

Hoster-Cabo, B., Mena-Bernal, I. & Jiménez-Jarabe, M.V. (2025). Uso de fuentes literarias por docentes en formación para el acercamiento al ser humano de distintas épocas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 183-196.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.625371>

## Uso de fuentes literarias por docentes en formación para el acercamiento al ser humano de distintas épocas

Beatriz Hoster-Cabo<sup>(1)</sup>, Inmaculada Mena-Bernal<sup>(2)</sup>, M.<sup>a</sup> Valle Jiménez-Jaraba<sup>(2)</sup>

<sup>1</sup> Universidad CEU Fernando III, <sup>2</sup> C.E.U. Cardenal Spínola CEU (Universidad de Sevilla)

### Resumen

Se analiza el uso que le dan los docentes en formación a la literatura como fuente de información histórica, qué perfil de estudiantes considera ese uso y qué recursos literarios y con qué fin se usan en relación con el conocimiento de personajes históricos. Se utiliza un cuestionario validado por grupo de expertos que responde una muestra de 826 estudiantes del Grado en Educación Primaria de ocho universidades españolas. Los resultados muestran que el uso de la literatura como fuente de información histórica es bajo respecto a otras fuentes, sin distinción entre géneros ni uniformidad de respuesta entre las obtenidas en las diferentes universidades de procedencia de la muestra. Asimismo, el bajo uso que realizan de los recursos literarios como fuente lo focalizan en el conocimiento de escritores. Los recursos a los que acuden principalmente son la novela y el libro. Dado el valor de la literatura como fuente de conocimiento histórico, se propone la inclusión de esta en los planes de estudio de los futuros docentes para el conocimiento de la Didáctica de la Ciencias Sociales y del pensamiento histórico y su posterior transmisión en las aulas.

### Palabras clave

Conocimiento histórico; formación del profesorado; fuentes literarias; personajes históricos.

---

### Contacto:

Inmaculada Mena-Bernal Rosales, [mmena@ceu.es](mailto:mmena@ceu.es), Campus Universitario CEU Glorieta Ángel Herrera Oria, 41930, Bormujos, Sevilla.

Proyecto. "Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)", financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2020-114434RB-100).

## Use of literary sources by trainee teachers to approach the human being in different eras

### Abstract

We analyse the use given by trainee teachers to literature as a source of historical information, what profile of students considers this use and what literary resources and for what purpose they are used in relation to the knowledge of historical characters. A questionnaire validated by a group of experts was used and answered by a sample of 826 students of the Degree in Primary Education from eight Spanish universities. The results show that the use of literature as a source of historical information is low in comparison with other sources, with no distinction between genders and no uniformity of response between the answers obtained in the different universities from which the sample was taken. Likewise, the low use of literary resources as a source is focused on the knowledge of writers. The resources to which they mainly turn are novels and books. Given the value of literature as a source of historical knowledge, it is proposed that it should be included in the syllabuses of future teachers for their knowledge of the Didactics of Social Sciences and historical thought and its subsequent transmission in the classroom.

### Key words

Historical knowledge; teacher training; literary sources; historical figures.

### Introducción

La crítica entendida como una evaluación razonada sobre una idea, tema o aspecto, sumada al conocimiento, y acompañada de una instrucción y práctica planificada en el aula lleva al estudiante al desarrollo del pensamiento crítico (Tulchin, 1987), que tiene como principal objetivo su capacitación para evaluar la información y/o el conocimiento. En el ámbito de la disciplina de la historia, la capacitación en el pensamiento crítico debe de estar orientada hacia la toma de conciencia de la realidad social e histórica en la que se encuentran los estudiantes, el cuestionamiento de esta y la participación en ella (Díaz-Barriga, 2001). Esta combinación de crítica, pensamiento y práctica, trasladada al ámbito de la didáctica de la historia, muestra la necesidad del “desarrollo de habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en los alumnos, uno de los principales planteamientos actuales en la enseñanza de la historia” (Saitua, 2018, p.66).

Sobre el trabajo de Historia en las aulas, Rivero et al. (2023) afirman que, tradicionalmente, ha estado marcado por el papel pasivo del estudiante, al que no se le daba posibilidad de réplica o discusión de las temáticas planteadas. Afirman que las fuentes facilitadas a los estudiantes, entre las que prevalece el libro de texto, se encuentran limitadas en cuanto al trabajo del pensamiento crítico. Esto fue puesto de manifiesto por Miralles y Gómez (2017), quienes realizan un análisis comparativo de las actividades recogidas en libros de texto de Historia de España e Inglaterra para comprobar qué nivel cognitivo abordan y qué presencia de competencias de pensamiento histórico contienen. En su análisis concluyen que, mientras que los libros ingleses han recogido las aportaciones de las investigaciones sobre la formación del pensamiento histórico crítico, los libros de texto españoles carecen de ellas y se encuentran faltos de ejercicios apoyados en la comprensión, análisis y aplicación de contenidos que requieran acudir a diversas fuentes de información histórica.

