assignments and exam preparation, and their feedback, collected during classroom working sessions, was generally positive—particularly regarding the assistant's capacity to generate summaries, outlines, and comparative tables. This feedback was not treated as a formal perception study but as exploratory triangulation supporting the interpretation of the evaluation results.

3.5. Description of the custom GPT assistant

This study employed a single custom GPT assistant created within ChatGPT using the Custom GPTs (GPT Builder) environment, specifically designed for the undergraduate course America: History from Colonization to the Present. The assistant was conceived as a course-specific support tool to assist both the instructor's teaching planning and content preparation tasks and students' learning processes (study support and completion of practical assignments). It was created in October 2024 and iteratively refined by the author between October and December 2024, before being used throughout the course delivery period (January–June 2025) and during the resit examination phase (July 2025).

The assistant's core configuration was defined through a set of system-level instructions that established its pedagogical role and operational constraints. These instructions specified: (a) its function as a discipline- and course-specific assistant for History of America; (b) the differentiation between two user profiles (instructor and students), with distinct communicative goals, depth of explanation, and pedagogical support; (c) the prioritization of course-approved materials over general model knowledge when responding to queries; (d) multilingual interaction, responding in the language used by the user; and (e) the use of inclusive and respectful language. The scope of tasks covered by the assistant was explicitly aligned with the ten teaching and assessment uses analyzed in this study.

To ground the assistant's outputs in validated academic content, a dedicated knowledge base was incorporated. This knowledge base consisted exclusively of course-specific materials in Spanish, including updated lecture notes, slide presentations, the official course syllabus, and supporting instructional documents. This design aimed to reduce reliance on generic model knowledge and to ensure that generated outputs were consistent with the course's learning objectives, historiographical orientation, and assessment criteria.

Regarding technical parameters, the GPT Builder environment does not provide direct access to low-level generation settings such as temperature, top-p sampling, or explicit token limits, nor does it allow the export of run-level logs. Consequently, this study reports only those configuration elements that are directly controllable within the platform (system

instructions, knowledge base, and enabled capabilities). Control over output specificity, rigor, and pedagogical alignment was therefore implemented indirectly through carefully designed prompts and systematic iterative refinement under human supervision. While this limits strict computational reproducibility, it reflects the practical constraints of deploying commercial generative AI tools in authentic educational settings and is consistent with the exploratory and evaluative aims of this study.

Finally, the assistant was used as a support tool rather than as an autonomous agent. All outputs intended for teaching or assessment purposes—such as lecture materials, activity guides, rubrics, and evaluation instruments—were systematically reviewed, validated, and edited by the instructor prior to use. The workflow followed iterative cycles of prompting, output evaluation, and revision, which functioned both as a quality assurance mechanism and as a means of progressively aligning the assistant's responses with the pedagogical, epistemological, and ethical goals of the course. This human-in-the-loop approach was a central design principle underpinning the responsible use of generative AI in this educational context.

4. Results

To facilitate a transversal reading of the ten instructional uses analyzed in this study, Table 1 synthesizes their pedagogical purposes, task types, evaluation criteria, metrics, main outcomes, and key limitations.

Table 1
Synthesis of the ten instructional uses of the custom GPT assistant

N.°	Instructional use	Purpose & task	Evaluation approach	Main outcome	Key limitation
1	Syllabus review	Curriculum coherence; evaluation and revision of the course syllabus	Qualitative review (coherence and alignment with objectives and assessment criteria)	Improved internal consistency and clarity of the syllabus	Weak performance in providing curated and reliable external links
2	Practical activity design	Active learning; generation of practical activities (gamification, role-play, and GPT-supported tasks)	Qualitative review (pedagogical relevance, feasibility, and alignment with course design)	High creativity and generation of usable activity proposals with supporting documentation	Requires contextual adaptation to cohort characteristics and time constraints
3	Lecture notes development (incl. structuring)	Content creation and coherence; structuring and drafting lecture notes	Qualitative review (rigor, coverage, clarity, didactic quality) and time/volume indicators	Major efficiency gains and substantial improvement of teaching materials (e.g., 253 pages produced in 10 days)	Occasional lack of analytical depth and examples; imperfect use of uploaded sources; minor technical issues

N.º	Instructional use	Purpose & task	Evaluation approach	Main outcome	Key limitation
4	Content evaluation (lecture notes/texts)	Quality control; critical evaluation of instructional texts	Qualitative assessment (accuracy, coherence, depth, bias detection, and improvement value)	Effective identification of errors, inconsistencies, and potential biases, with useful feedback	Reviews not always exhaustive for highly complex historical issues
5	Bibliographic support	Research support; recommendation of key academic works	Quantitative indicators (% of verified vs. fabricated references) combined with qualitative relevance checks	Higher validity and usefulness of English-language recommendations	Very high fabrication or non-verifiability rate in Spanish-language references; linguistic and canonical bias
6	Supplementary materials	Didactic enrichment; design and generation of complementary textual and visual materials	Likert-type scale (1–5) supported by qualitative analytical notes	Strong multimodal proposals, high creativity, and rapid production of complementary resources	Requires instructor adaptation and systematic source verification
7	Autonomous student training	Comparative historical thinking; support for self-study and review	Likert-type scale (1–5) supported by qualitative analytical notes	Effective study support through summaries, outlines, and comparative tables	Risk of oversimplification; requires instructor guidance to ensure nuance
8	Exam design	Assessment planning; generation and redesign of examination materials	Quantitative indicators (% of valid questions) combined with qualitative review	High efficiency and usefulness in generating question banks and exam structures	Requires human validation and calibration to ensure appropriate difficulty
9	Rubric design (advanced prompt task)	Competence assessment; design of analytic rubrics for complex student tasks	Qualitative review (clarity, applicability, alignment with learning outcomes)	Robust and practical evaluation frameworks that clarify assessment criteria	Weighting of criteria remains instructor-dependent
10	Exam evaluation support	Assessment design; definition of criteria and rubrics for different exam question types (short-answer, outline, and essay)	Qualitative review of proposed criteria and weightings	Rapid and effective generation of coherent evaluation criteria and rubrics for multiple exam formats, requiring only minor adjustments	Final weighting decisions and application of criteria remain dependent on instructor judgment

CC BY

Note: Table created by the author based on the content of the 10 uses of the custom GPT assistant. Likert-type ratings (1–5) were applied selectively (Uses 6 and 7). Other instructional uses were evaluated primarily through qualitative review or use-specific quantitative indicators. Representative prompts and detailed evaluation criteria are provided in the Supplementary Material.

4.1. Use 1: Reviewing the Course Syllabus

The assistant performed four tasks, which included reviewing the course description, objectives, and evaluation criteria, as well as providing relevant links.

Regarding the course description, the assistant first revised the existing text, significantly enhancing it to the extent that, with minor adjustments, it could be included in the official syllabus. Subsequently, it generated a completely new description without referencing the original text, producing an even better version. This new text offered a broader conceptual scope, highlighted the course's relevance, emphasized competencies such as critical and interdisciplinary analysis, and their application in educational settings, while maintaining an inclusive and academic tone.

A similar approach was followed to review the course objectives, both general and specific. The assistant was asked to refine the existing objectives and to create new ones from scratch. In both cases, its drafts outperformed the current text, with the newly created objectives demonstrating particularly high quality. These new objectives featured a clearer and more logical structure, deeper analytical depth, a more explicit connection to practical skills in research and teaching, and a critical perspective aligned with the contemporary historical context.

For the evaluation criteria, the assistant proposed improvements to the text's organisation by restructuring it into lists and enhancing the language to make it clearer and more motivational. This approach eliminated the punitive tone of the original version, instead presenting the criteria in a more encouraging and constructive manner.

Finally, the assistant was tasked with compiling a list of high-quality, reliable, and verified links related to Pre-Columbian history, the colonial period, the independence movements, and Modern Latin America. The instructions explicitly emphasized avoiding Wikipedia and ensuring academic rigor. Unfortunately, the results were disappointing, as the links provided were neither accurate nor reliable.

4.2. Use 2: Creation of Practical Activities

The assistant proposed practical activities aligned with the course's learning objectives, designed to promote creativity, critical analysis, and the development of advanced digital skills. Once the activities were selected, the assistant helped to develop and plan their implementation. Two types of activities were requested: those intended to assess classroom participation and those designed as practical assignments to be completed autonomously by students in pairs.

