

Resultados preliminares de la prueba piloto del instrumento CaDiNa EDUTECON (D3-AC): Análisis de narrativas en la formación inicial del profesorado¹

Nekane Aristondo, Teresa Benito Aguado, Néstor Banderas-Navarro y Naiara Vicent

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de la prueba piloto del instrumento CaDiNa EDUTECON (D3-AC), desarrollado dentro del proyecto EDUTECON, centrado en el estudio de la enseñanza de temas controvertidos en contextos marcados por violencia extrema en la formación inicial del profesorado. El instrumento, estructurado en siete categorías y tres niveles de progresión, tiene como finalidad analizar la capacidad del profesorado en formación inicial en el abordaje de conflictos. El objetivo del estudio es analizar la aplicación del instrumento en narrativas reales, obteniendo resultados preliminares sobre las competencias del profesorado en formación e identificando limitaciones que orienten su mejora. El estudio adopta un enfoque principalmente cualitativo basado en el análisis de narrativas, con una muestra de 40 narrativas recogidas durante el curso 2025/2026 en cuatro universidades: Universitat de València (UV), Universitat de Barcelona (UB), Universidad del Valle (U. del Valle) y Universidad Pública de Navarra (UPNA). La muestra incluye alumnado de formación docente en Educación Primaria en las universidades nacionales y alumnado de la Licenciatura en Historia en la Universidad del Valle. Se aplicó un diseño transversal para las muestras de la UV, UB y U. del Valle, mientras que en la UPNA se incorporó un diseño longitudinal pre-post vinculado a una intervención sobre memoria histórica (Guerra Civil y Franquismo). Los resultados muestran un predominio de niveles bajos e intermedios, siendo las habilidades socioemocionales la categoría más deficitaria. El análisis pre-post de la UPNA revela mejoras tras la intervención. Finalmente, se identifican ambigüedades en algunos descriptores que apuntan hacia la necesidad de refinar el instrumento.

¹ Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i EDUTECON (PID2023-150579NA-I00), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER/UE. También ha contado con financiación del Gobierno Vasco a través del grupo de investigación GIPyPAC (IT1442-22), del Departamento de Paz y Convivencia del Gobierno Vasco (OTRI-EHU2025.0362) y del programa Predoctoral de Formación de Personal Investigador No Doctor del Departamento de Ciencia, Universidades e Innovación del Gobierno Vasco (expediente PRE_2025_1_0017).

Palabras clave: enseñanza de la historia; temas controvertidos; formación del profesorado; abordaje de conflictos; análisis de narrativas; herramienta de análisis.

Introducción

El conflicto constituye una dimensión inherente a la vida humana, siendo un fenómeno inevitable en la convivencia². Desde esta perspectiva, no debe ser evitado ni silenciado, sino comprendido como una oportunidad de aprendizaje que debe abordarse de forma democrática. Cuando los desacuerdos se abordan adecuadamente, pueden convertirse en oportunidades para fortalecer relaciones, favorecer el aprendizaje y promover transformaciones sociales positivas³. Esta concepción, propia de la educación para la paz, sitúa la gestión constructiva del conflicto como una competencia clave para la participación democrática⁴.

En esta línea, se debe reconocer que el conflicto está estrechamente vinculado a la dimensión emocional. Las emociones que emergen durante las situaciones conflictivas condicionan la forma en que las personas interpretan y responden a ellas, pudiendo favorecer actitudes de apertura y diálogo o, por el contrario, de rechazo y evitación. En consecuencia, el desarrollo de habilidades socioemocionales se convierte en un elemento central para su abordaje, ya que permite afrontar el conflicto de manera reflexiva y constructiva mediante competencias como la escucha activa, la empatía y la regulación emocional⁵. Desde una perspectiva más estructural, además, el conflicto puede entenderse como un concepto de tercer orden que impulsa el cambio social, al posibilitar el análisis de las dinámicas de poder, justicia y transformación presentes en los procesos históricos⁶.

En el ámbito escolar, la enseñanza de la historia ha estado tradicionalmente dominada por enfoques memorísticos y cronológicos, centrados en la acumulación de información y la

² Paco CASCÓN: “Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia”, *Revista Andalucía Educativa*, 53 (2006), pp. 24-27.

³ Loreta NAVARRO-CASTRO y Jasmin NARIO-GALACE: *Peace Education: A Pathway to a Culture of Peace (Third Edition)*, Center for Peace Education, Miriam College, 2019; Cristiane PRUDENCIANO DE SOUZA y Fátima VÉLEZ DE CASTRO: “Is Peace Education out of Style? The (Im)Possibilities of a Transformative Education”, *Education Sciences*, 15(10) (2025), p. 1293.

⁴ Eva ELIASA, ILFIANDRA, SUWARJO, Sahril BUCHORI, Nadia A. NADHIRAH, Afanin HALQIM, Fayruziyah I. SABBANA y Sarah SALSABILA: “Integrating conflict resolution into learning: Teachers as agents of peace education in vocational school”, *Edu Consilium: Jurnal Bimbingan dan Konseling Pendidikan Islam*, 7(1) (2026), pp. 37–50.

⁵ Elizabeth MONTANARES, Matías GONZÁLEZ-MARILICÁN, Daniel LLANCAVIL y Gabriela VÁSQUEZ LEYTON: “Enseñanza de la historia y el conflicto. Una revisión teórica”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1) (2022), pp. 119-131.

