

CONFLICTOS, PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CIUDADANÍA: EVALUACIÓN PREVIA DE UNA INTERVENCIÓN CON FUTUROS DOCENTES SOBRE LA GUERRA CIVIL Y EL FRANQUISMO

Leire Albas, Iratxe Gillate, Unai Nabaskues y Ursula Luna

Resumen

El proyecto EDUTECON se centra en la enseñanza de temas controvertidos en contextos marcados por la violencia extrema en la formación inicial del profesorado. Para ello, se están llevando a cabo diversas intervenciones en diferentes universidades, tanto nacionales como internacionales. A través de ellas se han recogido las narrativas del alumnado, tanto antes como después de la intervención, para analizar los aprendizajes obtenidos en el pensamiento histórico, la ciudadanía orientada a la justicia social y tratamiento de conflictos. En esta propuesta se presentan los resultados preliminares de la prueba piloto relacionada con la Guerra Civil y el franquismo en tercer curso del Grado de Educación Primaria en la Universidad del País Vasco (EHU). En total se han tenido en cuenta 12 narrativas para realizar los análisis y los resultados refuerzan otras investigaciones mencionadas en el marco teórico; el conocimiento histórico superficial y la falta de pensamiento crítico y reflexión del futuro profesorado.

Palabras clave: *enseñanza de la historia; temas controvertidos; formación del profesorado; análisis de narrativas; Guerra Civil; franquismo.*

Introducción

El aprendizaje de la historia en el siglo XXI no puede limitarse a la transmisión de conocimientos factuales o conceptuales, conlleva prepararse para el mundo y afrontar los retos que nos propone la sociedad actual. En consecuencia, una de las principales finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales consiste en promover el desarrollo de competencias vinculadas al pensamiento histórico, el pensamiento crítico y la formación de una ciudadanía democrática, que faciliten la comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales, analizar diferentes perspectivas, interpretar evidencias y posicionarse de manera reflexiva ante los problemas del presente. En este marco, los temas controvertidos han adquirido una creciente relevancia dentro de la didáctica de las ciencias sociales como herramienta para promover aprendizajes históricos significativos y favorecer la educación para una ciudadanía comprometida con los valores democráticos, los derechos humanos y la convivencia.

Partiendo de esta realidad, el proyecto de investigación EDUTECON¹ se plantea analizar el potencial educativo de los temas controvertidos en la formación inicial del profesorado, con el propósito de favorecer una futura enseñanza de la historia orientada al desarrollo del pensamiento histórico y crítico, así como a la formación de una ciudadanía transformadora, comprometida con la paz y los derechos humanos y la educación en y para el conflicto. Mediante diferentes estudios de caso, el proyecto examina los aprendizajes y posicionamientos del alumnado universitario ante diversas cuestiones históricas controvertidas, utilizando metodologías cualitativas centradas en el análisis de narrativas.

La presente comunicación presenta los resultados preliminares de un estudio centrado en las narrativas elaboradas por alumnado del tercer curso del Grado de Educación Primaria del Campus de Guipúzcoa de la Universidad del País Vasco (EHU) sobre la Guerra Civil Española y el franquismo. Concretamente, se analizan las producciones escritas recogidas antes de la intervención didáctica, con el objetivo de identificar los conocimientos previos, percepciones e interpretaciones que manifiestan los participantes acerca de este periodo histórico.

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).

Pensamiento histórico y enseñanza de temas controvertidos en formación inicial del profesorado

La enseñanza de la Historia ha experimentado una importante transformación en las últimas décadas, pasando de modelos centrados en la transmisión de conocimientos factuales hacia enfoques que promueven la comprensión crítica de los procesos históricos. Además, aunque la enseñanza del tiempo histórico ha tendido a centrarse en la comprensión del pasado, prestando escasa atención a sus vínculos con el presente y el futuro², los estudios sobre el desarrollo del pensamiento histórico subrayan la necesidad de promover la conciencia histórica entre los y las jóvenes³.

El desarrollo del pensamiento histórico implica un desplazamiento desde modelos basados en la memorización de hechos hacia aprendizajes orientados a la comprensión de conceptos como la causalidad, el cambio y la continuidad, la relevancia histórica, la interpretación y la dimensión ética. Estas herramientas permiten explicar los procesos históricos desde una perspectiva compleja y superar explicaciones lineales o reduccionistas⁴. Dicho esto, el pensamiento histórico puede definirse como la capacidad de interpretar el pasado de manera crítica y contextualizada mediante la movilización de procedimientos propios del conocimiento histórico, tales como el análisis de evidencias, la contextualización temporal y espacial y la construcción de explicaciones narrativas fundamentadas⁵.

² Keith C. BARTON: “Teaching for historical thinking”, *Revista Andamio*, 2 (2014), pp. 13-20.

³ Nicolas DE ALBA-FERNÁNDEZ, Elisa NAVARRO-MEDINA, Noelia PÉREZ-RODRÍGUEZ y Enrique ANGUIANO: “El uso de problemas sociales relevantes en la formación de maestros. Una investigación sobre la enseñanza del futuro”, en Laura ARIAS, Alejandro EGEA, Verónica PARDO y Neus GONZÁLEZ-MONFORT (coords.): *Educación para una ciudadanía crítica, democrática y global desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Murcia, Editum, 2026, pp. 64-73.

⁴ Peter SEIXAS y Tom MORTON: *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.

Jorge SÁIZ y Jesús DOMÍNGUEZ: “Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria”, en Cosme J. GÓMEZ (coord.): *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, Barcelona, Graó, 2017, pp. 23-48.

Humberto ÁLVAREZ: “El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de Historia”, *Interciencia*, 48 (2023), pp. 245-251.

⁵ Samuel WINEBURG: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, 2001.

Peter SEIXAS y Tom MORTON: *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.

Por su parte, la conciencia histórica se define como la capacidad de otorgar sentido al tiempo histórico mediante narrativas que articulan pasado, presente y futuro, orientando la acción humana en el mundo social⁶. De forma complementaria al pensamiento histórico, implica establecer conexiones significativas entre pasado y presente para actuar de forma crítica y consciente en la construcción del futuro⁷.