To evaluate participation, the assistant was instructed to create 12 tasks to be carried out with the support of the course assistant during 30-minute sessions over 12 different days. The content to be covered in each session was provided, along with five suggested activity types: comparative analysis, study through different historiographical perspectives,

CC BY

connection with contemporary issues, creation of first-person texts, and role-play involving problem-solving within assigned roles.

The assistant proposed 12 types of activities, of which seven were accepted: creation of a gamified activity, case study analysis, debate simulation, decision-making simulation, critical argumentation, artistic creation using artificial intelligence, and historical scenario construction. The assistant then created activities for each session, ensuring that tasks were not repeated and were tailored to the themes of the classes. For example, in session 4, which focused on the Postclassic Andean period, the assistant proposed the creation of a first-person narrative describing the daily life of an aclla. For session 8, on the conquest of the New World, the assistant suggested a case study analyzing the fall of the Mexica Empire from military, political, economic, and social perspectives.

On the other hand, to evaluate the practical component of the course, the assistant was asked for ideas, specifying that the assignments had to be completed in pairs, require approximately 10 hours of independent work per student, and involve the use of the course assistant. The GPT provided five initial proposals, which were not directly useful. However, they became the foundation for an idea that eventually developed into the practical assignment for the course. The students were tasked with creating a ChatGPT prompt that would allow them to converse with a character from the colonial period, executed within the course assistant for better contextual understanding.

The assistant was then asked to further develop the idea and create a guide for completing the assignment. In the guide, it included the title of the assignment, the objectives of the activity, and instructions organized in steps, covering aspects such as selecting the character, conducting research, designing the prompt, testing and adjusting it, and writing the final report. It also specified the evaluation criteria and their respective weightings: historical accuracy (40%), creativity (20%), the quality of the prompt (20%), and the quality of the report (20%).

The assistant's contribution to creating the practical activities was excellent. It demonstrated the ability to generate interesting, useful, pedagogical, and relevant proposals, to adapt to the instructor's needs and requirements, and to assist in the design, planning, and implementation of the activities. Additionally, it saved time and enriched the instructor's ideas.

4.3. Use 3: Creation of New Lecture Notes

This use posed the greatest challenge for the course assistant. The Pre-Columbian and Colonial Hispanic American History modules consist of eight topics:

1. Before It Was America.
2. European Expansion and the New World.
3. Law and Justice in the Genesis of the New Society.
4. Population and Economy.
5. Administrative Structures and Society.

6. The Bourbon Reforms.

7. Women in Colonial Hispanic America.

8. The Church in the New World.

The lecture notes were originally created eight years ago. Although small modifications had been made to the topics over time, the course instructors had been considering rewriting them for several academic years to expand their content and incorporate the latest scientific advances in historiography. These tasks were finally undertaken with the support of the assistant, following a step-by-step process.

To begin, the assistant was asked to specify the table of contents for each topic. It was tasked with both creating a new structure from scratch and improving the organization of the existing notes, which had been included in its specific knowledge base. Once the table of contents was finalized, the content creation phase began. Each section or subsection was developed using one of two strategies: in some cases, the assistant generated an initial draft from scratch, which was then supplemented by the instructor's contributions; in others, it enhanced the instructor's original notes. The first approach proved more effective for general texts, while the second was better suited for specialized content that required greater depth and nuance.

After drafting the text, a dual verification process was implemented to ensure accuracy. The assistant conducted an initial review to verify the accuracy of the content and justify its claims, which proved highly beneficial. This was followed by a thorough review by the instructor to validate the information and correct any inconsistencies. Following the verification process, the assistant was asked to propose content improvements. It integrated these enhancements while marking the changes clearly to facilitate review and validation. This iterative approach helped refine the quality of the materials further.

Once the text was polished, a final review was conducted to enhance the writing, organization, and overall style. The assistant played a role in refining clarity and coherence, ensuring that the lecture notes maintained an academic and pedagogically sound tone. Lastly, the assistant was tasked with proposing specific bibliographic references for each section or subsection of the notes. It also provided a brief commentary on the relevance of each reference, although its effectiveness in recommending accurate and high-quality sources varied.

The overall outcome of this process was highly positive. In approximately 80 hours, spread over 10 days, the new versions of the lecture notes for all 8 topics were created with the support of the GPT assistant. The updated notes consisted of a total of 253 pages (110 more than the original notes), formatted in 11-point Aptos font with 1.0 line spacing.

Regarding the evaluation of the process, the assistant performed well in creating tables of contents, both from scratch and by improving existing structures. However, it encountered some difficulties when generating outlines with more than three levels of depth.

In content creation, the assistant excelled in several areas. It demonstrated high-quality writing, employed language and style appropriate for an academic and pedagogical tone, and effectively established connections with other topics. It also successfully

incorporated diverse and minority perspectives and explained relationships between social groups and their medium- and long-term impacts. Additionally, the assistant stood out for including geographical, interdisciplinary, and popular aspects, as well as for relating the texts to global contexts.

Nevertheless, the assistant faced challenges with depth and integration of examples in its writing, occasional inaccuracies, and minimal yet notable Eurocentric biases. It was more effective when dealing with general topics and less so with more specific issues.

In terms of accuracy verification, the assistant performed well. It conducted thorough analyses of the texts, provided detailed explanations about the accuracy or lack of rigor in the content, and offered recommendations for error correction. However, its effectiveness in proposing improvements was limited for two reasons. First, it predominantly relied on English-language bibliographic sources, often overlooking works written in Spanish. Second, it encountered technical issues when creating comments within the canvas and struggled to directly implement changes.

The assistant performed adequately in making recommendations to improve text organization, writing, and style. However, it again struggled to directly apply these improvements to the canvas. Regarding bibliographic suggestions, as noted earlier, it mostly provided sources in English.

Finally, while the canvas system was a valuable tool, it had some limitations. These included difficulties in directly integrating changes into the text, challenges with automatically detecting manual edits, instances of content being deleted or summarized without notice upon exceeding the canvas size limit, and slowdowns in content creation as the chats for each topic grew.

The final assessment of this use is very positive. Despite its limitations, the assistant enabled the completion of a task of exceptional quality within 10 days of nearly exclusive dedication, a task that likely would have required over a month without the support of the GPT assistant and generative artificial intelligence.

4.4. Use 4: Evaluation of Course Content

Once the lecture notes were completed, they were evaluated with the support of the GPT assistant. A systematic analysis procedure was developed, consisting of 16 successive steps designed to identify the strengths and weaknesses of the new notes and to make specific improvement proposals, facilitating their integration into the texts. These are the 16 evaluation criteria:

1. Initial rapid evaluation (identification of issues, verification of alignment with objectives and competencies, and prioritization of revisions).

2. Structure review (logical sequencing of sections, appropriateness of titles, and identification of redundancies between sections).

3. Analysis of historical content (accuracy, depth, and identification of gaps or omissions).

4. Cross-sectional connections (adequate relationships with other topics and an integrated and consistent approach).

5. Analysis of first- and second-order historical concepts.

6. Bias detection (identification of Eurocentric perspectives, commentary on controversial aspects, and evaluation of balanced representation).

7. Inclusion of diverse perspectives (indigenous, Afro-descendant, and gender perspectives, and marginalized historical actors).

8. Depth in cultural interactions (explanation of cultural exchanges among Europeans, Amerindians, and Afro-descendants; mutual transformations; and examples of cultural and religious syncretism).

9. Evaluation of long-term impacts (connections with the present, influence of historical processes on identity formation, and reflection on cultural, political, social, and economic legacies).

10. Inclusion of comparisons and global contexts (relations between processes in Colonial Hispanic America and global events/dynamics, and comparisons with other colonizations in Asia, Africa, and the Americas).

11. Language and style evaluation (clarity, objectivity, accessibility, inclusivity, and avoidance of subjective or biased judgments).

12. Historiographical updates (recent research, current historiographical debates, and replacement of outdated references with more reliable or recent ones).

13. Review of geographic inclusiveness (representation of all areas of the Americas, including less-studied regions).

14. Interdisciplinarity (incorporation of perspectives from anthropology, sociology, economics, or auxiliary sciences of history).

15. Critical evaluation of sources (assessment of source quality and identification of gaps).

16. Inclusion of oral and popular narratives (references to indigenous and Afro-descendant testimonies, and inclusion of popular traditions and collective memories).