⁶ Reinhart KOSELLECK: *Futures past: On the semantics of historical time*, Columbia University Press, 2016; Humberto ÁLVAREZ SEPÚLVEDA: “Conciencia histórica y conceptos de tercer orden: Formación docente en historia en el Chile post estallido social”, *Prometeica - Revista De Filosofía Y Ciencias*, 32, 20503 (1-12) (2025).

reproducción de narrativas cerradas⁷. Sin embargo, en las últimas décadas se ha producido un giro hacia perspectivas más críticas y competenciales que conciben la historia como una construcción abierta, en disputa y atravesada por tensiones éticas⁸. Este cambio implica superar la enseñanza de hechos descontextualizados y avanzar hacia una didáctica de la problematización⁹, en la que el pasado se interpreta como una construcción dinámica que interpela al presente¹⁰. Una estrategia especialmente relevante para incorporar el conflicto en la enseñanza de las ciencias sociales es el trabajo con temas controvertidos. Estos se caracterizan por generar debate social, interpretaciones divergentes y respuestas emocionales intensas¹¹, y se han consolidado como una estrategia didáctica de las ciencias sociales para trabajar contenidos con fines de educación cívica¹², tal y como se propone en propuestas didácticas como la de Vicent et al.¹³. Su abordaje favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y la capacidad de dialogar con personas que sostienen posiciones diferentes¹⁴.

⁷ Iratxe GILLATE, Janire CASTRILLO, Úrsula LUNA y Álex IBÁÑEZ: “Valoración del potencial didáctico de los temas socialmente controvertidos en la formación inicial docente”, *REIDICS*, 14(1) (2024), pp. 139-156; María LÓPEZ ZURITA y María del Mar FELICES DE LA FUENTE: “Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria”, *Educatio Siglo XXI*, 41(1) (2023), pp. 9-30.

⁸ Peter SEIXAS: *Stéphane Lévesque and Jean-Philippe Croteau. Beyond history for historical consciousness: Students, narrative, and memory*, University of Toronto Press, 2020.

⁹ Humberto ÁLVAREZ SEPÚLVEDA: “Conciencia histórica...”.

¹⁰ Leyani BERNAL y Francisco Alberto PÉREZ: “Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria”, *Debates por la Historia*, 11(1) (2023), pp. 85-113; Stéphane LÉVESQUE: *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*, University of Toronto Press, 2008.

¹¹ Joan PAGÈS y Antoni SANTISTEBAN: *Les qüestions socialment vives l’ensenyament de les ciències socials*, UAB, 2012.

¹² Juan Ramón MORENO VERA y José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ: *Temas controvertidos en el aula*, EDITUM, 2019; Delfin ORTEGA SÁNCHEZ: *Controversial issues and social problems for an integrated disciplinary teaching*, Springer Nature, 2022; Judith PACE: *Hard questions: Learning to teach controversial issues*, Rowan and Littlefield, 2021.

¹³ Naiara VICENT, Leire ALBAS, Iratxe GILLATE y Álex IBÁÑEZ: “What do our future teachers think about terrorism and politically motivated violence in the Basque Country?” *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1) (2021), pp. 1-11.

¹⁴ Agustín ESPINOSA, Rosa María CUETO y Darío PÁEZ: “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*, 49(4) (2019), pp. 385-396; Tsafirir GOLDBERG y Geerte M. SAVENIJE: “Teaching controversial historical issues”, en Scott Alan METZGER y Lauren McArthur HARRIS (eds.): *The Wiley International Handbook of history teaching and learning*, Wiley Blackwell; Kerr, 2018, pp. 503-526; David KERR y Ted HUDDLESTON: *La enseñanza de temas controvertidos*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia se configura como un espacio de interpretación, deliberación y emancipación¹⁵, orientado a la formación de personas críticas y comprometidas con los derechos humanos, la justicia y la democracia¹⁶. En este marco, el conflicto adquiere un papel central, ya que permite comprender la complejidad de los procesos históricos y dotar al alumnado de herramientas para leer críticamente el presente y construir futuros basados en la convivencia¹⁷.

La enseñanza de temas controvertidos tiene especial relevancia en contextos de sociedades posconflicto o con pasados traumáticos recientes, ya que en estos escenarios suelen coexistir interpretaciones contrapuestas sobre el pasado y memorias enfrentadas¹⁸. En este sentido, el abordaje de estas cuestiones en el aula puede contribuir a una lectura crítica tanto del pasado como del presente, facilitando procesos de reconciliación, justicia social y construcción de paz¹⁹. Asimismo, enseñar desde la memoria implica cuestionar los relatos hegemónicos e incorporar las voces históricamente silenciadas, favoreciendo una visión más inclusiva y democrática del conocimiento histórico²⁰.

El rol del profesorado en este proceso es determinante. Lejos de adoptar una neutralidad que eluda el debate, el docente debe asumir un rol de mediador crítico²¹, promoviendo el análisis, la diversidad de perspectivas y el debate fundamentado, expresando sus propias opiniones sin imponerlas²². De hecho, aunque la escuela no tiene la responsabilidad de resolver los conflictos sociales, sí debe enseñar a que el alumnado comprenda su origen

¹⁵ Humberto ÁLVAREZ SEPÚLVEDA: “Conciencia histórica...”.

¹⁶ Abdulkemir SEN: “Militarisation of citizenship education curriculum in Turkey”, *Journal of Peace Education*, 16(1) (2019), pp. 78-103; Wiel VEUGELERS Isolde de GROOT y Vicent STOLK: *Research for CULT Committee Teaching Common Values in Europe*. European Union, 2017.

¹⁷ Nilson Javier IBAGÓN y Pedro MIRALLES: “Temas controversiales y educación histórica”, en Cosme GÓMEZ, Xosé Manuel SOUTO, y Pedro MIRALLES (Eds.): *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal*, Octaedro, 2021, pp. 123-138.; Antoni SANTISTEBAN: “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 (2019), pp. 57-79; Naiara VICENT, Leire ALBAS, Iratxe GILLATE y Álex IBÁÑEZ: “What do our future teachers...”.

¹⁸ Elizabeth MONTANARES, Matías GONZÁLEZ-MARILICÁN, Daniel LLANCAVIL y Gabriela VÁSQUEZ LEYTON: “Enseñanza de la historia...”.