En la búsqueda de nuevas fuentes para el trabajo de la Historia en el aula, Rocha (2017) afirma que la literatura, en su versión de la verdad de los hechos, permite el acercamiento al contexto histórico como alternativa por su referencia a personas, usos del lenguaje y lugares. Sin olvidar que el texto literario se apoya en los sentimientos e ideas que sus escritores quieren transmitir, se puede considerar como fuente para conocer los valores de sociedades y épocas. En consecuencia, promover situaciones de aprendizaje en el aula apoyadas en fuentes literarias puede favorecer un aprendizaje significativo de la Historia, comprensión y contextualización de los conocimientos adquiridos (Reig, 2019). Si bien es cierto que las fuentes literarias “no deben asumirse literalmente como documento histórico, pueden poner en conexión elementos culturales, económicos, sociales y políticos” (Salvador, 1997, p. 17) que el alumno integre con los conocimientos adquiridos a través de otros canales. Con el manejo de las diversas fuentes y la aplicación de una metodología adecuada se fomenta la adquisición de diversas herramientas por parte del estudiante que le permiten plantearse interrogantes y darles respuesta, forjando su propia opinión sustentada en el conocimiento y desarrollando una visión crítica (Barraza, 2006).

De acuerdo con esta línea de formación histórica que considera positivamente los textos literarios, autores como Palma (2013) exponen en su defensa del uso de la novela en las aulas que, si está escrita a partir de una base histórica sólida, además de entretener, es un instrumento que favorece la conexión del lector con épocas, lugares y personajes. A su vez, este proceso potencia el desarrollo de la empatía histórica entendida como “la capacidad de un sujeto de ponerse en el lugar de otra persona, de intentar pensar y ver el mundo con otros ojos, otras mentalidades, aunque estos sujetos estén separados por un largo periodo de tiempo” (Andrade et al., 2011, p. 261). Esto favorece el proceso crítico de comprensión y ayuda al lector a trasladarse a los lugares y épocas descritas (Palma, 2013). Incluso la lectura de fragmentos de obras literarias pueden ser la opción para que el lector localice referencias correctas a personajes, lugares o contextos históricos del periodo en estudio (Rachadel et al., 2010) que, posteriormente, el docente tendrá que completar (Decker y Castro, 2012).

La novela gráfica no queda fuera de estas consideraciones, ya que se considera como instrumento motivador del alumno, reforzador del aprendizaje y fuente de estudio histórico (Gual, 2011). En su uso didáctico, favorece el pensamiento crítico histórico (Saitua, 2018, p. 79): “el interés que despierta en los jóvenes, un vocabulario simple y una estructura narrativa sencilla hacen del cómic una herramienta válida y muy atractiva para la enseñanza de cualquier materia incluida la asignatura de historia”. A través de la novela gráfica se facilita el acceso del alumno a la contextualización y análisis contrastivo de la información (Mathews, 2015) y contribuye a la alfabetización disciplinar en historia como fuente no primaria de la que hay que tener en cuenta sus limitaciones (Boerman-Cornell, 2015).

Diversas experiencias didácticas publicadas muestran la utilidad del uso de fuentes literarias para el conocimiento de la Historia a través del pensamiento crítico. Moreno (2016), a partir del método investigativo de la Historia, muestra una experiencia que se apoya en el cuento y el relato corto como fuente de información y que tiene como fin conceder al alumno en el aula mayor autonomía para convertirlo en comunicador de la Historia. Fuster (2011) defiende la novela como recurso para el investigador y realiza el análisis de la novela de Pío Baroja como instrumento para estudiar la Crisis de fin de siglo en España. En sus conclusiones expone que la novela facilita “pistas acerca de las condiciones de vida, las costumbres, los sentimientos y las ideas de una sociedad, pistas que han de ser comprobadas mediante fuentes de otro tipo”. Reafirma estas conclusiones Caballero (2021), quien analiza “La Busca”, de Pío Baroja, y pone de relieve cómo la narrativa de ficción puede incluir documentos de la época (fotografías, cartas, anuncios, prensa, etc.) que otras fuentes no contienen.

Desde otra perspectiva de interés para el estudio histórico, Almeida (2018) plantea que la aparición de mujeres como productoras de cultura en el círculo de las letras brasileñas en la segunda década del S.XX les permitía internarse en el campo intelectual, lo que manifiesta la influencia de estas producciones en su periodo histórico y la relevancia que cobran hoy día las fuentes literarias para el estudio de la época.