To enhance the quality of the topics, all the newly created notes were evaluated following this procedure. The assistant demonstrated both strengths and weaknesses.

Among the positive aspects, the assistant provided a substantial amount of information on the content. It generated multiple improvement proposals for each evaluation criterion, most of which were interesting, accurate, and well-founded. Additionally, the assistant facilitated their implementation by providing precise information about the location of the content to be modified and the specific texts to be replaced. Its suggestions related to inclusivity, interdisciplinarity, connections with the present, and representativity were particularly outstanding, adding significant value to the topics.

However, the assistant also exhibited certain limitations. For some criteria, its analysis, while detailed, was not exhaustive, and its proposals occasionally lacked examples. In some areas, certain criteria were not applicable. Lastly, the assistant's iterative capability to generate new improvement proposals created the potential for the review process to become endless.

4.5. Use 5: Bibliography

The GPT assistant's applications related to bibliography were somewhat better than expected but still insufficient compared to other uses of artificial intelligence. The assistant was tasked with providing bibliographic references for three purposes: to add solidity and accuracy to the lecture notes, to offer specific references for each section of the topics, and to create a general bibliography for each topic. In all cases, the assistant was asked to include a brief explanation of each reference and a justification for its selection.

Based on prior negative experiences with bibliographic requests, the assistant was instructed that all references must be real, not fabricated, relevant, verified, locatable in major specialized databases (such as Web of Science, Scopus, Google Scholar, or Dialnet), and authoritative sources. This aimed to minimize the errors generative artificial intelligence often introduces in such tasks.

The results had more weaknesses than strengths. In general, the assistant tended to present bibliographic references in English, likely due to the prevalence of English-language materials in its training data. It provided very few references in Spanish, which limited the quality and quantity of its recommendations, as Spanish-language sources dominate historiography on Pre-Columbian and Colonial Hispanic America. Of the recommendations in English, 85% were real, verified, and authoritative. However, nearly 90% of the recommendations in Spanish were fabricated. This reaffirmed the already acknowledged necessity of verifying every bibliographic recommendation. While the assistant made interesting improvement suggestions based on English sources, manually searching for references in specialized catalogs and databases remains much more efficient.

On the other hand, the assistant proved useful for formatting references in APA (7th edition). It was able to convert bibliographic entries from various standards into APA format with minimal errors.

4.6. Use 6: Proposal and Creation of Supplementary Materials

With the lecture notes and bibliographies completed, the next step was to enrich the course content with supplementary materials. The assistant was provided with an initial list of nine categories of materials. It generated 20 additional proposals, 11 of which were incorporated into the final list. The assistant was then asked to create five materials for each category.

To evaluate the quality of these materials, the assistant was tasked with proposing three evaluation criteria for each category and five generic criteria for an overall assessment. Below is the list of supplementary material types (including the original nine and the eleven recommended by the assistant), the evaluation criteria, and the average ratings of the content created by the GPT (rated on a scale from 1 to 5, where "1" represents "Very Unsatisfactory" and "5" represents "Very Satisfactory"):

1. Anecdotes and curiosities. Criteria: relevance, engagement, and accuracy. Score: 4.3.

2. Content expansions for lecture notes. Criteria: depth, connection, and clarity. Score: 4.

3. Connections to the present. Criteria: pertinence, timeliness, and reflective impact. Score: 5.

4. People, events, or processes that contributed to a better world or had a positive impact on history. Criteria: inspiration, balance, and relevance. Score: 4.7.

5. Learning history through games, video games, movies, series, documentaries, artworks, literature, and comics. Criteria: analysis, pedagogical value, and bias detection. Score: 5.

6. Controversial topics. Criteria: neutrality, promotion of debate, and rigor. Score: 5.

7. Historiographical debates. Criteria: representation of perspectives, argumentative clarity, and rigor. Score: 3.3.

8. Diverse perspectives. Criteria: inclusivity, originality, and rigor. Score: 5.

9. Linking history with other disciplines. Criteria: connection with other fields, complementarity, and clarity. Score: 5.

10. Alternative narratives. Criteria: unexplored perspectives, coherence, and educational value. Score: 5.

11. Life stories or biographies. Criteria: humanization, variety, and contextualization. Score: 5.

12. Analysis of objects and artifacts. Criteria: description, contextualization, and interpretation. Score: 5.

13. Case studies. Criteria: focus, evidence, and connection. Score: 5.

14. Histories of words or expressions. Criteria: etymology, relevance, and narrative appeal. Score: 4.7.

15. Annotated quotes. Criteria: context, relevance, and selection of the quote. Score: 3.3.

16. Ethical questions about historical dilemmas. Criteria: reflective capacity, absence of bias, and clarity. Score: 5.

17. Cultural glossaries. Criteria: accuracy, relevance, and variety. Score: 5.

18. Impacts of science and technology. Criteria: pertinence, timeliness, and interdisciplinarity. Score: 5.

19. City profiles. Criteria: context, description, and cultural impact. Score: 5.

20. Historical travel guides. Criteria: usability, variety, and pedagogical value. Score: 4.7.

In summary, 13 of the 20 types of supplementary materials received the highest rating. The overall average score for all categories was very high (4.70), with the lowest score being 3.30 for historiographical debates and annotated quotes, and 4.0 for content expansions. The global evaluation criteria recommended by the assistant were thematic relevance (5), academic rigor (4), clarity (5), interest (5), and educational impact (5).

The assistant performed brilliantly in these tasks. It made valid proposals for the categories, generating a wide variety and quantity of content very quickly, with high levels of accuracy, appeal, and interest. The materials were especially valuable in categories such as connections to the present, human rights advocacy, respect for diversity, balanced representation, marginalized perspectives, alternative learning materials, and interdisciplinary contributions.

Furthermore, the approach to materials dealing with controversial topics or ethical questions was appropriate—neutral when required and free from bias. However, some limitations were noted, including a lack of depth in some cases, a preference for generic topics (although the assistant was almost always able to create more specific content when requested), difficulties in selecting suitable sources for historiographical debates, and the fabrication of quotes from primary sources.

4.7. Use 7: Autonomous Student Training

Another interesting application of the GPT assistant is its use by students for independent learning. Since it incorporates the course lecture notes in its specific knowledge base, the custom GPT can create review materials and activities that students can complete and have corrected by the assistant.

The procedure used to evaluate this application was the same as in the previous section: selecting types of review materials and activities (enhancing the instructor's proposals with suggestions from the assistant), creating content (five for each category), choosing evaluation criteria (based on proposals from the custom GPT), and assessing the created materials.

Regarding the review materials, here are the types, evaluation criteria, and overall ratings:

1. Summaries. Criteria: clarity and conciseness, organization, and relevance. Score: 4.

2. Outlines. Criteria: structure, comprehensiveness, and readability. Score: 5.

3. Highlights. Criteria: information selection, brevity, and coverage. Score: 4.33.

4. Chronologies. Criteria: accuracy, relevance, and clarity. Score: 5.

5. Concept maps. Criteria: clarity of relationships, thematic coverage, and visual organization. Score: 5.

CC BY

6. Comparative lists. Criteria: pertinence of compared elements, clarity and organization, and balance and comprehensiveness. Score: 5.

The course assistant proved to be a valuable tool for studying by creating review materials. It generated high-quality content aimed at enhancing comprehension and learning, with well-written, organized, and structured outputs. It effectively selected relevant information and appropriately used external sources beyond the specific knowledge base to complement its responses. The assistant required detailed instructions only when generating summaries and highlights.

For activities, unified correction criteria were applied to evaluate all 12 types: variety of topics and difficulty, accuracy of questions, and effectiveness of corrections. Below are the 12 categories, along with their average evaluation scores:

1. Multiple-choice questions: 4.33.

2. True/false activities: 4.67.

3. Fill-in-the-blank activities: 3.33.

4. Short-answer questions: 5.

5. Long-answer questions: 5.

6. Matching questions: 4.67.

7. Comparison questions: 5.

8. Historical arguments: 5.

9. Error localization activities: 4.

10. Fictional debates: 5.

11. Decision-making games: 4.67.

12. Role-playing dynamics: 5.

The average rating for the activities was 4.64 out of a maximum of 5, demonstrating that the assistant can be a highly effective tool for promoting learning and enabling students to self-assess their knowledge. As shown, the assistant can generate a wide range of activities, allowing it to address various pedagogical objectives and learning styles.