La educación ha sido identificada como un espacio fundamental para la construcción de formas de pensamiento orientadas al respeto incondicional de los derechos humanos y a la convivencia democrática⁸. Esta responsabilidad adquiere una relevancia especial cuando se trabaja con episodios de historia reciente, particularmente aquellos marcados por acontecimientos violentos, ya que además de constituir procesos donde conviven recuerdos y olvidos⁹, coexisten memorias enfrentadas y valoraciones ideológicas diversas, situación que genera controversias en el ámbito educativo¹⁰. En estos casos, donde la enseñanza debe contribuir a comprender las causas y consecuencias de los acontecimientos traumáticos¹¹, la diversidad constituye una oportunidad pedagógica, ya que permite conectar los contenidos históricos con experiencias cercanas al alumnado y convertir el aula en un espacio donde confluyen distintas interpretaciones del pasado¹².

Pedro MIRALLES-SÁNCHEZ, Jairo RODRÍGUEZ-MEDINA y Raquel SÁNCHEZ-IBÁÑEZ: "Evaluation of didactic units on historical thinking and active methods", *Humanities and Social Sciences Communications*, 11 (2024), pp. 1-11.

⁶ Jörn RÜSEN: *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Nueva York, Berghahn, 2005.

⁷ Jörn RÜSEN: "Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão", *Práxis Educativa*, 1 (2006), pp. 7-16.

Antoni SANTISTEBAN: "La formación de competencias de pensamiento histórico", *Clio & Asociados*, 14 (2010), pp. 34-56.

⁸ Mónica BELTRÁN: "Tolerancia y derechos humanos", *Política y Cultura*, 21 (2004), pp. 179-189.

⁹ Leire ALBAS, Naiara VICENT, Alex IBÁÑEZ-ETXEBERRIA e Iratxe GILLATE: "Víctimas Educadoras y su Incidencia en Formación del Profesorado del País Vasco", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13 (2024), pp. 227-253.

¹⁰ Graciela FUNES y Miguel JARA: "Prácticas de la enseñanza del pasado reciente", en Carolina KAUFMANN (ed.): *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*, Buenos Aires, Ediciones FarenHouse, 2020, pp. 199-211.

¹¹ Diana M. GÓMEZ: "Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria", *Historia y Memoria*, 17 (2018), pp. 51-89.

¹² Adriana ARBELÁEZ: "La enseñanza del pasado reciente como pretexto para leer en ciencias sociales", *Uni-pluriversidad*, 13 (2013), pp. 77-85.

María P. GONZÁLEZ: *Saberes, prácticas y materiales: la historia argentina reciente en las aulas*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2021.

Estas cuestiones en el ámbito educativo se abordan mediante la enseñanza de temas controvertidos, entendidos como aquellos asuntos que generan conflicto a nivel social¹³. Pero los conflictos son parte inherente de la vida, y de acuerdo con López-Facal y Santidrián¹⁴, la escuela no tiene la responsabilidad de resolverlos, sino de enseñar cómo surgen y cómo deben ser gestionados de manera democrática. Además, lejos de ser entendida como un enfrentamiento, la controversia debe concebirse como una herramienta para la construcción del conocimiento mediante el diálogo y la argumentación y su tratamiento favorece el desarrollo de la conciencia crítica, la elaboración de juicios razonados, la aceptación de perspectivas diferentes y la participación democrática¹⁵.

La enseñanza de temas controvertidos también resulta especialmente relevante en la educación en derechos humanos¹⁶. El análisis de situaciones vinculadas a su vulneración favorece el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y sociales orientadas a la participación democrática y a la defensa de los derechos fundamentales¹⁷. No obstante, tal y como mencionan Ibañez-Etxeberria et al.¹⁸ abordar estas cuestiones presenta importantes desafíos, entre los que destacan la escasez de materiales adecuados¹⁹, el temor del profesorado a generar conflictos con las familias²⁰

¹³ Abraham MAGENDZO-KOLSTREIN y María I. TOLEDO-JOFRE: “Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia”, *Revista Electrónica Educare*, 19 (2015), pp. 410-425.

¹⁴ Ramón LÓPEZ-FACAL y Víctor M. SANTIDRIÁN: “Los “conflictos sociales candentes” en el aula”, *Íber*, 69 (2011), pp. 8-20.

¹⁵ Antoni SANTISTEBAN: “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Clio & Asociados*, 14 (2010), pp. 34-56.

¹⁶ Leire ALBAS, Naiara VICENT, Alex IBÁÑEZ-ETXEBERRIA e Iratxe GILLATE: “Víctimas Educadoras y su Incidencia en Formación del Profesorado del País Vasco”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13 (2024), pp. 227-253.

¹⁷ Abraham MAGENDZO-KOLSTREIN y María I. TOLEDO-JOFRE: “Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia”, *Revista Electrónica Educare*, 19 (2015), pp. 410-425.

¹⁸ Alex IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Nekane ARISTONDO, Leire ALBAS y Naiara VICENT: “El pasado violento del País Vasco en la formación inicial del profesorado: análisis de la incidencia del proyecto Convivencia y Memoria a través de rutinas de pensamiento”, *Dialogos*, 30 (2026), pp. 118-139.

¹⁹ David KERR y Ted HUDDLESTON: *Vivir con la controversia: Cómo enseñar temas controvertidos mediante la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Estrasburgo, Consejo de Europa/European Union, 2015.

²⁰ María LÓPEZ ZURITA y María del Mar FELICES DE LA FUENTE: “Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales”, *Educatio Siglo XXI*, 41 (2023), pp. 9-30.

o a cuestionar discursos dominantes²¹ y la existencia de visiones previas poco críticas entre el alumnado²².