Puesto en evidencia el valor del uso de fuentes literarias por parte de los docentes para la transmisión del conocimiento de la Historia en las aulas, se plantea conocer qué consideración tienen los docentes en formación de la literatura como fuente de información histórica, qué uso hacen de ella, quiénes realizan ese uso y qué recursos utilizan. En consecuencia, se enuncian de manera más concreta los siguientes objetivos:

Objetivo 1 (O1). Conocer qué valor le dan los docentes en formación a la literatura como fuente de información histórica frente a las clases de historia, el entorno personal y social, las redes sociales y los museos, exposiciones y visitas turísticas

Objetivo 2 (O2). Identificar qué perfil de docentes en formación utiliza recursos literarios como fuente de información histórica en función del género y la universidad de procedencia

Objetivo 3 (O3). Comparar el porcentaje de uso que los docentes en formación hacen de la literatura con el de las clases de historia, el entorno personal y social, las redes sociales y los museos, exposiciones y visitas turísticas para el conocimiento de los distintos tipos de personajes históricos

Objetivo 4 (O4). Identificar qué tipos de recursos literarios utilizan los docentes en formación para el conocimiento de personajes históricos

## Metodología

### Participantes

La muestra del estudio está conformada por 826 estudiantes (n=826) procedentes de los grados de Educación, seleccionados mediante un proceso de muestreo oportunisto (Tabla 1):

Tabla 1.

*Participación de los estudiantes encuestados por universidades de pertenencia*

Universidad	Porcentaje de participación
Universidad de Murcia	24,1%
Universidad de Valladolid	16,2%
Universidad de Lleida	12,2%
Universidad de Oviedo	11,9%
Universidad Complutense de Madrid	4,9%
Universidad de Sevilla	27,2%
Universidad de Valencia	0,2%
Universidad de Barcelona	3,2%

El grupo de edad promedio de los participantes es de entre 21 y 25 años. Respecto al género, la mayoría son hombres (71,97%).

### Instrumento y variables

En el marco de esta investigación, se desarrolla un instrumento *ad hoc* validado por expertos denominado *Cuestionario de Identificación de Procedencia de Iconos Culturales sobre la Historia de España* (CIPIIC), con el propósito de informar acerca de las fuentes que influyen en la adquisición de conocimientos sobre personajes históricos por parte de los estudiantes. Se estructura en cuatro secciones (Tabla 2):

Tabla 2.  
Estructuración de CIPIIC

Sección (S)	Contenidos de la sección	Recogida de información
S1	Datos identificativos y sociodemográficos del estudiante	Selección de opciones: variable dicotómica
S2	Enumeración de los cuatro personajes de la Historia de España que consideren más significativos	Respuesta abierta
S3	Valoración de la importancia de los personajes enumerados en S2	Selección de opción: variable dicotómica
S4	S4.1 Evaluación de la importancia de cinco fuentes como medio de conocimiento	Respuesta múltiple con formato cerrado: escala Likert con respuesta de opción múltiple tabulada de 0 a 10 puntos (siendo 0 la peor valoración y 10 la mejor)
	S4.2 Ejemplificar de cada fuente (uno por cada una)	Respuesta abierta

Este estudio se centra en S1, S3 y S4 y aborda las siguientes variables:

- a) Dicotómica Género: incluye los ítems 1. Hombre, 2. Mujer, 3. Otro
- b) Dicotómica Universidad: incluye 1. Murcia, 2. Valladolid, 3. Lleida, 4. Oviedo, 5. Complutense de Madrid, 6. Sevilla, 7. Valencia y 8. Barcelona
- c) Fuentes de información: incluye 1. Clases de historia, 2. Entorno personal y social, 3. Literatura, 4. Medios tecnológicos, 5. Actividades culturales
- d) Personajes. Para la codificación de los personajes seleccionados por los encuestados, se han establecido doce categorías, en función de la actividad por la que el personaje más ha destacado en su vida: 1. No aplica, 2. Político/a-Militar, 3. Pensador/a-Filósofo/a, 4. Científico/a, 5. Activista, 6. Artista, 7. Tecnología, 8. Escritor/a, 9. Aventurero/a, 10. Religioso/a, 11. Ideologías políticas, 12. Empresario/a
- e) Recursos literarios. Para la codificación de los ejemplos de recursos literarios aportados por los encuestados, se han establecido seis categorías: 1. Canción, 2. Biografía, 3. Cómic-Novela gráfica, 4. Libro sin especificar, 5. Novela y 6. Obra de teatro.