Activities such as fictional debates, decision-making games, and role-playing dynamics stand out for their ability to engage students and encourage interaction with the assistant, fostering exploration of diverse perspectives. Argumentation exercises, error localization, matching, comparison activities, and long-answer questions stimulate critical analysis and reflection. Meanwhile, multiple-choice questions, true/false activities, fill-in-the-blank exercises, and short-answer questions are useful for reviewing basic concepts.

CC BY

Despite the high evaluation scores, generative artificial intelligence still has weaknesses and areas for improvement. These include inaccuracies in the phrasing of multiple-choice, fill-in-the-blank, and error localization questions, occasional reliance on external sources unrelated to the course content, and a lack of thematic variety in some activity categories.

With minor adjustments to the prompts, the assistant could become an excellent complement to students' learning processes.

4.8. Use 8: Preparation of the Theoretical Evaluation

The last three uses are related to planning the assessment of the course. The first focus was on preparing for the theoretical exam. In previous years, the exam consisted of two parts: a multiple-choice questionnaire on Pre-Columbian America and a historical argumentation question on Colonial America. The assistant was used to improve the exam structure and design a new model aligned with the learning objectives and competencies outlined in the course syllabus.

The exam is 90 minutes long and has a maximum length of six pages. Ultimately, the multiple-choice questionnaire and the argumentation question were retained, while short-answer questions and a task involving the creation of an outline were added. The final configuration of the exam is as follows:

1. Multiple-choice questionnaire: 2 pages, 20 questions, an estimated 20 minutes, and 25% of the final grade.

2. Short-answer questions: 1 page, 3 questions, an estimated 15 minutes, and 15% of the final grade.

3. Outline: 1 page, 1 question, an estimated 20 minutes, and 25% of the final grade.

4. Essay question: 2 pages, 1 question, an estimated 35 minutes, and 35% of the final grade.

Once the exam structure was finalized, the assistant was tasked with generating a set of questions for each category to assess its efficiency in this task. Regarding the multiple-choice questions, the assistant created 80 questions. The number of questions generated for each topic depended on its relative length in pages. For example, Topic 1 spans 76 pages, accounting for 30% of the total 253 pages, so 24 questions were generated (30% of 80).

In addition to the number of questions per topic, the GPT assistant was provided with specific requirements:

- Validity of the questions: All questions had to include four options, with only one correct answer. Questions could not have self-evident correct answers or multiple valid responses.

- Difficulty level of the questions: The assistant was instructed to make 25% of the questions as easy, 50% as medium, and 25% as difficult.

- Exclusive use of course content: All questions had to be derived solely from the lecture notes covering the eight topics of the course, which were included in the custom GPT's knowledge base. No other training sources could be used.

Before proceeding with the generation of multiple-choice questions for each topic, the assistant was informed that its performance would be evaluated based on its adherence to these three requirements.

The assistant began generating multiple-choice questions, and the evaluation was very positive, as it adhered to the instructions regarding the number, structure, and distribution of difficulty levels. Of the 80 questions created, 94% were valid, 73% had correctly assigned difficulty levels, and 94% were derived from the topics manually uploaded to the assistant. Additionally, the GPT excelled in speed, efficiency, and the significant time savings achieved by creating a question bank in this manner.

For the short-answer questions, the assistant supported the specification of six types: explanation of key concepts, identification of causes or consequences, brief comparisons, relationships between events and processes, impact evaluations, and analyses of historical perspectives. The assistant was asked to generate eight questions for each category (two easy, four medium, and two difficult). It was informed that the questions would be evaluated based on their validity (clarity, accuracy of wording, and thematic relevance), correct assignment of difficulty level, and exclusive reference to content from the course lecture notes. The results were once again excellent. 90% of the questions met the quality requirement, 77% had correctly assigned difficulty levels, and 96% referred exclusively to the course lecture notes. The only noted weakness was that questions created across different categories tended to be somewhat repetitive. This issue could be addressed by specifying thematic variety as a requirement in the generation prompt.

For the outline question, six types were specified: chronological, comparative, causal, hierarchical, process-oriented, and thematic. The assistant was tasked with creating a total of 24 questions, meeting two main requirements: four questions per category and three questions for each of the eight topics. Regarding difficulty distribution, each category needed one easy question, two medium-difficulty questions, and one difficult question. The evaluation used the same criteria: question validity (clarity, precision, and relevance), correct assignment of difficulty level, and exclusive reference to the course lecture notes. The results were also positive. 83% of the questions exceeded the required quality standard, 88% had the difficulty level correctly assigned, and 96% referred to content from the lecture notes. As an area for improvement, it was identified that the quality of the questions could be enhanced if they addressed more specific or concrete aspects of the topics, which could likely be resolved by providing more detailed instructions in the prompt.

For the essay question, six types were also specified: argumentation, relationships, comparisons, impact evaluations, critical reflections, and process explanations. The assistant was asked to create 24 questions, adhering to the following requirements: four questions per category and three questions for each of the eight topics. Each category needed one easy question, two medium-difficulty questions, and one difficult question. Additionally, the assistant was instructed that the generated questions should allow students to write up to two handwritten pages in the exam. Once the GPT-generated questions were evaluated,

88% were deemed valid, 83% had correctly assigned difficulty levels, and 100% referred exclusively to the content of the lecture notes. However, some questions were overly specific, narrowly meeting the requirement of allowing two pages of written content.

Overall, the assessment of question creation can be considered nearly outstanding. The assistant could improve (likely with more precise prompts) in assigning difficulty levels and creating more pertinent and varied questions. Nevertheless, its use represents a significant advancement in designing the new exam, specifying question types, and generating a large bank of valid questions for evaluation purposes.

4.9. Use 9: Support in Evaluating Assignments

After creating the practical activities and the theoretical exam, the next step was to assess how the assistant could aid in evaluation by proposing assessment criteria and creating rubrics to streamline grading.

For the daily activities that evaluated classroom participation, a basic and straightforward set of criteria was necessary due to the large number of submissions and their relatively low impact on the final grade (10%). With 97 enrolled students working in pairs, approximately 600 assignments had to be graded (50 pairs across 12 sessions). The accepted evaluation criteria were historical accuracy and depth (60% of the final score), structure, writing, and presentation (20%), and use of the assistant (20%).

For the course's main practical assignment (creating a prompt to interact with a historical figure), a more detailed set of criteria was specified, given its higher weight in the final grade (40%). The chosen criteria were historical accuracy (30% of the final score), prompt design (15%), results (20%), critical analysis and reflection (25%), and quality of the report (10%).

The course assistant correctly and thoroughly defined the evaluation criteria for both types of assignments, adapting them to the specific needs of each and to the requirements outlined by the instructor. Only minor adjustments to the weightings were necessary, primarily to emphasize elements such as historical accuracy and critical thinking. In both cases, the assistant generated complete and explicit rubrics, which greatly facilitated the grading process.

4.10. Use 10: Support in Exam Evaluation

The assistant also contributed to defining evaluation criteria for the different types of exam questions (short-answer questions, outline questions, and essay questions) and to creating rubrics. The criteria and their respective weightings for each type of question were as follows:

- Short-answer questions: Pertinence and accuracy (35%), structure and clarity (10%), contextualization (10%), depth of analysis (15%), use of evidence and specific data (10%), and synthesis skills (20%).

- Outline question: Pertinence and accuracy (35%), organization and structure (15%), synthesis skills (15%), relationships between concepts (10%), contextualization (10%), and thematic coverage (15%).

- Essay question: Pertinence and accuracy (30%), depth (15%), critical reasoning (15%), organization and coherence (10%), contextualization (10%), use of evidence and examples (10%), and writing and style (10%).

The assistant quickly and efficiently created both the proposed criteria and the evaluation rubrics for the three types of exam questions. Only minor adjustments to the weightings of the criteria were necessary.

5. Conclusions and Discussion

5.1. Summary of Study Findings

The analysis of the ten uses of the custom GPT assistant highlighted both the strengths and limitations of generative artificial intelligence in teaching planning and the preparation of didactic content for the course America: History from Colonization to the Present.

In the review of the course syllabus (Use 1), the assistant demonstrated a notable ability to improve existing texts and, to an even greater extent, to create new texts related to the course description, objectives, and evaluation criteria. However, its performance in generating curated lists of relevant links for the subject matter was poor.