¹⁹ Nilson Javier IBAGÓN y Pedro MIRALLES: “Temas controversiales...”.

²⁰ Néstor BANDERAS: “Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar”, *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1) (2020), pp. 205-237; Steve STERN: *Battling for hearts and minds: Memory struggles in Pinochet's Chile, 1973-1988*, Duke University Press, 2006.

²¹ Humberto ÁLVAREZ SEPÚLVEDA: “Conciencia histórica...”.

²² Ramón LÓPEZ FACAL y Víctor Manuel SANTIDRIÁN: “Los “conflictos sociales candentes” en el aula”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69 (2011), pp. 8-20.

y aprenda a gestionarlos de manera democrática. Para ello, el profesorado debe contar con competencias que trasciendan el conocimiento disciplinar, incluyendo habilidades socioemocionales como la empatía, la regulación emocional y la capacidad de resolución constructiva de conflictos²³

No obstante, la formación inicial del profesorado presenta limitaciones importantes en este ámbito. Diversas investigaciones señalan la falta de formación para tratar temas controvertidos²⁴, así como dificultades relacionadas con la escasez de materiales y el sesgo de las fuentes²⁵, o el miedo del profesorado a oponerse al discurso oficial²⁶ y a crear situaciones de confrontación con las familias²⁷. Asimismo, las experiencias formativas desde perspectivas críticas son escasas y, cuando existen, suelen responder a compromisos individuales y aislados²⁸. La necesidad de fortalecer esta formación es especialmente relevante en contextos de posconflicto o marcados por experiencias recientes de violencia²⁹. En tales escenarios, los futuros docentes deben estar preparados para acompañar procesos de reflexión, memoria y construcción democrática³⁰.

²³ Eva ELIASA, ILFIANDRA, SUWARJO, Sahril BUCHORI, Nadia A. NADHIRAH, Afanin HALQIM, Fayruziah I. SABTANA y Sarah SALSABILA: “Integrating conflict resolution...”; Elizabeth MONTANARES, Matías GONZÁLEZ-MARILICÁN, Daniel LLANCAVIL y Gabriela VÁSQUEZ LEYTON: “Enseñanza de la historia y el conflicto...”.

²⁴ Rakefet R. ERLICH y Shahrar GINDI: “Are civics teachers different from teachers of other disciplines in their handling of controversial issues?” *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2) (2019), pp. 118-130; María del Mar FELICES y Álvaro CHAPARRO: “Concepciones del profesorado en formación sobre temas controvertidos. ETA como contenido histórico”, en Maria Joao BARROSO, Alfredo Dias D’ALMEIDA y Nicolás DE ALBA (Coords.): *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, AUPDCS, 2019, pp. 476-483; María Isabel TOLEDO JOFRE, Abraham MAGENDZO, Virna GUTIÉRREZ y Ricardo IGLESIAS: “Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores”, *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1) (2015), pp. 275-292.

²⁵ David KERR y Ted HUDDLESTON: *La enseñanza...*; Nilson Javier IBAGÓN: “Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes: revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América”, *Revista Guillermo de Ockham*, 18(1) (2020), pp. 103-114.

²⁶ Nilson Javier IBAGÓN: “Enseñar la historia de conflictos...”.

²⁷ María LÓPEZ ZURITA y María del Mar FELICES DE LA FUENTE: “Temas controvertidos para la enseñanza...”.

²⁸ Nilson Javier IBAGÓN: “Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes...”.

²⁹ Line KUPPENS y Arnim LANGER: “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) (2018), pp. 633-650.

³⁰ Humberto A. ÁLVAREZ y Skarlett A. ROJAS: “Hacia una formación docente reflexiva: Construyendo conciencia histórica en el Chile del post-estallido social”, en Roberto SIMBANA (Ed.): *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II*. Religación Press, 2024, pp. 18-26.

En este sentido, se está apostando cada vez más por introducir propuestas de este tipo en la formación inicial del profesorado³¹, como las experiencias desarrolladas dentro del proyecto EDUTECON³². Por tanto, frente a este escenario, es necesario el desarrollo de instrumentos capaces de identificar y evaluar de forma sistemática el impacto de estas propuestas en la formación del profesorado en relación con el abordaje de conflictos. En este contexto se sitúa el instrumento CaDiNa EDUTECON (D3-AC)³³, diseñado para el análisis de narrativas escritas sobre el conflicto en la formación inicial docente. Está estructurado en siete categorías organizadas en tres niveles de progresión (bajo, intermedio y avanzado) y se fundamenta en los trabajos de Cascón³⁴ en los que plantea una educación en y para el conflicto, y de Montanares et al.³⁵, en los que se ofrecen claves para integrar el rol docente frente a estas cuestiones.

Dado que se trata de una primera versión del instrumento, su aplicación es necesaria para valorar la pertinencia y coherencia de sus categorías y niveles de progresión. Por ello, el

³¹ Janire CASTRILLO, Iratxe GILLATE, Úrsula LUNA y Álex IBÁÑEZ: “Memoria histórica, apps y profesorado en formación. Análisis de propuestas didácticas y auto-percepción de aprendizaje”, *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 12 (2023), pp. 101-120; Janire CASTRILLO, Iratxe GILLATE, Álex IBÁÑEZ, Úrsula LUNA y Naiara VICENT: “Formación inicial del profesorado en temas controvertidos y apps. Una investigación multiperspectiva en torno a la Guerra Civil y la memoria histórica”, en Ander DELGADO y Amaia LAMIKIZ (Eds.), *Entre aulas y redes sociales. Los jóvenes ante la enseñanza y la memoria de la Guerra Civil*, Comares, 2026, pp. 73-92; Úrsula LUNA, Amaia SERRANO MARIEZKURRENA y Berta ECHEBERRÍA ARQUERO: “Memoria democrática y álbumes ilustrados en la formación inicial del profesorado”, *Clío*, 50 (2024), pp. 196–210; Amaia SERRANO MARIEZKURRENA y Úrsula LUNA: “Álbumes ilustrados para trabajar las migraciones. Una propuesta interdisciplinar para la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*”. *Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(37.2) (2023); Naiara VICENT, Leire ALBAS, Sara GASKUE y Álex IBÁÑEZ: “Llevar el conflicto al aula a través de víctimas educadoras”, EN Delfín ORTEGA SÁNCHEZ, Jordi CASTELLVÍ MATA y Neus GONZÁLEZ MONFORT (Eds.): *Enseñar el conflicto. Perspectivas, significados y límites en la educación para una cultura democrática y la justicia social*, Editorial Dykinson, 2024, pp. 249-259.