Por todo ello, diversos autores subrayan la importancia y necesidad de reforzar en la formación inicial docente competencias vinculadas al pensamiento crítico, los valores democráticos, la educación para la paz y la gestión de conflictos, especialmente en contextos marcados por experiencias de violencia²³, ya que constituyen una base fundamental para la formación de docentes capaces de abordar el pasado reciente desde una perspectiva crítica, evitando interpretaciones simplificadas, lineales o despolitizadas de los acontecimientos históricos²⁴.

Historia y memoria: La Guerra Civil y el franquismo como objeto de enseñanza

La enseñanza de la Guerra Civil y la dictadura franquista constituye uno de los ámbitos más sensibles y relevantes de la educación histórica en España. Su tratamiento trasciende la mera transmisión de contenidos para insertarse en los debates sobre memoria democrática, ciudadanía y derechos humanos. No obstante, la inclusión de contenidos relacionados con la memoria democrática sigue siendo una asignatura pendiente en el sistema educativo español²⁵. Pero, si el objetivo de la enseñanza de la Historia es contribuir al desarrollo de un pensamiento histórico que permita formar ciudadanos y ciudadanas comprometidas con la sociedad en la que viven²⁶, resulta

²¹ Nilson J. IBAGÓN: “Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes: revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América”, *Guillermo de Ockham*, 18 (2020), pp. 103-114.

²² Graciela FUNES y Miguel JARA: “Prácticas de la enseñanza del pasado reciente”, en Carolina KAUFMANN (ed.): *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*, Buenos Aires, Ediciones FarenHouse, 2020, pp. 199-211.

María J. REYES, María A. CRUZ y Félix J. AGUIRRE: “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 (2016), pp. 93-114.

²³ Line KUPPENS y Arnim LANGER: “Peut-on apprendre la paix à l’école?”, *International Review of Education*, 64 (2018), pp. 633-650.

²⁴ Humberto ÁLVAREZ y Antonio CARRASCO: “Pensamiento y conciencia histórica en formación docente”, *Veredas do Direito*, 23 (2026), e234631.

²⁵ Diego MIGUEL-REVILLA y Rosendo MARTÍNEZ-RODRIGUEZ: “El desafío de llevar la memoria histórica al aula: ideas y estrategias del profesorado en formación de Educación Primaria”, en Raimundo A. RODRÍGUEZ, Francisco J. TRIGUEROS y Alicia ANTOLINOS (Coords.): *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos*, Barcelona, Octaedro, 2024, pp. 38-48.

²⁶ Miguel J. LÓPEZ-SERRANO, Roberto GARCÍA-MORIS, Jose A. LÓPEZ-FERNÁNDEZ y Silvia MEDINA-QUINTANA: “Narrativas y Didáctica de las Ciencias Sociales”, *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12 (2022), pp. 275-294.

imprescindible otorgar a la memoria democrática un lugar central en los currículos escolares²⁷.

En los últimos años, la LOMLOE ha incorporado referencias explícitas a la memoria democrática, las víctimas de la violencia y el reconocimiento de diferentes actores históricos. Sin embargo, las investigaciones evidencian que estos principios no siempre se traducen de forma sistemática en los manuales escolares. Aunque algunos materiales incluyen conceptos como «golpe de Estado», «dictadura», «sublevados» o «represión» y presentan una visión más crítica del franquismo, continúan existiendo importantes omisiones y tratamientos superficiales que dificultan una comprensión profunda del periodo. Especialmente problemático resulta la escasa explicación de las causas estructurales, sociales y políticas que precedieron al golpe de Estado de 1936, lo que favorece interpretaciones deterministas y descontextualizadas de la Guerra Civil española²⁸.

Además, también hay investigaciones que han mostrado la existencia de importantes carencias en el conocimiento que poseen los y las jóvenes sobre la historia reciente de España. Sánchez Agustí et al.²⁹ alertan sobre el desconocimiento de la dictadura franquista y la Transición, mientras que los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS]³⁰ reflejan que un 15,13% de los jóvenes de entre 18 y 34 años consideran que los años de dictadura franquista fueron “buenos” o “muy buenos” para España y los/as españoles/as. Además, una parte significativa de la juventud considera aceptable un gobierno autoritario en determinadas circunstancias o muestra indiferencia ante el tipo de régimen político existente³¹. Esta situación adquiere

²⁷ Ursula LUNA, Amaia SERRANO-MARIEZKURRENA y Berta ECHEBERRIA: “Memoria democrática y álbumes ilustrados en la formación inicial del profesorado”, *Clío. History and History Teaching*, 50 (2024), pp. 196-210.

²⁸ María B. SAN PEDRO VELEDO: “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 (2026), pp. 1-26.

²⁹ María SÁNCHEZ-AGUSTÍ, Rosendo MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, Diego MIGUEL-REVILLA y Esther LÓPEZ-TORRES: “Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia”, *El Futuro del Pasado*, 10 (2019), pp. 215-255.

³⁰ Centro de Investigación Sociológicas (CIS), *Barómetro de octubre 2025, Estudio n° 3528*, <https://www.cis.es/documents/20117/13636162/es3528mar.pdf/79800bd1-3067-b07d-86f7-4cfda92cb307?version=1.0&t=1763122770591> (consultado el 9 de julio de 2026)

³¹ Centro de Investigación Sociológicas (CIS), *Hábitos democráticos: Avance de resultados, Estudio n° 3432*, <https://www.cis.es/documents/d/guest/es3432marpdf> (consultado el 9 de julio de 2026)

relevancia en un contexto marcado por una creciente polarización política entre la gente joven, relacionada parcialmente con la ausencia de referentes históricos que permitan contextualizar críticamente los debates actuales³².

Narrativas históricas como herramienta de aprendizaje y análisis

Las narrativas históricas ocupan un lugar central en la investigación sobre enseñanza y aprendizaje de la Historia, ya que permiten analizar cómo los sujetos organizan, interpretan y dotan de significado a los acontecimientos del pasado. Sin embargo, diversos estudios sobre el uso de narrativas históricas en contextos educativos³³ evidencian que muchos docentes continúan utilizando metodologías tradicionales centradas en la exposición magistral y la memorización de contenidos, limitando el uso de estrategias que favorezcan el pensamiento histórico, como el análisis y contraste de fuentes³⁴.