In the creation of practical activities (Use 2), the assistant proved helpful in generating recommendations and proposals for activities and projects. It also excelled in the development of associated documentation, such as student guides and presentation materials.

The assistant's greatest success was its support in the creation of new lecture notes for the course (Use 3). Over the course of ten days, it helped the instructor produce 253 pages of lecture notes, significantly saving time and greatly improving the quality of the original materials. The custom GPT excelled in tasks such as developing outlines and thematic structures, critiquing previous versions, and drafting content with clear and relevant style. However, certain deficiencies and areas for improvement were identified. These included a lack of depth and examples in its recommendations and difficulties in fully utilizing the instructor-provided sources in the assistant's knowledge base. Additionally, while the canvas system was useful for editing and integrating human and AI contributions, occasional technical issues arose in the texts, such as repetitive content and inconsistencies in information organization.

In the evaluation of lecture notes (Use 4), the assistant excelled in creating the analysis procedure and selecting evaluation criteria, providing high-quality feedback and improvement suggestions. However, the reviews were not always comprehensive and lacked the necessary depth to address complex aspects, limiting their overall effectiveness.

The bibliography proposal (Use 5) was, by far, the assistant's weakest contribution. Although the custom GPT was able to recommend references, these were predominantly focused on English-language texts, often neglecting Spanish-language scholarship, which is essential in the field of Pre-Columbian and Colonial Hispanic American history. Furthermore, the recommendations lacked sufficient reliability. As a result, the instructor ultimately performed this task manually, consulting specialized academic search engines.

CC BY

In contrast, the proposal and creation of supplementary materials (Use 6) demonstrated the assistant's strong capabilities. It was particularly effective in proposing and generating diverse, high-quality materials and in establishing evaluation criteria for them. This use stood out for its speed, focus, and creativity.

The assistant also performed exceptionally well in the autonomous student training module (Use 7). It was helpful in recommending training formats and creating review materials and self-assessment activities with high validity, showcasing its potential to support students' independent learning.

In the area of theoretical evaluation (Use 8), the assistant helped the instructor redefine the configuration of the course's final exam and was highly efficient in creating question banks for various types of questions.

In the final two uses, related to support in evaluating assignments (Use 9) and exams (Use 10), the GPT assistant also demonstrated its utility. In both cases, it contributed to the definition of evaluation criteria and the creation of grading rubrics, standing out for the quality and pragmatism of its recommendations.

Overall, the results indicate that the custom GPT assistant is a valuable tool for optimizing teaching planning and content preparation processes. However, its limitations in tasks such as source recommendation and occasional inefficiency and lack of depth in certain contributions highlight the need for constant supervision and technical adjustments to fully realize its potential.

5.2. Practical Implications

The findings of this study highlight the versatility of the custom GPT assistant as a valuable tool for instructors in various tasks related to the planning and preparation of History courses. Its ability to create and enhance content, as well as to develop procedures, stands out as one of its greatest strengths. This flexibility allows the assistant to adapt to the specific needs and requests of instructors, optimizing the design of educational materials and pedagogical processes.

One of the primary advantages of using the GPT assistant is the significant time savings it offers to educators. By taking on repetitive or low-intellectual-demand tasks, the assistant reduces the workload, enabling instructors to focus their efforts on more complex and strategic activities, such as personalizing materials and engaging directly with students. Additionally, the assistant contributes to improving the quality of instructors' work, both in methodological terms and in the creation of educational content.

However, the study also identifies technical areas in need of improvement. These include limitations in bibliography recommendations, the optimization of ChatGPT's canvas system, and the need to enhance the assistant's ability to effectively utilize uploaded materials in its knowledge base. Moreover, it would be crucial to specify the assistant's proprietary training sources to ensure greater transparency and reliability.

Another critical aspect identified is that the quality of the responses generated by the assistant directly depends on the adequacy of the prompts provided by the instructor. This underscores the need for initial training in designing effective prompts to maximize the

CC BY

tool's potential. Additionally, human verification and validation of the AI-generated responses are essential to ensure their accuracy and relevance.

The study confirms that the GPT assistant should be viewed as a complementary support tool, not a replacement for the instructor. Its role can be fundamental in optimizing processes, but always under the teacher's supervision. Furthermore, the effective use of the assistant's capabilities not only facilitates teaching planning and the preparation of educational materials but also significantly enhances the instructor's knowledge of the subject, both in terms of content and pedagogy. This reinforces the idea that the integration of GPT assistants should become a strategic resource for improving university teaching.

5.3. Relationship with Previous Studies

The body of scientific literature on generative artificial intelligence in education has grown significantly in the past two years. Most published studies focus on enumerating the possibilities and risks of these tools, highlighting their potential to impact teaching and learning. However, studies exploring their practical application in specific educational contexts remain scarce, with even fewer addressing their use in humanities disciplines like History.

This study aims to help fill this gap by focusing on underexplored tasks, such as the use of generative AI in teaching planning and the preparation of specific content for a university course. This practical and discipline-specific approach offers a novel perspective, applying a custom GPT assistant to address concrete challenges in teaching Pre-Columbian and Colonial Hispanic American History.

The findings of this study confirm many of the capabilities highlighted in scientific literature, particularly in terms of time savings, flexibility, and support in content generation. However, they also reinforce one of the most common warnings in previous research: the necessity of human supervision to ensure the accuracy, relevance, and quality of materials created by artificial intelligence. This reliance supports the idea that generative AI tools should be seen as complements that enhance teachers' capabilities, rather than as replacements. In this sense, the study not only validates the general observations found in existing literature but also provides empirical evidence of their application in a specific educational setting.

5.4. Epistemological and Historiographical Considerations

Beyond its technical and pedagogical dimensions, the use of generative artificial intelligence in History education raises relevant epistemological and historiographical questions. Large language models are trained on extensive textual corpora that reflect dominant academic canons, prevailing narratives, and unequal patterns of representation. As a result, their outputs may tend to reproduce conventional interpretations or reinforce established historiographical frameworks unless their use is carefully mediated.

The findings of this study provide empirical support for these concerns. Although the custom GPT assistant generally produced coherent and usable historical outputs, the analysis identified a limited but noticeable tendency toward eurocentric perspectives in certain

topics, together with significant weaknesses in bibliographic recommendations—particularly regarding Spanish-language scholarship. These issues illustrate how generative AI tools may inadvertently privilege dominant academic traditions and linguistic contexts, thereby constraining the plurality of historical narratives available to students.

At the same time, the results indicate that such epistemological risks are neither inherent nor unavoidable. When embedded within a clearly defined pedagogical and historiographical framework, the assistant's outputs can be effectively shaped through explicit prompting strategies, the use of instructor-curated and verified sources, and systematic human review. In this respect, prompts that explicitly required the inclusion of diverse perspectives, the consideration of historiographical debates, or the visibility of historically marginalized actors proved effective in counterbalancing default tendencies in the model's responses.

From a didactic standpoint, these findings reaffirm the central role of the instructor as an epistemic mediator. Generative AI tools do not exercise historical judgment; rather, they tend to amplify existing assumptions unless guided by explicit epistemological criteria. Their educational value therefore depends not only on technical performance, but on the clarity of the historiographical orientation, the quality and diversity of the sources employed, and the instructor's capacity to integrate AI-generated content into a reflective and critical teaching practice. In this sense, the responsible use of generative artificial intelligence in History education requires treating such tools not as neutral conveyors of knowledge, but as instruments whose outputs must be continuously interrogated, contextualized, and revised in accordance with the discipline's epistemological standards.

5.5. Limitations and Opportunities for Future Research

While this study provides detailed insight into the integration of a custom GPT assistant in teaching planning and content preparation for a university-level History course, its findings should be interpreted within the boundaries of its specific context. The research was conducted in a fourth-year History course at the University of Alicante, which allows for well-grounded conclusions regarding its application in this setting but limits the immediate generalizability of the results to other disciplines, educational levels, or institutional environments. Future research should therefore examine the replicability of these findings across different academic contexts and curricular structures.

One of the most significant limitations identified concerns the reliability and control of bibliographic recommendations generated by the assistant. The empirical analysis revealed a very high rate of fabricated or unverifiable references in Spanish-language outputs (approximately 90%), compared to a substantially higher proportion of verifiable references in English (around 85%). Consequently, all bibliographic suggestions required systematic verification by the instructor using specialized academic databases. This finding underscores the need to treat AI-generated bibliographic outputs as provisional and highlights the importance of explicit source-verification protocols when integrating generative AI into academic teaching and research practices.