³² Néstor BANDERAS, Naiara VICENT, Iratxe GILLATE y Janire CASTRILLO: “Historia reciente y ciudadanía democrática: una propuesta didáctica para la formación inicial docente”, *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, en prensa; Isabel BOJ CULELL, Gemma SEBARES VALLE y Rafel SOSPEDRA ROCA: “Itinerarios urbanos contra la desmemoria. República y Guerra Civil en Catalunya”, en Laura ARIAS FERRER, Alejandro EGEA VIVANCOS, Verónica PARDO QUILES (Eds.): *Educación para una ciudadanía crítica, democrática y global desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Editum, 2026, pp. 139–147).

³³ Nekane ARISTONDO, Néstor BANDERAS, Naiara VICENT e Iratxe GILLATE, I.: “Instrumento para el análisis...”.

³⁴ Paco CASCÓN: “Educar en y para el conflicto”. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, 2001; ÍD.: “Apuntes sobre educar...”.

³⁵ Elizabeth MONTANARES, Matías GONZÁLEZ-MARILICÁN, Daniel LLANCAVIL y Gabriela VÁSQUEZ LEYTON: “Enseñanza de la historia...”.

objetivo del estudio es analizar la aplicación del instrumento en narrativas reales del profesorado en formación, con el fin de obtener resultados preliminares sobre sus concepciones y, simultáneamente, identificar vacíos, limitaciones y ambigüedades que orienten la mejora y refinamiento del instrumento.

Metodología

El estudio adopta un enfoque cualitativo basado en el análisis de contenido de narrativas escritas. La recogida de datos se realizó durante el curso 2025/2026 en el marco del proyecto EDUTECON. La muestra de esta prueba piloto está compuesta por un total de 40 estudiantes procedentes de cuatro universidades: la Universitat de València (UV), la Universitat de Barcelona (UB), la Universidad del Valle en Colombia (U. del Valle) y la Universidad Pública de Navarra (UPNA). En tres de ellas participaron estudiantes de formación inicial del profesorado en Educación Primaria, mientras que en la Universidad del Valle participaron estudiantes de la Licenciatura en Historia, pertenecientes a asignaturas vinculadas con las ciencias sociales y la didáctica de la historia. La selección fue intencional y por conveniencia, en función de los grupos y asignaturas participantes en cada contexto universitario. La muestra incluyó 10 estudiantes por universidad.

En la Universitat de València, la muestra estuvo compuesta por 10 participantes del 4.º curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria, pertenecientes a la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales: Aspectos Aplicados*. En la Universitat de Barcelona, la muestra estuvo compuesta por 10 participantes del 1er curso del Grado en Maestra de Educación Primaria y del Doble Grado en Maestra de Educación Infantil y Educación Primaria, pertenecientes a la asignatura *Didàctica de la Història*. En la Universidad del Valle, la muestra estuvo compuesta por 10 participantes de la Licenciatura en Historia, distribuidos en dos grupos: cinco estudiantes del primer semestre, pertenecientes a la asignatura *Ciudadanía y Ciencias Sociales*, y cinco estudiantes del séptimo semestre, pertenecientes a la asignatura *Didáctica de la Historia*. Finalmente, en la UPNA, la muestra estuvo compuesta por 10 participantes del 2º curso del Grado de Educación Primaria, pertenecientes a la asignatura *Gizarte Zientzien Didaktika*.

El diseño de la investigación es de carácter transversal para las muestras de la UV, UB y U. del Valle (fase PRE), mientras que para la muestra de la UPNA se aplicó un diseño longitudinal pre-post, recogiendo narrativas antes y después de la intervención didáctica centrada en la memoria histórica (Guerra Civil Española y Dictadura franquista).

La participación del alumnado fue voluntaria y contó con consentimiento informado. Asimismo, el estudio dispone de aprobación ética y los datos fueron tratados de forma anonimizada durante todo el proceso. Las narrativas fueron redactadas a mano, para evitar el uso de la IA durante la elaboración de las respuestas del alumnado. Posteriormente, fueron escaneadas y transcritas de forma literal mediante *Evernote*. Una vez revisada la transcripción, se procedió a la anonimización de los documentos antes de su análisis.

Las narrativas fueron generadas a partir de una plantilla común compuesta por tres preguntas abiertas:

1. ¿Qué es un conflicto y cómo puede ayudar la historia a abordarlo en el aula?
2. Explica qué es _____³⁶ a una persona que no lo conoce. ¿Crees que trabajarlo en el aula puede contribuir a una ciudadanía que ayude a mejorar las sociedades? ¿Por qué?
3. Valora tu preparación como docente para insertar y trabajar conflictos históricos en el aula. ¿Te verías capaz de trabajar _____ actualmente? ¿Cómo lo harías y con qué?