Las narrativas constituyen una potente herramienta para la investigación interpretativa y la enseñanza de las ciencias sociales, ya que permiten explorar experiencias individuales y colectivas, reconoce el valor de la experiencia y la reflexión crítica en la construcción del conocimiento. Al integrar narrativas en el aula, el alumnado participa activamente en la construcción de significados, favoreciendo aprendizajes más profundos y significativos³⁵.

Ismael PIAZUELO-RODRÍGUEZ y Eloy BERMEJO-MALUMBRES: “La enseñanza de la transición española: entre la memoria y la historia”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39 (2025), pp. 87-102.

³² Lucas J. RUIZ y Alina DANET: “De lo ideológico a lo afectivo. Lecturas actuales sobre la participación y la polarización juvenil ante el auge de la derecha radical”, *Revista Internacional De Pensamiento Político*, 17 (2022), pp. 177–200.

³³ Jorge SAIZ y Ramón LÓPEZ-FACAL: “Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores”, *Revista de Estudios Sociales*, 52 (2015), pp. 87-101.

Jonathan EZEQUIEL-AGUIRRE, Luis PORTA-VÁZQUEZ y Sonia BAZÁN: “La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable”, *Revista Educación*, 43 (2018), pp. 400-417.

³⁴ Adolfo AYALA: “Análisis de narrativas históricas en el contexto educativo: Aportes epistémicos desde la Historia narrativa”, *Nuevas Dimensiones*, 12 (2025), pp. 62-89.

³⁵ Maria A. GATTO, Guillermo A. GALLARDO, Patricia M. GRIPPO y José F. MERCIÉL: “Las narrativas como modalidad de indagación en torno a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales”, *Millcayac*, 11 (2024), pp. 1-18.

Tal y como indican López-Serrano et al.³⁶, en el ámbito de la formación del profesorado, hay investigaciones³⁷ que muestran que las narraciones elaboradas por estudiantes de formación inicial suelen reflejar conocimientos históricos limitados, centrados en acontecimientos generales de cada época, así como importantes sesgos históricos y falta de reflexión sobre los discursos u omisiones que se exponen en los textos históricos.

Dicho esto, las narrativas históricas se han consolidado como una estrategia especialmente útil para evaluar conjuntamente el pensamiento y la conciencia históricos del futuro profesorado, ya que permite observar cómo los sujetos organizan temporalmente los acontecimientos, identifican causas y consecuencias, seleccionan actores históricos y proyectan orientaciones normativas que estructuran el relato³⁸. Desde esta perspectiva, las narrativas permiten integrar dimensiones cognitivas, temporales y éticas del conocimiento histórico, resultando especialmente valiosas para analizar cómo el profesorado en formación interpreta acontecimientos recientes y controvertidos. Su estudio facilita identificar los conocimientos previos, esquemas interpretativos y orientaciones de conciencia histórica que movilizan los futuros docentes al enfrentarse a problemas históricos complejos relacionados con la ciudadanía, la justicia social, la memoria y la democracia³⁹.

Metodología

El trabajo que aquí se presenta corresponde a un estudio piloto mixto de carácter exploratorio, interpretativo y descriptivo, que se ha llevado a cabo con el objetivo de examinar el nivel de pensamiento histórico de las personas participantes en la creación de sus narrativas históricas previas sobre la Guerra Civil y el franquismo.

³⁶ Miguel J. LÓPEZ-SERRANO, Roberto GARCÍA-MORIS, Jose A. LÓPEZ-FERNÁNDEZ y Silvia MEDINA-QUINTANA: “Narrativas y Didáctica de las Ciencias Sociales”, *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12 (2022), pp. 275-294.

³⁷ Alejandro EGEA y Laura ARIAS: “¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios”, *Educação e Pesquisa*, 44 (2018), pp. 1-16.

Laura ARIAS y Alejandro EGEA: “Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers”, *History Education Research Journal*, 16 (2019), pp. 322-339.

³⁸ Christian HEUER: “‘Everyman his own historian’: historical thinking and life history narration”, *Rethinking History*, 24 (2020), pp. 56-68.

³⁹ Humberto ÁLVAREZ y Antonio CARRASCO: “Pensamiento y conciencia histórica en formación docente”, *Veredas do Direito*, 23 (2026), e234631.

Para el análisis se han seleccionado aleatoriamente 12 narrativas previas de un total de 60 producciones recopiladas. Estas narrativas han sido elaboradas por estudiantes del tercer curso del Grado en Educación Primaria del Campus de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), en el marco de la asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica II*.

La información ha sido recogida en el mes de diciembre de 2025, en el cual se les pedía que contestaran a las siguientes tres preguntas del cuestionario *Enseñanza del conflicto en clase de historia (PreV3)*:

1. ¿Qué es un conflicto y cómo puede ayudar la historia a abordarlo en el aula?
2. Explica lo que es la Guerra Civil y el franquismo a una persona que no lo conoce. ¿Cree que abordar este conflicto en clase puede aportar a una ciudadanía que mejoraría la sociedad? ¿Por qué?
3. Valora tu formación como docente en la incorporación y tratamiento de conflictos históricos en el aula. ¿Hoy sería capaz de trabajar la Guerra Civil y el franquismo? ¿Cómo y a través de qué lo harías?

Con el fin de sistematizar el proceso de análisis, se han diseñado previamente tablas clasificatorias de información en formato Excel, estructuradas en torno a un conjunto de dimensiones y categorías analíticas (ver Tabla 1) definidas a partir de los objetivos de la investigación.