The study also identified the presence of implicit biases in some of the assistant's outputs, particularly a tendency toward eurocentric perspectives in certain historical topics. Although these biases were generally limited in scope and could be mitigated through

careful prompt design and the use of instructor-curated knowledge bases, their occurrence reinforces the necessity of continuous human supervision. In History education—where narrative construction, historiographical balance, and the representation of historically marginalized actors are central concerns—the uncritical use of generative AI poses clear epistemological risks. Addressing these risks requires deliberate pedagogical strategies, including counter-bias prompting, diversified and verified bibliographic inputs, and systematic critical review of generated content.

From a methodological standpoint, the evaluation of the assistant's outputs was conducted by a single rater—the instructor responsible for the course—which introduces the possibility of single-rater bias. This limitation was partially mitigated through iterative verification processes, including the systematic comparison of AI-generated outputs with course objectives, historiographical standards, and pre-existing teaching materials. Nevertheless, future studies could strengthen methodological rigor by incorporating additional forms of triangulation, such as peer validation of selected outputs or structured student feedback, to provide complementary perspectives on the assistant's effectiveness and limitations.

The effective use of the custom GPT assistant was also found to depend heavily on the instructor's experience in prompt design and in supervising AI-generated content. This reliance highlights the importance of targeted professional development and opens a line of future research focused on identifying training strategies that facilitate the responsible and effective adoption of generative AI across different levels of teaching experience and digital competence.

From an ethical and institutional perspective, the study aligns with established principles regarding the responsible use of artificial intelligence in higher education. In accordance with institutional guidelines at the University of Alicante (2025), the assistant was conceived as a support tool rather than a substitute for academic judgment, with explicit emphasis on transparency, human oversight, and the mitigation of potential biases. At a broader level, the design and use of the assistant are consistent with emerging European regulatory frameworks, such as the EU Artificial Intelligence Act (European Union, 2024), which emphasize a risk-based approach, accountability, and the central role of human supervision in the deployment of AI systems. Although this study does not constitute a regulatory analysis, these principles provide a relevant ethical framework for interpreting its findings.

Future research could build on this work by expanding the research team to include specialists in didactics, digital pedagogy, and educational artificial intelligence, thereby enabling more interdisciplinary analyses. In addition, empirical studies focusing on student learning outcomes, motivation, and the development of critical digital competencies would contribute to a more comprehensive understanding of the educational impact of generative AI tools.

Despite these limitations, this study provides empirical evidence of the concrete ways in which a custom GPT assistant can support teaching planning and content preparation in university-level History education. By systematically analyzing ten instructional uses within a real teaching context, the research offers a use-oriented and discipline-specific perspective that remains underrepresented in the literature on generative artificial

intelligence in education. The findings highlight both the potential and the constraints of these tools, underscoring the importance of clear pedagogical objectives, careful prompt design, and continuous human supervision. Ultimately, the study reinforces the view of generative AI not as a substitute for the instructor, but as a mediated support resource whose educational value depends on informed, critical, and responsible teaching practice.

Acknowledgments and Funding

This study has been conducted within the framework of the project "Red IA-UA," part of the ICE Network Program for Research in University Teaching, funded by the University of Alicante (Spain).

Specific Contribution of the Authors

Tasks performed by the author of the study: conceptualization, methodology, validation, formal analysis, investigation, resources, writing – original draft, writing – review & editing, project administration, funding acquisition.

Bibliography

Acun, C., & Acun, R. (2023). GAI-Enhanced Assignment Framework: A Case Study on Generative AI Powered History Education. In *NeurIPS'23 Workshop on Generative AI for Education (GAIED)*.

Almasri, F. (2024). Exploring the Impact of Artificial Intelligence in Teaching and Learning of Science: A Systematic Review of Empirical Research. *Research in Science Education*, *54*, 977–997. https://doi.org/10.1007/s11165-024-10176-3

Ayeni, O., Al Hamad, N., Chisom, O., Osawaru, B., & Adewusi, O. E. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews*, *18*(2), 261-271. https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.18.2.0062

Bertram, C., Weiss, Z., Zachrich, L., & Ziai, R. (2021). Artificial intelligence in history education. Linguistic content and complexity analyses of student writings in the CAHisT project (Computational assessment of historical thinking). *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100038. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100038

Calderón Pantoja, N. (2024). Hacia una inclusión de la Inteligencia Artificial en la enseñanza de la Historia: un acercamiento a la ingeniería de prompts para el trabajo docente. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, *25*, 83-99. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/5571

Carrasco-Rodríguez, A. (2023). Reinventando la enseñanza de la Historia Moderna en Secundaria: la utilización de ChatGPT para potenciar el aprendizaje y la innovación docente. *Studia Historica: Historia Moderna, 45*(1), 101-145. https://doi.org/10.14201/shhmo2023451101146

Carrasco-Rodríguez, A. (2024a). Evaluation of Artificial Intelligence tools (ChatGPT and Google Bard) in higher education for the history of America: answering questions and crafting assignments with a gender perspective. In M. del Olmo-Ibáñez & A. Vega (coord.), *Building knowledge: visions from education and the humanities* (pp. 49-68). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b21877

Carrasco-Rodríguez, A. (2024b). Perceptions of Generative Artificial Intelligence Among University Early Modern History Students. *Tiempos Modernos: Revista electrónica de Historia Moderna*, *14*(49), 269-285. http://www.tiemposmodernos.org/tm3/index.php/tm/article/view/5927

Carrasco-Rodríguez, A., Navarro-Colorado, B., Zurita-Aldeguer, R., Torregrosa-Peinado, H., López-Pinel, M., & Pérez-Llorca, J. (2024). Game-Based Learning, Synergies with Artificial Intelligence, and Educational Innovation in University Teaching of History and Multimedia Engineering. In R. Satorre-Cuerda (coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 47-62). Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante. http://hdl.handle.net/10045/149202

Carretero, M., & Gartner, E. (2024). Artificial Intelligence and historical thinking: a dialogic exploration of ChatGPT. *Studies in Psychology*, *45*(1), 80-102. https://doi.org/10.1177/02109395241241379

Dogan, M. E., Goru Dogan, T., & Bozkurt, A. (2023). The Use of Artificial Intelligence (AI) in Online Learning and Distance Education Processes: A Systematic Review of Empirical Studies. *Applied Sciences*, *13*(5), 3056. https://doi.org/10.3390/app13053056

European Union. (2024). *Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence and amending Regulations (EC) No 300/2008, (EU) No 167/2013, (EU) No 168/2013, (EU) 2018/858, (EU) 2018/1139 and (EU) 2019/2144 and Directives 2014/90/EU, (EU) 2016/797 and (EU) 2020/1828 (Artificial Intelligence Act)*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32024R1689

Fareed, M., Bou Nassif, A., & Nofal, E. (2024). Exploring the Potentials of Artificial Intelligence Image Generators for Educating the History of Architecture. *Heritage*, *7*(3), 1727-1753. https://doi.org/10.3390/heritage7030081

Fernández-Arrillaga, I., Carrasco-Rodríguez, A., Ávila-Martínez, M., San Mauro-Martínez, I., Beltrán-Pastor, S., & Luz-Fernández, N. (2024). Teaching Strategies for Developing Critical Thinking in University History Students Based on Gender Perspective and Generative Artificial Intelligence. En R. Satorre-Cuerda (coord.), *La docencia universitaria en tiempos de IA* (pp. 38-49). Octaedro. http://hdl.handle.net/10045/149121

García-Peñalvo, F. J. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *25*, e31942. https://doi.org/10.14201/eks.31942

Garrido-Merchán, E. C., Arroyo-Barrigüete, J. L., Borrás-Pala, F., Escobar-Torres, L., de Ibarreta, C. M., Ortiz-Lozano, J. M., & Rua-Vieites, A. (2023). Real Customization or Just Marketing: Are Customized Versions of Chat GPT Useful? *arXiv*, 2312.03728. https://doi.org/10.48550/arXiv.2312.03728

Gökçearslan, S., Tosun, C., & Erdemir, Z. G. (2024). Benefits, challenges, and methods of artificial intelligence (AI) chatbots in education: A systematic literature review. *International Journal of Technology in Education*, *7*(1), 19-39. https://doi.org/10.46328/ijte.600

Hutson, J. (2024). Integrating art and AI: Evaluating the educational impact of AI tools in digital art history learning. *Forum for Art Studies*, *1*(1), 393.