El instrumento utilizado para su análisis fue CaDiNa EDUTECON (D3-AC) en su primera versión³⁷, destinado a analizar la dimensión del conflicto y su abordaje a través de siete categorías: (1) perspectiva positiva del conflicto; (2) análisis del conflicto; (3) reconocimiento de tipos de violencias; (4) gestión no violenta del conflicto; (5) habilidades socioemocionales; (6) reconocimiento del rol docente como mediador; y (7) conciencia sobre la necesidad de formación.

El proceso de codificación se llevó a cabo mediante el software NVivo, aplicando un enfoque principalmente deductivo a partir de las categorías y niveles previamente definidos en el instrumento. Paralelamente, se mantuvo una revisión inductiva con el objetivo de identificar posibles categorías emergentes; sin embargo, durante esta prueba piloto no se detectaron nuevas categorías relevantes.

³⁶ En cada intervención se hará referencia al conflicto concreto tratado en cada una de las intervenciones de aula, que varía dependiendo del contexto: en la UV, UB y UPNA se trabajó la historia reciente de España y la memoria histórica vinculada a la Guerra Civil Española y la Dictadura franquista, mientras que en la Universidad del Valle se abordó el conflicto armado colombiano.

³⁷ Nekane ARISTONDO, Néstor BANDERAS, Naiara VICENT e Iratxe GILLATE, I.: “Instrumento para el análisis de narrativas en relación con el abordaje de conflictos en la formación del profesorado”. XXV Congresso Internacional das Jornadas em Educação Histórica, en prensa.

Cada narrativa fue codificada identificando las referencias correspondientes a cada una de las siete categorías y asignando el nivel de progresión que mejor representaba el contenido de cada fragmento. Cuando una categoría no presentaba ninguna evidencia en una narrativa, se registró como nivel 0, entendido como ausencia de dicha categoría en el discurso del alumnado. Una vez finalizada la codificación, se exportaron las frecuencias obtenidas para cada categoría y nivel a *Microsoft Excel*, donde se calcularon los porcentajes correspondientes en función del tamaño de la muestra: $n = 40$ para el análisis global y $n = 10$ para la comparación pre-post de la UPNA.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras la codificación de las 40 narrativas con el instrumento CaDiNa EDUTECON (D3-AC). En primer lugar, se exponen los datos globales de la muestra completa (correspondientes a las cuatro universidades participantes) para cada una de las siete categorías del instrumento (Tabla 1). Posteriormente, se analiza la comparación pre-post del grupo de la UPNA que permite observar tendencias de cambio tras la aplicación de la propuesta educativa (Tabla 2).

Tabla 1. Distribución de los niveles de progresión en las categorías del instrumento

Categorías	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Perspectiva positiva de conflicto	0%	17,5%	75%	7,5%
Análisis del conflicto	2,5%	67,5%	27,5%	2,5%
Reconocimiento de tipos de violencias	20%	42,5%	27,5%	10%
Gestión no violenta	7,5%	47,5%	37,5%	7,5%
Habilidades socioemocionales	65%	10%	25%	-
Reconocimiento del rol docente como mediador	12,5%	40%	42,5%	5%
Conciencia sobre la necesidad de formación	17,5%	22,5%	57,5%	2,5%

Nota. Los datos se presentan en porcentajes. El tamaño muestral total es $n = 40$.

La categoría *perspectiva positiva del conflicto* es la que mejores resultados muestra, con una predominancia del Nivel 2 con un 75% de la muestra ($n = 30$), frente a un 17,5 % en nivel 1 ($n = 7$) y un 7,5 % en nivel 3 ($n = 3$), sin presencia en el nivel 0. Este predominio

del nivel intermedio indica que el conflicto es ampliamente reconocido como un recurso educativo y formativo, aunque todavía no se integra de forma plenamente transformadora.

De manera recurrente, el alumnado asocia el conflicto con el aprendizaje histórico, la prevención de errores del pasado y, especialmente, con el desarrollo del pensamiento crítico, uno de los elementos más mencionados de esta categoría. Asimismo, aparecen referencias a valores como la empatía, la justicia y los derechos humanos, así como al aula como espacio de debate. Sin embargo, estas aportaciones no llegan a integrarse plenamente como una herramienta pedagógica transformadora.

En *análisis del conflicto*, una clara concentración en el nivel bajo, con un 67,5 % de la muestra (n = 27), seguido del nivel 2 con un 27,5 % (n = 11) y una presencia escasa del nivel 3 (2,5 %; n = 1) y el nivel 0 (2,5 %; n = 1). Por tanto, la mayoría de las respuestas se limitan a definiciones descriptivas y limitadas.

En su mayoría, en el nivel 1 las respuestas suelen limitarse a describir el conflicto de forma general, identificando agentes, hechos o desacuerdos, pero sin detectar necesidades, intereses o percepciones. En este sentido, es relevante señalar que en numerosos casos el alumnado no aplica el análisis al conflicto trabajado, sino que ofrece una definición general de conflicto, y es a partir de esa definición desde donde se identifican los pocos elementos analíticos presentes (*desacuerdos, enfrentamientos, choque de ideas*). En el nivel 2, se observa un esfuerzo por contextualizar el conflicto, incorporar varios puntos de vista y reconocer de algunos intereses o consecuencias sociales. La ausencia casi total del nivel avanzado evidencia que el alumnado aún no ha desarrollado competencias para describir el conflicto como un fenómeno complejo y multicausal.

Cabe señalar que, para interpretar estos resultados, se debe tener en cuenta la posible brecha entre lo que se pregunta y lo que se responde. Aunque el instrumento mantiene tres preguntas comunes para todas las universidades, en algunos casos el “conflicto trabajado” no se formuló como un conflicto armado concreto, sino como memoria histórica o historia reciente, lo que pudo favorecer respuestas más generales y descriptivas, reduciendo así la aparición y el desarrollo de esta categoría.