### Procedimiento

El estudio ha sido previamente aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia (UMU). El cuestionario se prepara en formato electrónico con la finalidad de administrarlo a través de Internet. Para la recogida de datos se cuenta con docentes del Grado, que explican al alumnado el objetivo y les solicitan su colaboración. Los docentes están presentes para resolver posibles dudas y recordar la importancia de no dejar

ningún ítem sin contestar, así como de advertir que su participación, totalmente voluntaria y anónima, no tiene repercusión, ni positiva, ni negativa, en la calificación de ninguna asignatura. El tiempo empleado en la cumplimentación del cuestionario es de 20 minutos aproximadamente y se aplica a lo largo del curso 2021-2022 en las universidades participantes.

### Análisis de datos

Para alcanzar O1 (conocer qué valor le dan los docentes en formación a la literatura como fuente de información histórica frente a las clases de historia, el entorno personal y social, las redes sociales y los museos, exposiciones y visitas turísticas), se calculan los estadísticos fundamentales de las valoraciones de la variable correspondiente a la literatura como fuente de información histórica frente al resto de fuentes (Tabla 3), junto con la prueba de Kolmogorov-Smirnov para estudiar la normalidad de las distintas variables y ver qué tipo de pruebas se pueden realizar en las siguientes etapas de la investigación. En este caso se realizan pruebas no paramétricas.

Para alcanzar O2 (identificar qué perfil de docentes en formación utiliza recursos literarios como fuente de información histórica en función del género y la universidad de procedencia), O3 (comparar el porcentaje de uso que los docentes en formación hacen de la literatura con el de las clases de historia, el entorno personal y social, las redes sociales y los museos, exposiciones y visitas turísticas para el conocimiento de los distintos tipos de personajes históricos) y O4 (identificar qué tipos de recursos literarios utilizan los docentes en formación para el conocimiento de personajes históricos) se usa la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis con la que se realizan comparaciones entre las distintas variables y los grupos independientes que las conforman. Inclusive la variable género, ya que consta de 3 grupos, que se detallarán más adelante. Los análisis se realizan con el programa SPSS 27 (IBM Corp.).

### Resultados

La tabla 3 responde a O1 (conocer qué valor le dan los docentes en formación a la literatura como fuente de información histórica frente a las clases de historia, el entorno personal y social, las redes sociales y los museos, exposiciones y visitas turísticas) y contiene los estadísticos básicos y el test de normalidad: describen las valoraciones de la literatura como fuente de información histórica frente al resto de fuentes.

Tabla 3.

*Estadísticos descriptivos y test de normalidad*

	N	Media	SD	Test KS
Clases de historia	3211	8,02	2,50	0,21***
Medios tecnológicos	3211	6,33	2,98	0,15***
Entorno personal y social	3211	5,96	3,02	0,13***
Literatura	3211	5,38	3,15	0,13***
Actividades culturales: museos, exposiciones...	3211	4,67	3,21	0,17***

N = Respuestas válidas; SD = Desviación Típica; KS = Test Kolmogorov-Smirnov; (s.e.) = errores típicos de los estimadores.

\*\*\*:  $p < ,001$

Los docentes en formación le dan una importancia de 8,02 sobre 10 a las clases de historia como fuente de información histórica; a los medios tecnológicos le dan un valor de 6,33; al entorno personal y social un 5,96 y, por último, dan un valor menor a la Literatura y a las actividades culturales, con una puntuación de 5,38 y 4,67 respectivamente. Como podemos observar, esta última variable la sitúa por debajo del valor medio.

El test KS permite rechazar la hipótesis nula y justifica que las cinco variables mencionadas anteriormente no siguen una distribución normal, probando así el uso de contrastes no paramétricos.

Las tablas 4 y 5 y los gráficos 1 y 2 contienen la comparación de las variables género y universidad de procedencia con respecto al uso de la literatura, con relación a O2 (identificar qué perfil de docentes en formación utiliza recursos literarios como fuente de información histórica en función del género y la universidad de procedencia). Ambas comparaciones se realizan a través de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.

Tabla 4.

*Comparación del uso de la literatura en función del género*

	Género N	Chi-Square (df)	p
Literatura	3211	0,243	,886

Se acepta la hipótesis nula de la prueba de Kruskal-Wallis, y las diferencias no son significativas. Por tanto, no influye el género en el uso de la literatura. Así lo demuestra el siguiente gráfico, donde las medias dentro de todas las categorías son muy similares.

Gráfico 1.

*Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes en cuanto al género*

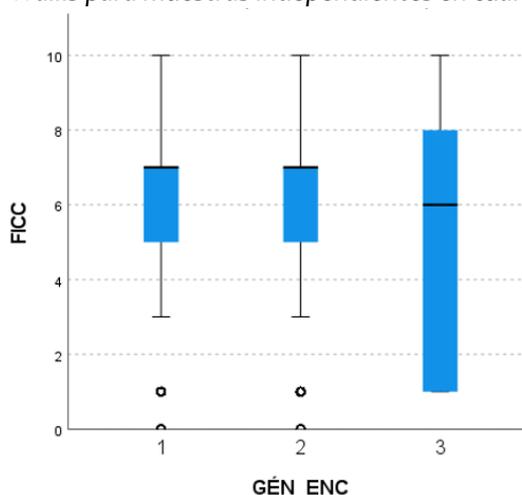


Tabla 5.

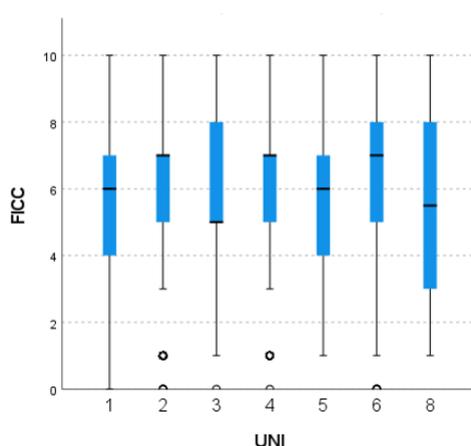
*Comparación del uso de la literatura en función de la universidad de procedencia*

	N	Chi-Square (df)	p
Literatura	3211	15,805	,027

Se rechaza la hipótesis nula de la prueba de Kruskal-Wallis, lo que significa que al menos dos de las universidades de procedencia hacen uso diferente de la literatura. En el gráfico 2 se muestran cuáles son las diferencias.

Gráfico 2.

*Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes en cuanto las universidades de procedencia*



Las universidades de Valladolid, Oviedo, Sevilla y Barcelona son en las que el uso de la literatura es mayor, siendo la Universidad de Valencia la que presenta un uso menor que el resto.

En relación con O3 (comparar el porcentaje de uso que los docentes en formación hacen de la literatura con el de las clases de historia, el entorno personal y social, las redes sociales y los museos, exposiciones y visitas turísticas para el conocimiento de los distintos tipos de personajes históricos), la tabla 6 refleja si los docentes en formación valoran de igual forma o no las distintas fuentes de información para el conocimiento de los distintos personajes y los gráficos 3, 4, 5, 6 y 7 reflejan el uso que hacen de estas fuentes. La prueba de Kruskal-Wallis es significativa para todas ellas, rechazándose la hipótesis nula, lo que implica que los docentes en formación no valoran todas las categorías igual para el conocimiento de los distintos personajes.

Tabla 6.

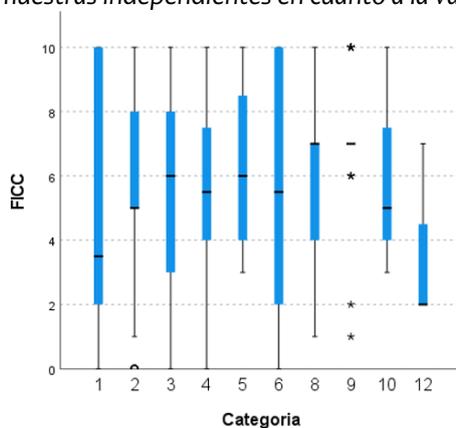
*Valoración de las distintas fuentes de información según las categorías de los personajes*

Fuentes de información vs Categoría personaje	N	Chi-Square (df)	p
Literatura	3211	105,296	,000
Clases de historia	3211	847,512	,000
Entorno	3211	47,262	<,001
Redes Sociales	3211	722,527	,000
Museos	3211	182,916	,000

Se observa (Gráfico 3) que la literatura es más valorada para conocer personajes correspondientes a la categoría escritor. Se valora medianamente dicha fuente si las categorías de los personajes corresponden a político-militar, científico, activista, artista y religioso. Y pierde valor cuando la categoría del personaje corresponde a empresario.

Gráfico 3.

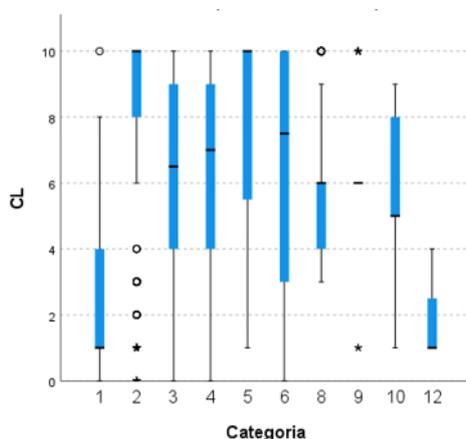
Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes en cuanto a la valoración de la literatura



Se observa (Gráfico 4) que las clases de historia son más valoradas para conocer personajes correspondientes a las categorías político-militar y activista. También cuando se trata de la categoría artista, aunque la media es menor. Se pierde valor cuando la categoría del personaje corresponde a empresario.