Idroes, G. M., Noviandy, T. R., Maulana, A., Irvanizam, I., Jalil, Z., Lensoni, L., . . . Idroes, R. (2023). Student Perspectives on the Role of Artificial Intelligence in Education: A

Survey-Based Analysis. *Journal of Educational Management and Learning*, *1*(1), 8-15. https://doi.org/10.60084/jeml.v1i1.58

Kindenberg, B. (2024). ChatGPT-Generated and Student-Written Historical Narratives: A Comparative Analysis. *Education Sciences*, *14*(5), 530. https://doi.org/10.3390/educsci14050530

Labadze, L., Grigolia, M., & Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*(1), 56. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1

Lazareva, A., Vindbo, S., & Spanos, A. (2024). Student Experiences with Using ChatGPT in History Classes. In *INTED2004 Proceedings* (pp. 2335-2342). IATED. https://doi.org/10.21125/inted.2024.0644

McGrath, C., Pargman, T. C., Juth, N., & Palmgren, P. J. (2023). University teachers' perceptions of responsibility and artificial intelligence in higher education-An experimental philosophical study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *4*, 100139. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100139

Melero-Muñoz, I. (2023). La inteligencia artificial como elemento de innovación: posibilidades, límites y desafíos en la docencia universitaria de la historia. In C. Hervás-Gómez (coord.), *Conexiones digitales: las tecnologías como puentes de aprendizaje* (pp. 550-570). Dykinson.

Mottl, J., & Musílek, M. (2024). Information Technology as a Tool for Teaching History with a Focus on Artificial Intelligence and Audiovisual Material. In *2024 47th MIPRO ICT and Electronics Convention (MIPRO)* (pp. 278-282). IEEE. https://doi.org/10.1109/MIPRO60963.2024.10569216

Onesi-Ozigagun, O., Ololade, Y. J., Eyo-Udo, N. L., & Ogundipe, D. O. (2024). Revolutionizing education through AI: a comprehensive review of enhancing learning experiences. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, *6*(4), 589-607. https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i4.1011

Rosser-Limiñana, P., & Soler-Ortiz, S. (2024). Emotions in Digital Learning: Assessing the Emotional and Pedagogical Impact of Historical Simulations through ChatGPT in University Classrooms. In M. D. Díaz-Noguera (coord.), *Artificial Intelligence and Education* (pp. 175-188). Octaedro. https://doi.org/10.36006/09643-1

Sánchez, O. V. (2023). Uso y percepción de ChatGPT en la educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, *11*(23), 98-107. https://doi.org/10.36825/RITI.11.23.009

Sok, S., & Heng, K. (2023). ChatGPT for education and research: A review of benefits and risks. *Cambodian Journal of Educational Research*, *3*(1), 110-121. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4378735

Soler-Ortiz, S., & Rosser-Limiñana, P. (2024a). Desafiando los límites del aprendizaje histórico: una propuesta educativa innovadora basada en la pedagogía crítica, IA y ChatGPT para comprender la Guerra Civil española, la dictadura franquista y la transición democrática. In B. Pizà-Mir (coord.), *Las ciencias sociales, las humanidades y sus expresiones artísticas y culturales: una tríada indisoluble desde un enfoque educativo* (pp. 263-283). Dykinson.

Soler-Ortiz, S., & Rosser-Limiñana, P. (2024b). Reescribiendo la historia a través de un Scape Room Juana I, la Reina Cuerda como herramienta educativa innovadora para la sensibilización sobre la violencia de género. In O. Buzón García (coord.),

Aprendizaje 4.0: inteligencia artificial, redes sociales y rol docente en la era digital (pp. 509-526). Dykinson.

Sperling, K., Stenberg, C. J., McGrath, C., Åkerfeldt, A., Heintz, F., & Stenliden, L. (2024). In search of artificial intelligence (AI) literacy in Teacher Education: A scoping review. *Computers and Education Open*, *6*, 100169. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100169

Tirado-Olivares, S., Navío-Inglés, M., O'Connor-Jiménez, P., & Cózar-Gutiérrez, R. (2023). From Human to Machine: Investigating the Effectiveness of the Conversational AI ChatGPT in Historical Thinking. *Education Sciences*, *13*(8), 803. https://doi.org/10.3390/educsci13080803

University of Alicante. (2025). *Código de buenas prácticas en investigación*. https://web.ua.es/es/vr-investigacio/documentos/codigo-de-buenas-practicas-en-investigacion.pdf

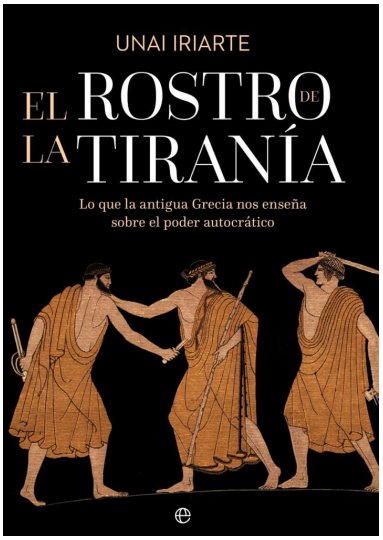
CC BY

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/ 712141

U. Iriarte (2026), El rostro de la tiranía. Lo que la antigua Grecia nos enseña sobre el poder autocrático, Madrid: La Esfera de los Libros, 254 págs. ISBN: 9788410942301

María del Mar Rodríguez Alcocer
UNED
mralcocer@geo.uned.es
0000-0003-2988-8579

Recibido: 19/04/26
Aceptado: 17/05/26



Fuente: Esfera de los Libros

Si de algo debemos ser conscientes los historiadores es de la influencia que en nosotros mismos, como estudiosos del pasado, tiene el presente que nos ha tocado vivir. Habitualmente este presente nos lleva, por nuestra formación o por nuestra estrecha vinculación con el pasado, a revisitar aspectos pretéritos que hemos estudiado o a reavivar nuestro interés por ciertos sucesos. En este sentido, no es extraño que Unai Iriarte, investigador posdoctoral del Real Colegio Complutense de Harvard, asociado a la Universidad de Sevilla y especialista en la tiranía ateniense de los Pisistrátidas, haya visto ahora la ocasión para escribir este libro en un momento en el que la diplomacia mundial ha quedado reducida a la política del *bullying*, propiciada por un pequeño grupo de líderes internacionales que, por supuesto, en más de una ocasión han sido calificados como «tiranos»[1], aunque sus regímenes sean totalmente distintos a las antiguas tiranías griegas.

La situación del presente y, me permito a añadir, desde el auge del liberalismo decimonónico, ha favorecido un incremento del interés por el estudio de la democracia en la antigüedad frente a cualquier otro régimen, a pesar de que la democracia siempre fue el menos difundido entre los helenos, así como en la actualidad. Evidentemente, esta cuestión se debe a que la mayor parte del mundo académico se encuentra en esa minoría democrática. En un contexto académico e histórico así, la publicación de este libro destinado a la divulgación del funcionamiento de uno de los modelos históricos de gobierno unipersonal para que sirva a dos fines: por un lado, la comprensión de regímenes políticos individualistas en época clásica y, por otro lado, el análisis de la tendencia creciente al apoyo de partidos favorables a la restricción de derechos en los países democráticos. Al fin y al cabo, era relativamente habitual que los tiranos griegos tuvieran su principal apoyo en el *demos*, el pueblo.

El ensayo que tenemos entre manos está escrito en clave divulgativa y, por eso, Unai Iriarte se permite comparar algunos aspectos de las tiranías griegas con actuaciones políticas de

[1] Por ejemplo, el Papa León XIV ha hecho referencia a "tiranos que asolan el mundo" refiriéndose a Donald Trump y Benjamin Netanyahu: https://www.bbc.com/mundo/articles/cql7pz71ky5o

líderes autocráticos modernos. Estas licencias tienen un claro componente didáctico para que el lector comprenda mejor que las actuaciones de los antiguos tiranos no son tan distintas ni irreverentes si las comparamos con las de la política actual, especialmente cuando son medidas tomadas por dirigentes de regímenes autocráticos. Asimismo, el carácter divulgativo también se observa en el propio formato, con las citas ordenadas por capítulos y situadas al final del libro, y una bibliografía breve pero oportuna y actualizada. El autor también ha sabido complementar muy bien el lenguaje sencillo, pensado para el lector no especialista, y la rigurosidad del análisis de las fuentes en un espacio de apenas 254 páginas y 5 capítulos, que no es tanto teniendo en cuenta la abundancia de aspectos a tratar.