En la tercera categoría, *reconocimiento de tipos de violencias*, los resultados muestran un predominio del nivel 1 (42,5%; n = 17), seguido del nivel 2 (27,5%; n = 11) y el nivel 0 (20%; n = 8), y con una presencia menor del nivel 3 (10%; n = 4). Esto indica que, en

general, el alumnado reconoce la violencia, pero lo hace de forma limitada y poco diversificada.

En el nivel 1, la violencia se asocia a sus formas más visibles y directas, como guerras, muertes, represión o enfrentamientos armados. En el nivel 2 se incorporan también algunas violencias estructurales y culturales (censura, falta de derechos, represión lingüística o identitaria), aunque sin establecer relaciones claras entre ellas. Solo en el nivel 3, muy minoritario, se integran de forma más compleja y contextualizada las violencias directa, estructural y cultural, explicando sus relaciones y efectos sobre la sociedad. Asimismo, la presencia relevante del nivel 0 (20%; n = 8) sugiere dificultades para identificar o verbalizar la violencia.

A nivel interpretativo, surgen algunas dudas en la categorización, especialmente en aquellos casos donde el alumnado menciona violencias estructurales de forma indirecta, sin explicitar la violencia como tal. En estos casos no siempre resulta claro si existe una conciencia de estar identificando una forma de violencia o si se trata de una descripción implícita del contexto.

En *gestión no violenta del conflicto* el alumnado se concentra mayoritariamente en los niveles 1 y 2, con un predominio del nivel 1 (47,5 %; n = 19), seguido del nivel 2 (37,5 %; n = 15). La presencia de los niveles 0 y 3 es muy reducida (7,5 %; n = 3). Por lo tanto, el alumnado reconoce la importancia de abordar los conflictos sin recurrir a la violencia, pero sin mencionar estrategias.

En el nivel 1, la gestión no violenta se formula principalmente como una intención de reflexión o de aprendizaje del pasado como vía para evitar errores futuros. En el nivel 2 se observan avances, ya que el alumnado comienza a proponer acciones educativas, como debates, negociación, testimonios o actividades orientadas al desarrollo de la empatía y los valores democráticos. Sin embargo, el nivel 3, muy minoritario, presenta propuestas didácticas más elaboradas, que incorporan la contextualización del conflicto, el uso de diversas fuentes y testimonios y actividades dirigidas a analizar el conflicto desde diferentes perspectivas y promover una reflexión crítica.

En *habilidades socioemocionales*, predomina claramente el nivel 0 (65 %; n = 26), seguido del nivel 2 (25 %; n = 10) y del nivel 1 (10 %; n = 4), sin registrarse respuestas en el nivel 3, de modo que los resultados muestran una presencia muy limitada de esta dimensión en los discursos del alumnado. En el nivel 1, aparecen menciones puntuales y

superficiales a valores como la empatía o a recursos como los testimonios, mientras que en el nivel 2 muestran una mayor sensibilidad hacia el impacto humano del conflicto, vinculándolo con el desarrollo de la empatía, el reconocimiento del sufrimiento de las víctimas o la comprensión de distintas perspectivas. Sin embargo, no se identifican propuestas orientadas a trabajar de forma explícita la expresión y la gestión de las emociones propias y ajenas, aspecto que caracteriza el nivel 3.

No obstante, incluso en los casos de nivel 2, las habilidades socioemocionales aparecen de forma puntual y poco argumentada, sin propuestas didácticas estructuradas. En este punto, surge otra duda analítica, ya que, en algunos casos, solamente existen menciones a la empatía, lo que plantea la cuestión de si la mención es suficiente para considerarlo como nivel intermedio.

En *reconocimiento del rol docente como mediador*, el alumnado se concentra principalmente en los niveles 1 (40%; n = 16) y 2 (42,5%; n = 17), seguido del nivel 0 (12,5%; n = 5) y la escasa presencia del nivel 3 (5%; n = 2).

En el nivel 1, el profesorado en formación reconoce la relevancia de trabajar conflictos en el aula, pero muestra inseguridad, falta de preparación y preocupación por la neutralidad. En el nivel 2, se identifica con mayor claridad la función del docente como figura que debe facilitar el diálogo, promover el pensamiento crítico y trabajar la multiperspectividad, incorporando recursos como debates, testimonios o fuentes históricas para enriquecer la comprensión del conflicto. Sin embargo, estas menciones suelen centrarse más en los recursos didácticos que en las competencias específicas de mediación. Solo en el nivel 3, muy minoritario, aparece el docente como mediador activo que crea espacios seguros, acompaña procesos de diálogo y fomenta una comprensión crítica y empática del conflicto.

En esta categoría surge otra brecha analítica, ya que en algunos casos resulta complicado distinguir entre un rol docente entendido como organizador de actividades y uno concebido como mediador del conflicto, lo que dificulta la clasificación a partir de los criterios establecidos.

Por último, en torno a la *conciencia sobre la necesidad de formación*, el alumnado se sitúa mayoritariamente en niveles bajos o intermedios, con un predominio del nivel 2 (57,5%; n = 23), seguido del nivel 1 (22,5%; n = 9) y del nivel 0 (17,5%; n = 7), mientras que el nivel 3 es prácticamente inexistente (2,5%; n = 1). Estos datos reflejan una

conciencia parcial y poco desarrollada sobre la propia preparación docente para abordar conflictos.

En el nivel 1, la formación aparece mencionada de manera superficial, con menciones básicas a la falta de preparación o a la necesidad de formarse. En el nivel 2, el alumnado reconoce la necesidad de mayor preparación e identifica con mayor claridad las limitaciones de su preparación, relacionado con el conocimiento, los recursos didácticos, la gestión emocional o la objetividad en el tratamiento de estos temas. Solo en el nivel 3 aparece una reflexión y autocrítica más profunda, donde se reconocen las propias limitaciones y la responsabilidad ética y pedagógica que implica trabajar estos temas.