Gráfico 4.

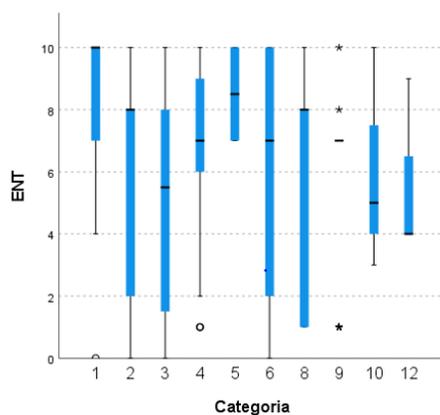
Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes en cuanto a la valoración de las clases de historia



Se observa (Gráfico 5) que el entorno no se emplea para el conocimiento de personajes en general, solo para el conocimiento de activistas y artistas, aunque la media es menor. Se valoran de forma media con el resto de las categorías de personajes.

Gráfico 5.

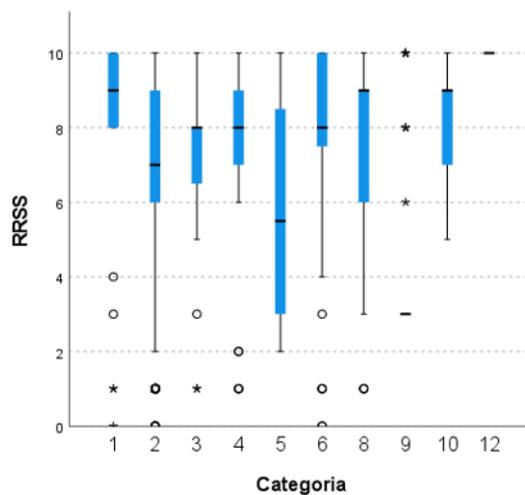
Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes en cuanto a la valoración del entorno



Se observa (Gráfico 6) que las redes sociales no se emplean para el conocimiento de personajes en general, solo para el conocimiento de personajes correspondientes a las categorías artistas y empresarios. Se valoran de forma media con el resto de las categorías de personajes.

Gráfico 6.

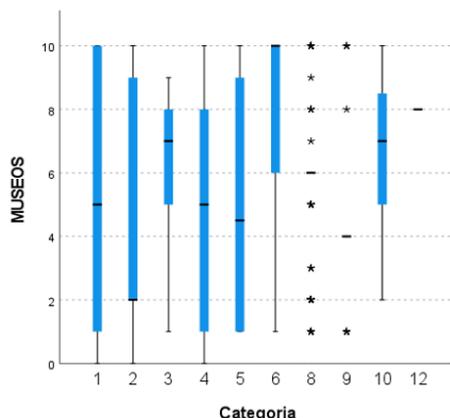
Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes en cuanto a la valoración de las redes sociales



Se observa (Gráfico 7) que los museos son más valorados cuando se trata de conocer personajes correspondientes a la categoría artista. Se valora medianamente dicha fuente si las categorías de los personajes corresponden a pensador-filósofo, científico, activista y religioso. No se tiene en cuenta esta fuente ni para el conocimiento de escritores, ni aventureros ni empresarios.

Gráfico 7.

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes en cuanto a la valoración de museos



La tabla 5 aborda el O4 (identificar qué tipos de recursos literarios utilizan los docentes en formación para el conocimiento de personajes históricos) y contiene la comparación de la variable recursos literarios con respecto a los distintos personajes históricos a través de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis.

Tabla 5.

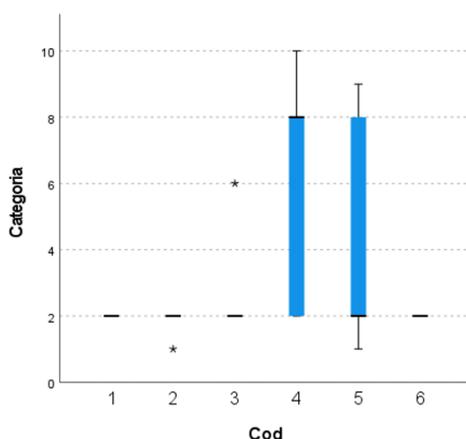
Uso de distintos tipos de recursos literarios para el conocimiento de personajes históricos

	N	Chi-Square (df)	p
Personajes históricos	156	14,680	,012

Se rechaza la hipótesis nula de la prueba de Kruskal-Wallis, lo que significa que al menos dos de los distintos tipos de recursos se emplean de forma diferente para el conocimiento de los personajes históricos. En el gráfico 8 se muestran las diferencias. La novela y el libro son los recursos más utilizados para el conocimiento de los distintos personajes históricos; el resto de los recursos literarios presentan un uso mínimo.