Tabla 1. Dimensiones y categorías de análisis de contenido

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
PENSAMIENTO HISTÓRICO	a) Significación histórica
	b) Uso de fuentes
	c) Cambio y continuidad
	d) Causas y consecuencias
	e) Perspectiva histórica
	f) Dimensión ética
	g) Dimensión identitaria

CIUDADANÍA ORIENTADA A LA JUSTICIA SOCIAL	a) Conciencia crítica, compromiso ético y social
	b) Agencia ciudadana
	c) Mutiperspectividad e identidad
ABORDAJE DE CONFLICTOS	a) Perspectiva positiva del conflicto
	b) Análisis del conflicto
	c) Reconocimiento de tipos de violencia
	d) Gestión no violenta
	e) Habilidades socioemocionales
	f) Rol docente: Imparcialidad comprometida
	g) Conciencia sobre la necesidad de formación

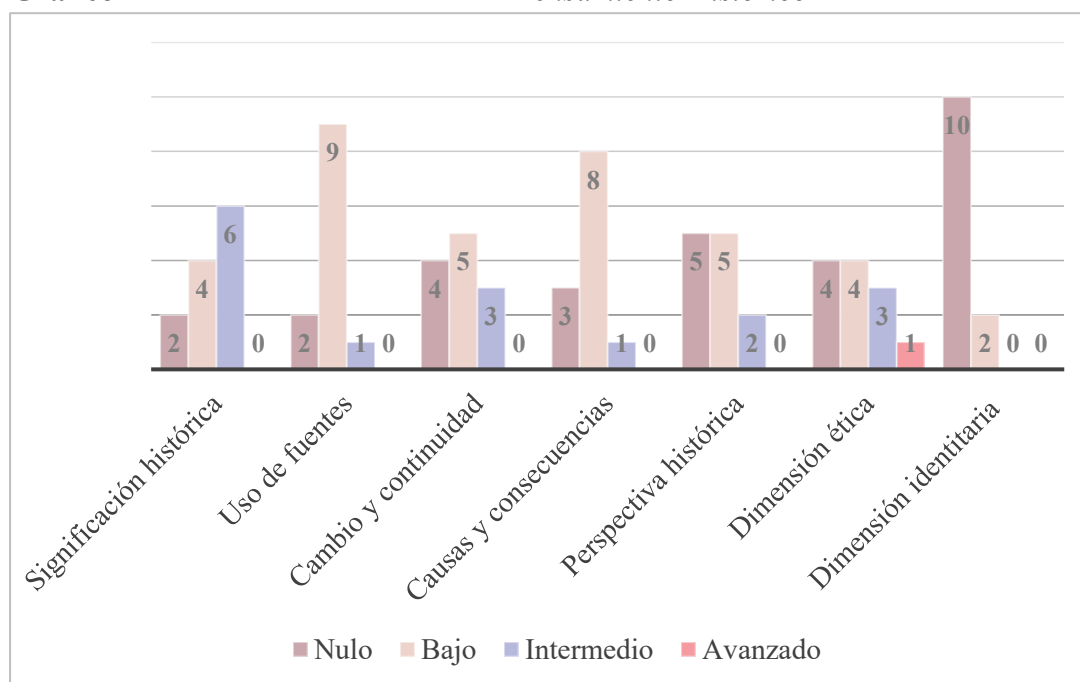
Cada una de las categorías ha sido evaluada mediante una escala de cuatro niveles de desarrollo (nulo, bajo, intermedio y avanzado), establecidos a partir de una matriz de definiciones operativas que especifican los criterios de valoración correspondientes a cada nivel. Esta rúbrica permite garantizar una interpretación homogénea de las categorías y favorecer la consistencia del proceso analítico.

La codificación y cuantificación de las narrativas se ha llevado a cabo mediante un procedimiento de análisis de contenido de doble evaluación independiente. En una primera fase, dos personas investigadoras han analizado individualmente cada narrativa, asignando las valoraciones correspondientes a las distintas categorías. Posteriormente, se ha realizado una sesión de contraste y discusión de los resultados obtenidos con el objetivo de alcanzar un consenso en aquellos casos en los que existían discrepancias interpretativas. Asimismo, cuando han surgido dudas o situaciones de difícil categorización, se ha recurrido a la consulta de una tercera persona investigadora, quien ha actuado como elemento de contraste para facilitar la toma de decisiones y reforzar la fiabilidad del proceso de análisis. Este procedimiento de triangulación entre evaluadores ha permitido aumentar la consistencia y la credibilidad de los resultados obtenidos.

Resultados

Los resultados muestran que las narrativas del alumnado se sitúan mayoritariamente en niveles iniciales de desarrollo, predominando las respuestas de nivel nulo y bajo en la mayor parte de las categorías analizadas.

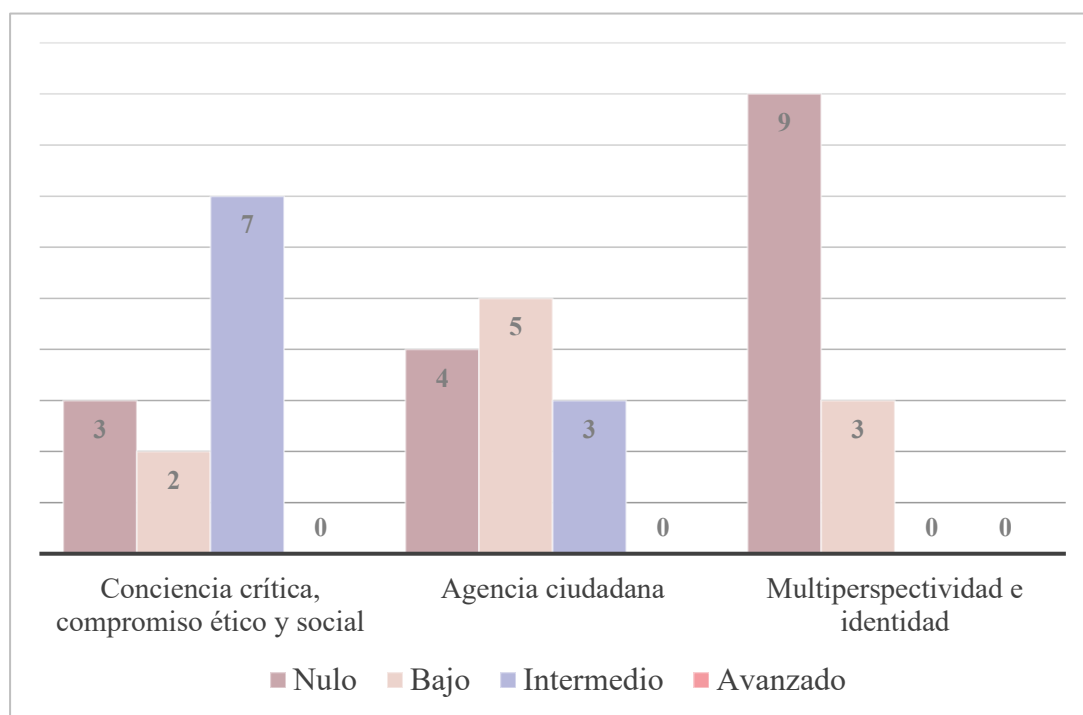
Gráfico 1. Resultados de la dimensión *Pensamiento Histórico*