La cuestión del lenguaje divulgativo, además, resulta compleja en el tema que se trata, especialmente teniendo en cuenta que la obra parte del análisis político de Aristóteles en el que el filósofo estagirita clasifica los buenos y malos gobiernos según su propio criterio. Este primer capítulo, titulado «Cómo identificar una tiranía», resume la definición de los sistemas que no son tiranías, como la monarquía, la aristocracia, la república (los buenos gobiernos) y la oligarquía y la democracia (los gobiernos desviados o negativos) para, finalmente, profundizar en la definición de la tiranía y en los distintos pareceres de los antiguos que la sitúan como un buen o mal gobierno en función de sus propias inclinaciones. Esta idea es clave, ya que el interés sociopolítico de uno u otro autor condiciona los enfoques sobre el régimen tiránico. De hecho, la tiranía como tal en Grecia no se consideró un régimen negativo hasta Platón. Heródoto, de hecho, planteaba que dependía de la persona que lo ejercía y los trágicos creían que era positivo. Iriarte también dedica un espacio bastante amplio a ver cómo Platón configura esta imagen negativa del tirano que llega a nuestros días. También refleja la falta de consenso sobre las características de la tiranía mencionando otras formas de poder unipersonal presentes en el mundo antiguo que no se designan como tal o que se mezclan con esta.

El capítulo 2, llamado «El ascenso de los tiranos antiguos», es probablemente el capítulo donde menos se percibe la unión entre tiranos antiguos y déspotas modernos porque está dedicado a resumir la llegada al poder de los principales tiranos griegos desde Giges de Lidia, pasando por Cípselo de Corinto, Ortágoras y Clístenes de Sición, los Pisistrátidas de Atenas o los tiranos de Siracusa y la expansión de este régimen político por el resto de Grecia. El capítulo termina con un análisis transversal de los factores que permitían la imposición de la tiranía en una comunidad griega.

Una vez conocido cómo llegaron al poder, Iriarte desgrana las características del régimen, volviendo así a la comparativa con los autócratas modernos. En el capítulo 3, titulado «Anatomía del poder personal en la antigua Grecia», individualiza los motivos por los que se mantuvieron al frente de sus *poleis,* como la celebridad del individuo causada por su carisma y sus victorias militares, su fama de hábiles conspiradores, e incluso su "buen hacer" político. También establece las particularidades concretas que les llevaron al poder y plantea su relación con el pueblo y las políticas populares, como la redistribución de tierras que les permitían mantenerse en el poder, así como la ejecución de obras públicas obras propagandísticas y en favor del pueblo. Continúa planteando los apoyos exteriores y religiosos, como sus expresiones de piedad en los santuarios panhelénicos de Delfos y Delos y la promoción de las fiestas políadas, como las Panateneas en Atenas, para luego romper con la idea de que no tuvieron nada que ver con las aristocracias, especialmente por las políticas matrimoniales con otros tiranos o familias aristocráticas, o bien los pactos con otros poderes extranjeros.

El capítulo 4, titulado «El ocaso de las tiranías griegas», ahonda en los problemas que dieron al traste con los poderes tiránicos. Se inicia con la afamadísima historia de la espada

CC BY

de Damocles para profundizar en la represión y el monopolio de la violencia, ambas medidas cuya finalidad era perpetuarse en el poder. La represión iba desde la eliminación de enemigos y rivales hasta políticas de terror que evitaban posibles rebeliones. Finalmente, explica las razones de las caídas de las principales tiranías griegas, arriba mencionadas, ya sea por poderes extranjeros como la intervención de potencias exteriores, o bien por levantamientos internos. Es interesante, igualmente, que dedica unas páginas a Artemisia de Halicarnaso, tirana de esta ciudad y de otras islas que se llegó a convertir en símbolo de la caída de los persas en las guerras médicas. El autor dedica unas páginas a la participación de Esparta como potencia antitiránica para romper la idea de que fue una comunidad derrocadora de tiranos.

Finalmente, el ensayo concluye con el capítulo 5, «El eco de los déspotas», que tiene dos partes bien diferenciadas. Una primera donde Iriarte trata los tópicos sobre los tiranos griegos escritos en las fuentes por sus enemigos como sus depravaciones, sus políticas de terror y el miedo real o ficticio que pudieron crear. La segunda parte es de particular interés porque hace un seguimiento cronológico de los ensayos que utilizaron las fuentes griegas como ejemplo para explicar el funcionamiento de regímenes políticos autocráticos. Se inicia con el tópico de época romana de que con Roma desaparecen las tiranías, salvo casos excepcionales de emperadores como Caracalla o Cómodo. A partir de ahí, hay un *impasse* en el medievo, salvo por San Isidoro de Sevilla, hasta el siglo XI cuando Miguel Pselo utiliza el término para referirse a Constantino IX Monómaco. A partir de ahí vuelve a haber reflexiones sobre la tiranía con un sentido exclusivamente peyorativo y donde se incluyen los tópicos negativos de la Antigüedad que se incrementan con la llegada del Renacimiento y *El Príncipe* de Maquiavelo. Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, los grandes pensadores de la Edad Moderna, dedicaron también parte de su reflexión política al mal gobernante, considerándolo un déspota o un tirano. Los analistas políticos del siglo XIX hablaban de los tiranos como opresores y solo en el siglo XX empieza a haber un estudio pormenorizado y científico sobre las tiranías clásicas por parte de historiadores y filólogos.

El final del libro es un epígrafe del capítulo 5 destinado a hablar de los déspotas modernos, criticando una situación política sin respuestas eficaces que provoca que los ciudadanos no vean tan mal la pérdida de derechos en pos de una vida mejor. Iriarte menciona figuras políticas de actualidad como Nicolás Maduro, Donald Trump, Elon Musk o los patrios Pablo Iglesias y Juan Carlos Monedero como ejemplos de representantes públicos que, en sus discursos, han minusvalorado los valores y victorias democráticas. También se trata la cuestión del uso de las redes sociales y el abuso del concepto de «tirano» para definir al adversario político.

A pesar del desalentador final de la obra donde el lector tiene la sensación de que es inevitable el resurgir de tiranías, en el sentido peyorativo del término, la reflexión es necesaria en los tiempos que corren con el fin de conseguir que las tendencias hacia la autocracia se queden en eso, tendencias, o incluso pierdan peso en favor de las democracias. Como lector que se enfrenta a esta obra, es preferible leerla como un aviso por lo que puede llegar a pasar con el fin de no renunciar nunca a los derechos alcanzados y, sobre todo, como plantea el autor, teniendo muy presente que «la pluralidad de opiniones es el gran baluarte de que disponen las democracias».

CC BY

CC BY

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales y recensiones de monografías de actualidad.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

Editum y el CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) son las instituciones encargadas de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

***

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, and recensions on monographs about current issues.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is tooffer rigorous contents with quality,and being of interest to the reader.

Editum and CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) arethe institutionsin charge of the coordination andmanagement of this journal. These arethe centresfrom where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archaeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través de la plataforma OJS de la revista. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su séptima edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista cuenta con una plantilla propia en la que se indican las normas editoriales, cuestiones de formato y ejemplos de referencias bibliográficas. Se ruega encarecidamente el estricto seguimiento de esta plantilla.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página https://revistas.um.es/pantarei/.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. Thus, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

Articles will be submitted exclusively through the Journal's OJS platform. The texts will be submitted in DOC format,and theimages in JPEG or TIFF format with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

For the writing of the works, the Publication Manual of the American Psychological Association,in its seventh edition,will be taken into account. The maximumlength of the works will be 25 pages. The magazine has its own template indicatingeditorial standards, formatting issues and examples of bibliographic references. Strict following of this template is strongly requested.

More detailed information is available on the website: https://revistas.um.es/pantarei/.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and it possessesthe scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal.For this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts maybe (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality,and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the correspondingedition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.

CC BY


edit.um
Ediciones de la Universidad de Murcia


cepoAt