Gráfico 8.

Prueba de Kruskal-Wallis en el empleo de recursos para el conocimiento de personajes históricos



## Discusión y conclusiones

En el estudio se observa que la consideración que manifiestan los docentes en formación de la literatura como fuente de información histórica es baja respecto a otras fuentes, sin distinción entre géneros ni uniformidad de respuesta entre las obtenidas en las diferentes universidades de procedencia de la muestra. Asimismo, el bajo uso que realizan de los recursos literarios como fuente lo focalizan en el conocimiento de escritores. Los recursos a los que acuden principalmente son la novela y el libro.

De las cinco fuentes consideradas, la literatura, en su papel de fuente de información histórica, ocupa el cuarto lugar de preferencia para obtener este tipo de información, lo que contrasta con la idea del escrito literario como portador de testimonios sociales, políticos, culturales y económicos (Correa, 2008), igualado en su validez a otras fuentes como son la prensa o las autobiografías. Esta situación se considera una desventaja a la hora del estudio de hechos y personajes históricos porque, aun con el grado de subjetividad aportado por la visión única del autor, y dependiente de la ficción que se haya querido crear, la lectura y análisis de los textos literarios desde una perspectiva histórica permite al docente en formación el conocimiento de los matices de la historia y de sus personajes desde un punto de vista de las “intenciones, proyectos y aspiraciones” que pueden encerrar (Lillo, 2017, p. 288). Utilizar la literatura permite una formación más completa y significativa. Por tanto, como consecuencia lógica de lo anterior, en la búsqueda necesaria de estrategias didácticas específicas que permitan el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas (Palacios-Mena et al., 2024), se evidencia la utilidad de dar a conocer las bondades de las fuentes literarias a los docentes en formación, lo que puede resultar determinante para su aprovechamiento futuro en las aulas. Por tanto, se propone abordar en los planes de estudio de los grados de educación el potencial informativo de la literatura para aumentar la atención a esta fuente vinculada a la adquisición de estrategias de enseñanza del pensamiento histórico, que repercuten en aspectos tan importantes como la modulación de la equidad educativa (García-Herrero et al., 2024) y el paradigma de valores que se transmiten de los docentes en formación a los futuros estudiantes (Ortuño-Molina et al., 2024).

En la misma línea de la valoración que realizan de la literatura como fuente de información histórica, el poco uso que los docentes en formación hacen de la literatura para el conocimiento de distintos personajes frente a las clases de historia, las redes sociales y los museos, distancia a estos de la posibilidad de creación de sentidos de realidades sociales y de acercamiento al ser humano de distintas épocas que ofrecen las fuentes de ficción literarias (Fumero, 2003). La inclusión del análisis de textos literarios en la didáctica de la Historia permite acceder y complementar el conocimiento de hechos históricos concretos (Herrera et al., 2015) y, a su vez, el de personajes históricos que resultaron relevantes en estos.

Cuando se ponen a disposición de los docentes en formación recursos literarios como el cómic para el estudio de la Historia, la motivación hacia esta actividad aumenta significativamente. Los futuros maestros manifiestan, además, que se sienten capacitados para replicar, con el mismo fin, el uso del cómic en su venidero ejercicio profesional (Moreno-Vera et al., 2021). En cambio, el resultado de la investigación ha mostrado que, en general se alejan tanto de estas como de otras fuentes alternativas, tales como la canción, la bibliografía, el teatro o la novela gráfica. Por lo tanto, si en los planes de estudio de los grados en Educación, además de introducir la literatura en general como fuente para el estudio de la Historia, se introduce el uso de estos recursos alternativos, se abren nuevas posibilidades para la motivación hacia el conocimiento y estudio de los personajes históricos por parte de los docentes en formación.

En relación con las conclusiones alcanzadas, la realización de este trabajo permite plantear futuras líneas de investigación. Para la selección de fuentes históricas y su inclusión en los planes de estudio de los grados en Educación, se debe trabajar en la comprobación de la veracidad de hechos históricos recogidos en las mismas. Además, resulta de especial relevancia identificar y seleccionar contenidos de estas fuentes que ayuden a conocer los usos y costumbres de otras épocas de interés histórico, así como hitos históricos a cargo de personajes relevantes que aparecen en recursos literarios.