En la dimensión de *pensamiento histórico* (ver Gráfico 1), destaca una capacidad moderada para reconocer la relevancia de la Guerra Civil y el franquismo, ya que el 50% (N=6) del alumnado alcanza un nivel intermedio en **significación histórica**. Sin embargo, las competencias relacionadas con el análisis histórico presentan mayores dificultades. Por ejemplo, el 75% (N=9) se sitúa en niveles nulos (N=2) o bajos (N=4) en el **uso de fuentes**, el 91,6% (N=3 nivel nulo y N=8 nivel bajo) en **causas y consecuencias** y el 83,3% (N=5 nivel nulo y N=5 nivel bajo) en **perspectiva histórica**. Asimismo, la **dimensión identitaria** apenas aparece en las narrativas, con un 83,3% (N=10) de casos en nivel nulo. Las categorías de cambio y continuidad y dimensión ética muestran resultados más diversos. En el primer caso (**cambio y continuidad**), aunque la mayoría (%75) se sitúa entre un nivel nulo (N=4) y bajo (N=5), 3 participantes se sitúan en un nivel intermedio, indicando por ejemplo que “*Pensando que a raíz de la victoria del Frente Popular salvaron a España del comunismo. Pero el resultado fue cambiar un sistema democrático por una dictadura fascista, dejando*

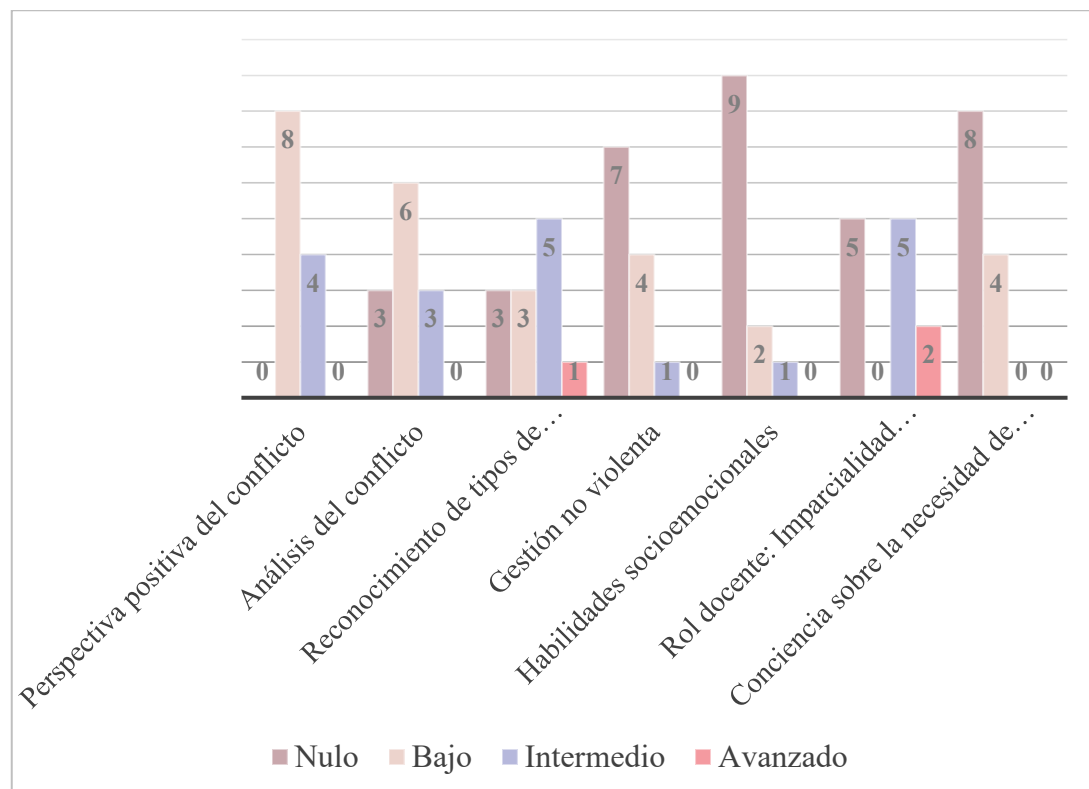
miles de muertos por el camino, la mayoría aún sin descubrir. Desde 1939 comenzó una dictadura que duró 40 años, hasta la muerte de Franco en 1975. Después comenzó un sistema parlamentario presidido por un rey que fue elegido por él sin que se produjera una ruptura con el anterior régimen” [Fronte Popularraren garaipenaren ondorioz Espainia komunismotik salbatu zutela pentsatuz. Baina emaitza sistema demokratiko bat diktadura faxista batengatik aldentzea izan zen, milaka hildako utziz bidean, oraindik gehienak aurkitu gabe daudenak. 1939az geroztik 40 urte iraun zuen diktadura hasi zen, 1975ean Franco hil zen arte. Ondoren, berak aukeratutako erregea estatu buru zuen parlamentu sistema bat hasi zen, aurreko erregimenarekin haustura bat egin gabe] (IK9). En el segundo caso (**dimensión ética**), los resultados son ligeramente más positivos, ya que, aunque predominan nuevamente los niveles iniciales (66,6%), destaca la presencia de un caso situado en el nivel avanzado y tres en el nivel intermedio, como, por ejemplo: *“Él pactaba todas las leyes y normas y por eso muchos territorios sufrieron una dura represión, entre ellos Euskal Herria. Estaba prohibido hablar en euskera y se violaron las luchas por la identidad vasca”* [Berak adosten zituen lege eta arau guztiak eta horregatik hainbat lurraldek errepresio latza pairatu zuten, horien artean, Euskal Herria. Euskaraz hitz egitea debekatua zegoen eta euskal-izaeraren aldeko borrokak urratu ziren] (IK2).