Partiendo de este escenario inicial, se analizan a continuación los cambios observados en el grupo de la UPNA tras la implementación de la propuesta educativa. Aunque se trata de una muestra reducida ($n = 10$), la comparación pre-post permite identificar tendencias de cambio relevantes en varias categorías (Tabla 2).

Tabla 2. Comparación pre-post de los niveles de progresión en la muestra de la UPNA

Categorías	PRE (n = 10)				POST (n = 10)			
	N0	N1	N2	N3	N0	N1	N2	N3
Perspectiva positiva de conflicto	-	20%	80%	-	-	20%	40%	40%
Análisis del conflicto	10%	90%	-	-	-	80%	20%	-
Reconocimiento de tipos de violencias	30%	50%	20%	-	20%	70%	10%	-
Gestión no violenta	20%	50%	30%	-	20%	40%	30%	10%
Habilidades socioemocionales	60%	10%	30%	-	30%	10%	60%	-
Reconocimiento del rol docente como mediador	40%	30%	30%	-	20%	30%	30%	20%
Conciencia sobre la necesidad de formación	50%	40%	10%	-	20%	60%	10%	10%

Nota. Los datos se presentan en porcentajes. El tamaño muestral total es $n = 10$ en cada fase (mismo alumnado).

En primer lugar, se aprecian avances más claros en aquellas dimensiones vinculadas a la comprensión transformadora del conflicto y a la dimensión socioemocional. La *perspectiva positiva del conflicto* evoluciona hacia planteamientos más complejos, incorporando con mayor frecuencia visiones que lo entienden como oportunidad de aprendizaje y construcción de una ciudadanía democrática. En la misma línea, las

habilidades socioemocionales, inicialmente muy poco presentes, ganan presencia en los discursos finales. Por ello, el trabajo con testimonios y la conexión con la memoria histórica cercana al alumnado parece haber ayudado a desarrollar una comprensión más humanizada del conflicto, ya que integran referencias más explícitas a la empatía, la comprensión del sufrimiento y el impacto humano del conflicto.

Asimismo, en la *gestión no violenta del conflicto* y el *reconocimiento del rol docente como mediador* muestran una evolución ligeramente positiva, ya que comienza a aparecer ese nivel avanzado. En *reconocimiento del rol docente como mediador* adoptan una concepción más activa del profesorado como facilitador del diálogo y la reflexión. No obstante, se mantiene la brecha analítica ya señalada, ya que en algunos casos sigue resultando difícil diferenciar entre un rol centrado en la organización de actividades y uno realmente orientado a la mediación. En *gestión no violenta del conflicto* hay una mayor presencia de estrategias vinculadas al diálogo, la empatía o la reflexión, aunque todavía sin una sistematización clara.

En cuanto a la *conciencia sobre la necesidad de formación* también aumenta la identificación de carencias y la percepción de falta de preparación tras la intervención, aunque es frecuente que al mismo tiempo afirmen sentirse capaces de trabajar la memoria histórica en el aula.

Por el contrario, en categorías como el *análisis del conflicto* y el *reconocimiento de tipos de violencias*, los cambios son más limitados. Esta menor progresión puede estar relacionada con el propio planteamiento de la narrativa, centrada en la memoria histórica de forma general y no en el conflicto armado concreto (Guerra Civil y Franquismo), pudiendo dificultar la aparición y el desarrollo de estas categorías.

Conclusiones

Los resultados de esta prueba piloto permiten extraer conclusiones tanto sobre las competencias del profesorado en formación como sobre la idoneidad del instrumento CaDiNa EDUTECON (D3-AC) para su análisis.

En relación con el primer aspecto, las narrativas analizadas antes de las intervenciones muestran una presencia predominante de niveles bajos e intermedios en la mayoría de las categorías, lo que indica que, antes de recibir ninguna intervención didáctica específica, el alumnado posee una comprensión parcial del conflicto y de su abordaje pedagógico.

Este resultado va acorde con lo señalado por Toledo³⁸ et al., Erlich y Gindi³⁹ y Felices y Chaparro⁴⁰, quienes advierten sobre la falta de formación del profesorado para tratar temas controvertidos, y refuerza la necesidad de incorporar propuestas formativas sistemáticas en este ámbito.

En términos más específicos, los mejores resultados aparecen en la categoría *perspectiva positiva del conflicto*, ya que la mayoría del alumnado reconoce el conflicto como recurso educativo, aunque sin llegar a la dimensión transformadora que plantea Cascón⁴¹, para quien el conflicto constituye una oportunidad de aprendizaje y, al mismo tiempo, una herramienta de transformación social orientada a la construcción de relaciones más justas y democráticas. Por el contrario, la categoría de *habilidades socioemocionales* es la que presenta los resultados más bajos en toda la muestra, con un 65% del alumnado en el nivel 0. Este dato es especialmente significativo si se tiene en cuenta lo que señalan Eliasa et al.⁴² y Montanares et al.⁴³, quienes mencionan que competencias como la empatía, la escucha activa y la regulación emocional son centrales en el abordaje del conflicto, tanto desde la perspectiva del alumnado como desde el rol docente.

En cuanto al *reconocimiento del rol docente como mediador*, los datos muestran que el alumnado se concentra en los niveles 1 y 2, pero concibiendo el rol docente principalmente en términos de organización de actividades, más que como mediador de procesos de reflexión y diálogo. Estos resultados evidencian que el alumnado todavía se aleja de la concepción planteada por Montanares et al. (2022), quienes conciben al profesorado como un agente mediador capaz de generar espacios de diálogo, acompañar emocionalmente el tratamiento del conflicto y favorecer procesos de reconciliación.

Por último, las categorías más analíticas y estructurales (como el *análisis del conflicto* o el *reconocimiento de los tipos de violencia*) presentan resultados más bajos, evidenciando

³⁸ María Isabel TOLEDO JOFRE, Abraham MAGENDZO, Virna GUTIÉRREZ y Ricardo IGLESIAS: “Enseñanza de 'temas controversiales...’”.