## Referencias

- Almeida, E. (2018). La literatura como fuente histórica, desde una perspectiva de género: una mirada para una mujer que escribe sobre mujeres en el Brasil de 1920. En A. Pérez y G.Lima (Eds.), *I Congreso internacional Historia y Literatura: intercambios culturales y creación de identidades* (pp. 94-213). Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Andrade, B., Rodrigues, G., Araújo, A. y Pereira, J. (2011). Empatía histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. *História & Ensino*, 17(2), 257–282. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2011v17n2p257>
- Barraza, E. (2006). La historieta y su uso como material didáctico para la enseñanza de la Historia en el aula. *Perspectiva educacional*, 47(1), 73-97
- Boerman-Cornell, W. (2015). Using Historical Graphic Novels in High School History Classes: Potential for Contextualization, Sourcing, and Corroborating. *The History Teacher Volume*, 48(2), 209-224.
- Caballero, M. (2021). Literatura como fuente histórica. Un caso práctico: La Busca. *Historia digital*, 37, 18-84.
- Correa, D. (2008). La Literatura Como Fuente Para el estudio de Fenómenos Políticos, Anotaciones (Doctoral dissertation, Disertación doctoral).
- Decker, A. y Castro, M. (2012). Teaching history with comic books: A case study of violence, war, and the graphic novel. *The History Teacher*, 45(2), 169-187.
- Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 1-19.
- Fumero, P. (2003). Historia y Literatura: Una larga y compleja relación. Universidad de Costa Rica. <http://istmo.denison.edu/no6/proyectos/historia2.html>
- Fuster, F. (2011). La novela como fuente para la Historia Contemporánea: El árbol de la ciencia de Pío Baroja y la crisis de fin de siglo en España. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, 23, 55-72.
- García-Herrero, M., Rodríguez-Conde, M.-J., & Martínez-Abad, F. (2024). Factores de calidad docente asociados a la equidad educativa: formación del profesorado y estrategias docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 75–88. <https://doi.org/10.6018/reifop.595181>
- Gual, O. (2011). El cómic como fuente histórica: el falso testimonio de Tintín en el Congo Belga. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, 23, 141-158.
- Herrera, Z. y Gil del Pino, M. (2015). Literatura, tecnologías de la información y comunicación en clases de historia. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(2), 327-336.
- Lillo, A. (2017). La literatura de ficción como fuente histórica. *Studia historica. Historia contemporánea*, 35, 267-288

- Mathews, S. (2015). Using Howard Zinn's A People's History of American Empire to Develop a Critical Stance: Possibilities and Pitfalls. *The History Teacher*, 48(2), 225-244.
- Miralles, P. y Gómez, C. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28.
- Moreno, J. (2016). La narración literaria, una experiencia didáctica en la enseñanza de historia. *Boletín Virtual*, 5.
- Moreno-Vera, JR., Ponsoda-López de Atalaya, S. y Blanes-Mora, R. (2021). By Toutatis! Trainee Teachers' Motivation When Using Comics to Learn History. *Front. Psychol.* 12:778792. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778792>
- Ortuño Molina, J., Molina Puche, S., y Maquilón Sánchez, J. J. (2024). Iconos españoles en la cultura histórica de docentes en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.602091>
- Palma, A. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Clío. History and History Teaching*, 39, 1-13
- Palacios-Mena, N., Acuña-Rodríguez, O., Díaz, J., y Martínez, S. (2024). El futuro de la enseñanza de la historia: nuevas perspectivas para una nueva sociedad. *Educación y Humanismo*, 26(46), pp. 248-254. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.7196>
- Rachadel, C., Felisberto, J. y Venera, V. (2012). Desafios da educação na contemporaneidade: multidisciplinaridade entre Literatura e Ensino de História. *Florianópolis*, 11(1).
- Reig, A. (2019). La literatura como fuente de la Historia. En A. Reig y J. Sánchez (Eds.), *La Guerra Civil Española, un conflicto 80 años después* (pp. 331-356). Tecnos.
- Rivero, P., Aso, B. y García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e09, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>
- Rocha, L. (2017). A Literatura Infantojuvenil na aula de História. *Sarmiento*, 20, 101-122. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2016.20.0.4050>
- Saitua, I. (2018). La enseñanza de la historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Revista de Didácticas Específicas*, 18, 65-87.
- Salvador, A. (1997). Cine, literatura e historia: novela y cine, recursos para la aproximación a la historia contemporánea. Ediciones de la Torre.
- Tulchin, J. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, 233-253.