Gráfico 2. Resultados de la dimensión *Ciudadanía orientada a la justicia social*



En relación con la dimensión de *ciudadanía orientada a la justicia social* (ver Gráfico 2), se observa una cierta sensibilidad ética y social, reflejada en que el 58,3% (N=7) del alumnado alcanza un nivel intermedio en **conciencia crítica, compromiso ético y social**. Esto se puede observar, por ejemplo, en la aportación que realiza una de las personas participantes: *"Debido a la guerra España sufrió terribles consecuencias como la pobreza, la hambruna, etcétera. Así trabajar y comprender hechos históricos puede ser positivo para el alumnado. Es decir, porque entienden en qué sociedad vivieron y crecieron sus abuelos y abuelas. Además, como han pasado muy pocos años, podemos señalarles que el franquismo sigue vivo"* [Gerraren ondorioz, Espainiak sekulako ondorioak jasan behar izan zituen, hala nola: pobrezia, gosetea eta abar. Horrela gertakizun historikoak lantzea eta ulertzea ikasleentzat positiboa izan daiteke. Hau da, beren aiton-amonak zer nolako gizarte batean bizi eta hazi ziren ulertzen dutelako. Gainera, oso urte gutxi pasa direnez, aipa diezaiekegu frankismoa oraindik bizirik dagoela] (IK7). No obstante, esta orientación no suele traducirse en planteamientos participativos o transformadores, ya que el 75% se sitúa en niveles nulo (N=4) o bajo (N=5) en **agencia ciudadana**, mientras que la **multiperspectividad e identidad** está prácticamente ausente con un 75% (N=9) en nivel nulo.

Gráfico 3. Resultados de la dimensión *Abordaje de conflictos*



Respecto a la dimensión de *abordaje de conflictos* (ver Gráfico 3), las narrativas muestran una tendencia a reconocer el conflicto como una realidad social e histórica. De hecho, ningún participante se sitúa en el nivel nulo de **perspectiva positiva del conflicto** y el 33,3% (N=4) alcanza un nivel intermedio. También destaca el 50% de respuestas situadas en niveles intermedio (N=5) o avanzado (N=1) en **reconocimiento de tipos de violencia**. Siguiendo con los resultados relativamente positivos, en la categoría **rol docente: imparcialidad comprometida** más de la mitad de las narrativas alcanzan niveles intermedios (N=5) o avanzado (N=2), mencionando, por ejemplo, que *“en esta época muchos grupos de personas fueron oprimidos; censura, fusilamientos... El franquismo ha sido, sin duda, un periodo negativo, sin embargo, me parece que hay que aprenderlo porque forma parte de la historia. Los hechos ocurridos en aquellos tiempos nunca deben ser olvidados. Si tuviera que trabajarlo en clase, lo haría desde diferentes puntos de vista, pero dando más importancia a la opresión. Para ello me parece una herramienta muy útil el uso de los testimonios orales, ya que quienes vivieron aquella época saben mejor que nadie cómo fue y cuánto sufrieron”* [Garai honetan pertsona-talde ugari zapalduak izan ziren; zentsura, fusilamenduak... Frankismoa dudarik gabe garai negatiboa izan da, hala ere, ikasi beharrekoa dela iruditzen zait, historiaren parte delako. Garai haietan gertatutakoak ez dira inoiz ahaztuak izan behar. Ikasgelan landu beharko banuke, ikuspuntu ezberdinetatik landuko nuke, baina zapalkuntzari garrantzia handiagoa emanez. Horretarako tresna oso baliagarria iruditzen zait ahozko testigantzen erabilera, izan ere, garai hura bizi izan zutenek inork baino hobeto dakite nolakoa izan zen eta zenbat sufritu zuten] (IK8). Sin embargo, aparecen importantes carencias tanto en aspectos orientados a la comprensión profunda del conflicto, con un 75% de las narrativas en los niveles iniciales (N=3 nivel nulo y N=6 nivel bajo) en la categoría **análisis del conflicto**, así como en la comprensión de la transformación de los conflictos, como la **gestión no violenta** (58,3% en nivel nulo) o las **habilidades socioemocionales** (75% en nivel nulo). Además, llama atención la escasa **conciencia sobre la necesidad de formación**, ya que dos tercios (N=8) del alumnado se sitúan en el nivel nulo.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos indican que el alumnado de formación inicial del profesorado reconoce la relevancia histórica de la Guerra Civil y el franquismo, aunque presenta una comprensión limitada de la complejidad de estos procesos históricos, así como importantes limitaciones en las competencias asociadas al pensamiento histórico. Aunque existe una cierta capacidad para reconocer la importancia de estos acontecimientos, las dificultades observadas en el uso de fuentes, la explicación de causas y consecuencias y la adopción de perspectivas históricas contextualizadas evidencian un desarrollo insuficiente de las habilidades que, según varios autores⁴⁰, resultan esenciales para interpretar el pasado de manera crítica y fundamentada.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad señalada por De Alba et al.⁴¹ de promover la conciencia histórica entre los jóvenes. En efecto, si la conciencia histórica implica relacionar pasado, presente y futuro para actuar de forma crítica y responsable⁴², las limitaciones detectadas sugieren que el alumnado aún encuentra dificultades para establecer dichas conexiones de manera compleja. En este sentido, los resultados

⁴⁰ Samuel WINEBURG: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, 2001.

Peter SEIXAS y Tom MORTON: *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.

Jorge SÁIZ y Jesús DOMÍNGUEZ: “Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria”, en Cosme J. GÓMEZ (coord.): *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, Barcelona, Graó, 2017, pp. 23-48.

Humberto ÁLVAREZ: “El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de Historia”, *Interciencia*, 48 (2023), pp. 245-251.

Pedro MIRALLES-SÁNCHEZ, Jairo RODRÍGUEZ-MEDINA y Raquel SÁNCHEZ-IBÁÑEZ: “Evaluation of didactic units on historical thinking and active methods”, *Humanities and Social Sciences Communications*, 11 (2024), pp. 1-11.

⁴¹ Nicolas DE ALBA-FERNÁNDEZ, Elisa NAVARRO-MEDINA, Noelia PÉREZ-RODRÍGUEZ y Enrique ANGUIANO: “El uso de problemas sociales relevantes en la formación de maestros. Una investigación sobre la enseñanza del futuro”, en Laura ARIAS, Alejandro EGEA, Verónica PARDO y Neus GONZÁLEZ-MONFORT (coords.): *Educación para una ciudadanía crítica, democrática y global desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Murcia, Editum, 2026, pp. 64-73.

⁴² Jörn RÜSEN: “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”, *Práxis Educativa*, 1 (2006), pp. 7-16.

Antoni SANTISTEBAN: “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Clio & Asociados*, 14 (2010), pp. 34-56.

Peter SEIXAS y Tom MORTON: *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.

también respaldan investigaciones previas que identifican conocimientos históricos limitados, importantes sesgos históricos y escasa reflexión entre futuros docentes⁴³.

Asimismo, la desconexión entre una sensibilidad ética relativamente desarrollada y una reducida agencia ciudadana sugiere que el alumnado aún no ha desarrollado plenamente las competencias necesarias para vincular el conocimiento histórico con el ejercicio activo de una ciudadanía democrática, por lo que la preocupación por las cuestiones sociales no siempre se traduce en propuestas de acción, participación o transformación.

Por otro lado, aunque el alumnado demuestra cierta capacidad para identificar distintos tipos de violencia y reconoce la importancia de una actuación docente crítica ante los conflictos, persisten importantes carencias en el análisis profundo de los mismos, en la comprensión de estrategias de gestión pacífica y en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer la educación para la paz y la gestión de conflictos dentro de los programas de formación inicial⁴⁴, especialmente cuando se abordan procesos traumáticos y controvertidos como la Guerra Civil y la dictadura franquista.

El conjunto de resultados parece reflejar algunas de las problemáticas identificadas por la literatura sobre la enseñanza de la memoria democrática y de la historia reciente. La persistencia de enfoques superficiales, las limitaciones curriculares⁴⁵, así como los

⁴³ Alejandro EGEA y Laura ARIAS: “¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios”, *Educação e Pesquisa*, 44 (2018), pp. 1-16.

Laura ARIAS y Alejandro EGEA: “Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers”, *History Education Research Journal*, 16 (2019), pp. 322-339.

⁴³ Miguel J. LÓPEZ-SERRANO, Roberto GARCÍA-MORIS, Jose A. LÓPEZ-FERNÁNDEZ y Silvia MEDINA-QUINTANA: “Narrativas y Didáctica de las Ciencias Sociales”, *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12 (2022), pp. 275-294.

⁴⁴ Line KUPPENS y Arnim LANGER: “Peut-on apprendre la paix à l’école?”, *International Review of Education*, 64 (2018), pp. 633-650.

⁴⁵ Diego MIGUEL-REVILLA y Rosendo MARTÍNEZ-RODRIGUEZ: “El desafío de llevar la memoria histórica al aula: ideas y estrategias del profesorado en formación de Educación Primaria”, en Raimundo A. RODRÍGUEZ, Francisco J. TRIGUEROS y Alicia ANTOLINOS (Coords.): *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos*, Barcelona, Octaedro, 2024, pp. 38-48.

María B. SAN PEDRO VELEDO: “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 (2026), pp. 1-26.

obstáculos y desafíos del profesorado mencionados por Ibañez-Etxeberria et al.⁴⁶, pueden contribuir a explicar las dificultades observadas. En consecuencia, los hallazgos de este estudio subrayan la necesidad de reforzar en la formación inicial del profesorado el pensamiento histórico, la conciencia histórica, la ciudadanía crítica y la educación para la paz, con el fin de preparar a futuros docentes capaces de abordar el pasado reciente desde perspectivas democráticas y críticas.

Finalmente, a través de este estudio piloto también se han identificado algunas limitaciones en los instrumentos de recogida y análisis de datos. En el primer caso, se ha observado que una parte significativa del alumnado no ha respondido de manera completa a todos los apartados planteados en las preguntas. Esta situación dificulta la obtención de información homogénea entre las diferentes narrativas y limita, en algunos casos, la posibilidad de evaluar determinadas categorías analíticas. En el segundo caso, la aplicación del sistema de categorías pone de manifiesto algunas dificultades relacionadas con la delimitación conceptual de determinadas categorías. En algunos casos, una misma categoría integra varios conceptos o dimensiones analíticas diferentes, lo que genera situaciones de ambigüedad durante el proceso de codificación. Dicho esto, se reconoce la necesidad de revisar y redefinir tanto algunas de las preguntas del instrumento de recogida de datos como algunas categorías del instrumento de análisis.

⁴⁶ Alex IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Nekane ARISTONDO, Leire ALBAS y Naiara VICENT: “El pasado violento del País Vasco en la formación inicial del profesorado: análisis de la incidencia del proyecto Convivencia y Memoria a través de rutinas de pensamiento”, *Dialogos*, 30 (2026), pp. 118-139.