³⁹ Rakefet R. ERLICH y Shahrar GINDI: “Are civics teachers different...’”.

⁴⁰ María del Mar FELICES y Álvaro CHAPARRO: “Concepciones del profesorado en formación...’”.

⁴¹ Paco CASCÓN Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.

⁴² Eva ELIASA, ILFIANDRA, SUWARJO, Sahril BUCHORI, Nadia A. NADHIRAH, Afanin HALQIM, Fayruziyah I. SABBANA y Sarah SALSABILA: “Integrating conflict resolution...’”:

⁴³ Elizabeth MONTANARES, Matías GONZÁLEZ-MARILICÁN, Daniel LLANCAVIL y Gabriela VÁSQUEZ LEYTON: “Enseñanza de la historia...’”:

que el alumnado describe el conflicto de forma general y sin reconocer las diversas formas de violencia que lo atraviesan (Cascón, 2006).

El análisis pre-post de la UPNA, pese a su alcance limitado ($n = 10$), aporta indicios relevantes sobre el efecto de una intervención didáctica que trabaja en la memoria histórica como conflicto (Guerra Civil y Franquismo). Las mejoras más notables se producen en las categorías de *habilidades socioemocionales* y *perspectiva positiva del conflicto*, lo que sugiere que el trabajo con testimonios y con la historia cercana favorece una comprensión más humanizada y empática del conflicto. Sin embargo, en las categorías de *análisis del conflicto* y *reconocimiento de tipos de violencias* la progresión es muy limitada tras la intervención. Como ya se ha mencionado previamente, esto puede estar relacionado con cómo se formuló el conflicto trabajado en la herramienta de recogida de las narrativas, planteado como *memoria histórica*, sin hacer referencia explícita a conflictos concretos como la Guerra Civil o el franquismo. Esto pudo favorecer respuestas más generales y descriptivas, limitando el desarrollo de estas categorías.

No obstante, estos resultados deben interpretarse con cautela debido al carácter reducido y exploratorio de la muestra. Esta limitación es especialmente relevante en el análisis pre-post de la UPNA, basado en 10 participantes, por lo que los cambios observados no pueden generalizarse, sino entenderse como tendencias iniciales que deberán contrastarse en futuras aplicaciones con muestras más amplias.

Desde el punto de vista metodológico, la aplicación del instrumento ha permitido identificar tanto sus potencialidades como sus limitaciones. En cuanto a las primeras, resulta útil para detectar los niveles de comprensión del alumnado; ya que su organización en siete categorías y tres niveles de progresión facilita una lectura diferenciada y permite identificar diferentes perfiles de aprendizaje con cierta precisión. En cuanto a las limitaciones, durante el proceso de codificación se detectaron ambigüedades especialmente en las categorías de *habilidades socioemocionales* y *reconocimiento del rol docente como mediador*, donde algunos casos resultaron difíciles de clasificar a partir de los criterios establecidos. Estas dificultades evidencian la necesidad de revisar los descriptores de algunos niveles, así como de establecer criterios más detallados para la codificación de respuestas implícitas o indirectas. Asimismo, el proceso de codificación ha evidenciado la falta de un descriptor formal para los casos de ausencia total de una categoría. Durante esta aplicación se resolvió mediante la asignación de un nivel 0, pero en futuras versiones se propone incorporar un nivel nulo con su propio descriptor.

En conjunto, los resultados de esta prueba piloto respaldan la viabilidad del instrumento CaDiNa EDUTECON (D3-AC) para el análisis de narrativas en la formación inicial del profesorado y su utilidad como herramienta para hacer un seguimiento de las competencias y conocimientos relacionadas con el abordaje del conflicto. Asimismo, los bajos niveles observados en la muestra pre-intervención evidencian que el futuro profesorado no cuenta con las competencias necesarias para el abordaje del conflicto antes de recibir formación específica, lo que subraya la necesidad de incorporar este tipo de propuestas en la formación inicial docente⁴⁴. En esta línea, los resultados en el caso de la UPNA muestran que este tipo de intervenciones didácticas pueden generar progresos, y que el instrumento permite detectarlos. Conscientes de las limitaciones muestrales de este estudio, en futuras aplicaciones se ampliará la muestra y se ajustarán algunos elementos del instrumento a partir de los aprendizajes de esta primera aplicación, con el fin de consolidar una herramienta robusta y transferible a la comunidad investigadora y educadora en didáctica de las ciencias sociales.

Agradecimientos

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i EDUTECON. Educar mediante temas controvertidos en y para el conflicto. Una investigación a través de estudios de caso en la formación inicial del profesorado (PID2023-150579NA-I00), financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER/UE. También ha contado con financiación del Gobierno Vasco a través del grupo de investigación GIPyPAC (IT1442-22), del Departamento de Paz y Convivencia del Gobierno Vasco (OTRI-EHU2025.0362) y del programa Predoctoral de Formación de Personal Investigador No Doctor del Departamento de Ciencia, Universidades e Innovación del Gobierno Vasco (expediente PRE_2025_1_0017). Asimismo, el trabajo es fruto de las estancias de investigación realizadas por Néstor Banderas Navarro del grupo de investigación SOCIAL(S) (GIUV2015-217) en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU) bajo el marco del proyecto EDUTECON en los periodos 25/05/25-24/06/25 y 16/07/25-15/09/25, esta última financiada por la Universitat de València.

⁴⁴ Nilson Javier IBAGÓN: “Enseñar la historia de conflictos armados...”; María Isabel TOLEDO JOFRE, Abraham MAGENDZO, Virna GUTIÉRREZ y Ricardo IGLESIAS: “Enseñanza de 'temas controversiales'...”: